



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



PROFLETRAS



**DALMA FLÁVIA BARROS GUIMARÃES DE SOUZA**

# **LETRAMENTO LITERÁRIO: A ESCOLA COMO ESPAÇO PRIVILEGIADO PARA FORMAÇÃO DE LEITORES**

UBERLÂNDIA

2015

**DALMA FLÁVIA BARROS GUIMARÃES DE SOUZA**

**LETRAMENTO LITERÁRIO: A ESCOLA COMO ESPAÇO  
PRIVILEGIADO PARA FORMAÇÃO DE LEITORES**

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

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientador: Prof. Dr. João Carlos Biella

UBERLÂNDIA  
2015

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

---

S729L      Souza, Dalma Flávia Barros Guimarães de,  
2015      Letramento literário : a escola como espaço privilegiado para  
formação de leitores / Dalma Flávia Barros Guimarães de Souza. - 2015.  
131 f. : il.

Orientador: João Carlos Biella.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras -  
PROFLETRAS.

Inclui bibliografia.

1. Linguística - Teses. 2. Literatura (Ensino fundamental) - Estudo e  
ensino - Teses. 3. Leitores - Formação e desenvolvimento - Teses. 4.  
Livros e leitura - Teses. I. Biella, João Carlos. II. Universidade Federal  
de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em  
Letras - PROFLETRAS. III. Título.

---

CDU: 801

DALMA FLÁVIA BARROS GUIMARÃES DE SOUZA

**LETRAMENTO LITERÁRIO: A ESCOLA COMO ESPAÇO  
PRIVILEGIADO PARA FORMAÇÃO DE LEITORES**

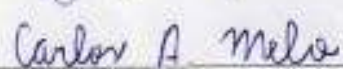
Dissertação aprovada para a obtenção do título  
de Mestre no Programa de Pós-Graduação em  
Letras – Proletras – da Universidade Federal de  
Uberlândia (MG) pela banca examinadora  
formada por:

Uberlândia, 05 de agosto de 2015.



---

Prof. Dr. João Carlos Biella (Orientador – UFU)



---

Prof. Dr. Carlos Augusto de Melo (UFU)



---

Profa. Dra. Maria das Graças Fonseca Andrade (UESB)

## **DEDICATÓRIA**

À minha amada filha Ana Beatriz que me faz ter a certeza de que a vida é muito mais que trabalhos acadêmicos.

## AGRADECIMENTOS

E é a Ele que dirijo minha maior gratidão. Deus, mais do que me criar, deu propósito à minha vida. Vem dele tudo o que sou, o que tenho e o que espero.

A minha mãe Maria Aparecida, meu grande exemplo, sempre presente em minha vida, de forma indispensável. Ao meu pai Wilson (*in memoriam*), obrigada por ser a minha referência de tantas maneiras. A saudade escorre pelos olhos.

A minha filha Ana Beatriz e ao meu marido Nilson Júnior, por terem suportado as minhas ausências em função das demandas do mestrado.

A minha irmã Danilla Cristina, a minha sogra Lucimar e a minha cunhada Rossana, por cuidar da minha filha nos dias de viagem para assistir as aulas do mestrado em Uberlândia.

Aos meus familiares e amigos por toda a força que transmitiram.

As minhas colegas da jornada de estudos, Cleonice Leão, Conceição Guisardi, Christiane Renata, Márcia Caixêta, Natália Vida e Paula Márcia, pelo apoio, por compartilharmos conhecimentos.

Aos demais colegas do PROFLETRAS que vivenciaram essa empreitada comigo.

A todos os professores do PROFLETRAS, pelos ensinamentos.

Ao professor Dr. João Carlos Biella que fez renascer, em seus orientandos, a literatura adormecida.

## **LIVRO - A troca**

*Pra mim, livro é vida; desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida. Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé, fazia parede; deitado, fazia degrau de escada; inclinado, encostava num outro e fazia telhado. E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá dentro para brincar de morar em livro. De casa em casa eu fui descobrindo o mundo (de tanto olhar para as paredes). Primeiro, olhando desenhos; depois, decifrando palavras. Fui crescendo; e derrubei telhados com a cabeça. Mas fui pegando intimidade com as palavras. E quanto mais íntimas a gente ficava, menos eu ia me lembrando de consertar o telhado ou de construir novas casas. Só por causa de uma razão: o livro agora alimentava a minha imaginação. Todo dia a minha imaginação comia, comia e comia; e de barriga assim toda cheia, me levava pra morar no mundo inteiro: iglu, cabana, palácio, arranha-céu, era só escolher e pronto, o livro me dava. Foi assim que, devagarinho, me habituei com essa troca tão gostosa que - no meu jeito de ver as coisas - é a troca da própria vida; quanto mais eu buscava no livro, mais ele me dava. Mas, como a gente tem mania de sempre querer mais, eu cismeí um dia de alargar a troca: comeceí a fabricar tijolo pra - em algum lugar - uma criança juntar com outros, e levantar a casa onde ela vai morar.*

*(Mensagem de Lygia Bojunga para o Dia Internacional do Livro Infantil e Juvenil, traduzida e divulgada nos 64 países membros do IBBY).*

## RESUMO

Esta pesquisa se concentra na área de linguagens e letramentos e está em consonância com os preceitos do letramento literário. A proposta intitulada “Letramento literário: a escola como espaço privilegiado para formação de leitores” tem por objetivo geral formar, fortalecer e ampliar a educação literária no ensino fundamental II, transformando a escola em uma comunidade de leitores, que transcenda seus muros e desenvolva, no aluno, habilidades de leitura do mundo e de si próprio. Para tanto, elaboramos e aplicamos duas propostas didáticas (sequência básica e círculo de leitura) para a leitura dos livros literários: “6 vezes Lucas” e “O abraço”, de Lygia Bojunga, em uma turma de 8º ano do Ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual, na cidade de Rio Verde, Goiás. Para alcançar os objetivos propostos fizemos, *a priori*, um estudo bibliográfico para nos embasarmos teoricamente e construirmos três capítulos de cunho teórico. Utilizamos, também, outro capítulo para explicarmos algumas escolhas pertinentes a nossa pesquisa. Assim, nossa pesquisa possui caráter etnográfico, embasado, metodologicamente, na perspectiva da pesquisa-ação, utilizando como instrumentos de coleta de dados: diagnóstico inicial, exercícios da sequência básica elaborados para a obra literária “6 vezes Lucas”, fichas de função, fichas de leitura para registros do círculo de leitura da obra literária “O abraço”, rodas de conversa; diagnóstico final e registros pessoais da professora/pesquisadora. A partir dos dados coletados, redigimos nosso capítulo de análise desse material, com ênfase na recepção dos alunos em relação às atividades por nós elaboradas e mediadas, com vistas a promover o resgate da literatura em sala de aula. Dessa forma, dentro dos limites desta pesquisa, podemos afirmar que cada atividade proposta na sequência básica e no círculo de leitura contribuiu para direcionar o professor ao processo de letramento literário, incentivar leituras de qualidade estética, identificar duas metodologias que priorizam a leitura literária e a interação texto-leitor e formar uma comunidade de leitores por meio da escolarização adequada da literatura.

**Palavras-chave:** Letramento literário. Comunidade de leitores. Sequência básica. Círculo de leitura.

## ABSTRACT

This research focuses in the area of languages and literacy and is in line with the precepts of the literary literacy. The proposal named "literary Literacy: the school as a privileged space for the formation of readers" aims to strengthen and expand the General form the literary education in the elementary school, transforming the school into a community of readers, that transcends its walls and develop in the student reading skills of the world and of himself. To this end, we draw up and apply two didactic proposals (basic sequence and reading circle) to the reading of literary books: "6 times Lucas" and "the hug", Lygia Bojunga Nunes, in a class of eighth grade of elementary school of the public school, in the town of Rio Verde, Goiás. To achieve the proposed objectives, we made, a priori, a bibliographical study to theoretically and build three theoretical chapters. We use, too, another chapter to explain some choices relevant to our research. Thus, our research has ethnographic character based, methodologically, from the perspective of action research, using as instruments of data collection: initial diagnosis, exercises of basic sequence for the literary work "6 times Lucas", tokens, chips to read records from the circle of literary reading "the hug", wheels of conversation; final diagnosis and personal records of teacher/researcher. From the data collected, we have written our chapter the material analysis, with emphasis on the reception of students in relation to activities we prepared and mediated, in order to promote the recovery of literature in the classroom. Thus, within the limits of this research, we can say that each proposed activity on basic sequence and in the reading circle contributed to drive the process of literary literacy teacher, encouraging readings of aesthetic quality, identify two methodologies to prioritize reading and literary text-reader interaction and form a community of readers by means of adequate schooling literature.

**Keywords:** literary Literacy. Community of readers. Basic sequence. Reading circle.

## Lista de Figuras

|                                                                                             |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1: Registro escrito da dinâmica “Seis vezes eu” .....                                | 83  |
| Figura 2: Apresentação do livro “6 vezes Lucas” e autora Lygia Bojunga.....                 | 84  |
| Figura 3: Confeção do cartaz com a temática família .....                                   | 88  |
| Figura 4: Coreografia das alunas para a música “Máscara”, da cantora Pitty.....             | 91  |
| Figura 5: Elaboração do vídeo “Sentimentos reprimidos podem causar dor emocional”. .....    | 93  |
| Figura 6: Dinâmica “O abraço” .....                                                         | 98  |
| Figura 7: Elaboração de cartazes para fichas de função apresentadas ao círculo de leitura.. | 101 |
| Figura 8: Ilustração do sufocamento da personagem Cristina.....                             | 104 |
| Figura 9: Encerramento do círculo de leitura. ....                                          | 107 |

## SUMÁRIO

|                                                                                |           |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                        | <b>11</b> |
| <b>1 LETRAMENTO LITERÁRIO: PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA.....</b>    | <b>14</b> |
| <b>1.1 Letramentos: responsabilidade da escola.....</b>                        | <b>14</b> |
| <b>1.2 Letramento literário: um letramento singular.....</b>                   | <b>17</b> |
| 1.3 O lugar da literatura na escola.....                                       | 20        |
| 1.4 Algumas especificidades da leitura literária.....                          | 23        |
| <b>2 PRINCÍPIOS ESSENCIAIS PARA A PROMOÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO .....</b>   | <b>26</b> |
| 2.1 Literatura e seus adjetivos.....                                           | 26        |
| 2.2 Por uma leitura de qualidade estética.....                                 | 30        |
| 2.3 Leitura subjetiva em formação.....                                         | 33        |
| 2.4 Leitura e mediação.....                                                    | 36        |
| <b>3 ESCOLHAS PERTINENTES À PESQUISA .....</b>                                 | <b>39</b> |
| 3.1 Metodologia da pesquisa-ação.....                                          | 39        |
| 3.2 O campo da pesquisa.....                                                   | 40        |
| 3.3 Os alunos/sujeitos da pesquisa e professora/pesquisadora.....              | 41        |
| 3.4 Procedimentos metodológicos e os instrumentos de coleta da pesquisa.....   | 42        |
| 3.5 Lygia Bojunga para o ensino fundamental.....                               | 43        |
| 3.6 A literatura ensinada: “6 vezes Lucas”.....                                | 44        |
| 3.7 A literatura ensinada: “O abraço”.....                                     | 45        |
| <b>4 DUAS ESTRATÉGIAS RELEVANTES PARA UMA LEITURA LITERÁRIA .....</b>          | <b>47</b> |
| 4.1 Sequência Básica.....                                                      | 47        |
| 4.1.1 Motivação.....                                                           | 48        |
| 4.1.2 Introdução.....                                                          | 50        |
| 4.1.3 Leitura.....                                                             | 51        |
| 4.1.4 Interpretação.....                                                       | 68        |
| 4.2 Círculo De Leitura.....                                                    | 70        |
| <b>5 EXPERIÊNCIAS COMPARTLHADAS DURANTE AS AULAS DE LEITURA LITERÁRIA.....</b> | <b>78</b> |
| 5.1 Sondagem inicial.....                                                      | 78        |
| 5.2 Sequência Básica – Um olhar para sala de aula.....                         | 80        |
| 5.2.1 Motivação e Introdução.....                                              | 81        |
| 5.2.2 Leitura.....                                                             | 85        |
| 5.2.3 Interpretação.....                                                       | 97        |

|                                                              |            |
|--------------------------------------------------------------|------------|
| 5.3 Círculo de leitura – Outro olhar para sala de aula ..... | 97         |
| 5.3.1 Círculo de leitura: a prática .....                    | 101        |
| 5.3.2 Ficha de leitura: a prática .....                      | 108        |
| 5.4 Avaliando o trabalho com literatura na escola .....      | 111        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                            | <b>113</b> |
| <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>                      | <b>115</b> |
| <b>APÊNDICES.....</b>                                        | <b>119</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>                                          | <b>122</b> |

## *Introdução*

As orientações pedagógicas oficiais brasileiras - propostas curriculares, parâmetros e orientações curriculares etc - abordam a leitura como um modo de interação texto-leitor, dando ênfase na singularidade do sujeito aprendiz, porém, nas últimas décadas, a linguística textual e as teorias discursivas instauraram um novo modelo para a leitura e escrita de textos, pautado no ensino por meio de gêneros. As práticas de leitura direcionadas a objetivos que priorizam as características estruturais e a grande diversidade desses gêneros não se mostraram capazes de avançar, qualitativamente, as aulas de leitura nas escolas, uma vez que, temos verificado muitos alunos, ao terminarem o ensino fundamental II, apresentando inúmeras carências, especialmente no que se refere ao domínio das habilidades necessárias de leitura e escrita. Então, como promover aulas de leitura na escola, concretizadas nas estratégias de leitura e abordagem dos textos que favoreçam a interação texto-leitor? Acreditamos que leitura e escola devam recorrer à literatura, para ponderar seus reais propósitos.

Nesta dissertação recorreremos ao letramento literário como processo apropriado de escolarização da literatura, já que várias iniciativas de incentivo à leitura vêm sendo criadas nas escolas, mas poucas priorizam a literatura enquanto construção literária de sentidos. Assim, acreditamos no resgate da literatura, para o ensino fundamental II, principalmente na escola pública, porque por meio da experiência estética, ou seja, durante interação texto-leitor, o gesto de afirmação de singularidade aprimora o espírito crítico do leitor, inserindo-o no universo social com mais desenvoltura e segurança, permitindo, também, o conhecimento de si próprio e de mundo.

Atualmente, muitas pessoas consideram que não existe nada pior que ficar excluído do mundo da escrita. Algumas se sentem indignas, principalmente porque a sociedade agrega à literatura uma referência específica da burguesia; no entanto, consideramos fator primordial o contato do homem com a criação literária, pelo fato de que ler permite que o indivíduo se abra para o outro, não somente pelas conversas que são tecidas em acerca de um livro, mas, também, pelo fato de que, ao experimentarmos a linguagem literária, nos aproximamos de lugares nunca habitados por nós, e isso é o que nos faz humanos, transformando a nossa relação com o outro.

A proposta que apresentamos aqui tem por objetivo geral formar, fortalecer e ampliar a educação literária no ensino fundamental II, transformando a escola em uma comunidade de leitores, que transcenda seus muros e desenvolva, no aluno, habilidades de leitura do mundo, do ser humano e de si próprio. Sendo assim, os objetivos específicos são: direcionar o professor

para o processo de letramento literário, incentivar leituras de qualidade estética, apresentar duas metodologias que priorizam a leitura literária e a interação-texto-leitor e analisar a experiência da literatura escolarizada. Com o intuito de atingir tais objetivos, utilizamos a metodologia da pesquisa-ação, muito usada no campo educacional, pois é a partir da realidade docente que podemos refletir e modificar a prática da sala de aula. Assim, dividimos esta dissertação em 5 (cinco) capítulos, além de introdução, considerações finais e referências bibliográficas.

No primeiro capítulo, explicitamos o conceito de letramentos e focamos no literário como um tipo de letramento singular, especificando suas contribuições em meio às leituras realizadas na escola. Discorremos, também, sobre qual o papel da literatura no currículo escolar e a importância de resgatá-la nas práticas efetivas de leitura, estabelecendo algumas especificidades da leitura literária.

Abordamos, no segundo capítulo, sobre princípios essenciais quando se quer promover o letramento literário adequado na escola, que são: refletir sobre a concepção de literatura imposta por adjetivos, priorizar literaturas com qualidade estética, valorizar as leituras subjetivas para a construção de sentidos e repensar a postura do mediador como agente incentivador da leitura literária.

No terceiro capítulo, destacamos a importância de apresentar algumas escolhas que contribuíram para a efetivação da pesquisa e promoção do letramento literário na escola, que são: a natureza da pesquisa e sua efetivação na escola, o campo da pesquisa, os alunos sujeitos da pesquisa e a professora pesquisadora e procedimentos metodológicos como instrumentos de coleta da pesquisa. Apresentamos também a escritora Lygia Bojunga e as literaturas ensinadas: “6 vezes Lucas” e “O abraço”.

No quarto capítulo, apresentamos as estratégias sequência básica e círculo de leitura, de Rildo Cosson (2012, 2014), as quais têm por objetivo fornecer ao professor ferramentas para resgatar a literatura na escola e afastar vários equívocos com relação aos textos literários. Simultaneamente, fazemos a descrição das atividades aplicadas em sala, por meio de um breve relato de experiências vivenciadas pela professora/pesquisadora, durante a elaboração das atividades e, em seguida, apresentamos os exercícios modelares que foram aplicados aos alunos.

No último capítulo, discutimos como as estratégias pesquisadas podem contribuir para o resgate efetivo da literatura, bem como, fazemos uma análise da recepção de uma literatura sem adjetivos, e identificamos os efeitos de uma leitura estética em obras da autora Lygia Bojunga.

Acreditamos que, para a promoção do letramento literário, apenas a leitura de textos soltos e incompletos, apreciados nos livros, didáticos não formam o leitor do livro, pois o letramento literário, conforme o concebemos, pressupõe que a simples atividade da leitura seja considerada atividade de leitura literária, uma vez que consideramos importante a leitura do livro literário em sua totalidade e exercida de maneira adequada, com planejamentos e fins específicos através de atividades sistematizadas.

# *Capítulo 1*

## **LETRAMENTO LITERÁRIO: PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA**

Tendo em vista a literatura escolarizada e a promoção do letramento literário na escola, consideramos a necessidade de esclarecer algumas possíveis dúvidas quanto à postura que adotamos neste capítulo. Primeiro, explicitaremos o conceito de letramentos, focando o literário como um tipo de letramento singular, por ter uma relação diferenciada com a escrita, sendo esta, responsabilidade da escola. Logo, esclarecemos o termo letramento literário e especificamos quais contribuições o faz singular em meio a diversidades de leituras realizadas na escola. Em seguida, discorreremos sobre como está sendo concebida a literatura no currículo escolar e a importância de resgatá-la nas práticas efetivas de leitura. Por último, estabelecemos algumas especificidades da leitura literária, a fim de diferenciá-la de outras leituras puramente informativas.

### **1.1 Letramentos: responsabilidade da escola**

No Brasil, os índices de testes nacionais e internacionais, como IDEB<sup>1</sup> e PISA<sup>2</sup>, mostram que a proficiência de leitura de estudantes brasileiros se encontra muito abaixo do esperado, o que tem preocupado, não só os governantes, mas, principalmente, os professores de língua materna. Nas últimas décadas, o termo letramento vem representando as várias formas de leitura existentes na sociedade, contudo, essa nomenclatura aparece em permanente mudança de sentidos, sendo comparada, inicialmente, ao simples ato de decifração da linguagem e mais tarde, no plural, às várias habilidades e competências diversificadas da linguagem na sociedade.

Recorremos a alguns estudiosos do assunto para esclarecer os sentidos utilizados para o termo letramento, visto que há uma amplitude de convergências e divergências que advêm dessa temática, no tocante à habilidade de leitura sinalizada pela instituição escolar. Para Soares

---

<sup>1</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

<sup>2</sup> Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

(2003), é indissociável os processos de alfabetização e letramento, tanto na perspectiva teórica quanto no ponto de vista da prática pedagógica.

Nessa perspectiva, observamos que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (SOARES, 2003, p. 14).

Entretanto, para a autora, é conveniente conservar tais nomenclaturas, embora indissociáveis e simultâneas, pois são processos de naturezas fundamentalmente diferentes, com conhecimentos, habilidades e competências específicos para formas de aprendizagem e ensino diferenciados, denominadas facetas<sup>3</sup>.

Assim, letramento é a “[...] imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito” (SOARES, 2003, p. 15). Também alfabetização é “[...] consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita” (SOARES, 2003, p. 15).

Kleiman (2005) afirma que “[...] quando se ensina uma criança, um jovem ou um adulto a ler e a escrever, esse aprendiz está em processo de letramento”. Letramento, então, para essa estudiosa, refere-se “[...] aos usos da escrita não somente na escola, mas em todo lugar” (p. 5), ou seja, letramento envolve as práticas sociais da escrita dentro e fora da escola. Sendo assim, a autora também acredita que “[...] não existe um método de letramento”, pois “[...] envolve a imersão da criança, do jovem ou do adulto no mundo da escrita” (p. 9) e, nesse sentido, para conseguir essa imersão, o professor pode envolver os alunos nas atividades de práticas sociais em que se usa a escrita dentro da instituição escolar, como escrever cartas, comentar notícias e redigir um ofício, nomeando essas atividades escolares em práticas de letramento.

Para Kleiman (2005), o conceito de letramento surgiu com Paulo Freire, considerado o maior pensador brasileiro em Educação do século XX, quando acrescentou ao termo alfabetização uma visão maior de prática sociocultural de uso da língua escrita:

---

<sup>3</sup> Vocábulo usado por Magda Soares em seu artigo Letramento e alfabetização: as muitas facetas.

Paulo Freire utilizou o termo alfabetização, com um sentido próximo ao que hoje tem o termo letramento, para designar uma prática sociocultural de uso da língua escrita que vai se transformando ao longo do tempo, segundo as épocas e as pessoas que a usam e que pode vir a ser libertadora, embora, à época, fosse mecanicista. A escrita passou do domínio de uns poucos para um saber universal, considerando direito de todos – e com isso a relação das pessoas com a língua escrita mudou radicalmente (KLEIMAN, 2005, p. 19- 20).

Assim, partindo do pressuposto de que a escola, desde seus primórdios, teve a função de alfabetizar, e essa prática parte da competência individual do aluno, à medida que ela inclui atividades com características da vida social, como escrever uma receita de bolo, ler uma bula de remédio ou escrever uma carta do leitor, o aluno está participando de um evento de letramento dentro da escola. Kleiman (2005) esclarece que eventos de letramento, na escola, são “[...] ocasiões em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a compreensão dos textos” (p. 22).

Ressaltamos que, a partir de Brian Street (1993), surgiram novos estudos sobre letramento, e o termo, que antes era visto apenas no singular, passou a ser indicado no plural - letramentos. Segundo o autor, os letramentos “[...] são múltiplos, variando no tempo, espaço, situações, e estritamente determinados por relações de poder.” (GARCIA, SILVA E FELÍCIO, 2012, p. 130). Paulino e Cosson (2009) também enfatizam a concepção de letramento no plural, “[...] pois há tantos letramentos quanto às práticas sociais e os objetos que enformam o uso da escrita na nossa sociedade letrada, como se observa no uso do termo em expressões tais como letramento digital, letramento financeiro, letramento midiático.” (p. 65).

Magalhães (2012) recorre ao conceito de que o letramento se refere “[...] à prática social da língua escrita, o que inclui processos sociais da leitura e escrita” (p. 19) e relata que “[...] os estudos sobre letramento e discurso como práticas sociais destacam o papel da língua na constituição das relações, identidades e valores sociais”. (p. 61).

De acordo com Street (1993), citado por Magalhães (2012) e por Garcia, Silva e Felício, (2012), a partir dos novos estudos dos letramentos, passaram a ser distinguidos letramentos autônomos e letramentos ideológicos:

O enfoque do “letramento autônomo” é a perspectiva técnica, descolada de um contexto social, centrando-se no individual e no desenvolvimento intelectual, ao passo que o “letramento ideológico” enfatiza as práticas de letramento articuladas a estruturas culturais e de poder em diferentes contextos (STREET, 1993 *apud* GARCIA, SILVA E FELÍCIO, 2012, p. 130).

Em uma das abordagens do letramento ideológico está o letramento literário. Por meio dele, somos levados a saberes diferentes do que denominamos apenas letramento, já que podemos repensar o indivíduo e o seu reflexo no mundo. Souza e Cosson (2011) definem letramento literário como um tipo de letramento singular. Nessa via:

O letramento literário faz parte dessa expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita. Todavia, ao contrário dos outros letramentos e do emprego mais largo da palavra para designar a construção de sentido em uma determinada área de atividade ou conhecimento, o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular (SOUZA E COSSON, 2011, v.2, p. 102).

Diante de todo esse arcabouço teórico, concluímos que as várias habilidades de leitura e escrita necessárias para agir com competência em práticas sociais e profissionais que envolvem a língua são intituladas letramentos. Por isso, consideramos como Souza e Cosson (2011) que, dentre os vários tipos e níveis de letramentos para se trabalhar na escola, o letramento literário deve assumir lugar privilegiado na escola, uma vez que é diferente dos outros letramentos “[...] posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma” (p. 102) e seu objetivo principal é “[...] nos formar como leitores, não como qualquer leitor ou um leitor qualquer, mas um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive”(p. 106).

## **1.2 Letramento literário: um letramento singular**

Martins (2011, p. 56) certifica que o termo letramento literário foi usado, pela primeira vez, no Brasil por Graça Paulino, para assim integrar às discussões sobre letramento as questões referentes à literatura no contexto da cultura escrita, até então, pesquisadas através do Grupo de Pesquisas do Letramento Literário - GPELL/UFMG.

Paulino e Cosson (2009) definiram o letramento literário “[...] como processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos.” (p. 67). Cosson (2014) explica que o letramento literário se trata de um fenômeno dinâmico, que não se encerra em um saber ou prática delimitada a um momento específico, mas a apropriação significaria um modo singular de construir sentidos através do literário em uma comunidade de leitores, e é esse exercício que nos torna humanos.

Sobre letramento literário, destacamos que:

Por ser apropriação, permite que seja individualizado ao mesmo tempo em que demanda interação social, pois só podemos tornar próprio o que nos é alheio. Apropriação que não é apenas um texto, qualquer que seja a configuração, mas sim de um modo singular de construir sentidos: o literário. Tal singularidade vem tanto de uma interação verbal única e intensa mediada pelo texto literário, uma vez que a literatura é essencialmente palavra, quanto da experiência de mundo que concentra e disponibiliza, pois não há limites temporais ou espaciais para um mundo feito de palavras – o exercício da liberdade que nos torna humanos. É por essa força libertária que a literatura sempre participou das comunidades humanas (COSSON, 2014, p. 25).

Acreditamos, assim, que o letramento literário é singular no processo educativo por ir além da simples leitura prazerosa, pois “[...] fornece instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem” (COSSON, 2012, p. 30), desenvolve uma inteligência mais crítica e explorar a experiência humana, atribuindo-lhe sentidos. Reside aí a necessidade de resgatar a leitura literária na escola, pois “[...] não se educa apenas intelectualmente uma criança, existe também uma educação da sensibilidade, e que será responsável pelo refinamento das relações humanas” (QUEIRÓS, 2012, p. 87). Paulino e Cosson (2009) consideram o letramento literário como:

[...] um estado permanente de transformação, uma ação continuada, e não uma habilidade que se adquire como aprender a andar de bicicleta ou um conhecimento facilmente mensurável como a tabuada de cinco. Também deve ficar claro que o letramento literário não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa. Depois, trata-se de apropriação, isto é um ato de tornar próprio, de incorporar e com isso transformar aquilo que se recebe, no caso, a literatura (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

Candido (2011, p. 186) verificou que “[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque, pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza”. Segundo Paulino e Cosson (2009, p. 70), é através da “[...] experiência da literatura que ampliamos e fortalecemos esse processo ao oferecer múltiplas possibilidades de ser o outro sendo nós mesmos, proporcionando mecanismos de ordenamento e reordenamento do mundo de uma maneira tão e, às vezes até mais intensa do que o vivido”.

Consoante às ideias de Candido (2011) e Paulino e Cosson (2009), Rouxel (2013) também acredita que pela “[...] leitura sensível da literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade” (p. 32).

É essa concepção que faz o letramento literário ser tão singular e é por meio da leitura literária afloramos nossas subjetividades, nos reinventamos através da experiência do outro, reconstruindo a palavra que nos humaniza.

Petit (2009a, p. 23) discorre sobre a contribuição da leitura literária para a construção ou reconstrução de uma pessoa, ainda nos casos em que a leitura fosse realizada esporadicamente, e tais processos se dessem por meio de apropriações singulares, às vezes até mesmo desviando dos textos lidos.

Assim:

Para além dessas situações extremas, **a contribuição da leitura para a reconstrução de uma pessoa após uma desilusão amorosa, um luto, uma doença etc. – toda perda que afeta a representação de si mesmo e do sentido da vida** – é uma experiência corrente, e numerosos escritores a testemunharam, como Sergio Pitol em uma entrevista que encontro na noite em que escrevo estas linhas: tendo perdido seu pai, quando era bebê, e logo depois sua mãe, com cinco anos de idade, ele fica gravemente doente; embora não pudesse mais ir à escola, a casa onde sua avó o acolheu era repleta de livros: “Minha avó lia sem parar. E eu apanhava tudo o que me caía nas mãos. [...] **Com doze anos, descobri *Guerra e paz* e não fiquei mais doente. Continuo acreditando que Tolstói me salvou**”. (PETIT, 2009a, p. 17. **Grifos nossos**).

De acordo com Petit (2009a), às vezes uma obra nutre literalmente a vida, contudo não é “[...] apenas nos momentos de desarranjos internos que os livros servem de auxílio, mas também quando acontecem crises que afetam simultaneamente um grande número de pessoas” (p. 18). Ela assim exemplifica:

Em muitos lugares, **a Segunda Guerra Mundial suscitou igualmente um forte aumento das práticas da leitura**, fato testemunhado por muitas pessoas, como Thais Nasvetnikova, na Rússia, quando recorda o inverno de 1941: “**Lembro que todo mundo lia ... muito ... eu nunca vi isso ...** esgotamos a biblioteca destinada às crianças e aos adolescentes. Então nos permitiram ler os livros dos grandes”. Ou Le Clézio, que se encontrava em Nice: “Não podíamos sair, era demasiadamente perigoso. **Os caminhos e os campos estavam minados. [...] Assim era impossível vadiar. Não tínhamos muitos amigos, vivíamos confinados. Era preciso ocupar aquele vazio, e os livros estavam lá para isso**” (PETIT, 2009a, p. 19. **Grifos nossos**).

Durante as pesquisas realizadas por Petit (2009a), a autora confirma que esse tipo de experiência não difere da condição social ou do distanciamento de gerações, mas “[...] em tais contextos, crianças, adolescentes e adultos poderiam redescobrir o papel dessa atividade na reconstrução de si mesmo e, além disso, a contribuição única da literatura e da arte para a atividade psíquica” (PETIT, 2009a, p. 22). Além dessa singularidade, Petit (2009a) aduz sobre a apropriação da literatura que parece ser desejável “[...] porque quando aí se penetra, torna-se mais hábil no uso da língua; conquista-se uma inteligência mais sutil, mais crítica; e também

torna-se mais capaz de explorar a experiência humana, atribuindo-lhe sentido e valor poéticos”. (p. 28 - 29).

Queirós (2012) valoriza a leitura literária porque “[...] o literário estabelece um encontro com o sujeito em sua inteireza, permitindo ao leitor tomar a palavra e dizer-se. Ao conversar com o subjetivo e o singular de cada um – tanto com o vencido como o ainda por vencer - é que nos inauguramos como humanos”. (p. 86). Portanto, diante do texto literário, todo leitor tem o que dizer, tomando a palavra, assim “[...] o leitor se faz sujeito, em vez de sujeitar-se”. (QUEIRÓS, 2012, p. 87).

Se o letramento literário é a literatura escolarizada, acreditamos que na escola a leitura literária “[...] passa a ser o processo de formação de um leitor capaz de dialogar no tempo e no espaço com sua cultura, identificando, adaptando ou construindo um lugar para si mesmo, um leitor que se reconhece como membro ativo de uma comunidade de leitores” (COSSON, 2012, p. 120) e por esse motivo buscamos resgatar a literatura na escola, a fim de contribuir com o processo de letramento literário, que é tão importante para nos humanizar, enquanto pessoas sociais que somos.

### **1.3 O lugar da literatura na escola**

A literatura deve ser desvinculada da concepção errônea de que serve apenas para entretenimento e prazer, pois representa papel maior na escola. Ela é fonte de conhecimento para formar um leitor crítico, responsável, capaz de utilizar a leitura e a escrita em qualquer situação em que lhe exigir a sociedade. Ela será fonte de prazer e entretenimento para o aluno que está sendo letrado literariamente, entretanto, para o aluno que não está passando por esse processo, ela será um martírio na escola, e não passará de mais uma atividade obrigatória, não servindo para nada fora dela.

Para Cosson (2012), “[...] o corpo linguagem, o corpo palavra, o corpo escrita encontra na literatura seu mais perfeito exercício, a literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante” (p. 16), por isso precisa cultivar lugar especial nas escolas. Barthes também garante que “[...] a literatura assume muito saberes” e para ele, se todas as disciplinas tivessem de ser expulsas do ensino, apenas uma deveria ser salva: disciplina literária, pois todas as outras ciências estão presentes no monumento literário (BARTHES, 2008).

Com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), ocorreu o inverso, ou seja, a leitura literária se diluiu no que chamamos de apenas leitura. A seleção dos textos para o ensino da língua portuguesa deve partir da realidade social e do universo escolar do aluno. Contudo, a leitura integral do livro literário deixou de ser peça fundamental, substituindo-os por textos, classificados em gêneros e passou a valorar apenas letramento em detrimento do literário, conforme destacamos abaixo:

Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, **durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente**, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (BRASIL, 1998, p. 19. Grifos nossos).

[...]

A partir dos critérios propostos na parte introdutória deste item, **a seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar**, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros (BRASIL, 1998, p. 26. Grifos nossos).

Atualmente, o importante é que o aluno leia. O ensino da língua portuguesa, representado no livro didático, traz para a prática a leitura textos pequenos e diversificados, pautados na diversidade dos gêneros textuais. Cosson (2014) afirma que os novos estudos sobre a leitura fizeram com que o livro didático, se antes não abordavam a leitura literária como prática de leitura efetiva do livro literário, agora se distanciam cada vez mais do letramento literário. Assim:

No melhor dos casos, os textos literários se perdem entre receitas culinárias, regulamentos, roteiros de viagem, pôsteres publicitários, bulas de remédio e textos jornalísticos que são esmagadora maioria. Essa nova organização do livro didático está de acordo com as teorias mais recentes do ensino de língua, as quais pressupõem que o leitor competente é formado por meio do contato com textos de uso social variado (COSSON, 2014, p. 13).

A literatura passou a se constituir um gênero do discurso/textual utilizado em sala de aula apenas como um objeto de leitura fragmentada, a fim de ensinar aos alunos a distinção entre diferentes gêneros, estruturas gramaticais e de incentivar a leitura descompromissada, sem objetivos específicos.

Zilberman (2009) acredita que a leitura dos fragmentos de textos literários, presentes no livro didático, não forma o leitor do livro, ou seja, a escola que utiliza textos literários, aqueles

que apenas são apresentados em livros didáticos ou em pequenos fragmentos, não torna seus alunos, membros de uma comunidade leitora. Cosson (2014) afirma também ser fundamental, que se coloque como centro das práticas literárias na escola, a leitura efetiva dos textos, que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige.

Importa esclarecer que, quando nos referimos às aulas de leitura, no ensino fundamental, estamos pensando no texto literário como objeto de ensino e a leitura literária como a prática escolar da literatura. Cosson (2012) aponta a necessidade de se ir além da simples leitura do texto literário quando se deseja promover o letramento literário, por isso:

Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. [...] Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário (COSSON 2012, p. 27).

Dessa forma, é obrigação da escola e, conseqüentemente dos professores, explorar as potencialidades do texto literário e criar condições para que o encontro do leitor com o texto seja uma busca plena de sentidos, tão significativa para ele e para a comunidade de leitores, na qual está inserida. Não podemos acreditar que a simples atividade da leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. Cosson (2012) acredita que “[...] apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola” (p. 26) e é através da análise literária que “[...] formamos leitores capazes de experimentar toda a força humanizadora da literatura” (p. 29). Para ele:

A análise literária, ao contrário, toma a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos. É só quando esse intenso processo de interação se efetiva que se pode verdadeiramente falar em leitura literária. [...] Longe de destruir a magia das obras, a análise literária, quando bem realizada, permite que o leitor compreenda melhor essa magia e a penetre com mais intensidade. O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras (COSSON, 2012, p. 29).

Queirós (2012) consolida que ao “[...] incorporar a força criativa da literatura em sua ação, a escola passa de agência somente consumidora para um espaço também investidor. Assim, podemos afirmar que a escola é uma entidade de informação e transformação” (p. 86), pois o gosto pela leitura e a sua prática são, em grande medida, construídos por ela, favorecendo o desenvolvimento integral do aluno. Daí a importância de se trabalhar o ensino da literatura

em um movimento contínuo de leitura, “[...] partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno” (COSSON, 2012, p. 47-48).

Nessa via, destacamos que tanto a seleção das obras quanto as práticas metodológicas devem acompanhar esse movimento da leitura literária em sala de aula.

#### **1.4 Algumas especificidades da leitura literária**

O Brasil participa do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) para diagnosticar como caminha a educação no Brasil e para buscar novas alternativas metodológicas e tecnológicas que auxiliem nas avaliações nacionais realizadas pelos governos central e local. Se compararmos os resultados obtidos entre o ano de 2000 e 2009, anos em que no Brasil foi avaliada a proficiência em leitura, houve significativo avanço educacional do País, porém “[...] esse exame de proficiência prioriza as habilidades de leitura referentes a textos informativos, como se fosse possível ler uma notícia de jornal com a mesma desenvoltura que em textos poéticos.” (PAULINO, 2005, p. 58).

Paulino (2005) discorre que exames de proficiência em leitura, feitos no Brasil e no mundo, é valorizada uma hierarquização ideológica de textos e leituras que estão influenciando o ensino de língua portuguesa, o qual está cada vez mais, priorizando mecanismos de interpretação que valorizam a leitura de textos literários como se fossem textos informativos. Portanto:

Isso coloca em pauta a hierarquização ideológica de textos e leituras, hierarquização esta assumida como natural na chamada sociedade da informação. Qualquer hierarquização é questionável numa perspectiva ética de respeito à diversidade, mas no momento em que a eficácia dos procedimentos de conscientização política cresce em importância como forma de resistência ao belicismo e à condução da opinião pública pelos meios de comunicação, ler crítica e comparativamente textos informativos podem ser importantes a ponto de priorizar-se esse comportamento na escola. (PAULINO, 2005, p. 58).

Segundo Marcuschi (2008), o texto não é “[...] um produto acabado e objetivo, nem um depósito de informações, mas um evento ou um ato enunciativo, ele (o texto) acha-se em permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores” (p. 248). O autor reforça que “[...] o sentido não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas” (p. 248).

Assim, o leitor no momento da leitura ativa seus conhecimentos prévios, fazendo suas inferências permitidas pelo texto.

Para Paulino (2005), “[...] é preciso assumirmos que as habilidades exigidas na leitura literária são habilidades cognitivas, além de serem habilidades de comunicação, no sentido de habilidades interacionais e também afetivas” (p. 59).

A leitura literária também deve priorizar a experiência estética, a que, por vezes, é negada nas práticas em sala de aula, apelando apenas para análise formal e na atualização das virtualidades, características impostas a textos da ramificação literária.

A partir da teoria da estética da recepção<sup>4</sup>, concebida pelos teóricos Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, o texto não é mais visto como informativo, no qual encontramos apenas aquilo que o autor quer nos dizer, mas como mediador da interação entre texto e leitor. Os textos literários são reconhecidos através da recepção e efeitos que proporcionam ao leitor através de uma experiência estética da literatura.

Langlade (2013) acredita em um sujeito leitor, que passa também a ser autor de um texto singular no ato da leitura, e para ele, “[...] a participação do leitor na elaboração de um texto singular leva a questionar a noção de texto literário” (p. 33). Uma obra literária de qualidade precisa ter um caráter lacunar, ou seja, espaços em branco a serem preenchidos pelos leitores no momento da leitura, porém estes espaços favorecem ao leitor uma liberdade vigiada e controlada pelo próprio texto. Bombini (2008) salienta que, para o teórico alemão Ingarden, “[...] os pontos de indeterminação que permeiam a estrutura da obra são preenchidos e atualizados pelo leitor” (p. 7), e anos depois, as ideias deste teórico foram reformuladas pelos também teóricos alemães Iser e Jauss, que defendiam a concretização da leitura como “[...] um processo de interação entre texto e leitor, atividade de preenchimento dos vazios ou das lacunas do texto, desencadeando o processo de comunicação próprio à literatura” (p. 7).

Ainda nessa perspectiva, Bombini (2008) enfatiza que, no mundo social, a relação interativa acontece no momento do diálogo, no qual os participantes da conversa funcionam como reguladores, pois não há a possibilidade de se experimentar a vivência do outro.

Já na leitura literária, os espaços vazios são regulados por pistas dadas pelo texto, enquanto são preenchidos pelo leitor e coautor no momento da interação. A obra de arte, por

---

<sup>4</sup> O ingresso da estética da recepção no palco da teoria da literatura é assinado pela conferência ministrada por Jauss na Universidade de Constança, em 13 de abril de 1967. Essa proposta visa dar ênfase e o enfoque no leitor. O papel do leitor diante da obra literária seria perceber as sutilezas da obra, preencher seus “vazios” textuais e reconstruir as perguntas que devem ser respondidas. A relação dialógica entre o texto e o leitor cabe para resgatar e analisar os significados atribuídos ao texto, pois de acordo com a teoria, o texto nunca é monólogo ou atemporal, pois sempre ocorrerá a atualização no ato da leitura e, nessa perspectiva, apoia-se nossa proposta de letramento literário.

ser plurissignificativa, permite múltiplas leituras, mas isso não significa que o leitor possa dar total liberdade ao seu desejo interpretativo. “A recepção é programada pelo texto, de modo que o leitor não poder ignorar os sinais deixados pelo autor, ou seja, o texto precisa “autorizar” as leituras. A obra é tanto mais valiosa quanto mais propõe ao leitor desafios não previstos pelas suas expectativas”. (BOMBINI, 2008, p. 9).

Para Iser (1996), a obra literária possui dois polos que podem ser chamados de artístico e estético. Esses pólos se tornam evidentes durante o processo de leitura, em que se realiza a interação central entre a estrutura da obra e seu receptor. Sobre isso, o autor explica que:

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

No momento da leitura literária, o texto provoca inúmeras representações do leitor, entretanto essas representações podem se reajustar ou não, no decorrer da complexa estrutura do texto, ou seja, os lugares vazios preenchidos durante as projeções do leitor sobre o texto podem ser negados, mas “[...] o leitor não perde de vista o que é cancelado e isso modifica sua posição em relação ao que é familiar ou determinado” (ISER, 1996, p. 107).

Bordini e Aguiar (1993) justificam que as leituras literárias “[...] fundadas nos pressupostos teóricos da estética da recepção devem enfatizar a chamada obra difícil, uma vez que nela reside o poder de transformação de esquemas ideológicos passíveis de crítica” (p.85). É através da comparação entre o familiar e o novo, entre o próximo e o distante no tempo e no espaço que os leitores podem avançar em níveis de interpretação da leitura literária, e o que mensurará esse processo deve ser “[...] uma leitura mais exigente que a inicial em termos estéticos e ideológicos” (BORDINI E AGUIAR, 1993, p. 86).

Para que o ensino de leitura literária tenha um bom êxito, Rouxel (2012) acredita na necessidade de repensar as práticas de sala de aula, partindo da valoração das especificidades da leitura literária, dar atenção à recepção emotiva dos alunos, enquanto são preenchidos os vazios no momento da leitura. Instigar diálogos, reflexões, sensações, diários de leitura e/ou portfólios são boas opções metodológicas para o professor avaliar avanços em letramento literário. Ao utilizar esse recurso metodológico, “[...] o professor também terá a oportunidade de se formar leitor, escutar os leitores reais em suas comunidades interpretativas e contribuir com a pesquisa em andamento sobre atitudes e emoções.” (ROUXEL, 2012, p. 21).

## *Capítulo 2*

### **PRINCÍPIOS ESSENCIAIS PARA A PROMOÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO**

Consoante os ensinamentos de Cosson (2014), acreditamos que, ao aceitarmos o letramento literário como processo, estamos tratando de algo dinâmico, que não se finda em um saber e muito menos em práticas específicas, pois não há limites para apropriação de sentidos quando lemos um texto, e é essa liberdade de nos construir e nos reconstruir através da leitura que nos humaniza. Cosson (2014, p. 36) afirma que a leitura é um processo de compartilhamento, uma competência social, por isso, “[...] quando a escola falha nesse compartilhamento, no processo da leitura, na função de nos tornar leitores, falha em tudo mais, pois não há conhecimento sem leitura, sem a mediação da palavra e da sua interpretação, da leitura, enfim”.

Neste capítulo discorreremos sobre princípios essenciais quando se quer promover o letramento literário adequado na escola, que são: refletir sobre a concepção de literatura imposta por adjetivos, priorizar literaturas com qualidade estética, valorizar as leituras subjetivas para a construção de sentidos e repensar a postura do mediador como agente incentivador da leitura literária.

#### **2.1 Literatura e seus adjetivos**

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>5</sup>, considera-se criança a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Seguindo esses preceitos, haveria uma literatura infantil e outra juvenil com fronteiras tão bem demarcadas? Há algum tempo, esse assunto é tema discutido por vários estudiosos e críticos literários, no entanto, ainda estamos longe de chegar a um consenso sobre esses adjetivos que classificam o texto literário. Uma questão a ser levada em consideração é a delimitação da infância e da juventude, pois até mesmo psicólogos garantem que a maturação do indivíduo depende do contexto sociocultural e experiências pessoais vivenciadas durante sua vida.

---

<sup>5</sup> Lei 8.069/90.

Pinheiro (2006) também questiona essa delimitação ao se referir a textos classificados em literatura infantil ou juvenil. Essa autora ensina que:

A literatura juvenil herdou de seu público-alvo a falta de fronteiras nitidamente definidas. Como determinar o término da infância e o começo da adolescência? O que faz com que um texto pertença à literatura infantil ou à juvenil? O público alvo desta última, o adolescente, tem sua emergência no século XX. A escola contribui – assim como ocorreu na infância – para a definição da adolescência como construção histórica, como uma fase específica da vida (PINHEIRO 2006, p. 43).

Pinheiro (2006) ressalta a tensão que existe no atual processo de canonização dos textos para crianças e jovens justificando que a formação da literatura infantil e juvenil, “[...] apresenta desde sua origem, uma relação de dependência com a escola, uma vez que é nessa instituição que a infância e a juventude (adolescência) estão sendo desenvolvidas e controladas” (2006, p. 38). Por esse motivo, as literaturas infantis e juvenis sempre estiveram vinculadas à formação moral e ética das crianças, não havendo necessidade, e muito menos prioridade, de qualidade artística para essa idade. Para entendermos melhor o processo de canonização das obras classificadas como infantil, juvenil ou, somente literatura - esta última destinada ao público adulto -, recorremos a um breve percurso histórico que sustenta tais disposições. De acordo com Lajolo e Zilberman (1985), citadas por Cé Luft (2010), a literatura passou por ciclos durante quase um século de história, de 1890 a 1980, conforme segue:

O primeiro ciclo (1890-1920) corresponde ao período em que o Brasil passa por um processo de acelerada urbanização e assiste ao nascimento de massas urbanas consumidoras de produtos industrializados, engloba as produções anteriores a Monteiro Lobato (1882-1948). Trata-se de traduções e adaptações, cujas primeiras edições são portuguesas, ou mesmo brasileiras, mas com enfoque adulto.

[...]

O segundo ciclo (1921-1944) é marcado por Monteiro Lobato, que, rompendo com padrões anteriores, mostra-se sensível à “necessidade de se escreverem histórias para crianças numa linguagem que as interessasse” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 45)

[...]

Entre os anos de 1945 e 1964, período marcado pela sedimentação da indústria editorial e pela expansão da escola, aumenta a produção de livros em série para atender à demanda dos mediadores entre o livro e a leitura: a família, a escola e o Estado.

[...]

É no capítulo “Indústria cultural e renovação literária” que Marisa Lajolo e Regina Zilberman, ao abordarem a expansão da literatura infanto-juvenil após as décadas de 1960 e 70 e apresentarem os escritores mais representativos e as tendências do início da década de 1980, tematizam a consolidação de um quarto ciclo, contemporâneo à época do “milagre econômico”, marcado pelo estreitamento da dependência brasileira ao mundo ocidental capitalista. É também nesta época que começa a florescer uma vasta produção dirigida aos jovens, além de uma vertente da crítica destinada a estudar os novos títulos (CÉ LUFT, 2010, p. 13-16) .

De fato, durante esse período, apresentado pelas autoras Lajolo e Zilberman (1985), todo o percurso da história da literatura, tentando se consolidar ao público infantil e juvenil, sempre foi pretexto para fins educativos e somente a partir da década de 70 é que o objeto livro e a linguagem literária começaram a ser observados também como objetos artísticos.

Segundo Cé Luft (2010, p. 13-16), no primeiro ciclo, quando a literatura possuía um enfoque adulto, ela tinha a intenção de apresentar situações modelares de uma linguagem adequada, contemplando temas ufanistas, de exaltação a natureza e patriotismo, ditado pelo modelo europeu. No segundo ciclo, mesmo a literatura se voltando para uma linguagem infantil, era contada com a validação do adulto, que priorizava uma literatura nacionalista, contemplando temas que envolviam o espaço rural e exploração da tradição popular, preferencialmente educativas e bem comportadas. Também, no terceiro ciclo, a literatura adere à produção de obras com temas repetitivos, com o objetivo de encobrir a decadente realidade rural e transmitir valores ditados pela sociedade. E somente no último ciclo é que o paradigma de uma literatura infantil e juvenil não problemática começa a se romper.

Cé Luft (2010), ao abordar a literatura infantil e juvenil contemporânea, recorre a Colomer (2003) a fim de identificar as características inovadoras que a literatura contemporânea contempla a partir de 1970:

As inovações delineadas demandam maior complexidade dos elementos que configuram o discurso narrativo, o qual se afasta “[...] de uma estrutura simples, um ponto de vista onisciente, uma voz narrativa ulterior e um desenvolvimento cronológico linear” (p. 176). Constatam-se “[...] inovações situadas nos temas tratados, no tipo de imaginário, nos personagens, no cenário narrativo ou na incorporação de recursos não verbais” (p. 176). Ademais, os livros infanto-juvenis tiveram de variar seus temas, tanto para refletir os problemas de vida próprios da realidade dos leitores, quanto para responder à preocupação educativa que, fruto de novas atitudes morais, debilitava o consenso sobre a preservação da infância e da adolescência como etapas inocentes e incontaminadas, pensamento comum na narrativa de décadas anteriores. Surgem, pois, narrativas mais centradas em “[...] encarar os problemas, do que em ocultá-los” (p.257) (CÉ LUFT, 2010, p. 17).

Conforme Colomer (2003, p. 283-284), as inovações temáticas mais comuns utilizadas na literatura contemporânea para leitores entre 12-15 anos são: a abordagem de temas sociais próprios da sociedade moderna, descrição de conflitos psicológicos e temas considerados impróprios a crianças e adolescentes. Partindo dessas inovações temáticas, se antes era difícil definir o que seria literatura infantil e juvenil pelos motivos fisiológicos e comportamentais do ser humano, já que a literatura servia para apresentar conteúdos a serem ensinados às crianças, agora essa dificuldade passa a contemplar também a abordagem temática que insere a literatura

destinada a esse público, ou seja, a complexidade de escolhas que envolvem ideologias de determinado grupo social.

Para Gregorin Filho (2011, p. 76), “[...] os temas e a estética presentes na obra literária devem ser tomados como representações artísticas da vida em sociedade em determinada cultura, não como a vida real que se está mostrando aos jovens”. Para o autor, o mais importante quando se questiona qual literatura direcionar a crianças e adolescentes, é entender o “[...] papel que a literatura tem na humanização do indivíduo e da própria sociedade como promotora de reflexão e discussão de conflitos inerentes ao homem” (FILHO, 2011, p. 76).

Partindo dessa nova roupagem da literatura infantil e juvenil, que explora questões fundamentais da existência humana, no mundo contemporâneo, ainda se compõe uma minoria de obras disponíveis às crianças e adolescentes, visto que são pouco requeridas pelas escolas, o maior segmento consumidor de literatura para esse público. Para Manguel (2009), adaptar esse tipo de leitura à escola é assustador, pois atingem crianças com intensidade semelhante à que atinge os adultos, repaginando a concepção de inocência e pureza que até então eram retratadas as crianças:

Sair do vocabulário restrito do que a sociedade considera “sensato e bom” para entrar em outro mais amplo, mais rico e, principalmente, mais ambíguo, é assustador, porque esse outro reino de palavras não tem limites e é um equivalente perfeito do pensamento, da emoção, da intuição. (MANGUEL, 2009, p. 50)

Pinheiro (2006) ressalta que Souza (1997, p. 15) já dizia “[...] há quem diga que não existiria o livro infantil a priori, ou seja, que qualquer livro, sendo bem escrito, sendo obra de arte, pode ser lido por uma criança com proveito” (SOUZA apud PINHEIRO, 2006, p. 41). E, a partir desse conceito, o que classificaria como leitura adequada ou não, não partiria da idade, mas, sim, do histórico de leituras, ao qual a criança pertence. Pinheiro (2006) se refere a Paulino, que também questiona a separação das instâncias de produção, circulação e recepção da literatura, exemplificando que essa pode fazer toda a diferença quanto à efetivação do letramento literário:

Quando se separa a literatura juvenil da adulta, o trânsito (entre as instâncias de produção, circulação e recepção da literatura) se interrompe, e o congestionamento pode deixar leitores parados no mesmo tipo de texto, no mesmo ponto da Avenida Afonso Pena, por muito tempo. (PAULINO apud PINHEIRO, 2006, p. 47).

Sobre tal aspecto, Paiva (2008) escreve que “[...] talvez, um distanciamento, o mais radical possível, das demandas pedagógicas, possa contribuir para um redimensionamento do livro infantil e, ao mesmo tempo, inseri-lo em outra perspectiva, no contexto maior da literatura

em geral” (p. 49), porém, “[...] as temáticas eleitas mudam. Temáticas são discursos produzidos, e os discursos se alteram quando proferidos por diferentes sujeitos, em diferentes tempos” (p. 52).

Pessoas distintas leem, de modo diferente, um mesmo texto literário. Sobre isso, destacamos que “A diferença na leitura resultará da experiência vivida: para quem inicia a vida, para quem aprende o que é viver, para quem já viveu muito. Infância, juventude, idade adulta” (MACHADO, 2012, p. 270). A questão não é qual literatura classificamos como infantil, juvenil, adulta ou se consideramos uma literatura única sem adjetivos. O aspecto primordial, a ser levado em consideração, não seria qual literatura agradaria crianças e jovens, mas como levá-los a reconhecer a literatura como objeto artístico.

## **2.2 Por uma leitura de qualidade estética**

Dentro das práticas de letramento literário na escola, ainda é extremamente difícil para os educadores realizarem escolhas de obras literárias para se trabalhar em sala de aula. Essa dificuldade advém, em primeiro lugar, da má formação que esses profissionais tiveram em seus cursos superiores relacionados a embasamentos teóricos e práticos que abordem os critérios para seleção dessa literatura; em segundo lugar, talvez o mais corriqueiro, é o tempo destinado para a leitura e seleção dessas obras, pois há grande quantidade de livros literários que estão no mercado editorial e constituem-se em títulos de baixa qualidade textual, temática e gráfica.

Desde o século XVIII, a literatura na escola foi concebida como mais um recurso para a aprendizagem de conteúdos e valores. Entretanto, com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais que abordam os temas transversais, em 1998, a leitura literária serviu para reforçar ainda mais o caráter de suporte para professores trabalharem leituras voltadas para a formação de cidadãos, que debatam questões importantes e urgentes presentes sob as várias formas na vida cotidiana através dos temas: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual e do trabalho e consumo.

Não é complicado entendermos o porquê de encontramos tantas editoras filiadas na publicação, em grande escala, de obras dedicadas aos temas transversais, pois esse tipo de produção assegura o consumo e a garantia de leitores apresentados pela escola, uma vez que a literatura quase sempre esteve presente no ambiente escolar para fins utilitários.

Perrotti (1986) argumenta que o problema do discurso utilitário não está na utilização do discurso enquanto instrumento de educação do leitor, mas em privilegiar essa função em detrimento da função propriamente estética. Paiva (2008) afirma que a escola corrobora com a

leitura utilitária quando “[...] opta pela literatura de entretenimento que melhor adapta a função de coadjuvante pedagógico” (p. 45), mas esse tipo de literatura:

[...] presta um desserviço à criança, porque simplifica seus conflitos e subestima sua capacidade de lidar com a realidade e com a literatura a ela destinada porque impulsiona o mercado editorial na direção contrária aos seus anseios de legitimidade no campo da literatura; contribui para aumentar a distância que separa da literatura enquanto processo estético, que tem como característica fundamental o investimento na perplexidade do ser humano frente à vida. (PAIVA, 2008, p. 45).

Paulino (2013) acredita que a literatura “[...] não seria um conjunto de produções resultantes de uma atuação de *marketing* editorial internalizada pela própria instituição escolar” (p. 18), mas que a “[...] formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres” (p. 19).

Para contribuirmos com a formação desse leitor literário, precisamos resgatar a leitura com qualidade estética nas práticas de letramento literário no ambiente escolar. Assim, cabe ao professor de língua portuguesa exercer um importante papel na escolha da literatura a ser lida, visto que ele próprio deverá ser sempre lembrado como leitor assíduo de literatura.

O escritor de literatura também faz parte do processo de letramento literário, e, por esse motivo, precisa escrever suas obras sem se corromper pelo mercado editorial, pois, conforme a afirmação de Reis (2013), é o escritor que “[...] primeiro sabe qual texto virá a ser entendido como texto literário” (p. 77) e também colocará à disposição leituras com qualidade estética. Nessa perspectiva:

[...] escrever literatura é, na esmagadora maioria das vezes e ressalva das raras exceções, um ato deliberadamente estético, que o escritor é o primeiro a reconhecer como tal. Esse ato requer, antes de mais, um determinado índice de competência técnico-artística, que o escritor pode cultivar ou aperfeiçoar de formas variadas, quando, por exemplo, retoma e reelabora textos anteriormente escritos, que procura depurar (REIS, 2013, p. 77).

Andruetto (2012) destaca que, ao pensar na obra de um escritor, é necessário observar o olhar que este tem sobre o mundo. Deste modo, ressalta-se que a obra de um escritor não pode ser definida por suas intenções, mas por seus resultados, pois um bom escritor é um escritor diferente de outros escritores, é alguém preocupado em perseguir uma imagem do mundo e construir com ela uma obra que pretenda universalizar sua experiência. Assim, um bom escritor se nega a escrever conforme a demanda, ou seja, seu trabalho não pode ser definido de antemão, tendo em vista que o pensamento se modifica no próprio processo de escrita.

No momento da escolha de um livro literário para se trabalhar na escola, é importante percebermos que a distinção entre o utilitário e o estético é condição essencial e indispensável para, pelo menos, diferenciarmos a literatura enquanto arte da literatura enquanto pedagogia. Paulino (2013) acredita que a literatura de qualidade estética está sendo mais valorizada neste século, pois faz grande diferença para a apropriação da literatura enquanto construção de sentidos e enquanto arte. Sobre isso, destacamos que:

Na escola ou fora dela, a experiência estética, na qual se inclui a leitura literária, compondo o letramento, esse processo ininterrupto e sempre imperfeito de formação da identidade, está sendo mais valorizada neste século, como de humanizar as relações enrijecidas pela absolutização das mercadorias. (PAULINO, 2013, p. 23).

Obviamente, não estamos condenando as escolhas literárias dos educadores e nem a capacidade artística dos escritores ao escreverem suas obras, mas devemos ficar atentos ao tipo de literatura que escolhemos para apresentar aos nossos alunos, principalmente a considerada infantil e juvenil, não somente pelo viés estético, mas também “[...] pelo esvaziamento do seu potencial artístico, já que, agora, o que parece prioritário é a sua apresentação em livros com capas coloridas e elegantes e escritos dentro de parâmetros discursivos ditados pela educação.” (PAIVA, 2008, p. 50).

Incentivar os leitores a observarem o objeto livro como um objeto artístico, ainda parece ser a melhor opção quando pretendemos valorizar a literatura, visto que apreciar os processos linguísticos que se distanciam de seus usos comuns, produz, no leitor, algum encantamento que o faz deleitar enquanto constrói seus sentidos e o humaniza. Cademartori (2010) aduz que a natureza literária de um livro “[...] já o coloca além dos objetivos pedagógicos, assim como dos ideais, costumes e crenças que os adultos queiram transmitir às crianças” (p. 8). Portanto:

Jogos com os sons das palavras, jogos com o sentido delas, ou com o modelo de mundo que cada poema ou narrativa inevitavelmente criam, ampliam nossas possibilidades de relação, tanto com a linguagem, quanto com o mundo. No exame de um livro para criança que se apresente como literário, pode-se iniciar a avaliação procurando resposta à seguinte pergunta: esse livro permite que a criança perceba a força criativa da palavra ou da imagem? Ou não há nele nenhuma novidade, nada que atraia e prenda a atenção no arranjo dos signos, no modo como foi composto? Alguma forma de surpresa, alteração, renovação do olhar um livro deve trazer (CADEMARTORI, 2010, p. 32- 33).

O leitor deve aprender a observar a linguagem literária, como observa um quadro, uma escultura ou um cenário, sempre pensando no objeto enquanto arte, que surgiu a partir de um criador e esse processo de criação nem sempre foi rápido ou fácil, mas que precisou ser lapidado até chegar àquele resultado.

Na escola, a literatura certamente tem o poder de ampliar o domínio verbal dos alunos, pois o aluno que lê livros literários com boa qualidade estética, na maioria das vezes, escreve melhor, porém nem sempre quem lê, sabe escrever. Tanto professores quanto alunos precisam entender que a capacidade de escrever bem advém da prática da escrita e esse aperfeiçoamento só é alcançado lendo, observando, escrevendo e reescrevendo.

A valorização da literatura com qualidades estéticas, na contemporaneidade, parece-nos uma boa estratégia quando se quer despertar o interesse do leitor literário para o texto, enquanto literatura, no entanto, é importante deixar claro que essa não é a principal função que a literatura cumpre junto ao leitor. Para Cademartori (2010, p. 9), ela exerce função maior, pois “[...] ela propicia determinadas experiências com a linguagem e com os sentidos – no espaço de liberdade que só a leitura possibilita, e que instituição nenhuma consegue oferecer”. Então, tornar acessível à leitura de textos artísticos que nada dizem aos leitores de nada vale no processo de letramento literário.

### **2.3 Leitura subjetiva em formação**

Existem vários desafios a serem vencidos, no âmbito escolar, quando nos referimos à leitura. Um dos desafios é conciliar a leitura subjetiva dentro das várias atividades objetivas que se impõem ao ensino de língua portuguesa, que é estabelecido nos conteúdos predeterminados. Diante das avaliações, principalmente as externas, mesmo que os programas educacionais tenham boas intenções ao valorizar as competências e habilidades dos alunos no que concerne às leituras obrigatórias na escola, observamos que eles recorrem a questões objetivas quando optam por mensurar a qualidade do ensino. Em avaliações internas, muitas vezes, esse recurso é utilizado pelo professor não só porque é uma estratégia de treinamento para as externas, como também, para justificar notas de forma mais convincente aos alunos, pais, coordenadores e outros que por ventura vierem a questionar os resultados.

Para Jouve (2013, p. 53), “[...] toda leitura tem, como se sabe, uma parte constitutiva de subjetividade”, na qual “[...] 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” (p. 53).

Petit (2009b, p. 56) sustenta que “[...] ler é portanto a oportunidade de encontrar um tempo para si mesmo, de forma clandestina ou discreta, tempo de imaginar outras possibilidades e reforçar o espírito crítico”. A leitura subjetiva tem a liberdade de aflorar com maior

intensidade no imaginário das crianças, pois elas tendem a expressar abertamente suas emoções, principalmente àquelas que têm a oportunidade de apreciar leituras em seus lares.

Apesar disso, quando elas vão para a escola, essas leituras com as quais estão acostumadas, tendem a ser engessadas à medida que elas vão crescendo e aprendendo novos modos de ler o texto, principalmente o literário.

Mediante todas as práticas inadequadas para a leitura literária, cujo foco são as leituras formativas e informativas, apreciamos aquela que acredita que o leitor não é uma página em branco, que ele constrói seu próprio texto por entre as linhas do texto lido. Petit (2009b) valoriza a leitura subjetiva porque:

Hoje, cada um deve construir sua identidade e experimentar, bem ou mal, na busca de sentido, valores, referências, lá onde os limites simbólicos não existem, com todos os riscos que isso comporta, particularmente na adolescência. Em muitos países, as pessoas se preocupam justamente com o aumento das condutas de risco entre crianças e jovens. Este é um motivo a mais para nos interessarmos pelo papel que a leitura pode desempenhar na elaboração da subjetividade, na construção de uma identidade singular e na abertura para novas sociabilidades, para outros círculos de pertencimento (PETIT, 2009b, p.12).

Se perguntarmos aos leitores que gostam de literatura, se eles tiram algum tempo para o prazer de ler um livro, onde aprenderam a gostar de ler, certamente, a grande maioria, irá dizer que o gosto pelo livro não surgiu na escola. Petit (2009b, p. 28) assegura que o leitor literário não é passivo, ele reescreve, altera, distorce, reemprega, pois diante da leitura abre um espaço para o devaneio. Talvez essas características definidas por ela sejam a resposta de o porquê a escola quase nunca conseguir despertar no aluno a “leitura pelo gosto” dos livros literários, mesmos aqueles impostos pelo currículo escolar, uma vez que a leitura subjetiva ainda é limitada pela escola.

É dessa experiência com a subjetividade, ou seja, ao realizar uma leitura singular, que o letramento literário se inclina em acreditar que o leitor constrói seus sentidos no momento da leitura. Segundo Petit (2009b), mesmo quando os diferentes poderes controlam o acesso ao texto, jamais poderá dominar os leitores:

Porém não se pode jamais estar seguro de dominar os leitores, mesmo onde os diferentes poderes dedicam-se a controlar o acesso aos textos. Na realidade, os leitores apropriam-se dos textos, lhes dão outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas: é toda a alquimia da recepção. Não se pode jamais controlar o modo como um texto será lido, compreendido e interpretado (PETIT, 2009b, p. 26).

As teorias da recepção que se desenvolveram na França, a partir de 1970, reabilitaram o leitor enquanto participante na construção de sentidos. Numerosos teóricos da literatura e da

recepção literária, de várias partes do mundo, principalmente, Wolfgang Iser, Hans Robert Jauss e Umberto Eco validaram o leitor, ainda que em graus diversos e enquanto instâncias textuais, como um leitor implícito ou modelo.

Petit (2009b) consolida um leitor real, que faz suas inferências interpretativas, a partir de reações espontâneas e aleatórias que podem surgir, às vezes, muito tempo após tê-las lido.

Consoante às ideias de Petit (2009b), os estudiosos Rouxel e Langlade (2013, p. 20) resgatam o leitor real, também chamado por eles de leitor empírico. Acreditam que tais leitores estão “[...] bem presentes nos bastidores das teorias da recepção, com a subjetividade e singularidade de sua maneira de ler”, mas esse “[...] leitor parece, ao mesmo tempo, resistir a toda teorização e, quem sabe, mesmo, a toda verdadeira domesticação” (p. 20). Por esse motivo, no ato da leitura, há uma tensão entre os dados objetivos do texto e a apropriação singular de sujeitos leitores.

Rouxel e Langlade (2013) citam Barthes (1984) para classificar o leitor enquanto sujeito, pois acreditam que “[...] toda leitura procede de um sujeito, e ela só separa desse sujeito por mediações raras e tênues, como a aprendizagem das letras, alguns protocolos retóricos, para além dos quais é o sujeito que se encontra em sua estrutura própria, individual” (BARTHES, 1984 apud ROUXEL, LANGLADE, 2013, p. 20).

Se, de fato, há uma razão para que a subjetividade deva hoje ter lugar na escola, a questão é: como o professor poderá agir durante as aulas de leitura literária, visto que a leitura subjetiva é um posicionamento ainda em formação? Recorremos a Jouve (2013) que apresenta três etapas que confrontam o leitor consigo mesmo. Essas etapas podem auxiliar o professor que queira se arriscar no exercício da leitura subjetiva em sala de aula:

A primeira etapa consistiria em partir da relação pessoal com o texto. Tratar-se-ia, após a leitura de um dado trecho, de perguntar aos alunos o seguinte: como estão representados o cenário, os objetos, as personagens? Como estas reagem à situação no plano afetivo e moral? Os alunos podem se identificar com elas? O que eles compreendem do texto? O que acham interessante? Uma segunda etapa consistiria em confrontar as reações dos alunos com os dados textuais. Poder-se-ia, por exemplo, partir de respostas contraditórias para ver se o texto permite ou não respostas categóricas. O desafio é mediar aquilo que vem do texto e o que cada leitor acrescenta. Distinguir-se-ão igualmente, entre as configurações subjetivas, aquelas que são compatíveis com o que diz o texto e aquelas que não o são. A última etapa consistirá em interrogar as reações subjetivas dos alunos (sobretudo quando elas não são requisitadas pelo texto, ou até quando elas o contradizem). De onde vêm suas representações? Por que se identificam com certas passagens? Por quais razões julgam certo ato positivo ou negativo etc? A finalidade do exercício é mostrar que a leitura não é somente ocasião de enriquecer o saber com o mundo; ela permite também aprofundar o saber sobre si (JOUVE, 2013, p. 61-62).

Por meio dessa proposta, levar em conta as experiências subjetivas dos leitores reais se converte em um gesto de afirmação da singularidade. Enquanto questões científicas e didáticas,

no que concerne à subjetividade do leitor, arriscam em dimensionar a aquisição de competências formais e modelares, resta ao professor, através da leitura literária, conduzir o aluno a “[...] escapar do tempo e do lugar em que supostamente se deveria estar; escapar desse lugar predeterminado, dessa vida estática e do controle mútuo que uns exercem sobre os outros.” (PETIT, 2009b, p. 28). Isso é possível ao se considerar a mediação do professor, conforme será visto no próximo tópico deste estudo.

## 2.4 Leitura e mediação

Corrêa (2007, p. 55) afirma que “[...] ainda existem crianças e adolescentes leitores”, contudo “[...] estes leitores adolescentes não têm o mesmo repertório de leitura de um indivíduo mais escolarizado”. Então, o que a grande maioria dos adolescentes está lendo? O que a escola pode fazer para agregar esses leitores e ajudá-los a avançar em níveis de leitura e interpretação? Petit (2009b) discorre que não é a quantidade de livros lidos que fará deste ou daquele um grande leitor, mas a oportunidade de terem conhecido a experiência da leitura em toda a sua extensão. Assim:

Certamente, a importância da leitura não pode ser avaliada unicamente a partir de cifras, do número de obras lidas ou emprestadas. Às vezes, uma única frase, transportada para um caderno ou para a memória, ou mesmo esquecida, faz com que o mundo fique mais inteligível. Uma única frase que impele aquilo que estava imobilizado em uma imagem e lhe dá vida outra vez, que quebra os estereótipos, clichês aos quais se aderira até então. Há todo um aspecto qualitativo da leitura que é esquecido com o hábito de avaliar esta atividade unicamente a partir de indicadores numéricos. É possível ser um “leitor pouco ativo” em termos estatísticos, e ter conhecido a experiência da leitura em toda a sua extensão – quero dizer, ter tido acesso a diferentes registros, e ter encontrado, particularmente, em um texto escrito, palavras que o transformaram, algumas vezes muito tempo depois de tê-las lido (PETIT, 2009b, p. 77).

As experiências com a leitura, na maioria das vezes, estão relacionadas ao contexto escolar, pois grande parte da população brasileira aprende a ler na escola, e o primeiro contato com o texto literário é também ali inserido. Desse modo, o professor exerce papel importante enquanto promotor de escolhas qualitativas de obras a serem lidas em sala de aula, e a escola, como instituição, deve reconhecer que as práticas precisam ser refletidas e sistematizadas constantemente. Oliveira (2010) expõe que, quando nos referimos às mediações do professor como formador de leitores, a história de leitura e a qualificação profissional que ele vivenciou são os dois indicadores mais importantes quando o professor não interessa por ler literatura com seus alunos, por isso:

O fato de haver professores que não se interessam por ler ou contar histórias para seus alunos, ou o fazem de forma aligeirada, pode significar que suas histórias de leitura tenham sido cerceadas, de alguma forma, pelo pouco contato com os livros na infância. Por outro lado, a qualificação docente pode também não ter propiciado ao professor o contato com a literatura como forma de recuperar esse elo perdido na infância. (OLIVEIRA, 2010, p. 50-51).

Oliveira (2010) acredita também que é muito importante que o aluno veja o professor lendo e, para amenizarmos esse problema, no âmbito da educação, precisamos repensar a formação inicial e continuada, nas quais os docentes estão inseridos, de forma que valorizem uma nova postura pedagógica que inclua a leitura do texto literário nas diversas modalidades de ensino.

Investir no aperfeiçoamento intelectual e remuneração digna é o melhor caminho para um docente comprometido com a qualidade do ensino. Andruetto (2012) destaca a importância do professor, quando ele se interessa pela leitura e pelo livro:

Conforme for a qualidade dos leitores que conseguirmos formar, igualmente será a qualidade dos produtos fabricados e vendidos para esse mercado potencial. A indústria existirá, então, igual e melhor – igual, digo, em sua produção, ou até mais potente –, mas editando livros de melhor qualidade, se conseguirmos melhores destinatários, ou seja, se formarmos leitores mais interessados, mais críticos, mais entusiastas e mais seletivos. (ANDRUETTO, 2012, p. 65)

Quanto à postura de um professor diante das aulas de leitura na escola, principalmente as literárias, Rouxel (2013, p. 23) discorre sobre a importância desse profissional na seleção das obras a serem trabalhadas, pois “[...] sabemos que o professor deve levar em conta os programas e as prescrições oficiais, mas muitas vezes lhe é permitido escolher, de uma lista dada, as obras para ler e estudar em sala”. A autora sugere algumas reflexões, nas quais o professor poderá se orientar, ao escolher as obras essenciais para a formação de leitores. Primeiro: é importante que o professor confronte os alunos com a diversidade do literário, a fim de auxiliá-los no refinamento de seus gostos. Segundo: ele deve propor obras com qualidade simultaneamente, ética e estética, cujo conteúdo existencial deixe marcas. E por último: convém observar o grau de dificuldade da obra proposta.

Ao ensinar leitura e interpretação de um livro literário, Rouxel (2013) acredita que o papel do professor não é mais transmitir uma interpretação única produzida fora de si, ele tem sua própria leitura do texto, mas é preciso renunciar a algumas singularidades de sua leitura pessoal, para observar e antecipar as dificuldades dos alunos, fazendo-os levantarem hipóteses e chegarem a interpretações aceitáveis e satisfatórias.

Jobim (2009) atribui ao professor a tarefa de mostrar ao aluno que o leitor não deve ser passivo e isolado, nem o texto é um elemento isolado, mas que são contextualizados, inseridos em múltiplos sistemas significativos. Dessa forma, cabe ao professor:

estimular a percepção da multiplicidade, a partir da interação entre texto e o aluno, bem como entre ambos e a situação de aula. Este estímulo frequentemente tem de começar com a superação da resistência oferecida pelo aluno à atividade de leitura, vista por ele como “tarefa compulsória”. Para esta superação, é necessário que surja da leitura em classe um sentido constituído com/pelo aluno, e não simplesmente impingido pelo professor. O docente deve evitar intervir sempre como “a última palavra” em sala; deve ouvir e respeitar também a recepção do texto pelo aluno, certamente determinada em grande parte por um horizonte de expectativa estética e ideológica peculiar. (JOBIM, 2009, p. 123).

Paralelamente a isso, destacamos que muitas pessoas acreditavam que com a chegada da internet, o livro desapareceria, porém Freitas (2007, p. 156) afirma que “[...] o livro não está com os dias contados e que a própria Internet tem contribuído para divulgá-lo”. Na verdade, o que mudou foi apenas o suporte de comunicação, pois o objeto de leitura - o texto- continua o mesmo. Enquanto mediador, o professor precisa estar atento à evolução tecnológica concernente à sua, buscando aperfeiçoar-se sempre e tornar as aulas mais criativas, que valorizem o manuseio de ferramentas tecnológicas utilizadas pela maioria dos alunos. Enquanto as escolas públicas não se adequarem à evolução tecnológica, é válida a iniciativa de ainda se recorrer à biblioteca ou a uma caixa de leitura como estratégias simples, mas de grande eficácia, quando se pretende inserir os alunos no contexto da leitura. Petit (2009a) descreve a importância do livro literário:

Os livros são hospitaleiros e nos permitem suportar os exílios de que a vida é feita, pensá-los, construir nossos lares interiores, inventar um fio condutor para nossas histórias, reescrevê-las dia após dia. E algumas vezes eles nos fazem atravessar oceanos, dão-nos o desejo e a força de descobrir paisagens, rostos nunca vistos, terras onde outra coisa, outros encontros serão talvez possíveis. Abramos então as janelas, abramos os livros. (PETIT, 2009a, p. 266).

Apresentar o livro literário a um aluno parece ser um gesto sem importância para muitos, porém acreditamos que essa ação seja uma das estratégias de mediação mais eficaz no meio educacional, quando se quer formar um cidadão crítico que seja capaz de sobrepujar a qualquer dificuldade que a vida lhe trouxer. Assim, verificamos que o caminho a ser percorrido pelos professores para a escolarização adequada da literatura é um processo árduo e que não deve ser idealizado por ele sozinho, porém, um mediador atualizado e entusiasmado cria condições para que o encontro do aluno com o livro seja uma experiência significativa.

## *Capítulo 3*

### **ESCOLHAS PERTINENTES À PESQUISA**

Neste capítulo, consideramos a importância de apresentar algumas escolhas que contribuíram para a efetivação da pesquisa e promoção do letramento literário na escola. Primeiro, discorreremos sobre a natureza da pesquisa e sua efetivação na escola. Em seguida, apresentamos o campo da pesquisa, os alunos sujeitos da pesquisa e a professora pesquisadora, seguidos dos procedimentos metodológicos, dos instrumentos de coleta da pesquisa, as literaturas ensinadas e a respectiva autora.

#### **3.1 Metodologia da pesquisa-ação**

Um dos requisitos do curso de Pós-Graduação, Mestrado em Letras - PROFLETRAS foi que o trabalho final de curso fosse desenvolvido em uma turma do ensino fundamental da qual o(a) pesquisador (a) fosse o professor regente de língua portuguesa. Por esse motivo, nossos estudos foram estruturados nos moldes da pesquisa-ação, que tem a função de, não só fazer uma pesquisa bibliográfica e etnográfica, mas também, desempenhar um papel ativo na própria realidade observada, quando detectada a ação problematizada. Esse procedimento metodológico é muito utilizado no campo educacional, pois, a partir da realidade docente, é possível refletir e modificar a prática da sala de aula. O professor assume, então, o papel de investigador participativo na escola, no processo de conscientização dos objetivos da pesquisa em objetivos de ação. Dessa forma e, por meio dessas ações, o profissional da área de educação pode transformar sua prática docente. Thiollent (1986) procurou resumir alguns dos principais aspectos da pesquisa-ação, considerando-a social, pois:

a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob a forma de ação concreta; c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação; d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada; e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda atividade intencional dos atores da situação; f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o crescimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados (THIOLLENT, 1986, p. 16).

Sob esse foco, precisamos direcionar a pesquisa-ação para objetivos práticos e imediatos, dentre eles: “[...] propor soluções quando for possível e acompanhar ações correspondentes, ou pelo menos, fazer progredir a consciência dos participantes no que diz respeito à existência de soluções e de obstáculos” (THIOLLENT, 1986, p. 20). Logo, nossa pesquisa-ação focou nas práticas de leitura literária, com o objetivo de promover o letramento literário e contribuir para a formação de sujeitos leitores no ensino fundamental II.

Para tanto, foram utilizados os procedimentos da Sequência Básica (Cosson, 2012) e Círculo de Leitura (Cosson, 2014), como metodologias que permitem aos sujeitos envolvidos, não só agirem de forma participativa, mas também refletirem sobre elas. Por se tratar de pesquisa que envolve seres humanos, primeiramente, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFU e depois de aprovado, foi executado com consentimento de todos os envolvidos.

Para a efetivação na escola campo da pesquisa, inicialmente, fizemos um levantamento teórico-bibliográfico sobre estudos já realizados acerca do tema em questão, a fim de sustentar os argumentos e procedimentos propostos. Em seguida, partimos para a pesquisa-ação que consiste na intervenção direta do pesquisador, propondo procedimentos metodológicos, aplicados por ele mesmo, tentando solucionar os problemas pontuados durante o diagnóstico inicial. Em seguida, a pesquisa consistiu na aplicação das metodologias propostas, na análise descritiva e interpretativa dos resultados obtidos. No que se refere à participação dos alunos sujeitos da pesquisa, ressaltamos que eles responderam a um diagnóstico para averiguação da leitura literária realizada até o momento no ensino fundamental II, participaram de exercícios elaborados nos moldes da sequência básica e círculo de leitura, de Rildo Cosson, por meio da leitura das obras “6 vezes Lucas” e “O abraço”, de Lygia Bojunga. E, por último, responderam um questionário final, a partir do qual estabelecemos um paralelo entre os resultados iniciais e finais das práticas de leitura realizadas em sala de aula, a fim de identificar as transformações ou mudanças ocorridas na comunidade escolar que contribuíram para a escolarização apropriada da literatura.

### **3.2 O campo da pesquisa**

A pesquisa-ação foi realizada em uma instituição de ensino público da rede estadual, situada no bairro central de Rio Verde - Goiás. Essa escola atende atualmente 746 alunos, recebidos de bairros periféricos da cidade e da zona rural, que são transportados por ônibus públicos subsidiados pela prefeitura municipal.

A escola atende turmas regulares de Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), nos turnos matutino e vespertino e, no período noturno, assiste os alunos do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Ensino Médio. Nesse ano letivo, das 10 salas destinadas às aulas, 8 estão lotadas no período da manhã, 9 no período da tarde e 4 no período noturno, redistribuídas de acordo com as séries atendidas em cada período na escola. A instituição também possui secretaria, sala de professores e funcionários, sala de coordenação, sala de atendimento educacional especializado (AEE), biblioteca, laboratório de informática, salão social, quadra descoberta, cozinha, banheiros masculino e feminino para funcionários, banheiros masculino e feminino para alunos e pátio coberto. Todos os espaços citados são considerados relativamente pequenos, mas estão bem conservados, visto que a escola passou por reforma há pouco tempo.

A referida instituição possui um quadro de 22 professores em exercício, sendo que 14 são efetivos e os demais são contratados temporariamente pelo governo do Estado. Atuamos como professora efetiva nessa escola, lecionando a disciplina de Língua Portuguesa. Há também professores lotados em outras funções, a saber: uma diretora, uma vice-diretora, três coordenadoras, três professoras de apoio, dois intérpretes de LIBRAS, uma bibliotecária, apenas no período da manhã e uma tutora pedagógica.

O local para a aplicação da pesquisa-ação não partiu de critérios da professora/pesquisadora, mas foi determinado pelo próprio curso de Mestrado em Letras - PROFLETRAS, porém se houvesse a disponibilidade de escolher onde realizar a pesquisa-ação, a instituição de ensino não seria outra senão esta mesmo, pois a professora/pesquisadora atua como professora exclusiva, desde janeiro de 2004 com a qual já criou um vínculo afetivo.

### **3.3 Os alunos/sujeitos da pesquisa e professora/pesquisadora**

A pesquisa foi desenvolvida em turma de 8º ano do Ensino Fundamental II, no turno matutino. A sala de aula é composta por 34 alunos, sendo 14 meninas e 19 meninos, com idade entre 13 e 16 anos.

Sabemos que, devido à falta de tempo, os pais têm pouca disponibilidade para acompanhar os estudos escolares de seus filhos, ficando estes à mercê do que a escola pode lhes oferecer, principalmente no âmbito do conhecimento literário. Portanto, para muitos desses alunos, a única oportunidade de contato com o universo literário é na escola. Além disso, os alunos estão na faixa etária entre 13 a 16 anos de idade, e a maioria de seus responsáveis já os considera aptos para responder por suas ações no ambiente escolar e nunca comparecem às

reuniões estabelecidas pela escola. Quando questionados, a resposta comum como argumentação dos pais é que esses jovens já trabalham, vão a festas noturnas e namoram, então sabem o que querem da vida. No entanto sabemos que na adolescência, as pessoas passam por fase de transição: para alguns, são crianças, para outros, são adultos. Alguns possuem experiência com drogas e, apesar de indisciplinados, são amorosos.

Por meio desse contexto, acreditamos na possibilidade de os resultados desta pesquisa contribuir efetivamente para a promoção do letramento literário na escola campo da pesquisa e em outras escolas que utilizarem as mesmas propostas metodológicas, uma vez que partimos de uma realidade vivenciada por muitos educadores de escolas públicas.

Sobre nós, evidenciamos que há onze anos lecionamos a disciplina de Língua Portuguesa, apenas no ensino fundamental II, e procuramos descobrir diariamente, com a contribuição dos alunos, práticas educacionais eficientes que favoreçam o ensino de leitura na escola, pois a cada experiência vivenciada em sala de aula, umas exitosas, outras não, caminhamos em direção a uma educação de qualidade.

### **3.4 Procedimentos metodológicos e os instrumentos de coleta da pesquisa**

Nos meios científicos e acadêmicos, há poucas pesquisas que concretizam em uma proposta metodológica para se propor leitura literária no ambiente escolar, entretanto, daquelas que pesquisamos, selecionamos apenas duas, uma vez que as outras, de alguma forma, contemplavam os objetivos propostos por estas: a sequência básica e círculo de leitura, de Rildo Cosson. A sequência básica constitui-se de exercícios sistematizados em torno de uma obra literária e segue os seguintes passos: motivação, introdução, três intervalos de leitura e interpretação. Já o círculo de leitura se estrutura como uma prática de leitura literária coletiva e estabelece uma comunidade de leitores através de experiências e sentidos do texto compartilhados.

Na perspectiva da pesquisa-ação, os instrumentos de coleta e registro não exigem uma forma fixa, de modo que pudemos selecionar os instrumentos de coleta, mas conforme o andamento das aulas, trocamos por outros que consideramos mais pertinentes. Thiollent (1986) certifica que “[...] os grupos podem fornecer informações que não estavam previstas, o que permite aumentar a riqueza das descrições” (p.64), possibilitando aos sujeitos envolvidos não só agir e participar, mas também, a refletir sobre os resultados.

Utilizamos os seguintes instrumentos para coleta de dados: diagnóstico inicial por escrito; exercícios escritos da sequência básica elaborados para a obra literária “6 vezes Lucas”, de Lygia Bojunga e fichas de leitura. Fichas de função e fichas de leitura para registros do círculo de leitura da obra literária “O abraço”, de Lygia Bojunga; rodas de conversa; diagnóstico final por escrito; registros pessoais da professora/pesquisadora.

No início, começamos utilizando os diários de leitura, porém, verificamos que os registros dos alunos não passaram de comentários superficiais e cópias coletivas. Por esse motivo, fizemos substituição pelas fichas de leitura que possibilitaram melhores análises. Contudo, acreditamos na potencialidade dos diários de leitura e continuaremos com eles em outras oportunidades.

### **3.5 Lygia Bojunga para o ensino fundamental**

Dentre vários escritores para se trabalhar literatura no ensino fundamental, escolhemos Lygia Bojunga, pois, em nossa opinião, as suas obras rompem barreiras e tabus impostos pela sociedade, ao tematizar o suicídio, o crime passionai, o esfacelamento da família, o ciúme mórbido, o homossexualismo, o estupro, a prostituição infantil, entre outras, que tematizam questões sociais, políticas e amorosas. Ademais, é uma escritora que agrega a seu currículo vários prêmios da literatura, entre eles: Jabuti-CBL, Orígenes Lessa, O melhor para criança, Altamente recomendável para o jovem, Hans Christian Andersen e o prêmio Alma.

Os livros publicados por Lygia Bojunga até 2010 são os seguintes, com as datas da primeira edição: Os colegas (1972), Angélica (1975), A bolsa amarela (1976), A casa da madrinha (1976), Corda Bamba (1979), O sofá estampado (1980), Tchau (1984), O meu amigo pintor (1987), Nós três (1987), Livro: um encontro com Lygia Bojunga Nunes (1988), Fazendo Ana Paz (1991), Paisagem (1992), O abraço (1995), Seis vezes Lucas (1995), Feito à mão (1999), A cama (1999), O Rio e eu (1999), Retratos de Carolina (2002), Aula de inglês (2006), Sapato de salto (2006), Dos vinte um (2007) e Querida (2009).

Acreditamos que, com Lygia Bojunga, poderemos facilmente destronar a defesa do utilitarismo como forma ideal e /ou única de discurso literário dirigido à criança ou ao jovem. De acordo com Gama-Kalil (2013), o leitor das narrativas de Lygia Bojunga, “[...] entra sempre em contato com enredos que desvelam mundos que representam muitas vezes penosas realidades sociais, como a morte, a violência e as desigualdades sociais”, pois suas obras “[...] são trabalhadas com a descrição direta de situações coloquiais” (p. 125), mas isso nunca foi

empecilho para uma escrita de qualidade estética, pelo contrário, essa estratégia foi eficaz para revelar ao seu interlocutor um mundo de possibilidades no terreno conotativo.

Silvia (2009) aduz que o conjunto de obras dessa autora traça um percurso que a distingue da maioria dos outros escritores da literatura destinada a crianças e jovens, pois traça um trajeto que vai da inexperiência à maturidade das personagens, consagrando suas histórias sempre dicotômicas, uma vez que:

Apresentam-se sempre divididas, tendo um pé na fantasia e o outro na realidade, e o olhar que as narra divide sua atenção entre o mundo interior dos personagens e o mundo social onde movem. Olhando para dentro dos personagens, o narrador partilha suas inseguranças, seus medos e desejos; olhando para fora, convida o leitor a refletir criticamente sobre as relações sociais e afetivas de seu próprio tempo. Em sintonia com esse duplo olhar, percebe-se que também a linguagem da autora divide-se entre o extremamente coloquial e o profundamente simbólico (SILVA, 2009, p. 135).

O conjunto de obras literárias de Lygia Bojunga, cuja escrita estética é valorizada, possibilita uma multiplicidade de leituras críticas, as quais levam tanto crianças, jovens e adultos a se deleitarem com as leituras, enquanto constroem sentidos que os humaniza, já que o didatismo, o moralismo e a submissão não têm lugar em suas obras, e isso as torna, sem dúvida, literatura sem adjetivos.

### **3.6 A literatura ensinada: “6 vezes Lucas”<sup>6</sup>**

A obra literária “6 vezes Lucas”, de Lygia Bojunga, foi publicado em 1995 e é considerado um marco na trajetória literária da autora. Com ele, Lygia Bojunga recebeu os prêmios Orígenes Lessa e o Altamente Recomendável, outorgados pela FNLIJ, em 1996. A obra foi contemplada também, com o Prêmio Jabuti, pela Câmara Brasileira do Livro, em 1997.

“6 vezes Lucas” narra a vida de Lucas em seis capítulos. Filho único, Lucas é uma criança tímida e medrosa, que enfrenta problemas de relacionamento com os pais. Diante da censura do pai de que homem não chora, o protagonista transforma choro e medo em dor física, representada na personagem simbólica Coisa, a qual tenta superar no decorrer dos capítulos.

O protagonista é uma criança introspectiva, que convive com um pai autoritário e conquistador, uma mãe submissa e ciumenta e uma professora, na qual encontra atenção e o afeto que lhe faltam no ambiente escolar. Apaixonado pela professora de artes, Lucas sufoca seus sentimentos ao perceber o envolvimento do pai com a professora. Aparece também na

---

<sup>6</sup> Utilizamos, neste estudo, a 4ª edição, publicada no Rio de Janeiro, em 2009, pela editora Casa Lygia Bojunga.

narrativa o personagem Timorato, cachorro que é companheiro fiel de Lucas e passa a ter atitudes e ações semelhantes às do menino.

A narrativa ocorre em 3ª pessoa e evidencia a transição da passagem de uma criança tímida e medrosa para um Lucas mais experiente que consegue dominar suas emoções diante da fragilidade das relações afetivas e da consequente degradação da família.

Vale destacar que várias obras da escritora Lygia Bojunga poderiam ser utilizadas nesta pesquisa, mas priorizamos esta, pelo motivo de contemplar temas tão frequentes na comunidade escolar em que trabalho, além de instigar o imaginário do leitor, proporcionando-lhe contato com uma leitura de qualidade artística.

### **3.7 A literatura ensinada: O abraço<sup>7</sup>**

“O abraço”, de Lygia Bojunga foi publicado em 1995 e é reconhecido nacionalmente pela alta qualidade artística, com os prêmios Orígenes Lessa e o Altamente Recomendável, outorgados pela FNLIJ, em 1996. Recebeu também, o prêmio Adolfo Aizen, da União Brasileira de Escritores - UBE, em 1997, e fez parte do conjunto de obras que recebeu o Prêmio em Memória de Astrid Lindgren, em 2004.

Nessa obra, encontramos a protagonista Cristina angustiada pelo resultado de uma experiência sexual amarga vivida na infância, portanto a palavra abraço adquire outras conotações. Observamos que a palavra “abraço”, tradicionalmente relacionada a um campo semântico positivo, que remete a carinho, amor, afeto e amizade, na medida em que a violência sexual sofrida por Cristina associa-se a dolorosas lembranças, o “abraço” afigura-se vários tipos de abraço: o abraço do estuprador, o abraço angustiado da mãe, os vários tipos de abraço nos sonhos de Cristina com a Clarice, os quais retratam o abraço da morte e o do não perdão.

Cristina, uma mulher de dezenove anos, que desabafa o estupro sofrido, com lembranças dolorosas que a faz sonhar com Clarice, personagem simbólica, que denuncia o estupro como um crime sem perdão. Cristina-mulher se vê atormentada por reconhecer em um palhaço de circo, a fisionomia e a voz do homem que a violentara na infância e, ao invés de sentir repulsa, ela se sente atraída por ele.

Em “O abraço”, a história se inicia em 1ª pessoa (voz da personagem Cristina) e, quase no final do romance, a voz narradora que continuava em 1ª pessoa é alterada e, com isso, altera-se o ponto de vista (voz da personagem escritora). No final da narrativa, essa voz passa para 3ª

---

<sup>7</sup> Utilizamos, neste estudo, a 6ª edição, publicada no Rio de Janeiro, em 2010, pela editora Casa Lygia Bojunga.

pessoa (voz de um narrador onisciente). A alternância do foco narrativo e o modo singular como isso ocorre, valoriza o grande poder inventivo da escritora e isso expande o valor estético da obra. Também corrobora para a valorização da obra outros recursos, como: história-dentro-da-história, *flashbacks*, características psicológicas dos personagens e a não linearidade cronológica.

Por meio dessa obra, temos por objetivo proporcionar aos alunos/sujeitos da pesquisa a oportunidade de vivenciarem uma leitura que quebre os paradigmas sociais do comportamento humano, como também, percebam que a criação literária não tem limites, quando privilegiamos o valor artístico, pois a literatura não se limita aos parâmetros da sala de aula, ela ultrapassa os muros da escola, por isso é tão importante para o homem.

## *Capítulo 4*

### **DUAS ESTRATÉGIAS RELEVANTES PARA UMA LEITURA LITERÁRIA**

Neste capítulo, apresentamos duas estratégias para leitura literária, as quais têm por objetivo fornecer ao professor ferramentas para resgatar a literatura na escola e afastar vários equívocos com relação aos textos literários. Esses equívocos sempre foram pretexto para atividades utilitaristas, como: despertar valores morais, cívicos, culturais e gramaticais. As estratégias sequência básica<sup>8</sup> e círculo de leitura<sup>9</sup> nos foram apresentadas por Rildo Cosson, escritor e pesquisador das práticas que sustentam o letramento literário na escola. Simultaneamente, às exposições das estratégias selecionadas, fazemos a descrição das atividades aplicadas em sala por meio de um breve relato de experiências, vivenciadas pela professora/pesquisadora, durante a elaboração das atividades e, em seguida, apresentamos os exercícios modelares que foram aplicados aos alunos.

#### **4.1 Sequência Básica**

Cosson (2012) discorre sobre uma literatura que precisa ser escolarizada, pois acredita que ela tenha um papel a cumprir no âmbito escolar. Para ele, a literatura, no ensino fundamental, não pode ser vista com sentido tão extenso que qualquer texto escrito, curto e divertido, ou que tenha qualquer parentesco com a ficção e a poesia, lido em sala de aula, seja considerada atividade de leitura literária na escola. Essas leituras também não podem se tornar tão diminuídas, ao ponto de serem transportadas para fora da escola, com o objetivo de levar o aluno a ler e entregar ao professor um resumo oral ou escrito, que confirme a leitura. O autor acredita que só isso não basta. Para proporcionar o letramento literário, na escola, é preciso levar o aluno ao encontro pessoal com o texto, oportunizá-lo de toda experiência estética, despertando no aluno um olhar crítico, enquanto este se reconheça como membro da comunidade de leitores em que está inserido.

Com o objetivo de resgatar a literatura no ensino fundamental, Cosson (2012) nos apresenta, como proposta para a leitura literária, a sequência básica. Essa estratégia é

---

<sup>8</sup> Esta metodologia encontra-se disponível no livro “Letramento Literário teoria e prática”, de Rildo Cosson, 2012.

<sup>9</sup> Esta metodologia encontra-se disponível no livro “Círculos de Leitura e Letramento Literário”, de Rildo Cosson, 2014.

constituída de atividades sistematizadas de leitura e interpretação em torno de uma obra literária. Para que a sequência básica seja bem sucedida, em sala de aula, é fundamental que os alunos leiam a obra escolhida integralmente.

Na sequência básica, a avaliação se faz por meio de registros escritos e discussões. Além dos exercícios orais e escritos, que descreveremos a seguir, consideramos importante, que os alunos utilizem um diário de leitura para registros gerais. Cosson (2012) adverte que, antes de qualquer coisa, o professor deve pensar a literatura como uma experiência e não como conteúdo a ser avaliado, assim deve oferecer tanto instrumentos qualitativos quanto quantitativos para a avaliação. Dessa forma, destacamos que é relevante verificar não só o desempenho dos alunos, mas também dos professores e da escola no processo de letramento literário.

Ressaltamos que, neste capítulo, serão explicitados os momentos que antecederam a aplicação da Sequência Básica e Círculo de Leitura, bem como serão apresentadas as propostas e os exercícios aplicados durante a pesquisa. No que tange à análise, reflexão e avaliação das metodologias testadas, adiantamos que ocorrerão no capítulo 5.

#### **4.1.1 Motivação**

Esse é o primeiro passo da sequência básica e tem a função de preparar o aluno para receber o texto literário. Uma boa motivação pode garantir que o aluno embarque com mais entusiasmo na leitura, proporcionando maior interação entre leitor e obra. Deve ser apresentada de forma lúdica, podendo ser temática ou enfatizar a estrutura estética do texto.

Em qualquer situação motivacional que envolva a prática de leitura, certamente, haverá influência na apropriação de sentidos do texto. Nesse caso, cabe ao professor ficar atento e observar até que ponto essas influências são necessárias para incitar a leitura proposta, sem induzir o aluno a sua interpretação, que pode estar explícita ou até mesmo implícita.

Cosson (2012) afirma que uma boa motivação deve envolver leitura, oralidade e escrita, já que literatura e língua portuguesa não se separam no ensino fundamental, pois uma está contida na outra. No entanto, pode haver motivações exclusivamente orais ou escritas, que cumprem positivamente o seu objetivo. Para que a motivação desempenhe seu papel dentro da sequência básica, ela deve ser trabalhada em apenas uma aula.

Optamos por aplicar, primeiramente, a estratégia de leitura literária - a sequência básica - por ser bem sistematizada e causar ruptura nas aulas de leitura frequentemente planejadas para

a turma<sup>10</sup>. O livro “6 vezes Lucas”, de Lygia Bojunga, foi escolhido para a primeira leitura, devido a temática ser sobre desilusões amorosas, degradação da família, e a transição da fase infantil para a juvenil, assuntos frequentes na adolescência.

Enquanto planejávamos a aula de motivação, pensamos em como levar os alunos a pensarem no Lucas, protagonista da obra, em seis momentos diferentes que o fizeram amadurecer enquanto pessoa. Despertamos para a necessidade de conduzir os alunos a se colocarem no lugar do Lucas e perceberem que esses seis momentos diferentes são importantes para a personagem e assim proporcionar aos alunos a oportunidade de pensarem em seis momentos diferentes de suas vidas para, em seguida, confrontar esses seis momentos com os da vida de Lucas, o protagonista.

Logo, surgiu a dinâmica chamada “Seis vezes eu<sup>11</sup>”, que teria por metodologia entregar recortes de um coração com seis pedaços para cada aluno, a fim de simular um quebra-cabeça, no qual os alunos escreveriam em cada pedaço um sentimento que marcou suas vidas, e, em seguida, montassem o quebra cabeça, compartilhando oralmente e por escrito suas vivências e sentimentos escolhidos. Mesmo conhecendo o risco de não dar certo a dinâmica, caso os alunos não compartilhassem os sentimentos, apenas ao si posicionarem no lugar de Lucas, talvez essa ação já despertasse curiosidade para a leitura.

## MOTIVAÇÃO

### Dinâmica “Seis vezes eu”

Levar, para sala de aula, um cartaz contendo uma listagem de nomes dos sentimentos, ler e discutir significados com os alunos; Ao som de uma música instrumental, colocar os alunos em círculo, orientando-os a fecharem os olhos e pensarem em alguns dos sentimentos listados que marcaram algum momento da vida deles.

<sup>10</sup> A pesquisa foi desenvolvida em turma de 8º ano do Ensino Fundamental no turno matutino. A sala é composta por 33 alunos, sendo que 13 meninas e 20 meninos, com idade entre 13 e 16 anos.

<sup>11</sup> A dinâmica “Seis vezes eu” foi criada pela professora pesquisadora e tem por objetivo contribuir com esse procedimento metodológico.

Exercício:

- ✓ Enfatizar que podem ser sentimentos bons ou ruins, incentivando-os a lembrarem de momentos que marcaram suas histórias;
- ✓ Em seguida, já com os olhos abertos, entregar o recorte de um coração dividido em seis pedaços aos alunos, pedindo-os para escreverem o nome de seis sentimentos que marcaram suas vidas. Para cada pedaço do coração um sentimento;
- ✓ Montar o coração, colando-o na atividade proposta pelo professor. Após o término da colagem, escolher um sentimento e relatar, por escrito, em apenas um parágrafo o porquê de aquele sentimento ter sido tão importante em algum momento de sua vida;

Agora é hora de compartilhar! A turma deverá estar em círculo. Cada aluno terá a oportunidade de expor oralmente sobre o sentimento escolhido, contando aos colegas algum momento importante que marcou sua história. O professor, nesse momento, deverá incentivar os alunos a exporem seus sentimentos e vivências, porém, para que a dinâmica seja exitosa, é importante estar atento aos comportamentos dos alunos, dando-lhes liberdade para a apresentação oral.

#### **4.1.2 Introdução**

A introdução é o segundo passo da sequência básica. Nesse momento é feita a apresentação do autor e da obra. Deve-se tomar cuidado para, na apresentação do autor, conforme alerta Cosson (2012), o professor não ficar preso a uma biografia extensa. Para esse momento, basta apresentar resumidamente uma biografia que, de preferência, forneça informações básicas sobre o autor ligadas à obra a ser lida.

Na exposição da obra, o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente ao aluno e deve levá-los a uma apreciação crítica, observando a capa, orelhas, prefácio e outros elementos paratextuais que possam instigar os alunos à leitura. Deve-se cuidar também, no momento da introdução, para não realizar a síntese da obra e eliminar o prazer da descoberta. Ao contrário, seria interessante, levantar hipóteses para posteriormente, serem confirmadas ou não, após a leitura.

Para a introdução de “6 vezes Lucas”, além de termos levado as obras<sup>12</sup> para a sala, confeccionamos um banner ilustrativo da capa para melhor apreciação de todos. Através desse banner, fizemos a leitura crítica da capa e em seguida, com as obras passando de mão em mão, para a apreciação crítica da contracapa, orelhas e prefácio.

Para a apresentação da autora Lygia Bojunga, optamos por um breve relato oral sobre sua biografia, enfatizando os prêmios que ela ganhou com o livro. Apresentado um banner com a fotografia da autora na qual ela aparece com um grupo de adolescentes e uma mensagem que se intitula “Livro- a troca”, que ela escreveu para o Dia Internacional do Livro Infantil e Juvenil.

A motivação e introdução para a sequência básica da obra “6 vezes Lucas” foram trabalhadas juntas, em aulas consecutivas.

Exercícios:

#### INTRODUÇÃO

- ✓ Apresentar um banner com a foto e breve biografia de Lygia Bojunga, para leitura e apreciação dos alunos. Entregar para cada aluno o livro *6 vezes Lucas*, apresentando-o como proposta de leitura para toda a turma. Associar o livro à dinâmica realizada com os alunos, enfatizando que da mesma forma que eles se lembraram de seis sentimentos que marcaram suas vidas, também veremos o “Lucas” por seis focos diferentes.
- ✓ Fazer leitura coletiva, analisando a capa e orelhas do livro, apresentando “Lucas” que os encantará com o relato de suas primeiras decepções amorosas, contudo tenta entender as pessoas com as quais convive.

#### 4.1.3 Leitura

O acompanhamento da leitura é um passo essencial para que haja letramento literário na escola, e deve ser direcionado pelo professor, uma vez que a leitura literária tem um objetivo que não deve ser perdido de vista. Cosson (2012) menciona que a literatura é um *lócus* de conhecimento no ambiente escolar e deve ser explorada de maneira adequada, pois mais que

<sup>12</sup> As obras foram adquiridas pela professora pesquisadora, visto que a escola não as possuía na biblioteca.

simplesmente o entretenimento que a leitura proporciona, ela concretiza a maioria dos mecanismos de interpretação que usamos no decorrer da vida.

Esse acompanhamento é chamado de intervalos. Por meio deles, é possível acompanhar o processo de leitura dos alunos para auxiliá-los nas dificuldades de decifração e ritmo da leitura, propondo intervenções eficientes aos alunos a fim de constituí-los leitores, além de se tornar um instrumento importante de avaliação do processo. O professor deve utilizar até três intervalos em seu planejamento, negociando sempre com o aluno, o tempo necessário para leitura da obra, entre cada um deles.

O planejamento dos intervalos de leitura requer muito cuidado, visto que é inesgotável o trabalho com uma obra literária. Estabelecer objetivos específicos ao se trabalhar um texto literário, em sala de aula, facilita localizar em quais momentos esses intervalos de leitura podem contribuir para o processo de letramento literário. É importante que o professor fique atento às necessidades e características da comunidade escolar e da obra, e não perca de vista a ideia do todo em qualquer metodologia. Nessa proposta de pesquisa, combinamos os intervalos de leitura e interpretação para um maior acompanhamento e avaliação do processo de letramento literário.

Para o primeiro intervalo de leitura, escolhemos explorar trechos do livro *Indez*<sup>13</sup>, de Bartolomeu Campos Queirós, a fim de promover produtivos questionamentos sobre o conceito de família, os comportamentos emocionais e sociais relacionados ao convívio familiar, bem como a contribuição dos animais na formação emocional das crianças e o período de transição da fase infantil para juvenil.

Assim, será proposto aos alunos a elaboração de um cartaz em grupo, cuja temática seja a família. Eles registrarão por escrito as impressões que tiveram com a leitura dos três primeiros capítulos: “Lucas e a cara”, “Lucas e o cachorro” e “Lucas e a Lenor”. Além disso, solicitaremos, também, o registro individual em seus diários de leitura dos sentidos suscitados por esses capítulos:

---

<sup>13</sup> QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. *Indez*. Belo Horizonte: Miguilim, 1998, p. 23 e 51.

Exercícios:

## PRIMEIRO INTERVALO

### LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO LIVRO “6 VEZES LUCAS”

Autora: Lygia Bojunga

Leitura na biblioteca ou em casa (contraturno).

Para esta atividade, os alunos deverão ter realizado a leitura individual dos seguintes capítulos:

Capítulo 1. Lucas e a Cara

Capítulo 2. Lucas e o Cachorro

Capítulo 3. Lucas e a Lenor

Leitura em sala:

Leia o texto abaixo e relacione-o com os três primeiros capítulos do livro “6 vezes Lucas”, de Lygia Bojunga.

Era silencioso o amor. Podia-se adivinhá-lo no cuidado da mãe enxaguando as roupas nas águas de anil. Era silencioso, mas via-se o amor entre seus dedos cortando a couve, desfolhando repolhos, cristalizando figos, bordando flores de canela sobre o arroz-doce nas tigelas.

Lia-se o amor no corpo forte do pai, em seu prazer pelo trabalho, em sua mansidão para com os longos domingos. Era silencioso, mas escutava-se o amor murmurando \_\_\_\_ noite adentro \_\_\_\_ no quarto do casal. A casa, sem forro, deixava vazar esse murmúrio com o aroma de fumo e canela, que invadia lençóis e dúvidas, para depois filtrar-se por entre telhas.

Experimentava-se o amor quando, assentados ao calor da cozinha, pai e mãe falavam de distâncias, dos avós, das origens, dos namoros, dos casamentos.

E, quando o sono chegava, para cada menino em cada tempo, era o amor que carregava cada filho nos braços para a cama, ajeitando o cobertor sob o queixo.

[...]

Em tardes de domingo, sempre muito longas e vestidas de sossego, a mãe se fazia criança para os filhos.

Ao pé da escada, junto da porta da cozinha, estava o tanque. De cimento cinza, ele guardava a água fria que despenhava do morro, escorregando dentro dos bambus \_\_\_\_ veias cristalinas. A umidade favorecia viver e crescer ali, musgos verdes, tapetes por onde pequenas formigas passavam, arrastando montes de folhas. Mesmo o olhar se sentia acariciado por veludo assim tão fino.

Com anilinas para doces a mãe coloria as águas do tanque, uma cor de cada vez, e mergulhava as alvas galinhas legornes em banho colorido: azul, verde, amarelo, vermelho, roxo. Em pouco tempo o quintal, como por milagre, era pátio de castelo, povoado de aves \_\_\_\_ legornes agora raras \_\_\_\_ desenhadas em livro de fadas. Ficava tudo encantamento. Não havia livro, mesmo aqueles vindos de muito longe, com história mais bonita do que as que a mãe sabia fazer. Não era difícil para Antônio imaginar-se príncipe e filho de mágicos.

Quando o dia ameaçava esconder o sol, entre seios e montanhas, aquele inofensivo bando, filho do arco íris que morava na cabeça da mãe, se empoleirava nos galhos das árvores, bailarinas em carnaval. Antônio olhava os galhos até não poder mais, com seus antigos moradores vestindo roupa nova de festa, feita pela mãe; pensava na árvore de Natal que não tardaria a brotar no canto da sala, com sombra protegendo presentes.

No outro dia, o barulho do milho na cuia trazia para junto dos meninos um arco-íris faminto e já meio desbotado pela noite e seu sereno. Mas ficava a certeza de que a mãe, em qualquer momento, brincaria de outra coisa.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. *Indez*. Belo Horizonte: Miguilim, 1998, p. 23 e 51.

Conversando sobre trechos do livro “Indez” de Bartolomeu Campos Queirós e “6 vezes Lucas”, de Lygia Bojunga. Vamos comparar as duas famílias. A família de Antônio e a família de Lucas, personagens dos textos citados acima.

- 1- Conceitue amor do ponto de vista das duas famílias. Explique e exemplifique com passagens dos textos.
- 2- Quais sentimentos e responsabilidades os pais demonstram por seus filhos? Há alguma atitude de afeto pelos filhos, descritos nos textos?

- 3- Como observamos, na família de Antônio, o amor era manifesto em momentos de simplicidade. Cite três momentos importantes, nos quais a família de Lucas poderia demonstrar amor pelo filho e isso não ocorreu.
- 4- Tanto a figura paterna quanto a materna apresentam características diferentes no decorrer das narrativas. Faça um paralelo entre as duas representações em cada família.
- 5- A seu ver, as atitudes do pai de Lucas influenciaram o filho no conceito de amor que tiveram como consequências as suas primeiras decepções amorosas?
- 6- Como você observou nos textos, os animais têm sua contribuição na formação emocional das crianças. Explique com exemplos retirados dos textos.
- 7- Diferente de Antônio, Lucas começa a passar por suas primeiras decepções amorosas. Relate a que considerou mais importante das apresentadas na história até o momento.
- 8- Atualmente você considera que existam mais famílias como as de Antônio ou como as de Lucas. Por quê?
- 9- Se você fosse Lucas ainda que por um momento, contaria o que viu na escola para alguém? Para quem?
- 10- Façam um mural na escola, cuja temática seja “Família”, de acordo com as impressões que tiveram a partir dos dois textos. (Trabalho em grupo).

No segundo intervalo de leitura, utilizamos o texto “Quando a máscara vira rosto”<sup>14</sup>, de Eliane Brum que questiona o uso das máscaras na sociedade, afirmando que elas têm sua função, porém não podem ser transformadas em uma versão pobre de si mesmo, por termos medo de mostrar aos outros quem somos de verdade. Acrescentamos uma imagem ilustrativa<sup>15</sup> que interroga o motivo de usarmos máscaras para esconder os sentimentos e medos que nos assolam diariamente.

Todas essas leituras serão relacionadas ao capítulo 4 - “Lucas e o Terraço”. Por último, ler, interpretar, cantar e montar uma coreografia a partir da música “Máscara”<sup>16</sup>, da cantora Pitty, que também corrobora a leitura do referido capítulo.

<sup>14</sup>Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/noticia/2011/10/quando-mascara-vira-rost.html>.

<sup>15</sup> Disponível em: <http://datilografiasdacoracao.blogspot.com.br/>.

<sup>16</sup> Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/pitty/mascara.html#ixzz35Ev7bwNT>.

Pensamos na coreografia porque verificamos que as meninas da turma gostam muito de dançar em apresentações da escola. Nada melhor que o professor estar atento às habilidades dos alunos e aproveitá-las em momento oportuno, com o objetivo de motivá-los para a aprendizagem na escola.

Exercícios:

## SEGUNDO INTERVALO

### LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO LIVRO “6 VEZES LUCAS.”

Autora: Lygia Bojunga

Leitura na biblioteca ou em casa (contraturno).

Para esta atividade, os alunos deverão ter realizado a leitura individual do seguinte capítulo:  
Capítulo 4. Lucas e o Terraço

Leitura em sala

Leia o artigo de opinião. Caso não consiga entender o significado de alguma palavra escrita no texto, procure entendê-la pelo contexto. Se o contexto não for suficiente para entender a mensagem, olhe o significado da palavra no dicionário e tente contextualizá-la de acordo com o texto.

#### Quando a máscara vira rosto

Todo mundo inventa seus personagens,  
mas alguns acreditam demais no próprio e se estrepam.

Ter um ou mais personagens para encarar a pedreira do mundo é não só necessário, como uma questão de sobrevivência. Especialmente se você tiver uma sensibilidade extremada. Nascemos com uma pelezinha de bebê também na alma (e aqui não me refiro ao sentido religioso do termo) e precisamos protegê-la. Se há algo que os outros pressentem é o tamanho da nossa fragilidade. Por isso um chefe abusivo sempre sabe com quem pode gritar – e com quem é melhor não. Muita gente é como aqueles cães de caça farejando o flanco mais indefeso para atacar sua presa. Triste, triste.

Mas mais triste é quando, em nome da necessidade de sobreviver, criamos um personagem que se mostra tão útil que acaba se confundindo com nossa derme mais profunda. Se criar personagens é preciso, despir-se deles constantemente é vital.

Como ando bastante por aí, tanto por razões profissionais quanto por gosto, observo muito as pessoas. E seus personagens. E, muitas vezes, tenho vontade de dizer, e em algumas delas, se há um grau de intimidade que me permita falar sem ofender, eu digo: “Pronto, você já fez o seu show. Agora, por favor, para jantar comigo enfia a máscara dentro da bolsa e relaxa”.

Ninguém se iluda de que é absolutamente verdadeiro o tempo todo, até porque somos muitas verdades ao mesmo tempo e seguidamente elas são contraditórias. Aquelas pessoas que parecem muito “autênticas” porque são extrovertidas, dizem coisas chocantes, se arriscam no estilo, estão muito bem cobertas por suas máscaras e morrem de medo de serem reveladas. A máscara do “autêntico”, “louco” ou “excêntrico” é uma das mais corriqueiras. Este tipo faz piada com o ponto fraco dos outros, dando gargalhadas e batendo nas costas da vítima e, quando alguém reclama, uma meia dúzia de amigos sai em sua defesa dizendo que “é o jeito dele”. Ahan.

Há o tipo “bonzinho” que, mesmo fazendo coisas horríveis e muito bem dissimuladas de vez em quando, é tão convincente no “foi sem querer” ou “ele jamais faria isso de propósito” que é imediatamente perdoado. Existe a “mulherzinha”, tão frágil que parece que vai quebrar a qualquer adjetivo mais eloquente. Esta manipula brilhantemente nossos mais primitivos instintos de proteção e, se você tem a coragem de dizer para ela tomar jeito e prescindir do diminutivo, imediatamente é você quem vira uma megera. E há o seu oposto, “a mulher alfa”, esculpida a navalhadas, que se arma de sapatos de bico fino, terninhos de grife e cortes de cabelo modernos, mas práticos, para arrasar meio mundo a bordo de sua armadura como se o melhor produto do feminismo fosse uma mulher se tornar um clichê de homem.

Enfim, são muitas as fantasias que vestimos para não sermos engolidos pelo mundo. Em geral não somos nem mesmo uma máscara definida, como as que acabei de expor apenas como recurso didático. Não somos Batman, Coringa, Gilda, Bambi ou Madre Tereza de Calcutá. Somos uma mistura de vários estereótipos. E, se é verdade que vestimos máscaras, também é verdade que não há um “eu” essencial – mas sim um “eu” fluido e incapturável, em constante movimento de mutação. E é nesta fluidez do eu, que não pode ser confundida com ausência de rosto, que residem nossas verdades mais profundas.

Acho que nossas máscaras começam a colar no nosso rosto ainda na infância. Uma mistura entre a necessidade de rotular que os pais em geral têm e o nosso desejo de satisfazê-los - ou de escapar da prisão que intuímos.

Numa família com mais de um filho é mais fácil perceber. Um é o extrovertido, o outro é o tímido, outro ainda é o rebelde. Ou um é o estudioso que “não dá trabalho nenhum”, o outro é o vagabundo que ninguém sabe “por quem puxou”. E há o outro que tem – socorro! – “transtorno do déficit de atenção e hiperatividade”.

Os pais costumam botar um rótulo em cada filho, e a escola raramente tem competência para, em vez de reforçá-los, quebrá-los para que as crianças tenham outras possibilidades de expressar aquilo que são ou se tornar algo diferente do que foram levadas a ser. Uma pena, porque quebrar máscaras impingidas ainda na infância talvez seja a grande função de um educador. É muito difícil identificar se alguém “é assim” ou se tornou o que sempre ouviu que era. Agora, que as crianças são medicalizadas cada vez mais cedo e os rótulos ganharam status de “diagnóstico”, com a entrada do “especialista”, danou-se. De fato, ninguém é – todos nós nos tornamos. E este “tornar-se” não é um caminho linear rumo a um rosto definitivo, que daria conta de nossa essência. Não há essência, o que existe é construção a partir de um conjunto de genes, de influências ambientais e experiências as mais variadas, de inscrição no momento histórico e de livre arbítrio – ainda que o livre arbítrio nunca seja tão livre assim. Embora possa ser assustador pensar que não há um “eu” essencial a ser alcançado, de fato é bastante libertador.

Somos uma constante invenção e reinvenção. E, tão importante quanto, desinvenção. Vale a pena não esquecer que sempre podemos nos desinventar. Ainda que carreguemos conosco tudo aquilo que vivemos, a mágica está em dar novos significados a antigas experiências e ter a sabedoria de nos livrarmos do que não é nosso, apenas foi impingido a nós como uma roupa de gosto duvidoso. Por isso, é bom tomarmos muito cuidado para não rotular os outros, como se nossas sentenças fossem imunes de preconceitos. E mais cuidado ainda se estes outros forem os nossos filhos, para que nossos rótulos não virem destino.

Acho que a melhor forma de não impingir máscaras aos outros é não impingi-las a nós mesmos. É bem fácil cair na tentação de transformar uma de nossas máscaras, aquela que nos parece mais eficaz no embate cotidiano, em nosso rosto definitivo. A máscara se torna tão usada que vai se fundindo primeiro à nossa pele, depois aos nossos ossos. Não é que vire ferro, como no clássico de Alexandre Dumas. O problema é que vira carne humana, mesmo. E aí, meu amigo, fica bem difícil de arrancá-la, porque passamos a acreditar que morreremos no processo. Ou que, por trás dela, não há um ou muitos rostos, mas um vazio infinito.

Muita gente se agarra a seu personagem com medo de que, se a máscara for arrancada, descubram que não há nada lá. A máscara serviria, neste caso, para esconder a ausência de face.

Tento me livrar da tentação de virar personagem, uma máscara só, pela própria escrita. Parte do ímpeto que me move a inventar outras vozes narrativas para mim e outras bases para estabelecer o cotidiano se dá pelo meu temor de acabar gostando demais de alguma máscara conveniente. Tento me quebrar o tempo todo me jogando em desafios novos sem pensar muito nos riscos para me desgarrar da tentação das certezas sobre mim. Tem funcionado.

Além das mudanças mais profundas, que quem me acompanha nesta coluna está cansado de saber, há pequenas trocas de atitude que podem ser bem divertidas. Eu sempre fui disciplinadíssima, por exemplo. Estou numa luta feroz comigo mesma para deixar de ser. No último final de semana consegui um feito inédito em 45 anos de vida: dormi 16 horas seguidas. Almocei e ainda me entreguei a mais duas horas de sesta. Vou acabar esta coluna e tomar uma cerveja em comemoração a isso.

Sempre fui pontualíssima e, como todas as pessoas pontuais deste país, esperava muito. A ponto de o garçom ficar com pena e vir conversar comigo. Agora, com exceção dos compromissos de trabalho, resolvi deixar todo mundo me esperando. É uma delícia a cara de surpresa dos amigos. Chego e está todo mundo lá. Costumava comer chocolates aos poucos. E, quando ia comer, antecipando o gosto do bombom desmanchando na minha boca, alguém lá de casa já tinha dado cabo dele. E ainda me acusava: “Você faz isso de propósito, para me tentar. Por sua causa, acabo engordando”. Pronto, além de ficar sem chocolate, ainda era culpada pelo descontrole alheio. Mudei. Agora devoro compulsivamente meus chocolates e também o dos outros.

Não, não parecem mudanças muito salutares, eu sei. Mas elas cumprem, pelo menos por algum tempo, a função de me desconstruir tanto aos meus olhos como aos olhos dos outros, que cultivam a pretensão de que a gente seja a mesma até o final dos tempos. Um peso que, com licença, não pretendo arrastar por aí como se fosse meu.

Especialmente nas questões mais profundas, desmascarar a si mesmo é uma prática importante do cotidiano. E também um ato que precisa ser constantemente recriado. Nosso instinto de sobrevivência engendra armadilhas e argumentos bem convincentes para absorver este “duvidar de si mesmo”, que nos mantém alertas com relação a nossos próprios ardis, e acaba por torná-lo mais um penduricalho que tem apenas um efeito placebo.

O que o mercado faz com a contestação ao mercado, transformando-a em um produto, nós fazemos com relação à nossa porção contestadora, ao transformá-la em nossa versão de mercado. De tal forma que, um dia, sem perceber, paramos de tirar a maquiagem no fim da noite e dormimos acreditando que a máscara é a nossa cara.

Dias atrás encontrei um conhecido muito talentoso. É brilhante mais vezes do que a maioria. Arrasta com ele uma legião de fãs. E, principalmente, tem o que dizer porque é um grande criador. Fazia algum tempo que não o encontrava pessoalmente e fiquei estarecida ao perceber que ele tinha virado um personagem, um bufão. Não mais um bufão como forma de contestar a hipocrisia, mas um bufão como forma de não ser contestado em sua hipocrisia.

Torço para que ele perceba a tempo que a máscara é uma versão bem pobre dele mesmo, já que não tenho intimidade para dizer a ele eu mesma. Enquanto isso, ao testemunhar a figura triste em que ele se transformou, tratei de aprimorar meus próprios alarmes antimáscaras. E escrevi esta coluna na esperança de que ela possa ajudar a acionar a sirene em cada leitor. As máscaras têm sua função, desde que não nos apeguemos a elas a ponto de fazer da mais confortável um rosto que agrada a todos – menos a nós mesmos.

Eliane Brum

<http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/noticia/2011/10/quando-mascara-vira-rosto.html>

Responda às questões de acordo com o artigo de opinião: “Quando a máscara vira rosto”, relacionando-as com o capítulo 4- “Lucas e o Terraço”.

- 1- No artigo de opinião, Eliane Brum declara que “Quando a máscara vira rosto precisamos ter um ou mais personagens para encarar a pedreira do mundo e essa atitude é tão necessária quanto uma questão de sobrevivência, especialmente se a pessoa tiver uma sensibilidade extremada”. Você concorda que às vezes utilizamos máscaras em algumas situações? Explique.
- 2- Por que Lucas insistia tanto em modelar uma cara para si? Por que queria uma cara de quem conquista?
- 3- As máscaras começam a colar no nosso rosto em qual fase da vida? E por que os pais têm uma grande influência na criação destas máscaras?
- 4- De acordo com a opinião da autora Eliane Brum “somos uma constante invenção e reinvenção, mas tão importante quanto essas duas é a desinvenção de nossas próprias máscaras”. Cite um exemplo descrito por ela que utiliza para se desinventar.

Observe a imagem:



<http://datilografiasdcoracao.blogspot.com.br/>

5- Relate um momento de sua vida em que você também precisou usar uma máscara.

Leia um trecho do livro “6 vezes Lucas”, de Lygia Bojunga.

[...]

O Lucas deu pra toda hora ir ao Terraço. Ora pra dançar com Lenor (mas, às vezes, era com a Mãe que ele dançava, vestida também no vestido furta-cor, e se o Pai chamava ela, a Mãe cochichava pro Lucas: deixa ele esperar), ora pra brincar com Timorato (sem mais nem menos o Timorato tinha dado pra aparecer no Terraço), ora pra denunciar o Pai (mas denúncia ele só fazia botando a Cara na cara: sem máscara ele não tinha coragem:

- \_\_\_ Hmm! Que linda você está, mãe.
- \_\_\_ Diz isso mais alto pro teu pai ouvir.
- \_\_\_ Onde é que você vai? assim tão chique?
- \_\_\_ Vou dançar, não te disse que a gente vai a uma festa?

O Lucas ajeita a máscara:

- \_\_\_ Se eu fosse você eu não ia.
- \_\_\_ Por quê?
- \_\_\_ Por que que você vai dançar com o pai se ele não gosta de você?
- \_\_\_ Não gosta de mim?
- \_\_\_ Não. Ele gosta é da Lenor.

A Mãe fica olhando pro Lucas. E sem nem pestanejar ele conta:

\_\_\_ Eu vi tudo. Foi lá na classe. A porta tava fechada. Mas eu abri. Uma fresta só. E vi o pai conquistando a Lenor. Você precisava ver o jeito dele. Abrindo a blusa dela, beijando ela. Eu vi tudinho. E quando ele diz pra você que vai jantar com o diretor-da-empresa é tudo mentira: ele vem pr' aqui com a Lenor...)

(“6 vezes Lucas”, capítulo 4, p. 91 e 92)

### VAMOS REFLETIR...

6- Explique como Lucas começou a ir constantemente ao Terraço e conseguia reunir lá os três grandes amores de sua vida (A Lenor, a Mãe e o Timorato)?

7- Por que Lucas precisou colocar a Cara na cara dele para contar para a mãe que viu o pai conquistando a Lenor?

8- Este momento da história se passa no mundo real ou imaginário do Lucas? Dê indícios do texto que comprove sua resposta.

8- Volte aos capítulos anteriores e releia os momentos em que Lucas precisou usar a Cara. Agora responda por que Lucas quis presentear Lenor com ela?

### VAMOS CANTAR...

a) Assistir ao vídeo: Máscara (<http://www.youtube.com/watch?v=0qluNnIhWfg> )

b) Interpretação oral da música com os alunos relacionando-a com o livro Seis vezes Lucas.

c) Montar uma apresentação artística para apresentar à comunidade escolar.

Música: MÁSCARA

Cantora: Pitty

(Letra)

Diga quem você é me diga

Me fale sobre a sua estrada

Me conte sobre a sua vida

Tira a máscara que cobre o seu rosto  
Se mostre e eu descubro se eu gosto  
Do seu verdadeiro jeito de ser

Ninguém merece ser só mais um bonitinho  
Nem transparecer consciente inconsequente  
Sem se preocupar em ser, adulto ou criança

O importante é ser você, mesmo que seja, estranho  
Seja você, mesmo que seja bizarro bizarro bizarro  
Mesmo que seja, estranho, seja você, mesmo que seja

Tira a máscara que cobre o seu rosto  
Se mostre e eu descubro se eu gosto  
Do seu verdadeiro jeito de ser

Ninguém merece ser só mais um bonitinho  
Nem transparecer consciente inconsequente  
Sem se preocupar em ser, adulto ou criança

O importante é ser você, mesmo que seja, estranho  
Seja você, mesmo que seja bizarro bizarro bizarro  
Mesmo que seja, estranho, seja você, mesmo que seja

Meu cabelo não é igual  
A sua roupa não é igual  
Ao meu tamanho não é igual  
Ao seu caráter não é igual  
Não é igual, não é igual  
Não é igual

I had enough of it

But I don't care

I had enough of it

But I don't care

Diga quem você é me diga

Me fale sobre a sua estrada

Me conte sobre a sua vida

E o importante é ser você, mesmo que seja, estranho

Seja você, mesmo que seja bizarro bizarro bizarro

Mesmo que seja, estranho

Seja você, mesmo que seja bizarro bizarro bizarro

Mesmo que seja estranho.

Link: <http://www.vagalume.com.br/pitty/mascara.html#ixzz35Ev7bwNT>

No último intervalo de leitura, planejamos a leitura oral, seguida de conversa informal sobre o texto: “Sentimentos reprimidos podem causar dor emocional e doenças físicas”<sup>17</sup>, de Natália do Vale. Nosso objetivo é levar os alunos/sujeitos da pesquisa a refletir e interagir sobre a temática em questão para, em seguida, propor a leitura coletiva e detalhada do capítulo 5- “Lucas e a Coisa”. Acreditamos que esse capítulo será precioso para conduzir os alunos a observarem a escrita literária mais de perto, pontuando sua qualidade estética, como: palavras em itálico, sentimentos e animais humanizados, espaço e tempo psicológico, personagem em processo de amadurecimento.

Sugeriremos a produção de um vídeo conscientizando as pessoas que as dores emocionais podem causar doenças físicas. Para essa atividade, os alunos poderão utilizar as tecnologias que acharem necessárias e estiverem disponíveis para eles. Vale ressaltar que nenhum exercício proposto será direcionado a meninas ou a meninos, todos poderão participar igualmente.

---

<sup>17</sup> Disponível em: <http://www.minhavidade.com.br/bem-estar/materias/11331-sentimentos-reprimidos-podem-causar-dor-emocional-e-doencas-fisicas>

O importante é oferecer opções para aproveitar o maior número de habilidades em sala, favorecendo a participação e envolvimento de todos.

Exercícios:

### TERCEIRO INTERVALO DE LEITURA

#### LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO LIVRO 6 VEZES LUCAS

Autora: Lygia Bojunga

Leitura oral do texto e conversa informal.

#### Sentimentos reprimidos podem causar dor emocional e doenças físicas

Desabafar mágoa e ser sincero consigo mesmo é sempre a melhor saída para viver bem.

O relacionamento que vai mal, o chefe que faz a maior pressão no trabalho e aquele problema que você tenta resolver há meses te tiram o sono? Que tal desabafar?

Muita gente fica remoendo a mágoa e prefere reprimir a dor por medo de expor os sentimentos ou por não conseguir colocar para fora toda a angústia que está ali martelando sem parar e acaba não percebendo que estocar mágoas e sofrimentos faz mal para a saúde e para o coração. "Nosso organismo não foi feito para guardar mágoas e sentimentos ruins. Tanto o corpo quanto a mente vão pesando na medida em que eles se acumulam e uma hora a panela de pressão transborda na tentativa de aliviar o sofrimento. É um processo natural", explica a psicóloga e coordenadora do Setor de Gerenciamento de Qualidade de Vida da Unifesp, Denise Diniz. "O grande problema é que na hora da explosão, a pessoa se sente tão sufocada que sai atirando para todos os lados magoando as pessoas que estão ao seu redor sem perceber. É preciso tempo e paciência para aprender a lidar com os sentimentos sem ferir as pessoas e nem a si mesmo", continua.

Estocar mágoas e sofrimentos faz mal para a saúde e para o coração. Quem cala consente a dor.

Os sentimentos ruins são frutos de expectativas frustradas. Colocamos no outro ou naquela oportunidade a responsabilidade de resolver nossos problemas como se eles não fossem consequências dos nossos próprios atos, daí a mágoa e o ressentimento.

Na medida em que não extravasamos este sentimento e vamos dando a ele uma conotação negativa maior do que de fato ele deveria ter, sufocamos nossos limites emocionais e daí aparecem os sintomas físicos. "Todos nós criamos expectativas sobre a vida e toleramos até

certo limite algumas frustrações. Quando elas extrapolam este limite, que é pessoal, e nos fazem sofrer, significa que algo está em desequilíbrio e é preciso resolver", explica Denise.

"O problema é que a maioria das pessoas acha que resolver os ressentimentos é resolver com o outro aquilo que está pendente, o que deve ser feito mesmo, porém, antes disso, é preciso entender o que te de fato te fez mal e porque ganhou tamanha dimensão na sua vida para daí buscar o equilíbrio", afirma a especialista da Unifesp.

Por que não consigo expressar meus sentimentos?

Muita gente costuma guardar a mágoa e os sentimentos ruins por não conseguir extravasar, daí vem à tristeza e a angústia. Isso acontece porque temos temperamentos e limites diferentes fazendo com que alguns levem sem traumas as decepções do dia a dia, enquanto outros guardem e fiquem remoendo as dores. "É algo muito pessoal a forma que cada um reage às adversidades. Se você é tímido, reage de um jeito; se é inseguro, age de outra maneira. O importante nesta questão é perceber que quem cria a conotação negativa que gera a mágoa e o ressentimento somos nós. A pessoa pode até ter errado com você, mas a intensidade disso na sua vida quem dá é você mesmo", explica a psicóloga.

Sentimento reprimido = saúde em perigo

Segundo a psicóloga da Unifesp, a dor emocional se torna física quando a intensidade que damos ao fato que nos magoa chega a interferir na atividade cerebral de modo a dificultar o envio de estímulos nervosos responsáveis pela execução de algumas funções de nosso organismo. "O cérebro deixa de comandar alguma função e o corpo reage sinalizando onde está o problema", explica.

"A gente se adapta as novas situações, isso é um processo natural, porém, quando algo nos machuca a ponto de extrapolar nossos limites, a dor emocional bloqueia alguma função física que já é propensa a ter problemas ou intensifica os sintomas de alguma doença já existente", explica Denise.

Para ela, os sintomas emocionais podem acometer três áreas interdependentes das nossas vidas de modo a influenciar umas as outras de acordo com a origem do problema emocional. "Quando a pessoa tem uma doença que tem origem emocional, dificilmente consegue desempenhar com total desenvoltura suas atividades sociais e começa a dar sinais físicos. É um conjunto de fatores que se somam e vão se acumulando. Quando o corpo reage com sintomas de alguma doença é porque a pessoa extrapolou seu limite emocional e o organismo responde tentando eliminar a dor", explica.

### Colocar em pratos limpos

É muito comum ouvirmos as pessoas dizendo que se temos um problema com alguém é melhor resolver e conversar para não guardar mágoa porque isso faz mal, porém, esta máxima nem sempre é a melhor opção para quem sofre com problema.

De acordo com Denise Diniz, nem sempre as pessoas conseguem lidar com a dor que sentem. "Além disso, conversar com o outro que os magoou significa trair seus valores morais e isso as maltrata mais do que a mágoa ou a dor reprimida", explica ela. Nestes casos, é melhor trabalhar para que ela supere a dor e siga em frente.

Por Natalia do Vale - publicado em 20/05/2010

<http://www.minhavidade.com.br/bem-estar/materias/11331-sentimentos-reprimidos-podem-causar-dor-emocional-e-doencas-fisicas>

II- Leitura detalhada e compartilhada em sala sobre as características estéticas da obra.

### Capítulo 5. Lucas e a coisa

#### Exercícios

- 1- O que era a Coisa que Lucas sempre tinha sentido? Ele conseguiu se livrar dela? Explique.
- 2- Quando amanheceu na floresta, Lucas acordou e ficou pensativo... “como é que vai ser? O que eu vou fazer? como é que eu vou viver outra vez com o meu pai se eu não gosto mais de gostar dele?”. Diante da leitura detalhada do capítulo 5, escreva quais motivos levaram Lucas a essa conclusão.
- 3- Monte slides orientando as pessoas de que “Sentimentos reprimidos podem causar dor emocional e doenças físicas” para apresentar à escola.

#### 4.1.4 Interpretação

O último passo da leitura literária consiste na interpretação. Para Cosson (2012), “[...] a leitura é, de fato, um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário” (p. 27). O bom leitor é aquele que percebe os sentidos do texto em uma comunidade de leitores, compartilhando e aceitando as vozes presentes, visto que o texto nunca comunica sozinho.

O foco da interpretação são as inferências. Por meio delas, ocorre a negociação do sentido do texto e isso depende do leitor, da temática do autor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada comunidade. Cosson (2012) acredita que “[...] interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto” (p. 41). Assim, a interpretação deve ser compartilhada para ampliar os sentidos construídos individualmente.

No cenário do letramento literário, Rildo Cosson se propõe a pensar a interpretação em dois momentos: o interior e o exterior. O primeiro é aquele que acompanha a decifração e é o “[...] encontro do leitor com a obra” e não pode ser substituído por outro recurso pedagógico, como filme, resumo, entre outros. Esse encontro é de caráter individual e é feito com o que somos no momento da leitura, por esse motivo, trata-se de um processo afetado pelo contexto de leitura e do leitor. O momento interior, apesar de ser pessoal e íntimo, continua sendo um ato social, conforme podemos verificar nos dizeres de Cosson (2012):

Isso não significa que esse momento interno é impermeável a influências ou que se trate de um momento mágico em que livro e leitor se isolem em uma torre de marfim. Longe disso, trata-se de um processo afetado pelo que se fez antes e se faz durante a leitura. Em outras palavras, a motivação, a introdução e a leitura, como as definimos acima, são os elementos de interferência da escola no letramento literário. Do mesmo modo, a história de leitor do aluno, as relações familiares e tudo mais que constitui o contexto da leitura são fatores que vão contribuir de forma favorável ou desfavorável para esse momento interno. (Cosson, 2012, p. 65).

Já o momento exterior é a materialização da interpretação, isto é, o seu registro. As possibilidades de registros são diversificadas, dependendo do leitor, dos textos escolhidos e dos objetivos do professor. Não há restrições para as atividades de interpretação, o importante é que o aluno faça uma reflexão sobre a obra lida e que esse momento permita um diálogo entre o leitor e a comunidade escolar de forma explícita. Trata-se da construção de sentidos em uma comunidade de leitores específica e “[...] é aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independente dela” (COSSON, 2012, p. 65).

Ao preferirmos por conciliar a leitura e interpretação nas atividades, ao direcionar a identificação dos elementos da narrativa, nesta última etapa da sequência básica, visto que os

alunos não eram acostumados com esse padrão de exercício literário, mas que essa proposta faria grande diferença para a leitura subsequente. Para esse momento, optamos por aula explicativa e exercícios a serem realizados coletivamente, levando em consideração que muitos alunos teriam bastante dificuldade em respondê-los sozinhos.

Para a atividade de interpretação da obra *6 vezes Lucas*, escolhemos a oficina intitulada “Mudando a história”, que consiste em “[...] continuar a história a partir do ponto em que o autor a encerrou” (COSSON, 2012, p. 134). Tal oficina é bastante utilizada nas aulas de língua portuguesa, porém é eficiente para a interpretação de textos e isso nos deixa bem tranquilos quanto à escolha.

Selecionamos essa última proposta de registro escrito para interpretação porque acreditamos que o lugar da leitura literária em sala de aula deva também privilegiar a escrita literária, com o intuito de desmistificar a concepção errônea que só escreve literatura quem nasce com habilidade específica.

E ainda, refletindo sobre nossa prática, quais seriam as causas de a literatura estar perdendo espaço no âmbito escolar, observamos que, por muito tempo, o ensino por meio de textos literários serviu apenas para práticas de leitura e interpretação oral, sendo que as práticas de escrita, oriundas dos textos, eram para reforçar questões gramaticais ou reforçar características das narrativas e nunca para escrever literatura enquanto arte e construção de sentidos.

Exercícios:

### LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO LIVRO *6 VEZES LUCAS*

Autora: Lygia Bojunga

Leitura na biblioteca ou em casa (contraturno).

Para esta atividade, os alunos deverão ter realizado a leitura individual do seguinte capítulo:

Capítulo 6. LUCAS E AGORA?

#### PRODUÇÃO DE TEXTO

Que tal um novo desfecho para o livro literário “6 vezes Lucas”? Já que o número 7 é considerado por muitas pessoas como o número da perfeição, que tal produzirmos o capítulo 7 para o livro “6 vezes Lucas”, de Lygia Bojunga?

Nesse capítulo, Lucas escreverá uma carta direcionada ao pai falando sobre seus sentimentos e quais motivos o levaram a deixar de gostar dele. Não se esqueça de que você é o escritor agora, utilize recursos estéticos para abrilhantar sua criação artística.

Realizaremos a reescrita dos textos, com o objetivo de resolver equívocos da especificidade escrita como coerência e coesão. Nesse momento, também procuraremos valorizar a escrita artística, na qual os alunos possam pensar e sentir instigados na criação de um texto com valor estético.

Por último, faremos uma roda de leitura para compartilharmos os textos produzidos por eles, para que se reconheçam membros ativos de uma comunidade de leitores.

Cosson (2012, p. 120) discorre sobre um ensino significativo da literatura que tenha como foco “[...] a formação de um leitor cuja competência ultrapasse a mera decodificação dos textos, de um leitor que se apropria de forma autônoma das obras e do próprio processo da leitura, de um leitor literário”. Esse é nosso principal objetivo ao elaborar esse modelo de sequência básica.

## **4.2 Círculo De Leitura**

Para se efetivar o letramento literário na escola, entendemos que a obra literária deve ser trabalhada em sua totalidade. Para isso, é necessário que professores abandonem as práticas de leitura por meio de textos fragmentados e descontextualizados e assumam a postura de promover a leitura do livro, pois “[...] o letramento literário requer o contato direto e constante com o texto literário”, cabendo à escola “[...] disponibilizar espaços, tempos e oportunidades para que esse contato se efetive” (PAULINO; COSSON, 2009, p.74).

Assim, dentre as várias estratégias para leitura literária está o círculo de leitura. Mesmo tendo surgido há muito tempo, foi a partir de 1990 que ele se multiplicou em vários países, inclusive no Brasil. Adotamos os procedimentos de círculo de leitura propostos por Rildo Cosson e que estão detalhados em “Círculos de leitura e letramento literário”, lançado em 2014.

Círculo de leitura é uma prática de leitura coletiva, em que se promove o “[...] estabelecimento de uma comunidade de leitores na qual se respeitem a circulação dos textos e as possíveis dificuldades de respostas à leitura deles” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 74).

Para Cosson (2014), a noção de comunidades de leitores pode ser pensada a partir de vários estudos sobre a literatura, porém o ápice dessa concepção, no campo literário, surge da argumentação de Stanley Fish (1995) de que “[...] não há nem leitor nem texto fora das convenções de uma comunidade, que só podemos pensar a nós mesmos e aos textos a partir e dentro de uma comunidade interpretativa” (FISH, 1995 apud COSSON, 2014, p.137) e também, sob o ponto de vista de Roger Chartier (1999). Para ele, as comunidades interpretativas consistem em “[...] observar como as formas materiais afetam os seus sentidos, localizar a diferença social nas práticas mais que nas diferenças estatísticas” (CHARTIER, 1999 apud COSSON, 2014, p. 138).

Sintetizando esse conceito, podemos afirmar que comunidade de leitores é um grupo de leitores reunidos que “[...] interagem entre si e se identificam em seus interesses e objetivos em torno da leitura, assim como por um repertório que permite a esses leitores compartilharem objetos, tradições culturais, regras e modos de ler” (COSSON, 2014, p. 138). Nessa via, observamos que a sala de aula pode, a partir da postura do professor, se tornar um exímio espaço para a comunidade de leitores.

Dessa forma, dentre as variadas formas de constituição formal de comunidades de leitores, os círculos de leitura são uma prática privilegiada e eles têm sido muito utilizados nas escolas por seu aspecto formativo na construção do leitor. Cosson (2014) afirma que, durante a discussão em círculos de leitura, toda contribuição é bem-vinda e não há interesse em formar especialistas, mas aprender a fazer uso da linguagem, adotar diferentes pontos de vistas, entender a história, entre vários outros objetivos que envolvem um círculo de leitura.

Nessa perspectiva, as atividades de leitura, dentro dos círculos, possuem três fases: o ato de ler, o compartilhamento e o registro. A primeira fase se refere ao “[...] encontro inalienável do leitor com a obra” que pode ocorrer de forma solitária e de forma coletiva. Já a segunda fase está subdividida em dois momentos - a preparação para a discussão (anotações de impressões sobre o texto) e a discussão propriamente dita, pois é “[...] o diálogo fundante da leitura”, ou seja, é o debate sobre a obra lida. A terceira fase está relacionada ao registro que é o “[...] momento em que os participantes refletem sobre o modo como estão lendo e o funcionamento do grupo, assim como sobre a obra e a leitura compartilhada”. (COSSON, 2014, p.168-171).

Os registros podem ocorrer de formas variadas, desde diários de leitura até as fichas de função, bem como atividades performáticas como peças teatrais, sarau, etc. Esses registros podem ser utilizados como avaliação para os círculos de leitura institucionais, combinados com

o recurso da autoavaliação, tendo em vista que a literatura deve ser vista como uma experiência humanizadora e não somente como um conteúdo a ser avaliado.

A obra de Lygia Bojunga escolhida para essa estratégia foi “O abraço”, primeiramente, porque precisávamos de uma obra que fugisse a todas as convenções de temas utilitaristas que são apregoados pelas instituições escolares e que também despertasse nos alunos a vontade de ler integralmente o livro e instigasse o debate em sala. Outro ponto que corrobora nossa escolha é o fato de considerarmos que através de uma leitura de grande qualidade estética, os alunos teriam a oportunidade de manifestarem suas leituras subjetivas, experimentando uma obra que não os induzisse a uma única possibilidade de leitura. Para nós, tal obra contempla todos esses critérios, como toda boa obra literária.

Antes de iniciar a leitura do texto em sua totalidade, admitimos a importância de se aplicar uma motivação, visto que, apesar de ser uma leitura obrigatória, uma boa motivação poderia suavizar os impactos que essa obrigatoriedade poderia causar no leitor escolar.

Para a motivação da leitura de “O abraço”, pensamos em proporcionar um momento no qual o leitor questionasse a hipótese inicial relacionada ao campo semântico tradicional da palavra “abraço”. Em um dia estratégico, no horário do recreio escolar, que antecederesse a aula de língua portuguesa da turma, pediremos a colaboração de dois funcionários da escola para se fantasiarem um de palhaço e o outro, simbolicamente, de morte, com a seguinte frase anexada ao tórax “Doam-se abraços”.

Em um primeiro momento, verificaremos a reação dos alunos para o cenário apresentado, logo, as personagens (palhaço e morte) segurarão um banner com a ilustração da capa e o resumo da obra.

Na aula de língua portuguesa, a professora/pesquisadora abrirá diálogo sobre a dinâmica presenciada no recreio, questionando aos alunos o que entenderam sobre a cena apresentada, quem observou qual personagem recebeu mais abraços e porque isso aconteceu; quem teve a coragem de abraçar um dos personagens e o que pensou sobre essa atitude; se abraço sempre é bom, citar exemplos de diversos abraços.

Será apresentado um *banner* ilustrativo da capa e resumo do enredo, indagando qual crime consideravam não ter perdão. Em seguida entregar a obra “O abraço”, de Lygia Bojunga, aos alunos, fazendo um convite à leitura, começando pela capa, contracapa, orelha do livro e sinopse. O professor também poderá acrescentar biografia da autora relacionada ao livro, como por exemplo: número de edições publicadas e prêmios conquistados, uma vez que a autora já deverá ter sido apresentada anteriormente antecedendo a obra “6 vezes Lucas”.

Como proposta para a leitura de “O abraço”, selecionamos como estratégia para a leitura literária, o modelo de círculo de literatura, de Harvey Daniels (2002), citado por Cosson (2014), pois segundo ele, talvez esse fosse um dos mais bem-sucedidos e conhecidos modelo de círculos de leitura direcionados as escolas para trabalhos em grupo.

Os registros das leituras serão realizados em diários de leitura e também em fichas de função, as quais o aluno preencherá a partir de determinado papel que ele exercerá no grupo. Em nossa proposta, as fichas de função deverão ser transcritas em cartazes, para facilitar a visualização de todos os alunos no momento da apresentação dos grupos.

Por meio da exposição oral de suas leituras singulares a respeito da obra, surgirão novas discussões, o que possibilitará reflexão e constituição de novas singularidades, conduzindo-os ao letramento literário.

As várias funções para o círculo de leitura são:

CONECTOR- liga a obra ou trecho lido com a vida, com o momento; QUESTIONADOR- prepara perguntas sobre a obra para os colegas, normalmente de cunho analítico, tal como por que os personagens agem desse jeito? Qual o sentido deste ou daquele acontecimento? ILUMINADOR DE PASSAGENS - escolhe uma passagem para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial para a compreensão do texto; ILUSTRADOR- traz imagens para ilustrar o texto; DICIONARISTA- escolhe palavras consideradas difíceis ou relevantes para a leitura do texto; SINTETIZADOR- sumariza o texto; PESQUISADOR- busca informações contextuais que são relevantes para o texto; CENÓGRAFO- descreve as cenas principais; PERFILADOR- traça um perfil das personagens mais interessantes. (DANIELS, 2002, p. 107-32 apud COSSON, 2014, p. 142-143).

Nessa proposta, nem todas as funções precisam ser preenchidas por um grupo, mas Daniels (2002 apud Cosson, 2014, p. 143) considera as quatro primeiras citadas as mais importantes. Apesar disso, elas devem ser abandonadas assim que os alunos se habituarem à prática, para que não gerem dependência nos círculos de literatura.

No entanto, por se tratar do primeiro círculo de leitura em que os alunos se aventurarão, consideramos importante incluir todas as funções e registros possíveis, para direcioná-los à efetivação do trabalho com a obra completa.

Por esse motivo também, optamos por ler apenas uma obra e não várias, tendo em vista que, para Cosson (2014), se o objetivo do professor é desenvolver a competência literária dos alunos, os círculos de literatura podem não ser a metodologia mais eficiente, apesar de sua lista de benefícios ser bastante extensa.

Logo, para que o círculo de leitura tenha um caráter sistematizado de leitura literária, direcionado ao ambiente escolar, e para que seja possível observá-la em sua totalidade,

pensamos em trabalhar apenas com “O abraço”, e à medida que os alunos amadurecerem com a prática dos círculos, o professor poderá incluir uma lista de obras previamente selecionadas para serem escolhidas por eles.

Simultaneamente, utilizaremos também os questionários ou fichas de leitura, sugeridas por Day (2002), que devem ser elaboradas a partir das seguintes abordagens:

a) Conexões pessoais<sup>18</sup>: ao que a história remeteu? A qual experiência de vida a história pode ser relacionada? Você se identifica com algum dos personagens (semelhança/diferença com ele)? Que tipo de leitor gostaria desse livro? Alguma personagem que gostaria de conhecer/ter conhecido na vida real? Compare personagens com você ou alguém que conhece. b) Identificação de elementos importantes<sup>19</sup>: qual a ideia mais importante do texto? Qual é a parte mais interessante? Descreva o protagonista. Escolha uma personagem secundária relevante para a história e diga por quê. O que o texto lhe trouxe sobre a vida? O título é adequado? Por quê? c) Expressando sentimentos sobre a história: o que você sentiu ao ler o livro? Que partes fizeram você se sentir dessa maneira? Você acha que outra pessoa gostaria/não gostaria de ler por quê? Você o recomendaria? Qual a sua parte favorita da história? Qual a personagem favorita? Você foi mudando de opinião ao ler a história? d) Noticiando a elaboração do texto: o que perguntaria ao autor sobre o livro? e) Se pudesse trocar uma parte/ personagem, o que trocaria? Há algo no livro que considerou estranho/ esquisito? Por que o autor incluiu esse aspecto no livro? Há alguma coisa especial na escrita do livro? (DAY et al, 2002, p. 98-99 apud COSSON, 2014, p. 143-144)

Enquanto as fichas de função serão realizadas em grupo, as fichas de leitura serão preenchidas individualmente pelos alunos, visto que os participantes da pesquisa não possuem o hábito de trabalhar em grupo, e as fichas de leitura, além de serem um recurso a mais de reflexão e argumentação no momento do diálogo, podem oportunizar também um maior envolvimento de todos, durante as leituras singulares.

Cosson (2014) conclui que “[...] participar de um círculo de leitura é compartilhar com um grupo de pessoas as interpretações dos textos com as quais construímos nossas identidades e da sociedade em que vivemos” (p. 154) e o professor pode e deve “[...] lançar mão dos registros que o aluno faz ao longo da leitura e usar a apresentação final da obra como um resultado passível de avaliação e nota” (p. 145).

Para quem deseja montar seu círculo de leitura, tanto na escola quanto fora dela, Cosson (2014) alerta que a metodologia é a mesma para todas as ocasiões, sendo que o que altera são os interesses e demais características da comunidade de leitores ali inseridas.

<sup>18</sup> Além das abordagens de Day (2002), elaboramos mais algumas perguntas relacionadas à obra *O abraço*, de Lygia Bojunga.

<sup>19</sup> Além das abordagens de Day (2002), elaboramos mais algumas perguntas relacionadas à obra *O abraço*, de Lygia Bojunga.

Segundo esse estudioso do letramento literário, existem três diferentes tipos de círculos de leitura: 1) círculo estruturado, basicamente escolar, com estratégias de conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese; 2) círculo semiestruturado, sob a responsabilidade de um coordenador que faz um aprofundamento da leitura; e 3) círculo aberto ou não estruturado, a discussão se desenvolve como uma conversa entre amigos ou familiares, com a diferença que tem como fonte a leitura de uma obra.

Consoante a essas classificações, Cosson (2014) orienta que “[...] cada tipo de círculo apresenta vantagens e desvantagens do ponto de vista do letramento literário” e que “[...] os tipos são apenas formas que podem orientar o funcionamento dos círculos de leitura e não fórmulas das quais não podemos nos afastar sob o risco de a experiência desandar” (COSSON, 2014, p. 160). Salientamos que outros modelos bem simples de círculos de leitura podem ser encontrados no site do PNLL<sup>20</sup>, na seção que trata do Clube de Leitura.

Seguem os exercícios:

### CÍRCULO DE LEITURA PARA O LIVRO “O ABRAÇO”

Autora: Lygia Bojunga

#### ROTEIRO DE FUNÇÕES PARA O CÍRCULO DE LEITURA

CONECTOR- liga a obra ou trecho lido com a vida, com o momento;

QUESTIONADOR- prepara perguntas sobre a obra para os colegas, normalmente de cunho analítico, tal como por que os personagens agem desse jeito? Qual o sentido deste ou daquele acontecimento?

ILUMINADOR DE PASSAGENS- escolhe uma passagem para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial para a compreensão do texto;

ILUSTRADOR- traz imagens para ilustrar o texto;

DICIONARISTA- escolhe palavras consideradas difíceis ou relevantes para a leitura do texto;

SINTETIZADOR- sumariza o texto;

PESQUISADOR- busca informações contextuais que são relevantes para o texto;

CENÓGRAFO- descreve as cenas principais;

PERFILADOR- traça um perfil das personagens mais interessantes.

<sup>20</sup> O Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL - foi instituído por meio da Portaria Interministerial Nº 1.442, de 10 de agosto de 2006, pelos ministros da Cultura e da Educação. E, em 1º de setembro de 2011, foi instituído por meio do decreto Nº 7.559, firmado pela presidente Dilma Rousseff.

- 1- Divida os alunos em grupos, faça o sorteio das funções a serem executadas pelos grupos e mãos à obra! Não esqueçam: para que o círculo de leitura funcione corretamente é necessário que todos leiam a obra indicada por completo e que todos se empenhem em cumprir suas funções.

## FICHA DE LEITURA DO LIVRO O ABRAÇO

Autora: Lygia Bojunga

- 1- Durante a leitura e debates no círculo de leitura responda às questões abaixo:

### CONEXÕES PESSOAIS

Ao que a história remeteu?

A qual experiência de vida a história pode ser relacionada?

Você se identifica com algum dos personagens (semelhança/diferença com ele)?

Que tipo de leitor gostaria desse livro?

Há alguma personagem que gostaria de conhecer/ter conhecido na vida real?

Compare personagens com você ou alguém que conhece.

Você considera que este livro pode ser lido por qualquer pessoa?

A partir de qual idade, em sua opinião, uma pessoa poderia ler “O abraço”?

Já tinha lido livros literários com tema tão polêmico? O que achou da experiência? Gostou ou não?

E reportagens com essa temática, você já leu alguma? É a mesma experiência de leitura, quando lemos algo que sabemos que foi real e algo que é ficção? Explique.

### IDENTIFICAÇÃO DE ELEMENTOS IMPORTANTES

Qual a ideia mais importante do texto?

Qual é a parte mais interessante?

Descreva o protagonista.

Escolha uma personagem secundária relevante para a história e diga por quê.

O que o texto lhe trouxe sobre a vida?

O título é adequado? Por quê?

A capa é adequada? Por quê?

### EXPRESSANDO SENTIMENTOS SOBRE A HISTÓRIA

O que você sentiu ao ler o livro?

Que partes fizeram você se sentir dessa maneira?

Você acha que outra pessoa gostaria/ não gostaria de ler, por quê?

Você o recomendaria? Para quem e por quê?

Qual a sua parte favorita da história? Por quê?

Qual personagem favorita? Por quê?

Você foi mudando de opinião ao ler a história?

### NOTICIANDO A ELABORAÇÃO DO TEXTO

O que perguntaria ao autor sobre o livro?

Se pudesse trocar uma parte/ personagem, o que trocaria?

Há algo no livro que considerou estranho/ esquisito?

Por que o autor incluiu esse aspecto estranho/ esquisito no livro?

Há alguma coisa especial na escrita do livro?

O círculo de leitura se solidifica em espaços de compartilhamento efetivo, em ambientes de confiança, pois através dele temos a oportunidade de dividir experiências pessoais. Cosson (2014) conclui que é esse diálogo que torna essa ação comunitária:

Afinal, um círculo de leitura é uma estratégia de compartilhamento organizado de uma obra dentro de uma comunidade de leitores que se constitui com esse objetivo. Por isso, se não funcionar como um diálogo autêntico entre seus participantes, o círculo de leitura não tem sentido em ser assim constituído. Ler, já vimos, é um diálogo que se mantém com a experiência do outro e os círculos de leitura tornam esse diálogo uma ação comunitária. (COSSON, 2014, p. 174).

Dessa forma, Cosson (2014, p. 139) aduz que o círculo de leitura possui um aspecto formativo, já que “[...] proporciona uma aprendizagem coletiva e colaborativa ao ampliar o horizonte interpretativo de leitura individual por meio do compartilhamento das leituras e do diálogo em torno da obra selecionada” e por isso pode ser utilizado como metodologia na escola com o objetivo de formar o leitor literário.

No próximo capítulo, serão apresentados relatos da aplicação das metodologias explicitadas, bem como mostraremos as análises e reflexões feitas a partir da realização da pesquisa na escola.

## *Capítulo 5*

### **EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS DURANTE AS AULAS DE LEITURA LITERÁRIA**

Neste capítulo, nosso objetivo é discutir como as estratégias pesquisadas, a saber, as metodologias de Cosson<sup>21</sup> podem contribuir para o resgate efetivo da literatura, analisar a recepção de uma literatura sem adjetivos e identificar os efeitos de uma leitura estética em obras da autora Lygia Bojunga. Ressaltamos que, para esta análise e discussão, utilizamos os dados coletados através dos registros escritos, e das observações e registros da professora/pesquisadora, nos momentos das práticas orais.

#### **5.1 Sondagem inicial**

Para que a pesquisa-ação dê resultados satisfatórios, o professor pesquisador precisa conhecer o campo e sujeitos da pesquisa para que, a partir do problema detectado, ele possa propor soluções imediatas, capazes de amenizar ou solucionar a dificuldade problematizada. Mesmo conhecendo o Projeto Político Pedagógico da escola e a Matriz Curricular de Língua Portuguesa, acreditamos não serem o suficiente para conhecermos nosso alunado, visto que a escola é uma via de mão dupla, pois existem alunos transferidos durante todo o ano letivo. A cada ano, a turma se modifica e a sala nunca deixa de ser heterogênea. Como a pesquisa foi aplicada no primeiro bimestre do ano letivo, percebemos a necessidade de diagnosticar como andava o repertório de leitura da turma e com qual modelo de leitor trabalharíamos. Desse modo, faz-se necessário explicitarmos o conceito de leitores que adotamos:

Leitores são pessoas que sabem diferenciar uma obra literária de um texto informativo; pessoas que leem jornais, mas também, leem poesia; gente enfim, que sabe utilizar textos em benefícios próprios, seja para receber informações, seja por motivação estética, seja como instrumento para ampliar sua visão de mundo, seja por puro e simples entretenimento. (AZEVEDO, 2007, p. 76)

No dia em que iniciamos a pesquisa, conversamos com os alunos sobre o valor da leitura em nossa sociedade e refletimos sobre a importância de serem sinceros em suas respostas durante todo o processo de pesquisa. Entregamos o diagnóstico de leitura e pedimos para que

---

<sup>21</sup> Sequência Básica (COSSON, 2012) e Círculo de Leitura (COSSON, 2014).

lessem e respondessem individualmente. Estiveram presentes, nesse momento, 29 alunos, dos quais as respostas foram computadas.

Iniciamos o diagnóstico perguntando se os alunos gostam de ler e 20 (vinte) alunos responderam que sim, ao passo que 9 (nove) responderam que não. De acordo com as respostas, 69% dos alunos disseram que gostam de ler, mas apenas 7% disse gostar de ler livros literários. Se para Corrêa (2007) os adolescentes leitores existem, verificamos em nossa comunidade escolar, que a maioria não possui o hábito de ler livros literários.

Perguntamos em qual lugar costumam praticar leitura com maior frequência. Tivemos como resultado: 18 (dezoito) alunos responderam que leem, com mais frequência, em casa, 5 (cinco) responderam que praticam mais a leitura na escola, 1 (um) respondeu que lia mais no emprego e 1(um) lê com mais frequência na igreja, 4 (quatro) alunos disseram que não leem. Por meio desses resultados, percebemos que a escola ainda caminha em passos lentos quando pretendemos inserir os alunos no mundo da leitura, Sabemos da necessidade de a leitura permear pelas mais diversas esferas sociais, porém, dos 20 (vinte) alunos que disseram gostar de ler, apenas 5 (cinco) alunos costumam praticar essas leituras, na escola. Um número pequeno, dado a necessidade inerente à escola em formar sujeitos leitores.

Seguindo a pesquisa, perguntamos aos alunos quem costuma ler livros literários da (na) biblioteca escolar, sem que o professor solicite. Desses, 5 (cinco) alunos responderam que sim e 24 que não. Questionamentos, também, dos que responderam positivamente a resposta anterior, quantos livros já leram este ano e todos responderam que nenhum, mas 4 responderam que leram um livro literário no ano anterior.

A pergunta seguinte foi quantos livros literários a professora pediu para que lessem neste ano, a resposta de todos foi negativa, confirmada por nós, já que somos a professora efetiva de Língua Portuguesa neste ano e não havia pedido a leitura de nenhum livro, pois já no primeiro bimestre pretendíamos trabalhar dois livros literários, destacados nesta pesquisa, e optamos por adiantar o currículo mínimo obrigatório da disciplina de Língua Portuguesa no Estado de Goiás, com consentimento do diretor, coordenador e tutor pedagógico.

Direcionamos a pergunta agora para as aquisições literárias, então, quisemos saber se dentre eles, alguém havia ganhado livro literário de presente no corrente ano e três alunos responderam positivamente, dizendo ter ganhado um da mãe, outro da patroa e o último da professora.

Por fim, quisemos sondar quantos livros literários haviam lido na escola, campo da pesquisa, desde quando começaram a estudar nela logo, computadas as respostas tivemos a média de 1,7 livros por aluno.

Dos livros literários já lidos por eles, os que mais gostaram foram: “A culpa é das estrelas, Tosco”<sup>22</sup>, “Bíblia, A ilha perdida, Anita Garibaldi” e “Crepúsculo”, os outros alunos não conseguiram lembrar os títulos das obras. Diante dessa sondagem, lembramos Bartolomeu Campos de Queirós (2012):

Somos uma sociedade em que o livro não é um objeto essencial. Quando buscado pela escola, é sempre para “ensinar”, e não para permitir o conhecimento das nuances do humano diante do mundo. A escola confere mais valor ao indivíduo que repete o ensinado do que à criança que inventa sua felicidade. Cada dia mais a escola se distancia da autonomia do aluno e menos confia em sua capacidade de reflexão. A escola não se deu conta de que a criança tem seus pensamentos, seus entendimentos e sua capacidade de interpretação. (QUEIRÓS, 2012, p. 93).

Enfim, entendemos que a leitura literária não desempenha seu papel nessa comunidade escolar, por esse motivo, pois a nosso ver, os textos didáticos são bem-vindos à escola, pois possuem seu valor no aprendizado dos alunos, mas não formam leitores. A formação do leitor deriva, em grande medida, do contato com a leitura literária, e logo, propomos resgatá-la em nossa prática, uma vez que compreendemos que esse resgate é responsabilidade da escola.

## 5.2 Sequência Básica - Um olhar para a sala de aula

A sequência básica do livro “6 vezes Lucas”, aplicada à turma de 8º ano, nos proporcionou inúmeras surpresas. Talvez por refletir na primeira metodologia a ser aplicada e trazer a ruptura real das aulas de língua portuguesa, especificamente de leitura literária que os alunos estavam acostumados na escola.

Essa estratégia teve a duração de 17 (dezessete) aulas, incluindo as aulas destinadas apenas para a leitura, distribuídas para os quatro passos propostos por Cosson (motivação, introdução, leitura e interpretação) para a leitura literária na comunidade escolar.

No planejamento, preferimos fazer a motivação e introdução juntas, já que a sequência básica nos dá a liberdade de transição. Tiveram a duração de duas aulas consecutivas, de 50 (cinquenta) minutos cada.

Nas aulas, senti os alunos apreensivos, mas já era de se esperar, pois quem não sente receio ao se deparar com algo novo? O novo para eles, nesse contexto, era a participação em uma pesquisa científica, mesmo não tendo noção do que isso representaria para eles na prática.

---

<sup>22</sup> O livro literário *Tosco*, de Gilberto Mattje, foi doado a todos os alunos da rede pública, pelo Governo do Estado de Goiás, no ano de 2012, portanto, apenas os alunos repetentes foram contemplados com as doações.

Ser observador e se deixar ser observado não são situações que agrade a muitos. Mesmo sabendo que os mecanismos de avaliação na escola sempre foram assim, era a primeira vez que uma professora declarava, de coração aberto, que precisava da ajuda deles para desenvolver uma pesquisa, e que esse estudo seria muito importante para ela e para muitos professores de língua portuguesa.

### **5.2.1 Motivação e Introdução**

Propusemos aos alunos sentarem-se em círculo e, com uma música instrumental de fundo, foram contadas experiências que marcaram a vida da professora/pesquisadora. Primeiramente, foi relatado sobre o dia do nascimento de sua filha Ana Beatriz, do medo que teve a professora/pesquisadora ao entrar na sala de parto, da emoção que sentiu quando colocaram sua filha perto dela, do primeiro cheiro, do primeiro contato físico e principalmente da sensação que teve ao ser mãe. Nesse espaço de discussão, aconteceu, também, o relato do momento em que a pesquisadora viu seu pai Wilson ficar por dias em uma UTI, sem perspectivas de melhora, até o dia de sua morte. E que, por esse motivo, a família optou por velar seu corpo de caixão lacrado e o quanto esse momento lhe trouxe dor, sofrimento e saudade. Por último, falamos sobre as aventuras ocorridas dentro de um cemitério, na cidade onde morou por toda sua infância. Mostramos-lhes, que, apesar de todos os receios que pessoas costumam ter em relação a cemitérios, um grupo de amigos brincava de esconde-esconde, de pique-pegas e principalmente de assustar pessoas que passavam por ali, à noite, fazendo da infância um momento inesquecível. Em todos esses relatos, enfatizamos os sentimentos e sensações vivenciados e o quanto foram importantes para o seu amadurecimento e crescimento enquanto pessoa.

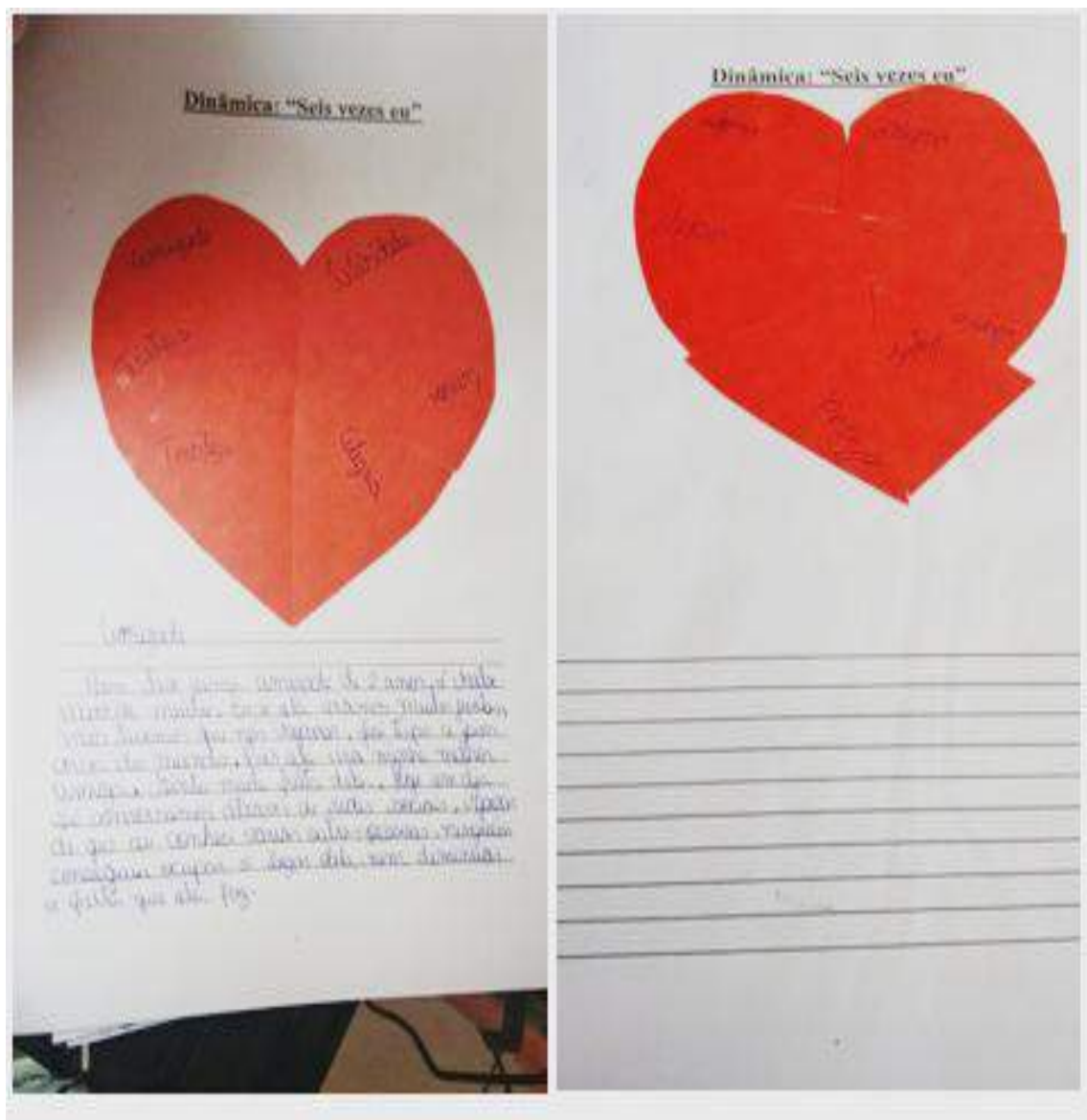
Em seguida, apresentamos, aos alunos, uma lista com 20 (vinte) sentimentos que julgamos serem os mais comuns entre as pessoas. Logo, pedimos que eles fechassem os olhos e pensassem em momentos e sentimentos que marcaram suas histórias de vidas. Em voz baixa, fomos lendo alguns sentimentos que estavam na lista levada para sala, como, por exemplo, alegria, tristeza, medo, raiva, ciúme, amor, entre outros. Passado esse momento, e já com os olhos abertos, entregamos a eles um envelope no qual continha seis pedaços de papel vermelho e, nesses pedaços, pedimos que escrevessem os seis sentimentos que marcaram suas vidas. As peças faziam parte de um quebra-cabeça que deveria ser montado, a fim de descobrirem qual desenho formaria. Escrever os sentimentos e montar o coração foi bem divertido, pudemos observá-los a voltarem a primeira infância, quando ainda brincavam de quebra cabeça.

Assim que todos terminaram, e ainda em círculo, perguntamos quem gostaria de compartilhar suas experiências de vida e os sentimentos que escolheram para a dinâmica. Muitos falaram sobre momentos alegres que tiveram, como o nascimento de seus irmãos, seus primeiros namoradinhos na escola, doenças curadas entre seus familiares, e logo, alguns apresentaram momentos de tristeza, dor, saudade, como a morte de algum animal de estimação, acidentes que levaram parentes a óbito, porém, a maioria dos alunos descreveu a morte de seus avós.

Um dos alunos, que estuda nesta série, conhecido por envolver-se em situações de roubo, drogas, entre outros, despertou tanto a nossa curiosidade quanto a de seus colegas de sala, já que apesar de ele ter quase a mesma idade dos outros alunos, diferença de dois anos apenas, possuía uma vida de experiências e vivências diferente de seus colegas. Podíamos perceber, através de suas conversas e atitudes em sala, algumas experiências de vida que perpassavam suas idas e vindas a conselhos tutelares e casa do menor prisional. Perguntamos a ele se queria compartilhar conosco os sentimentos escolhidos e ele, rapidamente, nos mostrou o coração, onde havia colocado em cinco pedaços a palavra alegria e em apenas um, a palavra tristeza. Disse-nos que a única tristeza que tinha era lembrar que nunca tinha conhecido sua mãe, pois ela o havia abandonado quando ainda era um bebê e que quem cuidava dele era seu pai e sua avó paterna. Apesar de conhecermos um pouco sua trajetória de vida, ele nos afirmou que todos os outros momentos de sua vida foram alegres, no entanto, não quis relatar nenhum deles. Sentimos, ali, um desabafo, um sentimento sufocado, guardado por muitos anos.

Dando continuidade à nossa dinâmica, pedimos aos alunos, que escolhessem um dos sentimentos escritos no coração e escrevessem sobre ele. Sentimos uma rejeição no registro da escrita, como se só agora fossem deixar expostas suas fragilidades. A grande maioria dos alunos omitiu os sentimentos ruins, escrevendo apenas os sentimentos bons ou, quando muito, falaram de saudades que tinham de alguém. Outros escreveram sobre a morte de alguns parentes, e, em quase sua totalidade, falaram da morte de seus avós, pois apesar de serem sentimentos considerados por eles ruins, sentiam como se estivessem homenageando alguém da família que tanto amaram. O aluno já tinha vivenciado problemas com drogas, cujo depoimento foi exposto acima, não conseguiu escrever nenhuma linha sobre nenhum de seus sentimentos. Ninguém ali insistiu para que o fizesse, já que seu registro pairava no ar, na memória e olhar de todos.

Figura 1: Registro escrito da dinâmica “Seis vezes eu”.



Fonte: Folhas de exercícios dos alunos.

Avançamos nosso trabalho, após a percepção de que o momento destinado à motivação atingiu o objetivo proposto, que era trazer atenção dos alunos para a professora-pesquisadora e que eles se envolvessem com a possibilidade de falar de sentimentos. Assim, nos organizamos para fazermos a introdução e contato com o livro literário.

Para esse momento da introdução, levamos para sala um *banner* contendo a capa ilustrativa do livro “6 vezes Lucas” e seu resumo, e outro com a foto da escritora Lygia Bojunga um texto, que a própria autora escreveu sobre o livro. Apresentamos o livro que seria lido pela turma e também uma breve biografia da escritora. Entregamos os livros para os alunos e juntos fizemos a leitura da capa e das orelhas do livro.

Dissemos aos alunos que, do mesmo jeito que eles tinham escolhido seis sentimentos e momentos que marcaram suas vidas na dinâmica, o livro também nos apresentaria seis momentos da vida de Lucas que o levaram a suas primeiras decepções amorosas. Neste momento, percebemos que o objetivo da dinâmica, de despertar curiosidade e ao mesmo tempo amortecer o recebimento da leitura do livro integralmente, surtiu efeito. Os alunos se mostraram com muita vontade de começar a leitura. Marcamos a leitura dos três primeiros capítulos para casa.

A maioria dos alunos gostou da dinâmica e eles afirmaram que estavam curiosos para começarem a leitura. Os alunos elencaram os pontos positivos e negativos da motivação e introdução. Os pontos positivos foram interpretar a capa da obra, pois não pensavam que ela faria parte da leitura e montar as partes do coração. Para alguns, houve o ponto negativo: ter de escrever sobre seus sentimentos, já que não estavam acostumados a conversar sobre eles.

Figura 2: Apresentação do livro “6 vezes Lucas” e da autora Lygia Bojunga



Fonte: Momentos de aplicação em sala de aula

### 5.2.2 Leitura<sup>23</sup>

Na aula seguinte, aconteceu o primeiro intervalo de leitura, porém, apenas dois alunos tinham lido os primeiros capítulos integralmente, outros quatro tinham começado, mas não tinham terminado e os demais nem sequer tinham começado a leitura. Assim, reportamos a Michèle Petit (2009a), quando a mesma assevera que o gosto pela leitura deriva, em grande medida, das intersubjetividades que se deve muito a voz. Para ela, “[...] antes do encontro com o livro, existe a voz materna, ou em alguns casos, paterna, ou ainda em certos contextos culturais da avó ou de uma outra pessoa que cuida da criança, que lê ou conta histórias” (PETIT, 2009a, p.58). Dessa forma, acreditamos que muitos alunos, talvez, não tenham tido esses momentos na infância, por virem de famílias de pais não leitores. Essa hipótese foi confirmada por meio diagnóstico respondido pelos alunos, pelas conversas que tínhamos, diariamente, pelos depoimentos em que declararam nunca ter ganhado livro de presente. Sobre isso, destacamos a concepção de um aluno que disse que presente era brinquedo e não livro, que se algum dia a mãe ou pai havia contado histórias para dormirem, a maioria não se lembrava.

Michèle Petit (2009a) declara que “[...] se os alunos cresceram longe de suporte impressos, alguém tem que emprestar sua voz para que entendam as vozes que o livro carrega” (p.59). Chamamos a atenção dos alunos para a leitura da obra, novamente, e falamos sobre a importância da leitura integral do livro para a realização das atividades e, convidamos os alunos para abrirem os livros. Começamos a leitura da narrativa para os alunos presentes e nova motivação surgiu, uma vez que, naquela aula lemos o primeiro capítulo.

Em três aulas, lemos os três primeiros capítulos “Lucas e a cara”, “Lucas e o cachorro” e “Lucas e a Lenor”. A cada dia que entrávamos em sala, percebíamos que eles estavam esperando para juntos lermos o “6 vezes Lucas”. Durante as aulas, inesperadamente, algum aluno interrompia a leitura com os seguintes dizeres:

“Se ele fosse meu pai, eu matava ele.”

“Minha mãe é igualzinha a mãe do Lucas, muito burra.”

“Olha a professora safada...”

“[...]coitado do Lucas.”

Fonte: Dados coletados por meio da proposta aplicada.

<sup>23</sup> As respostas descritas nesta análise foram retiradas dos exercícios (apresentados no capítulo 4) da sequência básica e fichas de leitura elaboradas para a obra 6 vezes Lucas.

Mesmo diante dessas intervenções, a leitura fluía e todos seguiam concentrados. Nesses momentos, apesar de o leitor não praticar o ato de ler o livro sozinho, sentíamos que, mesmo com a interferência da voz da professora/pesquisadora, alguns deles deixavam suas leituras subjetivas e experiências singulares exalarem através dos comentários, visto que as manifestações orais, na maioria das vezes, não eram para os colegas e sim para eles mesmos.

Na semana seguinte, fizemos o primeiro intervalo de leitura. Lemos juntos o texto “Indez”, de Bartolomeu Campos Queirós. Procuramos fazer um paralelo entre os dois textos, de um lado a família de Antônio e de outro a família de Lucas. Falamos de amor, afeto e responsabilidades, sob o ponto de vista das duas famílias. Fizemos também um paralelo entre as simbologias de mãe e pai nos dois textos, conversamos sobre a influência que o pai exercia sobre o Lucas, tendo como consequência as primeiras decepções amorosas do Lucas e sobre a estrutura da família na atualidade. Todos concordaram que, ultimamente, encontramos mais famílias como a de Lucas na sociedade, que todas elas têm seus problemas.

Durante a aula, algumas respostas nos chamaram a atenção. A primeira é que os alunos não concordaram com a atitude do pai de Lucas ao deixar Timorato, cachorro de Lucas, na estrada. Aquela atitude incomodou os alunos, mais que as traições do pai de Lucas. Então, perguntamos o porquê tinham considerado a frustração sentimental tida por Lucas com o Timorato como a decepção amorosa mais importante do Lucas. Os alunos responderam:

“Um animal de estimação, igual ao do Lucas, a gente ama como se fosse parte da gente, agora, problemas de adultos, a gente tenta ficar de fora”.

Fonte: Dados coletados por meio da proposta aplicada.

Naquele momento, pensamos no final da narrativa, em que o Lucas diz “[...] pensei que gente grande sacava melhor”, porém, não conta a ninguém tudo que sabia a respeito do pai.

Nesse aspecto, destacamos que Lucas, protagonista da narrativa, também ficava de fora da confusão dos adultos e para nós soou como se os alunos já compreendessem o final da narrativa. Essa é uma característica da escritora Lygia Bojunga que utiliza, frequentemente, temas polêmicos da sociedade para tratar de situações comuns do indivíduo, principalmente de crianças e adolescentes, mas que transcende o tempo e espaço históricos, configurando-se em uma obra com grande qualidade literária.

Observamos também, nesse momento, que o objeto literário já começou a produzir significado na vida dos alunos, posto que eles já se reconheceram em um espaço (o de leitor) refletindo sobre os pensamentos, ações e reações da personagem com a qual já estabeleceram certo vínculo afetivo, uma vez que sofreram a dor de Lucas por causa do cachorro.

Nesse primeiro intervalo de leitura, chamou-nos à atenção que, uma parte significativa dos alunos, 60% deles, considerou a atitude dos pais de Lucas correta, em se tratando da educação dada ao Lucas:

“[...] Lucas é um garoto mimado, pois tinha tudo que ele queria, do bom e do melhor e vivia com frescura, tinha medo de tudo, queria toda a atenção para ele, como se ele fosse o centro das atenções”.

Fonte: Dados coletados por meio da proposta aplicada.

Foi perguntado para os alunos, oralmente, por que viram o Lucas com essas características, e por que consideraram a atitude dos pais dele correta, dois alunos responderam:

“Eu e meu irmão sempre ficamos sozinhos para minha mãe trabalhar e nunca fizemos esse drama”.

“Minha mãe vai para o forró e sempre me deixou sozinho, eu já tive medo, mas agora não tenho mais, e isso é bom pra gente crescer e não ter medo quando tiver grande”.

Fonte: Dados coletados por meio da proposta aplicada.

Os 40% restante dos alunos consideraram irresponsabilidade por parte dos pais de Lucas, pois tinham total participação na maioria dos medos que Lucas enfrentava, vejamos uma resposta:

“Tadinho do Lucas, tinha que chamar o Conselho Tutelar, isso não se faz com criança! ”.

Fonte: Dados coletados por meio da proposta aplicada.

Assim, reportamo-nos a Iser (1996, v.1) que considera que o texto literário “[...] possui espaços vazios, configurando-se incompletos, além da seleção que o autor realiza sobre sua reação ao mundo, o texto necessita da inferência do leitor, com suas vivências e experiências” (p. 11 e 12).

Pudemos experimentar as leituras subjetivas e singulares que os alunos, no decorrer da leitura, compartilharam.

Os que tinham distanciamento afetivo dos pais, geralmente, acreditavam que as atitudes dos pais de Lucas estavam corretas, os que tinham um convívio familiar diferente, com maior aproximação afetiva dos pais, recriminavam as mesmas atitudes, no entanto, apesar de muito repúdio às cenas de traição, poucos alunos teriam a coragem de contar para a mãe a traição cometida pelo pai.

Propusemos a realização de um cartaz para o último exercício deste intervalo de leitura. Os alunos discutiram sobre as impressões que tiveram sobre a temática família e concluíram que o modo como os pais educam seus filhos refletem na convivência em sociedade. A frase elaborada e escolhida para o cartaz <sup>24</sup>que representaria a turma foi: A sociedade é o reflexo da família.

Figura 3: Confecção do cartaz com a temática família



Fonte: Sala dos professores

Em nossa sétima aula, lemos o capítulo 4, Lucas e o terraço, e, na oitava aula, entregamos o exercício do segundo intervalo de leitura, cujo artigo de opinião para leitura e interpretação foi: “Quando a máscara vira rosto”, de Eliane Brum. Os alunos manifestaram bastante interesse pelo texto, e, enquanto respondiam os exercícios, não perdiam a oportunidade de citar nomes de pessoas que frequentemente acreditavam usar máscaras. No exercício, quase

---

<sup>24</sup> Por se tratar de escola inclusiva, direcionamos a confecção do cartaz aos alunos que tinham deficiência intelectual, os quais foram auxiliados pela professora de apoio durante a atividade.

todos os alunos assumiram usar algum tipo de máscara, mas que o uso frequente poderia prejudicial e magoar as pessoas que estivessem em volta.

Quanto ao exercício direcionado à obra, o qual questionava o porquê de Lucas insistir tanto em modelar uma cara para si e por que ele queria uma cara de quem conquista, as respostas se resumiram nos exemplos seguintes:

Aluno 1 O Lucas queria esconder que tinha medo de ficar sozinho, de escuro, e também(sic) ser igual o pai e conquistar a Lenor;  
 Aluno 2 Ele quiz (sic) esconder que ele era fraco e tomar coragem de contar pra mãe do pai e da professora(sic).  
 Aluno 3 Ele sabia que o pai pegava todas e a professora queria ele (sic) e também esconder que é medroso.

Fonte: Dados coletados por meio da proposta aplicada.

Diante desse intervalo de leitura, observamos o quanto um texto bem selecionado para o intervalo de leitura pode fazer a diferença. Podemos afirmar que, quase na totalidade, os alunos compreenderam a função simbólica das máscaras no livro *6 vezes Lucas* e se apropriaram dessa palavra enquanto escrita literária. Outra estratégia utilizada foi retomar passagens da narrativa que abordavam a mesma temática.

Observamos também, nesse intervalo, que houve avanço na leitura literária daquele grupo, posto que, além dos textos (parte da obra de Bojunga, texto de Queirós e artigo de Brum) aos poucos eles foram se constituindo sujeitos da ação, posto que dialogavam com a personagem, repudiava, sentia angústias similares às de Lucas, concordava com pontos de vistas ou não e sabiam quais eram seus motivos, ou seja, quais seriam os reflexos de suas experiências projetados.

Perguntamos também se o momento em que Lucas consegue denunciar à Mãe a traição do Pai ocorreu no mundo real ou imaginário do Lucas. A resposta da maioria dos alunos indicava para o mundo imaginário da personagem, mas alguns alunos preferiram não arriscar a resposta, o que nos remeteu certa insegurança quanto à resposta correta. Para despertar curiosidade nos alunos em observar passagens do texto com qualidade estética, perguntamos a eles, em quais momentos da narrativa seria possível identificar indícios que comprovassem a respostas deles. Novamente, em busca de respostas que comprovassem os argumentos dos alunos, retornamos ao texto para verificar e reforçar características singulares da escrita de Lygia Bojunga.

No dia seguinte, fizemos uma retomada da aula anterior e convidamos os alunos para irem ao laboratório de informática assistir a um vídeo da música *Máscara*, da cantora Pitty, que também é a compositora da letra. Utilizamos o *Datashow* para apresentação do vídeo, e em

seguida, abrimos um momento para discussão, relacionando a letra da música com o livro literário em estudo. Os alunos comentaram sobre a importância de as pessoas se mostrarem autênticas, não se importarem com o que os outros pensam sobre elas, e também sobre a concepção de certo e errado para o comportamento humano na sociedade.

Todavia, houve um momento os alunos dividiram as opiniões. De um lado os alunos que defendiam o uso das máscaras na sociedade, que elas eram necessárias para sobreviver; de outro lado, os alunos que defendiam a não utilização das máscaras, para uma sociedade limpa de falsidade e mentiras. O auge da discussão está representado na fala de dois alunos que insistiam em convencer os colegas:

Aluno1: Quem mais usa máscaras são os adultos, eles usam o tempo todo pra conseguir o que querem.

Aluno 2: Ainda existe gente boa, que não precisa disso pra sobreviver.

Aluno 1: Igual no livro do Lucas, o Lucas tenta imitar o pai, mas na verdade quem mais usa máscara é o pai dele que finge ser um bom pai, bom marido mas não consegue.

Aluno 2: Pois é, se ele não usasse máscara, já tinha conversado com o Lucas e a mulher dele e já tinha resolvido essa história de traição. O Lucas já tinha conversado com o pai e parado de sofrer. A música também fala que a gente não deve usar máscara.

Aluno 1: A música sim, mas no livro fala pra usar as máscaras.

Fonte: Dados coletados por meio da proposta aplicada.

Enquanto os alunos vão construindo suas singularidades por meio de suas leituras subjetivas, cabe ao professor mediar à discussão, de forma que não se reforce a uma única opinião certa, mas sim, direcioná-los a fim de garantir a argumentação e o respeito às respostas dos colegas, com o objetivo de fortalecer a comunidade de leitores local.

Concluído o momento do diálogo, lançamos a proposta para a realização de uma apresentação artística com a mesma música para apresentar para toda escola. No início houve rejeição por parte dos alunos que gostam de dançar e fazer apresentações na escola, pois eram acostumados a dançar axé e não roque. Propusemos montar a apresentação somente com os alunos que quisessem, já que não seriam punidos com nota, pois o objetivo maior da atividade era despertar o interesse de outros alunos para a leitura da obra. Quatro alunas se dispuseram a apresentar a música, e pediram a permissão para que algumas amigas do 9º ano ajudassem na apresentação, o que foi logo aceito por nós, visto que já era de costume da escola essas coreografias serem compartilhadas com alunos de séries diversas.

Após uma semana de ensaios<sup>25</sup>, priorizamos a apresentação apenas para as séries nas quais estudavam as alunas, ou seja 8º B e 9º C, devido a várias palestras já agendadas na escola para aquela semana e para a direção da escola mais uma apresentação poderia causar certo desconforto disciplinar. Mesmo assim, os alunos que assistiram gostaram da apresentação e as meninas incentivaram mais uma turma a leitura do livro *6 vezes Lucas*, de Lygia Bojunga.

Figura 4: Coreografia das alunas para a música *Máscara*, da cantora Pitty.



Fonte: Salão social da escola

Para retomarmos às fichas de leitura dos alunos, consideramos importante a abordagem reflexiva de Rouxel (2013, p. 160) que traz uma ponderação entre o utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula. Para a autora, é impossível, em certos lugares do texto, distinguir o que seria utilizado ou interpretado, pois os espaços abertos no texto autorizam o leitor a interpretar com uma relativa liberdade, “[...] se a utilização, índice de apropriação, está fora de propósito em relação ao estudo de um texto, ela é, de fato, discurso sobre si e não erro de leitura”. Dessa forma, consideramos importantes algumas ponderações pessoais durante as leituras.

<sup>25</sup> A maioria dos ensaios ocorreu durante as aulas de Educação Física. Ressaltamos a parceria, sempre eficiente, dos professores dessa área na escola. Em outros momentos, também utilizamos o recreio para combinarmos os ajustes finais da apresentação.

Rouxel (2013) explica que:

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

Confiamos que para o fortalecimento da comunidade de leitores que se quer formar na escola, só haverá sentido para o aluno quando a obra lida for relacionada com a experiência de mundo dele (leitor) e compartilhada entre os colegas de sala. Durante os registros, nas fichas de leitura, os alunos fizeram muitas referências a pessoas conhecidas, comparando-as sempre com alguma personagem da narrativa.

Selecionamos cinco comentários escritos nas fichas de leitura, mas que foram compartilhados aos colegas, durante a realização das atividades, conforme seguem:

Aluno 1: Eu conheço uma pessoa que parece o pai do Lucas (sic), ele tem esposa e filho pequeno, mesmo assim trai a mulher.

Aluno 2: A Lenor boba igual minha mãe.

Aluno 3: Como o pai do Lucas é igual o meu amigo.

Aluno 4: Quando(sic) eu era pequeno (sic), eu era igual o Lucas, meus pais saía (sic) e eu ficava com medo.

Aluno 5: Lucas tem medo e usa máscara(sic) pra ter mais coragem, acho certo também (sic) usa (sic) máscara (sic).

Fonte: Dados coletados por meio da proposta aplicada.

Para o último intervalo de leitura, propusemos a leitura do texto “Sentimentos reprimidos podem causar dor emocional e doenças físicas”, de Natalia do Vale, para uma breve conversa informal. Relacionamos com eles algumas doenças de origem emocional, que prejudicam as pessoas a desempenharem suas atividades sociais, e começam a dar sinais físicos.

Reforçamos sobre a necessidade de conversar com alguém sobre os sentimentos e nunca reprimi-los. Em seguida, fizemos uma leitura detalhada e compartilhada do capítulo 5, da obra estudada, com o objetivo de entendermos a simbologia da Coisa (dor personificada).

Percebermos os detalhes de uma criação artística e algumas características da escrita literária com qualidade estética, de Lygia Bojunga. Incitamos reflexões sobre a obra literária e as compartilhamos com os alunos, a fim de que eles comesçassem também a perceber como algumas construções na linguagem escrita podem transcender o natural e povoar o imaginário, explodindo em possibilidades significativas.

Perguntamos nas fichas de leitura, se os alunos já presenciaram alguma traição e pedimos que explicassem a experiência:

Aluno 1: Sim, a do meu pai foi muito ruim porque minha mãe trabalhava o dia inteiro quando chegava fazia de tudo para agrada meu pai e ele traia ela, isso é muito injusto.  
 Aluno 2: Eu já, a da minha golega (sic) deixou o namorado.  
 Aluno 3: Sim, meu pai e minha mãe, foi uma experiência horrível.  
 Aluno 4: Bom, meu tio trai minha tia, ele sai de casa de tarde e só chega de madrugada, não é certeza mais ela desconfia.

Fonte: Dados coletados por meio da proposta aplicada.

Embora, alguns assuntos não sejam muito comuns na esfera escolar, eles fazem parte das experiências pessoais dos alunos e possibilitam momentos de reflexão e de debates. Para encerrar o terceiro e último intervalo de leitura, propusemos a montagem de um vídeo<sup>26</sup> a fim de conscientizar as pessoas de que sentimentos reprimidos podem causar dores emocionais. Fizemos a produção do texto, coletivamente, no quadro negro, tendo como texto base, o texto lido e discutido, de Natalia do Vale, em seguida, os alunos tiraram fotos para a produção do vídeo e o criamos no programa *Movie Maker*, com ajuda de alguns alunos.

Compreendemos que foi de extrema relevância o momento em que os alunos saíram da condição de quem apenas leu e refletiu sobre os sentimentos reprimidos por meio da obra de Lygia Bojunga e do texto de Natália do Vale e se tornaram sujeitos participantes, ao elaborarem o vídeo sobre o tema proposto, cumprindo assim uma etapa da metodologia de Cosson (2012) que está sendo aplicada para a realização deste estudo.

Figura 5: Elaboração do vídeo “Sentimentos reprimidos podem causar dor emocional”.



Fonte: Sala de aula

<sup>26</sup> O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BgddjJSxZCo&feature=youtu.be>

### 5.2.3 Interpretação

Antes do exercício de interpretação, consideramos importante trabalhar com os alunos, os elementos do texto narrativo<sup>27</sup>. Para esse momento, utilizamos duas aulas. Mesmo sendo exercícios considerados tradicionais para o ensino de literatura, acreditamos ser necessária a sistematização das características da narrativa, para que o aluno consiga se sensibilizar com mais facilidade das características estéticas da obra. O importante é não deixar que se torne um exercício mecânico, com respostas igualmente copiadas de um manual.

É importante um direcionamento bem organizado de todas as atividades pedagógicas que envolvem esse tipo de atividade, tendo em vista as dificuldades dos alunos em responder as questões. Logo, as perguntas eram lidas e explicadas por nós, enquanto os alunos procuravam no livro literário as respostas para serem compartilhadas, primeiramente na oralidade, depois escritas nos exercícios. Utilizamos, assim, o quadro negro para as anotações coletivas.

Percebemos, nesses exercícios, que as maiores dificuldades dos alunos foram as que estavam direcionadas ao espaço psicológico e tempo psicológico na narrativa. Eles não estavam acostumados a ler nem analisar a escrita literária, com o objetivo de identificar essas características, no entanto, quando propusemos descobri-las no texto, mostraram-se menos motivados na atividade, mas logo, com a ajuda coletiva, e comparando com filmes que eles conheciam, fomos identificamos algumas passagens que exemplificavam tanto o espaço psicológico quanto o tempo psicológico na narrativa, despertando a atenção deles.

Alguns alunos não se interessaram pela realização dessas atividades, mas prestaram atenção nas explicações e copiaram as respostas coletivas, simplesmente por nossa imposição. Acreditamos que a desmotivação desses alunos para essas atividades ocorreu devido a dificuldades em respondê-las, pois muitos não conseguiam identificar quais tempos verbais estavam os verbos. No que tange à classificação das personagens, não tiveram dificuldades e usaram exemplos e comparações de personagens de novelas que estavam em evidência na mídia, como, por exemplo, *Malhação*.

Retomando a interpretação de *6 vezes Lucas*, na sequência básica, Cosson (2012) admite que ela “[...] é feita com o que somos no momento da leitura” e por mais “[...] pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social” e por este motivo, faz-se necessária a “[...] materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (p. 65). Para o registro do que foi lido, realizamos

---

<sup>27</sup>O texto base para os exercícios sobre os elementos do texto narrativo estão neste link: <http://www.mundoeducacao.com/redacao/os-elementos-texto-narrativo.htm>.

com os alunos a oficina de produção de texto “Mudando a história”, na qual os alunos se aventuraram em escrever literatura.

No início, sentiram-se tímidos com a proposta, mas aos poucos foram se soltando durante a reescrita dos textos. A proposta foi para que os alunos produzissem um novo capítulo para o livro “6 vezes Lucas”, de Lygia Bojunga, no qual o personagem Lucas escreveria uma carta ao pai, falando sobre seus sentimentos e quais motivos o levaram a deixar de gostar dele. Terminamos a sequência básica com o rodízio de leitura dos capítulos produzidos em sala e registros nos diários de leitura.

Pela impossibilidade de registro neste trabalho de todas as produções textuais dos alunos, apresentamos apenas quatro (4), levando em consideração que a cada leitura, a cada texto, surgiam novas descobertas, novas leituras.

É preciso destacar que nosso objetivo, neste momento, não foi valorizar a norma culta nos textos, mas sim levar os alunos a construírem suas singularidades através das palavras enquanto arte, por esse motivo, apresentamos apenas a versão final dos textos.

#### Texto 1

Rio Verde, 31 de março de 2015

Pai, aqui quem escreve é o Lucas. Escrevo pra deixar bem claro que eu sei tudo o que está acontecendo. Eu cresci e com isso avaliei tudo o que o senhor está fazendo e achei muito “errado”.

Na verdade, você não deveria enganar ninguém e nem magoar ninguém. Você não entende que é normal um garoto da minha idade ter medo do escuro e de ficar sozinho?

O motivo também de escrever essa carta é porque não gosto mais de você, por causa das atitudes que está tendo. Você só quis voltar com a minha mãe porque queria suas roupas bem passadas, casa limpa, comida feita e várias outras coisas.

E pra deixar bem claro, se você não falar pra mamãe que você ficou com a Lenor, eu vou falar tudo!

Ass: Lucas.

Fonte: Dados coletados por meio da proposta aplicada.

#### Texto 2

Rio Verde, 31 de março de 2015

Pai, estou aqui para te dizer sobre o que ultimamente está acontecendo.

Bom, acho muito triste o que você está fazendo com a mamãe. Eu sei de tudo, se você pensa que não. A Lenor me contou. Por que você engana as duas? (a Lenor e a mamãe). Por que disse tudo? Só pra fazer a mamãe sofrer? Você está destruindo a nossa família, será que não percebeu isso?

Você e a mamãe acham que me dando tudo, como: jogos brinquedos, estão me dando amor? Preciso de mais atenção, mais momentos com vocês. Você tirou de mim meus três amores: A LENOR, A MAMÃE E O TIMORATO e nem percebeu.

Um dia eu vou crescer e não terei mais medo de nada, como dizem “o mundo dá voltas” e “chumbo trocado não dói”.

Fica a dica.

Ass: Lucas.

Fonte: Dados coletados por meio da proposta aplicada.

### Texto 3

Rio Verde, 31 de março de 2015

Pai, ando muito triste contigo, vejo suas atitudes e me envergonho, antes eu me espelhava muito em ti, mas hoje eu não consigo ver o homem que eu via e achava que era um bom homem. Só você sabe mentir, é difícil acreditar em uma palavra que você diz.

1º falou que ia me dar um cachorro! Sim, me deu, mas na última hora.

2º mentiu para a mamãe que ia para uma reunião com o pessoal do trabalho enquanto estava no Terraço com a Lenor! Bonito isso, não?

3º Foi atrás de nós e jurou pra mamãe que tinha mudado, então nós voltamos pra casa.

4º Falou pra Lenor que estava divorciando da mamãe, enquanto já tinha voltado. Então quer dizer que você voltou com a mamãe, mas continuou saindo com a Lenor? Mentiu para as duas, pai?

Eu sei de tudo que você faz pai, você não tem nem capacidade de saber esconder as coisas. A mãe não vê porque te ama, coitada! E a Lenor porque está apaixonada! Com essas atitudes eu me vejo na sua idade e lhe prometo que nunca vou ser igual a ti!

Um homem igual a ti não merece respeito, pai! Sinto muito lhe dizer isso, mas é isso o que sinto, não posso mais guardar, não gosto mais de você. Quem sabe se o senhor me amar de verdade e mudar essas atitudes com a mamãe, eu possa lhe perdoar, né?

Ass: Lucas.

Fonte: Dados coletados por meio da proposta aplicada.

### Texto 4

Rio Verde, 31 de março de 2015

Querido pai,

Eu não me importo com o que está fazendo com minha mãe, chifrando ela. Homem é assim mesmo!

Eu só não gostei de você ter largado o meu cachorro na rua e ter catado a minha professora. Não faça mais isso!

Eu não vou me meter nas suas decisões porque o senhor é bem crescidinho.

No fundo, no fundo, ainda gosto de você.

Abraços de seu tarado,

Lucas.

Fonte: Dados coletados por meio da proposta aplicada.

O importante, na interpretação, é que através da externalização das reflexões sobre a obra lida, o professor permita o diálogo entre os leitores da comunidade escolar. Não cabe a nós analisar e apontar o que seria certo ou errado nas produções textuais durante o processo de

criação literária, no entanto, retomamos Michèle Petit (2009b) quando distanciamos de uma única leitura autorizada, afirmando que:

O leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformador: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo. (PETIT, 2009b, p. 28 e 29).

Entre todas as produções textuais, chamou nossa atenção para o texto 4, exemplificado anteriormente. Apesar de, na obra, Lucas deixar claro que deixou de gostar do pai, e praticamente todos os alunos, exceto o produtor do texto 4, produzirem seus textos de acordo com a proposta de produção, justificando a atitude de Lucas, o aluno citado, quando interrogado sobre o motivo de ter escrito em seu texto a passagem “No fundo, no fundo, ainda gosto de você.”, prontamente justificou que, no primeiro momento Lucas estava com muita raiva do pai, mas depois, já no momento em que escreveu a carta, aquela raiva inicial já havia passado e então percebeu que o sentimento de carinho e admiração ao pai ainda permanecia.

O importante é observarmos que, através das produções de textos, os alunos conseguiram se apropriar de alguns recursos expressivos da escrita enquanto arte na obra *6 vezes Lucas*, de Lygia Bojunga, como: letras em itálico, maiúsculas, aspas e metáforas. Finalizamos a sequência básica, com algumas citações das fichas de leitura:

Aluno 1: Gostei do livro, foi bem fácil a leitura.

Aluno 2: Adorei o livro 6 vezes Lucas e os exercícios me ajudou a entender a história.

Aluno 3: Gostei de ler o livro porque a professora nos ajudou ler, mas não gostei dos exercícios, muito grandes.

Aluno 4: Gostei do livro porque conheço gente da minha família que é como o pai do Lucas e vi que muita gente é assim mesmo.

Aluno 5: Vou procurar mais livros desta autora pra ler, gostei do livro 6 vezes Lucas porque faz a gente pensar em coisas que acontecem em nossa volta.

Aluno 6: Este livro é muito fácil de ler, ainda mais na sala com os colegas, foi bem legal as atividades de coreografia e produção do vídeo.

Aluno 7: Gostei do livro, mas ainda não gosto de ler, tenho preguiça.

Aluno 8: Gostei do livro, porque fala de traição e de criança junto.

Aluno 9: Adorei ler este livro e tomara que a professora continua lendo mais histórias da Lygia Bojunga.

Aluno 10: Gostei do livro, gostei dos exercícios, só são um pouco grandes.

Fonte: Dados coletados por meio da proposta aplicada.

Assim, consideramos a aplicação dessa metodologia bastante eficiente, posto que, por meio de exercícios sistematizados em torno da obra literária, possibilitou aos alunos maior reflexão sobre o objeto artístico e maior controle disciplinar durante o processo de mediação da leitura, favorecendo a promoção do letramento literário.

### 5.3 Círculo de leitura – Outro olhar para sala de aula

Escolhemos a obra “O abraço”, de Lygia Bojunga, para o círculo de leitura. Para a aula de motivação e introdução à obra, pensamos, estrategicamente, em um dia que a aula de língua portuguesa começasse logo depois do recreio da escola. Durante o recreio, pedimos para que dois funcionários da escola se fantasiassem de morte e de palhaço, respectivamente. Ambos tinham anexado ao peito um cartaz com a seguinte frase: Doam-se abraços! E, durante o recreio, os colaboradores se posicionaram no pátio central e sem falar nada, somente retribuíram os abraços oferecidos pelos alunos. Ficamos de longe observando a reação de todos os alunos da escola.

Inicialmente, todos ficaram apenas olhando, aqueles personagens estranhos em pleno recreio, logo, os “mais corajosos” arriscaram abraçar o palhaço. Foi o primeiro passo para que muitos alunos ousassem na aventura, alguns deles também arriscaram abraçar a morte. Enquanto o palhaço recebeu vários abraços, a morte recebeu apenas quatorze abraços, na medida em que foram reconhecendo a funcionária que estava vestida de morte, se solidarizaram com ela, entrando na brincadeira. Passados 10 minutos de dinâmica, os dois figurantes, palhaço e morte, seguraram um *banner* com a ilustração da capa do livro e um breve convite à história.

Figura 6: Dinâmica “O abraço”



Fonte: Pátio coberto da escola

Ao retornarem para sala, fizemos a introdução da obra. Perguntamos aos alunos se tinham percebido algo de diferente no recreio. Obviamente, muitos alunos responderam o que viram e perguntaram se teria algo relacionado ao próximo livro que leríamos.

Fomos conversando sobre o palhaço e a morte, quem os tinha abraçado, e quem seriam as pessoas fantasiadas. Perguntamos se observaram qual personagem havia doado mais abraços e eles, sem dúvidas, responderam que o palhaço era o doador campeão, pois muitos alunos tiveram receio de abraçar a morte, já que não sabiam do que exatamente se tratava a dinâmica.

Anexamos o *banner* no quadro e entregamos os livros aos alunos. Fizemos a leitura da capa e orelhas, porém os alunos tiveram dificuldades em falar sobre a capa, ao passo que a acharam muito diferente e não souberam responder o porquê de a mulher representada na capa ter um formato estranho. Os alunos perceberam que, ao final da narrativa, havia uma parte que a autora intitulava “Pra você que me lê”, ficando ainda mais curiosos com a leitura.

Outro ponto que despertou atenção dos alunos foi a parte do resumo que dizia que a personagem Cristina havia passado por uma experiência sexual amarga. Percebemos, assim, que os adolescentes nunca haviam lido um livro literário que falasse sobre sexualidade, abertamente.

Feito o convite para a leitura da obra, questionamos quais os crimes que eles consideravam que não tinham perdão, quase que em coro, responderam que eram “estupro e pedofilia”, seguidos de outros exemplos, como: “assassinato de pai e mãe”, “bebê abandonado pela mãe no lixo”. O fato de os alunos já citarem como exemplo a temática do livro, levou-nos a refletir como é dinâmico o processo de ensino e aprendizagem, em que os alunos, muitas vezes, superam nossas expectativas. Retomamos a apresentação da escritora Lygia Bojunga e divulgamos os prêmios que a obra havia conquistado no campo literário.

No dia seguinte, tivemos duas aulas consecutivas. Então começamos a leitura da obra em voz alta. Sobre esse tipo de leitura, Cosson (2014) assevera que:

Ler para o outro nunca é apenas oralizar um texto. Ledor e ouvinte dividem mais que a reprodução sonora do escrito, eles compartilham um interesse pelo mesmo texto, uma interpretação construída e conduzida pela voz, além de outras influências recíprocas que, mesmo não percorrendo os caminhos sugeridos pela ficção, são relações importantes de interação social. (COSSON, 2014, p.104)

Em duas aulas lemos mais da metade do livro, fomos intercalando leitores voluntários para lerem oralmente. Como no livro “6 vezes Lucas”, os alunos solicitaram que nós lêssemos para eles, agora pedimos para que eles participassem da leitura também. Os alunos ficaram tão

eufóricos para lerem o final da obra, que tivemos que pedir a coordenação mais uma aula<sup>28</sup> para o término da leitura.

Durante a última aula de leitura, quando estávamos na página 63 do livro “O abraço”, induzimos os alunos a terminarem a leitura individual e de forma silenciosa, e já embalados na narrativa, não se opuseram. Percebemos que quatro alunos fingiram continuar a leitura, mesmo assim, decidimos deixar a leitura silenciosa continuar, visto que o restante da sala permaneceu com os olhos fitos no texto. Quando terminamos a leitura da obra *O abraço*, sentimos os alunos anestesiados pela narrativa. O período da aula havia encerrado e só deu tempo de perguntar quem havia gostado do livro, e a grande maioria levantou a mão, afirmando positivamente. Faltaram à aula, nesse dia, cinco alunos.

No dia seguinte, optamos por uma aula expositiva a qual, de acordo com Daniels e Steineke (2004 apud Cosson 2014), trata-se de uma miniaula, pois é o momento em que o “[...] professor assume seu papel de professor para ensinar aos alunos alguma questão relevante para o círculo” (COSSON, 2014, p. 144) a fim de apresentar o círculo de leitura e esclarecer possíveis dúvidas referentes às funções que cada grupo teria. Também dividimos os alunos em grupo e sorteamos as funções que cada grupo desempenharia.

Dando sequência ao círculo de leitura, utilizamos a próxima aula para que os alunos sentassem em grupo e traçassem metas, a fim de cumprir a proposta do círculo. Também combinamos os dias de efetivação do trabalho e ficou acordado o seguinte: conectores, questionadores conduziram os estudos no primeiro dia; ilustradores, dicionaristas e cenógrafos, no segundo dia; iluminadores de passagens, pesquisadores, no terceiro dia e perfilhadores e sintetizadores conduziram os estudos no quarto dia; e nós conduzimos o último dia para fechamento e avaliação do círculo. Por último, entregamos as fichas de leitura e propusemos que durante a realização das atividades, eles fossem registrando, individualmente, as perguntas e esclarecemos que elas serviriam de suporte para argumentações durante as discussões previstas.

Durante as atividades em grupo, tivemos muitas dificuldades as quais contribuíram para um desânimo momentâneo, pois os alunos participantes da pesquisa não realizavam exercícios fora da escola e tampouco, a escola possuía recursos para pesquisa, como: revistas e internet disponível a eles, mesmo com um amplo laboratório, os computadores não funcionavam.

---

<sup>28</sup> A professora de Ciências nos cedeu a aula nesse dia para o término da leitura do livro. Os alunos não ficaram prejudicados quanto ao currículo de Ciências, pois estavam adiantados com relação às outras turmas de 8º ano. Esse tipo de troca é recorrente na escola, desde que o professor esteja com horário disponível e haja reposição da aula outro dia.

Levamos para sala de aula um *notebook*, mas os grupos tinham tempo limitado para pesquisar na internet.

Assim que os alunos entenderam os propósitos de cada função, direcionei as mediações para intervalos fora do horário de aula. Essa estratégia funcionou apenas com dois grupos, e quanto aos outros, por diversos motivos relacionados aos tempos limitados e dispostos pelos alunos e professora pesquisadora, não houve significativos avanços. Então, fomos atendendo um grupo por vez, durante as aulas de língua portuguesa e direcionando exercícios diversificados para o restante da sala. Finalizamos os preparativos com a confecção de cartazes para auxiliar na exposição dos grupos.

Figura 7: Elaboração de cartazes para fichas de função apresentadas ao círculo de leitura.



Fonte: Sala de aula

### 5.3.1 Círculo de leitura: a prática

No primeiro dia de encontro do círculo de leitura, foi necessário que déssemos atenção especial às formas de discussão em grupo, trabalhando as habilidades de perguntar, ouvir, argumentar com cortesia e outras que julgamos relevantes a turma. As apresentações seguiram a seguinte ordem:

**Conectores:** Ligam a obra ou trecho lido com a vida, com o momento. Os alunos levaram para o círculo seus registros em cartaz, contendo duas reportagens sobre estupro. A primeira<sup>29</sup> reportagem foi sobre o caso Fritzl, austríaca que relata horrores de 24 anos em cativeiro mantido pelo pai, que a estuprou por aproximadamente três mil vezes, segundo as contas da acusação e da defesa ela teve sete filhos. Durante o debate, o grupo conectores, por dessa reportagem, levantou questionamentos sobre os maiores índices de estupros que acontecem atualmente, que são cometidos por parentes próximos, tais como: pais, padrastos, primos e avós, relacionando esses índices ao livro “O abraço” que apresenta um estuprador desconhecido por Cristina, personagem que sofre estupro no início da narrativa. A segunda<sup>30</sup> reportagem foi de um homem com 19 anos que abusava de uma adolescente de 12 anos. A adolescente fugiu de casa e se encontrava na residência do acusado, onde mantinha relações sexuais, por aproximadamente dois meses. Motivados por essa reportagem, os alunos levantaram questionamentos sobre até que ponto considerar estupro, já que legalmente, um maior de 18 anos se relacionar sexualmente com um menor de 14 é considerado estupro de vulnerável. Vale destacar que entre os alunos, apesar de terem idade entre 13 a 16 anos, alguns já possuíam vida sexual ativa ou conheciam amigos que estavam nessa situação. Esse debate despertou o interesse e participação de todos.

**Questionadores:** Preparam perguntas sobre a obra, normalmente de cunho analítico. Esse grupo elaborou quatro perguntas que apresentaram aos colegas. Seguem as perguntas:

1ª Qual foi a intenção da autora quando deixou o estuprador de Cristina sem punição? Através desta pergunta, os alunos perceberam que o livro, apesar de ser ficção, retrata uma realidade dura, em que muitos crimes não são punidos e a justiça nem sempre é feita. Aproveitamos a oportunidade para fazê-los refletir sobre a criação das narrativas, que não são a opinião do escritor, e que quanto menos imposição de valores, melhores são para refletirmos sobre as temáticas abordadas.

Além disso, destacamos alguns recursos linguísticos, como escolha lexical, construção de imagens (cena do estupro, por exemplo) que promovem essa transgressão, fugindo do aspecto utilitário para a perspectiva artística, isto é, sem compromisso com a moral. Esse momento foi aproveitado para promover uma reflexão da obra sob o prisma da arte.

<sup>29</sup> Disponível em: <http://mp-pr.jusbrasil.com.br/noticias/954340/austria-condena-homem-que-prende-filha-a-pena-perpetua>. Acesso em: 12 de abril de 2015.

<sup>30</sup> Disponível no site: <http://www.expressomt.com.br/matogrosso/policia-prende-acusado-de-estupro-de-vulneravel-em-lucas-do-rio-verde-127923.html>.

2ª Por que as pessoas consideram o estupro um crime sem perdão? A Bíblia não fala que devemos amar o próximo e perdoá-lo? Os alunos demonstraram opiniões diversas sobre essa pergunta, mas chegaram à conclusão de que é muito difícil perdoar quem faz maldade com um ser humano. E que Cristina representa o que ninguém aprovaria como atitude em uma pessoa, por isso o livro causa uma sensação estranha no leitor e mexe com nossas convicções. Essa sensação corrobora, mais uma vez, a arte como objeto que causa estranhamento e que, por isso mesmo possui valor estético.

3ª Por que a simbologia de um palhaço para representar o estuprador? Os alunos direcionaram suas respostas às máscaras que os palhaços usam e que elas facilitam viverem sem identificação. O grupo responsável pelo círculo, também argumentaram dizendo que símbolos como palhaço, vovô e outros que mantêm contato direto com diversas crianças nunca levantam suspeita de realizarem algo de ruim com elas. Assim, pontuamos que criação da personagem, por si só, só é um valioso elemento do discurso literário de grande relevância como é o caso do de Lygia Bojunga.

4ª Qual significado tem o nome Cristina? Os alunos não souberam responder, no entanto, o grupo responsável já havia pesquisado e responderam que era o feminino de Cristo e que significaria cristão. Fizemos referência ao sofrimento de Cristina, que subtendia um sofrimento imaculado, como o sofrimento de Cristo. Sobre a escolha do nome da personagem, esclarecemos que a arte literária possui seus enigmas criados cuidadosamente para criar o encantamento necessário, tirando qualquer o caráter de obviedade.

No segundo dia de discussão, retomamos a importância de todos os integrantes dos grupos de funções darem suas contribuições e que o respeito às opiniões dos colegas era muito importante. Cosson (2014, p.146) discorre sobre a dificuldade de se estabelecer a interação social dos alunos entre si, “[...] posto que esses comportamentos antidemocráticos não se fazem presentes apenas nos círculos de literatura, antes perpassam todas as atividades escolares e a comunidade como um todo”, mas cumpre, ao professor um trabalho intenso de observação e ações, com o objetivo de amenizar esses estereótipos e preconceitos entre os alunos. Logo, iniciamos as apresentações:

**Ilustradores:** O grupo ficou responsável por trazer imagens para ilustrar o texto. Os dois alunos responsáveis por esta função optaram por desenhar e colorir as imagens: abraço, palhaço, enforcamento, morte e mulher de Veneza. Durante a apresentação dos desenhos, os alunos justificaram que o abraço que desenharam não era o mesmo abraço que o livro descrevia, mas sentiram envergonhados e preferiram desenhar o abraço convencional. Outro desenho que também causou inquietação foi o que representou o enforcamento de Cristina, pois os alunos

não perceberam que haviam desenhado um enforcamento por corda, típico de morte por suicídio e Cristina havia sido sufocada por uma gravata, cujo dono era o estuprador.

Os alunos sentiram necessidade de adaptar o desenho do enforcamento, mas a simbologia de abraço eles preferiram deixar como estava, porém ficou claro para todos, de qual abraço a narrativa retratava. Sentimos não haver necessidade de tais imagens, posto que trariam um desconforto a toda comunidade escolar. A autoria das ilustrações, por parte dos alunos, revelou nitidamente que eles se fizeram sujeito dessa interpretação e a expôs da forma que julgou pertinente. Essa resposta ao trabalho feito pela professora-pesquisadora com a obra *O Abraço*, seguindo a estratégia de Cosson (2014), demonstrou verdadeiro avanço no letramento literário, enquanto apropriação literária de sentidos<sup>31</sup>.

Figura 8: Ilustração do sufocamento da personagem Cristina.



Fonte: Cartaz do grupo para a função ilustradores da obra.

**Dicionaristas:** Esse grupo ficou responsável por pesquisar as palavras que eram consideradas difíceis ou relevantes para a leitura do texto. Coletaram as palavras que foram identificadas, procuraram seus significados no dicionário e confeccionaram cartaz para apresentar à turma. Durante a apresentação, escolheram quatro palavras: tensão, premonição, intuí (verbo intuir) e abraço para contextualizá-las as passagens dos textos, explicando-as no contexto da obra. Foi possível, dessa forma, dialogar com os alunos sobre o fazer literário e assim buscar um novo olhar dos alunos para a escolha lexical.

**Cenógrafos:** Os alunos escreveram as cenas principais. Deixamos que os integrantes do grupo escolhessem as cenas da preferência deles. Então, a cena que eles selecionaram foi a do

<sup>31</sup> Expressão utilizada por Cosson (2012) com o objetivo de conceituar letramento literário.

abraço do estuprador, porém, durante as reuniões de estudo, ampliamos a apresentação para todas as cenas que descreviam os diversos abraços descritos na obra: o abraço do estuprador, o abraço angustiado da mãe, os vários abraços que tiveram lugar nos sonhos de Cristina com a Clarice, os quais retratavam o abraço da morte e o abraço do não perdão. Os alunos conseguiram conduzir esta conversa muito bem.

Petit (2009a, p. 140) aduz que as obras literárias incitam os leitores a falar sobre elas e “[...] se mostram excelentes suportes para que várias coisas circulem em um grupo, quer este já esteja constituído, quer seja formado com esse objetivo: os mediadores do livro, trabalhando em contextos difíceis, o observam dia após dia”. Por esse motivo, no terceiro encontro para o círculo de leitura, percebemos que os alunos já estavam mais participativos e confiantes em dar suas opiniões, pois já haviam adquirido a prática do respeito à opinião do outro.

**Illuminadores de passagens:** O grupo escolheu uma passagem para explicitar ao grupo, por ser uma passagem bonita, difícil ou essencial para a compreensão do texto. Os alunos escolheram a passagem que finaliza a narrativa, quando Cristina se encontra com o palhaço no jardim e este a arrasta para a mata, estupra-a novamente e com uma gravata a sufoca até a possível morte. Disseram ter selecionado essa passagem porque gostaram do final emocionante da narrativa. Nesse momento, os alunos demonstraram que já iniciaram, com sucesso, uma imersão na obra literária, posto que tiveram sensações mediante a cena.

**Pesquisadores:** Buscaram informações contextuais que são relevantes para o texto. Antes de discorrermos como foi a conversa em círculo, convém explicarmos a postura que adotamos nesse círculo. Cosson (2014) apresenta o conceito da palavra “contexto” proveniente do campo do letramento, podendo ser aplicada praticamente sem adaptações ao campo literário:

Dessa forma, podemos dizer que o contexto com-o-texto corresponde aos elementos intratextuais e textuais de uma obra, como a relação entre narrador e protagonista em um romance e as contrições dos gêneros. O contexto ao redor-do-texto refere-se às condições imediatas que envolvem o processamento da obra, logo às várias e diferentes leituras do leitor enquanto indivíduo. Finalmente, o contexto além-do-texto compreende as condições culturais e sociais de produção e recepção das obras, incorporando a noção tradicional de contexto usada nos manuais de história da literatura ao lado da recepção crítica das obras ao longo do tempo. (COSSON, 2014, p. 58).

Para esse círculo de leitura, decidimos direcionar os alunos a pesquisarem sobre o contexto ao redor-do-texto, ou seja, as diferentes leituras do leitor enquanto indivíduo, que influenciam diretamente o evento de letramento. Durante o debate em círculo, os alunos tiveram a oportunidade de expressar suas leituras subjetivas referentes ao livro “O abraço”, discutindo

sempre as leituras possíveis na obra e aquelas não permitidas. Dentre as possíveis leituras, nenhum aluno projetou as ações dos personagens para o campo psicológico, todavia isso foi feito pela professora pesquisadora, a fim de apresentar-lhes novas possibilidades.

Constatamos a necessidade de organizarmos mais uma miniaula para que fosse trabalhado o contexto que fosse além daquele apresentado na obra. Utilizamos o espaço criado por Lygia Bojunga no final do livro “O abraço”, com o objetivo de explicar ao leitor o porquê da simbologia da morte.

**Perfiladores:** Tratam-se dos alunos que traçaram um perfil das personagens mais interessantes. O grupo, responsável por essa temática, escolheu traçar o perfil das personagens Clarice, Cristina, Homem do Rio, Palhaço e Mulher Mascarada. Tivemos que reunir, previamente, mais vezes com esse grupo para discutir as características de cada personagem, pois os alunos não passavam de suas impressões pessoais quando as descreviam, o que causava muita discussão e desacordo entre eles. De certa forma, valeu a pena toda confusão, pois foram pesquisar na internet, sem nossa interferência, e através das pesquisas e vários debates conseguiram traçar os perfis de cada personagem. Durante o círculo de leitura, tivemos que ajudá-los a conduzir os debates porque, para os outros participantes, a análise dos personagens do livro ainda causava confusão.

Os perfiladores utilizaram exemplos do livro *O abraço* que conseguiram na internet para clarear os perfis traçados, porém, acreditamos que esses exemplos e as pesquisas sobre a temática não atrapalharam o andamento da construção de sentidos sobre os personagens, muito pelo contrário, enriqueceram as argumentações. Observamos que, mesmo diante de opiniões diversas, os alunos fizeram boas leituras acerca dos personagens, contribuindo assim para ampliação da leitura, garantindo mais um passo rumo ao letramento literário.

Cabe ao professor, nesse tipo de atividade ou em casos similares, direcionar as pesquisas realizadas na internet e auxiliar os alunos na filtragem dos conteúdos, pois, na atualidade, é impossível pensar em alunos alheios a ela e por esse motivo, devemos agregá-la ao ensino-aprendizagem de modo reflexivo e não apenas como cópia.

Os debates seguiram os perfis abaixo:

|                                                                                                                                                                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Clarice - Personagem simbólica. Representa todas as vítimas de estupro. Aparece nos sonhos de Cristina.<br>Exemplo:<br>“Mas que diferença faz se eu sou a Clarice-tua-amiga-de-infância [...] ou as mil outras Clarices que eu posso te contar” (p.47). |
| Cristina - Representa experiências amargas que meninas e jovens tiveram com o sexo. Vive angustiada por amar e odiar o estuprador.                                                                                                                      |
| O Homem do Rio - personagem simbólico. Representa homens comuns no dia-a-dia, que são estupradores e continuam impunes, e parece ter algum descontrole emocional, pois guarda um pedaço de cabelo consigo.<br>Exemplos:                                 |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>“Ele estava vestido do jeito que milhões de homens se vestem [...] terno azul-marinho, camisa de colarinho e gravata cinzenta,<br/>[...]<br/>Ele botou a caixa no chão. Pegou o cabelo com cuidado (mas a outra mão sempre agarrando firme o meu braço) e encostou ele na ponta do meu cabelo. Comparando.” (p.18)</p> |
| <p>Palhaço - Representa as pessoas que praticam a maioria dos estupros.<br/>Ex: Pais, avós, primos, palhaço, o vovozinho da praça que dá balinha para as crianças...</p>                                                                                                                                                  |
| <p>Mulher Mascarada - Morte. O estupro muitas vezes mata a pessoa fisicamente e também emocionalmente.<br/>Exemplo:<br/>“Você é mesmo uma infeliz, você merece o pior” (p.43).</p>                                                                                                                                        |

**Sintetizadores:** Sumarizam o texto. Dependendo do livro estudado no círculo de leitura, seria fundamental que o grupo sintetizadores fosse o primeiro grupo a conduzir os estudos, contudo, para o livro literário *O abraço*, acreditamos ter sido a melhor opção, conduzirem os debates por último, devido a dificuldade dos alunos durante a leitura. Depois de tantas informações sobre a obra, acrescidas durante os debates em círculos de leitura, foram amadurecendo suas discussões e, então, percebemos que o grupo estava apto a elencar as informações essenciais do texto e articulá-las com suas impressões pessoais. Essa última conversa sobre a obra proporcionou aos alunos um momento para perceberem quais eram as leituras autorizadas pelo texto, e quais eram as leituras não autorizadas.

No último dia do círculo, conduzimos a reunião e foi o momento de avaliarmos a dinâmica. Oralmente, os alunos disseram ter gostado de participar dos encontros, mas que inicialmente tiveram muita dificuldade de entender o livro *O abraço*, de Lygia Bojunga, todavia declararam que, no decorrer dos encontros, muitas dúvidas foram sendo esclarecidas. Também gostaram da temática abordada e confirmaram que querem continuar lendo livros literários na escola.

Figura 9: Encerramento do círculo de leitura.



Fonte: Pesquisa aplicada.

### 5.3.2 Ficha de leitura: a prática

A ficha de leitura foi uma relevante oportunidade de reflexão aos alunos, posto que esse recurso os auxiliou no momento dos debates. Para nós, ela foi importante porque pudemos acompanhar as conexões pessoais dos alunos durante a leitura, se conseguiram identificar os elementos importantes para a interpretação, as leituras subjetivas e a percepção que tiveram de quais características o autor utilizou para elaborar a obra.

Analisando as respostas dos alunos, referentes às conexões pessoais, notamos que todos eles se lembraram de algum caso de estupro, como por exemplo: estupro de amigos, primos, da Xuxa, e, na maioria dos casos, o estupro foi consumado por padrasto. Quando perguntamos se eles se identificavam com algum personagem, muitos responderam que não, outros responderam que se identificavam com Clarice, pois afirmavam que crimes como estupro não tem perdão. A maioria dos adolescentes respondeu que todo tipo de leitor gostaria de ler o livro “O abraço”. Três alunos disseram que a leitura do livro para pessoas abaixo de 15 anos não era adequado. Vejamos algumas respostas:

Aluno 1: Acho que os adolescentes (sic), ai eles passam a ter mais noção das coisas. (14 anos).  
Aluno 2: Os adolescentes e adultos. (13 anos).  
Aluno 3: Eu acho que todos os leitores porque alén (sic) de ser diferente é muito (sic) interessante. (14 anos).  
Aluno 4: Alguns jovens (15 anos).  
Aluno 5: Os jovens, por que (sic) já sabe o que é bom e ruim, claro com uma idade adequada (14 anos).  
Aluno 6: Eu acho que pessoas mas (sic) adultas para ler o livro acho que eles gostariam mais. (13 anos).  
Aluno 7: Eu acho forte pra pessoa de 10 anos abaixo (sic) (14 anos)

Fonte: Dados coletados por meio da proposta aplicada.

Verificamos através das respostas acima que a literatura infantil, juvenil e adulta não pode ser mensurada pela idade, pois verificamos que alunos com a mesma idade deram respostas diferentes a mesma pergunta, porém a maioria disse que considerava a leitura livre a qualquer leitor. E, apesar de alguns deles responderem que o livro deveria ser lido por pessoas mais adultas, na próxima pergunta, acharam bem legal a leitura do livro, aliás, todos responderam que gostaram da leitura, reforçando assim o caráter artístico da obra, que a fez uma literatura sem adjetivos.

Para o segundo critério, sendo a identificação dos elementos importantes para interpretação da obra, os alunos conseguiram se apropriar da construção de sentidos no título, na capa, nas cenas que consideraram mais importante, as características da protagonista, porém

quando perguntamos qual era a ideia mais importante do texto, muitos alunos responderam que o livro ensinava a não perdoar crimes de estupro. Três alunas conseguiram aproximação de uma leitura desejável, vejamos:

Aluna 1: Alertar as pessoas tomar cuidado, com quem não conhece (sic).

Aluna 2: A ideia mais enportante (sic) desse livro é que ele não diz se devemos ou não perduar (sic).

Aluna 3: Falar sobre o perigo do estupro e como sofre a pessoa estuprada (sic).

Fonte: Dados coletados por meio da proposta aplicada.

No decorrer das conversas sobre a obra, no círculo de leitura, os alunos foram percebendo que o livro permite ao leitor a possibilidade de refletir sobre suas leituras singulares, porém algumas respostas são negadas pelo próprio texto e, em um desses exemplos, acontece quando não conseguimos provar que crimes como estupro não tem perdão, se a própria protagonista sente tesão pelo homem que a estuprou.

Petit (2009b) evidencia que, “[...] um homem que não tem medo de sua própria sensibilidade me parece muito mais maduro, mais humano, que aqueles que se deslocam em hordas, alardeando ruidosamente a força de seus músculos”. Nesse caráter, durante os encontros no círculo de leitura, os alunos foram crescendo gradativamente nas participações orais e começaram a dar mais opiniões, a expressar suas leituras subjetivas e arriscar nas respostas. À medida que se envolviam com a roda de conversa em sala, deixavam fluir suas sensibilidades afloradas através do texto. Durante os registros na ficha de leitura, os alunos tiveram a oportunidade de expressar sentimentos sobre a história:

Aluno 1: A parte mais interessante (sic) foi quando a menina diz sentir tezão (sic) como eque (sic) pode uma pessoa ser instuprada e ainda se apaxonar pelo indivíduo.

Aluno 2: Senti raiva porque ela é estuprada e ainda quer ver o cara todos os dias.

Aluno 3: Eu me senti empolgado cada vez mais para saber o que iria acontecer.

Aluno 4: Cada vez mas (sic) que eu lia eu tinha uma ideia diferente do livro

Aluno 5: A forma que a escritora conta a história, porque ela deixa que nós interprete.

Aluno 6: Eu recomendaria para várias pessoas.

Aluno 7: Eu senti pena da menina por ter passado por uma situação tão difícil.

Fonte: Dados coletados por meio da proposta aplicada.

Por meio do último critério, que seria: “noticiando a elaboração do texto”, diagnosticamos que cerca de 30% dos alunos não conseguiram alcançar consideravelmente leitura artística e estética da obra, para nós uma porcentagem considerada instigante, mas não

preocupante, uma vez que sabíamos do repertório de leitura dos alunos, comprovados com a sondagem inicial. No entanto, concordamos com Paiva e Soares (2008) que:

Além do drama enquanto emblema da experiência e da reação do leitor com o conteúdo de uma experiência estética, a literatura, através do estabelecimento de uma distância entre o drama na ficção e o mundo cotidiano, se transforma em possibilidade de construção de respostas existenciais, necessárias aos projetos pessoais e coletivos. (PAIVA; SOARES, 2008, p. 46).

Além disso, é preciso que os alunos criem um repertório de leitura diversificado, pois só através da comparação de obras literária através de uma leitura sistematizada e detalhada, conseguiremos construir em nós, um olhar crítico, capaz de identificar as sutilezas e/ou densidade da leitura literária.

#### 5.4 Avaliando o trabalho com literatura na escola

Tomamos como ponto de partida para esta avaliação, um questionário final, que foi respondido pelos alunos sujeitos da pesquisa, durante o último dia de encerramento do projeto.

Queirós (2012, p. 86) aduz que “[...] ao incorporar a força criativa da literatura em sua ação, a escola passa de agência somente consumidora para um espaço também investidor”, posto que a literatura seja fundamental “[...] quando se fala em educação como desenvolvimento integral do aluno” (p. 86). Nessa perspectiva, consideramos a necessidade de sempre estarmos avaliando e reavaliando nossa prática em sala de aula, considerando o aluno como peça fundamental nesse processo de avaliação.

Thiollent (1986) acredita ser importante que os alunos exerçam um papel ativo na investigação da pesquisa-ação. Por esse motivo, as perguntas, apesar de priorizarem questões objetivas, continham espaços, onde os alunos poderiam explicar suas escolhas.

As “explicações” são sugeridas aos respondentes para que tenham um papel ativo na investigação. As “explicações” consistem em sugerir comparações ou outros tipos de raciocínios não-conclusivos que permitam aos respondentes uma reflexão individual ou coletiva a respeito dos fatos observados e cuja interpretação é objeto de questionamento. (THIOLLENT, 1986, p.65).

Responderam ao questionário 20<sup>32</sup> (vinte) alunos, que estavam presentes no encerramento do projeto. Perguntamos aos alunos se gostaram de ler os livros “6 vezes Lucas”

<sup>32</sup> Começamos nossa pesquisa envolvendo 32 alunos, no entanto, podemos perceber que finalizamos com apenas 20 deles. Essa defasagem na pesquisa se deu por três motivos: 4 alunos evadidos, 2 transferidos, 3 alunos

e “O abraço”, da autora Lygia Bojunga e a resposta foi 100% afirmativa. Em seguida, a fim de comparar as leituras, perguntamos qual dos dois livros lidos eles mais gostaram, 20% responderam “6 vezes Lucas” e 80% dos alunos responderam “O abraço”, justificando que gostaram da temática abordada.

Seguindo o questionário, a próxima pergunta estava relacionada à obra “6 vezes Lucas”, dentre as alternativas: “fácil”, “difícil”, “não entendi quase nada” e “só entendi após os exercícios”, os alunos classificaram suas leituras. Apenas um aluno (5%) marcou a alternativa não entendi quase nada, mas quando questionado o porquê de sua resposta, argumentou dizendo que perdeu a leitura de diversos capítulos devido às faltas que teve durante as aulas. Os outros alunos (95%) escolheram a alternativa fácil. Já para a obra “O abraço”, 25% disseram ter sido fácil a leitura e 75% difícil. Percebemos que as dificuldades dos alunos durante as leituras, estavam relacionadas às características artísticas e estéticas da obra e como não eram habituados a leituras literárias, principalmente as que permitem maiores projeções dos leitores, tampouco a analisarem características estruturais da obra, tiveram dificuldades na percepção de muitos sentidos. Perguntamos se o círculo de leitura os ajudou a compreender melhor o livro, eles responderam que sim.

As duas próximas perguntas foram direcionadas às metodologias utilizadas: sequência básica e círculo de leitura. Primeiro, perguntamos qual metodologia eles perceberam que o aprendizado foi mais significativo e 10% responderam que aprenderam mais com o círculo de leitura, no momento dos debates; no entanto, 90% dos alunos disseram que aprenderam mais com a sequência básica, devido aos exercícios serem mais detalhados e por serem compostos por questões fáceis de serem compreendidas. Porém, quando perguntamos qual metodologia gostaram mais de participar, os índices do círculo de leitura se elevaram para 60%. Os alunos argumentaram afirmando que essa atividade era mais divertida e eram organizadas com menos atividades escritas.

Cosson (2014, p. 146) confirma que se o “[...] objetivo é desenvolver a competência literária dos alunos, os círculos de literatura podem não ser a metodologia mais eficiente”. Já prevíamos tal dificuldade, mesmo assim, priorizamos essa estratégia de leitura, a fim de apresentarmos aos alunos a obra “O abraço”, de Lygia Bojunga, que é considerada, por muitos críticos literários, um marco na literatura tanto nos polos artístico, estético quanto temático, além do que, nos círculos de leitura, há maiores aberturas para as leituras subjetivas do que a metodologia sequência básica, visto que os textos utilizados de suporte na metodologia passam

---

remanejados e 3 faltaram a aula neste dia. Contudo, estava presente nas aulas uma média de 25 alunos, dos quais 5 vieram transferidos de outras escolas.

por escolhas do professor, enquanto os textos para os círculos, mesmo com o crivo do professor, nascem de critérios almejados pelos alunos.

Questionamos aos alunos se consideravam a temática abordada no livro “O abraço”, inadequada a idade deles e as duas alternativas dadas foram: 1) sim, se soubesse não leria e 2) não, eu quero continuar lendo livros assim. Diante das duas alternativas, 100% dos alunos marcaram a segunda opção, fazendo referência de que não consideravam a temática do livro inadequada e que gostariam de continuar lendo livros que abordassem temas reais, como: suicídio, usuários de drogas e mortes. Porém, durante os registros nas fichas de leitura, 30% dos alunos se manifestaram dizendo que o livro “O abraço” era adequado para pessoas acima de 16 anos e que preferiam temas como histórias de dinossauros antigos e aventuras.

Percebemos que, apesar de uma sala heterogênea, a maioria dos alunos preferem temas que debatam questões da atualidade, que os instiguem a pensar como leitores críticos, mas não abrem mão do imaginário que a ficção proporciona. Petit (2009a, p. 76) cita Leslie Kaplan (2001) para conceituar o papel da literatura junto aos adolescentes e declara que a ficção não proporciona apenas uma evasão do mundo, mas concebe um ponto de apoio para lidar com o mundo aqui e agora.

Em nosso diagnóstico inicial, 69% dos alunos disseram gostar de ler, mesmo que apenas 7% deles mencionassem a leitura de livros literários. Logo, na proposta final, perguntamos se gostariam de continuar lendo livros literários na escola e obtivemos 100% de resposta positiva. Depois perguntamos se após as leituras literárias, realizadas em sala de aula, os alunos gostariam de pegar livros emprestados na biblioteca da escola para lerem em casa: 90% disseram que gostariam e 10% disseram ainda ter preguiça de ler fora da escola.

Finalizando as perguntas, pedimos para que os alunos escrevessem o que sentiram ao ler os livros literários e com algumas respostas fechamos nossa avaliação, com a sensação de que temos muito a fazer em busca de uma escolarização adequada da literatura, porém o primeiro passo foi dado, a fim de construir uma comunidade de leitores, que promova o letramento literário no ambiente escolar.

Aluno 1: Eu sinto feliz (sic).

Aluno 2: Curiosidade.

Aluno 3: Me sinto bem e entro nas historias (sic).

Aluno 4: Nada, as vezes bem.

Aluno 5: Quando eu leio o livro literário (sic) você imagina estando no lugar da escritora ou do personagem (sic) e é muito (sic) bom mesmo. Gostei muito mesmo de participar desse trabalho com a professora Dalma me sinto muito agradecida por você (sic) escolher essa escola e essa sala. Bjss!!!

Fonte: Dados coletados por meio da proposta aplicada.

## *Considerações finais*

Promover o letramento literário é estabelecer um elo com a literatura. Entendemos que a escola é um espaço privilegiado para a formação de leitores, porém o desafio com uma didática que contemple a leitura literária é tão grande, dada a necessidade urgente em formar leitores críticos e autônomos capazes de apropriar-se dos textos e de construir sentidos aos textos literários que lhe são apresentados. Isso nos faz refletir sobre o que estamos fazendo com a leitura literária na escola, qual nossa contribuição, para efetivamente, os leitores escolares se transformarem em leitores reais. Refletimos, também, sobre que tipo de professores queremos ser, em meio a essa turbulência de incertezas que se encontra a educação no Brasil, atualmente.

No que se refere às pesquisas científicas direcionadas à temática apresentada, apontamos para um avanço significativo, quando questionamos qual literatura não queremos na escola e quais conceitos nos direcionam a adequada escolarização da literatura. No âmbito escolar, enquanto professores de Literatura, temos muito que aprender, principalmente, ao ter discernimento de qual ensino priorizar, para de fato, buscar a consolidação de um leitor real, dentro das práticas escolares que favoreçam as condutas interpretativas e a leitura autônoma.

Diante de todo o arcabouço teórico apresentado nesta pesquisa, concluímos que, dentre os vários tipos e níveis de letramentos para se trabalhar na escola, o letramento literário deve assumir lugar privilegiado, uma vez que é diferente dos outros letramentos, em que direciona ao domínio da palavra a partir dela mesma. Logo a leitura literária “[...] passa a ser o processo de formação de um leitor capaz de dialogar no tempo e no espaço com sua cultura, identificando, adaptando ou construindo um lugar para si mesmo, um leitor que se reconhece como membro ativo de uma comunidade de leitores” (COSSON, 2012, p. 120).

O gosto pela leitura e a sua prática são, em grande medida, construídos no ambiente escolar que favorece o desenvolvimento integral do aluno. Por esse motivo, devemos trabalhar o ensino da literatura em um movimento contínuo de leitura; nesse aspecto, destacamos que tanto a seleção das obras quanto as práticas metodológicas devem acompanhar esse movimento da leitura literária em sala de aula, que oferecerá, ao professor, a oportunidade de criar uma comunidade de leitores reais, que sejam capazes de valorizar a literatura como criação artística e de formar-se leitor.

No que tange a seleção das obras, o professor não deve ficar refém do mercado editorial; ele precisa montar seu próprio repertório de obras literárias, posto que também deva ser um

leitor assíduo de literatura e não permita que obras com objetivo apenas de didatizar e moralizar substitua uma leitura de qualidade estética. Ademais, o aspecto primordial, a ser levado em consideração, não seria qual literatura agradaria crianças e jovens, mas como levá-los a reconhecer a literatura como objeto artístico. Esse reconhecimento desperta o interesse do leitor literário para o texto, enquanto literatura. No entanto, é importante deixar claro que essa não é a principal função que a literatura cumpre junto ao leitor, uma vez que, proporcionar a leitura de textos estéticos que nada dizem aos leitores, de nada valem no processo de letramento literário.

Apresentar ao aluno o livro literário parece-nos ser a mediação mais eficaz no meio educacional, quando se quer formar um cidadão crítico que seja capaz de sobressair aos percalços no decorrer de sua vida, incentivar suas leituras subjetivas se converte em um gesto de afirmação da singularidade. Dentre vários autores que acreditamos serem boas escolhas para se direcionar as leituras na escola, o conjunto de obras literárias de Lygia Bojunga, cuja escrita estética é valorizada e sem dúvida se torna uma literatura sem adjetivos, possibilita uma multiplicidade de leituras críticas, as quais levam os leitores a uma leitura prazerosa, enquanto constroem os sentidos que os humaniza.

Quanto às práticas metodológicas, a sequência básica e o círculo de leitura, sugeridos por Rildo Cosson são estratégias eficientes para a promoção do letramento literário com vistas a uma adequada escolarização da literatura. Consideramos a aplicação da sequência básica bastante eficiente, posto que, por meio de exercícios sistematizados em torno da obra literária possibilitou aos alunos maior reflexão sobre o objeto artístico e para nós, maior controle disciplinar dos alunos durante o processo de mediação da leitura, favorecendo a promoção do letramento literário. No entanto, para os alunos, a metodologia círculo de leitura despertou maior possibilidade de interação durante as leituras, despertando assim a participação de um leitor ativo e seguro na construção de suas leituras subjetivas. Desse modo, aconselhamos aos professores intercalarem as práticas de leitura, diversificando as aulas, desde que contemplem a leitura integral da obra literária, o que possibilitará motivação a todos os envolvidos no processo.

Verificamos na prática, que o caminho a ser percorrido pelo professor para a escolarização adequada da literatura é um processo árduo e que não deve ser idealizado por ele sozinho. O professor deve ser um mediador atualizado e entusiasmado cria condições para que o encontro do aluno com o livro seja uma busca plena de sentidos, confirmando assim, que a escola certamente é um espaço privilegiado para a formação de leitores quando se quer promover o letramento literário.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Ricardo. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces - O jogo do livro**. Belo Horizonte. 2007, 1 ed. 2 reimp., , 2007, p. 75-83
- ANDRUETTO, Maria Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução de Carmem Cacciarro. São Paulo. Pulo do gato, 2012. Título Original: Hacia una literatura sin adjetivos.
- BARTHES, Roland. **Aula**. 10 ed. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo, SP. Cultrix, 2008. Tradução de: Leçon.
- \_\_\_\_\_. **O rumo da língua**. Tradução de Mario Laranjeira. 2 ed. São Paulo. Martins Fontes. 2004.
- BOMBINI, Rosilene Frederico Rocha. A relação texto-leitor no ato da leitura. In II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO LINGUAGENS EDUCATIVAS: PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES NA ATUALIDADE, 2008. Bauru. **Anais...** USC – Universidade Sagrado Coração. Disponível em: <<http://www.usc.br/biblioteca/pdf>>. Acesso em 10 abr. 2014.
- BOJUNGA, Lygia. **O Abraço**. 6ª ed. – 2ª reimpr. Rio de Janeiro, RJ, Casa Lygia Bojunga, 2010.
- \_\_\_\_\_. **6 vezes Lucas**. 4ª ed. – 4ª reimpr. Rio de Janeiro, RJ, Casa Lygia Bojunga, 2009.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera T. **Literatura: A formação do leitor – alternativas metodológicas**. Porto Alegre, RS: Mercado aberto, 1993. (Série Novas Perspectivas, 27).
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.
- CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. 2 ed. São Paulo, SP. Brasiliense, 2010.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_, **Vários escritos**. 5 ed. – corrigida pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193.
- CÉ-LUFT, G. F. **Adriana Falcão, Flávio Carneiro, Rodrigo Lacerda e a literatura juvenil brasileira no início do século XXI**. 2010. 178 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Comparada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em < <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/22987>> Acesso em 14 jun.2014.
- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003. Tradução de: La formación del lector literário.

CORRÊA, Hércules Tolêdo. **Adolescente leitores: eles ainda existem.** In *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces - O jogo do livro*. Belo Horizonte. 2007, 1ª ed. 2ª reimp., p. 75-83, 2007.

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

\_\_\_\_\_. **Letramento Literário: teoria e prática.** 2 ed. São Paulo, SP. Contexto, 2012.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Leitura, escrita e literatura em tempos de internet. In **Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces o jogo do livro**. Paiva, Aparecida, et al. (Org) 1 ed., 2 reimp. Belo Horizonte, Autêntica, 2007.

FILHO, José Nicolau Gregorin. **Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores.** São Paulo, SP. Melhoramentos, 2011.

GAMA-KHALIL, Maria Martins. [...] Uma carta para Lygia: desenhos ficcionais espaciais e fantásticos. In **As literaturas infantil e juvenil ... ainda uma vez.** Uberlândia, MG, 2013. p. 125-139.

GARCIA, Cíntia; SILVA, Flávia Danielle; FELÍCIO, Rosane de Paiva. Projet(o)arte: uma proposta didática. In: ROJO, Roxane, MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo, SP. Parábola Editorial, 2012. p. 123-146.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura - uma teoria do efeito estético**, vol.1. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JOBIM, José Luis. A literatura no ensino médio: um modo de ver e usar. In **Coleção Leitura e Formação - Escola e leitura: velha crise, novas alternativas.** 1ª ed. São Paulo, n. 3077, 2009, p. 113-137.

JOUE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico da leituras subjetivas. In: ROUXEL, Anne, LANGUAGE, G. e REZENDE, N.L. (orgs). **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013.

KLEIMAN, Angela. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo. REVER - Produção Editorial, 2005.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor: autor da singularidade da obra. Tradução de Rita Jover-Faleiros. In **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013, p.25-38.

MACHADO, Maria Zélia Versiana. Depois da poesia infantil, a juvenil? In **Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim.** São Paulo. Cultura Acadêmica, 2012.

MAGALHÃES, Izabel (Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores.** 1. ed. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2012.

MANGUEL, Alberto. **À mesa com o Chapeleiro Maluco: ensaios sobre corvos e escrivatinhas.** Tradução de Josely Vianna Baptista. São Paulo, SP. Companhia das Letras, 2009. Título original: Nuevo elogio de la locura.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Kelly Cristina Costa. **Da leitura, à literatura ao letramento literário: a prática docente em foco**. Dissertação (Mestrado em educação). 101 f. Presidente Prudente: UNESP, 2011. Disponível em < <http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2011> > Acesso em: 02 out.2013.

OLIVEIRA, Ana Arlinda. O professor como mediador das leituras literárias. In: PAIVA, A.; Maciel, F.; COSSON, R.(coord.) **Literatura: ensino fundamental** - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Coleção Explorando o Ensino; v. 20, p.41-54.

PAIVA, Aparecida. A produção literária para crianças: onipresença e ausência das temáticas. In: \_\_\_\_\_; SOARES, Magda (Org.). **Literatura infantil: política e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 35-52.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In **Coleção Leitura e Formação** - Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. 1ª ed. São Paulo, n. 3077, 2009, p. 61-79.

\_\_\_\_\_. [...] **desvendar as dimensões da palavra?** As literaturas infantil e juvenil ... ainda uma vez. Uberlândia, MG. 2013.

\_\_\_\_\_. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; VERSIANI, Zélia (Org.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005, p 55-67.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo, SP. Icone, 1986.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo, SP: Ed. 34, 2009a. 304 p.

\_\_\_\_\_. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo, SP: Ed. 34, 2009b. 192 p.

PINHEIRO, Marta Passos. **Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura literária na formação da “comunidade de leitores**. 2006. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em < <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843> > Acesso em 13 mai.2014.

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

\_\_\_\_\_. **Índex**. Belo Horizonte: Miguilim, 1998, p. 23 e 51.

REIS, Carlos. **O conhecimento da literatura: introdução aos estudos literários**. 2ª ed. Porto Alegre, RS. EDIPUCRS, 2013.

KLEIMAN, Angela B. Reunião anual da ANPED, 26, 2000, Poços de Caldas. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira da Educação, 25v, p.1-17, 2004.

ROUXEL, Annie. **Aspectos metodológicos do ensino da literatura**. In DALVI, M.A; RESENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. **Leitura de literatura na escola**. Tradução de Neide Luzia de Rezende. São Paulo, SP, 2013, p.16-33.

\_\_\_\_\_. Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor. Tradução de Samira Murad. **Revista Criação & Crítica**, n.9, p.13-24, nov. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/criacaoecritica>]. Acesso em 12 fev. 2014.

\_\_\_\_\_; LANGLADE, Gérard. Apresentação dos coordenadores franceses. In ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Tradução de Amaury C. Moraes. et al. São Paulo: Alameda, p. 19-24. 2013.

SILVA, Rosa Maria Graciotto. O lugar da personagem e do leitor em seis vezes Lucas de Lygia Bojunga. In: CELLI - COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. **Anais...** Maringá, 2009, p. 856-865.

SILVIA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura infantil brasileira**: um guia para professores e promotores de leitura. 2ª ed. Goiânia, GO, Cênone Editorial, 2009.

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

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Coleção temas básicos de pesquisa-ação, 1986.

ZIBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In **Coleção Leitura e Formação - Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. 1ª ed. São Paulo, n. 3077, p. 17-39, 2009.

\_\_\_\_\_. Que Literatura para escola? Que literatura para a literatura. **Revista do programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Passo Fundo, v. 5 - n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2009.

## APÊNDICE

## APÊNDICE A: Diagnóstico inicial

**Responda às perguntas com sinceridade!**

- 1- Você gosta de ler?  
☐ Sim  
☐ Não
- 2- O que mais costuma ler atualmente?  
☐ Livros literários  
☐ Jornais  
☐ Revistas  
☐ Gibis  
☐ Internet  
☐ Conteúdos escolares.  
☐ Outros. Quais: \_\_\_\_\_
- 3- Em qual lugar costuma praticar leitura com maior frequência?  
☐ Em casa  
☐ Na escola  
☐ Outros. Quais: \_\_\_\_\_
- 4- Costuma ler livros literários da (na) biblioteca escolar, sem que o professor peça?  
☐ Sim  
☐ Não
- 5- Se você respondeu que costuma ler livros literários da (na) biblioteca escolar, sem que o professor peça, quantos livros você já leu este ano e ano passado? Quais foram?
- 6- Quantos livros literários você já leu este ano a pedido de seu professor? Quais foram?
- 7- Já ganhou algum livro literário de presente este ano?  
☐ Sim  
☐ Não
- 8- Se você respondeu que ganhou livro literário de presente este ano ou ano passado, quantos livros ganhou e quem lhe presenteou?
- 9- Quantos livros você já leu, depois que começou a estudar nesta escola?
- 10- De todos os livros que já leu responda qual livro você mais gostou?

## APÊNDICE B: Encerramento da pesquisa/ Questionário final

Idade do aluno: \_\_\_\_\_

1. Você gostou de ler os livros 6 vezes Lucas e “O abraço”, da autora Lygia Bojunga?  
(    ) Sim                      (    ) Não
2. Qual livro achou mais legal? Por quê?  
(    ) 6 vezes Lucas      (    ) O abraço  
  
Porque \_\_\_\_\_
3. A leitura do livro “6 vezes Lucas” foi:  
(    ) Fácil  
(    ) Difícil  
(    ) Não entendi quase nada da história  
(    ) Só entendi tudo depois dos exercícios
4. A leitura do livro “O abraço” foi:  
(    ) Fácil  
(    ) Difícil  
(    ) Não entendi quase nada da história  
(    ) Só entendi depois dos exercícios
5. Com qual exercício você mais aprendeu?  
(    ) Sequência básica. Porque \_\_\_\_\_  
(    ) Círculo de leitura. Porque \_\_\_\_\_
6. Qual você gostou mais de participar?  
(    ) Sequência básica. Porque \_\_\_\_\_  
(    ) Círculo de leitura. Porque \_\_\_\_\_
7. Você achou o livro “O abraço” com a temática pesada para sua idade?  
(    ) Sim. Se soubesse não leria.  
(    ) Não. Quero continuar lendo livros assim.
8. Gostaria de continuar lendo livros literários na escola?  
(    ) Sim  
(    ) Não
9. Sobre quais temáticas gostaria de ler? \_\_\_\_\_
10. Depois dessas leituras, gostaria de pegar livros na biblioteca da escola para ler em casa?  
(    ) Sim. Porque \_\_\_\_\_  
(    ) Ainda não. Porque \_\_\_\_\_
11. Finalizando resposta: O que você sentiu ao ler um livro literário?

## APÊNDICE C - Ficha de leitura

| Ficha de leitura- Livro: 6 vezes Lucas, de Lygia Bojunga.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Ficha de leitura/ Capítulos 1, 2 e 3</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Você está gostando da leitura do livro “6 vezes Lucas”? Fale se está sendo fácil de entender e quais partes foram difíceis de interpretar; quais partes você gostou e quais não gostou; o enredo te fez lembrar-se de alguém ou de algum momento de sua vida.</li> <li>2. Fale um pouco da aula: você está gostando de ler e interpretar livros literários na escola; as perguntas estão adequadas ao livro; quais atividades não gostou de participar até agora e qual mais gostou.</li> </ol> |
| <p>Ficha de leitura/ Capítulo 4</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. De acordo com a leitura que fizeram até agora, descreva os personagens: Lucas, Mãe do Lucas, Pai do Lucas e Lenor (Professora de Lucas).</li> <li>2. Você conhece alguém ou já conheceu alguém que se pareça com algum desses personagens? Por quê?</li> </ol>                                                                                                                                                                                                                                          |
| <p>Ficha de leitura/ Capítulo 5</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Você já vivenciou/ presenciou alguma traição? Como foi essa experiência?</li> <li>2. Enquanto você estava lendo esse capítulo, que sentimentos foi despertado em você:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a- Pela mãe do Lucas:</li> <li>b- Pelo pai do Lucas:</li> <li>c- Pelo Lucas:</li> </ol> </li> <li>3. Lembrou-se de algum momento de sua vida que sentiu medo? Conte-nos como foi.</li> </ol>                                                                                  |
| <p>Ficha de leitura/ Capítulo 6</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O que achou da leitura do livro literário 6 vezes <i>Lucas</i>? Explique</li> <li>2. Os exercícios contribuíram para a interpretação do livro? Explique</li> <li>3. Depois que leu todo o livro, mudou o ponto de vista sobre as personagens?</li> <li>4. Gostou de ler livro literário nas aulas de Língua Portuguesa?</li> </ol>                                                                                                                                                                      |

## ANEXOS

## ANEXO A - Termo de consentimento

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O/A RESPONSÁVEL PELO/A  
MENOR PARTICIPANTE DA PESQUISA**

Prezado (a) senhor (a), o (a) menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada "Letramento Literário: Constituição de sujeitos leitores no ensino fundamental", sob a responsabilidade dos pesquisadores Prof. Dr. João Carlos Biella (orientador) e Profa. Especialista Dalma Flávia Barros Guimarães de Souza (orientanda).

Nesta pesquisa objetivamos resgatar a literatura na escola básica por meio da mediação do professor em eventos de letramento literário.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Profa Especialista Dalma Flávia Barros Guimarães de Souza, no Colégio Estadual Oscar Ribeiro da Cunha, durante reunião a ser realizada com pesquisadora e pais e/ou responsáveis pelos menores participantes do estudo.

Na participação do menor sob sua responsabilidade, ele fará leitura de dois livros literários da autora Lygia Bojunga, quais sejam: *6 vezes Lucas* e *O Abraço*, responderá a algumas questões de interpretação, as quais serão analisadas, e participará das discussões em sala de aula sobre os temas abordados nos livros durante a leitura destes.

Em nenhum momento o (a) menor será identificado (a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. O (A) menor não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. O único risco da participação do (a) menor no estudo seria a identificação do sujeito. Para evitar isso, ao menor será solicitado que não se identifique nos materiais que serão entregues para a interpretação e produção de textos. Além disso, na publicação dos resultados da pesquisa, a identidade do menor participante será preservada, o que garantirá total sigilo quanto à identidade do menor participante e quanto ao nome da instituição onde ele estuda. Quanto aos benefícios, este estudo possibilitará ao (à) aluno (a) menor a oportunidade de participar de práticas sistematizadas de leitura literária com obras de uma das escritoras mais conceituadas no campo da literatura infanto-juvenil e juvenil. As obras de Lygia Bojunga estão traduzidas para várias línguas e recebeu vários prêmios, entre eles, o Prêmio Jabuti (1973), o prestigiado Prêmio Hans Christian Andersen (1982) e o Prêmio da Literatura Rattenfänger (1986). As leituras e exercícios realizados em sala contribuirão para minimizar as dificuldades de leitura e interpretação em livros literários, por parte dos participantes da pesquisa. Além disso, fornecerá subsídios para outros professores de Língua Portuguesa. O(A) menor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

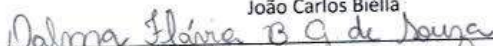
Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o (a) senhor (a), responsável legal pelo(a) menor, poderá entrar em contato com: João Carlos Biella, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco U, sala 223, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100, telefone (34) 3239-4162, na Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística, ou com Dalma Flávia Barros Guimarães de Souza, (Rua Henriqueta Assunção, s/n. Bairro Central. Rio Verde- Goiás. CEP: 75901-391, Fone: (64) 3621- 3849, no Colégio Estadual Oscar Ribeiro da Cunha). Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Rio Verde, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015



João Carlos Biella

  
Dalma Flávia Barros Guimarães de Souza

Eu, responsável legal pelo (a) menor \_\_\_\_\_  
consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele (a) deseje, após ter sido devidamente esclarecido.

\_\_\_\_\_  
Responsável pelo (a) menor participante da pesquisa

## ANEXO B: Termo de Assentimento.

**TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR PARTICIPANTE DA PESQUISA**

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada "Letramento Literário: Constituição de sujeitos leitores no ensino fundamental", sob a responsabilidade dos pesquisadores Prof. Dr. João Carlos Biella (orientador) e Profa. Especialista Dalma Flávia Barros Guimarães de Souza (orientanda).

Nesta pesquisa objetivamos resgatar a literatura na escola básica por meio da mediação do professor em eventos de letramento literário.

Na sua participação você fará leitura de dois livros literários da autora Lygia Bojunga, quais sejam: *6 vezes Lucas* e *O Abraço*, responderá a algumas questões de interpretação, as quais serão analisadas, e participará das discussões em sala de aula sobre os temas abordados nos livros durante a leitura destes.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

O único risco de sua participação no estudo seria a sua identificação. Para evitar isso, garantimos o sigilo quanto à sua identidade e quanto ao nome da Instituição onde estuda. Quanto aos benefícios, este estudo possibilitará a você a oportunidade de participar de práticas sistematizadas de leitura literária com obras de uma das escritoras mais conceituadas no campo da literatura infanto-juvenil e juvenil. As leituras e exercícios realizados em sala contribuirão para minimizar suas dificuldades de leitura e interpretação em livros literários, além disso, fornecerá subsídios para outros professores de Língua Portuguesa.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

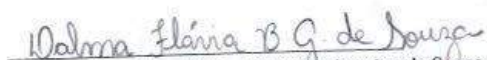
Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Menor Participante da Pesquisa ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: João Carlos Biella, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco U, sala 223, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG, CEP: 38408-100, telefone (34) 91962607, ou com Dalma Flávia Barros Guimarães de Souza, (Rua Henriqueta Assunção, s/n. Bairro Central. Rio Verde- Goiás. CEP: 75901-391) telefone (64) 8131-1698. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Rio Verde, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015

Pesquisadores:

  
João Carlos Biella

  
Dalma Flávia Barros Guimarães de Souza

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

\_\_\_\_\_  
Participante da pesquisa

## ANEXO C: Declaração da instituição co-participante.



SECRETARIA DE ESTADO  
DA EDUCAÇÃO



## DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro estar ciente de que o Projeto de Pesquisa "Letramento Literário: Constituição de sujeitos leitores no ensino fundamental" será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e concordar com o parecer ético emitido por este CEP, bem como conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS466/12. Esta Instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Autorizo os pesquisadores Dr. João Carlos Biella e Profa. Especialista Dalma Flávia Barros Guimarães de Souza a realizarem um diagnóstico de leitura e aplicar atividades, elaboradas pelos pesquisadores, a fim de verificar se a proposta de COSSON (2014), a saber, sequência básica, e os estudos da estética da recepção, nas obras "6 vezes Lucas" e "O Abraço", da autora Lygia Bojunga são capazes juntos de alcançar níveis de letramento literário nos alunos, utilizando-se da infraestrutura desta Instituição.

  
Lessandro do Carmo Lima  
Gestor Escolar  
Piedade, 10 de Setembro de 2014

PROF. LESSANDRO DO CARMO LIMA  
Diretor Do Colégio Estadual Oscar Ribeiro da Cunha

Rio Verde, 1º de julho de 2014.

Colégio Estadual Oscar Ribeiro da Cunha  
Lal. de Matrícula nº 9.877 de 14/04/14  
Lal. de Denominação nº 8.835 de 03/04/14  
Credenciado à Função Autorização - EJA/3ª Ed.  
Lal. nº 01 de 01/04/2014 DESECE nº 001 de 13/01/14  
Rua Montenegro Guimarães 210 - Centro  
Rio Verde - GO - CEP 75506-011

## ANEXO D: As obras trabalhadas.



## ANEXO E - Produções dos alunos

Rua Verdi, 31 de março de 2015

Pai, ainda muito triste contigo, vejo várias atitudes e me vergonha, antes eu me orgulhava muito com ti, mas hoje eu não consigo ver o homem que eu antes achava que era um bom homem. Sei que é muito difícil de acreditar em uma palavra que você diz.

1º falou que ia com você com cachorro! Sim, mas não, mais uma última hora.

2º mentiu para a mamãe que ia para uma reunião com o pessoal do trabalho quando foi embora nos deixou com a mãe! Por isso, mãe?

3º foi atrás de mãe e ficou pro mamãe

que tinha mudado, então não voltamos pra casa.

4º falou para mãe que estava diminuindo a da mamãe, enquanto já tinha voltado. Então quis dizer que não voltou como mamãe, mas continuou voltando como pai? Mentiu para os dois, não?

Fu com de tudo o que não fiz, não não tem nenhuma capacidade de voltar, então não voltou, não voltou porque tu não deixada! É a mãe porque não deixou! Sem essas atitudes eu não sei se na sua idade a mãe poderia que nunca não vai igual a ti!

Um homem igual a ti não mereceria respeito, pai! Então muito te digo isso, mas é isso que sinto, não posso mais gostar, não gosto mais de você. Quem você se a mulher me ama de verdade e mudar essas atitudes para sempre, eu posso te ajudar, não?

amor, amor.

Rio Verde, 31 de março de 2015.

Querido Pai,

Eu não me importo com o que está fazendo com minha mãe, cheirando ela. Homem é assim mesmo!

Eu só não gostei de você ter largado o meu cachorro na rua e ter catado a minha professora. Não faça mais isso!

Eu não vou me meter nas suas decisões porque o senhor é bem crescidinho.

No fundo, no fundo, ainda gosto de você.

Abraços de seu tarado.

Lucas.

Rio Verde, 31 de março de 2016

Pai, aqui quem escreve e reflete  
Escrevo pra deixar bem claro que eu  
sei tudo o que está acontecendo. Eu  
cresci e com isso realizei tudo o que  
se lembra está fazendo e achei mu-  
ito "errado".

Uia verdade, não deveria  
engomar ninguém e nem magoar  
ninguém. Não entende que  
é normal um garoto da minha  
idade ter medo do escuro e de  
ficar sozinho?

O motivo também de escrever  
essa carta é porque não gosto  
mais de você, por causa das ati-  
tudes que está tendo. Não quis  
voltar com a minha mãe porque  
queria suas roupas bem passadas,  
casa limpa, comida feita e várias  
outras coisas.

Pra deixar bem claro, eu não  
vão falar pra minha mãe que você  
ficou com a flunor, eu não falar  
tudo!  
Amor seu.

Rio Verde, 31 de março de 2015

Pai, estou aqui para te dizer o que ultimamente está acontecendo.

Bom, acho muito triste o que você está fazendo com a mamãe. Eu sei de tudo, se você pensa que não a Lenor me contou. Por que você engana as duas? (a Lenor e a mamãe). Por que disse tudo? Só para fazer a mamãe sofrer? Você está destruindo a nossa família, será que não percebeu isso?

Você e a mamãe acham que me

da tudo, como: jogar brinquedos, estão me dando amor. Preciso de mais atenção, mais momentos com você. Você tirou de mim meus três amores: A LENOR, A MAMAE E O TIMORATO e não percebeu.

Um dia eu vou crescer e não terei mais medo de nada, como dizem "o medo do vulto" e "chumbo tocado não dói".

Fica a dica.

Ass: Lucas