



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



CARMEN JANETE AGLIARDI OLIVEIRA

*SEIS VEZES LUCAS: LEITURA SIGNIFICATIVA E A CONSTRUÇÃO DA  
SUBJETIVIDADE NA OBRA DE LYGIA BOJUNGA*

UBERLÂNDIA – MG

2024

CARMEN JANETE AGLIARDI OLIVEIRA

*SEIS VEZES LUCAS: LEITURA SIGNIFICATIVA E A CONSTRUÇÃO DA  
SUBJETIVIDADE NA OBRA DE LYGIA BOJUNGA*

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 em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Estudos Literários

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carolina Duarte Damasceno Ferreira

UBERLÂNDIA – MG

2024

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

O48 2024	<p>Oliveira, Carmen Janete Agliardi, 1969-</p> <p>Seis vezes Lucas: leitura significativa e a construção da subjetividade na obra de Lygia Bojunga [recurso eletrônico] / Carmen Janete Agliardi Oliveira. - 2024.</p> <p>Orientadora: Carolina Duarte Damasceno Ferreira. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Letras. Modo de acesso: Internet. Disponível em: <a href="http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.134">http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.134</a> Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Linguística. I. Ferreira, Carolina Duarte Damasceno, 1978-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Letras. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 801</p>
-------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



## ATA

Programa de Pós-Graduação em:	Mestrado Profissional em Letras				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional				
Data:	21 de março de 2024	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	17:30
Matrícula do Discente:	12212MPL001				
Nome do Discente:	Carmen Janete Agliardi Oliveira				
Título do Trabalho:	SEIS VEZES LUCAS: LEITURA SIGNIFICATIVA E A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE NA OBRA DE LYGIA BOJUNGA				
Área de concentração:	Linguagens e Letramentos				
Linha de pesquisa:	Estudos Literários				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Textos e vozes em diálogo: perspectivas para o ensino de literatura				

Reuniu-se, remotamente, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Letras, assim composta: Professores Doutores: Profa. Dra. Juliana Silva Loyola, Doutora em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP; Prof. Dr. Pedro Afonso Barth, Doutor 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, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Carolina Duarte Damasceno Ferreira, 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 senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

### **Aprovada.**

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 **Juliana Silva Loyola, Usuário Externo**, em 21/03/2024, às 16:20, 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 21/03/2024, às 16:23, 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 **Carolina Duarte Damasceno Ferreira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 11/04/2024, às 12:30, 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?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 **5290323** e o código CRC **5ADB82B6**.

*Dedico esse trabalho a todos os “Lucas” que buscam se encontrar, que tentam se livrar dos medos, que às vezes são obrigados a usar máscaras, que sofrem com perdas e decepções, que não são correspondidos no primeiro amor, que não têm o apoio familiar quando precisam, mas que após se perderem no nevoeiro, se levantam, dizem NÃO com todas as forças e seguem ...*

## AGRADECIMENTO

A partir da reflexão do Papa Francisco “Com a gratidão, transmitimos esperança ao mundo”, quero deixar aqui agradecimentos muito especiais : agradeço aos meus pais que do jeito deles me proporcionaram uma chance de ter uma vida melhor; agradeço aos meus pais adotivos que me deram essa vida melhor; agradeço ao meu esposo Rogério Alves de Oliveira, que sempre foi o meu maior incentivador para que eu nunca parasse de estudar ; aos dezoito anos ele me levou ao oftalmologista , usei pela primeira vez um óculos e como me senti bem, como pude enxergar com clareza, continuei na minha trajetória acadêmica utilizando muitos outros “óculos”, ao meu marido reconhecimento e amor; agradeço aos meus filhos, meus companheiros constantes, incentivadores orgulhosos da mãe que finalmente conseguiu realizar o sonho do mestrado, Marcela, Maísa , Mateus e Maria Clara, o amor de vocês é o que me torna uma pessoa melhor; agradeço a todos os profissionais do PROFLETRAS (UFU) por todos os ensinamentos, pela recepção , pela inclusão carinhosa na turma, pelo respeito às minhas tantas dificuldades ; obrigada à diretoria do CAPES , pois tive o privilégio de ser bolsista durante o Mestrado, fato que muito contribuiu para a minha formação; agradeço a todas as alunas da turma 8, nossa interação foi incrível, conheci pessoas maravilhosas que farão parte da minha vida para sempre, gostaria de agradecer especialmente a minha amiga, companheira de viagens, que esteve presente em todos os momentos do mestrado me apoiando, me dizendo para acalmar, viver uma etapa de cada vez, toda a minha gratidão e agradecimento a Flávia, amiga e mestra. Sem dúvidas, meu agradecimento maior é para minha orientadora , Dra. Carolina Duarte Damasceno, a sua capacidade é indescritível e indiscutível, seu conhecimento me trouxe segurança para fazer o melhor que pude, sua forma de correção direta e positiva faz a diferença, faz com que a orientanda se sinta à vontade de dizer que não entendeu, que não sabe , mas que tem certeza de que irá aprender, e seu lado humano ultrapassa qualquer nível de conhecimento, sempre com uma palavra de apoio, um interesse sincero para saber se tudo está bem, um conselho e uma motivação de que tudo irá se acertar, isso tornou a trajetória mais leve, possível de ser vencida, muito obrigada! Agradecer , apenas agradecer!

*“Diante do texto literário, todo leitor tem o que dizer. Ao tomar da palavra, o leitor se faz sujeito, em vez de apenas sujeitar-se”  
(Queirós, 2012, p. 87).*



## RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo apresentar uma proposta didática a partir da obra de Lygia Bojunga, *Seis vezes Lucas* com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, a partir da mediação da literatura, leituras compartilhadas, registros no diário de leitura, contato com outros gêneros, buscando tornar a leitura literária uma experiência significativa para o participante. A finalidade dessa proposta foi orientar os alunos em um processo de apropriação e experiência literária por meio da leitura subjetiva, a partir da obra de Lygia Bojunga. A experiência de ler uma obra literária é desafiadora e única. Para percorrer os caminhos da leitura, esperava-se um envolvimento singular e individual do leitor, por meio de um resgate de sensações tanto de leituras prévias quanto de vivências da realidade. Assim, é a formação do sujeito leitor a que se propôs esta pesquisa. Utilizamos a metodologia de natureza qualitativa e descritiva para o desenvolvimento da pesquisa ação, conforme os apontamentos de Thiollent (2011). Ao trabalhar o livro *Seis vezes Lucas* buscamos encorajar as abordagens sensíveis da obra, atentar para a recepção dos participantes e as suas expressões, orais, escritas, com linguagem verbal e não verbal, diante da leitura feita. Foi utilizado também o diário de leituras como instrumento teórico-metodológico para a coleta de dados. Quanto à fundamentação teórica, baseou-se em estudos sobre o letramento literário (Cosson, 2012) leitura subjetiva (Bajour, 2012; Jouve, 2002, 2013; Langlade, 2013; Rouxel, 2012, 2013b) e construção de sentidos (entre outros).

**Palavras-chave:** mediação da leitura; letramento literário; leitura subjetiva; Lygia Bojunga.

## ABSTRACT

This thesis aimed at proposing a teaching method based on the work *Seis vezes Lucas* (*Six times Lucas*) by Lygia Bojunga for providing students with a valuable experience on reading literary text. The method was implemented in a ninth grade class of an elementary school. It comprised literature mediation, sharing readings, reading diary entries, and approach to different genres. The goal was to guide students through the process of understanding and experimenting literary text by means of a subjective reading of the Bojunga's work. Reading a literary text is a unique, challenging experience. The path of reading presumed reader's direct and personal engagement to the process, evoking feelings both from previous readings and life experience. Thus, the ultimate goal was the reader's training. This research applies a qualitative, descriptive methodological approach to the development action research, as argued by Thiollent (2011). By working with *Seis vezes Lucas*, this study encourages subjective approaches to text and considers students' perception of the reading, considering their means of expression – oral or written, with verbal and nonverbal language. Reading diary was also used as theoretical and methodological tool for data collection. The theoretical framework comprises studies on literary literacy (Cosson, 2012) subjective reading (Bajour, 2012; Jouve, 2002, 2013; Langlade, 2013; Rouxel, 2012, 2013b), and meaning making (and others).

**Keywords:** mediation of reading; literary literacy; subjective reading; Lygia Bojunga.

## LISTA DE QUADROS

Gráfico 1 – Frequência em livrarias ou bibliotecas .....	58
Gráfico 2 – Suportes de textos em casa .....	59
Gráfico 3 – Leitores na família .....	60
Gráfico 4 – Engajamento dos alunos na leitura .....	97
Gráfico 5 – Foco narrativo.....	98
Gráfico 6 – Entendimento do livro .....	98
Gráfico 7 – Crises familiares .....	99
Gráfico 8 – Formas de expressão.....	100
Gráfico 9 – Fortalecimento de vínculos.....	101
Gráfico 10 – Influência das fotografias.....	101

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Painel feito em sala para iniciar a conversa sobre as expectativas sobre o livro.....	68
Figura 2 – Culminância do Projeto .....	104
Fotografia 1 – Entrega do livro “Seis vezes Lucas” .....	68
Fotografia 2 – Apresentação das cápsulas do tempo .....	70
Fotografia 3 – Diários de Leitura.....	71
Fotografia 4 – Lucas e a Cara .....	72
Fotografia 5 – Lucas e as máscaras.....	74
Fotografia 6 – Poemas sobre máscaras .....	77
Fotografia 7 – Lucas e o cachorro.....	78
Fotografia 8 – Lucas e o cachorro.....	81
Fotografia 9 – Canto de leitura Dona Milica .....	82
Fotografia 10 – Alunos lendo no canto de leitura Dona Milica.....	83
Fotografia 11 – Lucas e o terraço .....	85
Fotografia 12 – Lucas dando tchau.....	92
Fotografia 13 – Oficina com o fotógrafo .....	94
Fotografia 14 – Exposição fotográfica.....	96
Quadro 1 – Visão geral da proposta didática .....	62
Quadro 2 – Quadro comparativo 1 .....	79
Quadro 3 – Quadro comparativo 2 .....	88

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABL	Academia Brasileira de Letras
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
DL	Diários de leitura
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IPL	Instituto Pró-Livro
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
MEC	Ministério da Educação
PROFLETRAS	Programa de Pós- Graduação Mestrado Profissional em Letras
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PQV	Prevenção e Qualidade de Vida

## SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	14
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	27
2.1	<b>A formação do leitor .....</b>	<b>27</b>
2.2	<b>O letramento literário.....</b>	<b>33</b>
2.3	<b>Leitura subjetiva .....</b>	<b>37</b>
2.4	<b>Diários de Leitura no processo de construção de subjetividade do leitor .....</b>	<b>43</b>
3	METODOLOGIA.....	49
3.1	<b>O contexto e os participantes da pesquisa .....</b>	<b>49</b>
3.2	<b>Pressupostos e procedimentos metodológicos.....</b>	<b>50</b>
4	PROPOSTA DIDÁTICA .....	55
4.1	<b>Apresentação da proposta.....</b>	<b>63</b>
4.2	<b>Descrição e análise da proposta didática: os caminhos percorridos .....</b>	<b>67</b>
4.3	<b>Os impactos da proposta .....</b>	<b>96</b>
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	102
	REFERÊNCIAS.....	106
	APÊNDICE A – Questionário inicial .....	111
	APÊNDICE B – Questionário após a aplicação do projeto.....	112
	APÊNDICE C – Galeria de fotos .....	113
	ANEXO A – Poema concreto.....	119

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Por muitas vezes, surge entre professores e estudiosos a questão de como a leitura deve ser realizada para que a literatura realmente faça sentido na vida do leitor. Já foram alcançadas algumas conclusões sobre o tema. Sem dúvida, um aspecto fundamental é o envolvimento pessoal e único do leitor, que se dá através da recuperação de sensações e imagens, tanto de leituras anteriores quanto de experiências pessoais. Essa interação constante entre a obra e o mundo do leitor é uma das respostas que dá suporte ao trabalho com a literatura. Esta pesquisa de mestrado profissional foca principalmente na leitura subjetiva, com o objetivo de destacar o papel do sujeito nas aulas de literatura. Assim, enfatiza-se que o ensino literário não pode ocorrer sem considerar a formação do leitor para a prática da leitura. Embora a figura do aluno seja crucial, o envolvimento do professor será decisivo para o sucesso da pesquisa, uma vez que a prática da leitura subjetiva envolve preferências pessoais, gostos e formas individuais de lidar com a literatura.

Ao fazer a leitura da epígrafe de Bartolomeu Campos de Queirós, imediatamente sou levada a refletir sobre o que eu já disse diante dos mais variados textos os quais tive acesso, quais relatos estes textos me propiciaram, o que despertou o meu interesse ao lê-los e o que fiz com eles, como os trouxe para a minha vida e para a minha prática, ou até mesmo porque não os trouxe. Com base nesta reflexão, acredito ser viável iniciar esse trabalho com uma retrospectiva de minha trajetória leitora.

A leitura para mim chegou meses antes de completar cinco aninhos. Um dia tentava reconhecer as vogais e, como um passe de mágica, logo depois me vi lendo trechos da bíblia infantil para meu pai e meus irmãos, todos analfabetos e totalmente embriagados pela voz daquela garotinha de cinco anos que lia pausadamente: Então disse Jesus: "Deixai vir a mim as crianças e não as impeçam; pois o Reino dos céus pertence aos que são semelhantes a elas".

Da bíblia infantil, a leitura me levou para outros mundos, outros textos, outras invenções. O livro de Marco Túlio Costa (1982), *O mágico desinventor*, marcou minha infância. Em momentos de medo, de insegurança, de dúvidas, a palavra "hafilazundunzaptibun" resolvia tudo em questões de minutos. Já adulta, percebi que infelizmente a temática abordada no livro, poluição, desmatamento, extinção da vida humana, não era tão simples de ser resolvida... Com *O Pequeno Príncipe* de Antoine de Saint-Exupéry (2009), e com os acontecimentos da minha vida aprendi que "Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós". Dessa forma, "deixam um pouco de si, levam um pouco de nós". Precisei, assim como *O Pequeno Príncipe*, aprender que o essencial é invisível aos olhos, e hoje, ao ler *Modernidade Líquida*, de Zygmunt

Bauman (2001), como faz sentido a frase do príncipezinho: “as pessoas não têm mais tempo de conhecer nada, preferem comprar tudo pronto nas lojas, como não tem lojas de amigos, os homens não têm mais amigos”. Mal sabia o Pequeno Príncipe que os amigos agora são milhões, é só adicionar nas redes sociais.

Fui adotada por uma professora, fui privada de algumas coisas, por exemplo, falar errado, fazer letra feia, brincar ao invés de fazer tarefas, ser irresponsável na escola. Mas deixando a ironia de lado, teve algo de que a minha tia não me privou, o contato com a leitura, e ela nunca teve preconceito, os livros que ela me entregava não eram escolhidos por faixa etária, ou porque a escola mandava ler. Hoje percebo que ela tinha um propósito, queria que eu conhecesse algumas realidades e eu as conheci, pela literatura. Preocupada com a adolescência que chegava, ela me deu, quando eu tinha apenas 12 anos, *Eu, Christiane F., 13 anos, drogada, prostituída*, Kai Hermann e Horst Rieck (1989). Minha tia “trapaceava” com as palavras, o que queria me dizer me entregava nos livros. Por muito tempo, foi assim, lia o que a professora (mãe adotiva) me entregava e a cada livro lido parecia que eu tinha vivido a vida de outra pessoa.

Marcelo Rubens Paiva (1984) me apresentou *Um Feliz ano velho*, e com choro aprendi que superar é possível. Como não me identificar com *Clarissa*, a jovem protagonista de Érico Veríssimo (2005), que exatamente como eu, saiu do interior, foi para Porto Alegre estudar para ser professora? Por vezes sonhava em me chamar Clarissa, assim completamente a vida imitaria a literatura. Minha infância, adolescência e início da vida adulta foram permeadas por esta literatura que tinha um só fim para mim: fruição. Eu lia porque gostava, porque me envolvia, porque conhecia histórias de pessoas que eu queria muito ser e de pessoas de quem eu queria me afastar. Mais tarde, entendi as escolhas literárias da minha tia para mim.

Sou da época do Magistério e me recordo com orgulho do curso que fiz. Para um melhor entendimento, cumpre esclarecer que o Magistério é o curso técnico profissionalizante de nível médio que forma professores para atuarem na educação básica. Além de a grade curricular contar com todos os conteúdos normais da matriz curricular do Ensino Médio, conta com disciplinas técnicas de formação de docentes, no caso do Magistério. Assim, os normalistas, como eram chamados antigamente, concluíam o ensino médio com conhecimentos e conteúdos específicos e já saíam com uma formação profissional. O curso de magistério era a principal formação para quem queria atuar na educação básica décadas atrás. No entanto, desde que passou a vigorar a Lei 9.394 de 1996, a formação de nível superior passou a ser prioritária.

Foram muitas leituras, diversos textos produzidos, bastantes atividades criativas a fim de despertar o interesse do aluno, enfim, boa parte do meu aprendizado prático foi adquirida no



curso de Magistério, feito com pompa no colégio das freiras, famoso pela disciplina e pela aprendizagem.

Quando me recordo da minha faculdade, um livro aparece recorrentemente: *Literatura e Sociedade*, de Antonio Candido (1965). No começo, não sabia se era a professora de Teoria da Literatura que era maravilhosa ou o livro que ela mandou ler. Hoje entendo que aquele livro começou a me ensinar como enxergar a Literatura e seu ensino. Candido (1965) percebia com lucidez a relação da produção escrita com os acontecimentos sociais envolvidos nela. Este foi o primeiro de muitos livros que “falaram” comigo. *A língua de Eulália*, Bagno (2006), *Os gêneros do discurso*, Bakhtin (2016), *Curso de linguística geral* de Ferdinand de Saussure (1999), e certamente Paulo Freire me acompanharam em fins de semana, feriados e madrugadas a fora. E eu sempre tinha o que dizer diante destes textos.

A maturidade chegou, mas a sede por romances, por situações imaginárias não cedeu lugar apenas às leituras informativas. Com Khaled Hosseini (2003), autor de *O Caçador de Pipas*, “Abri a boca e quase disse algo. Quase. O resto da minha vida poderia ter sido diferente se eu tivesse dito alguma coisa naquela hora. Mas, não disse. Só fiquei olhando. Paralisado”. Não há lugar para o quase na vida real. Markus Zusak (2008), me fez eleger a minha epígrafe preferida: “Quando a morte conta uma história, você tem que parar para ouvi-la” ... *A menina que roubava livros* sabia disso.

Ainda tem a presença dos clássicos da literatura brasileira. Não entendo o poder que eles exercem sobre nós. A linguagem é formal, difícil de entender, a leitura por vezes se torna cansativa, prolixa, mas é amor incondicional pela virgem dos lábios cor de mel, é defesa sem contestação de Capitu, é a emoção do reencontro da Moreninha e seu antigo amor na gruta em Paquetá, é a revolta de ver Macabéa atropelada, são as risadas com João Grilo e Chicó, “eu não sei, só sei que foi assim”, é o apego por Baleia e o sofrimento por sua morte, e fica também a perplexidade com a barata esmagada de Clarice Lispector (1972) em *A Paixão Segundo G. H.* Quantos outros livros, quantos outros personagens, quantas histórias, quantos conhecimentos, crenças, ideologias, tudo pegou um pouco de mim e eu peguei um pouco de cada um. Acredito que eu não seria quem sou se não tivesse a experiência literária que tenho hoje, que, aliás, apesar da trajetória um pouco longa, creio que está só no começo.

Comecei minha trajetória como professora aos 17 anos, na mesma escola em que estava concluindo o Magistério. A literatura sempre esteve presente em minhas aulas. A escola seguia o Método Montessori e uma das atividades de rotina era a “Hora da História”, momento em que tanto os alunos quanto eu nos divertíamos bastante. Precisávamos também levar os alunos à biblioteca uma vez por semana, e ali, eles eram livres para ler o que mais lhes agradava. Eu

sempre aproveitava este momento para ler a coleção de Agatha Christie, que sempre me fascinou.

Como atuei em escola particular, no início da minha carreira, as práticas de leitura não apresentavam tanto obstáculo para serem realizadas, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que a escola contava com uma excelente biblioteca, e os livros solicitados pela escola eram facilmente adquiridos pelos pais. Porém, mesmo com as atividades realizadas e as leituras coletivas feitas, sempre houve dificuldades de aprendizagem referentes à leitura e à escrita, no contexto escolar, visto que muitos não conseguia interpretar e a dificuldade crescia ainda mais no momento de produzir um texto escrito.

Mais tarde, comecei a atuar no Ensino Médio, e então a problemática com o gostar de ler se evidenciou muito. Por anos pesquisei, fiz cursos para descobrir estratégias que incentivassem a leitura dos alunos no Ensino Médio. Nas bibliografias pesquisadas aparecia a luta entre o cânone e o popular e a obrigação de ler o que as faculdades possivelmente cobriam no vestibular. Logo surgiu no ensino de literatura no Ensino Médio a forte preocupação dos alunos e dos professores quanto ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). E cada vez mais eu me vi distanciando de uma leitura que colocava o leitor como sujeito do processo. Mas o desejo de fazer diferente existia e persistia, oportunidades eram criadas para que os alunos tivessem o mínimo de acesso a uma leitura agradável, de que eles gostassem, com que se identificassem. Assim, a partir daquelas leituras, talvez o caminho para a leitura dos cânones também fosse possível, pois sempre acreditei que deveria haver um equilíbrio, algumas leituras precisam ser feitas, algumas vozes precisam ser conhecidas.

Já exercia o Magistério, quando ingressei na faculdade. Nunca tive dúvidas quanto ao curso que iria cursar: Letras era a minha escolha. A experiência foi enriquecedora. Na faculdade comecei a ler com outros olhos, tanto que o meu projeto da graduação se chamou: “A construção da ideologia e da identidade do Sujeito”. Na pós-graduação, em sequência, trabalhei com o tema: “A Força da leitura na construção do sujeito e da ideologia”.

Ao analisar o trabalho desenvolvido por mim como professora, o mais perto que cheguei de tratar a literatura como um caminho para a percepção do outro e do próprio indivíduo, para a construção de uma leitura subjetiva, foi por meio dos projetos literários executados na escola. Sempre busquei ser orientadora e promotora da leitura literária, motivando os alunos pela contação de histórias ou pela formação de grupos de leitura. Quando trabalhava com textos canônicos, além de discutir questões preestabelecidas, gostava sempre de sugerir que os estudantes percebessem ou estabelecessem diálogos da literatura com outras artes e saberes.

Sou muito adepta ao estudo da intertextualidade, acredito que aproxima o leitor das obras, esclarece e motiva outras leituras.

Após o término da Pós-Graduação não tive sucesso para ingressar no Mestrado, principalmente porque trabalhava em escola particular e não havia disponibilidade de horários. Mais tarde, assim que me aposentei na rede particular, tentei o Mestrado e consegui o ingresso no Programa de Pós- Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Uberlândia, buscando uma realização pessoal e, sem dúvida alguma, um aperfeiçoamento da minha prática docente e a contribuição para a solução das muitas dúvidas relacionadas ao processo de apropriação da leitura.

As disciplinas do mestrado reacenderam minha preocupação e desejo de adotar uma abordagem inovadora para a leitura. Desde o início, percebi através das exposições dos professores e da bibliografia selecionada para o curso a necessidade de implementar atividades distintas, estratégias que incentivassem a leitura e, acima de tudo, valorizassem a subjetividade de cada leitor. Juntamente com meu interesse pela literatura e considerando que o PROFLETRAS se concentra na formação de professores-pesquisadores, fornecendo um suporte teórico e metodológico para a criação de estratégias eficazes nas escolas, não restaram dúvidas sobre a direção da minha pesquisa.

É importante destacar que o PROFLETRAS me proporcionou acesso a uma variedade de textos e autores sobre o ensino literário. Dentre eles, merecem destaque alguns autores, como Marisa Lajolo, Rildo Cosson, Annie Rouxel, Cecília Bajour, Roland Barthes, Graça Paulino e Regina Zilberman. É fundamental considerar teóricos que tratam do letramento literário, da formação do leitor, da leitura subjetiva, da escuta ativa das leituras em sala de aula, da interação entre o texto e o leitor e da construção de significados, já que esses autores mostram preocupação com o ensino da literatura no Brasil e oferecem propostas para o trabalho com o texto literário que dialogam com a realidade dos alunos.

Sob essa perspectiva, adotei a leitura subjetiva, uma abordagem aberta que emerge da interação entre o leitor e o texto, resultando em um processo único e sempre em construção. A leitura subjetiva, promovida durante a pesquisa, vai além de uma simples atividade cognitiva ou preparação para avaliações. Ela permite que o leitor complete o texto, expressando sua maneira singular de pensar e sentir.

Não se pretende abandonar o estudo formal da obra, mas integrá-lo à acolhida de sentimentos, emoções e à subjetividade dos alunos, promovendo, assim, um envolvimento pessoal com a leitura. A interação entre a obra e o leitor, bem como a relação dos estudantes com o texto lido, revelam o caráter contínuo e inacabado da leitura subjetiva.

Vale destacar que essa abordagem foi sendo ajustada ao longo das aulas, das leituras realizadas e das reações dos alunos ao texto.

Portanto, utilizar a leitura subjetiva como orientação para o trabalho com o texto literário em sala de aula implica reconhecer que o professor não tem o controle absoluto, e acreditar na participação ativa do aluno no processo de aprendizagem. Embora não seja o caminho mais simples, essa abordagem se revela mais eficaz e significativa para os estudantes.

Nesta pesquisa de mestrado, explorei a construção da subjetividade do leitor a partir de uma obra infantojuvenil. Tal investigação nos permitiu refletir sobre aspectos presentes no mundo e no cotidiano que vivenciamos. O objetivo foi também analisar e discutir como a literatura, o autor e o leitor interagem, de forma a contribuir para o crescimento pessoal e intelectual, ou até encontrar respostas para conflitos pessoais que, de alguma maneira, se assemelham à realidade de outras pessoas.

Ressalta-se também a importância da análise literária da obra para a construção da subjetividade do leitor. Aspectos como o foco narrativo, o uso de discurso direto e indireto, a linearidade do tempo, a utilização de flashbacks para narrar os acontecimentos, a presença de figuras de linguagens, as escolhas lexicais, a apresentação do personagem, entre outros impactam na recepção da leitura.

Um dos objetivos desse estudo foi mostrar de que forma aconteceu a recepção da obra *Seis vezes Lucas* (Nunes, 2005) por alunos do 9º ano, de uma escola pública em Itumbiara, com a finalidade de verificar se a obra colaborou para uma opinião crítica e garantiu a autonomia enquanto cidadão, além de confirmar se a ficção promoveu a identificação das ações humanas, ao trazer uma realidade que se configura nas páginas ficcionais.

Assim, a justificativa dessa pesquisa é pautada na necessidade de valer-se de metodologias diferentes das comumente utilizadas em sala de aula, no que diz respeito ao ensino, e, nesse caso específico, ao ensino de literatura e à formação de leitores literários, de modo a incentivar a criatividade, a criticidade e o protagonismo estudantil.

Faz-se presente em salas do Ensino Fundamental a problemática em torno da leitura, o não querer ler, o ato de ler por obrigação e a falta de atribuição de significado ao que é lido. São situações presentes nas turmas e alvo de preocupação para os professores, que acreditam na força da leitura para a construção de um aluno crítico, participativo, autônomo e atuante na sociedade. Nesse sentido, considera-se a seguinte fala de Gonçalves e Ribeiro (2007, p. 163) “[...] o leitor já não lê mais com a atenção devida, por querer economizar tempo, para ler mais (ou menos) ou para fazer outras coisas”.

Quando se observa a experiência em sala de aula em relação ao ensino de literatura, percebe-se uma exclusão da leitura e até mesmo do leitor como sujeito. A leitura, por muitas vezes feita de forma mecânica, por obrigação e com o objetivo único de avaliação, não consegue despertar no leitor o desejo de ler.

Nossa experiência em sala de aula tem nos mostrado que no dia a dia das aulas de literatura são utilizadas práticas que não valorizam a leitura do texto, muitas vezes, o texto é utilizado apenas como um pretexto para a aquisição de saberes. Por conseguinte, essa prática ocasiona a perda de sentido e o desvio tecnicista do ensino de literatura. Este problema, bastante discutido, é abordado por Todorov (2012), em *A literatura em perigo*.

Portanto, ao se analisar brevemente a situação e a necessidade do ensino da literatura de forma criativa, interessante e eficaz, tal trabalho justifica-se pela contribuição que trará a escolha da obra, priorizando a leitura que oportunize a construção de significados para o aluno.

Ao se considerar o explicitado por Cosson (2012), sobre transformar a materialidade do mundo, escolheu-se a obra *Seis vezes Lucas*, de Lygia Bojunga por despertar interesse aos leitores, quanto ao conteúdo e a forma como a autora conduz a narrativa. Esperava-se que com a utilização da leitura subjetiva, os partícipes conseguissem transformar a materialidade do texto em algo significativo. Sobre isso temos :

A materialidade do texto, o preto no branco do papel só se transforma em sentido quando alguém resolve ler. E, assim, os textos são lidos sempre de acordo com uma dada experiência de vida, de leituras anteriores e num momento histórico, transformando o leitor em instância fundamental na construção do processo de significação desencadeado pela leitura de textos (sejam literários ou não) (Zappone, 2005, p. 154).

Por muito tempo a literatura infantil e juvenil foram vistas como totalmente utilitárias e sempre queriam ensinar algo, seria uma literatura para educar, dar modelos de comportamentos, nesse sentido o imaginário e a fantasia eram negados.

A questão da literatura infantojuvenil foi e ainda é assunto de discussão pelos estudiosos da literatura. É de conhecimento que inúmeros autores discutiram sobre o texto literário infantil. Lourenço Filho (1943), é um dos autores que, em seu artigo Como aperfeiçoar a literatura infantil, apresentado à Academia Brasileira de Letras ( ABL) , discute sobre a perspectiva histórica e o enfoque conceitual, e busca definir o gênero literário para crianças no Brasil, o autor propõe uma revisão da Literatura Brasileira Infantil, e apresenta argumentos para discutir os textos escritos para crianças, entre o didático e o literário.

Embora livro *Seis Vezes Lucas* se enquadra como infantojuvenil, de forma alguma carrega esses conceitos ultrapassados, pelo contrário, o livro traz uma abordagem crítica,

consciente, que envolve o leitor e em muitas páginas traz a sensação de que a ficção imita a realidade.

Ao nos determos nas obras da autora e em especial no livro *Seis Vezes Lucas*, verifica-se que a escritora contemporânea Lygia Bojunga trabalha as suas narrativas para alcançar o público jovem e utiliza a infância como tema principal. É perceptível que as suas obras são marcadas por uma mescla entre realidade e fantasia, repletas de simbologia, o que poderá proporcionar ao leitor caminhos para desenvolver a maturidade e aprofundar-se na busca pela identidade.

Salienta-se ainda que escritora ocupa uma excelente representatividade na literatura infanto-juvenil, visto que conseguiu eternizar-se por meio de seus contos maravilhosos e realismo mágico. Lygia Bojunga produz sua literatura em uma época política em que o Brasil vivia na ditadura e a escritora empenhava-se na luta por seus ideais. Lygia foi uma ativista da resistência e procurou demonstrar esta luta no domínio da literatura infantil, já que segundo a própria escritora, os generais não liam livros destinados a crianças e adolescentes.

Na obra *Seis Vezes Lucas*, Lígia Bojunga trata de temas profundos e universais, como a identidade, a família e o processo de amadurecimento. Ela aborda esses temas de maneira sensível e reflexiva, explorando o impacto das experiências de vida, nos problemas familiares, na insegurança e medos, na desilusão do primeiro amor, nas decepções com entes familiares caminhando para a construção da personalidade de Lucas. Ademais, a autora oferece uma reflexão sobre a importância da imaginação e da fantasia, relatando como esses elementos podem ser uma forma de escape e de compreensão do mundo. Também é abordada pela escritora a solidão e a busca por conexão emocional, mostrando como as relações interpessoais podem influenciar o desenvolvimento individual, o que pode ser percebido no amadurecimento sofrido pelo personagem Lucas, durante a narrativa, o garoto que não tinha voz diante os pais, consegue se impor, mostrar sua opinião e vontade e começa a fazer suas próprias escolhas.

Dessa forma, a autora propicia argumentos ao leitor para se identificar com as condições que dizem respeito as personagens infantis, criando-lhe uma identificação com os fatos, por meio de vasta simbologia, fato que consegue prender a atenção e despertar a sua fantasia e curiosidade.

Com a aplicação da proposta pedagógica ficou evidente que o momento da leitura da obra foi significativo na trajetória formativa da leitura literária. Os momentos diferenciados proporcionados à turma permitiram que a leitura garantisse o reconhecimento do trabalho literário. Cabe ressaltar que a questão temática em primeiro plano foi o que mais ganhou destaque para os alunos, houve um grande envolvimento com a personagem principal, suas

apreensões, seus questionamentos e sua luta para encontrar seu espaço e sua voz. Porém, além da questão temática, a leitura conseguiu ultrapassar esse limite, visto que os alunos, por várias vezes, sentiram a força da escrita, como a autora conseguiu expressar os sentimentos do protagonista de uma forma tão eficaz. O ponto de vista escolhido por Lygia Bojunga traz um sofisticado trabalho de elaboração de escrita, de aproximação do leitor, permitindo entrar no discurso interno de Lucas, embora o texto esteja na terceira pessoa, e isso foi percebido pelos alunos durante a leitura.

Ademais, a obra *Seis vezes Lucas* é simples de ser lida, devido à escrita de Bojunga ser de fácil entendimento. A autora faz uso de uma linguagem clara, acessível, que permite ao leitor um acolhimento agradável ao ler ou ouvir sua produção. Desse modo, é uma leitura que, de acordo com Martins (2006, p. 36), permite “[...] uma abordagem despreziosa, mas que permita avaliar aspectos básicos do processo, dando margem a se conhecer mais propriamente o ato de ler”. Por conseguinte, fornece um aprendizado importante por tratar de fatos da vida humana que nos cercam no dia a dia.

Lucas, o personagem da obra analisada, vê no pai a figura de um herói, visto que ainda não tem noção das imperfeições humanas. Todavia, o personagem, ao longo da trama, sofre decepções e um processo de amadurecimento de forma dolorosa para conseguir passar pelos problemas no convívio familiar. O mundo solitário de Lucas instaurado no fictício mostrou-se um expressivo material ligado à realidade pelo leitor, sendo que muitos se identificaram com o contexto da obra.

Assim, entende-se que um aprendizado pode ser obtido com a literatura infantojuvenil, por meio dos elementos que a narrativa projeta ao apresentar outro universo com o qual o leitor pode identificar-se. Dessa forma, o acolhimento da história pode acontecer em consequência da formação leitora do público que se permitiu conhecer uma determinada obra. No caso específico, essa aprendizagem se deu com os alunos partícipes do 9º ano.

Na leitura da obra, realizada na escola, pelos alunos do 9º ano, pude perceber que a apreciação do leitor está ligada à forma utilizada para apresentar os acontecimentos do livro. Chama atenção também a organização das ideias da escritora, que propicia o envolvimento entre o leitor e os temas abordados na obra. Pode-se afirmar que, de um jeito inusitado, a ficção mostra os acontecimentos da realidade com valor significativo para meditarmos sobre o mundo em que vivemos, por meio das ações humanas e os modos de vida reformulados dentro da literatura.

Quanto a subjetividade, cumpre ressaltar que em momentos da leitura da obra escolhida, eu mesma recordei-me de situações em que o medo fez parte da minha história, e hoje vejo que

esse medo foi negligenciado pelos adultos ao meu redor. Assim, percebe-se que o livro de Lygia Bojunga proporciona ao sujeito a detecção de problemas enfrentados dentro do seio familiar, sejam eles presentes nos dias de hoje ou no passado desse sujeito. Permite ainda ao leitor enxergar-se como ator de um cenário elaborado pela escritora.

Na figura do menino, a autora explicita os obstáculos enfrentados pelas crianças durante a infância e mostra pelo enredo que não recebem a devida atenção da família. Mergulhados em seu próprio mundo, os adultos não percebem que empurram a criança para um lugar obscuro, causando assim danos a esse ser em desenvolvimento. O irreal é desvendado por meio do recorte verídico. Assim Bojunga nos permite verificar:

A presença de outros que veem o que vemos e ouvem o que ouvimos garante-nos a realidade do mundo e de nós mesmos; e embora a intimidade de uma vida privada plenamente desenvolvida, tal como jamais se conheceu antes do surgimento da era moderna e do concomitante declínio a esfera pública, sempre intensifica e enriquece grandemente toda a escala de emoções subjetivas e sentimentos privados, esta intensificação sempre ocorre às custas da garantia da realidade do mundo e dos homens (Arendt, 2007, p. 60).

Dentro dessa perspectiva, *Seis vezes Lucas* fornece ao receptor por meio da ficção um elo com o mundo real; propicia ao leitor suporte para analogias, a partir de suas experiências, fatos que ocorrem em nossa sociedade, inclusive no seio familiar; suscita questionamentos da natureza humana que causam angústia, dificuldade de entender a atitude do nosso semelhante ou a nossa mesma, diante de uma situação embaraçosa estabelecida pela fase da vida, no caso do Lucas, a pré-adolescência.

Quando foi escolhida a obra *Seis vezes Lucas*, estávamos saindo de dois anos de pandemia, em que as emoções, sentimentos, tanto bons quanto ruins se intensificaram muito, principalmente nos lares, devido a toda a crise vivenciada, financeira e emocional e pelo fato de o isolamento social, de alguma forma, forçar um convívio familiar por mais tempo. Ao trabalhar a obra *Seis Vezes Lucas* neste período mencionado, muitos sentimentos vieram à tona, muitos alunos mostraram-se fragilizados por convívios familiares, de forma análoga ao personagem Lucas.

Durante a leitura ficcional aparecem conflitos, que por muitas vezes se fundem com a realidade, tal fato acontece pois:

Através de uma história inventada e de personagens que nunca existiram, é possível levantar e discutir [...] as paixões e as emoções humanas; a busca do autoconhecimento; a tentativa de compreender nossa identidade (quem somos) a construção da voz pessoal; as inúmeras dificuldades em interpretar o outro [...] a sexualidade (não me refiro à educação sexual, mas a relação sexo-afetiva essencialmente subjetiva, corporal e emocional); sempre complicada distinção entre a “realidade” e a “fantasia”[...] as inúmeras e intrincadas questões éticas; a existência de diferentes pontos de vista válidos sobre um mesmo assunto (Azevedo, 2004, p. 40-41).



A presença insuficiente dos pais na vida do protagonista provoca o medo, como descreve Nunes (2005, p. 29): “Era só o Lucas sentir medo de qualquer coisa que ele já começava a pensar de novo no cachorro que ele queria ter”. Por isso, queria Lucas amenizar suas angústias, ao lado de qualquer elemento que levasse ao desaparecimento da sua tristeza, um resgate da solidão sentida por ele pelo desprovimento de afeto no ambiente familiar.

Após esclarecer os motivos que influenciaram na escolha da obra, faz-se importante delimitar os objetivos do trabalho. O objetivo geral deste trabalho foi propiciar ao aluno, por meio da literatura, a expressão de individualidade, a compreensão de seus sentimentos, o entendimento do seu espaço no contexto familiar e social e a possibilidade de se expor de forma livre, crítica, reflexiva e consciente diante das diversas temáticas trazidas pela obra literária escolhida, *Seis vezes Lucas*, de Lygia Bojunga e pelos outros gêneros que fizeram parte do projeto. Para alcançar os objetivos, pensamos em alternativas teóricas e práticas para permitir que a literatura ocupasse um espaço fundamental na educação – como prática de leitura formativa, significativa e humanizadora. A escolha da obra *Seis vezes Lucas* aconteceu durante a leitura feita para a escolha definitiva da obra para o projeto, pela percepção de se tratar de uma obra complexa, porém em uma composição simples, com uma grande profundidade na discussão da temática abarcada.

Para alcançar o objetivo proposto, acrescentam-se os objetivos específicos:

- a) Oportunizar a leitura com engajamento, ativando o conhecimento linguístico textual e de mundo para efetivar a produção de sentidos;
- b) Refletir como acontece a relação entre a obra, o autor e o leitor de modo a colaborar com a construção da subjetividade a partir de elementos da obra, tais como : narrador, enredo, linguagem utilizada e outros elementos que podem surgir durante a análise coletiva.
- c) Despertar o interesse pela leitura a fim de que haja entendimento, compreensão e percepção sobre o que está sendo lido;
- d) Buscar uma compreensão sobre conflitos interiores e familiares apresentados na obra literária e presentes de forma análoga na vida de muitos dos leitores, propiciando reflexão e crescimento pessoal;
- e) Propiciar a implementação de práticas de leitura literária que possibilitem aos jovens leitores expressarem suas impressões, sentimentos e descobertas estimulando os sentidos construídos pelos educandos na singularidade de suas leituras subjetivas;

- f) Desenvolver a escrita e outras formas de expressão, tais como desenho, música, poema, dramatização e outros, a partir do diário de leitura;
- g) Oportunizar a leitura compartilhada para desenvolver a competência leitora, a interpretação e compreensão do texto, a construção de sentidos e a promoção do fortalecimento dos vínculos, garantindo um espaço efetivo para tratar de temas do cotidiano;
- h) Utilizar o cinema nacional como recurso didático para a inserção dos temas transversais, buscando ampliar o espaço de lazer e de enriquecimento cultural dos alunos, incentivando a formação crítica e apreciativa;
- i) Valer-se da arte de fotografar no processo de ensino-aprendizagem, para indicar as possibilidades de olhares diferenciados, constituindo-se uma ferramenta de análise e elemento auxiliar na construção do pensamento socioafetivo e crítico.

Tendo em vista os objetivos propostos, levantei as seguintes questões:

- a) Como trabalhar o texto literário em sala, de modo a despertar o interesse dos alunos e efetivar a produção de sentidos ?
- b) Quais instrumentos utilizar para que os alunos se sintam à vontade para se expressarem ?
- c) De que forma conduzir a leitura para garantir também o reconhecimento do trabalho literário?

Em busca dessas respostas iniciou-se a aplicação da proposta de intervenção. Utilizei como recursos, inicialmente a dinâmica das cápsulas do tempo, no intuito de enfatizar a importância do lúdico no processo de leitura. A importância do papel da literatura infantil e da cultura lúdica no processo de letramento da criança é muito ressaltado por Magda Soares (2009). Levando isso em consideração, embora a proposta tenha sido aplicada em uma turma de nono ano do ensino fundamental acredita-se na importância do lúdico, por isso as cápsulas serviram para ativar a imaginação e vivenciar a tão explorada viagem com a leitura. Assim, durante a leitura dos capítulos, as cápsulas foram abertas e os alunos puderam reviver as primeiras impressões que tiveram em relação à obra. Como abordagens alternativas, foram utilizadas atividades como a leitura de poemas e contos que abordavam a temática central do livro, além do diálogo com outros meios, como cinema e fotografia. Também foram realizadas leituras do livro em rodas de conversa, leitura compartilhada, leitura em voz alta e em ambientes diferenciados e acolhedores. Para registrar as reflexões subjetivas, os participantes mantiveram um diário de leitura.

Conforme avançávamos na leitura dos capítulos, havia sempre um momento dedicado ao registro das emoções e reflexões provocadas pela leitura, como sentimentos, impressões, reações, dúvidas e angústias. Esse processo de diálogo estimulou uma reflexão crítica sobre o

texto. Cabe ressaltar que, como apontam Rouxel (2012, 2013b), Rouxel e Langlade (2014) e Souza (2020), o diário de leitura destaca-se por sua subjetividade, diferentemente das tradicionais fichas de leitura ou atividades avaliativas.

Os resultados serão analisados mais adiante, mas já adianto que essa intervenção foi fundamental para transformar a experiência de leitura literária dos alunos, apresentando-se como uma via para fomentar a criatividade e formar leitores críticos.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo está estruturado em quatro partes, nas quais se discute o ensino do texto literário nas escolas do Brasil, além de explorar os conceitos teóricos que sustentam este estudo. A seção 2.1 traz algumas considerações sobre a formação do leitor; a seção 2.2 trata do letramento literário; a seção 2.3 foca na leitura subjetiva; e a seção 2.4 aborda o papel dos diários de leitura na construção da subjetividade do leitor.

### 2.1 A formação do leitor

Um questionamento que permeia a prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa é como se dá a formação do leitor. Nós professores carregamos a culpa de sermos, às vezes, os únicos a não conseguirem incentivar a leitura, despertar o gosto pelo literário, imergir nossos alunos nesse mundo literário. Mas será apenas o contexto escolar responsável por essa impotência perante o fato de que os alunos se encontram cada vez mais desestimulados a ler e cada vez mais conectados à tecnologia?

A resposta para essa questão não é fácil e é imprescindível uma reflexão sobre todo o processo de formação do leitor, que em alguns momentos pode se iniciar em casa e deveria se aperfeiçoar na escola. Conforme o que é defendido por Candido (2012), na infância e na pré adolescência e na própria adolescência há um desenvolvimento das habilidades leitoras, que acontecem em dois contextos muito significativos para a criança: a casa e a escola.

A leitura não é algo que possa ser ensinado, se quem estiver ensinando não sentir prazer em fazê-lo, e, evidentemente, esse prazer existirá se a pessoa em questão for um leitor e apreciar a leitura. Em síntese para ensinar alguém a gostar de ler faz-se necessário gostar de ler. O que se espera de uma forma muito otimista é que esse incentivo à leitura tivesse um espaço reservado e levado a sério nas famílias. Porém, pela situação vivenciada em escolas, o que se pode observar por meio de conversas com alunos e questionários aplicados é que as famílias cada vez menos tem tempo ou até mesmo preparação para ajudar os filhos nesse processo de descoberta pela leitura.

Dentro deste raciocínio, Guida (2018) enfatiza que a leitura literária pode atuar em conjunto com as famílias e escola na formação de um indivíduo mais crítico e sociável. É perceptível que a literatura provoca o exercício da mente, contribui com entendimento da

realidade, bem como com o respeito ao próximo e a participação do indivíduo nas interações sociais, além de aproximá-los de outras pessoas e provocar emoções e percepções únicas da realidade.

Sabe-se que o indivíduo não nasce leitor, ele torna-se um leitor a partir das práticas e vivências em seu convívio familiar e social. Assim, a leitura acontece não apenas no ambiente escolar, ela é concebida também no ambiente familiar. É nesse ambiente que se inicia o processo de incentivo na formação leitora. A criança que tem contato com leitores de livros no meio familiar, seja os pais, irmãos, tios, avós, desenvolve a curiosidade pela leitura, habilidade essa que será lapidada na escola e em outros contextos ao longo da vida.

Contar com a parceria da família certamente será um diferencial no processo de incentivo à leitura, porém, faz-se necessário que os professores reconheçam que “a escola deve responder majoritariamente pela aprendizagem cognitiva do aluno, e que a família deve ser parceira, educando, participando, mas não assumindo a função de escolarização dos estudantes” (Vilela, 2007, p. 108).

Cabe ressaltar que o desinteresse pela leitura de livros literários justifica-se também pelo fato de as crianças não terem uma referência leitora em casa, e a escola assumir sozinha a responsabilidade de mediar e incentivar o prazer no ato de ler. A influência dos pais contribuiria para que os leitores em formação criassem vínculos com os livros desde a infância.

Sabemos da importância da família na vida escolar do filho, são inúmeras vantagens e frutos colhidos, porém, precisamos abordar as causas que levam algumas famílias a não participarem efetivamente. Por se tratar de um fato social, a explicação tem origem em fatos sociais também e pelo homem ser social ele está sujeito a influências do meio. Assim, o conceito de *habitus* elaborado por Pierre Bourdieu (1983, p.46-81), traz uma melhor compreensão de que o hábito de ler pode ser construído socialmente no seio familiar, mas caso não ocorra será construído em outros espaços sociais, e no ambiente escolar essa atividade é mais comum de acontecer. Entretanto, na contemporaneidade, este hábito não vem sendo construído facilmente na família. A realidade brasileira apresenta poucas iniciativas de promoção do hábito da leitura e isto tem acarretado um índice baixo de leitura, conforme aponta a publicação Retratos da Leitura no Brasil edição 2019, que mostra um índice de leitura menor em comparação a anos anteriores.

Um fator que deve ser considerado, quando refletimos sobre a participação dos pais na trajetória acadêmica dos filhos, é a situação dos pais de baixo nível econômico, que além de terem dificuldades financeiras também apresentam dificuldades em relação ao conteúdo e por esse motivo sentem-se inseguros. Tal constatação é corroborada por Marques (2002 apud

Polonia; Dessen, 2005). A situação se agrava ainda mais quando a experiência negativa vivida pelos pais na escolarização contribui para que os mesmos transmitam aos filhos percepções negativas da escola e não abracem as propostas pedagógicas apresentadas pelas escolas, fato estudado por Grossman (1999 apud Polonia; Dessen, 2005).

Ademais, em relação à participação da família como incentivadora da leitura, percebe-se que se fazem necessárias políticas públicas, voltadas principalmente para as famílias de baixa renda e que vivem em situações de extrema pobreza e fragilidade. As mesmas famílias que sofrem a carência de uma assistência sócio-política por parte das autoridades competentes são as famílias que não têm condições de acompanhar o processo ensino aprendizagem de seus filhos e tão pouco têm condições, tempo e equilíbrio emocional para um incentivo à leitura. Não há a presença efetiva de políticas públicas que incentivem e que garantam as condições necessárias para que essa leitura seja proficiente no seio familiar.

Cabe ressaltar também famílias que, devido a uma nova rotina, começaram a ficar mais tempo fora de casa e a escola começou a ser vista como um lugar de maior permanência e às vezes até como um abrigo. A partir de então começou-se a vislumbrar o fim do convívio familiar, e a antiga divisão de tarefas entre família e escola foi cada vez mais ficando desequilibrada, visto que os pais não mais conseguiam adaptar os horários, o excesso de carga horária, problemas financeiros e a responsabilidade de estar presente e incentivar os estudos e o gosto pela leitura, atividades que demandam tempo e envolvimento.

Dessa forma, o problema que se instaura é grave e se perpetua pelas gerações: os pais não tiveram oportunidade de estudar, pois tinham que trabalhar e, conseqüentemente, passam para seus filhos a imagem de que estudar não é importante, que o importante é trabalhar. Em relação a esse fato precisa-se analisar que na atual situação em que se encontram algumas escolas, com salas sucateadas e condições precárias de estudo e profissionais da educação, estressados e cansados pela alta carga de trabalho há um reforço da ideia de que a educação não é relevante. Concomitante a toda essa problemática, há pais que adotam a postura de defender os seus filhos independentemente de estarem certos ou não. Assim, não permitem que os profissionais da escola corrijam falhas de comportamento e disciplina dos filhos.

É importante a discussão sobre a luta que a escola empreende para conseguir a parceria dos pais no processo ensino-aprendizagem e no incentivo à leitura. Não podemos atribuir totalmente a culpa à família. Não há uma presença efetiva de políticas públicas que proporcionem condições para que as famílias participem da vida acadêmica dos filhos. Faz-se necessário que o Estado volte o olhar para esse núcleo e se preocupe em realmente encontrar

caminhos, para aos poucos solucionar essa crise que se instaurou e vem se edificando em relação ao apoio da família à vida estudantil do filho.

No tocante à literatura, Regina Zilberman (2012) apresenta um cenário do ensino de literatura no Brasil desde os tempos dos jesuítas à atualidade. A autora estabelece que o ensino de literatura no Brasil está arraigado em abordagens tradicionais, as quais têm suas origens no Brasil colonial, em que o texto literário servia como pretexto para o ensino da língua padrão. No contexto atual, o cenário não é tão diferente, visto que ainda temos resquícios dessa abordagem, em que o texto literário é utilizado para o ensino dos aspectos gramaticais.

Apresenta-se como problemática também no ensino de literatura a abordagem historicista, que privilegia o estudo das biografias dos autores, fatos históricos vinculados à história literária e a leitura de trechos de obras clássicas para identificação e estudo de escolas literárias.

Em sala de aula, não é raro perceber que as crianças e adolescentes veem a leitura literária como algo cansativo e resistem em realizar a leitura de uma obra ou um texto literário. Conforme já explicitado, em alguns casos, a leitura é realizada por obrigação, os alunos têm ciência desde o começo de que terão uma avaliação sobre determinada obra ou irão desenvolver algum trabalho escolar, ações que afastam mais ainda o educando do prazer da leitura.

Graça Paulino (2004) alerta em relação às produções paradidáticas pedagogizantes e as estratégias escolares de ler literatura. Consoante a esse pensamento Marisa Lajolo (2001, p. 70), critica o modelo simplificado de análise literária (que ainda é utilizado, mas com pequenas alterações) baseado em “questionários a propósito de personagens principais e secundários, identificação de tempo e espaço da narrativa, análise minuciosa da estrutura do texto”.

Regina Zilberman (1991), no seu livro *A leitura e o ensino da literatura* mostra que existem esforços no cenário atual com a finalidade de difundir o gosto pela leitura e literatura e, dessa forma, superar uma situação de atraso cultural no nosso país. Como se pode observar no trecho abaixo:

O exercício dessa função é delegado à escola, cuja competência precisa tornar-se mais abrangente, ultrapassando a tarefa usual de transmissão de um saber socialmente reconhecido e herdado do passado. Eis porque se amalgamam os problemas relativos à educação, introdução à leitura, com sua consequente valorização, e ensino da literatura, concentrando-se todos na escola, local de formação do público leitor (Zilberman, 1991, p. 16).

Cabe ressaltar que a formação do leitor passa por problemas desde as séries iniciais, porém, no Ensino Médio a situação se torna mais crítica, por se tratar de um momento em que os conteúdos se tornam bastante mecânicos e por muitas vezes não favorecem o diálogo do leitor com os textos. Devido a vestibulares e exames externos, surge também a obrigatoriedade

da leitura dos cânones, que mediante ao despreparo do leitor não se constitui uma tarefa fácil de ser realizada com êxito. Insere-se nessa discussão a questão do cânone. Não é o objetivo condenar ou extinguir o cânone literário no ensino de literatura na escola, até porque, em alguns casos, os alunos terão esse contato com os textos clássicos apenas no contexto escolar. Contudo, é preciso ter cautela para que o ensino do texto literário não seja apenas um suporte para ensinar conteúdos, reduzindo-o ao utilitarismo.

Assim, pode-se dizer que a ação esperada pelo ensino da literatura, que seria contribuir para formação de leitores aos poucos vai deixando de cumprir sua meta, visto que não consegue alcançar os objetivos propostos. Além da desmotivação do aluno, conta-se com livros didáticos inapropriados, o despreparo do professor não leitor e até a escassez de acesso a leituras variadas, no contexto escolar. Para reverter esse quadro, segundo Annie Rouxel,

É necessário engajar os alunos na aventura interpretativa, com seus riscos, suas instabilidades, suas contradições, suas surpresas. Precisamos instituir alunos, sujeitos leitores, o que significa renunciar, na sala de aula, ao conforto de um sentido acadêmico, conveniente. A proposta para a leitura deve ser centrada no leitor, o que exige mudança de posturas e a busca por metodologias diferenciadas (Rouxel, 2011.p. 12).

A fim de alcançar esse objetivo de engajamento dos alunos e a utilização de estratégias diversificadas, é importante refletir sobre o papel do professor nesse processo.

Sob essa ótica, Freire (2002) salienta a relevância do professor como facilitador do processo de aprendizagem, dentre eles, da leitura. Ensinar e aprender tem a ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar (Freire, 2002, p. 134).

Segundo o mesmo autor, as estratégias utilizadas pelo professor para provocar, progressivamente, o envolvimento do aluno com o objeto de aprendizagem, no caso a leitura, resultam em um desenvolvimento do aprendizado autônomo e significativo. O professor, durante a sua formação, adquire saberes técnicos e teóricos das práticas pedagógicas. No entanto, o aprendizado significativo é adquirido na prática ao longo da sua carreira docente com erros, acertos e reflexões em torno das práticas aplicadas.

É indiscutível o papel imprescindível que a escola assume na formação leitora dos pequenos aprendizes e adolescentes de modo geral. Para a escola é desafiador, principalmente a partir dos anos fundamentais, cumprir as diretrizes curriculares sem renunciar a momentos de leitura prazerosa. Vivenciamos um “boom” tecnológico que torna essa tarefa mais complexa, porque é necessário encontrar um ponto de equilíbrio entre o livro físico e a fascinação provocada pelas telas.



Resolver esse impasse não é fácil e a busca pela solução se dá no dia a dia do professor e dos alunos, com leituras interessantes, com rodas de conversas sobre os livros lidos, nos momentos em que uma indicação de livro desperta o interesse do aluno. O que não pode acontecer é a escola e professores assumirem o papel de vencidos, pelo contrário, é prioritário que a escola seja atuante, demonstre uma postura reflexiva em relação à leitura, e deixe isso bem claro ao aluno. A leitura, não pode ser vista apenas como um ato de obrigação, o ideal seria o aluno perceber a sua importância e a necessidade para a sua formação.

Salienta-se que o professor, enquanto mediador e representante mais próximo da escola na sala de aula, precisa desenvolver estratégias que favoreçam o hábito permanente da leitura. Cosson (2012) pontua alguns desafios em torno da leitura literária na escola. Segundo ele, muitos professores com formação em Letras consideram a literatura como disciplina obsoleta.

A importância do professor nesse processo de motivação e apropriação da leitura é inegável, pois ele é o responsável pela aquisição da prática da leitura no ambiente escolar, inclusive com seu exemplo de leitor.

Em vista disso, espera-se que o professor seja o responsável por elaborar estratégias significativas, na busca da formação do leitor, assegurando ao estudante a oportunidade de vivenciar práticas pedagógicas que diminuam as lacunas da desigualdade e oferecendo-lhes, assim, a oportunidade de se tornar um sujeito crítico e reflexivo.

Dentre essas estratégias, cabe ao professor a preocupação com o fato de que a leitura precisa fazer sentido primeiro ao aluno. Em continuidade a esse raciocínio, Kleiman (1998) enfatiza que o leitor que se deseja formar precisa ter algum tipo de vínculo com a obra que será trabalhada para que o envolvimento seja efetivado, uma vez que a leitura tem caráter individual e implica, antes do envolvimento, um suporte do conhecimento de mundo do leitor. É muito importante conhecer a realidade social e o contexto em que o aluno que se deseja formar está, bem como aos valores que esse indivíduo carrega.

Assim, no processo de aproximação do aluno a uma leitura mais desafiadora, o mediador pode partir de leituras contemporâneas que façam sentido para o leitor que se pretende formar, para que, depois de estabelecida a adesão, a leitura principal seja introduzida. Cosson (2012, p. 40) evidencia que, para atribuir sentido ao que se está lendo, é primordial a adesão do leitor.

Reconhecemos que é um grande desafio fazer com que a leitura na escola não seja apenas uma atividade didática, artificial e sem significado. A escola é lugar de ensinar a ler, porém é possível criar condições para que essa aprendizagem seja o mais próximo de uma situação real de leitura. Para tanto, faz-se necessário recorrer a um ensino de literatura que

considere a realidade do aluno e de seus conhecimentos prévios, os quais vão entrar em diálogo com o texto literário.

Dessa forma, por meio desta pesquisa, queremos mostrar como ocorreu a recepção do leitor adolescente diante dos conflitos da condição humana explanados num plano fictício, mas que se relaciona com a realidade, em *Seis vezes Lucas*, de Lygia Bojunga. Ao ler a história do pequeno Lucas em contato com o medo, a ansiedade, a decepção familiar, os infortúnios do primeiro amor, procura-se levar o leitor a se reconhecer como integrante da história, visto que são dramas peculiares e se estendem a outros adolescentes.

Cientes de que o nosso objetivo é a formação de leitores, devemos aproveitar a potência que o texto literário tem de dialogar com cada indivíduo, pois a leitura não é somente uma atividade cognitiva e “o processo de elaboração semântica enraíza-se na experiência do sujeito” (Rouxel, 2012, p. 278). Dessa forma, fica claro que uma abordagem distanciada do texto literário impede que leituras bastante singulares surjam. Portanto, deve-se trazer essa singularidade para a sala de aula. Os estudantes precisam ficar confortáveis para falarem sobre o texto, sobre o que leram, se gostaram, não gostaram e o porquê destas escolhas, e o professor precisa estar consciente de seu papel para “escutar”.

Dessa maneira, percebe-se que a leitura em sala de aula contribui significativamente para o desenvolvimento de cada aluno. Na sociedade em que vivemos, é essencial que o aluno esteja preparado para realizar uma interpretação consciente e desenvolver um pensamento crítico ao se deparar com a leitura. Por isso, é fundamental a maneira como a leitura é apresentada aos estudantes. Conforme mencionado anteriormente, seria ideal que o professor fosse um leitor engajado, capaz de inspirar e despertar o interesse pela leitura através do exemplo, porém, muitas vezes, esse não é o perfil encontrado. Além disso, é importante oferecer leituras que ampliem o conhecimento de mundo do aluno, proporcionando a chance de construir suas próprias interpretações. Respeitar as escolhas de leitura dos alunos, sem críticas, ofensas ou desprezo, e valorizar suas interpretações e pontos de vista ajudará a fortalecer a relação entre educador e aluno.

## 2.2 O letramento literário

Primeiramente , cabe conceituar o termo letramento: como sendo os usos que fazemos da escrita em nossa sociedade. Assim, letramento significa bem mais do que o saber ler e escrever. Representa, também, os conhecimentos que veiculamos pela escrita, pelo modo como usamos a escrita para nos comunicar e nos relacionarmos, pela maneira como a escrita é usada para se expressar e dar forma ao mundo.

Segundo Kleiman (2004, p. 19), letramento pode ser definido por “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

O letramento, nessa perspectiva, está presente em todo o contexto social em que o indivíduo está inserido, desde atividades de natureza religiosa, cultural, ambiente familiar, eventos esportivos até as mais diversificadas práticas sociais em que há interação dos sujeitos com a escrita. Roxane Rojo (2009, p. 98) explicita:

O termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

O conceito de letramento defendido tanto por Kleiman quanto por Rojo, remete a todas as esferas da atividade humana que operam por meio da escrita. Conforme demonstra Kleiman (2004, p. 20): “O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”.

Faz-se interessante explicar que o termo letramento pode ser usado no plural, visto que as práticas sociais da escrita são diversificadas e assim, para designar toda a extensão do fenômeno, que procura abranger toda a complexidade dos meios de comunicação de que dispomos, contamos com a pluralidade do letramento. Desse modo, encontramos expressões como letramento digital, letramento informacional, letramento visual, letramento financeiro, letramento midiático e talvez até possam surgir outros tipos de letramento, haja vista a dinamicidade de nossa língua portuguesa. Desses letramentos iremos nos debruçar sobre o letramento literário, que fará parte do alicerce teórico utilizado no desenvolvimento da pesquisa com a obra de Lygia Bojunga.

Faz-se perceptível que letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura “tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (Cosson, 2012, p. 17). Ademais, o letramento realizado com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, pois possibilita o domínio da palavra a partir dela mesma.

Pode-se ponderar que letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquele objeto, sentimento

ou ideia tornarem-se propriedade do leitor. É necessário entender que envolve um processo, a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha.

Para Cosson (2014, p. 11-12), letramento trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim, da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas. Sob esse viés, pode-se afirmar que o letramento literário começa com as famosas cantigas “Boi da cara preta” e continua por toda a nossa vida em cada texto, gibi, mangá, livros lidos ou novelas, doramas, séries e filmes assistidos.

Kleiman (2002) expõe que letramento implica usos sociais da escrita, saindo da esfera estritamente individual. Pode-se, assim, inferir que o letramento literário está associado a diferentes domínios da vida. São inúmeras as formas pelas quais o indivíduo pode estabelecer sua relação com diversos gêneros discursivos, marcados, necessariamente, por traços ficcionais.

O letramento literário enquanto construção literária dos sentidos busca indagar ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. As respostas são obtidas examinando os detalhes do texto, conseqüentemente, configura-se um contexto e se estabelece um diálogo de uma obra com outros textos. O objetivo, portanto, desse modo de ler, passa pela evidenciação das informações do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor.

Para Graça Paulino (2004, p. 47), “o letramento literário configura a existência de um repertório textual, a posse de habilidades de trabalho linguístico-formal, o conhecimento de estratégias de construção de texto e de mundo que permitem a emersão do imaginário no campo simbólico”. Para que tais argumentos fossem colocados à prova, nasceu a necessidade de selecionar o livro que foi lido e discutido pela turma. Com a obra escolhida, *Seis vezes Lucas*, objetivou-se que cada aluno conseguisse se apropriar da vivência do personagem Lucas, que cada aluno se visse um pouquinho como Lucas, ou que encontrasse em si as fases que o Lucas passou no seu período transitório da infância para a adolescência e vivenciasse, compreendendo e discutindo sobre toda a problemática que surgiu nesse processo.

A leitura de textos literários se faz presente na realidade de alguns jovens e tem uma grande dimensão na vida deles, visto que através das leituras alcançamos a interação com textos sociais passados e se pode fazer a comparação com o mundo atual, uma vez que a literatura transmite conhecimentos de vários níveis, tanto sociais e políticos, quanto culturais e artísticos. Segundo Lajolo (2001, p. 106), “o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos”, assim, é necessário promover

a leitura como primordial, para que por meio dela haja mais possibilidades de sujeitos autônomos criativos e críticos.

Em suma, ler consiste em produzir um diálogo com conhecimentos e experiências variadas que a literatura oportuniza, porém, as aulas de língua portuguesa não privilegiam esse conceito, os alunos estão impossibilitados de vivenciar, dentro dos muros da escola, outras práticas (de letramento) com as quais se identifiquem. Em decorrência disso, na maioria das vezes, as leituras realizadas pelos alunos são descartadas, não encontram objetivo ou funcionalidade. A leitura com significado não ganha lugar neste contexto.

Assim, o letramento literário não é apenas a condição de ser capaz de ler e compreender textos literários, mas aprender a gostar de ler literatura, e fazê-la por escolha, pela descoberta de uma experiência única em cada leitura, associando este ato ao prazer estético. Como destaca Lajolo (2001, p. 106), “o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, tornar-se seu usuário competente”.

O letramento literário é um processo ilimitado, no qual o ensino sempre terá novos conhecimentos a serem concebidos, Cosson (2014, p. 25) afirma que “ao tomar o letramento literário como processo, estamos tratando de um fenômeno dinâmico, que não se encerra em um saber ou prática delimitada a um momento específico”.

Cosson e Souza (2011) ainda acrescentam que o modo de ler passa pelo desvelamento das informações do texto e pela experiência com estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor. A formação de um leitor literário, conforme argumenta Paulino (2010 p. 161-162), “significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações estéticas, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres”. Portanto, promover o letramento literário significa trabalhar no sentido de proporcionar esse tipo de formação leitora, a qual buscamos no trabalho que foi desenvolvido com a obra de Lygia Bojunga.

Observando esses conceitos acima, o trabalho com a obra *Seis vezes Lucas* propiciou o contato direto do aluno com a obra e a imersão no universo dos mais diferentes discursos. Para tanto foi disponibilizado um exemplar para cada aluno, pois acreditava-se que o contato com o livro físico ajudasse neste processo de leitura significativa. O projeto passou pela construção de uma comunidade de leitores, pois foi oferecido um espaço de compartilhamento de leituras, houve também a circulação de textos e a partilha de dúvidas, sentimentos, ideias e impressões. A amplificação do repertório literário aconteceu, visto que contos, poemas, filme e outras artes fizeram parte do projeto, ou seja, a presença das mais diversas manifestações culturais permitiram ao aluno reconhecer que a literatura se faz presente não apenas nos textos escritos,

mas também em outros tantos suportes e meios. Como tarefas finais do projeto, visando alcançar os objetivos, foram oferecidas atividades sistematizadas e contínuas com direcionamento ao desenvolvimento da competência literária, por exemplo, os diários de leitura, que cumpriram, assim, o papel de formar o leitor literário.

Ciente de que a leitura de literatura é de fundamental importância, pois auxilia na formação de leitores ativos e críticos, que tenham prazer em ler, a presente pesquisa se aproxima dos métodos de Cosson (2012) que indica à escola e aos professores de Língua Portuguesa metodologias assertivas e apresenta os quatro passos da sequência básica, proporcionando ao aluno a experiência de leitura com atividades diferenciadas. Porém, não foi utilizada a sequência apresentada por Cosson. Utilizei o primeiro passo, a Motivação, por trazer estratégias para formação do leitor. Com as atividades realizadas buscamos o conhecimento e o gosto da literatura, trabalhando as leituras de modo dinâmico, para que assim, o estudante buscasse ler mais e pudesse refletir sua habilidade de leitura em sala de aula.

### **2.3 Leitura subjetiva**

Neste item, é importante refletir sobre de que maneira a obra selecionada para a pesquisa pode ter contribuído para a formação do leitor literário, considerando a perspectiva da leitura subjetiva. Ao explorar o trabalho com a dimensão subjetiva da leitura, busca-se romper com uma antiga tradição escolar que exclui o leitor do processo de interpretação. Em várias instituições de ensino, algumas aulas de literatura ainda se limitam a práticas que priorizam aspectos formais e supostamente objetivos do texto, sem dar a devida atenção à expressão subjetiva e pessoal do leitor.

Em *Seis vezes Lucas*, o personagem da obra analisada tem uma percepção sobre a família, principalmente em relação ao pai, porém, o personagem ao longo da trama passará por um processo de amadurecimento enfrentando problemas no convívio familiar. O mundo solitário de Lucas instaurado no fictício será ligado à realidade pelo leitor, ao identificar-se com contexto da obra.

Por meio da intervenção pedagógica, com leitura de contos que abordam o mesmo tema do livro e com a escrita dos diários buscou-se propiciar um momento de identificação com a obra. Dessa maneira, o livro fornece ao leitor suporte para comparar, a partir de suas experiências, fatos que ocorrem em nossa sociedade; suscita questionamentos da natureza humana que causam angústia, dificuldade de entender a atitude do nosso semelhante ou a nossa mesma, diante de uma situação embaraçosa estabelecida pelo itinerário da vida.

Na execução da intervenção pedagógica esperava-se que os jovens leitores fizessem uma reflexão das concepções que são impostas pela sociedade e que são quebradas no desvio de preceitos éticos, além de ver como poderiam reagir diante as ações humanas que estão presentes em nossa realidade e são escancaradas pela ficção. Roland Barthes (2004, p. 26), em seu ensaio “*Escrever a leitura*”, nos faz uma indagação: “Nunca lhe aconteceu, ao ler um livro, interromper com frequência a leitura, não por desinteresse, mas, ao contrário, por afluxo de ideias, excitações, associações? Numa palavra, nunca lhe aconteceu ler levantando a cabeça?”. Desde o início da leitura do livro *Seis vezes Lucas* disse aos alunos que não tivessem medo de levantar a cabeça do livro, e lhes expliquei o que isso significava, utilizando a indagação de Barthes, explicitada acima. Pelos resultados obtidos, o levantamento de cabeça se deu por várias vezes, tanto de forma literal como conotativa, visto que a leitura passou a ser vista de outra forma.

Para que a proposta de intervenção cumprisse seu objetivo, elaborei, sob a tutela do arcabouço teórico da leitura subjetiva, uma proposta didática de 17h/a (hora/aula), tendo como objeto literário para apreciação e estudo a obra *Seis vezes Lucas*, dois contos de Lygia Fagundes Telles (1961), “Biruta” e “O Menino”, o poema “As máscaras diárias”, de Fábio Bahia (2016), e o filme brasileiro *Gonzaga, de pai para filho* (Gonzaga, 2012). Para concretização da pesquisa e análise dos dados coletados, foram escolhidos como instrumentos pedagógicos as atividades desenvolvidas para a leitura do livro de forma participativa, as rodas de conversa e o diário de leituras.

A obra escolhida, devido às suas características literárias, contribuiu com a formação do leitor literário. Esperava-se que, ao entrar em contato com a literatura, o aluno se identificasse, escutasse, imaginasse, estimulasse sua cognição, afetividade, expressão e linguagem, de forma espontânea. Dessa forma, pode-se afirmar que a influência da literatura é única no desenvolvimento humano. Por meio dela, entra-se em contato com outros mundos, outras opiniões, outras visões. O conhecimento é aumentado a cada texto, cada trecho, cada livro lido, pois cada texto exprime diferentes ambientes e realidades, trazendo uma rica experiência a quem lê. Como acreditamos que é papel da escola difundir esse conhecimento literário aos alunos, utilizamos a obra *Seis vezes Lucas* para propiciar esse processo.

Assim, preocupada com a leitura subjetiva, a presente pesquisa pretendeu evitar o afastamento entre jovens leitores e as obras literárias. As aulas de Literatura, que muitas vezes têm se tornado um espaço onde se deve atingir uma interpretação consensual do texto, com pouco ou nenhum espaço para a percepção e valorização das reações particulares de coletivos



e indivíduos, tomou outra dimensão com a aplicação do projeto, pois buscamos justamente o contrário, um espaço amplo para a percepção individual/ coletiva/ crítica do leitor.

É importante uma breve explicação sobre o fato de que a subjetividade leitora buscada não substitui de forma alguma, a leitura da obra, o respeito ao texto e ao papel do autor, pelo contrário, a leitura subjetiva fomenta todas essas interpretações, com o leitor sendo protagonista do processo. Segundo Rouxel, trata-se de trabalhar com “um modelo de leitor implícito, no qual o aluno, instituído como leitor, é convidado a desconfiar da leitura ingênua, a se desfazer de condutas espontâneas e subjetivas para respeitar os direitos do texto” (Rouxel, 2012, p. 272).

Não podemos, como professoras de literatura, deixar que os alunos sejam meros espectadores. De acordo com Rouxel (2012, p. 274-275),

[...] a história do ensino de literatura há muito tempo remete a uma exclusão da leitura ou mesmo do leitor como sujeito. [...] Pouco espaço restou para a subjetividade do leitor. [...] A leitura analítica, lenta, que se interessa pelo detalhe do texto, é, muito raramente –exceto para os especialistas –, uma modalidade de leitura para si. Ela é uma prática escolar, espaço de aprendizagem e de avaliação de saberes e competências, dentro do qual, com frequência, “o gesto de ler desaparece sob o ato de aprender”.

Assim, durante as leituras não há como permitir o silenciamento dos alunos, não devemos aceitar ou até mesmo incentivar o apagamento de seus saberes e de sua experiência de mundo, ao contrário, precisamos oportunizar espaço para que o estudante tome a palavra e compartilhe sua leitura, suas impressões, suas apropriações, que por muitas vezes irão se misturar com sua própria vida. Tomar a palavra e ler em voz alta é fazer uma inscrição no mundo, é inscrever a própria existência e, também, criar espaços de escuta de si e do outro, tornando-se sujeito. Quando não lhes é dada essa oportunidade, cabe aos estudantes apenas admirar e aprender com a performance do professor, cujas aulas, diversas vezes, partem da teoria, apresentam a leitura de fragmentos, na voz desse mesmo professor, e não do texto.

De maneira alguma, a voz do professor deve ser a única a promover questionamento às leituras feitas, tampouco a única a produzir sentidos, pois os estudantes podem e devem posicionar-se interagindo uns com os outros, configurando, assim, uma comunidade de leitura.

Nesse sentido, práticas de leitura que possibilitem a atuação dos estudantes são importantes, pois lhes asseguram que suas impressões e experiências podem ajudar a construir inferências no texto, o que é fundamental para o estabelecimento de uma boa relação com a leitura. Dessa forma, buscamos na pesquisa o acolhimento da dimensão subjetiva do partícipe nas atividades de leitura.

Em busca desse acolhimento, foi primordial estudar mais sobre a leitura subjetiva. Houdart-Mérot (2013) aponta que, até 1960, na França, vigorava a pedagogia da admiração, a qual consistia em admirar um texto literário sob uma perspectiva moral e estética. Os manuais escolares eram os responsáveis por indicar o que deveria ser admirado. Desse modo, a leitura escolar estava pautada na crítica de admiração de uma grande obra ou de seu escritor, os quais eram vistos como uma coisa só. Nessa concepção de leitura, não havia espaço para o sujeito.

Nesse contexto, é essencial que práticas de leitura permitam a participação ativa dos estudantes, pois isso garante que suas percepções e experiências possam contribuir para a construção de inferências no texto, o que é crucial para desenvolver uma relação positiva com a leitura. Por isso, nossa pesquisa busca integrar a dimensão subjetiva dos participantes nas atividades de leitura.

Para alcançar esse objetivo, foi fundamental aprofundar o estudo sobre a leitura subjetiva. Houdart-Mérot (2013) observa que, até 1960, na França, prevalecia a pedagogia da admiração, que envolvia a apreciação de um texto literário sob uma ótica moral e estética. Os manuais escolares determinavam o que deveria ser admirado. Assim, a leitura escolar estava centrada na crítica de admiração de uma grande obra ou de seu autor, vistos como uma entidade única. Nessa abordagem, não havia espaço para o sujeito.

A autora acrescenta que os pressupostos estéticos sustentadores da leitura de admiração foram abalados com o surgimento de um novo modelo de leitor e de uma leitura que favorecesse esse novo leitor:

Passar-se-ia, portanto, de uma leitura focada nas intenções do autor (leitura de admiração) para uma leitura que estaria centrada nas "intenções do texto" (leitura a distância, sem admiração), mas que admitiria também as "intenções do leitor": esse novo leitor teria o direito tanto de admirar quanto de criticar, ou mesmo de ficar indiferente, ou ainda de opor o seu gosto pessoal e subjetivo a uma ideia de gosto universal, coletivo e educável (Houdart-Mérot, 2013, p. 107).

Dessa forma, o leitor passou a ter um papel ativo na interpretação e a leitura, um papel para o desenvolvimento do pensamento crítico. Essa interação entre texto e leitor revela as impressões, os desejos, as expectativas e as possíveis identificações. Nessa perspectiva, Michèle Petit (2008, p. 28) afirma que a leitura “converteu-se em um gesto de afirmação de singularidade”. Tornou-se um atalho, cada vez mais utilizado, para escapar do tempo e do lugar em que supostamente se deveria estar”.

Ler, portanto, nos ajuda a tomar o controle de nossas vidas e também nos dá uma melhor compreensão de nós mesmos, dos outros e do mundo ao nosso redor. Na fundamentação de Petit (2008, p. 53), ler

[...] contribui para que nos tornemos um pouco mais agentes de nossas vidas. Tudo o que nos permite encontrar uma margem de jogo no xadrez da

sociedade. Tudo o que proporciona uma distância crítica, uma compreensão de si mesmo , do outro, do mundo. Tudo o que permite abrir um pouco o espaço das possibilidades e assim encontrar um lugar — mas um lugar em um mundo, em uma sociedade que transformamos um pouco, onde temos nossa parte, onde nos inscrevemos.

Ao se analisar a citação acima é perceptível que não pode acontecer o ato de ler sem que haja a aglutinação do conhecimento de mundo e da experiência do leitor com os elementos estéticos do texto. A leitura sempre é subjetiva, todos mobilizam a subjetividade no momento da leitura, por isso é tão importante para o processo de leitura que essa subjetividade seja aceita e utilizada como ferramenta para motivação da leitura, como forma de dar lugar ao leitor, dar voz, permitir que obra , leitor e autor se completem ou se estranhem, ou que haja discordância

entre as ideias percebidas durante a leitura. É o momento de dar ao leitor seu lugar de construtor do texto também.

Para Gérard Langlade (2013, p. 27), a leitura subjetiva de literatura é participativa: “realiza, com efeito, a indispensável apropriação de uma obra por seu leitor com um movimento duplo de implicação e distância, em que o investimento emocional, psicológico, moral e estético inscreve a obra como uma experiência singular”.

Em continuidade a esse pensamento, Langlade (2013, p. 32) afirma que, no ato da leitura, os elementos estéticos se relacionam a outros elementos ligados à experiência e a história de vida do leitor:

Em uma atitude de leitura "normal" - quando leio ‘um livro em minha poltrona para meu prazer’ -, minha atenção não está focalizada exclusivamente nesses traços estéticos, nesses índices da referência literária, o que não significa que sejam ignorados por mim, que os apague artificialmente de meu espírito; estão, entretanto, associados a outros elementos que remetem a minha personalidade global: meus conhecimentos literários e minhas leituras anteriores, sem dúvida, mas também minha experiência de mundo, minhas recordações pessoais, minha história própria.

Diante disso, desprezar as experiências do aluno leitor e as suas descobertas sobre o texto literário não é uma prática que deva acontecer, visto que essas experiências estão estreitamente ligadas ao ato de ler e, conseqüentemente, ao estabelecimento de sentidos. Assim, para a formação de leitores, segundo Rouxel e Langlade (2014, p. 21) é importante que as reações subjetivas dos alunos sejam acolhidas, de modo que a experiência estética seja o “coração da leitura literária”, pois, dependendo de sua intensidade, deixará marcas na história do leitor, em suas memórias, em seus valores e em sua personalidade:

É necessário instituir alunos, sujeitos leitores, o que significa renunciar, na sala de aula, ao conforto de um sentido acadêmico, conveniente, “objetivado”, para engajar os alunos na aventura interpretativa, com seus riscos, suas instabilidades, suas contradições, suas surpresas, suas descobertas, mas também seus sucessos. A leitura literária, assim pensada, se apoia nas experiências de leituras particulares dos alunos pelos quais o texto toma vida e significação (Rouxel; Langlade, 2014, p. 21).

No que tange à leitura, Jouve (2013, p. 53) esclarece que “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”. Assim, é importante dizer que a leitura literária permite desenvolver uma relação consigo mesmo, de reconhecimento de emoções, sentimentos e comportamentos. Isso pode acontecer por meio da identificação com o texto em um processo de singularização da obra mediante um investimento afetivo do leitor, o qual leva as marcas de desenvolvimento de sua personalidade e as remete às leituras já realizadas, à experiência de mundo e à sua própria história.

Corroborando com Jouve, Annie Rouxel sintetiza o alcance da leitura literária acerca da apropriação do texto:

A leitura literária embasada na experiência estética permite que os alunos se apropriem do texto, criando, de algum modo, a sua própria obra literária. Assim, é a relação com a literatura que se encontra transformada, sendo esse o lugar de uma experiência existencial e estética onde se põe em jogo a identidade do leitor (Rouxel; Langlade, 2014, p. 33).

Isso posto, é necessário destacar a importância da literatura e da experiência estética na formação do indivíduo e de sua identidade literária, a qual é “revelada e construída pela literatura, e que supõe:

Uma espécie de equivalência entre si e os textos: textos de que eu gosto, que me representam, que metaforicamente falam de mim, que me fizeram ser o que sou, que dizem aquilo que eu gostaria de dizer, que me revelaram a mim mesmo. Essa noção requer e estabelece a memória de textos que perfizeram um percurso - evoca um universo literário - mas inclui também uma relação com a língua, com a escrita e com a singularidade do modo de ler (Rouxel, 2013a, p. 70).

Ademais, a leitura literária permite “a descoberta do outro em si, a revelação de uma humanidade compartilhada, questões essenciais da leitura manifestam a dimensão humanista da cultura literária” (Rouxel, 2013b, p. 179). Somado a isso, a literatura incentiva a empatia e a compreensão, quando o leitor entra em contato com os sentimentos, pensamentos e emoções do outro a partir dos personagens e do texto. É imprescindível esclarecer que a pesquisa de Cosson não se insere na leitura subjetiva, porém, nesse ponto está concatenado com essa perspectiva. O autor evidencia que:

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 os outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos (Cosson, 2012, p. 17).

Ainda é relevante destacar que a leitura subjetiva não nega a dimensão formal e objetiva dos estudos literários, mas, pelo fato de colocar em evidência o sujeito/leitor, ela torna-se muito mais significativa e atrativa para os estudantes. Além disso, considerando que os textos provocam diferentes reações em seus leitores, é preciso considerar outras estratégias para trabalhá-los em sala.

Do ponto de vista subjetivo, segundo Annie Rouxel, ler é um “índice de uma relação ativa com o texto e de uma interpretação válida” (Rouxel, 2013, p. 197). Dessa forma, as impressões pessoais, variações subjetivas e associações específicas relacionadas à experiência de vida do leitor não são mais vistas com desconfiança; ao contrário, são consideradas “um investimento que, em sala de aula, pode servir como ponto de partida para um processo interpretativo” (Rouxel, 2013, p. 197).

Sob esta ótica, Petit (2013, p. 57) aborda a complexidade das relações entre leitura e escola, e, sinaliza, no contexto francês, perspectivas muito semelhantes à realidade brasileira:

Essas relações são muitas vezes vividas de maneira conflituosa pelos alunos, ou por nós, ex-alunos, o que nos torna inflexíveis ao falar da instituição escolar. Tanto em nossas entrevistas como nas que realizaram outros pesquisadores, muito jovens — ainda que não todos — afirmaram que o ensino tinha um efeito dissuasivo sobre o gosto de ler. Queixavam-se das aulas em que se dissecam os textos, das horríveis fichas de leitura, do jargão, dos programas arcaicos.

Petit (2013), ao tratar da influência da leitura de obras literárias na construção da subjetividade, evidencia que o espaço criado pela leitura contribui para elaboração da posição de sujeito. A autora aponta que:

Os adolescentes acorrem aos livros, em primeiro lugar, para explorar os segredos do sexo, para permitir que se expresse o mais secreto, que pertence por excelência ao domínio dos sonhos eróticos, das fantasias. Estão em busca de palavras que permitam domesticar seus medos e respostas às questões que os atormentam. Exploram em diferentes direções, sem levar em conta rubricas e linhas de divisão entre obras mais ou menos legítimas (Petit, 2013, p. 44).

Como observamos no cotidiano escolar, é claro que a motivação para a leitura varia significativamente entre as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. O desinteresse pelas obras apresentadas na escola tende a crescer gradualmente, e, em muitos casos, no Ensino Médio, o interesse pode ser quase inexistente. Diante dessa realidade, é essencial desenvolver estratégias que resgatem a expressão da subjetividade dos alunos, a fim de ter sucesso no desafio de formar leitores literários.

A pesquisa proposta com o livro *Seis vezes Lucas*, de Lygia Bojunga, se alinhou ao propósito citado.

## **2.4 Diários de Leitura no processo de construção de subjetividade do leitor**

O Diário de Leitura (DL) é um recurso escrito que permite tanto a reflexão do leitor quanto do escritor. Nesta pesquisa, foi selecionado como ferramenta para monitorar o progresso da escrita dos participantes, que são estudantes do 9º ano do ensino fundamental em um colégio estadual em Itumbiara-GO.

Inicialmente, podemos definir o diário de leitura como um texto gerado pelo leitor enquanto lê, com o objetivo de estabelecer um diálogo reflexivo com o texto. Os diários e cadernos de leitura permitem registrar as reações e perguntas dos leitores, revelando suas personalidades através das avaliações feitas sobre o material lido.

Nesse processo, “há aproximações efetuadas espontaneamente com outros textos, com

outras obras de arte, ou simplesmente com suas experiências de vida, do processo da elaboração de uma cultura pessoal” (Rouxel; Langlade 2014, p. 26).

Rouxel e Langlade (2014, p. 25) destacam que, na “didática da leitura subjetiva [...] é fundamental desenvolver a competência estética do leitor, ou seja, sua habilidade para reagir ao texto, prestar atenção às impressões que a obra provoca nele e expressá-las”. Com base nessa ideia, optou-se pelo uso do diário de leitura, com o intuito de oferecer ao aluno a oportunidade de se manifestar subjetivamente sobre o texto lido. A escolha desse gênero também se deve à característica dos diários de leitura que permite ao leitor a liberdade de expressar suas reações e sentimentos em relação ao texto.

O livro *Seis vezes Lucas* oportuniza ao leitor ter momentos de identificação com o protagonista, visto que a idade é semelhante e a fase passada nessa faixa etária apresenta desafios comuns a todos.

Sabe-se que o texto produzido pelo leitor resulta da interação entre o texto original do autor e o imaginário do leitor, pois o envolvimento subjetivo do leitor reflete sua identidade e seus interesses. Assim, quando falamos de um texto do leitor, não é apenas porque o texto é moldado por quem o lê, mas também porque o leitor se manifesta no texto que cria (Rouxel, 2012, p. 279).

É fundamental respeitar a forma como o educando percebe o mundo, utilizando isso como ponto de partida para entender sua curiosidade, criatividade, imaginação e, conseqüentemente, seu processo criativo. Vale destacar que esse processo de assimilação, o prazer pela leitura e a maneira significativa de ler, produzir e criar, ocorre de forma individual; cada pessoa encontra seu próprio ritmo e forma, com textos específicos, para vivenciar esse processo.

Nesse contexto, utilizar o Diário de Leitura (DL) é uma estratégia que visa reconhecer a visão do aluno sobre determinado tema e, assim, ajudar na construção da escrita e na reflexão sobre as leituras realizadas. Pode-se afirmar que o Diário de Leitura apoia o indivíduo em sua jornada interpretativa, incentivando e permitindo que se expresse sobre a leitura de um conteúdo literário.

Machado (1998, p. 31) define o diário como instrumento que permite ao aluno a conscientização, reflexão sobre seus próprios processos, tanto de leitura e de produção, como de aprendizagem em geral, além de permitir que o professor detecte o estado real de cada aluno em relação a esses processos. Vamos esclarecer rapidamente a diferença entre o diário pessoal e o diário de leitura. O diário pessoal é um gênero discursivo que oferece várias possibilidades ao seu autor. A principal delas é o autoconhecimento, pois permite que o autor registre seus sentimentos e, posteriormente, os revise, refletindo sobre suas ideias e pensamentos. Por outro

lado, o diário de leitura (DL) possibilita ao escritor (aluno-autor) expressar não apenas seus sentimentos e percepções, mas também suas opiniões, concordâncias e discordâncias com relação às leituras propostas pelo professor. Este gênero oferece um espaço de diálogo que muitas vezes não existe em outras práticas de escrita escolares. O foco aqui não está na adequação formal ou no uso correto dos recursos, mas em permitir que o aluno expresse suas opiniões, que sua voz seja ouvida e que seu direito de discordar seja respeitado.

O diário de leitura deve ser visto como um diálogo com a obra, pois é um texto com características dialógicas marcantes. Ele estabelece um diálogo não apenas entre leitor e autor, mas também estimula o aluno a perceber o diálogo entre diferentes discursos verbais e não verbais que o formam, quebrando barreiras entre distintos campos do conhecimento. Em resumo, o DL ajuda os alunos a desenvolver, por meio da escrita, as operações de linguagem que leitores maduros realizam naturalmente ao ler.

Com o uso dos Diários de Leitura, busca-se que o aluno-autor exponha e confronte ideias e posicionamentos, justifique suas interpretações e processos de leitura. Para que o DL seja eficaz, Leal (2010) destaca que é essencial que o aluno se relacione com o texto e que haja um diálogo efetivo entre autor, texto e leitor.

Na abordagem do diário de leitura, não há espaço para as tradicionais fichas de leitura, provas sobre livros ou trabalhos que apenas descrevem personagens, cenários e linguagem. Embora seja importante estudar as condições de produção do texto, a linguagem usada e o foco narrativo, é crucial evitar atividades tradicionais que se limitam a avaliações formais.

Ao optar pelo Diário de Leitura como uma prática de produção textual, buscou-se estabelecer uma relação de igualdade entre alunos e professor. Essa igualdade começa com o respeito pelas opiniões dos alunos. É fundamental não tratar o aluno como um recipiente vazio, ignorando sua bagagem cultural e visão de mundo. O direito à expressão deve ser garantido, e o que o aluno tem a dizer não pode ser negligenciado. No ensino da leitura e escrita, é urgente criar condições para que todos os leitores envolvidos possam expor, confrontar e justificar suas diferentes interpretações e processos de leitura.



Dessa forma, o posicionamento dos alunos, expresso nos Diários, revelou que tipo de relações foram construídas em sala de aula e quais as interlocuções foram possibilitadas.

Ainda na contemporaneidade, percebemos que a escola é um espaço no qual o dizer do professor silencia o dizer do aluno. Na maioria dos casos, como descrito em Antunes (2003) e Geraldi (2012), não há em nossas escolas a cultura de deixar que o aluno construa as próprias impressões. O aluno diz e escreve aquilo que ele julga ser esperado pelo professor, sem espaço para o exercício da autoria e da individualidade. Esse ambiente no qual o aluno possa expressar o que pensa só será possível se os alunos puderem discutir temas que fazem parte de seu cotidiano, e não somente àqueles alusivos a datas comemorativas, às férias, àqueles temas que se repetem ano após anos nas produções textuais solicitadas pela escola. Aqui se encontra outro motivo que corrobora a escolha da obra *Seis vezes Lucas*: temas que fazem parte de seu cotidiano estão presentes no livro.

Ao se propor o Diário de Leitura, deve-se ter o cuidado de fazer um acordo de respeito à diversidade e sigilo ao que será mencionado, deixando claro ao aluno que poderá escrever, desenhar, indagar, produzir qualquer tipo de texto com liberdade de posicionamentos e opiniões. O produtor do texto pode criar, opinar, sem temer o julgamento do outro e principalmente sem temer uma avaliação negativa do professor. Esperava-se, então, que essa ausência de julgamento facilitasse a condução das aulas, que o temor das aulas de Língua Portuguesa pudesse ser substituído pela experiência positiva de ler e ser livre para opinar, sem a preocupação de ser punido por discordar da maioria, ou buscar trazer para seu texto o que sempre foi considerado como “a resposta certa”. “O diário, como gênero íntimo, traz como forte marca uma confiança no destinatário, baseada na simpatia, sensibilidade e compreensão responsiva” (Machado, 1998, p. 11).

O Diário, portanto, trouxe a possibilidade do discurso dissonante, de um enunciado sem tantas máscaras sociais, no qual ele pôde revelar medos, preconceitos, sentimentos e frustrações. Neste aspecto, acredita-se que a obra escolhida para o projeto muito contribuiu com essa experiência de utilizar o diário de leitura.

Como mencionado anteriormente, o personagem principal se vê às voltas com receios, medos, frustrações e por vezes mascara seus sentimentos, inclusive de forma literal, ao utilizar uma máscara. Esperava-se a interação dos partícipes com a situação do protagonista, até pelo motivo de estarem na mesma fase da vida, a pré-adolescência, e esse foi mais um fator que os motivou a utilizarem o Diário.

Entende-se que as orientações do professor são fundamentais para esclarecer como essa ferramenta devesse ser utilizada pelos alunos. O diário de leituras é “para o professor, um recurso valioso de conciliação entre o estímulo necessário à subjetividade e a criação de oportunidades para o desenvolvimento de competências leitoras específicas” (Souza, 2020, p. 99), mas não somente isso: “O estímulo à postura implicada no texto traz contribuições significativas não só no âmbito das competências leitoras, como também na adesão afetiva ao universo ficcional, fator determinante para a construção de uma identidade leitora” (Souza, 2020, p. 100).

Importante lembrar que o professor não deve transformar o diário de leitura em um peso, ou seja, não deve insistir para que os alunos escrevam comentários extensos, pois pode acontecer de os estudantes expressarem suas percepções individuais com apenas uma palavra e não há mal algum nisso (Chambers, 2007, p. 64). Sobre o preenchimento dos diários de leitura, Rouxel (2013b) explica que é comum que os textos sejam apropriados através da seleção de excertos e citações, além de cópias, paráfrases, resumos e comentários subjetivos e espontâneos. É crucial destacar que o diário de leitura não serve como um guia rígido para o que é certo ou errado, mas desempenha um papel muito mais importante: o de permitir que o aluno expresse de diversas maneiras o impacto que o texto teve sobre ele.

De acordo com o mesmo autor, algumas orientações precisam ser repassadas, para isso, de acordo com o nível de escolaridade, de acordo com os objetivos que se quer atingir e ainda de acordo com os textos lidos, os professores devem conceber instruções claras que orientem seus alunos a:

- a) Indicar o que julgam mais interessante no texto, tanto em relação à forma quanto ao conteúdo;
- b) Expor suas dúvidas e posicionamentos diante do que o texto propõe;
- c) Explicitar em que o texto lido contribui para sua aprendizagem, para mudanças em sua prática de leitura ou para a prática de produção e mesmo para sua futura profissão;
- d) Relacionar as informações que o texto lhes traz aos diferentes tipos de conhecimentos que eles já têm, a diferentes discursos com os quais já entraram em contato, a suas diferentes experiências de vida, entre outros.

A escrita do diário de leitura, conforme apontado por Rouxel (2013a, 2013b), Rouxel e Langlade (2014) e Souza (2020), é marcada fortemente pela subjetividade dos alunos, diferentemente do que ocorre, por exemplo, com as tradicionais fichas literárias. Além da

escrita dos diários, outras atividades fizeram parte da proposta de intervenção, envolvendo a leitura individual, coletiva, em voz alta, e principalmente a escuta, a partilha das impressões em relação à obra.

Na proposta de intervenção do projeto, foi trabalhado esse novo gênero com os alunos. Digo novo, porque na escola em que apliquei a proposta até então, não havia sido trabalhado em nenhuma turma. Cabe aqui ressaltar que um novo gênero traz, obrigatoriamente, uma nova postura tanto de professores como de alunos. Dessa maneira, faz-se importante conhecer significativamente o conceito e as características de um diário de leitura, para que assim se possa desenvolver um trabalho que alcance o objetivo proposto. Ou seja, realmente utilizar o diário de leitura como instrumento para despertar a leitura subjetiva.

Os estudantes usaram o diário de leituras, ou seja, produziram um texto, à medida que foram lendo a obra escolhida e outros textos que complementaram a pesquisa, registrando no papel o que a leitura provocou (sentimentos, identificações, impressões, reações, compreensões e incompreensões) de modo a estabelecer mais do que um diálogo com o autor do texto, mas sim, um diálogo com o personagem ou até consigo mesmos. Mais do que pensar no diálogo entre o aluno e o autor do texto, é interessante pensar na comunicação entre a realidade do aluno e o universo ficcional apresentado e a construção da subjetividade do leitor.

### 3 METODOLOGIA

Esta seção está organizada em duas partes. Na primeira, a apresentação do contexto e os participantes da pesquisa. Na segunda, explicações sobre os pressupostos e procedimentos metodológicos.

#### 3.1 O contexto e os participantes da pesquisa

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi desenvolvida no Colégio Instituto Francisco de Assis, Itumbiara-GO, escola pública com atendimento de Ensino Fundamental e Ensino Médio. A turma do 9º ano, selecionada para o projeto, contava com 30 matrículas, que permaneceram até o final da aplicação do projeto. A escola atende a seis turmas de nono ano, eu lecionava para as três do turno vespertino. Nas primeiras semanas de aula, selecionei uma das turmas para o projeto.

O critério utilizado para a escolha foi muito simples. Conversei com as três turmas, em que eu ministrava aulas de literatura, foi uma conversa informal sobre leitura, em que eu pude sentir o interesse dos alunos, a curiosidade por conhecer livros diferentes e a disposição para tentar estratégias diferenciadas. O que foi crucial para minha escolha foram depoimentos de alguns alunos, entre eles um que disse nunca ter frequentado uma biblioteca, nem na escola, nem biblioteca pública, mas que ele sentia vontade de conhecer e outro que relatou nunca ter feito nenhuma leitura, nem na escola e nem em casa. Essa carência da presença de leitura me motivou a trazer para a turma algo motivador envolvendo a leitura.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP da Universidade Federal de Uberlândia, assim que terminei de elaborá-lo. Com a aprovação do projeto pelo CEP, apresentei-o à equipe gestora escolar, que autorizou o desenvolvimento da pesquisa na escola, e a turma selecionada ficou muito animada com a aprovação. Gostaria de acrescentar que, durante todo o processo da realização do projeto, sempre conversei muito com a turma, os alunos estavam cientes de cada passo que aconteceria, buscavam entender algumas partes mais complicadas para eles e o envolvimento foi muito intenso.

Os participantes da pesquisa foram os alunos de uma instituição pública de ensino matriculados em 2023, no 9º ano. Dos 30 alunos matriculados, todos assinaram o termo de consentimento para a participação. Eles precisaram da autorização dos pais ou responsáveis, através da assinatura de termo de consentimento, mesmo mostrando disposição para

participarem, tanto da pesquisa quanto das ações decorrentes dela, pois ainda não tinham 16 anos completos.

A escola em que foi aplicada a pesquisa tem por costume fazer uma reunião pedagógica com os pais em meados do primeiro bimestre para explicar as normas, discorrer sobre as avaliações, colocar os pais a par da programação anual da instituição, aproveitei essa data em que a presença dos pais e / ou responsáveis é quase maciça para apresentar a proposta de pesquisa com a finalidade de explicar os objetivos e os procedimentos metodológicos e colher a assinatura nos termos de consentimento. Ao entregar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento para o menor entre 12 e 18 anos incompletos, esclareci que a não assinatura dos termos ou a sua não apresentação implicariam a exclusão dos alunos da pesquisa, mas que eles executariam todas as atividades propostas. Essas atividades, no entanto, seriam desconsideradas para pesquisa e que a não participação não prejudicaria o aluno em hipótese alguma. Apenas quatro pais faltaram à reunião, esses foram contactados depois, colocados a par do projeto e assinaram o termo.

A princípio foram detalhadas e propostas 17 aulas, porém acreditávamos na possibilidade de execução utilizando um número maior de aulas, visto que o livro traz a possibilidade de identificação com os problemas vivenciados na pré-adolescência. Assim, poderia ocorrer que, instigados pela leitura, os partícipes se sentissem à vontade e os momentos de partilha se estendessem, ou ao contrário, talvez algum assunto abordado não os deixasse à vontade para expor seus pensamentos e o tempo proposto para a discussão fosse o suficiente ou nem utilizado como planejado. Na aplicação da proposta aconteceu realmente o que era esperado, a motivação e a vontade de participação dos alunos contribuíram para que várias estratégias ocupassem mais de uma aula. Na análise dos resultados, serão comentados os motivos.

Durante todo o momento da aplicação da proposta descrita nessa metodologia, todos tiveram direitos iguais para se manifestarem e apresentarem suas leituras/interpretações, seus pontos de vista acerca dos textos lidos.

Cada aluno recebeu um exemplar da obra proposta por esse projeto, por acreditarmos que, com o livro em mãos, os alunos se sentiriam mais motivados a realizarem a leitura e participarem efetivamente da proposta planejada.

### **3.2 Pressupostos e procedimentos metodológicos**

A metodologia utilizada foi qualitativa. A pesquisa qualitativa é aquela que não se pode mensurar apenas com números e dados obtidos por meio de um questionário, por exemplo. É uma

pesquisa focada em entender aspectos mais subjetivos, como comportamentos, ideias, pontos de vista. O objetivo desse tipo de mensuração é entender, de forma mais profunda, o tema pesquisado e o que as pessoas pensam a esse respeito. Portanto, faz-se ideal para a análise da proposta de intervenção aplicada nesta pesquisa, que busca trabalhar com a subjetividade leitora.

Desde o planejamento da pesquisa, percebeu-se que a abordagem qualitativa se adequaria melhor, uma vez que tem como foco a descrição, a interpretação e a análise dos dados. Ademais, como optei por uma proposta de intervenção, a pesquisa-ação foi escolhida, visto que possui uma base empírica em que os participantes visam à resolução, de modo cooperativo ou participativo, de um problema coletivo (Thiollent, 2011).

Para efetivação de uma leitura significativa, na qual alunos e pesquisadores aprendem e caminham juntos na busca pelo conhecimento, foi necessário um trabalho com mediação de leitura. Por meio dela, ofereci materiais e subsídios necessários para o aluno agir sobre eles, e os resultados dessa ação foram analisados.

Eu, como professora pesquisadora, participei da pesquisa apontando os caminhos que os alunos pesquisados deveriam percorrer e dialoguei com eles sobre os resultados alcançados, durante todo o processo. Tal pesquisa ocorreu de maneira cooperativa, colaborativa. Para uma pesquisa ser caracterizada pesquisa-ação, deve existir efetivamente uma ação por parte das pessoas ou grupos envolvidos no problema sob observação.

A metodologia da pesquisa-ação envolve participantes conduzindo inquéritos sistemáticos com a finalidade de ajudá-los a melhorar as suas próprias práticas, que, por sua vez, podem também melhorar o seu ambiente de trabalho e os ambientes de trabalho das pessoas que fazem parte dela (Koshy; Koshy; Waterman, 2010). Assim, o objetivo de empregar a pesquisa-ação é trazer a mudança a contextos específicos. A “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar à ação que se decide tomar para melhorar a prática” (Tripp, 2005, p. 447).

É importante destacar que essa ação não se apoie em algo simples ou comum, mas em uma problemática digna de indagação e apuração para ser formulada e desenvolvida, visto que os pesquisadores objetivam dissolver os problemas que vão aparecendo no decorrer da pesquisa: “O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada” (Thiollent, 2011).

Sob esse viés de pensamento, buscando resolver ou pelo menos esclarecer os problemas da situação observada, como dito por Thiollent (2011), buscou-se, durante o levantamento do referencial bibliográfico e em todos os passos da aplicação da proposta, estratégias que pudessem valorizar a subjetividade do leitor.

Outro ponto a ser ressaltado equivale ao fato de a pesquisa, segundo Thiollent (2011), priorizar o acompanhamento das ações e das tomadas de decisões no decorrer de todo processo viabilizado. Além disso, ela não se limita às ações, ela busca também expandir o conhecimento do pesquisador e de todos envolvidos no procedimento. Há de se levar em conta o contexto e os objetivos a serem alcançados para que os métodos sejam elaborados.

Na etapa de definição pesquisa-ação, um fator a ser observado é que os objetivos precisam estar bem esclarecidos, em especial: “Da relação existente entre os objetivos de pesquisa e os objetivos de ação” (Thiollent, 2000.p. 17-18). Uma das particularidades da pesquisa-ação equivale ao relacionamento dos seguintes objetivos:

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

A pesquisa-ação se diferencia dos métodos de pesquisa convencionais porque o pesquisador interage diretamente com os participantes ou com o ambiente em estudo, o que não ocorre em outros métodos de pesquisa. Nesse tipo de pesquisa, os participantes são considerados agentes ativos no processo e desempenham um papel significativo.

Além disso, os resultados da pesquisa-ação costumam refletir de forma mais precisa as decisões e ações derivadas da pesquisa, ao contrário dos resultados das pesquisas tradicionais. Segundo Thiollent (2000, p. 19), “a pesquisa-ação permite estudar de maneira dinâmica problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e conscientização que surgem entre os participantes durante o processo de transformação da situação”. Em contraste, as pesquisas sociais tradicionais frequentemente destacam aspectos individuais dos participantes, como suas opiniões, motivações, comportamentos ou atitudes. A pesquisa-ação, por sua vez, proporciona uma análise mais dinâmica dos eventos, problemas, ações, negociações, decisões e conflitos ao longo do processo de mudança do contexto.

Esse método é preferido por se adequar melhor às novas abordagens educacionais, pois valoriza a colaboração, a reflexão e a interação entre os participantes. Ele também propõe, com base em conhecimentos científicos, ações para intervenção e transformação dos problemas identificados. Em resumo, a principal finalidade da pesquisa-ação é esclarecer questões que as pesquisas tradicionais não abordam de forma eficaz.

Segundo Thiollent (2000), para conduzir uma pesquisa-ação, é preciso seguir algumas orientações: todos os envolvidos ou interessados devem ser consultados antes do início da pesquisa. É fundamental esclarecer todos os procedimentos e questões para todas as partes envolvidas. Qualquer participante tem a opção de se retirar da pesquisa se perceber que algum acordo estabelecido não está sendo cumprido. A avaliação dos resultados deve ser realizada por todos os envolvidos, e os resultados devem ser divulgados a todos sem exceção.



Na escola em que apliquei a proposta, prezou-se em seguir as orientações citadas acima dadas por Thiollent (2000). Desde o início, os partícipes foram envolvidos e consultados em todas as decisões relativas à aplicação da proposta. Os procedimentos eram esclarecidos quantas vezes fossem necessárias e as dúvidas sanadas, a fim de que todos se sentissem seguros e à vontade para participar.

As hipóteses precisam ser levadas em conta, de acordo com Thiollent (2000), visto que elas desempenham uma importante função na organização da pesquisa. A partir delas, os pesquisadores poderão identificar as informações fundamentais, impedindo as dispersões, selecionando os dados e focando nos segmentos determinados do campo observado. Como forma de direcionamento da pesquisa levantei as seguintes hipóteses:

- a) As estratégias diferenciadas para trabalhar o texto literário em sala iriam despertar o interesse dos alunos e efetivar a produção de sentidos;
- b) A utilização de rodas de conversas e o diário de leitura utilizados durante a execução da proposta permitiriam aos alunos se sentirem à vontade para se expressarem;
- c) A leitura apoiada no viés subjetivo contribuiria para garantir o reconhecimento do trabalho literário.

Uma importante observação que Thiollent (2000) faz está relacionada à organização da metodologia e estratégias a serem aplicadas, porque se não estiverem muito bem definidas, todo o trabalho formulado não terá êxito.

O trabalho deve ser metodicamente organizado, sob pena de não funcionar. Não basta deixar falar aquelas que falam muito. É preciso, a cada instante, procurar informações pertinentes relacionadas com o assunto focalizado. Há espaço para toda uma aprendizagem de estudo coletiva a ser desenvolvida nas situações de pesquisa. A real aprendizagem das técnicas do trabalho de pesquisa é muito importante. Sem ela, os belos discursos sobre teoria e prática permanecem inoperantes (Thiollent, 2000, p. 60).

Nessa linha de pensamento, durante o levantamento bibliográfico e os estudos para o desenvolvimento desta pesquisa, com o intuito de cultivar práticas de ensino do texto literário,

foram se desenhando as estratégias para o desenvolvimento de atividades didáticas que evidenciam o investimento da subjetividade do leitor e privilegia o papel ativo do leitor na construção e apropriação de sentidos do texto literário.

Importante destacar também que a proposta passou por avaliação e adequação ao CEP-UFU (Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia) para ser aprovada e, posteriormente, liberada para ser aplicada. Os documentos de consentimento e assentimento necessários também foram avaliados pelo comitê. Para concretização da pesquisa e análise dos dados coletados, foram escolhidos como instrumentos pedagógicos uma sequência didática e a escrita do diário de leituras.

Como já foi mencionado, os diários de leitura ajudam a envolver o aluno com o texto e, ao mesmo tempo, permitem que o professor acompanhe esse processo de engajamento e compreensão do texto literário. Dessa forma, os diários de leitura se mostraram ferramentas eficazes para a coleta de dados e um excelente ponto de partida para o desenvolvimento de discussões literárias, que pressupõem a participação ativa e a escuta atenta de todos os envolvidos.

Sobre o preenchimento dos diários de leituras, Souza (2020, p. 13) esclarece que:

O diário é dividido em atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Todas elas são registradas por escrito e compartilhadas oralmente na turma. Após a discussão, os alunos voltam ao diário para registrar o que descobriram com a leitura dos colegas. Cada uma das três etapas tem um objetivo diferente no processamento cognitivo e afetivo da leitura.

Dessa forma, durante a fase de pré-leitura, eu orientarei os alunos a registrar suas expectativas sobre o livro com base no título, nas imagens extraídas do livro e nas palavras-chave de cada capítulo. Durante a leitura, incentivarei os estudantes a expressarem suas reações, impressões, compreensões e confusões em relação à obra, incluindo pontos de identificação ou desconexão com o texto literário. Conforme mencionado anteriormente, isso pode ser feito por meio da transcrição de trechos, paráfrases, resumos, desenhos ou simples comentários. Além do livro, outros gêneros literários, como poemas, músicas e filmes, também foram utilizados como material para o diário de leitura.

Para documentar as atividades e minhas observações durante a execução da proposta didática, optei por registrar fotos e anotações em meu caderno. Após a coleta dos dados, através dos diários de leitura dos alunos e das fotos, foi realizada uma análise qualitativa para avaliar se as atividades realizadas contribuíram para o letramento literário dos estudantes e em que medida a leitura subjetiva favoreceu a apropriação do texto literário e o protagonismo estudantil.

#### 4 PROPOSTA DIDÁTICA

Neste capítulo, apresento a proposta pedagógica desenvolvida com base na fundamentação teórica do trabalho. Ao criar esta proposta, a principal preocupação foi priorizar o texto literário, permitindo que o aluno pudesse seguir seu próprio caminho de leitura, despertando seu interesse e tornando cada momento de leitura verdadeiramente relevante. A intenção era promover uma experiência de leitura centrada na perspectiva subjetiva.

Para alcançar esse objetivo, adotei alguns eixos orientadores na condução da leitura. O primeiro eixo envolveu a escolha de ferramentas que acolhessem as impressões dos alunos leitores, como o uso do diário de leitura. Além disso, optei por incorporar a leitura compartilhada em determinados momentos, reconhecendo sua importância no processo educativo e na formação de leitores críticos. A diversidade nas práticas de leitura é crucial, pois a leitura colaborativa não só incentiva o prazer pela leitura, mas também desenvolve a visão crítica, estimula o compartilhamento de ideias, promove a troca de perspectivas e cria memórias afetivas ligadas à leitura.

Uma das estratégias utilizadas durante a leitura da obra foi a leitura em voz alta, que foi resgatada como um importante instrumento de apropriação de leitura. Sabe-se que, até a Idade Média, a leitura em voz alta era praticamente o único tipo de leitura existente. Por muito tempo, a leitura em voz alta era realizada coletivamente, no meio social, o que permitia a participação de indivíduos analfabetos e semialfabetizados. Assim, por meio da voz de outro, muitas pessoas se tornaram leitoras, o que os levava a outra dimensão, por meio de folhetins, da Bíblia, de poemas, de cordel, de romances, de cartas, de jornais. Mesmo não familiarizados com esses gêneros textuais, as pessoas tinham o contato por meio da leitura de outra pessoa, antigamente, era o professor, a pessoa responsável por fazer essa parte.

Antonio Candido (1965) afirma que, mesmo entre as elites, na primeira metade do século XX, havia um público mais de “auditores” do que de leitores. Afinal, a oralidade predominava como modo de comunicação em diferentes espaços sociais, como nas igrejas, em instâncias públicas e nas escolas. No ambiente escolar, a leitura em voz alta foi por muito tempo, uma prática assídua. Dessa forma, a escola possibilitou, por meio da leitura em voz alta, a formação de muitos leitores que, encantados com a voz da professora ou do professor, transportavam-se para outros mundos, o mundo mágico da leitura, desconhecidos e fascinantes.

No projeto, houve momentos de leitura em voz alta feita pela professora, mas também foi permitido que os próprios alunos lessem. Alguns alunos solicitaram que a leitura fosse feita

pela professora, com a seguinte fala: “Quando você lê, a gente entende melhor”. A leitura em voz alta foi um importante instrumento para ensinar que ler é também partilhar sentidos e emoções de forma coletiva. Pela minha experiência em sala de aula, percebo que após o período pandêmico, os alunos voltaram com mais dificuldade para ler, muitos se recusam a ler em voz alta, alguns se tornaram muito introspectivos durante quase dois anos longe do convívio escolar, então, ler em voz alta foi um estímulo para muitos tentarem voltar a essa prática.

Uma preocupação constante com a aplicação da proposta era propiciar momentos de reflexão aos alunos sobre o texto literário, mas que não caísse na rotina de questionários, fichas, perguntas e respostas pré-definidas e até mesmo com o objetivo de arguir sobre o conteúdo. Dessa forma, a introdução aos conceitos literários foi sendo feita de um modo espontâneo, instigando o aluno a perceber que a construção de alguns trechos era proposital, que havia ali uma intencionalidade, que as escolhas lexicais tinham um sentido no significado do texto.

Assim, algumas perguntas norteadoras contribuíram para uma análise literária. O foco narrativo e a influência da escolha da terceira pessoa muda a perspectiva de narração da história de Lucas? Quem narra a história, o narrador observador, que está fora dos fatos narrados, ou o narrador personagem, que participa diretamente do enredo? O desenvolvimento do enredo a partir da divisão de seis momentos cria qual recepção pelo leitor? O que cada aluno tem a dizer sobre o enredo e o fato de o pai e mãe não serem nomeados no decorrer do livro? A utilização dos tempos verbais contribuem para a interação com a obra?

Iser (1999) afirma que, embora cada leitor aja e reaja de forma distinta diante de um mesmo texto, a interpretação será fundamentada a partir do que é fornecido pelo texto. Dessa maneira, é no encontro das vozes do texto e do leitor, a partir de um diálogo e à medida que há um envolvimento entre ambos, que o leitor vai tirar “não somente um ‘sentido’, mas também uma ‘significação’” da obra (Jouve, 2002, p. 128). Ao incentivar um estudo literário buscávamos essa significação, por mais que a temática fosse interessante e chamativa, por meio do estudo literário o aluno pôde perceber que ali residia o literário, que a forma como foi escrito propiciou uma “significação diferente, mas uma significação que foi dada pelo o que o texto traz e não apenas pelas possíveis projeções feitas pelos alunos em relação ao texto.

Para envolver todos os alunos e propiciar mais autonomia e coletividade, utilizei a roda de conversa. Ao invés de somente escutar o que eu, como professora, penso sobre o assunto abordado, como eu vejo a presença da narradora, como a linguagem utilizada corrobora a compreensão da obra, dei aos estudantes a oportunidade de se expressarem, de darem a opinião e, além do mais, ouvir e aprender com os colegas.

Antes de fazermos a primeira roda de conversa, foi explicado aos alunos como seria a dinâmica, estabelecemos as regras e ressaltamos que, havendo necessidade, eu interferiria na dinâmica, para que prevalecesse o respeito de ouvir cada aluno, soubessem se posicionar com apreço caso não concordassem com o colega, esperar a vez de falar. Assim, procurei dar voz ao que os alunos tinham a dizer e todos foram participando, uns mais, outros menos, uns com muita timidez.

Cecília Bajour (2012) contribuiu efetivamente para pensar as práticas de leitura, em seu livro: *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. A autora considera o que é essencial nessa pesquisa: ouvir, estar atento ao que o leitor tem a nos dizer, considerar a escuta no trabalho de leitura e na formação dos leitores. Na sua concepção falar sobre um texto é, de certa forma, “voltar a lê-lo”, e a conversa pode ser muito reveladora sobre a forma como nos relacionamos com aquela leitura, de que maneira aquilo nos tocou, o que pensamos sobre o que lemos. Quando falamos para outra pessoa, leitor ou não, a respeito do que pensamos, entramos em contato com o texto de outra forma e nos apropriamos de nossa leitura. Para a autora, esse ouvir transformado supõe intencionalidade, consciência, atividade, não apenas um registro passivo e, por vezes, distraído dos sons do outro (Bajour, 2012).

Bajour (2012, p. 21-22) ainda afirma que:

Se a escuta for mobilizada em um encontro coletivo de leitura graças a mediação que qualifique a “levantada de cabeça” de cada leitor- suas associações pessoais, ideias, descobertas e interpretações- isso poderá materializar em um ato em que todos os participantes terão possibilidade de socializar significados. A explicitação daquilo que se sussurra nas cabeças dos leitores- ou seja a manifestação da palavra, do silêncio e dos gestos que o encontro com os textos suscita- leva-me a compartilhar a afirmação de Aidan Chambers de que a leitura consiste em grande medida na conversa sobre os livros que lemos.

Além do mais, a própria característica física da roda de conversa já proporciona um momento de integração entre os alunos, já que eles saem da posição de fila, o professor deixa de ser o centro, a figura para a qual todos os olhos se voltam e passam a olhar para os colegas, isso incentiva o diálogo. Percebi a roda de conversa como um momento de inclusão, encorajamento e motivação dos alunos, muitos ali se sentiram ouvidos, respeitados. Enquanto eles falavam, eu anotava e isso despertou o interesse de um aluno. Ele disse o seguinte: “Professora, não precisa anotar o meu, eu não sei falar bonito”. Eu lhe respondi que todas as participações seriam válidas e o que importava era a opinião dele, como ele reagiu, o que ele sentiu ao ler, como ele se identificou ou não com a história, e que eu iria anotar de todos, independentemente de estarem falando “corretamente”, conjugando os verbos certinhos ou

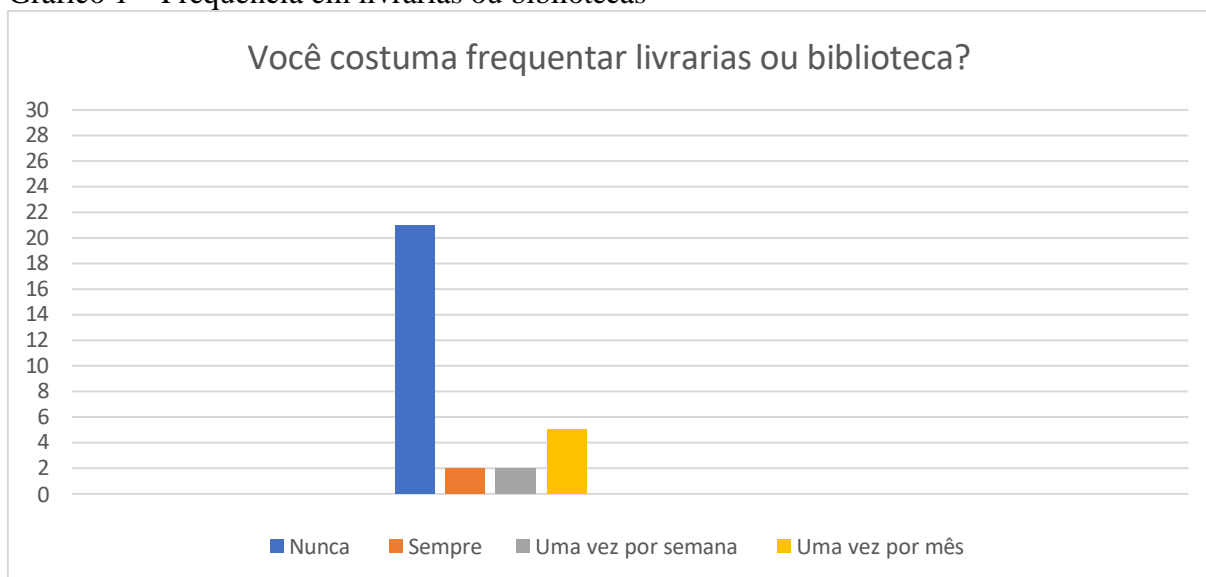
seguindo as concordâncias verbais ou nominais, o que me interessava, naquele momento, era a opinião, o sentimento, o relato pessoal de cada um.

Foi perceptível que houve uma troca de experiências entre os partícipes, o que pode ser considerado como um dos maiores benefícios da roda de conversa, haja vista que é um momento de conversas, discussões e apoio. Os alunos discutiram entre si sobre os capítulos lidos, sobre os contos, sobre o filme e foram construindo juntos uma releitura, uma análise literária, um relato de vivências leitoras.

A proposta didática foi desenvolvida em setembro e outubro de 2023, por meio de atividades que contribuiriam para o letramento literário e a apropriação significativa da leitura pelos estudantes.

Antes de colocar em prática a proposta didática, apliquei um questionário aos alunos para que eu pudesse conhecer mais um pouco sobre seus hábitos de leitura, a proximidade com esse ato e o contexto de leitura ao seu entorno. O questionário encontra-se no Apêndice A. Seguem os gráficos:

Gráfico 1 – Frequência em livrarias ou bibliotecas



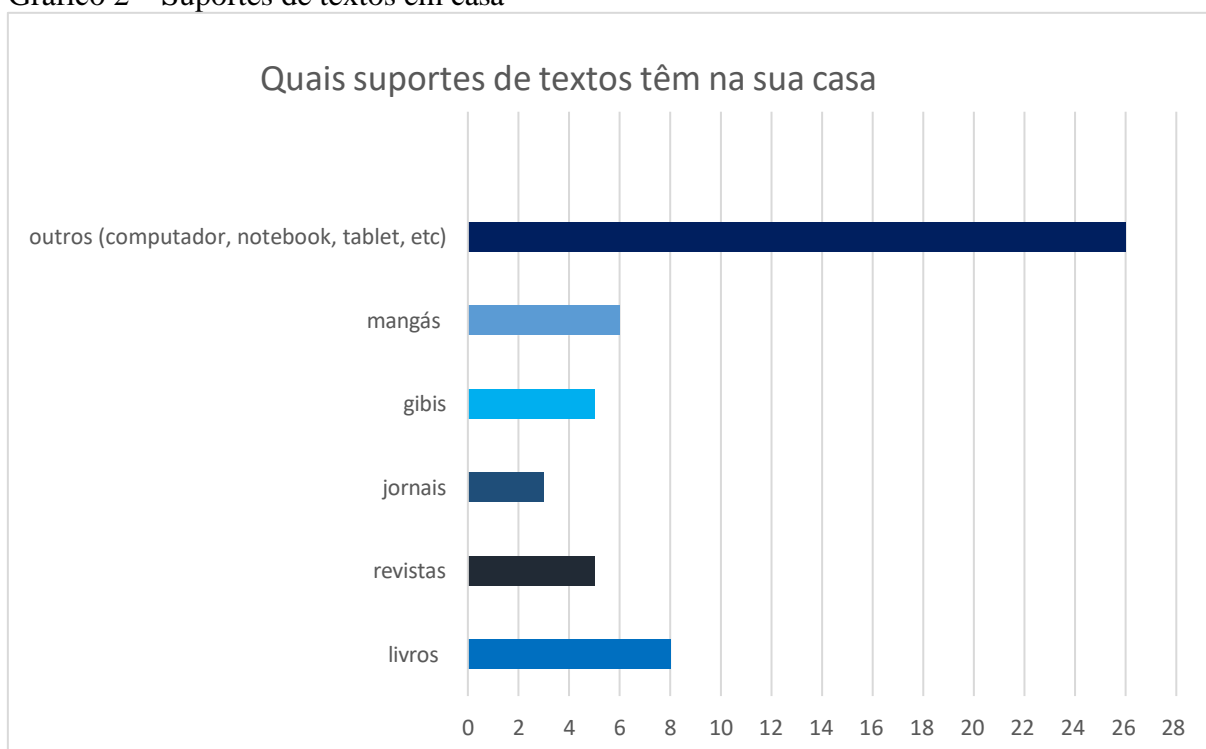
Fonte: dados da pesquisa.

A “Retratos da Leitura no Brasil” é a única pesquisa, em âmbito nacional, que tem por objetivo avaliar o comportamento leitor do brasileiro. Seus resultados são amplamente divulgados e se tornou referência quando se trata de índices e hábitos de leitura dos brasileiros. Ampliando esse estudo para conhecer outros leitores, espaços e desafios para a formação do leitor e o acesso ao livro, em 2019, o IPL -Instituto Pró-Livro- também lança a Retratos da Leitura em Bibliotecas Escolares e a Retratos da Leitura em eventos do livro e literatura. Desde

2007, em sua segunda edição, a Retratos busca conhecer como os brasileiros usam e como avaliam ou percebem as bibliotecas.

Na quinta edição (2019) – realizada pelo IPL em parceria com o Itaú Cultural e aplicada pelo IBOPE Inteligência O Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística – 17 % dos brasileiros, a partir de 5 anos de idade, disseram que frequentam *sempre ou às vezes* as bibliotecas, em especial as públicas e as escolares (53%), mas, a maior parte, 68%, não frequenta bibliotecas. De forma análoga, pode-se perceber que, na turma realizada a pesquisa, o resultado é preocupante. De 30 entrevistados, 21 alunos disseram nunca ter frequentado bibliotecas ou livrarias (Instituto Pró-Livro, 2020).

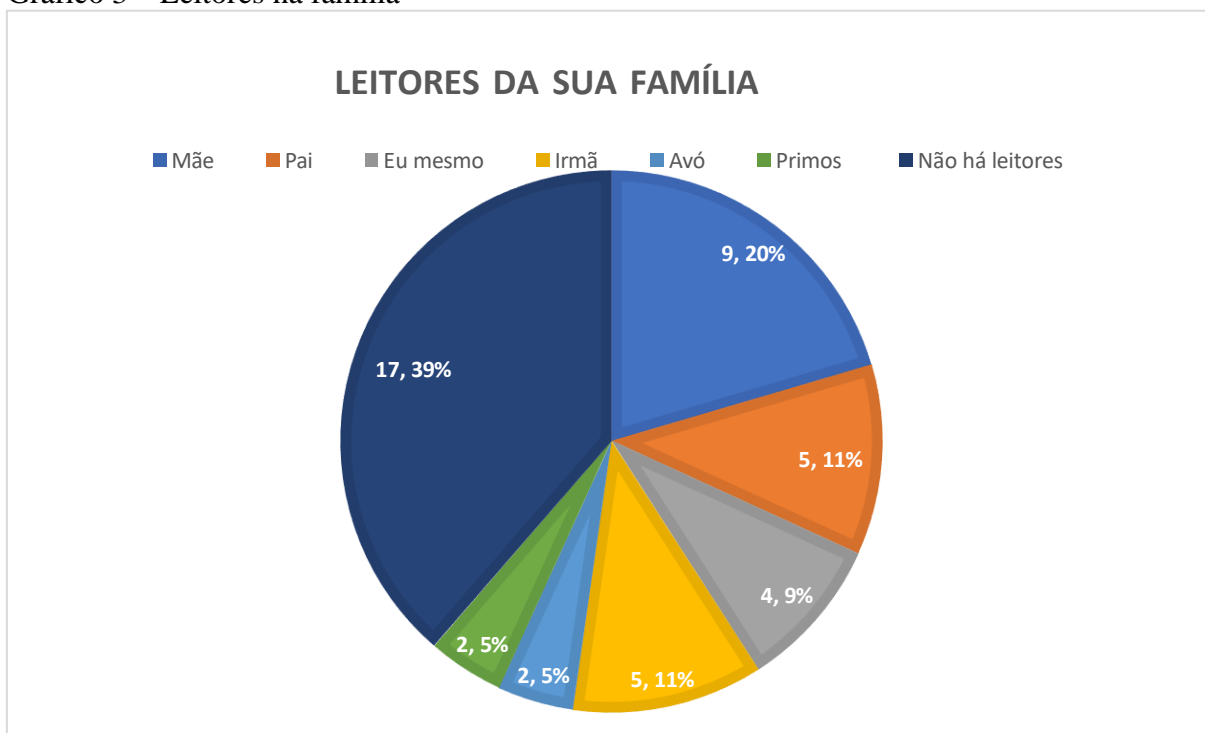
Gráfico 2 – Suportes de textos em casa



Fonte: dados da pesquisa.

A pesquisa realizada por “Retratos da Leitura no Brasil”, pelo Instituto Pró-Livro (IPL), Itaú Cultural e IBOPE Inteligência, considera leitor toda pessoa que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos 3 meses antes da realização da pesquisa. A pesquisa mostra também que os leitores têm usado o tempo livre para assistir à televisão, assistir a filmes ou a vídeos em casa, escutar música, usar a Internet, *WhatsApp* e redes sociais. Tal pesquisa, em um contexto bem menor, identifica-se com o resultado obtido, visto que, dos 30 alunos pesquisados, apenas 8 possuem livros em casa, enquanto 26 possuem computadores, o que leva a inferir que a leitura vem sendo trocada gradativamente pelas mídias digitais.

Gráfico 3 – Leitores na família



Fonte: dados da pesquisa.

O Gráfico 3 mostra as pessoas leitoras nas famílias dos participantes. Apesar de serem citados a mãe, o pai, irmãos e até primos leitores, o que chama atenção é o índice de não leitores na família, que é representado por 17,39% das 30 famílias pesquisadas. Cabe aqui um comentário sobre o resultado do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) que relata o desempenho dos estudantes em Matemática e Leitura em vários países e inclusive no Brasil. Os resultados trazem consequências do período pandêmico, momento em que teve a maior queda da história na prova mais importante da educação do mundo, o Pisa. Os estudantes brasileiros ficaram em Leitura com 410 pontos e a 52ª colocação. Pelos resultados obtidos com a turma, é perceptível que a leitura não está entre as atividades contínuas da família brasileira, o que leva a resultados preocupantes.

Cabe ressaltar que algumas perguntas foram feitas antes e depois da execução do projeto. Além dos gráficos apresentados, foram feitas perguntas subjetivas aos alunos (Apêndice B). Uma delas foi: Você se lembra do último livro que leu? Se sim, qual? Ao ser feita essa pergunta antes do projeto, o resultado foi o seguinte: 25 alunos não se lembravam de nenhum livro, cinco alunos citaram “*O ciumento de carteirinha*”, livro trabalhado no primeiro bimestre. Ao ser aplicada novamente a pergunta após a realização do projeto, o resultado foi o seguinte: 28 alunos responderam “*Seis vezes Lucas*”, um respondeu “*Ciumento de carteirinha*” e outro “*Como eu era antes de você*”.



A outra pergunta foi: Você já pegou algum livro na biblioteca da escola sem ser obrigatório? Na primeira pesquisa, 12 alunos responderam que sim e 18 responderam não. Na segunda aplicação, 23 alunos responderam que sim e apenas 7 responderam que não. Percebe-se que houve um aumento na atividade de visitar a biblioteca e buscar um livro para a leitura.

A última pergunta foi: Você se lembra de momentos em que teve um contato interessante com os livros? Comente. Na primeira pesquisa, apenas um aluno se lembrou de ter um contato com livros:

Eu cheguei atrasado na escola e tive que esperar na biblioteca. Achei um livro '*A arte de correr na chuva*', peguei para ler, foi bom. Não devolvi até hoje. (Aluno 1)

Após a execução do projeto, as respostas para essa pergunta aumentaram para 21. As respostas foram muito parecidas, seguem algumas:

Tive contato com um livro maravilhoso '*Seis vezes Lucas*'. Nunca vou esquecer dele. (Aluno 2)

Eu e minha turma fomos ao espaço de leitura Dona Milica e fizemos a leitura de um capítulo de *Seis vezes Lucas* lá. Agora eu volto lá toda semana. (Aluno 3)

Eu gostei do livro *Seis Vezes Lucas*, teve meio que um debate sobre ele, foi muito interessante. (Aluno 4)

Sim, a história de um garoto que está passando por fases, é o livro *Seis Vezes Lucas*, foi muito bom fazer a leitura dele e escrever no diário. (Aluno 5)

O primeiro contato interessante que eu tive com um livro foi com *Seis Vezes Lucas*, nunca tinha feito uma leitura desse jeito tão legal e tirar as fotos foi demais. (Aluno 6)

Sim, esse ano criaram o Espaço de Leitura Dona Milica, aí eu fui com a professora de Literatura e descobri que liberaram ler na hora do recreio. É muito bom, eu vou sempre para lá. (Aluno 7)

Meu contato interessante com a leitura foi neste ano, com leitura compartilhada do livro *Seis vezes Lucas*, nenhuma aula tinha deixado a gente ler o livro juntos, foi bem legal. (Aluno 8)

Eu tenho um momento sim. Quando tivemos a leitura compartilhada no espaço Dona Milica do livro *Seis Vezes Lucas*, foi muito legal, todo mundo superconcentrado na história. (Aluno 9)

Com a análise das respostas sobre contatos com a leitura, percebe-se que os alunos reconheceram a proposta executada como um momento interessante, diferente, envolvente e que gerou aprendizagem.

Segue a proposta didática como foi planejada para ser colocada em prática. Logo mais à frente, será explicada a sua execução. Para esta pesquisa, considere cada aula com duração de 50 minutos, nos moldes do ensino regular.

Quadro 1 – Visão geral da proposta didática

Aula	Descrição
Aula 1	<p>Dinâmica da Cápsula do tempo</p> <p>Será feito, na sala de aula, um painel com o título do livro a ser lido: <i>Seis vezes Lucas</i>, de Lygia Bojunga. Este painel conterá o título do livro, palavras-chave de cada capítulo, imagens referentes ao livro. Cada aluno receberá uma folha em que escreverá um fluxo de consciência. As impressões serão guardadas em Cápsulas do tempo temáticas, que serão abertas durante a leitura dos capítulos que se identificam com as imagens analisadas. Serão quatro cápsulas utilizadas durante o projeto, sendo que a primeira fará referência aos pressupostos do aluno em relação à leitura do livro; a segunda conterá as impressões sobre o primeiro capítulo intitulado “Lucas e a Cara”; a terceira trará as impressões sobre o capítulo 2 “Lucas e o cachorro”; e a quarta conterá as suposições sobre o capítulo 5 “Lucas e a coisa”.</p> <p>Após a realização da atividade das cápsulas do tempo, haverá uma conversa sobre a proposta didática, explicando as estratégias que serão utilizadas durante a leitura do livro.</p>
Aula 2	<p>Entrega dos diários de leitura</p> <p>Explicar aos alunos que nesse diário de leitura serão anotadas as observações, os comentários, as dúvidas, acerca das leituras que serão feitas durante o projeto e lógico que poderão continuar utilizando após o término deste projeto, para anotarem outras leituras. Nessa aula os alunos receberão o DL. Serão adquiridos um para cada aluno, sendo todos iguais. Utilizarei o momento da entrega para explicar aos alunos que, nesse diário de leitura, serão anotadas as observações, os comentários, as dúvidas, acerca das leituras que serão feitas durante o projeto e lógico que poderão continuar utilizando após o término deste projeto, para anotarem outras leituras. Utilizaremos a aula também para personalizar os DL.</p>
Aula 3	<p>Leitura do capítulo 1 do livro <i>Seis vezes Lucas</i>: “Lucas e a Cara”</p> <p>O primeiro capítulo será lido por mim (professora) em voz alta e acompanhada pelos alunos com seus exemplares. Após o término da leitura, conversaremos sobre o primeiro capítulo e eles terão um momento para expor suas ideias e anotá-las no Diário de leitura. Abertura das cápsulas do tempo.</p>
Aula 4	<p>Retomada do capítulo 1- será realizada uma atividade para explorar o capítulo que se refere à Cara .</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Poema concreto (Anexo C)</li> <li>● Deixar que os alunos se expressem, que digam o que entenderam sobre a Cara, como isso pode ser observado na nossa realidade.</li> </ul> <p>Será entregue a cada aluno uma cópia do Poema “As máscaras diárias”, de Fábio Bahia. Após a leitura individual e compartilhada, o aluno será convidado a partilhar sobre o uso dessas máscaras no dia a dia e como isso se encaixa nos desafios enfrentados por Lucas no livro.</p>
Aula 5	<p>Leitura compartilhada do capítulo 2: “Lucas e o cachorro”</p> <p>Abertura das cápsulas do tempo.</p> <p>Ao abrir as cápsulas, levantar hipóteses com os alunos, como será a história do cãozinho, como se chamará, o Lucas vai ganhar este cão, que raça é, e outros questionamentos que surgirem. perguntar se a palavra cão remete a situações boas ou não na vida deles e por quê.</p>
Aula 6	<p>Leitura do conto “Biruta” Lygia Fagundes Telles. (Anexo A)</p> <p>Propor a discussão sobre o conto. Semelhanças com o capítulo Lucas e o cão. Levantar os sentimentos que apareceram durante a leitura. Registrar no diário.</p>
Aula 7	<p>Leitura na biblioteca- capítulo 3: “Lucas e a Lenor”.</p> <p>A leitura do terceiro capítulo se dará na biblioteca. Os alunos serão avisados com antecedência e, assim, poderão levar almofadas. A biblioteca da escola tem um “Canto de leitura” confortável e próprio para momentos de leitura.</p>
Aula 8	<p>Compartilhamento do capítulo 3 lido na biblioteca, de forma oral e utilização do Diário.</p>

Aula	Descrição
	O compartilhamento se dará na aula seguinte, em uma roda de conversa. Oportunizar a vez de falar a cada aluno que queira se expressar.
Aula 9	Início da leitura do capítulo 4, “Lucas e o terraço”. Iniciaremos a leitura do capítulo 4 em sala e deixaremos o término para casa, pois é importante também cultivar o hábito de leitura em casa.
Aula 10	Leitura do capítulo 5: “Lucas e a coisa” Conversa sobre o capítulo lido. Que “Coisas” fazem parte também da nossa vida? De que temos medo? Abertura das cápsulas do tempo referentes ao capítulo.
Aula 11	Leitura do conto “O menino”, de Lygia Fagundes Telles (Anexo B) Compartilhamento sobre as semelhanças entre o conflito do personagem Lucas e o menino diante das atitudes dos pais. Registrar no diário as impressões.
Aula 12	Leitura do capítulo 6 em grupo: “Lucas, e agora?” Roda de conversa para compartilhar as impressões sobre o capítulo lido.
Aula 13	Filme: “Gonzaga, de pai para filho” <a href="https://globoplay.globo.com/gonzaga-de-pai-para-filho/t/BbRPy1BpNv/">https://globoplay.globo.com/gonzaga-de-pai-para-filho/t/BbRPy1BpNv/</a> O filme traz os conflitos entre pai e filho. O que há entre “Seis vezes Lucas” e Gonzaga, que histórias eles contam, que sentimentos compartilham, que história representam de tantos outros pais e filhos? Os alunos assistirão ao filme na aula de literatura e na aula de PQV (Prevenção e Qualidade de Vida), disciplina ofertada na escola, que trabalha valores, culturas, a busca da identidade e que será parceira nesta conversa sobre o filme “Gonzaga, de pai para filho”.
Aula 14	Expressar a experiência com o filme por meio de roda de conversa e utilizando o diário de leitura.
Aula 15	Culminância Teremos uma Oficina com um fotógrafo para dar orientações e dicas aos partícipes sobre técnicas de fotografias, visto que trabalharemos apenas com fotos silhuetas. Faremos uma exposição de fotografias, em que os alunos buscarão fotografar momentos de família, com amigos, e que também demonstram solidão, medo, ansiedade, tristezas, incertezas, o uso da máscara e tantos outros temas abordados durante o projeto.
Aula 16	Organização da exposição de fotos.
Aula 17	Exposição de fotos.

Fonte: a autora.

#### 4.1 Apresentação da proposta

##### Aula 1 – Entrega dos livros e dinâmica da Cápsula do tempo

Foi realizado na sala de aula um painel com o título do livro: *Seis vezes Lucas* de Lygia Bojunga. O painel foi feito sem a presença dos alunos, ao chegarem para a aula já o encontraram, foi colocado o título do livro, palavras-chave de cada capítulo e imagens referentes ao livro. Sentamos em círculo, entreguei um exemplar do livro para cada um e conversamos sobre as possibilidades de interpretação do título, das imagens, das palavras-chave que foram escolhidas para compor o painel: “cara”, “cachorro”, “terraço”, “coisa”, “máscara”, “vestido furta-cor”. Cada aluno recebeu uma folha, na qual escreveram um fluxo de

consciência. As impressões foram guardadas em Cápsulas do tempo temáticas, que abrimos durante a leitura dos capítulos que se identificavam com as imagens e palavras analisadas. Foram quatro cápsulas utilizadas durante o projeto, sendo que a primeira fez referência aos pressupostos do aluno em relação à leitura do livro; a segunda guardou as impressões sobre o primeiro capítulo intitulado “Lucas e a Cara”; a terceira colheu as impressões sobre o capítulo 2 “Lucas e o cachorro”; e a quarta trouxe as suposições sobre o capítulo 5 “Lucas e a coisa”.

#### Aula 2 – Entrega dos Diários de Leitura

No momento de entrega dos diários, expliquei aos alunos que ali seriam anotadas as observações, os comentários, as dúvidas, acerca das leituras que seriam feitas durante o projeto e lógico que poderiam continuar utilizando após o término deste projeto, para anotarem outras leituras. Os DL foram adquiridos por mim e entregue um para cada aluno, sendo todos iguais. Utilizamos a aula para personalizar os DL. Os alunos usaram materiais que trouxeram de casa, juntamente com materiais fornecidos por mim, tais como fitas, pérolas, papel colorido, lápis de cor, canetas hidrográficas e outros.

#### Aula 3 – O início da aventura

Leitura do capítulo 1 do livro *Seis vezes Lucas*: “Lucas e a Cara”.

Optei por eu mesma iniciar a leitura do primeiro capítulo, em voz alta e acompanhada pelos alunos com seus exemplares. Queria que os alunos despertassem interesse pela leitura, então pontuação, entonação, tom de voz são essenciais para o bom entendimento do que se lê e, por conseguinte, prender a atenção do ouvinte.

#### Aula 4 – O que escondem as máscaras ?

Na aula anterior, não deu tempo de abrimos a primeira cápsula do tempo, iniciamos a quarta aula com essa atividade. Na primeira cápsula, os partícipes haviam comentado sobre o que esperavam do livro, a partir do painel e das palavras-chave colocadas para apreciação. Após a abertura da cápsula e a leitura do que haviam escrito, passamos para a retomada do capítulo 1 “Lucas e a Cara”. Para aprofundar o tema abordado no primeiro capítulo, foram apresentados aos alunos dois poemas. Cada aluno recebeu uma cópia do Poema “As máscaras diárias”, de Fábio Bahia. Após a leitura individual e compartilhada, os alunos foram convidados a partilhar

sobre o uso dessas máscaras no dia a dia e como isso se encaixa nos desafios enfrentados por Lucas no livro. Alguns alunos se expressaram por meio da produção de poemas, tanto em estrofes quanto poemas concretos.

#### Aula 5 – “Lucas e o cachorro”

Havia uma cápsula destinada às impressões do capítulo “Lucas e o cachorro”. Ao abrir as cápsulas, pudemos ler as hipóteses de como seria a história do cãozinho, como se chamava, se o Lucas iria ganhar este cão, de que raça era, e outros questionamentos que surgiram. Muitos colocaram os sentimentos bons que a palavra “cão” representava na vida deles.

#### Aula 6 – Leitura do conto “Biruta”, de Lygia Fagundes Telles (Anexo A)

A leitura do conto “Biruta” se deu em trios. Após a leitura, alguns trios pediram para partilhar as reflexões. Os sentimentos foram de tristeza, revolta e compaixão. Um trio pediu para fazer uma comparação entre o conto e o capítulo do livro. Terminada a discussão, foi o momento de registro no diário

#### Aula 7 – Leitura na biblioteca

A leitura do terceiro capítulo aconteceu na biblioteca. Os alunos foram avisados com antecedência e levaram almofadas. Como a biblioteca da escola tem um “Canto de leitura” confortável e próprio para essa atividade, foi muito agradável. Os alunos solicitaram que mais momentos como aquele se repetissem.

#### Aula 8 – Discussão sobre o capítulo 3: “Lucas e a Lenor”

Na aula seguinte, fizemos o compartilhamento do capítulo 3 lido na biblioteca, em uma roda de conversa e, em seguida, os alunos utilizaram o DL para registro. Foi oportunizado a cada aluno que quis se expressar o momento de fala.

#### Aula 9 – “Lucas e o terraço”

Iniciamos a leitura do capítulo 4 em sala e os alunos terminaram em casa, pois fazia parte das estratégias de leitura, um momento em casa, para que também fosse cultivado o hábito de leitura em família.

#### Aula 10 – “Lucas e a coisa”

Foi realizada a leitura do capítulo 5: “Lucas e a coisa”, cada aluno foi lendo em voz alta uma parte. Conversamos depois sobre: as “Coisas” fazem parte da nossa vida? De que temos medo? Muitos alunos se demoraram na fala, pois se sentiram à vontade para contar muitos episódios e momentos pelos quais passaram. No final da aula, fizemos a abertura das cápsulas do tempo referentes ao capítulo.

#### Aula 11 – Os “Meninos”

Fizemos a leitura do conto “O menino”, de Lygia Fagundes Telles. Houve o compartilhamento sobre as semelhanças entre o conflito do personagem Lucas e o menino diante das atitudes dos pais. Ao serem solicitados a escreverem no diário sobre o conto, um dos alunos disse: “Que triste a vida desses meninos!”, por isso o subtítulo acima.

#### Aula 12 – “Lucas, e agora?”

A leitura do capítulo 6 foi realizada em grupo. Depois, fizemos uma roda de conversa para compartilhar as impressões sobre o capítulo lido.

#### Aula 13 e 14 – Filme: “Gonzaga, de pai para filho”

O filme foi exibido na aula de literatura e na aula de PQV (Prevenção e Qualidade de Vida), disciplina ofertada na escola, que trabalha valores, culturas, a busca da identidade e que foi parceira nesta conversa sobre o filme “Gonzaga, de pai para filho”, que traz os conflitos entre pai e filho. Utilizamos os três horários para realizar essa atividade. Foi um momento diferente e agradável, propiciei pipoca, refrigerante e salgadinhos, todos gostaram bastante. Discutimos o que há entre Lucas e Gonzaga, que histórias eles contam, que sentimentos compartilham, que

história representam de tantos outros pais e filhos. Expressaram o que sentiram com a experiência do filme por meio de roda de conversa e utilizando o diário de leitura.

#### Aula 15 – Culminância

Tivemos uma Oficina com um fotógrafo para dar orientações e dicas aos partícipes sobre técnicas de fotografias, visto que trabalhamos apenas com fotos silhuetas. A ideia das fotos silhuetas foi dos próprios alunos. Apresentei a ideia da exposição de fotografia e uma aluna disse que ficaria mais fácil expressar os sentimentos de Lucas pela foto silhueta, porque o próprio Lucas era meio misterioso, não sabíamos nem a idade dele. Os colegas abraçaram a ideia imediatamente e eu também.

Os alunos buscaram fotografar momentos de família, com amigos, a natureza, momentos que demonstram solidão, medo, ansiedade, tristezas, incertezas, o uso da máscara e tantos outros temas abordados durante o projeto.

#### Aula 16 e 17 – Organização da exposição de fotos e Exposição de fotos.

### **4.2 Descrição e análise da proposta didática: os caminhos percorridos**

Neste momento, farei o relato de como a proposta didática foi concretizada em sala de aula e, concomitantemente, analiso e reflito sobre as práticas desenvolvidas. Como relatado anteriormente, durante uma reunião de pais promovida pela escola, expliquei sobre a pesquisa e seus objetivos para pais e / ou responsáveis e para os partícipes e propicie momentos em que todas as dúvidas pudessem ser sanadas. Nessa oportunidade, foram apresentados os termos para serem assinados. Todos os presentes na reunião, alunos e seus responsáveis, consentiram com a pesquisa. Cinco pais e/ou responsáveis não participaram da reunião, estes foram contactados, expliquei sobre a pesquisa, o termo foi enviado pelo aluno e devolvido assinado, permitindo a participação.

#### AULA 1 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE

Entrega dos livros e dinâmica da Cápsula do tempo



Figura 1 – Painel feito em sala para iniciar a conversa sobre as expectativas sobre o livro



Fonte: a autora.

Fotografia 1 – Entrega do livro “Seis vezes Lucas”



Fonte: arquivo pessoal da autora.

A primeira aula foi bem movimentada. Ao chegarem na sala, os alunos se depararam com um painel sobre o livro. O painel continha a capa do livro, desenhos e palavras



representativas sobre o livro e despertou bastante curiosidade nos alunos. Fiz a entrega de um exemplar do livro para cada aluno e partimos para a dinâmica da Cápsula do tempo.

Expliquei a eles o objetivo de uma cápsula do tempo, assistimos a uma reportagem sobre uma cápsula concretada desde 1922 e que foi aberta na escola (Silva, 2022).

Ressaltei que, no caso do projeto, usaríamos as cápsulas para projetarmos as nossas expectativas sobre o que seria lido, mas que abriríamos as cápsulas logo depois das leituras, até porque o projeto precisaria ser encerrado. Foi chegado o momento então de apresentar as cápsulas do tempo. Eram quatro, foram colocadas em cima de uma mesinha, todas continham um título diferente e o restante da aula foi destinado a que cada aluno expressasse o que esperava encontrar naqueles capítulos ilustrados nas cápsulas ou que recordações, que sentimentos eram despertados ao lerem os subtítulos presentes nas cápsulas. Após a realização da atividade das cápsulas do tempo, que foi bem dinâmica, os alunos trocaram ideias, levantaram-se do lugar para visualizar melhor as gravuras. Sentamo-nos em círculo e expliquei sobre a proposta didática, discorrendo sobre as estratégias que seriam utilizadas durante a leitura do livro. Muitos alunos perguntaram o significado da palavra “terraço”, alegaram que não fazia parte do vocabulário deles e que costumavam chamar de varanda ou sacada.

Essa atividade ficou nomeada como “Meus sentimentos em cápsulas!”.

Fotografia 2 – Apresentação das cápsulas do tempo



Fonte: arquivo pessoal da autora.

## AULA 2 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE

### Entrega dos diários

O momento de entrega dos diários foi muito bom. Expliquei que ali seriam anotadas as observações, os comentários, as dúvidas acerca das leituras que seriam feitas durante o projeto. Os alunos gostaram de ter um diário igual para todos e poder customizar a primeira página, sentaram-se em grupo e começaram a criar a abertura de seus diários, utilizando materiais que trouxeram de casa, juntamente com materiais fornecidos por mim, tais como fitas, pérolas, papel colorido, lápis de cor, canetas hidrográficas e outros.

Fotografia 3 – Diários de Leitura



Fonte: arquivo pessoal da autora.

### AULA 3 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE

O início da aventura

Leitura do capítulo 1 do livro *Seis vezes Lucas*: “Lucas e a Cara”

Logo no início da leitura, um aluno levantou a mão e perguntou por que a palavra “Pai” estava escrita com letra maiúscula. Não respondi de imediato, propus que terminássemos a leitura para ver se juntos descobríamos o motivo. Ao término da leitura, uma aluna pediu para explicar, ela disse que, durante todo o capítulo, não apareceu o nome do pai de Lucas, então a autora deveria ter optado em colocar “Pai” com letra maiúscula para não precisar nomear o pai, porque o nome não era importante. Eu comentei que era uma explicação aceitável sim, e instiguei a mais pessoas responderem ou completarem. Um aluno então disse que não tinha certeza, mas acreditava que o “Pai” com letra maiúscula queria se referir a todos os pais, que ele já tinha lido um conto em que isso acontecia.

Assim, comentamos sobre a escolha da autora de não nomear o pai de Lucas, muitos participaram com opiniões, um aluno disse que nem tinha percebido a presença da letra



maiúscula e que, para ele, não fazia nenhuma diferença. Reafirmei que a questão de nomear ou não os personagens poderia ser uma questão de escolha do autor para enfatizar a importância do papel social desempenhado pelo personagem, uma forma de generalizar a função desempenhada, ou até mesmo uma forma de deixar livre para o leitor a caracterização do personagem, ou seja, o que importaria mesmo seriam as características do pai, suas atitudes, seu comportamento, o nome seria irrelevante. Após essas discussões, os alunos tiveram um tempo reservado para registrarem, no diário, as impressões sobre o primeiro capítulo. O tempo foi insuficiente, pois a discussão se estendeu e eles levaram os diários para concluir a atividade em casa.

Seguem alguns registros sobre o início da leitura, houve registros verbais e não verbais e a utilização dos dois também.

Fotografia 4 – Lucas e a Cara



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Esse primeiro registro no diário me chamou muita atenção. Alguns optaram pelo desenho e outros quiseram escrever para expressar os sentimentos suscitados durante e a leitura

do primeiro capítulo. Dos trinta alunos participantes, quatro não registraram nada no diário. Ao perguntar o motivo, disseram que iriam fazer depois, que não gostavam muito de escrever, que não gostavam de desenhar e um disse que não havia entendido nada da história e por isso não iria registrar. Sugeri que lesse novamente o capítulo em casa.

De um modo geral, a turma reagiu fortemente contra as atitudes do pai de Lucas, solidarizou-se com o medo de Lucas e mostraram uma certa revolta com a atitude da mãe, em não se posicionar do lado do filho:

Nesse capítulo conhecemos Lucas e seus pais. Para mim, Lucas é um garoto com muitos medos, que são influenciados por seus pais, principalmente o pai, uma pessoa que acha que está sempre certa. A mãe é até doce com Lucas, mas às vezes ela é fria com o Lucas, ela quer sempre ter a atenção do marido. (Aluno 2)

Por ele ser apenas uma criança, não tinha necessidade de esconder que tinha medo. Foi péssimo o que o pai fez com ele, além de ter medo de outras coisas ficou com medo do pai também. Isso me dói tanto, porque ele é apenas uma criança inocente que acreditaria em tudo que o pai dissesse. A mãe de Lucas não ajudava, porque não queria enfrentar o marido. (Aluno 3)

Lucas tinha medo de tudo quando estava sozinho, do barulho, da escuridão ou até mesmo do silêncio. (Aluno 4)

Nesse capítulo o que o pai de Lucas falou me deixou com uma raiva tão grande, foi assim: 'Eu não quero um filho molenga e chorão'. Todos nós choramos, isso é uma forma de demonstrar o que estamos sentindo, choramos por alegria, tristeza, raiva, isso é natural de um ser humano. Ainda mais uma criança como o Lucas, mas os pais não têm paciência. (Aluno 5)

Lucas é uma criança que tem seus medos reprimidos e medo é algo comum. O pai de Lucas quer que ele amadureça rápido, mas eu sei que o amadurecimento vem com o tempo e as experiências. (Aluno 6)

Eles vivem em um ambiente extremamente tóxico, mas já se acostumaram. O pai de Lucas é manipulador, faz a mãe parecer doida e ciumenta e faz seu filho parecer um garoto ruim. O pai é muito machista: 'Deixa ela chorar que ela é mulher, mas você é homem e eu não quero filho com medo, chorão'. Típica frase machista. Ela é mulher, qual é o problema? Então homem não chora? Foi a frase mais preconceituosa do livro. (Aluno 7)

Em minha visão, os pais de Lucas são tóxicos e não se preocupam com o filho. O pai é possessivo e a mãe submissa e ciumenta. O pai é narcisista, aparentemente se preocupa mais com si do que com o próprio filho. Eu esperava que tivesse um casal de pais bonzinhos, compreensivos, mas é bem o contrário, é igual na vida mesmo. (Aluno 8)

Quando Lucas está na presença do pai, tenta ser como o pai quer que ele seja. Quando fica sozinho ele não tem que se esconder do pai e cria uma máscara para se esconder de si mesmo. (Aluno 9)

O pai de Lucas é um ( \* xingamento ). O pai e a mãe não são bons para ele. Lucas parece ser muito sozinho. Mais pra frente ele pode ter depressão por ser tão sozinho. Quando Lucas tiver um relacionamento, casar e ter filhos pode ter atitudes iguais ao do seu pai. (Aluno 10)

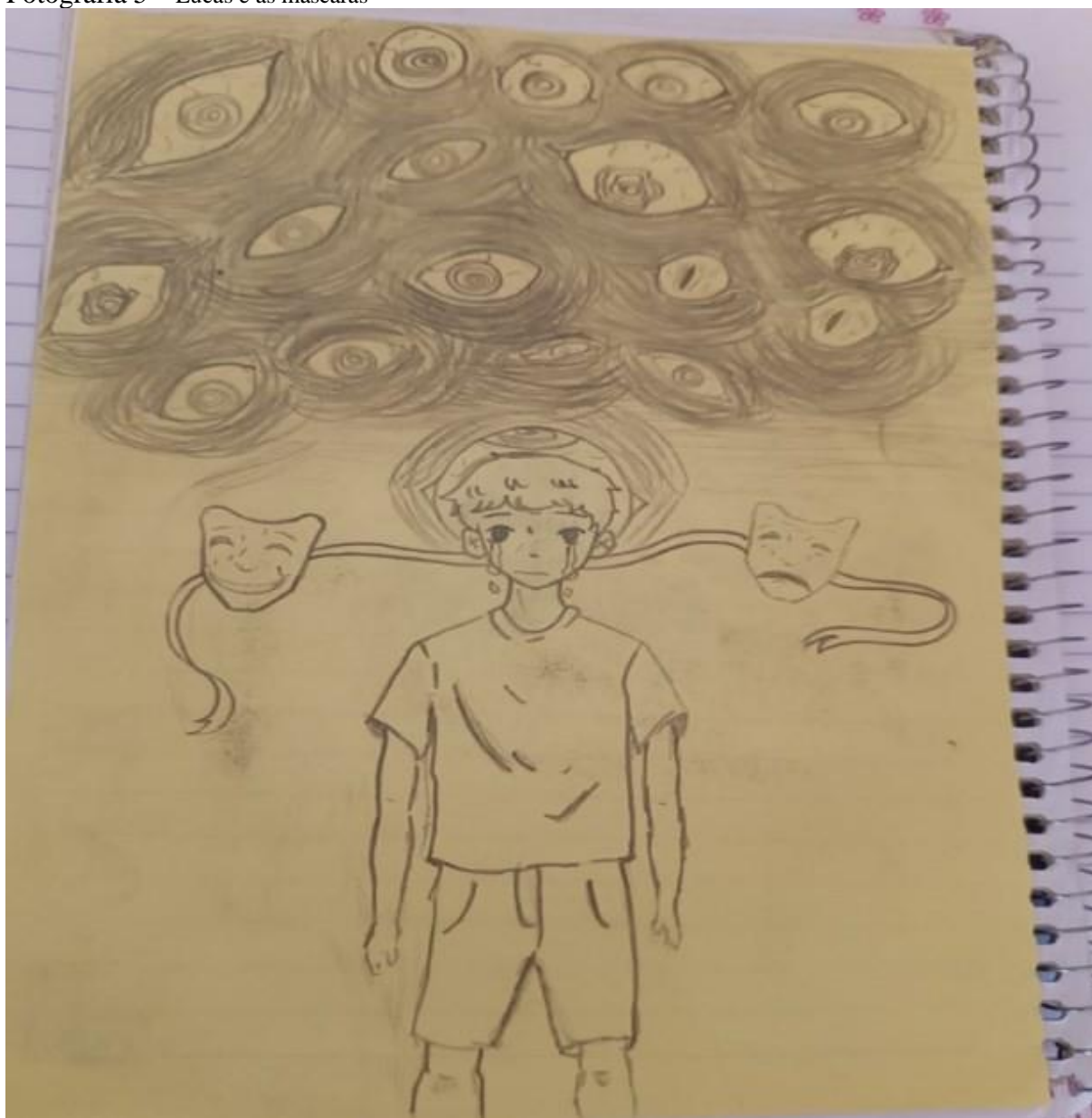
Na roda de conversa os alunos se mostraram muito incomodados com as atitudes dos pais em relação a Lucas. Criticaram muito a mãe por ser submissa e não ficar ao lado do filho e demonstraram um sentimento de ódio, raiva, indignação em relação ao pai. Não gostaram de

sua fala machista que o homem não chora. Uma aluna levantou a mão e disse que não concordava com os colegas. Ela achou o Lucas um chato que queria atenção só para ele. Alguns colegas tentaram questionar, ficaram nervosos, mas eu aproveitei a oportunidade para reforçar a importância de respeitar as ideias do colega, o seu jeito de pensar, o seu jeito de entender o livro, afinal cada um recebe a leitura de uma forma, ainda que a história seja a mesma.

#### AULA 4 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE

O que escondem as máscaras ?

Fotografia 5 – Lucas e as máscaras



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Após o registro nos diários e a discussão na roda de conversa, efetuamos a abertura da primeira cápsula. É importante ressaltar que a dinâmica de abrir a cápsula estava prevista para a aula anterior, no entanto, como a discussão sobre o primeiro capítulo se estendeu, deixamos o registro no diário para casa e a abertura da cápsula para a aula seguinte. A primeira cápsula continha as expectativas sobre o livro. Seguem alguns trechos:

No quadro tem uma criança e um cachorro com um balão no canto, pode significar que era uma festa e ninguém foi, e como o cachorro consegue sentir quando o dono está triste, ele está ao seu lado para confortá-lo. (Aluno 5)

No livro '6 vezes Lucas', acredito que é uma grande, tensa, porém, feliz autobiografia, muito profunda e introspectiva. O relacionamento de Lucas com sua família será ruim. (Aluno 6)

Apresentará as experiências ocorridas na vida do garoto. Seus sentimentos serão mostrados no livro, para compreendermos sua história. (Aluno 7)

Eu acho que no livro do Lucas vai ter muito sofrimento, porque eu vi muitas imagens sofridas. Não tem muito o que falar não. (Aluno 8)

Eu penso que no enredo do livro o Lucas vai se apaixonar por uma garota e ele irá a um baile com essa menina, e lá eles dançarão, também acho que os dois participarão de uma apresentação teatral juntos. Provavelmente, Lucas sofrerá agressão em algum momento e ele vai fingir estar bem, mesmo não estando, e talvez ele só 'desabafa' o que está acontecendo com ele com seu cachorrinho mesmo o cãozinho não podendo entender. Ele pelo menos tem um cachorrinho para desabafar, eu não tenho. E no final a garota que é o primeiro amor de Lucas irá ajudá-lo a passar por tudo o que ele está passando. Imagino que irá tratar de primeiro amor, sabendo o quão dolorido e inalcançável ele pode ser. Muitas vezes esse primeiro amor é a sua primeira rejeição, e é aí que aprendemos a lidar com coisas que não podemos mudar. O livro vai tratar de assuntos que acontecem no nosso cotidiano, mas também de assuntos que não são normais no cotidiano de certas famílias. (Aluno 9)

Eu acho que no livro *Seis vezes Lucas*, provavelmente pode aparecer abuso infantil, podem bater na criança ao invés de educar sem agressão. (Aluno 10)

No livro vai ter algumas pessoas que usarão máscaras, vai ter um relacionamento em que os pais vão bater no Lucas, o garoto irá se apaixonar por alguém mas irá se decepcionar. (Aluno 11)

Eu acho que no livro vai aparecer expressões relacionadas a medo, tristeza e sobre o teatro. Em relação às expectativas o livro '6 vezes Lucas' aparenta ser um livro de um adolescente, que expressa o medo, tristeza, a mudança de humor e emoções, tem o cachorro como melhor amigo dele. Então eu acho que vai aparecer mudança de emoções, o teatro, e o cachorro como melhor amigo do Lucas. (Aluno 12)

Bom, eu acho que o livro 'Seis vezes Lucas' pode ser um livro interessante. Talvez algo sobre mau relacionamento com pais, uma amizade verdadeira e o primeiro amor. Eu acho que o livro 'Seis vezes Lucas' vai falar sobre amor. Eu acho que o livro vai tratar bastante sobre problemas psicológicos como traição, abuso etc. Também acho que irá tratar do amor na adolescência, principalmente o primeiro amor. Irá tratar de momentos afetivos muito importantes para a vida de alguém, como o primeiro beijo etc. (Aluno 13)

Eu acho que vai ter no livro '*Seis vezes Lucas*', amizade, amor, alegria, drama e suspense, emoções, sentimentos, relacionamento familiar. (Aluno 14)

O livro irá falar sobre agressões dos pais do Lucas (batem nele), o amor à primeira vista de Lucas por uma garota, o dom artístico de Lucas, as múltiplas personalidades de Lucas. (Aluno 15)

Pode-se esperar que apresente o tema de desenvolvimento pessoal, a história da pessoa contada, é representada, tendo altos e baixos, com problemas e felicidades, uma vida bem movimentada, alguma amizade que tenha virado amor através da conexão. (Aluno 16)

Penso que no livro ‘6 vezes Lucas’ tem o romance de adolescentes, acontecimentos amorosos entre casal que não se uniram e vão pouco a pouco tendo vivenciamentos de familiares, que talvez não deem certo por falta de harmonia um com o outro. Pela breve observação dá de perceber que a criança gosta muito de cachorro e tem um amor inseparável. Gosta de artes e de teatro. Que a vivência de sua vida são máscaras. Aparenta ser muito bom esse livro. Em uma casinha onde vive um adolescente e sua família, vai passar história de Lucas e sua família, ele tem um grande amigo (seu cachorro). Lucas um garoto apaixonado pela dança, que todas as tardes vai ao terraço dançar e ele vive sendo julgado. Ele se apaixona por uma linda garota de olhos azuis. Os dois vão ter que participar de um concurso de dança. Ela apaixonada pela arte, ama pintar e dançar, para expressar seus sentimentos e emoções. Uma garota inteligente e disposta a saber cada vez mais sobre vida. Eles passeiam junto nas ruas, e na natureza, um belo dia eles vão à floresta, ele se encontra dançando e ela decide pintar. E assim nasce uma linda história de amor. E no fim ele e sua família se aceitam. (Aluno 17)

Bom, eu acho que pode aparecer muitos assuntos sobre amor, sobre pessoas que amaram alguém e tiveram decepções ou que pode ter dado certo, ou sobre um amor doméstico entre um cachorro e seu dono, ou sobre amor de mãe – pai etc, sobre várias coisas, sobre o amor, sobre alma gêmeas etc. Talvez esse Lucas pode se apaixonar por uma garota ou um garoto, que ele pode sofrer com o amor, sobre vários tipos de amor. Tipos de pessoas que fazem de tudo por uma pessoa até que no final de tudo elas ficam juntas.

Acho que o livro ‘Seis vezes Lucas’ vai dizer sobre a adolescência, os sentimentos que vem com ela, conflitos familiares, a busca pela validação, o amor, autodescoberta e criação de laços. (Aluno 18)

Vai ter desenhos para ser melhor para ler, uma história cabulosa de um adolescente que pode ter sido adotado e que ele tem um cachorro.

Eu acho que vai falar sobre a solidão, sobre alegria e festa, sobre sentimentos, relações com a família e amigos e acho que Lucas vai contar sobre os acontecimentos da vida dele. (Aluno 19)

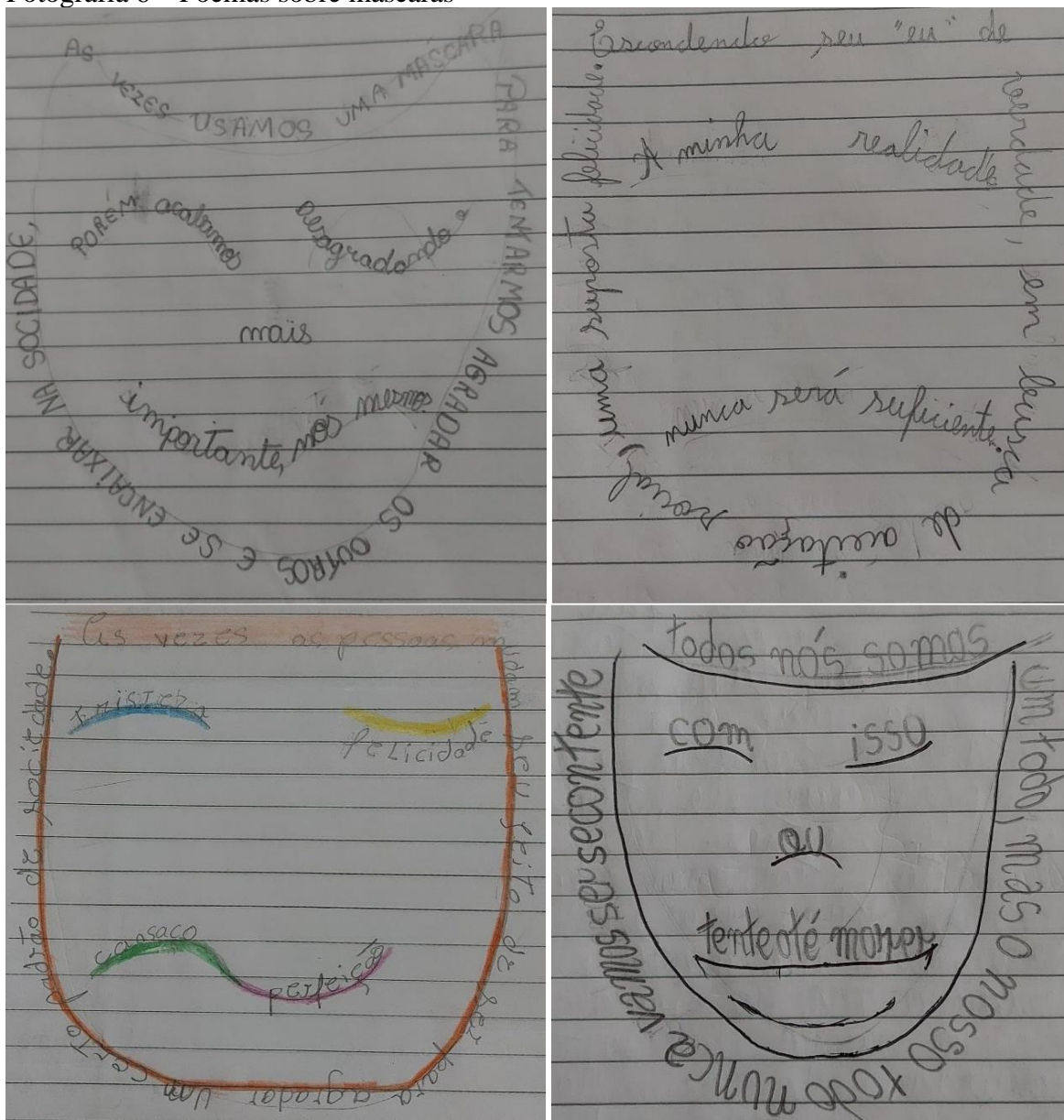
Aqui estão alguns dos comentários feitos pelos participantes sobre o que esperavam do livro, a partir do painel e das palavras-chave colocadas para apreciação. Após a abertura da cápsula e a leitura do que haviam escrito, passamos para a retomada do capítulo 1 “Lucas e a Cara”. Para aprofundar o tema abordado no primeiro capítulo, fizemos a leitura de dois poemas, “As máscaras diárias”, de Fábio Bahia e “Usamos máscaras, de Paul Laurence Dunbar. Esse autor (1872-1906) foi o primeiro grande escritor negro a ser reconhecido nos Estados Unidos e na Inglaterra. Este é um poema que fala de preconceito e exclusão, fala da estratégia do poeta de esconder sua verdadeira identidade a fim de proteger sua vida. Em tempos de racismo solto, de preconceitos vários, o poema continua fazendo sentido.

Após a leitura individual e compartilhada, os alunos foram convidados a partilhar sobre o uso dessas máscaras no dia a dia e como isso se encaixa nos desafios enfrentados por Lucas no livro. Alguns alunos se expressaram por meio da produção de poemas concretos, outros só



comentaram oralmente sobre o uso das máscaras. Uma aluna colocou que o uso de máscaras nas redes é muito frequente, porque as pessoas precisam fingir o que não são. Seguem alguns poemas concretos de composição dos alunos:

Fotografia 6 – Poemas sobre máscaras



Fonte: arquivo pessoal da autora.

## AULAS 5 e 6 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE

“Lucas e o cachorro” e “Biruta”, de Lygia Fagundes Telles (Anexos A e B)

Abrimos a cápsula destinada às impressões do capítulo “Lucas e o cachorro. As hipóteses levantadas pelos alunos relacionadas ao cachorro foram, na quase totalidade, muito

boas. Surgiram palavras como lealdade, melhor amigo, companheirismo, amizade, felicidade, alegria, eternidade. Dois alunos que já sofreram com a perda de um cachorrinho colocaram as palavras morte, perda e tristeza.

Fotografia 7 – Lucas e o cachorro



Fonte: arquivo pessoal da autora.

A leitura do capítulo “Lucas e o cão” foi cheia de tensão. Com o desenrolar da história, os alunos não se continham, ficaram muito nervosos, não acreditavam realmente que o pai de Lucas tivesse aquela atitude. Na aula seguinte, fizemos a leitura do conto “Biruta”. Antes de começarmos a ler, os alunos perguntaram se, nesse conto, o final seria feliz, pois estavam muito decepcionados com o destino de Timorato, o cão de Lucas.

Ao terminarmos a leitura, um trio pediu para fazer uma comparação entre o conto e o capítulo do livro. Eu reforcei que, no diário, poderiam se expressar utilizando qualquer tipo de linguagem e que poderiam escrever o que fizesse sentido para eles, o que despertasse alguma reação, sentimento sobre o que haviam lido e discutido. Terminada a discussão, foi o momento de registro no diário.

Seguem alguns trechos dos registros:

O pai de Lucas foi muito desnecessário. Animais são irracionais ele estava apenas se protegendo! Eu tenho cachorro, sei que ela não faria nada para me machucar, a não ser que eu provoque isso. Acho que animais não merecem sofrer e sim os humanos. (Aluno 8)

Os dois contos são muito tristes, e eu sinto muita tristeza porque isso realmente acontece na realidade. É uma covardia fazer algo assim com um animal inocente. A perda que eu tive do meu cachorrinho me faz refletir sobre esses atos. (Aluno 9)

No início eu estava agoniada com o pai de Lucas enrolando para pegar o cachorro, deixou o garoto triste e estragou a festa. Lucas ficou feliz por um tempo, estava tudo indo tão bem... (Aluno 10)

O cão é o melhor amigo do homem, mas o homem não é o melhor amigo do cão nesse livro. (Aluno 11)

Acho que a criança e o cão se completam, a inocência e a pureza no olhar e nas ações, só querem o bem um para o outro. Isso sim é amizade verdadeira! (Aluno 12)

O pai de Lucas não enxerga isso. Os adultos esquecem que já foram crianças e que já tiveram essas dificuldades para entender e conviver. (Aluno 13)

Nas duas histórias, os responsáveis pensam somente na parte deles e pensam no pior para os cachorros. Isso me leva a refletir, e se as crianças tivessem essa atitude que os adultos passam de exemplo? (Aluno 14)

Os dois contos mais tristes que eu já li. Fiquei espantada quando o pai de Lucas deixou o Timorato abandonado e quando a patroa enganou o menino dizendo que o Biruta iria voltar. (Aluno 15)

Na minha opinião o pai de Lucas é o grande vilão da história. (Aluno 16)

Eu tenho uma boa relação com os meus pais, às vezes me pego pensando como é difícil ser pai e mãe de adolescente. Meus pais e eu brigamos às vezes, como Lucas e seu pai. Admiro a paciência dos meus pais comigo e devo tudo a eles. Eu nunca passei por uma situação parecida, graças a Deus! Mas durante a leitura, me coloquei no lugar de Lucas e me imaginei passando o que ele passou com seu cãozinho. Imaginei minha cadelinha sendo abandonada bem na minha frente, sem eu poder fazer nada para impedir. Isso me doeu no coração, e encheu meus olhos de lágrimas. Imagina só, o seu melhor amigo, fiel, escudeiro, seu confidente, sua alegria diária sendo arrancado de você, por alguém que você confiava e que deveria te dar amor, mas não, só te dá causa dor, uma dor que o cachorro ajudava a aliviar, mas agora nem isso restou... (Aluno 17)

Os alunos comentaram muito na roda de conversa sobre as semelhanças dos contos lidos. Fizemos então no quadro um levantamento das semelhanças, mas abordando não só o enredo em si, mas as semelhanças na estrutura literária do texto. A atividade foi realizada a partir de uma pergunta de uma aluna, se os dois contos foram escritos pela mesma autora, se era a mesma Lygia, pois ambos se pareciam muito.

Quadro 2 – Quadro comparativo 1

CARACTERÍSTICAS	LUCAS E O CÃO LYGIA BOJUNGA	BIRUTA LYGIA FAGUNDES TELLES
Narrador e ponto de vista	Narrador Onisciente O conto é narrado na terceira pessoa, porém a narrativa acontece de uma forma muito presente, o narrador reconhece os sentimentos	Narrador Onisciente O conto é narrado na terceira pessoa; o narrador coloca-se fora da narrativa, mas não é um mero observador: sabe tudo sobre a

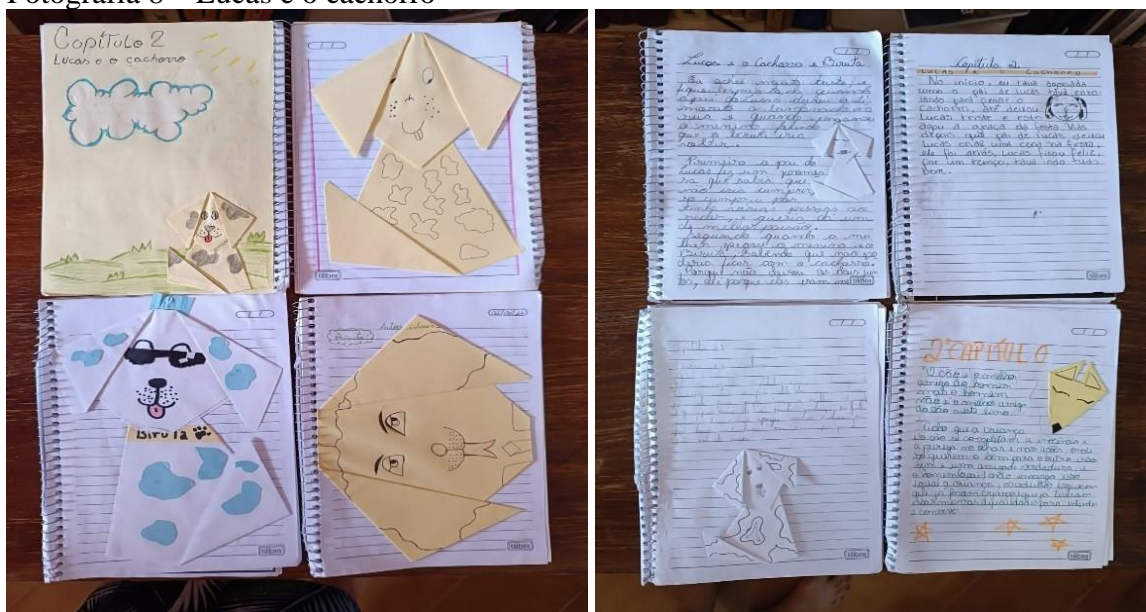
CARACTERÍSTICAS	LUCAS E O CÃO LYGIA BOJUNGA	BIRUTA LYGIA FAGUNDES TELLES
	do personagem, suas dúvidas, seus medos, há muita harmonia entre o narrador e Lucas. Já estávamos sofrendo com o tratamento recebido por Lucas pelo pai, estávamos contrariados com a submissão da mãe e percebemos pela narrativa que algo muito ruim iria acontecer com Timorato.	personagem, conhece pensamentos e sentimentos. Com isso, o leitor é levado a participar mais intensamente do drama do menino, sofremos com o tratamento recebido por dona Zulu, ficamos indignados com a indiferença do doutor e choramos junto com Alonso ao descobrirmos a partida de Biruta. A narradora propicia momentos de tensão ao quisermos descobrir o que acontecerá.
Enredo	O protagonista Lucas ganha o cachorro que tanto queria, mas o pai se desfaz do cachorro sem se preocupar com os sentimentos do garoto.	Alonso é uma criança, empregado de Dona Zulu, uma mulher rica que não se entende com Biruta, o cachorrinho de Alonso. Na noite de Natal, dona Zulu diz que vai levar Biruta para uma festa, mas na realidade está levando o cachorrinho embora para sempre.
Contexto social	O protagonista Lucas pertence a uma família de classe social média que aparenta ser totalmente normal.	O garoto Alonso é órfão, mora na casa de dona Zulu e do doutor, é tratado muito mal.
Protagonista	Lucas, garoto, filho único, que sofre com as instabilidades da família.	Alonso, o garoto órfão, que sofre com o tratamento recebido por dona Zulu.
Linguagem	Linguagem simples. De fácil entendimento.	Linguagem simples. De fácil entendimento.

Fonte: a autora.

O quadro acima foi feito na lousa, de forma coletiva, com a contribuição de cada aluno. Além do explicitado acima, houve outros comentários pertinentes:

No conto do Biruta, o doutor também não tem nome, igual o pai de Lucas. Nos dois contos, a gente sabe desde o começo que algo vai dar errado, é o jeito que a autora escreve, parece que vai dando pistas. (Aluno 18)

Fotografia 8 – Lucas e o cachorro



Fonte: arquivo pessoal da autora.

## AULA 7 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE

### Leitura na biblioteca

A biblioteca da escola tem um “Canto de leitura” confortável e próprio essa atividade, foi inaugurado em abril, com o objetivo de formar grupos de leitores, mas é aberto para todas as turmas utilizarem, é um anexo da biblioteca. Combinamos de levar mais almofadas, porque o número de almofadas no espaço é pouco. A leitura do capítulo 3 foi feita em silêncio, cada um no seu cantinho escolhido. Quando tocou o sinal, os alunos não queriam retornar à sala, pediram muito para continuarem lendo outros capítulos ali mesmo, pois era muito agradável.



Fotografia 9 – Canto de leitura Dona Milica



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Fotografia 10 – Alunos lendo no canto de leitura Dona Milica



Fonte: arquivo pessoal da autora.

## AULA 8 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE

### Discussão sobre o capítulo 3: “Lucas e a Lenor”

Na aula seguinte, fizemos o compartilhamento do capítulo 3 lido na biblioteca, em uma roda de conversa, em seguida, os alunos utilizaram o DL para registro. Depois da discussão literária, os alunos realizaram os registros nos diários de leituras. Ficou evidenciado que, ao falar sobre os textos, o significado é construído em conjunto, de modo cooperativo. Cabe destacar os ensinamentos de Chambers (2007, p. 34):

o efeito público de se fazer conscientemente um fundo comum de pensamento é que alcançamos uma “leitura” - um conhecimento, entendimento, apreciação – de um livro que excede amplamente o que cada um dos membros do grupo poderia ter alcançado sozinho. Cada membro sabe uma parte, mas ninguém sabe tudo. E os membros de uma “comunidade de leitores” intencionalmente engajados em uma atividade cooperativa de discussão com o objetivo de descobrir mais coisas sobre o texto que eles não conseguiriam de outra maneira.

Seguem alguns trechos do DL:

Na infância é muito comum crianças quererem atenção, já que é uma fase em que precisamos de carinho e queremos aprender coisas novas. Acho que o Lucas confundiu seus sentimentos pela professora pela falta de atenção dos pais e acabou se ‘apaixonando’ para preencher esse vazio que ele tanto sentia. (Aluno 12)

Lucas demonstra um amor platônico por sua professora de artes plásticas, até cartas de amor foi enviada por ele. Um dia seu pai disse que ia organizar as finanças com a professora e Lucas ao abrir a porta viu os dois em uma cena de carinho. Quanta decepção ao mesmo tempo, apaixonado por uma mulher mais velha, descobre que seu pai está traindo a mãe, justamente com a mulher mais velha que ele ama. Muito difícil para o Lucas. (Aluno 13)

Lucas é ingênuo em relação à professora. Ele demonstra carência, ela o encoraja porque lhe dá atenção e isso ele não tinha com os pais. (Aluno 14)

Lucas gostava de sua professora e isso não é errado, era uma relação de carinho, de amizade de um aluno e um professor. Ver seu pai com Lenor foi duro para Lucas. (Aluno 15)

Professor não apenas ensina, ele cuida, ama, ajuda. Um amigo, um companheiro, a pessoa em que eu deposito a minha confiança. (Aluno 16)

Eu não quero escrever sobre esse assunto, esse capítulo me deixou mal, me deixou sem o que falar. Me dá vontade de entrar no livro e falar várias coisas na cara do pai de Lucas. Eu também acho que o Lucas deveria ter contado tudo para sua mãe sobre Lenor. (Aluno 17)

Outra vez o pai de Lucas sendo desnecessário. Trair ????? Logo uma mulher doce e que sempre faz de tudo para o relacionamento ser leve? Ela deixou o filho de lado para tentar ter um casamento normal, não que isso seja certo né? SEM PALAVRAS !!! (Aluno 18)

## AULA 9 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE

### “Lucas e o terraço”

Lucas e o terraço foi lido em casa. Quando os alunos chegaram para a aula, perguntei quem havia efetuado a leitura do capítulo, todos levantaram as mãos, alguns disseram que não aguentaram a curiosidade e leram até o final do livro. Conversamos um pouco sobre o terraço e fizemos o registro no DL.

Lucas precisava fugir da sua realidade, então começou a inventar o terraço. Mas quem somos nós para julgar, todos temos um jeitinho de fugir dos problemas... (Aluno 4)

Que lugar poderia ser tão bonito e incrível a ponto de Lenor se encantar de tal forma? (Aluno 5)

Pensamento de Lucas: Como ela deveria estar linda no terraço, com seu lindo e deslumbrante vestido furta-cor. (Aluno 6)

Um lugar mágico. (Aluno 7)

Lembranças de conversas com o pai, com a mãe, pensando sobre a beleza da mãe e de Lenor no vestido furta-cor. O que a palavra furto significa para Lucas? O que foi furtado de Lucas? Ansiedade em saber se a Lenor leu sua carta de amor. (Aluno 8)

Contradições: terraço imaginação / terraço realidade. (Aluno 9)

Terraço: tempo psicológico, nada é real. (Aluno 10)

Se antes eu tinha dúvidas, agora é certeza. o pai de Lucas é um \*\*\*\*\*. Ele fez a criança esperar no carro para dar ‘uns pega’ na professora. O Lucas é muito ingênuo, como ele imaginou que tinha uma chance com a professora? Só na sua imaginação, só no terraço! (Aluno 11)

Tem dois terraços, o lugar em que o pai se encontra com Lenor e o terraço da imaginação do Lucas. Na sua imaginação, ele pode fazer o que quiser no terraço (assim como seu pai também podia). Ele se imagina dançando com



Lenor, pode refletir, pensar na vida, rever o Timorato. Esse capítulo mostrou o tanto que Lucas é inseguro, ficou o tempo inteiro pensando na carta e não queria que ninguém soubesse. Acho que o Lucas se sente insuficiente, o terraço é seu lugar mágico, onde ele pode ser o que quiser, sem se preocupar com seus problemas. (Aluno 12)

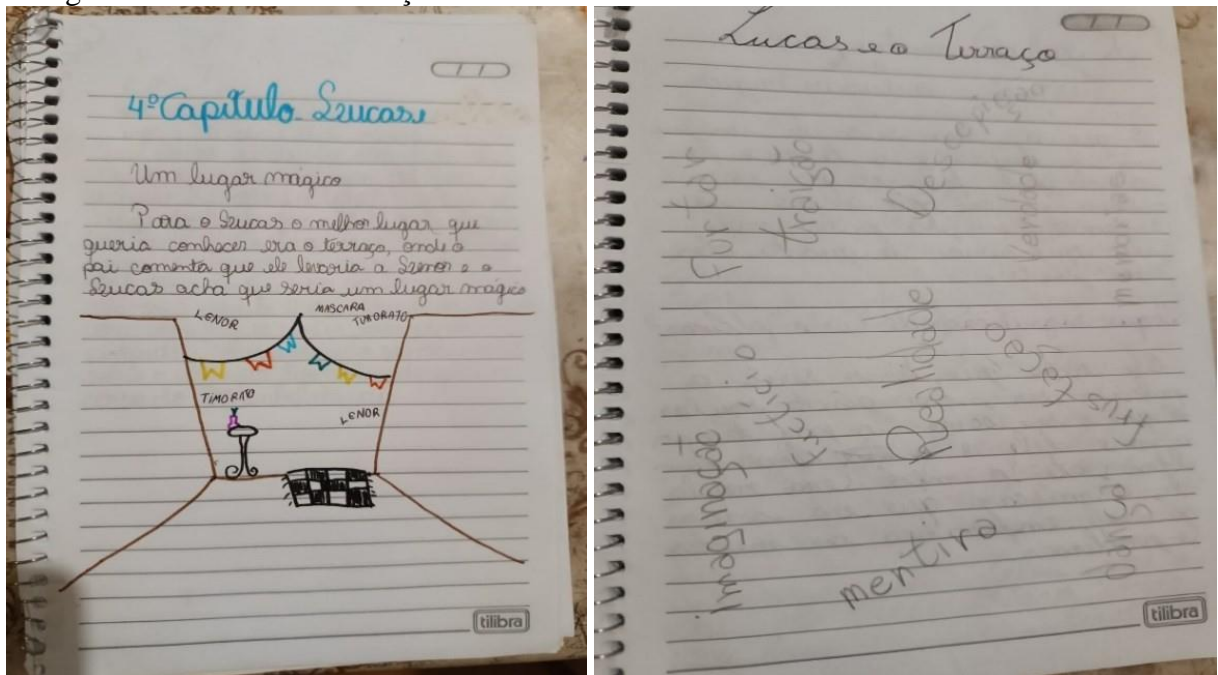
Lucas usa o Terraço para refletir. Ele pensa que Lenor foi furtada por seu pai, sua mãe também, seu pai nunca a deixava dar atenção para o Lucas, ficava só reclamando. Ali no Terraço ele se lembra do vestido furta-cor e toma consciência da palavra furta, e começa a perceber tudo o que já foi furtado dele, principalmente pelo pai, a mãe, o Timorato, a Lenor e tudo isso se junta à ansiedade de saber se Lenor achou ou não a carta. Esse capítulo é angustiante, não acontece nem um fato. Tudo é imaginação do Lucas, suas reflexões. Lucas queria um lugar seguro, queria fugir das brigas dos pais. Se o Terraço era bom para o pai encontrar Lenor seria bom também para Lucas se refugiar. Talvez ali recuperasse o que tinha sido furtado dele, talvez até sua infância. (Aluno 13)

O terraço é um lugar mágico! Será que é mesmo? Na verdade, o terraço é o lugar da traição do pai de Lucas, o que deixa o garoto muito triste. Como esse lugar pode ser mágico? Bom, qualquer lugar pode ser mágico dependendo como você imagina ele. (Aluno 14)

No decorrer do livro Lucas foi furtado diversas vezes. Furtaram o seu cachorro, furtaram a Lenor, furtaram o amor que ele deveria receber na infância, furtaram a imagem positiva que ele tinha do pai, furtaram o marido de sua mãe. Lucas perdeu muitas coisas. Sobrou o Terraço. (Aluno 15)

Lucas sente uma grande carência pela falta de amor e atenção de seus pais. A professora Lenor lhe traz isso de volta. O Terraço é sua mente criando cenários para sentir um pouco de conforto. (Aluno 16)

Fotografia 11 – Lucas e o terraço



Fonte: arquivo pessoal da autora.

## AULA 10 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE

### “Lucas e a coisa”

Realizamos a leitura do capítulo 5: “Lucas e a coisa” em sala. Cada aluno foi lendo em voz alta uma parte. Logo que acabou a leitura, conversamos sobre as “Coisas” que fazem parte da nossa vida, os alunos começaram a contar do que sentiam medo. Muitos alunos se demoraram na fala, pois se sentiram à vontade para contar muitos episódios e momentos pelos quais passaram. Um assunto veio à tona, a pandemia da Covid-19. Um dos partícipes foi o primeiro a dizer que nunca sentiu tanto medo como sentiu durante a pandemia. Muitas pessoas próximas dele morreram e ele ficou bem emocionado ao fazer a relação da “Coisa” com o medo que ele sentiu durante esse período. No final da aula, fizemos a abertura das cápsulas do tempo referentes ao capítulo.

Os registros aconteceram por meio de textos e de uma ou mais palavras, sendo as mais frequentes:

Monstro; Medo; Abuso; Desespero; Traumas; Alma vazia e solitária; Sentimentos reprimidos; Vozes; Assombração; Solidão; Pesadelo.

Além das palavras soltas surgiram pequenos comentários:

Eu tenho medo de uma coisa, mas tenho vergonha de ser julgado por isso.

Lucas tem medo de ser ele mesmo na frente de sua família, pois seus pais irão julgá-lo.

A coisa é algo que Lucas não consegue superar.

A coisa é sobre o passado de Lucas, é algo reprimido.

A Coisa seria algum medo, tipo ansiedade. Eu tô me sentindo assim, meu avô está na UTI em estado grave, está morrendo e eu estou ‘aceitando’ a morte dele. Então, a Coisa é isso.

A Coisa seria um sentimento que o atormenta ou até mesmo seria o seu pai. Essa angústia que ele sente, eu já passei por ela em alguns momentos da minha vida, responsável por certos amigos que admiro e até familiares.

Após a abertura das cápsulas, partimos para a leitura coletiva do capítulo. Logo depois, tivemos o momento de escrita dos DL.

Acho que esse capítulo deu muito a entender sobre Lucas. Não tão novo, não tão velho, eis a questão, qual a idade de Lucas. Nunca me senti tão agoniado quanto Lucas, acho que a coisa, seria algo que Lucas tinha medo, não gostava e que ele tinha receio. (Aluno 22)

Neste capítulo eu fiquei muito feliz quando eu li que o Lucas se sentiu livre e feliz quando foi para as montanhas, mas quando ele se perdeu na floresta eu me senti um pouco triste principalmente quando ele começou a chorar e pedir socorro. Para mim a ‘Coisa’ seria o Lucas verdadeiro, era seus sentimentos, medos, raiva etc. Ela era como o verdadeiro Lucas e o Lucas era o que o pai e a vida fizeram ele se transformar, alguém que não pode chorar, não pode mostrar seus sentimentos. A ‘coisa’ fazia o Lucas moldado sentir que aquilo não estava certo, que ele precisava mudar. Ela o fazia sentir dor que as vezes mudar faz a gente perder pessoas e dói mudar, mas essas pessoas que perdemos não se importam ou gostam realmente de você. Lucas tinha medo de perder seu pai, mas depois ele conseguiu perceber que seu pai não era tão

bom como ele imaginava, quando ele mudou percebeu muitas coisas e viu que ele precisava perder algumas coisas para ser feliz. (Aluno 23)

Eu acho que esse capítulo me deu sentimento de vazio e dúvida, porque lendo, eu senti que o Lucas estava vazio e não era mais o mesmo, pois os acontecimentos da vida dele fizeram com que ele tivesse que amadurecer muito rápido. Para mim, a coisa é a personificação dos sentimentos ruins do Lucas, toda a tristeza e a dor que ele sente, em uma coisa só, por isso que ele sempre estava triste ou frustrado quando sente a coisa. Nunca me senti tão angustiado quanto o Lucas. (Aluno 24)

Um sentimento de confusão, Lucas as vezes queria enfrentar os problemas, as vezes fugir, as vezes incertezas, Lucas já não sabia mais como ser. (Aluno 25) Nesse capítulo, eu consegui sentir o desespero de Lucas, lembro que enquanto eu lia, até a minha respiração acelerou. Conseguia imaginar Lucas perdido naquela floresta escura, e ao mesmo tempo perdido em si mesmo, na sua mente conturbada e em todos os seus problemas. Com o desespero de estar perdido na floresta sozinho e todos os traumas que ele já tinha, naquele momento, eu acho que a mente de Lucas teve um colapso e tudo de ruim que ele já passou por causa de seu pai, e o medo que Lucas sentiu dele, veio à tona, o deixava sufocado. Acho que a coisa é o medo, a tristeza, a angústia e a raiva, tudo isso misturado em uma dor que faz queimar o peito e que dá aquele frio esquisito na barriga, e que te faz pensar que sua cabeça vai explodir a qualquer momento, porque vários pensamentos ruins começam a martelar a sua mente incessantemente. (Aluno 26)

Eu acho que a coisa que o Lucas tanto falava era tudo da cabeça dele, onde os sentimentos de medo, solidão, tristeza criou essa tal coisa. (Aluno 27)

Você já sentiu aquele frio na barriga? Aquela vontade de chorar, sem saber o porquê? Lucas sentiu isso, mas seu pai o fez acreditar que o choro e o medo são sinais de fraqueza. Todos sabemos que não! Não choramos para resolver, choramos porque dói, pela decepção! Chorar não é sinal de fraqueza! (Aluno 28)

O Lucas agora corria, com toda a força. Feito querendo escapar da tal Coisa, que tinha começado a doer. Eu sou o Lucas. Eu tô perdido. Um choro super-morto-de-vergonha-de-imaginar-se-o-meu-pai-vê. (Aluno 29)

Eu já estive dominada pela Coisa, ela fazia meu coração doer. Tentava correr, mas não tinha como, onde me esconder? Quando o nosso choro é invalidado nós nos tornamos inválidos. O medo de falar e expressar o que sentimos vai se transformando em dor. (Aluno 30)

## AULA 11 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE

### Os “Meninos”

Após a leitura do conto “O menino”, de Lygia Fagundes Telles (Anexo B), fizemos o compartilhamento sobre as semelhanças entre o livro “Seis Vezes Lucas” e o conto “O Menino” e discutimos sobre o conflito do personagem Lucas e o menino do conto diante das atitudes dos pais.

A roda de conversa foi bem interessante e, como ultrapassou o tempo previsto, a atividade de registrar no DL foi para casa. Vários alunos fizeram quadros de semelhanças e diferenças entre o livro e o conto lido, percebi que seguiram o modelo do quadro que fizemos ao compararmos “Lucas e o cachorro” e o conto “Biruta”, de Lygia Fagundes Telles, nas aulas 5 e 6.

Quadro 3 – Quadro comparativo 2

CARACTERÍSTICAS	SEIS VEZES LUCAS	CONTO O MENINO
Narrador e ponto de vista	Narrador observador onisciente A narradora vai contando tudo aos poucos, parece que sabe de tudo.	Narrador observador onisciente. A narradora vai contando tudo aos poucos, parece que sabe de tudo.
Enredo	É mostrada, nesta história, a vida de Lucas em seis momentos importantes. Um dos momentos é quando ele descobre que seu pai está traindo a sua mãe com a sua professora, pela qual ele estava apaixonado.	O menino tem uma admiração enorme pela sua mãe e descobre que ela está traindo o pai quando eles vão ao cinema e ela se encontra com um homem.
Protagonista	Lucas	O menino, que não é nomeado durante a história.
Antagonista	O pai de Lucas que não é nomeado durante a história.	A mãe do menino, que não é nomeada durante a história.
Linguagem	Simples e de fácil entendimento.	Simples e de fácil entendimento.
Semelhanças	Há traição nas duas histórias	
	Os protagonistas são garotos e são os dois quem descobrem a traição	
	No início do livro, Lucas admirava seu pai e foi se decepcionando com as atitudes dele.	No início do conto, o menino admirava sua mãe e foi se decepcionando com as atitudes dela.
	Lucas não conta sobre a traição para sua mãe.	O menino não conta da traição para seu pai.
	Os dois garotos amadurecem depois de descobrir quem o pai e a mãe são verdadeiramente.	
Diferenças	O pai é quem trai.	A mãe é quem trai.

Fonte: a autora.

#### Outros trechos registrados nos diários:

Encontrei dois trechos muito parecidos no livro e no conto quando o garoto se refere à mãe e o Lucas ao pai. É muita admiração. Vou colocá-los aqui: ‘Sentou-se num tamborete, fincou os cotovelos nos joelhos, apoiou o queixo nas mãos e ficou olhando para a mãe [...] Deixou a escova, apanhou um frasco de perfume, molhou as pontas dos dedos, passou-os nos lóbulos das orelhas, no vértice do decote e em seguida umedeceu um lençinho de rendas. Através do espelho olhou para o menino. Ele sorriu também, era linda, linda, linda! Em todo o bairro não havia uma moça tão linda assim.’ (Aluno 22)

Lucas entrou no quarto e viu o pai se olhando no espelho. Parou; ficou olhando o Pai se olhar. O Pai pegou a escova passou ela devagar no cabelo; pegou o pente e penteou o bigode. Alisou o rosto sentindo não mão a barba bem feita. A mão foi e voltou, foi e voltou na pele lisinha. O Pai então endireitou mais o corpo; puxou o ombro pra trás, pegou a gravata que rodeava o pescoço e sem pressa nenhuma deu o nó. Enforcado assim de seda, ele ficou se olhando comprido. E o Lucas pensou, que bonito que é meu pai! (Aluno 23)

## AULA 12 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE

Lucas, e agora?

Fizemos a leitura do capítulo 6. Os alunos estavam muito ansiosos. Muitos queriam que o Timorato aparecesse no último capítulo. Terminada a leitura fizemos uma roda de conversa para compartilhar as impressões sobre o capítulo lido e sobre o livro em geral. Lancei algumas perguntas sobre a narrativa, o tipo de linguagem utilizada e aproveitamos para fazer uma análise literária do livro, conversamos bastante sobre o foco narrativo. Como a narrativa feita por Bojunga nos permite entrar no discurso interno de Lucas, mesmo o texto estando em terceira pessoa. O lugar assumido pelo narrador tem uma importância muito grande e isso foi identificado pelos alunos durante a roda de conversa.

Foi uma discussão bem proveitosa. Houve muita reclamação sobre o final, pois a mãe aceitou voltar para o pai, ninguém queria aceitar essa atitude. Uma aluna, entretanto, se posicionou da seguinte forma:

Ah, gente, eu amei o final, o Pai e a mãe são adultos, eles que se virem. Sabem do que eu gostei? O Lucas se impôs, agora ele não vai sofrer mais na mão do pai e da mãe, ele superou seus traumas, seu pai não vai mais amedrontá-lo. Eu amei quando ele respondeu: 'Não, eu não quero, trocar de curso, e quero voltar pra mesma escola e pra mesma professora'. Eu acho que foi a primeira vez que o Lucas disse não. (Aluno 20)

Ao terminar de ler Lucas, e agora? Fiquei pensando sobre a minha relação com a minha família. Cheguei à conclusão que é boa até demais! Papai e mamãe já me deixaram traumas e decepções, mas percebo o esforço deles para mudar e serem meus amigos, então está tudo bem! Eu reconheço o esforço! Já senti muito medo, não só de monstros quando criança, mas crescida também. Acho que o medo sempre esteve presente dentro da gente, só basta a gente expulsá-lo ou sentir. O medo querendo ou não traz maturidade não só no nosso desenvolvimento como na vida. O medo é presente dentro de todos. (Aluno 21)

Eu nunca passei pelas mesmas coisas que o Lucas passou, mas senti muita empatia pelo Lucas, por tudo que ele passou. (Aluno 22)

A minha relação com minha família é boa, porém como em toda família na minha de vez em quando acontece desavenças e discussões. A pessoa com quem mais discuto é minha irmã de 10 anos, por estar na fase de achar que já é uma adolescente e querer agir como responder coisas com falta de educação, na maioria das vezes longe dos nossos pais, e quando chego a me alterar, pedindo respeito, quem acaba levando a culpa ou título de mal educado, exibido, alterado sou eu, que acaba gerando uma sensação de favoritismo por parte dos meus pais. Mas nada comparado ao que Lucas sente. (Aluno 23)

Minha mãe e eu temos uma relação igual da mãe de Lucas com seu filho, é uma relação boa, nos entendemos muito bem. Apesar de que os dois se entendam, tem o conflito no final do livro de descobrir quem é realmente seu pai que não era quem ele pensou ou admirava no começo da história que ele era outra pessoa muito diferente. Que não respeitava Lucas, tipo: falava que ele tinha que ser homem e tinha que superar seu medo e dava em cima da Leonor na frente da sua esposa, mãe de Lucas. (Aluno 24)

A relação da nossa família é normal, é só eu, minha mãe e minha irmã. Meu pai está nos EUA e acho que não vem para cá, sinto saudade da família junta, mas sei lá também. Tenho medo de tudo praticamente, mas meu maior medo é perder as pessoas que eu amo. Já senti, muita vontade de fugir da realidade, eu já uso muito na verdade, posso estar sorrindo, mas estou triste por dentro. (Aluno 25)

‘Como é que eu vou viver outra vez com meu pai se eu não gosto mais de gostar dele.’ Foi umas das frases que mais me impactou, pois conforme você vai lendo, você começa a entrar no personagem do Lucas, você consegue entender ele e seus sentimentos por ser só uma criança e aquilo tudo estar acontecendo como ele faz se sentir uma parte culpado e sobrecarregado, ainda mais sobre o assunto tão delicado que é o caso do ‘*bostinha*’ do pai. (Aluno 26)

Final feliz? Os pais vão continuar com problemas, o pai sendo egoísta, a mãe vai continuar sendo dependente do pai e o Lucas vai continuar com a coisa. E agora? (Aluno 27)

Acho que o livro ‘Seis vezes Lucas’ é muito interessante, pois me lembra muito a minha vida familiar, e o livro me impactou muito pois muitas coisas que acontecem com o Lucas já aconteceram comigo, como em uma das minhas partes preferidas do livro quando os pais do Lucas se separam, essa parte se parece muito comigo, pois meus pais também se separaram, por isso eu acho o livro ‘Seis vezes Lucas’ tão interessante. (Aluno 28)

No final deste capítulo é mostrado que finalmente Lucas tinha contado sobre a Leonor para sua mãe, porém, apenas em sua mente para não ter que carregar esse pensamento. Fazendo assim dá um alívio pra ele. (Aluno 29)

Minha opinião sobre o livro é de que foi incrível. A escritora é muito boa, alguns mistérios ficavam escondidos, sendo mostrados para entendermos com o fluxo da história. E o jeito que ela contava parece que o Lucas era um amigo nosso, que estava do meu lado, eu ficava até com vontade de ajudar o Lucas. Recomendo muito a leitura desse livro. (Aluno 30)

Eu gostei da divisão que a narradora fez, vou dividir minha vida também. Ficaria assim, em seis partes também: A infância: seria o primeiro momento, nada muito impactante aconteceu, irá me introduzir ao mundo. O corte: esse momento seria sobre a minha cicatriz, que tenho no braço esquerdo. O grupo: conta a história dos meus melhores amigos e como tudo acabou. O buraco: contaria a história do momento em que eu me vi no fundo do poço e quem me tirou de lá. O Théo: conta sobre o cachorro mais companheiro que eu já tive e que apesar de ser muito territorialista, ele confiava em mim e eu nele. A doença: encerraria a história do Théo contando seus últimos momentos. (Aluno 8)

Eu estou sentindo a mesma vontade do Lucas, fugir da realidade. No momento eu estou passando por algo difícil, não em casa, mas problemas que a vida traz, não vivi muita coisa, mas as vezes dá vontade de sumir. Sei que tudo irá passar! Fases e fases. (Aluno 9)

Tem uma música em inglês que eu gosto muito. Pesquisa a tradução, parece muito com as angústias de Lucas e com as minhas. O nome da música é ‘Daddy issues’ de The Neighbourhood. Segue a tradução:

**Problemas com o papai**

[...] Me conte algo que vou esquecer

E talvez você tenha que me dizer outra vez

É uma loucura o que você faz por um amigo

Vá em frente e chore, garotinha

Ninguém faz isso como você  
Eu sei o quanto é importante para você  
Eu sei que você tem problemas paternos

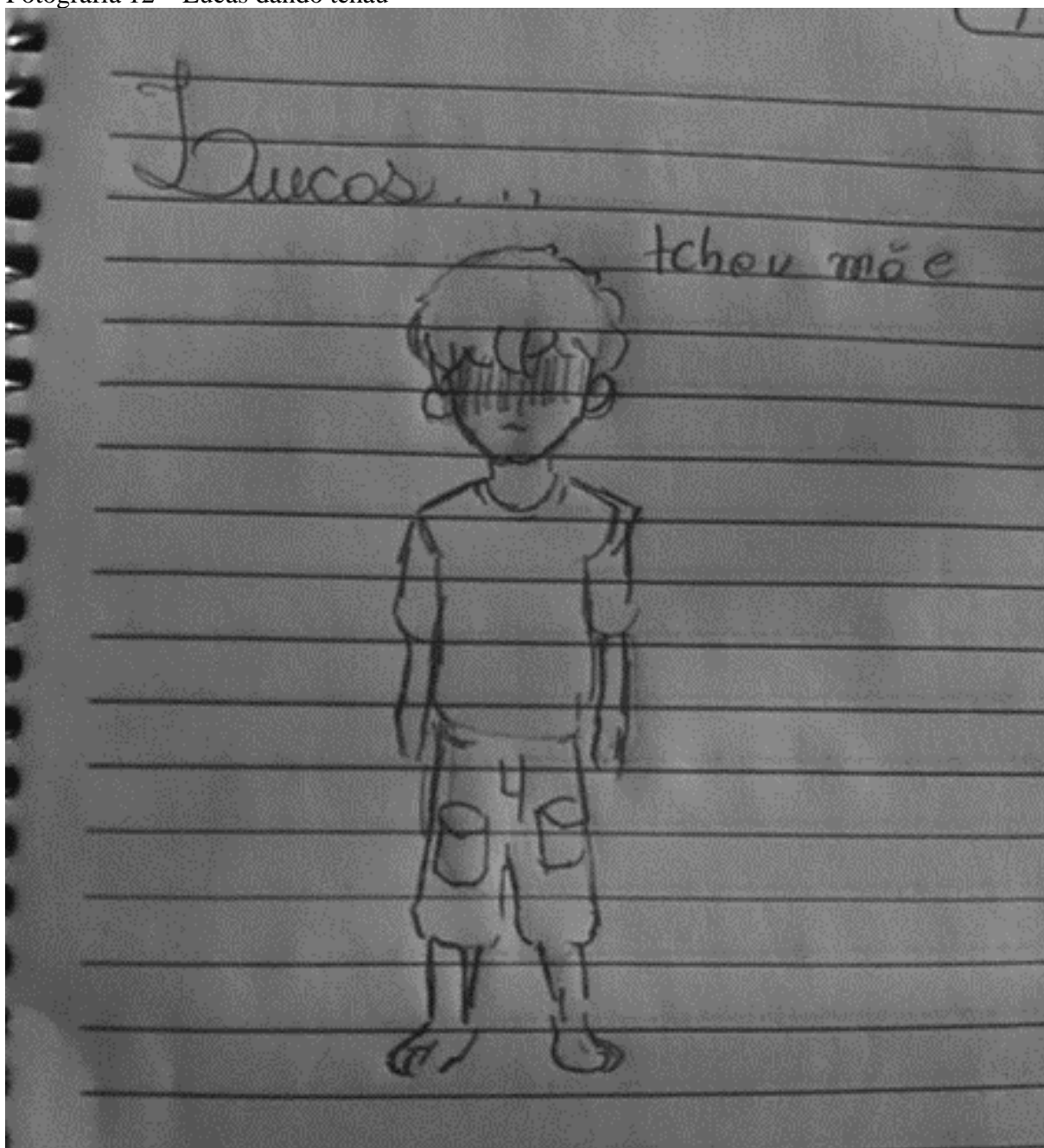
E se você fosse minha garota  
Eu faria qualquer coisa que eu poderia fazer  
Eu fugiria e me esconderia com você  
Eu sei que você tem problemas com o pai  
E eu também tenho

Eu continuo tentando te deixar ir  
Eu estou morrendo de vontade de te contar  
Como estou indo  
Eu não chorei quando você foi embora no começo  
Mas agora que você morreu, dói  
Desta vez eu tenho que saber  
Para onde meu papai foi?  
Eu não estou inteiramente aqui  
Metade de mim desapareceu

Vá em frente e chore, garotinho  
Você sabe que o seu papai chorou também  
Você sabe pelo que sua mãe passou  
Você vai ter que colocar isso pra fora, filho  
ffipenas coloque tudo para fora

Eu sei que você tem problemas com o pai  
E eu também tenho.” (Aluno 12)

Fotografia 12 – Lucas dando tchau



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Quando Lucas diz: ‘Tchau, mãe’, na verdade ele está dizendo tchau para o passado, para o Lucas antigo, para o menino com medo, com traumas, que não conseguia se impor, que queria ser como o pai, mas se decepcionou. O tchau não é para a mãe, o tchau é para ele mesmo! (Aluno 13)

Amadurecimento: substantivo masculino; ato de amadurecer, de passar de verde a maduro, tornar-se maduro, tornar-se experiente com o tempo. O Lucas amadureceu... (Aluno 4)

Que livro bom! Posso falar sem dúvidas que achei a história incrível. A ideia dos seis capítulos foi muito boa. Acho que não é muito difícil se identificar com o Lucas. Amei a história! (Aluno 15)



## AULA 13 e 14 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE

Filme: “Gonzaga, de pai para filho”

Assistimos ao filme “Gonzaga, de pai para filho” em três horários consecutivos. Utilizei o horário que já era meu com a turma e ocupamos a aula de PQV (Prevenção e Qualidade de Vida), como já havia sido combinado. O filme traz os conflitos entre pai e filho. Foi um momento diferente e agradável. Propicie pipoca e refrigerante e salgadinhos, todos gostaram bastante. Discutimos o que há entre Lucas e Gonzaga, que histórias eles contam, que sentimentos compartilham, que história representam de tantos outros pais e filhos. Expressaram o que sentiram com a experiência do filme por meio de roda de conversa e utilizaram o diário de leitura.

Seguem alguns registros:

O filme mexeu muito comigo, pois meu avô é nordestino e ele relata ter tido uma criação muito severa em que apanhava e tinha certo ‘medo’. E por muito tempo ele carregava uma mágoa dos seus pais, mas hoje eles estão todos bem e com seus problemas resolvidos não tem mais mágoas. E eu também tive por toda a minha infância uma relação difícil com meu pai, onde eu carregaria muita raiva e amor por mim, mas hoje em dia eu sei o quanto sou amada e temos uma boa relação, não a melhor, mas boa. Eu vejo semelhanças no livro e no filme, pois Gonzaga sempre pagou as melhores escolas e bancou a Gonzaga filho. O pai de Lucas não era diferente ele sempre pagou a escola de arte e deu tudo do bom e do melhor para o Lucas. Gonzaga e Lucas tinham algo em comum, ambos queriam o amor do pai. No final do filme podemos ver que Gonzaguinha consegue fazer as pazes com o pai, mas Lucas não. O filme mexeu muito comigo, mais que o livro pelo final. O Gonzaguinha consegue se tornar filho de novo e eu também consegui me tornar filha do meu pai novamente. (Aluno 16)

O filme é muito bom. Nem vou falar do resumo dele que todo mundo deve ter falado isso. Quando eu assisti ao filme, eu fiquei lembrando do livro Seis Vezes Lucas, o tema principal é a relação de pai e filho, mas depois tem um monte de diferenças. O que achei engraçado é que no livro não é o Lucas que conta a história, é a narradora, mas parece que a gente está vendo o filme da vida de Lucas pois ela escreve muito bem, é como se estivesse fazendo um filme, eu achei. Foi fácil de entender o livro do mesmo jeito que entender o filme. Eu achava que para o personagem conseguir transmitir seus sentimentos o texto tinha que ser em primeira pessoa, mas eu aprendi em Seis Vezes Lucas que não, mesmo a narradora contando a história tem jeito da gente se envolver. Gostei dos dois, quero ler mais livros, professora. (Aluno 17)

## AULA 15 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE

Culminância

Desde o momento em que li o livro “Seis Vezes Lucas”, para preparar o meu projeto, senti que a linguagem utilizada pela narradora era muito forte e os sentimentos de Lucas eram

muito bem expostos. Por ser testemunha de como a geração atual é ficcionada em fotos, pensei em fazer um relato de expressão dos sentimentos que o livro despertou por meio de registros fotográficos. A turma, ao ser avisada de que usaríamos essa estratégia, gostou muito e ficou bem animada. Para que tivéssemos fotos de qualidade e para que fosse proveitoso esse momento, resolvi convidar um fotógrafo para trabalhar com a turma a fim de realizar uma pequena “Oficina de fotos”. Optamos por utilizar as fotografias em preto e branco ou silhueta. A oficina foi muito interessante, os alunos participaram bastante e se sentiram seguros para prepararem as fotos, haja vista que o fotógrafo deu orientações e dicas aos partícipes sobre técnicas de fotografias. A sugestão das fotos silhuetas foi dos próprios alunos. Apresentei a ideia da exposição de fotografia e uma aluna disse que ficaria mais fácil expressar os sentimentos de Lucas pela foto silhueta, porque o próprio Lucas era meio misterioso, não sabíamos nem a idade dele. Os colegas abraçaram a ideia imediatamente e eu também.

Fotografia 13 – Oficina com o fotógrafo



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Após a Oficina, os alunos já puderam iniciar as fotos. Eu fui acompanhando esse processo. Alguns quiseram ser “modelos” das fotos, outros quiseram apenas tirar as fotos. Uma parte da sala se reuniu em grupos e saíram para tirar as fotos juntos em lugares diferentes. Alguns preferiram trabalhar sozinhos. Algumas fotografias foram tiradas na própria escola, pois havia participantes com dificuldade de sair de casa para a realização dessa atividade. Alguns alunos mostraram muita vontade de fotografar com a máscara de que Lucas tanto falava, então eu adquiri algumas máscaras plásticas de teatro e levei para a sala de aula. Os alunos dividiram-se entre si para organizar como seriam as fotos. Todos os registros fotográficos eram enviados para o e-mail que lhes foi repassado.

Em posse das fotografias, levei-as para a sala de aula e projetei todas no Datashow. Juntos fomos selecionando pelo menos uma foto de cada aluno. Dois alunos não quiseram de forma alguma participar do momento de tirarem as fotos. Não havia um motivo forte, simplesmente disseram que não “curtiam” fotos, nem tirar, nem aparecer. Eu aceitei e não forcei de forma alguma a participação.

Depois das fotografias escolhidas, cada aluno teve um tempo para nomeá-las. O critério utilizado para essa nomeação foi a relação da imagem com os sentimentos despertados durante a leitura do livro.

## AULA 16 e 17 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE

### Organização da exposição de fotos e Exposição de fotos.

Fizemos a culminância do projeto de pesquisa com a exposição das fotos tiradas pelos alunos. Aconteceu no auditório da escola, com a presença dos alunos, da família, convidados e a equipe pedagógica da escola, onde foi realizado o projeto.

As fotos foram organizadas como em uma exposição fotográfica mesmo. Os alunos usaram a palavra para dar boas-vindas aos convidados, a fim de explicar como ocorreu o projeto e fizeram uma mensagem de agradecimento a mim, pois ficaram muito satisfeitos com o projeto. Depois desse momento de abertura, outros alunos explicaram como foi o processo de fotografar e o que a foto tirada por eles representava. Foi um momento muito interessante e envolvente. As famílias aplaudiram muito e, no final, elogiaram e comentaram sobre o envolvimento dos filhos nas atividades propostas. Fotos no Apêndice C.

Fotografia 14 – Exposição fotográfica



Fonte: arquivo pessoal da autora.

### 4.3 Os impactos da proposta

Para avaliar os impactos da proposta didática na turma, apliquei um questionário que vislumbrava os objetivos específicos elaborados para a aplicação. O questionário encontra-se nos Apêndice A e B.

Após o término de todas as atividades propostas durante o projeto, tivemos um momento de avaliação e autoavaliação. Primeiramente, sentamo-nos em círculo e fizemos uma retrospectiva de como foi, como iniciou, nossas dúvidas, a ansiedade durante a leitura do livro, os momentos de discussão, a exposição de fotografias, enfim, cada um foi recordando os momentos que compuseram o projeto.

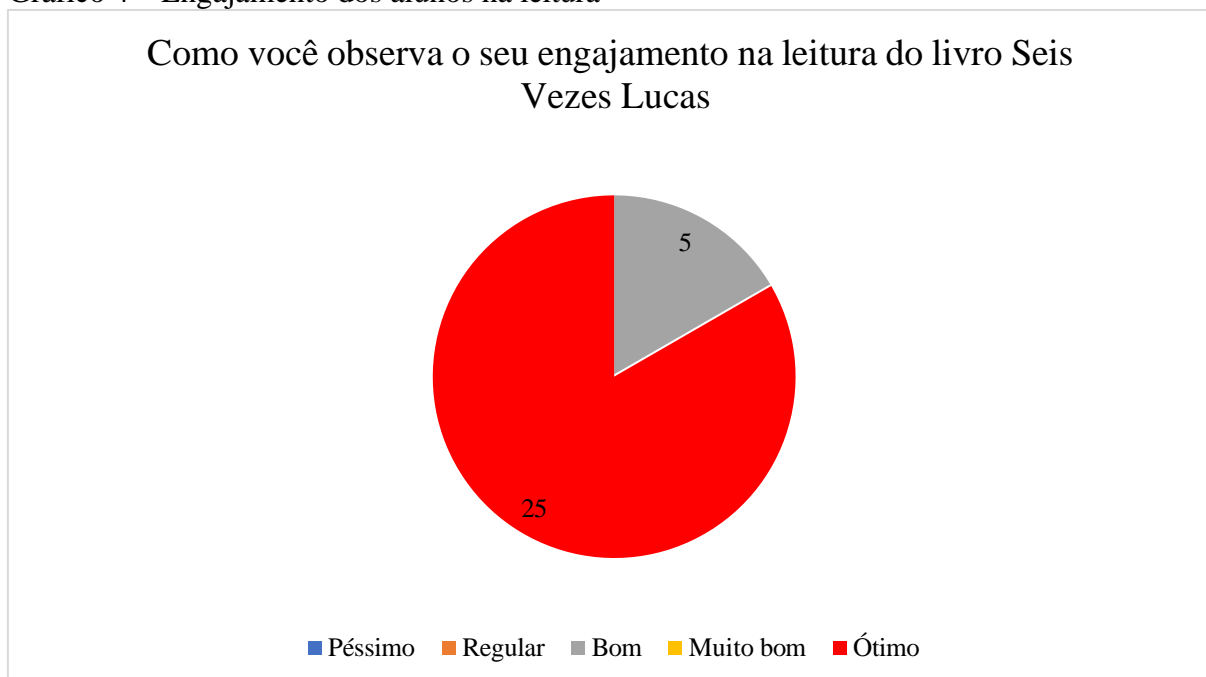
Em seguida, entreguei a eles um questionário com base nos objetivos que fizeram parte da pesquisa, para que, com o resultado, pudesse mensurar até que ponto houve a apropriação da leitura subjetivamente.

Para que haja uma avaliação da atividade aplicada, é fundamental a observação da participação do aluno, o registro de situações que ocorreram durante a prática das atividades e sem dúvidas, uma coleta e interpretação de dados sobre a participação dos estudantes, mas não com o objetivo de avaliar quantitativamente, pelo contrário, a avaliação aqui tem valor somente

de reflexão. Além do mais, um dos recursos de avaliação que permite essa coleta de dados, a reflexão e manutenção do protagonismo do estudante é a autoavaliação do aluno.

O primeiro objetivo relacionava-se ao fato de oportunizar a leitura com engajamento, ativando o conhecimento linguístico textual e de mundo para efetivar a produção de sentidos. Como resultado a essa pergunta segue o gráfico:

Gráfico 4 – Engajamento dos alunos na leitura



Fonte: dados da pesquisa.

A avaliação foi extremamente satisfatória, sendo que 25 alunos julgaram ter se engajado de forma máxima. O resultado do gráfico contempla a realidade dos momentos vivenciados durante a proposta, em que a turma participou efetivamente, os alunos sempre estavam com o livro em mãos nos momentos das leituras, fizeram os registros solicitados e a participação na roda de conversa era intensa.

Durante a leitura do livro, foram feitos comentários para que o aluno pudesse perceber que a maneira como o livro foi escrito, as escolhas da narradora influenciavam na interpretação, no entendimento, no envolvimento do leitor com a história ou até mesmo com determinados personagens ou situações. Dessa forma, encaminhava-se para uma análise literária, mas sem padronizar com questionários, fichas ou trabalhos escritos. A turma chegou à conclusão de que no livro *Seis Vezes Lucas*, mesmo tendo o foco narrativo em terceira pessoa é como se “nós” estivéssemos dentro da história. A cada acontecimento aumentava o envolvimento com o Lucas, a sensação era de que a narradora levava o leitor para dentro do livro.

Desses comentários feitos pelos alunos, surgiu a pergunta do gráfico abaixo. Sobre o foco narrativo influenciar no entendimento do livro 25 alunos responderam que depende de como o escritor conta a história, ou seja, o foco narrativo, para esses 25 alunos, não faz diferença, se for primeira ou terceira pessoa, a diferença estará nas escolhas feitas pela narradora/narrador a expor os fatos.

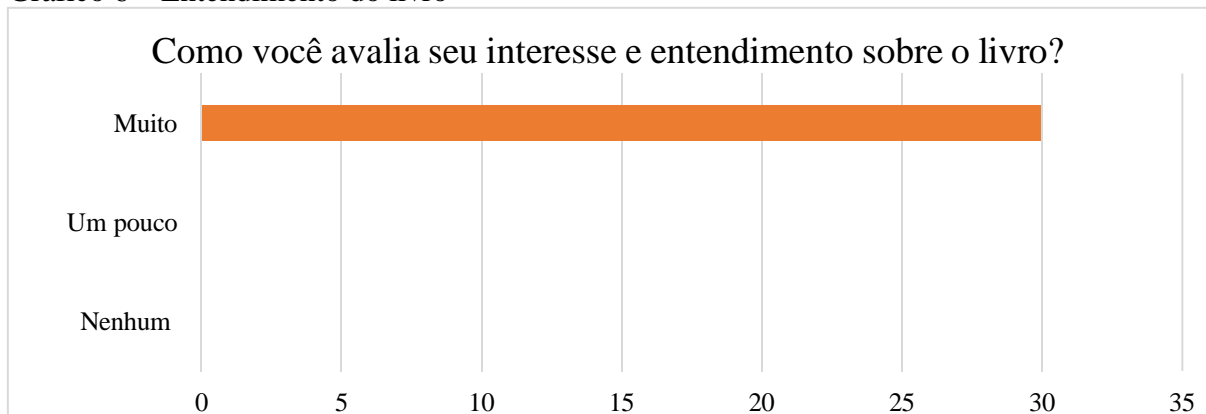
Gráfico 5 – Foco narrativo



Fonte: dados da pesquisa.

Seguindo os objetivos a serem alcançados na proposta, tem-se: Despertar o interesse pela leitura a fim de que haja entendimento, compreensão e percepção sobre o que está sendo lido. Quanto a essa pergunta, a resposta foi unânime. Todos os alunos, inclusive os que declararam, no início do projeto, que não gostavam de ler, responderam que tiveram muito interesse e entendimento sobre o livro. Deixei bem claro aos alunos que deveriam ser sinceros nas respostas e que, de forma alguma, deveriam responder para agradar, eles insistiram que foi o melhor livro que já leram.

Gráfico 6 – Entendimento do livro



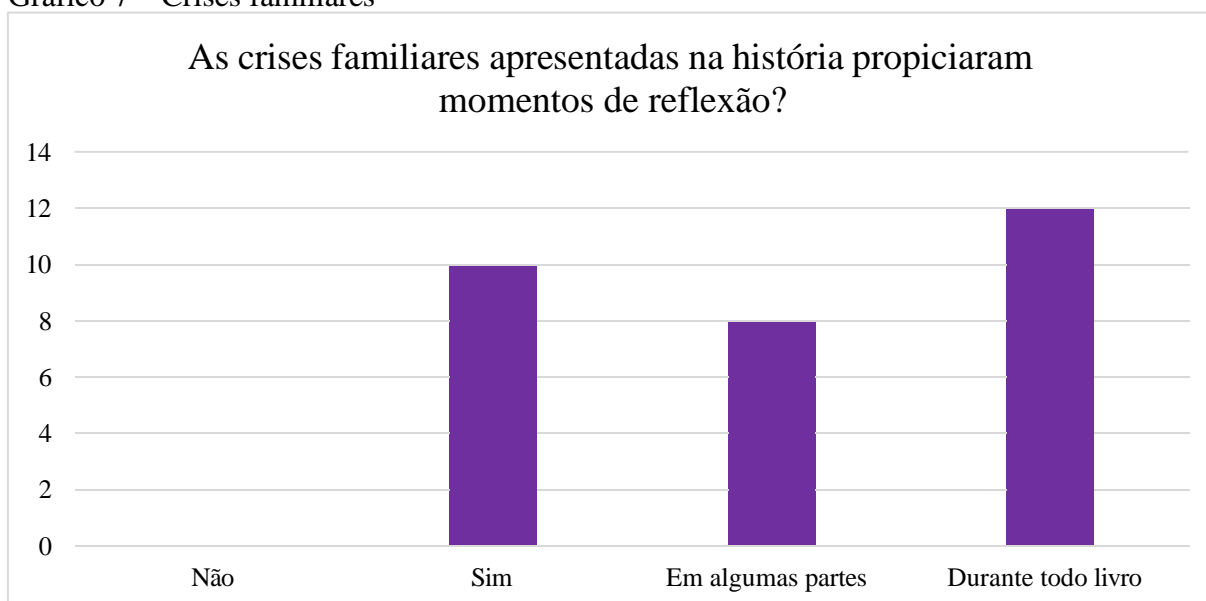
Fonte: dados da pesquisa.

A temática do livro foi centrada nos problemas familiares vivenciados por Lucas. A incompreensão do pai, a submissão da mãe frente às inseguranças e medos do garoto deixaram os alunos muito contrariados, por isso a pergunta para identificar quanto essa insatisfação gerou conversas, discussões entre a turma.

O gráfico deixa claro que todos os alunos, alguns mais outros menos, observaram que a temática gerou uma reflexão entre eles.

A leitura é necessária para a realização de diversas tarefas, pois é a partir dela que se adquire conhecimento e, conseqüentemente, conecta-se ao mundo. Ao se importarem com Lucas e suas crises familiares, houve uma conexão e uma reflexão sobre a situação. Dentro desse contexto, Rangel e Rojo (2010, p. 87) asseveram que: “Há um componente social no ato de ler. Lemos para nos conectarmos ao outro que escreveu o texto, para saber o que ele quis dizer, o que quis significar. Mas lemos também para responder às nossas perguntas, aos nossos objetivos”.

Gráfico 7 – Crises familiares



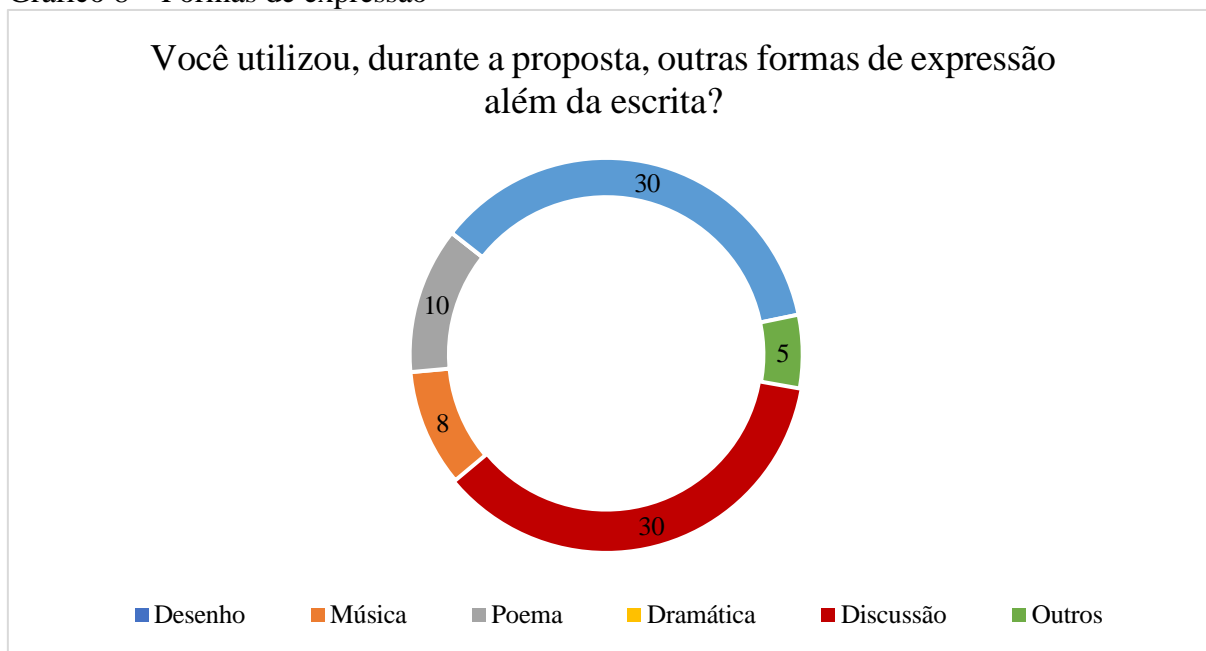
Fonte: dados da pesquisa.

A utilização do diário visava à liberdade de expressão do aluno, que poderia utilizar para os registros quaisquer formas de linguagem. Por ser a primeira vez que o DL foi utilizado na turma, havia um receio de que não conseguissem se libertar do registro convencional, não apenas com a utilização da linguagem verbal, mas registrar superficialmente respostas tais como, gostei, não gostei, foi legal ... No entanto, com a análise dos Diários de Leituras, pôde-se perceber uma desenvoltura dos alunos em relação às suas opiniões. O gráfico registra também as formas de expressão além do DL, como já citado anteriormente, a roda de conversa para a



discussão dos capítulos teve uma grande importância durante o projeto, os desenhos também se destacaram nos registros. No início, os alunos confirmavam comigo se realmente poderiam desenhar, se não era obrigado a escrever. Alguns utilizaram os desenhos somente, outros utilizaram os desenhos como complemento do texto escrito, mas a escrita esteve presente em todos os diários em pelo menos em algum momento.

Gráfico 8 – Formas de expressão



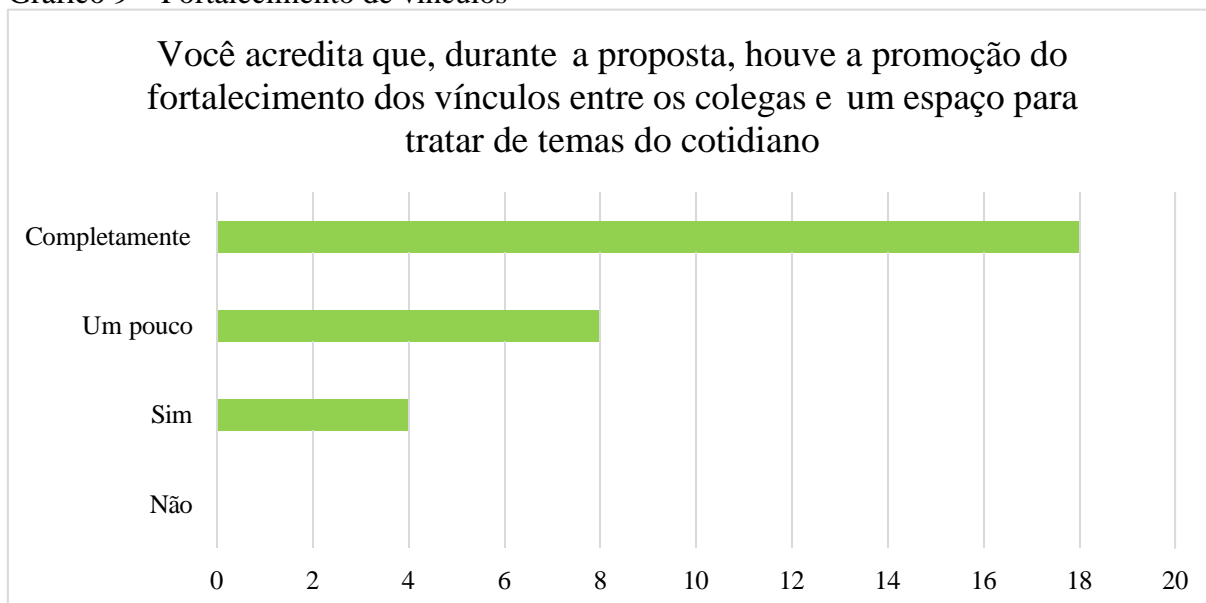
Fonte: dados da pesquisa.

A proposta objetivou oportunizar a leitura compartilhada para desenvolver a competência leitora, a interpretação e compreensão do texto, a construção de sentidos e a promoção do fortalecimento dos vínculos, garantindo um espaço efetivo para tratar de temas do cotidiano. Em relação a esse objetivo, os participantes se mostraram bastante receptivos. Os resultados no gráfico mostram a maioria concordando que tiveram esse espaço de discussão e que, inclusive, houve o fortalecimento de vínculos entre eles. Foi conversado antes das rodas de conversa que a opinião do colega ou o seu relato deveria ser ouvido e respeitado por todos, como também que todos deveriam ter a ética de não comentar as possíveis reflexões ou partilhas que viessem a acontecer.

A sala contava com grupos separados, as famosas “panelinhas” em sala de aula, não direi que elas se desfizeram, entretanto, durante o projeto, durante as discussões, durante os momentos das fotos e na realização da exposição, houve uma grande união da turma, isso foi inclusive relatado por eles, que haviam trocado ideia com colegas com os quais antes nunca haviam conversado. Tal fato reforça o surgimento de vínculos propiciados pela leitura de um livro.



Gráfico 9 – Fortalecimento de vínculos



Fonte: dados da pesquisa.

A utilização da arte de fotografar no processo de ensino-aprendizagem, para indicar as possibilidades de olhares diferenciados, constituindo-se uma ferramenta de análise e elemento auxiliar na construção do pensamento socioafetivo e crítico era um dos objetivos a ser alcançado pela proposta. Ao escolherem as paisagens, os personagens, a situação a ser fotografada, percebia-se no aluno a preocupação em entender, em relacionar a foto ao livro, aos sentimentos despertados durante a leitura.

Gráfico 10 – Influência das fotografias



Fonte: dados da pesquisa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomo, de maneira concisa, um trecho da minha trajetória descrita no início deste trabalho. Mencionei que, ao me aposentar do setor privado, dediquei-me à busca de um Mestrado e ingressei no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Uberlândia. Minha motivação era uma realização pessoal, dado o meu desejo de continuar minha formação acadêmica e, sem dúvida, aprimorar minha prática docente para ajudar a resolver as diversas questões relacionadas ao processo de apropriação da leitura. É importante destacar que o PROFLETRAS me proporcionou acesso a uma ampla gama de textos e teóricos sobre o ensino da literatura.

O contato com a leitura subjetiva e a possibilidade concreta de posicionar o aluno como protagonista no processo de ensino-aprendizagem, tornando-o participativo, engajado e capaz de expressar suas ideias sobre as leituras realizadas, foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa sobre a construção da subjetividade. O principal objetivo da pesquisa era permitir que o aluno, através do texto literário, expressasse sua individualidade, compreendesse seus sentimentos, entendesse seu papel no contexto familiar e social, e tivesse a oportunidade de se manifestar de forma livre, crítica, reflexiva e consciente sobre as diversas temáticas abordadas pela obra literária escolhida, "Seis vezes Lucas", de Lygia Bojunga, e pelos outros gêneros incluídos no projeto.

Para alcançar esse objetivo, a subjetividade do aluno foi o foco, pois, como protagonistas da leitura do livro, esperava-se que despertassem ou até mesmo consolidassem seu interesse pela literatura. Considerando que "a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo" (Cosson, 2014, p. 27), a nossa sala de aula tornou-se um espaço ideal para compartilhar e trocar impressões individuais e coletivas dos alunos. Sempre com a mediação da professora, essas trocas permitiram expandir a compreensão do texto e formar o que Cosson (2014) descreveu como uma "comunidade de leitores".

Os momentos que integraram a proposta foram essenciais para o resultado. O envolvimento da turma desde o início, tornando-os co-responsáveis pela proposta, gerou nos alunos um grande senso de pertencimento, responsabilidade em não faltar às aulas, compromisso com os prazos e uma preocupação em sempre ter algo para compartilhar, participar e demonstrar engajamento, de maneira natural e espontânea, uma vez que sabiam desde o início que não seriam avaliados e que nada do que fizessem resultaria em nota, ponto extra ou qualquer tipo de avaliação. Diante da proposta, é inquestionável que a leitura diferenciada se mostrou uma ferramenta crucial para respeitar a liberdade dos participantes

em relação aos textos lidos. Em nenhum momento os diálogos literários foram usados como instrumento de avaliação, pois o objetivo era observar como o texto literário poderia se adaptar à subjetividade do aluno e ao seu mundo interior e pessoal. As rodas de conversa literária foram extremamente importantes para a construção da subjetividade leitora, com grande envolvimento, permitindo aos alunos expressarem-se sem medo de estar certos ou errados, e a turma, de forma geral, respeitou os momentos de compartilhamento de ideias, pensamentos e sugestões.

As rodas de conversa foram fundamentais para a realização do projeto, sendo muito apreciadas pelos alunos. Após a primeira aula em que realizamos a roda de conversa, todas as vezes que eu chegava à sala, a turma já se encontrava em círculo me esperando. Essa experiência foi repleta de momentos enriquecedores e esclarecedores, nos quais a história de Lucas passou a fazer parte da história de cada leitor. O texto literário "Seis vezes Lucas" foi lido, analisado e compartilhado para evidenciar os significados de forma coletiva. Não houve pressa na execução das atividades, o que foi um ponto muito positivo. Não precisei me preocupar em seguir o planejamento do bimestre com a turma escolhida para o projeto, pois ficou estabelecido que a leitura seria do livro "Seis vezes Lucas". Esse arranjo na escola foi muito positivo para otimizar o tempo e, sempre que surgiam dúvidas, voltávamos ao texto para alinhar o entendimento da obra, esclarecer dúvidas e lembrar partes que precisassem ser revisitadas.

Ao incluir um filme brasileiro na proposta de pesquisa, estava adaptando meu projeto às diretrizes da BNCC: "Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica" (Brasil, 2018). Além de cumprir a legislação educacional, assistir ao filme "Gonzaga, de pai para filho" foi extremamente proveitoso. Foi um momento divertido e acolhedor, que fortaleceu o vínculo entre os alunos e proporcionou uma reflexão sobre os diversos tipos de linguagem que podemos utilizar. Ao final do filme, um aluno sugeriu que o livro "Seis vezes Lucas" poderia ser adaptado para o cinema e outros pediram para, no próximo ano, realizarmos a dramatização do livro ou até filmarmos alguns trechos. Essas ideias foram interessantes e refletem o impacto das atividades diferenciadas oferecidas, despertando nos alunos o desejo de continuar trabalhando a leitura de forma diversificada.

# Uma noite de arte: literatura e fotografia

Na noite do dia 26 de setembro, a professora mestrandista do Proletras-UFU Janete Agliardi realizou a culminância de seu projeto de mestrado no Salão Nobre do Colégio Instituto Francisco de Assis, com a presença dos alunos, de suas famílias, colegas professores e da presidente da Acampi, Maria Auxiliadora Nascimento Amorim.

O referido projeto foi desenvolvido em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, durante o ano letivo de 2023, e faz parte de uma pesquisa acadêmica em torno da leitura subjetiva a partir do livro "Seis Vezes Lucas", de Lygia Bojunga.

Na culminância, os dis-

centes realizaram uma exposição fotográfica com fotos tiradas por eles mesmos, em que buscaram retratar os sentimentos aflorados durante todas as etapas da leitura e das atividades desenvolvidas em sala de aula.

O evento foi marcado por muita emoção, tanto pelas apresentações artísticas, quanto pela narrativa feita pelos alunos de suas fotos expostas.

A expressividade dos alunos e o apoio de suas famílias, que é a prova incontestável de que reconhecem o papel essencial da leitura na formação de seus filhos, tomaram o momento inesquecível para todos que estavam lá.



Professora Janete Agliardi com alunos, pais e colegas professores no Salão Nobre do Colégio IFA



Fonte: Uma noite [...] (2023).

Quanto à culminância com a exposição de fotografias, o resultado não poderia ser melhor. Houve o envolvimento de 29 alunos, apenas um não compareceu, mas ele havia deixado bem claro, desde o início, que não iria participar, porque ele não gostava de sair de casa e por

ser muito tímido. Os demais compareceram e levaram a família, foi um momento especial. Muitos alunos se expressaram, contaram um pouquinho da experiência com a leitura do livro e explicaram o porquê das fotos. No final da exposição, eles fizeram uma roda e me agradeceram, disseram que nunca haviam participado de um projeto em que eles se sentissem importantes, valorizados. Foi gratificante esse feedback. As famílias elogiaram muito e agradeceram a oportunidade que os filhos tiveram de conhecer um livro que “mexeu” tanto com eles. A escola em que trabalho se preocupa em divulgar os trabalhos desenvolvidos pelos professores e alunos e, em muitos projetos a imprensa da cidade comparece para o registro de tais atividades. Na culminância do projeto, a imprensa local esteve presente e divulgou uma pequena matéria sobre o projeto realizado.

Embora esteja ciente de que outros trabalhos acadêmicos também abordam a leitura subjetiva, espero que este estudo possa abrir novas perspectivas para essas abordagens, transformando a leitura em algo mais acessível e participativo para os alunos, e não apenas um exercício difícil ou uma ferramenta de avaliação. Acredito que futuros estudos devem explorar mais a formação de leitores e a busca pela subjetividade. Tenho um interesse particular na formação de leitores juvenis e vejo uma lacuna nas séries do Ensino Fundamental que precisa ser preenchida com incentivos literários, estratégias inovadoras e projetos que valorizem a experiência pessoal do leitor. É fundamental que os professores tenham a oportunidade e o conhecimento para integrar teoria e prática na formação de leitores e escritores literários.

Gostaria de destacar minha satisfação com os resultados obtidos e reafirmar a importância do PROFLETRAS para alcançar esses objetivos. É crucial reconhecer o programa como um espaço valioso para pesquisa e aprimoramento profissional, sendo um instrumento essencial para melhorar a qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras. O que eu buscava ao ingressar no PROFLETRAS—minha realização pessoal—foi alcançado com sucesso, e o aprimoramento da minha prática docente certamente contribuirá para a melhor apropriação da leitura em minhas aulas.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de. **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004. p. 38-47.
- BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- BAHIA, Fábio. **Ferramentas dos deuses: contos fantásticos**. Itabuna: Mondrongo, 2016.
- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra São Paulo: 34, 2016.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001..
- BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria da prática**. *In*: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, p.46-81.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 26 dez. 2023.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades, 2012. p. 235-263.
- CHAMBERS, Aidan. **El ambiente de la lectura**. Tradução de Ana Tamarit Amieva. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- COSTA, Marco Tulio. **O mágico desinventor**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 32. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GERALDI, João W. **A aula como acontecimento**. São Paulo: Pedro & João, 2012.



GONZAGA: de pai para filho. Direção: Breno Silveira. Roteiro: Patrícia Andrade e George Moura. Interpretação: Júlio Andrade, Chambinho do Acordeon, Adélio Lima, Land Vieira, Nanda Costa, Roberta Gualda, Sílvia Buarque, Cláudio Jaborandy, Cyria Coentro e Zezé Motta. Rio de Janeiro: Downtown Filmes, 2012. 1 vídeo (120 min), color.

GUIDA, Rosemarilany Barbosa. **A mediação da leitura literária na biblioteca escolar**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) — Centro de Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9029>. Acesso em: 15 fev. 2024.

HERMANN, Kai; RIECK, Horst. **Eu, Christiane F., treze anos, drogada, prostituída**. São Paulo: Bestbolso, 1989.

HOSSEINI, Khaled. **O caçador de pipas**. São Paulo: Nova Fronteira, 2003.

HOUDART-MÉROT, Violaine. Da crítica de admiração à leitura “scriptível”. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 103-116.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 5. ed. São Paulo: IPL, 2020. Disponível em: [https://cbl.org.br/wp-content/uploads/2022/05/5a\\_edicao\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_no\\_Brasil\\_IPL-compactado-1.pdf](https://cbl.org.br/wp-content/uploads/2022/05/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado-1.pdf). Acesso em: 15 fev. 2024.

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

JOUBE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-65.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Ed. da UNESP, 2002.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

KLEIMAN, Angela B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 15-61.

KLEIMAN, Angela B. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes, 2002.

KOSHY, Elizabeth; KOSHY, Valsa; WATERMAN, Heather. **Action research in healthcare**. London: Sage, 2010.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2001.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 25-38.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de (org.). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LISPECTOR, Clarice. **A Paixão segundo G. H.** 2. ed. Rio de Janeiro: Sabia, 1972.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Como aperfeiçoar a literatura infantil. **Revista Brasileira**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 7, p. 146-169, 1943.

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

MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?** Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Polêmicas de nosso tempo, v. 71).

NUNES, Lygia Bojunga. **Seis vezes Lucas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2005.

PAIVA, Marcelo Rubens. **Feliz ano velho**. 35. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. *In*: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (org.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 55-68.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004.

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. São Paulo: 34, 2013.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: 34, 2008.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 303-312, dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/yLDq54PMBGp7WSM3TqyrDQz/>. Acesso em: 15 fev. 2024.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Os cinco sentidos**. Belo Horizonte: Miguilim, 1999.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. **Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. V.19.

RIBEIRO, M. A. H. W.; GONÇALVES, C. Da experiência de vida à experiência de leitura. *In*: PINHO, Sheila Zambello de; SAGLIETTI, José Roberto Corrêa (org.). **Núcleos de ensino**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2005. p. 162-177.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROUXEL, Annie. O advento dos leitores reais. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013a. p. 191-208.



ROUXEL, Annie. Apropriação singular das obras e cultura literária. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013b. p. 165-190.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 272-283, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://publicacoesfcc.emnuvens.com.br/cp/article/download/90/73>. Acesso em: 16 fev. 2024.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? **Cadernos de pesquisa**. v. 42. n. 145. jan./abr. 2011.p 11.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. 25. ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

SILVA, Samantha. **Cápsula do tempo concretada em 1922 é aberta em escola de Piracicaba e revela objetos e documentos do século passado**. Piracicaba, 7 set. 2022. Portal G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/piracicaba-regiao/noticia/2022/09/07/capsula-do-tempo-concretada-em-1922-e-aberta-em-escola-de-piracicaba-e-revela-objetos-e-documentos-do-seculo-passado.ghtml>. Acesso em: 16 fev. 2024.

SOARES, Magda B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. *In*: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2009. p. 18-29.

SOUSA, Patrícia da Costa. **Da leitura subjetiva à (re)escrita criativa: uma proposta de letramento literário a partir dos contos de Edgar Allan Poe**. 2023. 184f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.199>.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 101-107.

SOUZA, Osmar. Produção textual e cultura: interlocução necessária para a construção do saber. *In*: BOHN, Hilário I.; SOUZA, Osmar. **Escrita e cidadania**. Florianópolis: Insular, 2020. p. 33-47.

TELLES, Lygia Fagundes. **Histórias escolhidas**. São Paulo: Boa Leitura, 1961.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

UMA NOITE de arte: literatura e fotografia. Itumbiara, 2023. Portal: Plural Notícias. Disponível em: <https://pluralnoticias.com.br/cidades/itumbiara/>.

VERÍSSIMO, Érico. **Clarissa**. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

VILELA, Patrícia Ares Azevedo Dourado. **A leitura como prática significativa para os alunos do 5º ano do ensino fundamental**: uma contribuição para a formação de alunos



de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/27576>. Acesso em: 16 fev. 2024.

ZAPPONE, Miriam Hisae Yaegashi. Estética da Recepção. *In*: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Ozana (org.). **Teoria literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: Eduem, 2005. p. 257-285.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura**: uma aprendizagem de prazer. Rio Janeiro: José Olímpio, 1991.

ZILBERMAN, R. **A formação do leitor**. *In*: ZILBERMAN, R. A leitura e o ensino da literatura. Curitiba: Intersaberes, 2012.

ZUSAK, Markus. **A menina que roubava livros**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2008.

## APÊNDICE A – Questionário inicial

## Questionário inicial

Levantamento dos conhecimentos relativos à leitura de textos literários.

1) Você costuma frequentar livrarias ou bibliotecas?

nunca  sempre  uma vez por semana  uma vez por mês

2) Quais suportes de textos você têm na sua casa

Livros  Revistas  Jornais  Gibis  Mangás

Outros (computador, notebook, tablet ,etc.)

3) Você gosta de ler? Se sim, qual tipo de literatura lhe agrada?

Romance  Aventura  Suspense/ mistério  Biografias

Outros

4) Há leitores na sua família? Se sim, quem?

5) Você se lembra de momentos na escola em que teve um contato interessante com os livros?

6) Lembra do último livro que leu e gostou? Se sim, qual?

7) Você acredita que o livro é destinado a um público adequado quanto à idade?

8) Você se lembra de algum livro trabalhado na escola? Se sim, qual o título?

9) E de algum escritor você se lembra? Qual?

10) Você já pegou algum livro na biblioteca da escola sem ser obrigatório para trabalhos avaliativos? Gostou?

11) Que tipo de livro e que tipo de temas você gostaria de ler? Justifi que.

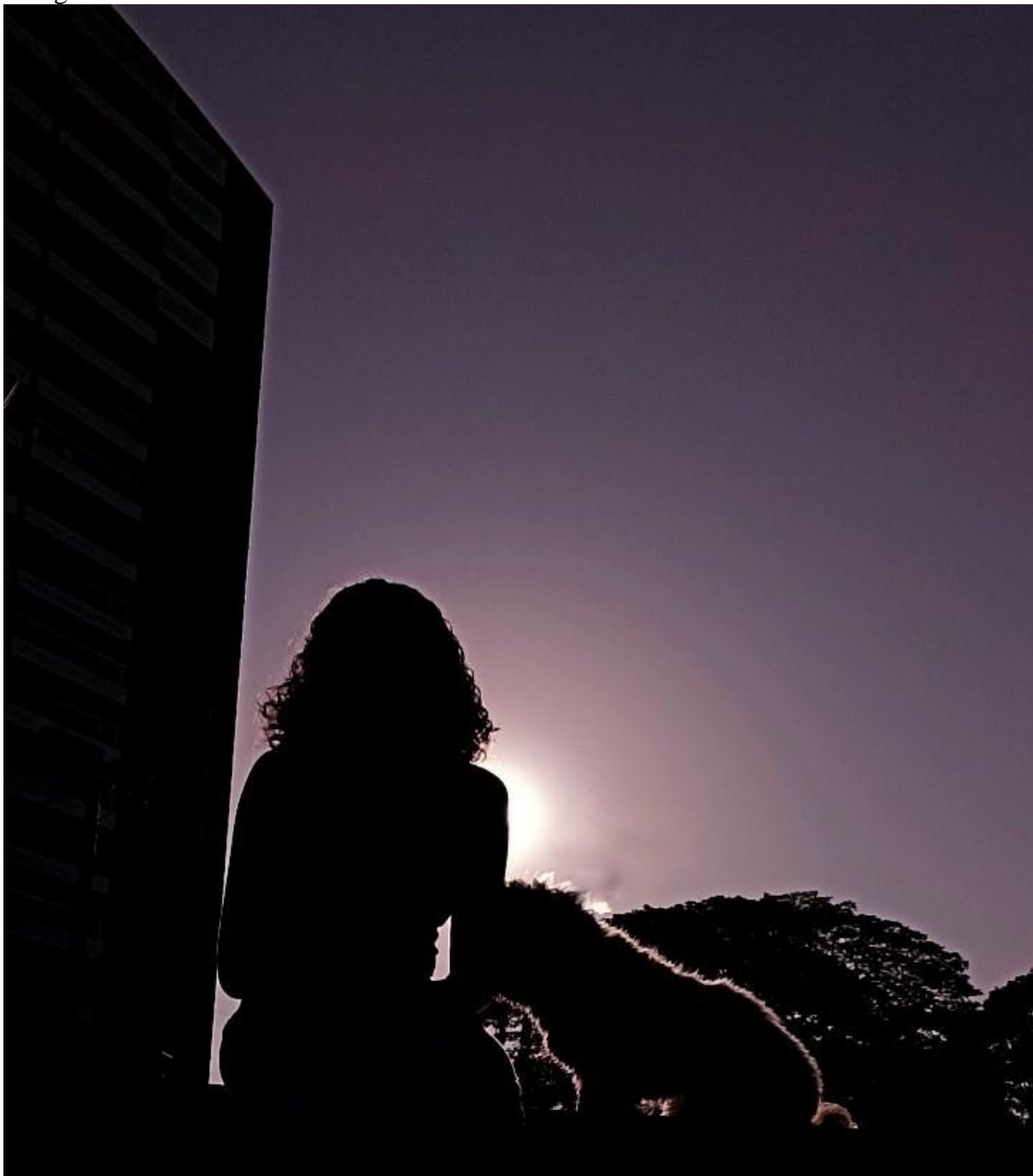
## APÊNDICE B – Questionário após a aplicação do projeto

- 1) Como você observa o seu engajamento na leitura do livro Seis Vezes Lucas:  
 péssimo  regular  bom  muito bom  ótimo
- 2) No seu ponto de vista, a escolha do foco narrativo influencia o entendimento do livro?  
 não  sim  depende de como o escritor conta a história
- 3) Ao ler seis Vezes Lucas você teve identificação em algum momento com o personagem e com a história?  
 não  durante todo o livro  em algumas partes
- 4) Como você avalia seu interesse e entendimento sobre o livro?  
 nenhum  um pouco  muito
- 5) As crises familiares apresentadas na história propiciaram momentos de reflexão?  
 não  sim  em algumas partes  durante todo o livro
- 6) Para você, a forma como foi realizada a leitura do livro pode ser considerada:  
 normal  chata  boa  interessante  dinâmica
- 7) Você percebeu, durante a proposta, a utilização de outras formas de expressão além da escrita? assinale quais:  
 desenho  música  poema  dramatização  discussão
- 8) Você acredita que, durante a proposta, houve a promoção do fortalecimento dos vínculos entre os colegas e um espaço para tratar de temas do cotidiano:  
 não  sim  um pouco  completamente
- 9) A utilização do cinema fez diferença para inserção do tema abordado no livro?  
 não  sim  um pouco  completamente
- 10) As atividades com fotografias auxiliaram na construção do pensamento socioafetivo e

## APÊNDICE C – Galeria de fotos

Fotos tiradas pelos alunos.

Fotografia 1 – Solidão ao entardecer



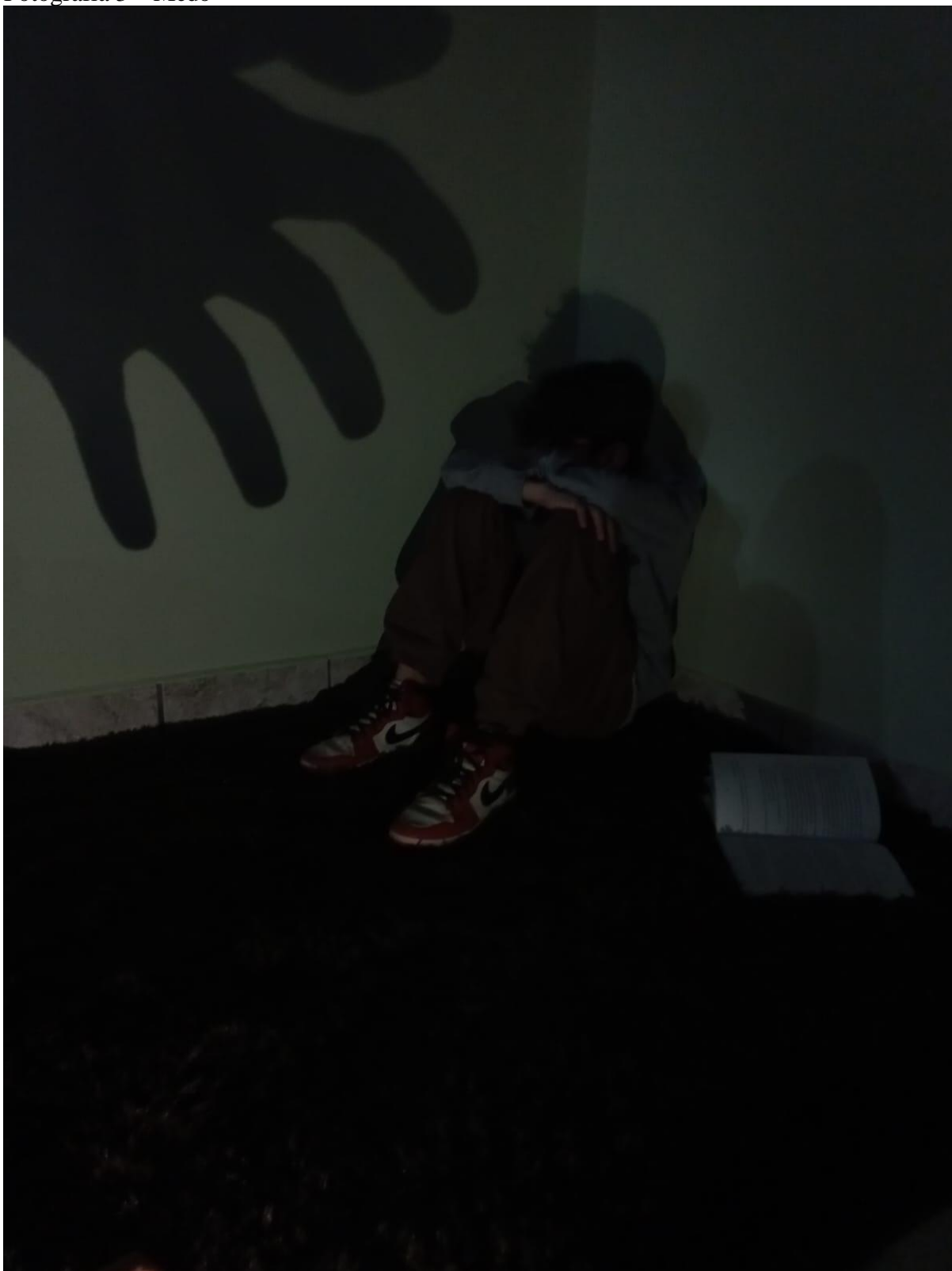
Fonte: arquivo pessoal da autora.

Fotografia 2 – O amor



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Fotografia 3 – Medo



Fonte: arquivo pessoal da autora.



Fotografia 4 – O lugar da máscara



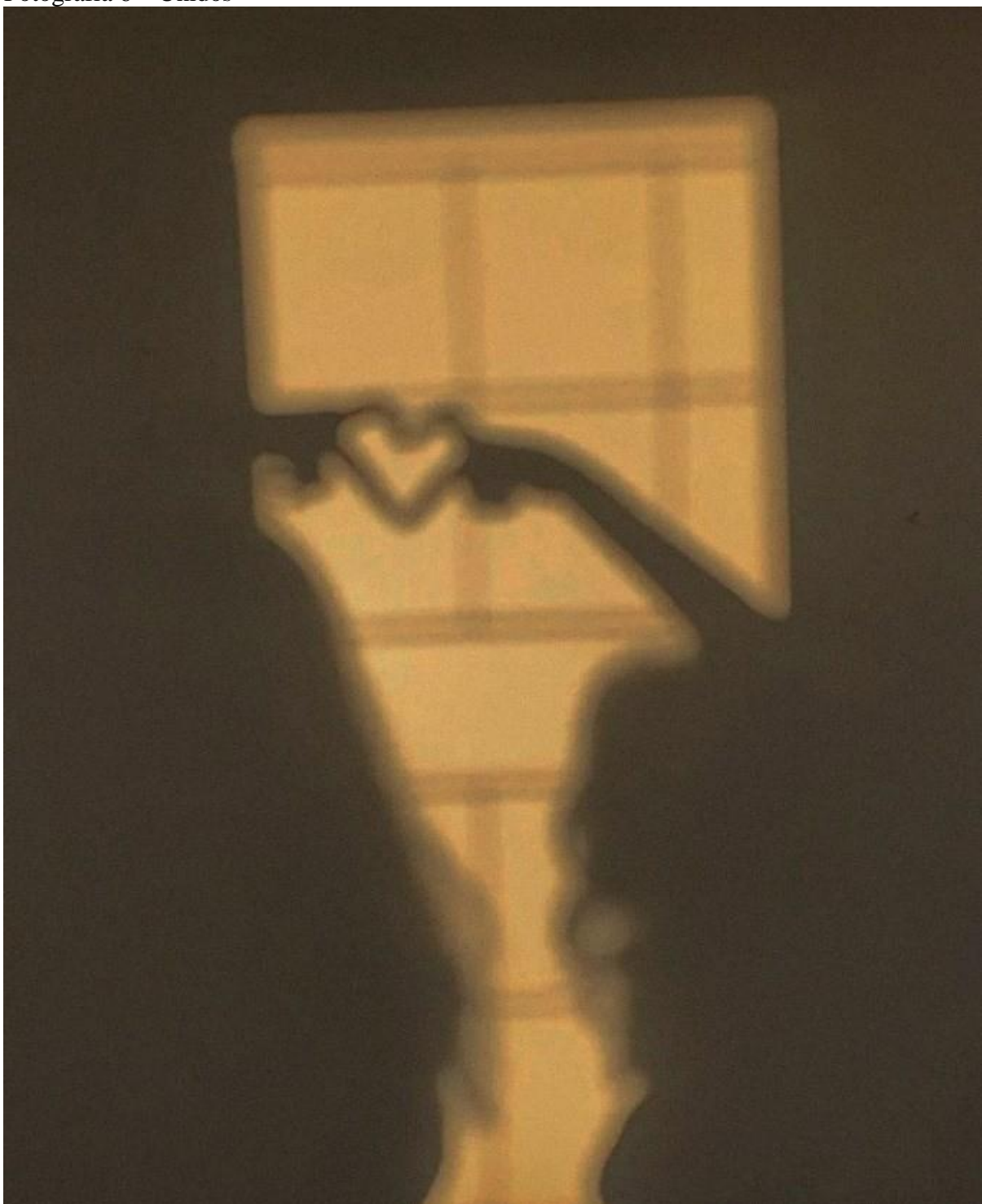
Fonte: arquivo pessoal da autora.

Fotografia 5 – Máscara



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Fotografia 6 – Unidos



Fonte: arquivo pessoal da autora.

## ANEXO A – Poema concreto

Figura 1 – “Máscaras diárias”, de Fábio Bahia



Fonte: Bahia (2016).