

UNEMAT

PROFLETRAS

MESTRADO

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

Carlos Alberto Reyes Maldonado

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

Rede Nacional

UNIDADE CÁCERES

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado



PROFLETRAS

Rede Nacional

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Av. Santos Dumont - s/n - Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem
Cidade Universitária - Bairro DNER - CEP 78.200-00 - Cáceres-MT
Tel. (65) 3224-1307

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS –
PROFLETRAS**

ROZELY DE FÁTIMA PARMEJANE MOURA

**LEITURA SUBJETIVA DE NARRATIVAS CURTAS: UMA PERSPECTIVA PARA
O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR**

**CÁCERES - MT
2020**

ROZELY DE FÁTIMA PARMEJANE MOURA

**LEITURA SUBJETIVA DE NARRATIVAS CURTAS: UMA PERSPECTIVA PARA
O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Câmpus de Cáceres, para a obtenção do título de Mestra em Letras, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Olga Maria Castrillon-Mendes.

CÁCERES – MT

2020

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

M9291 MOURA, Rozely de Fátima Parmejane.
Leitura Subjetiva de Narrativas Curtas: Uma Perspectiva
Para o Processo de Formação do Leitor / Rozely de Fátima
Parmejane Moura - Cáceres, 2020.
119 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu
(Mestrado Profissional) ProfLetras, Faculdade de Educação e
Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de
Mato Grosso, 2020.

Orientadora: Olga Maria Castrillon Mendes

1. Práticas leitoras. 2. Leitura subjetiva. 3. Diário de
leituras. 4. Relação leitor-autor-texto literário. I. Rozely de
Fátima Parmejane Moura. II. Leitura Subjetiva de Narrativas
Curtas: Uma Perspectiva para o Processo de Formação do
Leitor.

CDU 028.1

ROZELY DE FÁTIMA PARMEJANE MOURA

**LEITURA SUBJETIVA DE NARRATIVAS CURTAS: UMA PERSPECTIVA PARA
O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR**

BANCA EXAMINADORA

PARTICIPAÇÃO DE FORMA VIRTUAL

Prof^a. Dr^a. Olga Maria Castrillon Mendes (UNEMAT)
ORIENTADORA

Prof. Dr. Everton Almeida Barbosa (UNEMAT)
AVALIADOR

Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck (UNIOESTE)
AVALIADOR

APROVADA EM 02/12/2020

Aos meus filhos, Ana Paula e Carlos Eduardo,
razão de tudo em minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo que ele já proporcionou em minha vida.

Agradeço a meus amados filhos, Ana Paula e Carlos Eduardo, minhas maiores alegrias no mundo.

Aos meus pais, Leonilda e Jayme, por sempre se orgulharem das minhas pequenas conquistas.

Aos meus irmãos, Sandra e Adilson, por me incentivarem em meu trajeto de vida.

Ao meu esposo, Adilson, meu parceiro de vinte e oito anos, por estar ao meu lado nessa trajetória.

Às amigas, Jâhnnata, Dirce, Valdira, Silvani e Alessandra, que sempre me incentivaram antes e durante a trajetória do mestrado.

À coordenação do PROFLETRAS/UNEMAT – Câmpus de Cáceres, em especial a Professora Dr.^a Maristela Cury Sarian, por seu incentivo e sensibilidade.

Aos professores do PROFLETRAS/UNEMAT – Câmpus de Cáceres, Maristela Cury Sarian, Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa, José Leonildo Lima, Vera Lúcia da Rocha Maquêa, Vera Regina Martins e Silva, Nilce Maria da Silva, Valdir Silva, Gilmei Francisco Fleck, Marisa Vieira, pelos ensinamentos e orientações nesse percurso da minha vida.

Aos avaliadores, professor Dr. Francisco Fleck e professor Dr. Everton Almeida Barbosa, pelas valorosas contribuições.

À minha querida orientadora, Professora Dr.^a Olga Maria Castrillon-Mendes, a qual, muitas vezes, foi mais que uma orientadora, sendo voz de uma experiência de vida e de muita motivação.

A todos os colegas da quinta turma do Profletras, com os quais compartilhei momentos ímpares e inesquecíveis.

À amiga Magda, pela leitura desta dissertação, incentivo e grandes contribuições.

Às minhas colegas de quarto durante o mestrado, e agora posso dizer amigas, Maria da Guia, Aparecida, Mireia, Ezilda e Juliane, por todos os momentos inesquecíveis que vivemos.

À minha amiga Margarete, por sempre ter me incentivado nos momentos mais difíceis.

À gestão e aos alunos do 9º ano da Escola Estadual Acadêmico Lauro Augusto de Barros, pela colaboração.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela sua contribuição para o incentivo à pesquisa.

Muito obrigada!

Texto e leitor ultrapassam a solidão individual para se enlaçarem pelas interações. Este abraço a partir do texto é soma das diferenças, movida pela emoção, estabelecendo um encontro fraterno e possível entre leitor e escritor. Cabe ao escritor estirar sua fantasia para, assim, projetar seus sonhos. As palavras são portas e janelas. Se debruçamos e reparamos, nos inscrevemos na paisagem. Se destrancamos as portas, o enredo do universo nos visita. Ler é somar-se ao mundo, é iluminar-se com a claridade do já decifrado. Escrever é dividir-se. Cada palavra descortina um horizonte, cada frase anuncia outra estação. E os olhos, tomando das rédeas, abrem caminhos, entre linhas, para as viagens do pensamento.

(Bartolomeu Campos de Queirós)

RESUMO

Nesta dissertação, apresentamos os resultados da pesquisa-ação, intitulada *Leitura subjetiva de narrativas curtas: uma perspectiva para o processo de formação do leitor*, inscrita no Programa de Mestrado Profissional – PROFLETRAS/Cáceres-MT. A implementação do projeto foi realizada com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Acadêmico Lauro Augusto de Barros, localizada no município de Santo Afonso-MT. Com o objetivo de construir sentidos para as diferentes realidades na interação entre autor, texto e leitor, desenvolvemos ações pedagógicas com foco na leitura literária de narrativas curtas, tendo como aporte teórico a Leitura Subjetiva e como instrumento de coleta de dados o Diário de Leituras. Assim, buscamos constituir uma maior percepção dos múltiplos sentidos atribuídos ao texto literário e ao que o leitor depreende dele em sua leitura subjetiva, combinados com a história de vida de cada um, em sua pluralidade e diversidade. As bases teóricas que sustentam nossas reflexões acerca da leitura e da literatura foram construídas, principalmente, por estudiosos da área, como Jouve (2002), Brandão (1994), Kleiman (2002, 2016), Soares (1998), Solé (1998), Petit (2009), Todorov (2009), Candido (2004) e Cosson (2009). Quanto à Leitura Subjetiva no ensino da literatura, ancoramo-nos nos estudos de Xypas (2018), Rezende (2013), Rouxel (2012, 2013), Langlade (2013), e Jouve (2013). Acreditamos que a escola se constitui como espaço para quebrar paradigmas e preconceitos. Sendo assim, elegemos, como objeto de estudo, as narrativas curtas da obra *Cabelo ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar* (2016), de Neuza Baptista Pinto, uma vez que práticas como racismo, preconceito, diversidade, autoestima, autoaceitação, dentre outros, que fazem parte da temática do livro, são comuns no âmbito escolar e podem proporcionar discussões e reflexões capazes de abrir horizontes para um pensar mais crítico e consciente, buscando a transformação no meio escolar e, conseqüentemente, no meio social. Serviram-nos como instrumento avaliativo os Diários de Leitura, analisados em quadros desenvolvidos por Xypas (2018). Os resultados, obtidos pelas análises dos registros nos Diários de Leituras e comparação entre a condição inicial e a condição final dos estudantes revelam que, gradualmente, os alunos reagiram, subjetivamente, às propostas de leituras e que a escrita diarista forneceu subsídios para o reconhecimento do aluno como sujeito-leitor, auxiliando-o nesse processo de formação leitora.

Palavras-chave: Práticas leitoras. Leitura subjetiva. Diário de leituras. Relação leitor-autor-texto literário.

ABSTRACT

Along this text, we present the results of the action research, entitled *Subjective reading of short narratives: a perspective for the process of training the reader*, enrolled in the Professional Master's Program - PROFLETRAS / Cáceres-MT. The implementation of the project was carried out with students from the 9th grade of an Elementary School, from the State School Acadêmico Lauro Augusto de Barros, located in the municipality of Santo Afonso-MT. In order to build meanings for the different realities in the interaction between author, text and reader we developed pedagogical actions focused on the literary reading of short narratives, with Subjective Reading as its theoretical contribution and the Diary of Readings as a data collection instrument. Thus, we seek to constitute a greater perception of the multiple meanings attributed to the literary text, and what the reader understands from it in its subjective reading, combined with the life story of each one, in its plurality and diversity. The theoretical bases which support our reflections on reading and Literature were built up, mainly, by scholars from the area, such as Jouve (2002), Brandão (1994), Kleiman (2002, 2016), Soares (1998), Solé (1998), Petit (2009), Todorov (2009), Candido (2004) and Cosson (2009). As for Subjective Reading in the teaching of Literature, we are anchored in the studies of Rosiane Xypas (2018), Rezende (2013), Rouxel (2012, 2013), Langlade (2013), and Jouve (2013). We believe that the school is a space to break up paradigms and prejudices. Therefore, we chose the short narratives of the work *Bad hair? The story of three girls learning to accept themselves* (2016), by Neuza Baptista Pinto, since practices such as racism, prejudice, diversity, self-esteem, self-acceptance, among others, which are part of the theme of the book, are common in the context school and can provide discussions and reflections capable of opening horizons for more critical and conscious thinking, seeking transformation in the school environment and, consequently, in the social environment. The field diaries, analyzed in tables developed by Xypas (2018), served us as an evaluation tool. The results obtained by analyzing the records in the Reading Diaries and comparing the initial condition and the final condition of the students reveal that, gradually, the students reacted subjectively to the reading proposals and that the daily writing provided subsidies for the recognition of the student as subject-reader, assisting him/her in this process of reading formation.

Keywords: Reading practices. Subjective reading. Readings diary. Literary reader-author-text relationship.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Portão de entrada da Escola Acadêmico Lauro Augusto de Barros.....	18
Figura 02 – Reunião com a equipe da Escola ALAB para apresentação do projeto.	50
Figura 03 – Atividade de motivação para leitura 1: filme <i>Felicidade por um fio</i>	54
Figura 04 – Atividade de motivação para leitura 2: relacionando os textos.....	55
Figura 05 – Produção de desenhos – Imaginário sobre as personagens do livro.	57
Figura 06 – Dinâmica “Espelho, espelho meu”.....	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Cronograma do projeto de intervenção.	45
Quadro 02 – Estados singulares dos sujeitos leitores.....	67
Quadro 03 – Evocação de outras leituras literárias /da vida/ do mundo	70
Quadro 04 – A identificação do sujeito leitor com as situações vividas pelas personagens nas narrativas.....	73
Quadro 05 – Resposta a si.....	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALAB	Acadêmico Lauro Augusto De Barros
CDCE	Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar
D.O.	Diário Oficial
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
PDDE	Plano Dinheiro Direto na Escola
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRLB	Pesquisa Retrato da Leitura no Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A COMUNIDADE DE SANTO AFONSO E A ESCOLA ESCOLA ESTADUAL ACADÊMICO LAURO AUGUSTO DE BARROS	15
1.1 O Município de Santo Afonso-MT	15
1.2 A Unidade Escolar Acadêmico Lauro Augusto de Barros (ALAB) e seu Funcionamento.....	18
1.2.1 Filosofia e objetivos da escola	20
1.2.2 Recursos humanos da escola.....	21
1.3 A Escolha da Turma: Por que o 9º Ano?	22
1.4 A construção do Projeto de Intervenção.....	23
2 A TEORIA E A METODOLOGIA DA PESQUISA	25
2.1 A leitura na Sala de Aula	25
2.2 A Leitura Literária e Papel do Professor Mediador	29
2.3 O Leitor Real	35
2.5 O Diário de Leituras	41
2.6 A Pesquisa-ação.....	44
3 O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO E A ANÁLISE DOS DIÁRIOS DE LEITURAS	49
3.1 Primeira Etapa: Apresentação da Proposta de Intervenção.....	50
3.2 Segunda Etapa: Atividades de Motivação para a Leitura	52
3.3 Terceira Etapa: <i>Cabelo Ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar</i>	55
3.4 Análise dos Dados: Os Diários de Leitura dos Alunos do Nono Ano	66
3.4.1 Implicações dos Sujeitos Leitores	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
APÊNDICES	87
ANEXOS	91

INTRODUÇÃO

O presente texto resulta dos estudos que realizamos no Programa de Mestrado Profissional – PROFLETRAS/Cáceres-MT. Conforme as especificidades do programa, idealizamos e executamos a pesquisa-ação intitulada *Leitura subjetiva de narrativas curtas: uma perspectiva para o processo de formação do leitor*, cujo objetivo foi o de empreender ações pedagógicas para ampliação das aprendizagens dos educandos do 9º ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Acadêmico Lauro Augusto de Barros (ALAB), localizada no município de Santo Afonso-MT.

O viés que adotamos para o projeto de intervenção desenvolvido representa nossa preocupação com a aparente indiferença que os estudantes vinham demonstrando em relação às práticas de leitura nos últimos anos, principalmente, os do Ensino Médio, público com o qual mais tivemos contato ao longo da carreira docente. A comunidade da qual fazemos parte está rodeada por sítios e fazendas, o que faz com que boa parte da clientela da escola ALAB seja formada por estudantes, moradores da zona rural do município, que enfrentam obstáculos diários para estar na escola. Uma condição que agrava a relação do aluno com as atividades de ensino, pois a rotina cansativa resulta em alunos desmotivados para os estudos.

Já os alunos da zona urbana, por sua vez, embora não enfrentem a mesma dificuldade, mostram-se, muitas vezes, resistentes ou alheios às atividades de leitura e escrita.

Diante da realidade do nosso contexto, sentimos necessidade de fazer um trabalho que estimulasse e modificasse a relação dos educandos com a leitura e a escrita. Nessa perspectiva, elaboramos um projeto com foco na leitura e escrita de contos curtos, que apresentamos para a qualificação em fevereiro de 2019. Após as considerações sobre o nosso trabalho, a banca avaliadora fez importantes sugestões para a composição da pesquisa, como a Leitura Subjetiva e o Diário de Leituras, propostas que acatamos com muita alegria, pois vimos, por meio dessas estratégias teórico-metodológicas, a possibilidade de alcançar o que ansiávamos: a sensibilização para a leitura, a reflexão sobre o lido e a motivação para manifestações oral e escrita sobre os conteúdos da leitura.

Assim, com o objetivo de construir sentidos para as diferentes realidades na interação entre autor, texto e leitor, desenvolvemos ações pedagógicas com foco na leitura literária de narrativas curtas, tendo como aporte teórico a Leitura Subjetiva e

como instrumento de coleta de dados o Diário de Leituras. Para isso, buscamos construir uma maior percepção dos múltiplos sentidos atribuídos ao texto literário e ao que o leitor depreende dele em sua leitura subjetiva, combinados com a história de vida de cada um, em sua pluralidade e diversidade.

Quando nos dispusemos a desenvolver um trabalho com o objetivo de aplicar a metodologia do Diário de Leituras como estratégia para o incentivo à leitura subjetiva com uma turma de 9º ano da escola ALAB, algumas questões se apresentaram, tais como: qual seria a relação entre leitor e texto literário? Qual é a relação entre a subjetividade e a leitura literária? Além disso, perguntamo-nos: como a expressão da subjetividade, por meio da leitura literária, contribui para a formação do leitor no contexto escolar? Essas são questões que direcionaram as nossas ações-reflexões e as quais tentamos responder ao longo desta dissertação.

Acreditamos que a escola constitui-se como espaço para quebrar paradigmas e preconceitos. Sendo assim, elegemos, como objeto de estudo, as narrativas curtas da obra *Cabelo ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar* (2016), de Neuza Baptista Pinto, uma vez que práticas como racismo, preconceito, diversidade, autoestima, autoaceitação, dentre outros, que fazem parte da temática do livro, são comuns no âmbito escolar e podem proporcionar discussões e reflexões capazes de abrir horizontes para um pensar mais crítico e consciente, buscando a transformação no meio escolar e, conseqüentemente, no meio social.

As bases teóricas que sustentam nossas reflexões acerca da leitura e da literatura foram construídas, principalmente, por estudiosos da área, como Jouve (2002), Brandão (1994), Kleiman (2002, 2016), Soares (1998), Solé (1998), Petit (2009), Todorov (2009), Candido (2004) e Cosson (2009). Quanto à Leitura Subjetiva no ensino da literatura, ancoramo-nos em estudos de Xypas (2018), Rezende (2013), Rouxel (2012, 2013), Langlade (2013), e Jouve (2013).

Para apresentarmos a pesquisa-ação desenvolvida, organizamos esta dissertação em três capítulos. No primeiro, delineamos o contexto escolar em que as ações da intervenção ocorreram, compreendendo as características do município de Santo Afonso e da escola Acadêmico Lauro Augusto de Barros. Em seguida, discorreremos sobre os motivos que justificam a nossa escolha pela turma do 9º ano e sobre o processo de construção do projeto de intervenção.

No segundo capítulo, ponderamos acerca dos deslocamentos teóricos e metodológicos que conduziram à constituição da proposta de intervenção, e que

foram direcionados ao desenvolvimento da leitura e da escrita, tendo como aportes a Leitura Subjetiva e o Diário de Leituras.

Por fim, no terceiro capítulo, apresentamos e descrevemos as atividades desenvolvidas e as respectivas análises, com base na avaliação dos processos de subjetividades manifestadas pelos estudantes nos registros dos Diários de Leituras.

1 A COMUNIDADE DE SANTO AFONSO E A ESCOLA ESCOLA ESTADUAL ACADÊMICO LAURO AUGUSTO DE BARROS

Neste capítulo, discorreremos sobre as características da comunidade do município de Santo Afonso e da escola Acadêmico Lauro Augusto de Barros. A descrição da escola e do contexto no qual está inserida tem o propósito de informar ao leitor acerca das condições de produção do ambiente em que desenvolvemos o projeto de intervenção. Começamos pela descrição do município de Santo Afonso, localidade em que a escola está situada, em seguida, apresentamos as particularidades da unidade escolar, os motivos que justificam a nossa escolha pela turma do 9º ano e o processo de construção do projeto de intervenção, que tem como foco promover o desenvolvimento da leitura e da escrita, para ampliação da aprendizagem dessa turma.

1.1 O Município de Santo Afonso-MT

A origem histórica de Santo Afonso vincula-se aos antigos garimpos do município de Diamantino-MT, que serviram de chamariz para migração de pessoas de várias regiões do Brasil. Contrariamente ao que se pode imaginar, segundo fonte oral, tal como está registrado nos documentos consultados, o nome dado à localidade não teve motivação religiosa. Conforme os depoimentos dos moradores locais, a designação da cidade originou-se de um funcionário que trabalhava na Companhia de Telégrafos¹, chamado Afonso. Com o tempo, o local ficou conhecido como Afonso e, mais tarde, pela tendência religiosa do povo, agregou-se o termo “Santo”, tornando-se Santo Afonso.

Foi por volta de 1955 que a região teve um maior impulso populacional, a princípio, com a descoberta de diamantes no município vizinho, conhecido atualmente por Nova Marilândia, e, em seguida, com a evasão de muitos garimpeiros para Santo Afonso, fugindo da Malária e de uma febre, na época, denominada

¹ Em 1912, por ocasião da passagem do Marechal Mariano Cândido Rondon e sua Comissão, foi instalado um posto telegráfico, que até hoje preserva grande parte de suas características originais. Em 2007, o posto é restaurado e passou a abrigar a sede da Biblioteca Municipal, além de um posto de Correios. Atualmente, o prédio encontra-se desocupado, aguardando por reforma. Disponível em: <http://camarasantoafonsomt.com.br/historia>. Acesso em: 15 jan. 2020.

Paratifo. Diante disso, ocorreu uma considerável migração, contribuindo para a ocupação e, posterior, povoamento, assim como para a economia local.

No contexto do apogeu do diamante, a localidade sofreu com o antagonismo de duas realidades: se, por um lado, a economia estava em plena ascensão, de outro, a sociedade local sofria com a falta de estrutura e planejamento. O ensino, por exemplo, era ministrado por professores leigos, mas corajosos e pioneiros, que, aos poucos, foram ultrapassando as dificuldades e buscando formação. Nesse período (1958), é criada a primeira escola da região: a Escola Estadual Acadêmico Lauro Augusto de Barros, que só passou a ocupar um prédio próprio em 1974, local em que se encontra até o presente momento.

Entre as décadas de 1960 e 1970 houve, além do fluxo do diamante, a migração de pessoas de várias regiões do Brasil, principalmente de São Paulo, Minas Gerais, Goiás, Santa Catarina e Paraná, estimuladas pela ideia de fácil aquisição de terras, o que impulsionou, ainda mais, a população local. Santo Afonso que nos dados históricos tem sua economia alicerçada no extrativismo vegetal (poaia e seringueira) e no extrativismo mineral (firmando seu primeiro fluxo migratório entre o fim da década de 50 a 60) passa a contar, a partir de 1970, com um novo fluxo: o cultivo da terra e posterior pecuária de gado leiteiro, principalmente na região do povoado “Boa Esperança”, realizado por posseiros. Isso evitou a dispersão em massa da população que sofreu com o êxodo populacional e a recessão econômica em função do fim do garimpo, no final da década de 1990.

Por volta de 1974, no povoado Boa Esperança², que está localizado a 18 Km de Santo Afonso, as questões fundiárias não se deram de forma ordeira, posto que muitas famílias, determinadas a trocar o garimpo pela possibilidade de conquistar terras naquela região. Com as disputas por terras, houve conflito armado entre posseiros e os pistoleiros contratados por pretensos proprietários, culminando em algumas mortes, dentre elas a de Geraldo Santana dos Santos, que mais tarde foi homenageado pela comunidade, dando o seu nome à Escola Estadual do povoado de Boa Esperança.

Foi somente em 30 de outubro de 1976 que a localidade de Santo Afonso foi declarada como distrito de Arenópolis, através da Lei nº 5.112. Já a criação do município só ocorreu em 21 de dezembro de 1991, pela Lei Estadual nº 5909. Um ano

² Hoje, Boa Esperança é um distrito do município de Santo Afonso.

depois, em 20 de dezembro de 1992, o município conquistou a sua emancipação. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP)³ da nossa escola (p. 13),

Graças a emancipação da cidade com a efetiva organização dos serviços públicos municipal, estadual, programas sociais e econômicos do governo o impacto não foi maior, somados a isto a lavoura de subsistência, a pecuária de corte e de leite também colaboraram para aliviar este impacto. O quadro da situação tomou novos rumos com os grandes investimentos de capital privado agroindustrial e a continuidade dos programas sociais na construção civil, serviços de saneamento básico e incentivo fiscal da prefeitura para investidores. A construção do frigorífico no município vizinho de Nova Marilândia/MT fomentou a economia da região concomitantemente em Santo Afonso/MT a excelente fertilidade da terra atraiu novos investidores de grande porte na lavoura de soja e pecuária impulsionando o comércio e a renda. (PPP, 2019, p. 13).

Atualmente, com uma população estimada em 3146⁴ habitantes, o município possui apenas duas escolas estaduais: a escola Acadêmico Lauro Augusto De Barros, também conhecida como escola ALAB, unidade em que o nosso projeto foi desenvolvido, e a escola Geraldo Santana dos Santos, localizada na zona rural, a aproximadamente 18 quilômetros da zona urbana do município. Por estar localizada na região central da zona urbana, a ALAB é a única referência para a maioria dos jovens e adultos estudantes da cidade de Santo Afonso. Todas as atividades sociais importantes, como festejos e apresentações locais são realizadas nas dependências da unidade.

Portanto, a comunidade encontra na escola não somente um espaço de escolarização, mas, também, de socialização. Uma relação que é estimulada pela unidade escolar, já que em seu PPP (p. 13) destaca que “a proposta é uma escola de qualidade, democrática, participativa e comunitária com espaço cultural de socialização e desenvolvimento [...]”. O que se confirma pelo fato de que muitas atividades e eventos realizados na cidade acontecem em seu âmbito, o qual é aberto a toda a comunidade.

³ Documento fornecido pela Gestão Escolar, que norteia todas as ações administrativas, pedagógicas e financeiras desenvolvidas no seio da Unidade Escolar.

⁴ Dados do IBGE de 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mt/santo-afonso.html>. Acesso em: 25 fev. 2020.

1.2 A Unidade Escolar Acadêmico Lauro Augusto de Barros (ALAB) e seu Funcionamento

A escola Acadêmico Lauro Augusto de Barros, pertencente à rede pública de ensino do estado de Mato Grosso, foi criada pelo decreto nº 538/58 de 18 de setembro de 1958 e reconhecida pela Portaria nº3277/92 de 29 de dezembro de 1992. Está localizada na Avenida Sebastião Jacinto nº 350, centro, no município de Santo Afonso-MT. O atual prédio da unidade foi inaugurado em novembro de 1973, na gestão do governador Dr. José M. Fontanilhas Fragelli, administração 1971-1974.

Figura 01 – Portão de entrada da Escola Acadêmico Lauro Augusto de Barros



Fonte: Arquivo da pesquisa.

O edifício apresenta boa estrutura física, com área construída de 1048,20 m². Possui 06 salas de aula, diretoria, secretaria e sala dos professores (ambas com banheiros conjugados), sala de vídeo, sala de atividades complementares do “Projeto Educarte”⁵, sala da coordenação, dois banheiros para alunos, cozinha, depósito de merenda, um amplo refeitório, sala de material de limpeza, sala depósito, quadra não coberta, pátio cimentado sem cobertura e sala de informática acoplada à biblioteca (denominada de biblioteca integradora).

⁵ Disciplina Optativa/Atividade Complementar que atende 187 Escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, distribuídas em 72 municípios que tiveram seus projetos analisados, deferidos e autorizados pela SEDUC-MT. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/ppei/educarte>>. Acesso em: 27 jan. 2020.

A gestão escolar – composta pelo diretor, secretário e coordenador pedagógico – trabalha junto ao Conselho deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE), em conformidade com o PPP e o Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE)⁶.

O funcionamento da unidade é distribuído em três turnos. No período matutino, é ofertado o Ensino Médio (EM); no período vespertino, os anos finais (7º, 8º e 9º) do Ensino Fundamental (EF); e, no noturno, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tanto o EF (1ª e 2ª ano do 2º segmento) quanto o EM (primeiro e segundo ano).

Em 2019, o corpo discente constituiu-se de 215 alunos, aproximadamente. Sendo que uma parcela considerável, em torno de 50%, é oriunda da zona rural (de fazendas, sítios e assentamentos em torno do município). O público que a escola atende possui perfis econômicos variados, todavia, há predominância de alunos filhos de trabalhadores de baixa renda e que estão em constante migração em função da fragilidade econômica da região.

A escola oportuniza aos alunos aulas de reforço no contraturno. Essas aulas são ministradas pelos professores da unidade, no momento da hora-atividade⁷. Até 2018, a escola dispunha de um professor articulador da aprendizagem, uma figura prevista no chamado laboratório de aprendizagem para o EF, no entanto, a Seduc-MT, por meio da Portaria nº 073/2019, decretou que esse profissional só atuará em unidades que atendem ao público de 3º ao 6º ano. Há, ainda, a oferta do projeto Educarte, um projeto de arte, música e comunicação, cujas atividades são realizadas, também, no contraturno das aulas. Entre as atividades ofertadas, a mais apreciada pelos alunos é a fanfarra.

No entanto, a presença e a frequência dos alunos nessas duas atividades (Aulas de reforço e Projeto Educarte) é distante da desejável, principalmente, em referência aos estudantes que moram na zona rural, pois não há transporte escolar⁸ em horários alternativos para todos, tampouco há disponibilidade de transporte público municipal para a população. Além disso, devido à distância entre as residências dos estudantes que moram na zona rural, os que estudam no período matutino chegam em casa entre as 13h e as 14h, o que os desmotiva bastante a retornarem à escola no vespertino.

⁶ O PDE é elaborado pelo CDCE, e constitui-se em um plano de ação das prioridades a serem aprovadas e efetuadas na escola com os recursos financeiros recebidos do Estado via SEDUC-MT.

⁷ Das 30 horas semanais, 10h são destinadas ao planejamento, a organização das atividades para as aulas, o estudo, a interação com alunos e comunidade.

⁸ O transporte é realizado com ônibus e carros particulares alugados pela Secretaria de Educação.

A mobilidade também é um agravante para a participação dos familiares no acompanhamento da vida escolar dos alunos. Os pais, mães ou responsáveis são constantemente convocados pela gestão escolar a participarem efetivamente e acompanharem o desenvolvimento escolar de seus filhos, entretanto, poucos comparecem e se comprometem com tais questões. Diante disso, a escola fica sobrecarregada com funções que deveriam ser resolvidas com o apoio da família, estabelecendo-se, assim, uma situação conflitante no processo ensino aprendizagem desses estudantes.

A unidade também não dispõe de uma sala multifuncional para amparar os alunos com necessidades especiais, em função do reduzido número de alunos que apresentam tais necessidades.

1.2.1 Filosofia e objetivos da escola

De acordo com o PPP (p. 13), a unidade escolar ALAB propõe-se “[...] a formar indivíduos conscientes, consubstanciada nos princípios de liberdade, nos ideais da solidariedade humana” e, para isso, tem procurado, na comunidade como um todo, membros parceiros para a concretização do trabalho, pois entendemos que diante das diversas atribuições a que ela se encontra intrincada, não pode enclausurar-se em seus muros, desconsiderando fatores externos, que exercem influência contínua no processo ensino aprendizagem.

Ainda segundo o documento, a escola também contribui para “[...] o bem comum, por meio de participação crítica, criativa e ética, no sentido da procura dinâmica de construção e reconstrução de si mesmo, do meio e das relações homem-meio” (PPP, p. 13) e, nesse sentido, vem se apoiando em um planejamento que organize o seu trabalho e sua prática pedagógica, de maneira que as ações efetuadas se encadeiem, proporcionando uma educação de qualidade de acordo com os documentos que a orientam. Outrossim, busca a construção da sua identidade, projetando em seu encaminhamento e comprometimento uma visão coletiva da educação pelos membros da comunidade escolar e local.

Tendo em vista “[...] sua ação educativa, fundamentada nos princípios da universalização de igualdade de acesso, permanência e sucesso da obrigatoriedade da educação básica e da gratuidade escolar” (p. 13), a escola pauta-se como espaço de socialização e desenvolvimento do educando, a fim de prepará-lo para o exercício

da cidadania, capaz de atuar na transformação da sociedade de forma cooperativa e democrática, possibilitando o acesso e sua permanência na escola com o objetivo de formar cidadãos conscientes da realidade em que vivem.

Assim sendo, reconhecemos não ser possível que a escola cumpra seu papel pedagógico e administrativo sozinha, por isso, sua busca constante em estar em contato direto com a comunidade e a realidade circundante. Sabemos que não é fácil promover essa interação, dado que seja uma atividade árdua e contínua, e que não depende somente da escola. Entretanto, observamos que a ALAB move esforços nessa direção com foco e perseverança.

1.2.2 Recursos humanos da escola

Em relação aos recursos humanos, a escola ALAB conta com: seis (06) professores efetivos habilitados, dentre ele um (01) coordenador escolhido entre os pares anualmente, uma (01) diretora eleita pela comunidade escolar com mandato 2019/2020; dez (10) professores contratados habilitados; três (03) técnicos administrativos educacionais, sendo um na função de secretário escolar, um administrativo e um na função de multimeios didáticos; dez (10) apoios administrativos educacionais, sendo três (03) na função de vigia, três (03) na função de limpeza, uma (01) em readaptação com a função de organizadora de ambiente e três (03) na função de nutrição escolar.

Nossa unidade possui professores graduados em quase todas as disciplinas. A oportunidade do mestrado é algo recente em meio ao nosso corpo docente, uma vez que o Mestrado Profissional abriu portas para que, nós professores de escola pública, começássemos a sonhar com uma educação de mais qualidade, não desmerecendo o mestrado Acadêmico, o qual possui seus méritos, apenas queremos destacar que a chance de qualificação em nível de mestrado voltada para a prática em sala de aula tem feito diferença na qualidade de ensino nas escolas. Hoje, em nosso corpo docente, temos uma profissional com o mestrado profissional concluído (em Química), e duas em fase de conclusão (Língua Portuguesa). Apesar do pequeno número, temos observado mudanças positivas na unidade, pois a presença de profissionais que passaram pelo Mestrado Profissional tem colaborado para a criação de uma cultura mais favorável à pesquisa e à experimentação em

contextos reais de sala de aula. Tais práticas têm ecoado por todos os cantos da escola, principalmente entre os pares, já que o desenvolvimento de uma pesquisa aplicada e os produtos educacionais resultantes são socializados por outros professores.

1.3 A Escolha da Turma: Por que o 9º Ano?

Antes de justificarmos a nossa escolha pela turma do 9º ano, precisamos destacar que, há pelo menos quinze anos, lecionamos a disciplina de Língua Portuguesa quase que exclusivamente para turmas do EM, no período matutino. E, muito raramente, completávamos a carga horária com turmas do EF, na modalidade EJA, no período noturno, que possui um público bem diferente do ensino regular.

No entanto, o Profletras tem como objetivo a formação de professores em Língua Portuguesa para exercício da docência no Ensino Fundamental, a fim de cooperar para a melhoria da qualidade do ensino no país. Portanto, ao nos depararmos com a entrada no Mestrado Profissional em Letras, esta era uma das exigências: lecionar para turmas do Ensino Fundamental.

Então, no ano de 2018, cumprindo com a exigência do programa, assumimos aulas no EF, no período vespertino. Uma das turmas atribuídas foi a do 9º ano, a qual acompanhamos durante todo o ano letivo, uma vez que nosso pedido de afastamento para qualificação não foi concedido. A princípio, sentimos certo estranhamento, já que estávamos há muito tempo lecionando apenas para alunos do EM. Além disso, precisamos nos adaptar ao calor do turno vespertino, à sala lotada, pois temos mais alunos nas turmas do EF do que no EM. Mas, aos poucos, vencemos a nossa resistência e nos redescobrimos como profissional. Com isso, verificamos que tínhamos muito a aprender e também a contribuir com o 9º ano.

No período de atribuição de aulas para o ano letivo de 2019, ano em que o projeto deveria ser realizado, escolhemos novamente uma turma de 9º ano, desta vez com o objetivo de desenvolver o projeto de intervenção. Hoje, pensamos que deveríamos ter completado a carga horária no ano de 2018 com uma turma de 8º ano e termos dado continuidade com a mesma turma no ano de 2019, no entanto, talvez por insegurança ou por não termos pensado nessa situação de continuidade,

não foi o que ocorreu. Apesar disso, não poderíamos desejar outra turma, porque foram ímpares os momentos que vivemos com o 9º ano/2019.

A turma, no início de 2019, que contava com 27 alunos, terminou (entre idas e vindas) com 30 estudantes, sendo 11 meninos e 19 meninas, entre 14 e 15 anos.

1.4 A construção do Projeto de Intervenção

No ano de 2019, depois que escolhemos a turma, e com uma bagagem maior, adquirida com as disciplinas do mestrado e as leituras decorrentes, tínhamos que decidir um projeto de intervenção que viesse ao encontro dos interesses dos alunos e que despertasse a participação efetiva do grupo. Após as observações iniciais da aprendizagem da turma, verificamos que um dos entraves era a leitura literária, pois a tinham como obrigação, não como prazer. Outra questão observada foi a falta de maturidade por parte dos alunos nas questões referentes à diversidade na sala de aula, principalmente, no que tange às questões étnico-raciais.

Com isso, ponderamos que o projeto de intervenção precisava ter como foco a leitura, mais precisamente, a leitura literária. Mesmo que a leitura do texto literário seja resultado da imaginação, não podemos negar que ele tem o artifício de revelar a realidade social e desmistificar inverdades impostas, sendo assim a ficção se faz mais real do que realmente se apresenta.

Diante disso, acreditamos que a correlação entre experiências vividas pelo aluno (histórias de vida) confrontadas com a ficção poderiam desencadear a transformação dos educandos que se apresentavam indiferentes, ou seja, passivos no processo de leitura e compreensão do texto. Em outras palavras, um trabalho voltado para a leitura poderia corroborar para o processo de criação e o estabelecimento de um compromisso entre o aluno e o texto, compondo-o, também, como produtor do seu próprio texto.

Segundo Rildo Cosson (2009, p. 29), “o segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras”. Dessa forma, é de total relevância que nós, enquanto educadores, estejamos vigilantes em relação aos processos da leitura literária para a construção de sentidos e estímulo desses sujeitos históricos. Também devemos compreender e conhecer o universo de leitura dos leitores, tanto quanto o meio pelo qual os

sentidos de um texto são concebidos, pois são indispensáveis para uma boa apreensão do que se lê e uma garantia para a aprendizagem.

Sentimos, então, a necessidade de que, nas aulas de leitura, nós professores, nos coloquemos como mediadores entre aluno e texto. E é através dessa intermediação que podemos instituir atividades que transformem o leitor, a fim de “evitar a propagação de concepções obsoletas que, apesar de serem comprovadamente ineficientes, são legitimadas pela falta de propostas alternativas”, como afirma Angela Kleiman (2016, p. 44). Isto posto, nesta mediação, podemos fornecer modelos para atividades e estratégias para desconfigurar concepções perpetuadas na prática que só levam o aluno a desmotivação em relação à leitura de textos literários.

Diante das experiências vividas com os estudantes, em especial com o 9º ano, observamos que muitos alunos sofrem discriminação em função do preconceito étnico-racial nas dependências da nossa escola. Por essa razão, para desenvolvimento da proposta interventiva, escolhemos o livro *Cabelo Ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar* (2016), de Neuza Baptista Pinto⁹.

A referida obra foi lançada em 2007, é composta por 09 narrativas curtas que nos apresentam as histórias de três meninas negras e pobres. Bia, Tatá e Ritinha são amigas que, a partir de uma situação de discriminação, iniciam um percurso de autoconhecimento e autoaceitação dos seus traços de negritude, mais especialmente no que se refere ao cabelo crespo. Com temas como negritude, diversidade, autoaceitação, autoestima, amizade e racismo, o livro integra o projeto *Pixaim: Nem bom, nem ruim – Apenas diferente*, cujo objetivo é o de promover a valorização da autoestima de quem tem cabelo crespo.

Por essas características, acreditamos que a leitura dessa obra seria uma oportunidade de fazer com que os adolescentes refletissem sobre como é importante respeitar as diferenças, pela relação entre a ficção (a leitura do livro) e a realidade (as experiências no contexto da escola e outros ambientes). Acreditamos que acompanhar a trajetória de autoconhecimento e autoaceitação das personagens, as inquietações enfrentadas, seus medos, seus desejos e seus anseios, colaboraria

⁹ Jornalista formada em Comunicação Social (UFMT) e Mestra em Estudos de Cultura Contemporânea (UFMT). É idealizadora de ações educacionais com foco na diversidade racial, por meio do *Projeto Pixaim*, baseado em seus livros *Cabelo Ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar* (2007) e *Bia, Tatá e Ritinha em: Cabelo Ruim? Como assim?* (2014). Disponível em: <http://editora-tantatinta.blogspot.com/2010/12/cabelo-ruim-historia-de-tres-meninas.html>. Acesso em: 15 jan. 2020.

para a sensibilização dos alunos no tocante ao tema da discriminação étnico-racial. Ademais, poderiam compreender e, se possível, contribuir para melhorar a relação e ressignificação da leitura de textos literários, por acreditarmos que é uma atividade para a construção da identidade das pessoas na formação do imaginário.

Por se tratar, portanto, de uma proposta de leitura que põe em destaque questões pessoais, crenças, preconceitos etc., na ocasião da qualificação, a banca nos sugeriu empreender um trabalho com enfoque na Leitura Subjetiva. Assim, reestruturamos o projeto de intervenção e, após muita leitura, enredamo-nos em buscar, na teoria da Leitura Subjetiva, uma possibilidade de reconectar os jovens ao texto literário de uma forma mais pessoal e prazerosa.

Em linhas gerais, a Leitura Subjetiva refere-se à leitura com implicação pessoal do leitor, que concebe seus sentidos na relação com o texto, que faz confluir, nessa construção de sentidos, suas emoções desencadeadas pela leitura, despertando sua subjetividade e criatividade, ultrapassando a apatia em relação à leitura do texto literário, resgatando o prazer e a descoberta de si.

Os registros dos processos subjetivos dos alunos durante as leituras foram feitos em Diários de Leituras, conforme veremos no terceiro capítulo, e analisados segundo categorização de marcadores subjetivos criados por Xypas (2018).

2 A TEORIA E A METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos os aspectos teóricos e metodológicos que conduziram à constituição da proposta de intervenção, que tem como foco promover o desenvolvimento da leitura e da escrita, para ampliação da aprendizagem dessa turma, tendo como aportes a Leitura Subjetiva e o Diário de Leituras. Em seguida, descrevemos, de forma sintética, as etapas de realização do trabalho, bem como os recursos utilizados.

2.1 A leitura na Sala de Aula

A leitura como objeto de estudo tem sido abordada ao longo dos anos por várias áreas e múltiplos ângulos. Logo, ao conjeturar os estudos provenientes das mais diferentes abordagens, verificamos a leitura e o leitor de forma dinâmica,

sempre em construção e em movimento. Por conseguinte, antes de discorrermos sobre a leitura literária na sala de aula, faz-se necessário tratarmos, mesmo que brevemente, sobre os conceitos de leitura e de literatura.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) definem a leitura como:

[...] um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita. (PCN's, 2001, p. 53).

Todavia, afetivamente esse conceito de leitura é alargado pelo autor Vicent Jouve (2002, p. 109) como “[...] uma viagem, uma entrada insólita em outra dimensão que, na maioria das vezes, enriquece a experiência”. Desse modo a leitura, segundo Jouve, concretiza-se no momento em que o leitor deixa a realidade e se lança em um universo fictício, nesse sentido, após se nutrir da ficção, logo volta ao real, com seus horizontes expandidos.

A formação do aluno cidadão/leitor é um desafio de democracia e cidadania, que ultrapassa as paredes da escola, fazendo parte do mundo concreto desses sujeitos leitores. Entretanto, a escola constitui-se em uma etapa muito importante nesse processo. Diante disso, tem como um dos principais desafios fazer com que os alunos tomem gosto e desenvolvam o hábito da leitura, pois a sua aquisição é imprescindível para que tenham condições de agir com autonomia nas sociedades letradas. Muitos pesquisadores partilham do conceito de que ler é produção e construção de sentidos e não mera decodificação. Brandão (1994) assim se refere à leitura:

Ler não se restringe a um ato mecânico, automático, de pura decodificação da palavra. O ato de ler é um processo bem mais abrangente e complexo. É um processo de compreensão, de intelecção de mundo; envolve uma característica essencial e singular ao homem, distinguindo-o dos outros animais: a sua capacidade simbólica, a sua capacidade de interagir com o outro pela mediação da palavra. (BRANDÃO, 1994, p. 85).

Desse modo, a leitura não deve ser vista como mera decodificação de letras, palavras e sentenças, mas, sim, como uma construção de significados, em uma ótica de interação entre estes dois universos: o do autor e o do leitor do texto, criando e

recriando mundos, desobscurecendo esse contexto. Não é suficiente dominar a tecnologia do ato de ler, uma vez que é indispensável que os sujeitos igualmente saibam fazer uso social da leitura, agregando-a, conectando-a às atividades correntes do seu dia a dia.

Nessa perspectiva, Freire (2006, p. 11) destaca que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, logo os perfis de leitura se acrescentam. Uma dá continuidade à outra, de forma que perceber o mundo sobre um novo ponto de vista, uma nova compreensão vai vertendo-se e se alargando em mais leituras.

[...] ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2006, p. 11).

Como podemos ver, ler é uma atividade que envolve o domínio de diversos aspectos da língua que devem ser acionados pelos estudantes para a consolidação da aprendizagem da leitura e, por conseguinte, da escrita. O ensino da leitura configura-se, portanto, em um desafio – para os professores que pretendem formar alunos leitores – que perpassa pela indagação de como estimular os alunos a gostar de ler.

Segundo Kleiman (2016), a maioria dos professores se queixa da falta de hábito e gosto pela leitura.

‘Os meus alunos não gostam de ler’ é, sem dúvida, a queixa mais comumente ouvida entre professores. É um dos primeiros comentários a serem feitos quando, ao terminar uma palestra sobre leitura, abre-se a sessão para perguntas ou esclarecimentos. (KLEIMAN, 2016, p. 21).

Apoiando-nos na afirmação da autora, entendemos que isso acontece, porque a leitura em sala de aula é considerada uma atividade enfadonha e sinuosa de decifração de palavras, longe de ser uma atividade prazerosa que traga sentido para o leitor, instalando uma condição de fracasso em seu processo de leitura.

Nessa acepção, compreendemos que, quando se lê por imposição, o leitor apenas exerce uma atividade mecânica que pouco tem a ver com o significado e o

sentido, logo, quando a leitura é desmotivada, não se converte em aprendizagem e, assim, a leitura que foi feita acaba sendo esquecida.

Para Soares (1988, p. 26), “o texto não preexiste à leitura, e leitura não é aceitação passiva, mas é construção ativa; é no processo de interação desencadeado pela leitura que o texto se constitui”. Nesse sentido, pautados na declaração da autora, compreendemos que o leitor interage com o texto questionando-o, avaliando-o, incorporando significados, constituindo seu próprio texto.

Soares também concebe a leitura como interação verbal entre o leitor e autor: “Leitura não é um ato solitário e isolado dos problemas sociais; é interação verbal entre indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros”. (SOARES, 1988, p. 18). Como podemos notar, a leitura é compreendida como um processo de interação entre o leitor e o autor, cada qual com sua visão de mundo, seu lugar social e suas relações com o mundo.

Nessa perspectiva, Solé (1998, p. 23) afirma que

[...] a leitura é um processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias.

Em face ao exposto, apreendemos que Solé (1998) configura a leitura como um processo de interação entre o leitor e o texto, sujeito este que se apoia, simultaneamente, na informação motivada por ele, bem como nos conhecimentos prévios que esse sujeito-leitor traz consigo, em um movimento que o autorize a encontrar confirmações ou refutar as previsões e inferências, tornando possível sua compreensão. Para Petit (2009, p. 07),

[...] a leitura tem o poder de despertar em nós regiões que estavam até então adormecidas. Tal como o belo príncipe do conto de fadas, o autor inclina-se sobre nós, toca-nos de leve com suas palavras e, de quando em quando, uma lembrança escondida se manifesta, uma sensação ou um sentimento que não saberíamos expressar revelar-se com uma nitidez surpreendente.

A partir da nossa experiência com o ensino de leitura e com base na visão dos autores citados, compreendemos que a leitura é fundamental para o ser humano conquistar, expandir e gerar conhecimentos. Mais que um ato de cognição, ela é um ato essencial, uma vez que os educandos se apropriam dela como prática social. A leitura funciona como ferramenta de construção do saber em sala de aula, por meio dela o indivíduo se torna crítico e reflexivo, capaz de transformar a sociedade em que vive.

Diante disso, vemos como necessário que nós, professores, em virtude de concepções equivocadas sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura, repensemos essa prática em sala de aula, buscando um exercício prazeroso e não tortuoso de um ensino mecânico e passivo. Acreditamos que, assim, será possível promover um ensino inclusivo desses cidadãos, respeitando a singularidade de cada um nas variadas atividades sociais correntes que envolvem a leitura em seu empreendimento de vida, ou seja, leitores capazes de decodificar qualquer texto, contudo com autonomia para interpretar e compreender o que leem.

2.2 A Leitura Literária e Papel do Professor Mediador

Ao longo de vinte anos lecionando Língua Portuguesa em Mato Grosso, experienciamos e constatamos modos diferentes de ensinar literatura no Ensino Fundamental e Médio. Sabemos que o cenário do ensino de literatura, não só na escola em que desenvolvemos esta pesquisa, mas na maioria das escolas de MT, está longe de abarcar uma leitura literária que dê vez e voz ao leitor.

Em nossa experiência, temos observado que, para alguns poucos estudantes, o contato com textos literários se dá muito antes da entrada na escola, por meio de histórias lidas ou contadas por familiares. Uma prática que sabemos ser a ideal, pois propiciar um ambiente de contato com a literatura, desde cedo, é fator primordial para o início da formação leitora de uma criança. Conforme Parreiras (2012, p. 21),

[...] quanto mais cedo a criança se aproxima do mundo dos livros e do universo cultural proporcionado pela literatura, a familiaridade dela trará segurança em si própria e a possibilidade de imaginação e de criação de fantasias e compreensão da realidade. E, certamente, ela poderá gostar dos livros da literatura.

Entretanto, grande parte dos educandos com os quais trabalhamos, a maioria pertencente às camadas mais pobres da população, possui uma realidade contrária ao que consideramos como ideal, já que as famílias, pelos mais diversos motivos, pouco instigam seus filhos a ler.

Diante disso, o primeiro contato com a literatura, para esses jovens, ocorre, justamente, na escola. Como resultado dessa circunstância, a escola tomou essa responsabilidade para si. E, considerando as características das escolas públicas, trata-se de uma tarefa carregada de obstáculos. Desse modo, de acordo com Bordini e Aguiar. (1993, p. 12),

[...] é importante que as classes menos favorecidas tenham acesso à cultura letrada, sob pena de se manterem as diferenças sociais. Isso quer dizer que, ao se valorizar todas as expressões culturais dominadas, não se está pretendendo limitar as classes populares ao conhecimento já adquirido no grupo. O que se propõe é abrir-lhes o leque de opções de modo a atuar efetivamente na vida social e não apenas como massa de manobra, uma vez que elas passam a ser capazes de jogar com as mesmas armas.

Partindo desse enfoque, reconhecemos a importância da escola na formação de leitores, pois a consideramos como lugar de primazia para o acesso à leitura e, por isso, necessitamos meditar sobre alguns fatores ligados a essa questão.

A formação do leitor literário na escola perpassa todos os anos da educação básica, ou seja, atravessa as séries iniciais, os anos finais do EF e segue até o EM. Realçamos, no entanto, que a formação leitora, propiciada pela escola se distende dela, ou melhor, “[...] 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”. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Posto isso, de acordo com os PCN’s de Língua Portuguesa,

[...] assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais. (BRASIL, 1998, p. 70).

Conforme as diretrizes educacionais para os anos iniciais do EF, a literatura deve ser apresentada ao estudante na sua dimensão lúdica, o que provoca atração,

envolvimento e consequente interação por parte dos alunos. Rouxel (2013, p. 26) assim define esse momento: “o leitor atento e imaginativo se empenha em desmontar as armadilhas que lhe são montadas, e esse jogo criativo de elucidação, de busca de coerência, lhe dá prazer”. Concordamos com a autora, pois, nessa etapa, o leitor, amparado por um mecanismo que prepara a recepção da leitura, participa intimamente e afetivamente desse mundo de fantasias que lhe desperta a curiosidade e o motiva a se entregar e a vivenciar um sonho no universo da imaginação.

Apesar disso, nos anos finais do EF, notamos que, na prática, a literatura vai pouco a pouco sendo deixada de lado. O texto em sua materialidade, muitas vezes, é usado para verificação objetiva de itens do Saeb/Prova Brasil e Avalia-MT¹⁰, por exemplo, enfatizando os descritores de leitura, com o propósito de avaliar competências e habilidades de leitura do estudante, bem como fenômenos gramaticais e para explicação de estruturas, formas e esquemas que compõe o texto literário. Para Rezende (2013, p. 11),

[...] um aluno de 6º ano que, saindo do universo da literatura infantil, é introduzido no universo literário de obras juvenis e adultas, com muita probabilidade será chamado a conhecer o verso decassílabo heroico de Camões em vez de mergulhar no universo semântico da poesia deste ou de qualquer outro poeta para, assim, quem sabe, apreciar e fruir a literatura, como se espera dessa etapa do ensino – a formação do gosto.

No ensino médio, o cenário não difere do que observamos nos anos finais do Ensino Fundamental, pois os livros didáticos trazem um amontoado de fragmentos de textos literários de autores classificados por épocas literárias, que são usados como pretexto para exemplificar as características literárias de diversas épocas, bem como no ensino da gramática, agregando cada vez mais desinteresse dos alunos. Diante dessa realidade, concordamos com Todorov (2009), quando escreve sobre *A Literatura em perigo*:

[...] o estudante não entra em contato com a Literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. [...] Para esse

¹⁰ Avaliação Diagnóstica do Ensino Público do Estado de Mato Grosso (Avalia-MT), lançada pelo Governo do Estado em 2017, tem por objetivo avaliar estudantes, professores, gestores e unidades escolares de Mato Grosso e obter um diagnóstico preciso de todos os pontos positivos e negativos da educação estadual, além de definir diretrizes, metas e políticas públicas para o ensino mato-grossense, com base nos resultados da análise. Disponível em: <http://www.mt.gov.br/-/7598138-seduc-vai-avaliar-estudantes-professores-gestores-e-unidades-escolares>. Acesso em: 20 fev. 2020.

jovem, literatura passa a ser então muito mais uma matéria escolar a ser aprendida em sua periodização do que um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre sua vida íntima e pública. (TODOROV, 2009, p. 10).

Em vista disso, questionamo-nos sobre esse processo e quebra de expectativas em relação à leitura literária dos anos iniciais aos finais do EF e EM. Por que a relação com a leitura literária se esvazia nesse ínterim? O que cabe à escola fazer para resgatá-la? O que dizem os documentos oficiais que norteiam a educação sobre esse processo de recusa? Ressaltamos que vamos ater-nos aos anos finais do EF, haja vista que escolhemos o 9º ano para o desenvolvimento dessa proposta de intervenção.

Rouxel (2012), refletindo sobre as contribuições dos estudos sociológicos na França quanto ao desinteresse por leitura de textos literários e formação do leitor, observa que, se eles estiverem corretos,

[...] a falta de interesse dos jovens pela leitura emerge da escola [...] A leitura exigida depende de uma série de observações formais que impedem qualquer investimento pessoal do leitor. O texto é quase sempre um pretexto para a utilização de ferramentas de análise, sendo, portanto, uma rotina sem alma. (ROUXEL, 2012, p. 14).

Chegamos à conclusão, a partir dos escritos de Rouxel (2012), que o Brasil não é um caso isolado em relação à problemática do estímulo à leitura dos textos literários e a formação do jovem leitor. Tal como na França, conforme descreve a autora, nas escolas do nosso país, com raras exceções, constatamos essa “rotina sem alma”, posto que o texto literário é utilizado como subterfúgio para práticas evasivas. Em agravo, há prejuízos dos sentidos da obra em si e um menor envolvimento do leitor na produção desses sentidos.

No dia a dia, em nossa prática pedagógica, acabamos estimulando essa “rotina sem alma” descrita por Rouxel (2012), uma vez que não estimulamos nossos alunos a uma participação mais ativa em relação às possibilidades que o texto literário nos proporciona, deixamos de mobilizar a imaginação e a criatividade das crianças e adolescentes para que compreendam melhor a si mesmas e ao outro, ampliando seus horizontes culturais e a capacidade de interpretar e alterar a própria realidade.

Como reforço para essas constatações, recorreremos à quarta edição da *Pesquisa Retrato da Leitura no Brasil (PRLB)* (2016) e observamos que setenta e cinco por cento (75%) dos estudantes do 6º ao 9º ano que responderam à pesquisa, disseram gostar pouco ou nada de ler leitura literária.

A PRLB também nos mostra que quarenta e três por cento (43%) dos alunos, dos anos finais do ensino fundamental, têm ideia da leitura como algo que traz conhecimento, e treze por cento (13%) como uma fonte prazerosa. Essa mudança se dá, principalmente, entre a infância e a adolescência.

Na mesma direção, a proposta curricular do Estado de Mato Grosso, para os anos finais do EF (2018), chama a atenção para esse processo de ruptura com a leitura do texto literário que se dá entre os anos iniciais e finais, destacando a necessidade de reverter tal cenário.

Usa-se para expor pontos de vista, para exemplificar gêneros textuais e do discurso, para estudar aspectos gramaticais da língua. Mas, poucas vezes, o texto é usado para seu fim precípua, principalmente no ensino fundamental: conduzir a criança de diferentes idades a um mundo imaginário no qual tudo “pode ser”. É evidente que para que este seja bem compreendido se faz necessário o conhecimento da estrutura da língua, mas em momento algum se deve perder de vista as múltiplas possibilidades de leitura dessa linguagem tão particular quanto universal: a linguagem literária. Isso significa necessariamente pensá-la como metáfora da própria vida, em diferentes espaços, tempos e significados. (MATO GROSSO/SEDUC-MT, 2018, p. 27).

Como vimos, os dados confirmam o que temos observado nos últimos anos nas aulas de língua Portuguesa. Isso reforça, ainda mais, a necessidade de ações interventivas, com vistas a ampliar o contato do educando com a leitura literária.

Dentre outros aspectos em relação à leitura literária para a formação do leitor, não podemos deixar de ressaltar o que nos ensina Candido (2004) em seu texto, *Direitos humanos e literatura*, ao defender que a literatura é um direito das mais diversas classes sociais, uma vez que ela “corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob 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”. (CANDIDO, 2004, p. 186).

Desse modo, entendemos que o poder formador da literatura tem o potencial de humanizar, e humanizar, segundo Candido (2004, p. 180) refere-se ao

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

Podemos verificar, em uma das competências específicas da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, destaque a esse aspecto humanizador e transformador da literatura, o qual depende, em grande parte, do desenvolvimento da competência leitora, especificamente focada na literatura:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BNCC, 2017, p. 87).

Mediante as verificações apresentadas, tentamos buscar soluções para esse desinteresse neste período da vida escolar em relação à leitura literária. Então, em meio aos estudos propiciados pelo mestrado e por orientação da banca de qualificação, chegamos à leitura literária subjetiva como refúgio para resgatar esse prazer no ato de ler e, conseqüentemente, a descoberta de si.

E é Rouxel (2012, p. 14) quem indica possíveis caminhos para uma reversão: “[...] estabelecida a responsabilidade de leitura escolar (que se quer, ao mesmo tempo, objetiva, erudita e neutra) devemos, então, transformar a relação com o texto, reintroduzindo a subjetividade na leitura, humanizando-a, retomando-lhe o sentido”.

Assim, na perspectiva de que a leitura literária favorece a ampliação de saberes, quando explorada adequadamente, não podemos deixar de destacar o papel do professor como mediador no processo de constituição do aluno-sujeito-leitor. Segundo Xypas (2018, p. 93), o professor mediador é: “aquele que tem uma escuta atenta às falas e/ ou à escrita dos alunos quando lidam com o texto literário. A mediação é uma ponte entre o livro e o sujeito leitor”. E é nessa acolhida das reações dos nossos educandos, isto é, nas suas marcas de subjetividades, que o professor mediador deve estar atento no seu agir professoral, elaborando atividades que objetivem à elucidação do que o texto suscita a esse leitor.

Ressaltamos que essa subjetividade, muitas vezes, passa despercebida pelos próprios leitores. Dado isso, em nosso agir professoral, não podemos, segundo Xypas (2018), contentar-nos com “as perguntas evasivas de Livros didáticos – sobre o que o *eu lírico e o personagem faz, pensa e sente*”. (XYPAS, 2018, p. 101, grifos da autora). E, sim, optar por um agir professoral com a tomada de consciência das construções de sentidos no texto literário, com o intuito de que esse leitor possa construir seu próprio conhecimento e não se sinta, de acordo com Xypas (2018, p. 178), “um mero repetidor”, mas um sujeito leitor ativo na sociedade em que vive.

Ademais, conforme Cosson (2009, p. 63), o que leva à leitura de um texto é a “[...] experiência estética que ele proporciona” e que não se resume apenas ao aspecto de composição da narrativa, mas à experiência que a narrativa evoca. Como dissermos, escolhemos o livro *Cabelo ruim* com o objetivo de que a experiência da leitura das narrativas *colaborasse* para o processo de formação dos sujeitos, considerando que, como nos mostra Larrosa (2001, p.133), devemos “[...] pensar leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma e nos transforma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos”.

Aproximar os jovens leitores da leitura de textos literários, não é tarefa fácil. Sendo assim, nesta intervenção com a sala do 9º ano, objetivamos desenvolver a implicação dos nossos educandos na ação do ler, de modo a ampliar o texto literário como resposta a si. Não buscamos apenas uma leitura-evasão ou a intencionalidade do texto, por isso elegemos a abordagem da Leitura Subjetiva para trabalharmos com o nosso leitor real, que tenta apreender o texto com a razão e com a emoção.

Todavia, uma questão, ainda nos instigava: como acolher as subjetividades externadas pelos alunos para uma posterior análise?

2.3 O Leitor Real

Antes de tratarmos do tema Leitura Subjetiva, precisamos situar aquele que está no coração da nossa pesquisa, o leitor real. Esse leitor, que está na sala do 9º ano da escola Estadual Acadêmico Lauro Augusto de Barros, leitor muitas vezes ignorado, mas que pode contribuir para o alargamento dos sentidos dos textos literários.

Para entendermos a história de como o leitor vem sendo abordado, vamos nos apoiar na obra *A Leitura*, de Jouve (2002), na qual o autor faz uma síntese das definições de leitor do fim do século XX. A princípio, Jouve (2002) destaca o surgimento, nos anos 70, das teorias “Estética da Recepção”, de Jauss (1978) e “Leitor Implícito”, de Iser (1976). Segundo Jouve, “a estética da recepção [...] parte da vontade de repensar a história literária”. Conforme o autor, baseando-se na teoria de Jauss (1978),

[...] a obra literária e a obra de arte, em geral – só se impõe e sobrevive por meio de um público. A história literária, portanto, é menos a história da obra do que a dos seus sucessivos leitores. A literatura, atividade de comunicação, deve ser analisada por seus impactos nas normas sociais. (JOUVE, 2002, p. 14).

Em seguida, Jouve (2002) ressalta que, enquanto Jauss (1978) se interessa pela dimensão histórica da recepção, Iser (1976) nos apresenta a teoria do “Leitor Implícito”, que nos remete às diretivas de leitura deduzíveis, ou seja, o leitor incorpora o conjunto de orientações internas do texto e simplesmente o recebe. Segundo Jouve (2002) cada leitor reage, pessoalmente, a percursos da leitura, todavia, estes são impostos pelo texto e, conseqüentemente, são os mesmos para todos. Em outras palavras, a forma como o leitor reagiria à obra, já estaria incursa e antecipada no texto.

Em outro momento, Jouve (2002) comenta a abordagem semiótica de Eco (1979) que, segundo ele, está muito próxima da de Iser (1976). Eco (1979) define o “Leitor Modelo”, ou seja, o leitor ideal que responderia corretamente, de acordo com a vontade do autor, a todas as solicitações implícitas e explícitas de um texto, ou seja, o objetivo é examinar como o texto programa sua recepção e o que deveria fazer o leitor “modelo”, para atender, da melhor forma, às solicitações das estruturas sociais.

Por fim, diferente dos leitores abstratos de Iser (1976) e de Eco (1979), Jouve (2002) aborda o “Leitor Real”, conceito que se refere às propostas do pesquisador Michael Picard (1989). Esse leitor, segundo interpreta Jouve (2002, p. 49), é o indivíduo “[...] feito de carne e osso que segura o livro nas mãos”. Isto é, o leitor que mal tem tempo de ler, aquele que tenta apreender o texto com a razão e a emoção. O leitor real não tem medo de dizer o que sentiu e o que a obra literária nele aflorou.

Diante dos leitores elencados na obra de Jouve (2002), entendemos que, nesta pesquisa, deveríamos focar no “Leitor Real”, o leitor que está nas carteiras de nossas

escolas, pois concordamos com as contribuições de Xypas sobre o que representa esse sujeito-leitor,

[...] optamos no plano didático, ver o aluno sujeito-leitor, como um leitor real porque este poderá, além de inteligentemente preencher os vazios deixados no texto, criar seu próprio texto de leitor pelas marcas de subjetividade deixadas nele, demonstrando que nem tudo foi programado pelo texto, talvez *despertado neles (nos sujeitos leitores) pelo texto*. (XYPAS, 2018, p. 13-14).

Roseane Xypas (2018) afirma, ainda, que o leitor real com o qual teremos contato em sala de aula trata-se de um leitor que tem direito aos enganos, à distância do que diz o texto, menosprezado, por vezes, pela academia. Segundo ela, é esse leitor que temos todos os dias na escola e na universidade. Um leitor que queremos compreender, entender sua voz, suas marcas de leitura, sua reapropriação do texto lido, e mais “[...] conhecer suas reações individuais às passagens do texto lido e depois confrontá-las com seus iguais para compreender os pontos convergentes, divergentes, as singularidades na construção de sentidos de uma mesma obra”. (XYPAS, 2018, p. 24).

Acreditamos que essas impressões, tão únicas de cada sujeito a partir do texto literário, são necessárias para a experiência estética, para o próprio processo de leitura literária e, quando ouvidas e discutidas em sala de aula, passam a valorizar a voz e o olhar do leitor sobre a leitura.

Rouxel (2013), ao refletir sobre o que acontece com o leitor real, se ele se conformar com as instruções do texto, interpela, também, a respeito do espaço de liberdade de que dispõe esse leitor para imprimir, no texto, uma marca pessoal, “[...] o gesto de ler desaparece sob o ato de aprender”. (ROUXEL, 2013, p. 192). A autora finaliza seu discurso sobre o tema, expondo que “o exercício escolar se apresenta, pois, como um mal-entendido, como o fracasso programado de um encontro cujas vítimas são o texto e o leitor”. (ROUXEL, 2013, p. 192).

Concordamos com Rouxel (2013) e com Xypas (2018) no que diz respeito ao efeito desse fracasso em nossas salas de aula, onde o texto literário passa a ser visto como detestável, inoportuno e o leitor como um inábil e incapacitado. Chegamos ao século XXI com um leitor real atravessado pelas mídias e tecnologias, mas que, na educação escolar, ainda vem recebendo o ranço de estudos depositários.

Em vista disso, é esse leitor real, único e subjetivo, que pretendemos vislumbrar, um leitor que trata a leitura como forma de perceber a si e ao outro, nas suas diferenças e semelhanças, ou seja, que é capaz de desenvolver a reflexão e a compreensão através da Leitura Subjetiva dos textos literários.

A seguir, abordamos a Leitura Subjetiva, teoria que reconhece o papel ativo do leitor durante a leitura o que, para nós, representa um caminho para o processo de formação de leitores na escola.

2.4 A Leitura Subjetiva

A opção pela teoria da Leitura Subjetiva deu-se, como dissemos, a partir da sugestão da banca avaliadora, na ocasião da qualificação do projeto de pesquisa. Após alguns estudos, chegamos ao entendimento de que, para trabalharmos com a obra *Cabelo Ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar* (2016), e com esses leitores reais do 9º ano, precisávamos, de fato, de uma prática metodológica de leitura que favorecesse “[...] o acolhimento de suas reações sensíveis para a condução de interpretações plurais que conjugam criatividade da recepção e reflexão criativa”. (XYPAS, 2018, p. 11). Ou, ainda, que proporcionasse o embate do leitor com o texto e que permitisse aos sujeitos-leitores embrenharem-se na sua imaginação e atravessarem por caminhos passíveis a riscos, inconstâncias, fragilidades, contrastes, imprevistos, descobertas, como, também, sujeitos ao êxito.

Conforme Rezende (2013, p. 08), a concepção de Leitura Subjetiva, tradicionalmente, é considerada, no meio educacional, como “[...] procedimento incompatível com a escola, inócuo e até mesmo prejudicial ao ensino da literatura, uma vez que remeteria a uma subjetividade sem ancoragem no texto – uma ‘viagem’ do leitor aprendiz”.

Entretanto, concordamos com a autora que “ninguém em sã consciência pode negar o caráter singular e individual – subjetivo, portanto, – da leitura, em especial da leitura literária”. (REZENDE, 2013, p. 08), haja vista que a problemática que se instaura nas escolas em relação às metodologias de leitura vem ocasionando o distanciamento do leitor com os textos literários.

Diante disso, na realização desta intervenção, optamos por experiências melhores sucedidas. Encontramos, então, na abordagem teórico-metodológica da Leitura Subjetiva um aporte para a aplicação em nossa sala de aula.

A concepção de Leitura Subjetiva está intrinsecamente ligada aos debates presentes na contemporaneidade na esfera do ensino de literatura. Desde o colóquio “Sujeitos Leitores e Ensino de Literatura”, ocorrido na França, em 2004, na cidade de Rennes, foi estabelecido o início de uma discussão a respeito da problematização do ensino contemporâneo de literatura, com realce ao papel do leitor na produção do sentido textual, na perspectiva da recepção, assim como as inquietações entre a objetividade do texto frente a sua apropriação pelos sujeitos leitores, por meio de suas subjetividades e singularidades. Annie Rouxel, Gérard Langlade, Vicent Jouve, entre outros, dão vida a essas argumentações, com contribuições que culminaram em artigos organizados no livro *Leitura subjetiva e ensino de literatura* (2013), traduzido no Brasil por Neide Luzia de Rezende, autora que, juntamente com Rosiane Xypas, problematiza tais questões no Brasil.

Para Langlade (2013), a Leitura Subjetiva se compara a “ecos íntimos”, todavia, segundo o autor, por mais presentes e ativos que sejam na experiência da leitura literária, erroneamente, são considerados, por muitos, elementos que embaraçam a recepção de uma obra:

[...] os distúrbios, as emoções, os devaneios, as associações de ideias ou mesmo vinculações espontâneas, que têm suas raízes na personalidade profunda, na história pessoal, nas recordações literárias ou lembranças de momentos vividos do indivíduo que lê, são considerados elementos parasitas que falseiam, embaçam e emaranham a recepção de uma obra a ponto de lançá-la para fora do campo da literatura. (LANGLADE, 2013, p. 25).

De fato, concordamos com Langlade que esses pequenos detalhes que surgem no momento do contato do leitor com a obra literária e que muitas vezes são desconsiderados: “[...] um odor, uma cor, uma imagem, um ruído, uma emoção etc.” (LANGLADE, 2013, p. 25) seriam marcas de subjetividade do sujeito leitor (XYPAS, 2018), as quais são pontuadas como manifestações provocadas pela leitura que podem desencadear esses “ecos íntimos”, atrelados às emoções e vibrações que o sujeito leitor, muitas vezes, não consegue nomear.

Diante disso, não podemos negar, e nem mesmo desconsiderar, a irrupção desses ecos íntimos na leitura de obras literárias em nossas salas de aula. Além disso, com base nas ideias de Langlade (2013) e Xypas (2018), passamos a questionar se não seriam essas marcas de subjetividade, indicativas de uma apropriação e uma

continuação do texto pelo leitor, configuradas em suas experiências singulares como sujeitos leitores empíricos que são. Tais possibilidades levam-nos a interpelar a leitura literária, nos moldes como a estamos definindo e praticando em sala de aula, e qual o resultado que estamos colhendo com essas práticas.

Nessa lógica, Langlade (2013, p. 26) ainda ressalta que esses “detalhes minúsculos”, que tanto incomodam, são, na verdade, o momento em que: “[...] o universo do texto da ficção, a banal realidade do mundo e o velado espelho dos fantasmas se confundem”. Partilhando da mesma perspectiva, Xypas (2018, p. 38) vai mais além: “O espaço de explicitação dos ecos íntimos do leitor é o texto criado por ele e no qual poderá demonstrar suas marcas de subjetividade”. Assentimos, com Langlade (2013) e Xypas (2018), que essa congruência entre o universo real e o universo de ficção descortinam os ecos íntimos desse leitor, uma vez que o encontro desses dois universos pode abrir os sentidos desse leitor empírico, colocando em choque distintas realidades.

Jouve (2013) também traz contribuições para a promoção do ensino no enfoque da Leitura Subjetiva. Segundo o autor, a implicação pessoal do leitor no texto, para muitos, é sinônimo de negatividade, todavia enfatiza os pontos positivos que as inferências emocionais suscitam no exercício da leitura e as contribuições de uma didática ancorada na Leitura Subjetiva. Ele propõe colocá-la no coração dos cursos de literatura, uma vez que “[...] cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si” (JOUVE, 2013, p. 53), ou seja, a averiguação do sujeito por ele mesmo, o conhecimento de mundo acrescentado pelo conhecimento de si desse leitor. Jouve (2013) também afirma que, no ato da leitura, o plano afetivo e o plano intelectual são impactados pela subjetividade do leitor; e que a subjetividade é implicada no processo de leitura por dois vieses: a subjetividade necessária e a acidental.

A subjetividade necessária, segundo o autor, seria aquela em que a implicação do leitor é requerida pelo texto, ou seja, o sujeito atua nos espaços deixados pelo autor. Lacunas preenchidas pelas representações subjetivas do leitor, suas imagens mentais construídas a partir do texto, em função dos espaços vagos da obra. De acordo com Jouve (2013, p. 54), seria o modo pelo qual um leitor imagina “[...] cenário e personagens a partir de indicações, em geral um tanto vagas do texto, remete a situações e acontecimentos que vivenciou e cuja lembrança retorna espontaneamente durante a leitura”.

Já sobre a subjetividade acidental, o autor exprime que,

[...] se o leitor é, em certos momentos, conduzido pelo texto a se envolver pessoalmente na ficção, acontece-lhe igualmente de colocar a subjetividade no lugar onde ela não estava prevista no texto. Às configurações necessárias subjetivas se acrescentam configurações acidentalmente subjetivas. (JOUVE, 2013, p. 57).

Acompanhando a argumentação do autor, entendemos que a subjetividade acidental é, geralmente, vivida subjetivamente pelos leitores, aventurando inferências que não se apoiam no texto, o que pode provocar “erros de leitura”, contudo, para Jouve (2013), é nesse ultrapassar e se afastar do texto, que o leitor promove sua identidade, mostra mais de si e, também, retorna a si.

Diante das colaborações dos teóricos abordados, inferimos que as práticas de ensino de literatura, ancoradas na Leitura Subjetiva, bem como nas emoções emanadas durante a sua prática, constituem-se em peças ativas para a construção dos sentidos do texto literário, convergindo em estados singulares de práticas textuais genuínas, efetivadas por sujeitos leitores, leitores, estes, reais. Outrossim, constitui, também, o assentimento dos leitores à obra, ou seja, o retorno a si e a formação de sua identidade.

Desse modo, para trabalharmos com a Leitura Subjetiva literária, nós, enquanto professores, temos que assumir o papel de mediador em sala de aula, e é sobre esse agir professoral que, a seguir, abordamos as práticas de leitura.

2.5 O Diário de Leituras

A leitura literária deve fazer parte da escola, porque figura como parte da formação humana, sensibilizando-nos para assuntos que nos provocam na qualidade de seres humanos. É a esfera em que nossos alunos, sujeitos leitores, dispõem para refletirem sobre si, sobre suas questões pessoais, sua visão do outro e do mundo.

Por conseguinte, entendemos que deveríamos proporcionar aos alunos metodologias, textos e atividades que explicitassem as marcas de subjetividade desses leitores. Nesse sentido, adotamos a metodologia do Diário de Leituras como estratégia para o incentivo à leitura subjetiva. Instrumento que, segundo Machado (1998), possibilita ao estudante fazer uma historicização de si mesmo, por meio do registro das reflexões desencadeadas por suas leituras. Nas palavras da autora, “[...] o diário de leituras é um texto produzido por um leitor, à medida em que lê, com o

objetivo maior de dialogar, de “conversar” com o autor do texto, de forma reflexiva”. (MACHADO, 2005, p. 64). Para Rouxel (2012, p. 276),

[...] os diários de leitura mantidos pelos alunos permitem observar a existência de uma relação pessoal com a obra lida e de traços do processo de elaboração identitária. O jovem leitor exprime suas reações diante do texto e se interroga sobre aquilo que sente.

Sendo assim, diante das palavras das autoras citadas, compreendemos que o Diário de Leituras funciona como espaço de expressão do sujeito leitor sobre os sentimentos e pensamentos despertados a partir dos textos literários oferecidos.

Xypas (2018) também corrobora essas reflexões com a seguinte afirmativa:

No diário de leituras, enquanto professores/pesquisadores, podemos observar os deslizos e as mudanças existentes como evolução da construção dos sentidos do texto para o sujeito leitor. O diário ainda exerce uma função de regulação das intervenções didáticas feitas pelo mediador. Enfim, o diário de leitura é um porta joias das manifestações de leitura subjetivas, objetivadas pelo ato de descrever as singularidades, fruto dos ecos íntimos do sujeito leitor. (XYPAS, 2018, p. 39).

Ancorados na abordagem de Xypas (2018), objetivamos, com o instrumento Diário de Leituras, por um lado, gerar circunstâncias para os sujeitos leitores se exprimirem subjetivamente sobre as leituras literárias das narrativas da obra *Cabelo ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar* (2016), compartilhadas pela turma; e, por outro, adquirir marcas da recepção dos educandos no tocante à compreensão e fruição da obra, de modo que possamos ajustar a abordagem do texto em sala de aula às carências dos leitores, bem como criar artifícios para ampliar a aceitação ao texto e à experiência de leitura.

Após a produção do diário pelos alunos, utilizamos quadros para análise dos textos produzidos, tal como proposto por Xypas (2018), com propósito didático de acolher as marcas das subjetividades dos leitores literários escolhidos para o desenvolvimento da proposta de intervenção. Assim, utilizamos quatro (04) quadros, em que analisamos:

- a) Estados singulares por um vocabulário amoroso;
- b) Evocação de outras leituras literárias/da vida/ do mundo;

- c) A identificação do sujeito leitor com os personagens;
- d) Evocação das memórias;

Os quadros mencionados são apresentados no próximo capítulo desta dissertação, em que nos dedicamos às análises das produções dos alunos.

2.6 A Pesquisa-ação

O Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS), por sua característica de formar professores que atuem no Ensino Fundamental com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino ofertado na educação pública, requer, além de uma produção científica final (dissertação), que se elabore e se aplique um projeto de intervenção na escola em que o professor-pesquisador atua. Projeto este, direcionado tanto à melhoria da prática, enquanto professores de língua portuguesa, quanto à ampliação da aprendizagem dos estudantes.

Com base na diretiva sinalizada, a nossa escolha do tipo de pesquisa foi a modalidade da pesquisa-ação, posto que, segundo Engel (2000, p. 182), essa metodologia “[...] procura unir a pesquisa à ação ou à prática, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática”.

Thiollent também aborda sobre esse procedimento metodológico e o define como:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Compreendemos que a pesquisa-ação é um movimento de reconhecimento de uma determinada situação problema, verificada em sala de aula, onde o pesquisador deixa de ser somente um simples observador e, juntamente com os demais envolvidos, passa a ser um agente transformador.

Para mais, temos consciência de que a pesquisa-ação é uma metodologia muito utilizada em projetos de pesquisa educacional, pois, segundo Thiollent (2011, p. 75),

[...] com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico, o que promoveria condições para ações e transformações de situações dentro da própria escola.

Dessa forma, concluímos que nos tornamos pesquisadores da nossa própria realidade educacional, permitimos uma visão mais nítida da nossa prática

pedagógica, desencadeada por um processo de reflexão, uma vez que, estamos inseridos nessa realidade de modo investigativo, cooperativo e participativo, intentando uma conversão da realidade inicial.

A despeito da alusão à pesquisa-ação no contexto educacional, David (2005, p. 446) contribui com a seguinte afirmativa: “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para melhora da sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação”. Logo, em nossa experiência em Língua Portuguesa, enquanto docente, ao longo desses vinte anos, observamos que a problemática da leitura literária sempre nos tem afligido e, no decorrer do mestrado, compreendemos que a didática tradicional, aplicada na maioria das escolas, seria a causa do desinteresse desses adolescentes em relação à leitura. Visto isto, encontramos na pesquisa-ação um auxílio para não só investigarmos o problema, mas, também, como oportunidade de planejarmos ações, aliadas às teorias estudadas, para construirmos um novo caminho em relação à prática docente.

Após o percurso de estudos trilhados e os redirecionamentos propostos na qualificação do projeto, conforme descrevemos neste capítulo, delineamos o curso das ações da intervenção, descritas a seguir, de forma sintética.

Quadro 01 - Cronograma do projeto de intervenção.

Etapas	Ação	Período
1ª ETAPA	Apresentação do projeto	
	1. Apresentação do projeto à escola (gestão escolar, professores e profissionais administrativos).	02/05/2019 1h/aula
	2. Apresentação do projeto aos pais ou responsáveis.	Não aconteceu ¹¹
	3. Apresentação do projeto aos alunos.	03/05/2019 1h/aula
2ª ETAPA	Motivação para a leitura	
	- Apresentação de um cartaz com a palavra “ruim” afixado na lousa, para que cada aluno escreva em uma tira de papel os sentidos que a palavra evoca. As tiras de papel com os possíveis significados/sentidos da palavra “ruim” foram posicionadas em torno do cartaz.	06/05/2019 2h/aula

¹¹ Conforme explicitaremos no próximo capítulo.

	<ul style="list-style-type: none"> - Roda de conversa sobre o conceito prévio que cada um carrega sobre a palavra “ruim”. - Entrega do Diário de Leituras para cada aluno, para anotação das impressões e emoções desencadeadas pela dinâmica dada. 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do filme <i>Felicidade Por Um Fio</i>, de Trisha R. Thoms, dirigido por Haifaa al-Mansour (1h33min). - Roda de conversa sobre a temática abordada no filme (identidade da mulher negra, autoaceitação e autoestima, vulnerabilidade, padrões estéticos). - Retomada do cartaz da aula anterior, para estimular reflexões acerca dos possíveis pontos de identificação ou relação existentes entre os sentidos da palavra <i>ruim</i> discutidos antes com o filme <i>Felicidade Por Um Fio</i>. 	10/05/2019 3h/aula
	Apresentação da obra	
3ª ETAPA	<ul style="list-style-type: none"> - Roda de conversa para a Apresentação do livro <i>Cabelo ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar</i> (2016) e reflexões sobre a capa do livro, em que se vê o título da obra e a ilustração de uma menina de cabelos crespos. - Associação entre as concepções (elencadas por eles na primeira aula) para o adjetivo “ruim” e o substantivo “cabelo”, instigando o estabelecimento de intertextualidade entre o cartaz, o filme e a capa do livro. - Levantamento de hipóteses sobre a narrativa e apresentação das personagens: Ritinha, Tatá e Bia. - Anotações no Diário de Leituras. 	14/05/2019 2h/aula
	<ul style="list-style-type: none"> - Dinâmica intitulada <i>Espelho, espelho meu</i> para que os alunos construam e valorizem sua autoestima, para a afirmação de sua identidade. - Leitura da primeira narrativa do livro “Conhecendo as meninas”, para posterior discussão, relacionando o texto e a dinâmica para reflexão sobre autoestima. - Proposta de produção de ilustração para as personagens apresentadas, a partir de um desenho básico, para que os alunos finalizem usando sua imaginação sobre cada personagem. - Exposição das produções em um varal em sala de aula. - Anotações no Diário de leituras sobre o que imaginavam a respeito das personagens da obra. 	20/05/2019 2h/aula
	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do documentário <i>Espelho, espelho meu</i>¹² (16'52”), produzido por Elton Martins, sobre estética e cabelos afros. 	21/05/2019 2h/aula

¹² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=44SzV2HSNmQ>. Acesso em: 28 jan. 2018.

	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e compreensão da <u>segunda narrativa do livro</u> “O cabelo das meninas” e posterior roda de conversa, destacando a intertextualidade entre o documentário e a narrativa, a fim de construir o significado de estereótipos para construção de conhecimento e para repensar essa prática. - Anotações no Diário de Leituras – reflexão por parte dos estudantes sobre as evocações de outras leituras, de vida e de mundo que a narrativa lhes despertou. 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e compreensão da <u>terceira narrativa do livro</u> “Como nasceu a amizade das meninas”. - Roda de conversa sobre a temática amizade – discussão sobre o tema e posterior construção de painéis pelos alunos (grupos de 5 ou 6) com o tema amizade e diversidade, que ficará exposto na sala de aula. - Produção de vídeos pelos alunos que retratem a amizade na diversidade, os quais serão postados no Blog da escola e na rede social Facebook dos alunos. - Anotações no Diário de Leituras sobre situações vividas por eles, direta ou indiretamente, salientando a identificação com as personagens. 	<p>11/06/2019 (durante o período de greve) 3h/aula</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Reprodução do <i>Vista a minha pele</i>¹³. - Após o filme, leitura da <u>quarta narrativa</u> “O problema tá dentro da cabeça”, seguida de reflexões sobre o filme e a metáfora abordada que dá título à narrativa. - Não tivemos uma atividade de fechamento, pedimos somente que refletissem sobre a metáfora que compõe o título da narrativa. 	<p>20/08/2019 2h/aula</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e compreensão da <u>quinta narrativa</u> “As bonecas de Ritinha”. - Roda de conversa sobre o tema brinquedos em articulação com a narrativa. Proposta de discussão sobre os brinquedos que os alunos têm e os que veem para venda, bem como reflexões sobre a pouca presença de bonecas negras, deixando-os refletirem sobre os motivos e soluções. - Reprodução de um vídeo sobre a história das bonecas Abayomi, com um tutorial para a sua confecção. - Anotações no Diário de Leituras – reflexão sobre a pouca presença e representatividade, em seus lares e no comércio, de bonecas negras. 	<p>21/08/2019 2h/aula</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura da <u>sexta narrativa</u> “A negrinha na TV”. 	<p>26/08/2019 2h/aula</p>

¹³ Direção de Joel Zito Araújo, 24 minutos, Brasil, 2003.

	<ul style="list-style-type: none"> - Roda de conversa sobre o assunto da narrativa, com indagações aos alunos sobre os questionamentos de Bia sobre a presença de pessoas negras na mídia e a influência da mídia sobre as pessoas, preocupadas em corresponder aos inatingíveis padrões de aparência que são apresentados. - Anotações no Diário de Leituras sobre suas evocações da representação negra na TV. 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura da <u>sétima narrativa</u> “Tatá e o cabelo crespo”, seguida de roda de conversa sobre a expressão “não se falava de nada que doesse dentro da gente” presente no texto. - Anotações no Diário de Leituras sobre a expressão que aparece na narrativa “não se falava de nada que doesse dentro da gente” e relatar um episódio em sua vida que lhe causa ou causou dor. 	27/08/2019 2h/aula
	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura da <u>oitava narrativa</u> “A amizade cresce e o cabelo aparece”, seguida de debate. - Audição da música <i>Racismo é Burrice</i>, de Gabriel, o Pensador (4’42”) e cópia da letra da canção. - Trabalho em grupo para a elaboração de uma breve dramatização sobre as impressões que tiveram em relação ao texto e à música, para ser encenada na aula seguinte. - Anotações no Diário de Leituras sobre as emoções e impressões pessoais suscitadas: O que você sentiu em relação à nova experiência das meninas? 	02/09/2019 2h/aula
	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação das dramatizações com base na letra da música <i>Racismo é Burrice</i>. - Leitura da <u>última narrativa</u> do livro “Nem bom, nem ruim. Só diferente”, seguida de roda de conversa. - Oficina de tranças – novos penteados e com eles também novas formas de ver a si e ao outro, coragem e ousadia para fazer e ser diferente. - Anotações no Diário de Leituras – à indagação feita por nós sobre qual foi a resposta a si, ou seja, qual foi a sua construção, enquanto leitor e ser social, diante da narrativa lida/ou narrativas lidas. 	03/09/2019 3h/aula
4 ^a ETAPA	Encerramento do projeto de intervenção	
	- Análise dos Diários de Leituras dos alunos.	

No próximo capítulo, discorreremos sobre como as teorias estudadas, aliadas à prática, deram-se em sala de aula.

3 O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO E A ANÁLISE DOS DIÁRIOS DE LEITURAS

Conforme descrevemos no capítulo 1, após a qualificação do projeto de pesquisa, empreendemos novos estudos com o objetivo de atender às considerações da banca avaliadora. Foi-nos sugerido trabalhar com a Leitura Literária Subjetiva, então tivemos que adequar algumas atividades e, principalmente, o produto final que, anteriormente seria o reconto pelos alunos de uma das narrativas trabalhadas.

Com a nova sugestão, foi-nos indicado analisar, pela perspectiva da Leitura Subjetiva, o desenvolvimento da nossa proposta de intervenção para ampliação da aprendizagem da leitura e da escrita do nosso público-alvo. Com esse propósito, adotamos o Diário de Leituras, também por indicação da banca avaliadora, como forma de estimular a produção reflexiva a partir de textos selecionados em diferentes materialidades para as atividades. Nossa expectativa era a de que essa ferramenta, aliada à Leitura Subjetiva, colaboraria para o aprendizado e a transformação de um aluno passivo, num leitor e produtor de textos competente e crítico frente às diversas situações de interação comunicativa.

Isto posto, tivemos que buscar novas leituras para ampliarmos nossa visão sobre a Leitura Subjetiva tanto no campo teórico quanto no campo metodológico. Acatamos, primeiramente, as leituras sugeridas pela banca e também um convite de um dos seus integrantes, o professor doutor Francisco Fleck, para que participássemos do IV Seminário Interinstitucional de Pesquisa em Literatura e Leitura (SEIPELL) e I Seminário de Integração Sul Profletras (SISP), com a apresentação de nosso projeto de intervenção, nos dias 25/26 e 27 de Abril, na cidade de Cascavel-PR. Momento singular em nossas vidas, pois tivemos a oportunidade de conhecer diversos projetos de discentes do PROFLETRAS de várias partes do Brasil, bem como de participarmos de palestras que falavam sobre o tema Leitura Literária Subjetiva, realizadas por convidados de outros estados como a professora doutora Rosiane Xypas, docente do PROFLETRAS em Recife-PE. Xypas possui muita experiência com a Leitura Subjetiva e pôde nos auxiliar com materiais de sua autoria, bem como com indicações de outros autores.

Permanecemos com as mesmas narrativas do livro *Cabelo Ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar* (2016), de Neuza Baptista Pinto, escolhida na

primeira versão do projeto, visto que entendemos que os temas abordados contribuiriam para apresentar a subjetividade dos alunos em sala e nos Diários de Leituras.

Como ressaltamos anteriormente, projetamos o desenvolvimento da pesquisa-ação em quatro etapas, a saber:

1ª Etapa	Apresentação da proposta à Comunidade Escolar (Equipe Gestora e funcionários da unidade, familiares dos estudantes e alunos).
2ª Etapa	Atividades introdutórias, para motivação à leitura e contextualização do tema abordado.
3ª Etapa	Leitura do livro <i>Cabelo Ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar</i> (2016). Cada uma das nove narrativas que compõem a obra foi associada à outras atividades: dinâmicas, dramatização, leitura e interpretação, rodas de conversa; oficinas; filmes e documentários.
4ª Etapa	Análise dos Diários de Leituras dos alunos.

3.1 Primeira Etapa: Apresentação da Proposta de Intervenção

Após toda a reestruturação da proposta de intervenção, solicitamos à diretora da escola que marcasse uma reunião com a gestão, professores, profissionais administrativos e membros do CDCE, para apresentarmos nossa proposta.

Figura 02 – Reunião com a equipe da Escola ALAB para apresentação do projeto.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Essa reunião aconteceu no dia 02 de maio de 2019, às 13 horas, nas dependências da escola ALAB. Demos início à apresentação, falando sobre o Mestrado Profissional em Letras, sua importância, objetivos e funcionamento. Na sequência, expomos a proposta de intervenção e ressaltamos os objetivos, metodologia, embasamento teórico, etapas e o cronograma das atividades.

Após esse momento, abrimos espaço para que os participantes expusessem suas dúvidas quanto ao projeto apresentado. Por fim, muitos professores e a gestão escolar colocaram-se à disposição para colaborar com o bom andamento da proposta de intervenção.

O segundo momento, da primeira etapa, foi destinado à reunião com familiares dos estudantes da turma selecionada. Contudo, esse encontro não aconteceu, visto que a turma é composta, em grande parte, por alunos da zona rural e, por essa razão, os pais/responsáveis têm dificuldade de deslocamento.

Conforme descrevemos no capítulo 1 (Item 1.2), a distância das residências dos estudantes da zona rural interfere na presença de alunos e familiares na unidade escolar em horários alternativos.

Diante disso, decidimos elaborar um pedido de autorização¹⁴, no qual explicitamos o contexto da intervenção para que eles ficassem cientes de como a proposta se consolidaria e, principalmente, com intuito de recolhermos assinaturas dos responsáveis para a participação dos educandos no projeto de intervenção.

O documento foi entregue aos estudantes, para que o levassem aos familiares, colhessem, nele, a assinatura e o devolvessem para nós. Ocorre, porém, que nem todos devolveram o pedido de autorização, mesmo com certa insistência nossa. Entregamos, ainda, um pedido de autorização para que os próprios alunos pudessem autorizar a análise e posterior publicação de trechos de seus processos subjetivos em relação aos textos lidos e escritos no diário de leitura.

O terceiro momento da primeira etapa foi a apresentação da proposta de intervenção aos alunos. Essa ocorreu no dia três de maio de 2019. Por já conhecermos a turma, nossa conversa sobre a proposta teve boa receptividade. Os estudantes, em geral, manifestaram ter gostado muito da proposta de trabalharmos com a leitura literária de narrativas curtas, ficaram entusiasmados,

¹⁴ Todos os documentos constam na seção Apêndice.

principalmente, quando falamos acerca das demais atividades que viriam juntamente com os textos: vídeo, filmes, oficinas, entre outros.

Contudo, quando comunicamos que o produto final seria a análise dos Diários de Leituras produzidos por eles, em função das atividades pré-estabelecidas, cujo foco centra-se na subjetividade manifestada em relação às narrativas apresentadas, mostraram-se desconfiados, pois, segundo alguns alunos que se posicionaram, teriam dificuldades para expressarem suas emoções para os demais. Tentamos tranquilizá-los, dizendo que exporíamos somente os trabalhos daqueles que autorizassem, enfatizamos também que o anonimato seria garantido a todos, pelo uso de nomes fictícios.

Perante isso, a turma manifestou querer participar de todas as atividades, inclusive da escrita dos diários, contudo somente treze alunos disseram que autorizariam a análise de seus diários de leitura, desde que fosse respeitado o seu anonimato, como havíamos garantido.

Outro questionamento que veio à tona por grande parte dos estudantes era se as atividades teriam um peso avaliativo. Dissemos que sim, pois as aulas da intervenção seriam realizadas no horário das aulas de Língua Portuguesa, ou seja, quatro aulas semanais de 60 minutos cada, então, não poderíamos desconsiderar o processo avaliativo, visto que as atividades do projeto preencheriam as horas semanais da disciplina.

Finalizada a reunião, nos despedimos da turma e marcamos a primeira aula de intervenção para o dia 06 de maio de 2019.

3.2 Segunda Etapa: Atividades de Motivação para a Leitura

Na segunda etapa, tivemos como objetivo aguçar a curiosidade da turma para a leitura dos textos que seriam abordados na terceira etapa, bem como levantar questionamentos sobre o estigma que a palavra “ruim” carrega. Essa etapa foi dividida em duas fases. De acordo com o que anunciamos, o primeiro momento da intervenção propriamente dita foi realizado no dia 06/05/2019. Compareceram 19 alunos e teve a duração de duas (02) horas/aula. Nesse encontro, após os cumprimentos e a chamada, apresentamos um cartaz, que foi afixado no centro do quadro com a pergunta: “O que é ruim para você?”.

Em seguida, entregamos tiras de papéis em branco aos alunos e, então, solicitamos que cada um escrevesse o que significava a palavra “ruim” para si. Esperamos alguns minutos para que pudessem refletir antes de escrever em sua tira de papel um significado ou sentido referente ao questionamento feito. Explicamos, que a resposta poderia ser uma palavra, uma expressão, uma frase, um sentimento etc. Em seguida, um a um veio ao quadro e afixou no cartaz sua resposta.

Feito isso, organizamos a sala em um círculo para que pudéssemos ficar frente a frente para uma roda de conversa, o que possibilitou uma maior interação entre todos. Verificamos que muitas respostas se repetiram, dentre elas podemos destacar: “falta de respeito”, “sentir saudades de alguém que ama”, “ficar longe das pessoas que gostam”, “perder uma pessoa que gosta”, “ser maltratado”, “falta de atenção”, “julgar alguém pela sua aparência”, dentre outras.

O que mais nos chamou a atenção foi a dificuldade que os alunos tiveram para se expressarem oralmente. A princípio, parecia uma barreira intransponível. Achamos que não íamos conseguir atingir nossos objetivos, contudo, quando o primeiro começou a falar, foram desencadeados momentos singulares, que mexeram com o emocional de todos, lágrimas somadas a relatos de desabafos e reflexões marcaram essa aula.

Quando nos demos conta, faltavam poucos minutos e muitos disseram não terem percebido o tempo passar. Por fim, entregamos um caderno para cada aluno, do qual já havíamos falado na primeira etapa: o Diário de Leituras. Como orientação, explicamos que deveriam relatar tudo o que sentiram durante aquela aula. Feito isso, despedimo-nos do grupo e pedimos que não se esquecessem do diário para a próxima aula. Também ressaltamos que teríamos um momento posterior para conversarmos sobre os seus relatos.

A segunda fase da segunda etapa ocorreu no dia 10/05/2019, com a duração de três horas/aula. Fomos à sala do 9º ano e, feita a chamada, verificamos que apenas 16 alunos haviam comparecido, parte das ausências foram justificadas pela coordenação em função da falta de transporte escolar naquele dia. Problema constante em nossa escola, pois, como informamos anteriormente, a mobilidade é prejudicada pela distância entre as residências e a escola, além disso são frequentes outros problemas, como contratempos mecânicos ou a situação calamitosa em que se encontram as estradas do município na zona rural.

Mesmo com poucos alunos, demos seguimento à aula, escrevemos no quadro o nome do filme que iríamos apresentar em seguida: *Felicidade por um Fio*, de Trisha R. Thoms, dirigido por Haifaa Al-Mansour. A comédia romântica conta a história de Violet Jones, uma publicitária extremamente perfeccionista, que não se permite errar. Já nas primeiras cenas, vemos que a personagem faz grandes esforços para manter o cabelo sempre impecável e liso. A ideia de perfeição, que é simbolizada por seu cabelo liso, é desestabilizada quando a personagem, em um momento de raiva e frustração, raspa os cabelos. Violet começa, então, uma jornada de autoconhecimento que instiga vários debates sobre mulheres negras, sobre seus cabelos, identidade, auto aceitação, autoestima e vulnerabilidades.

Contudo, não falamos nada sobre o filme, só pedimos que assistissem e prestassem muita atenção. Isto posto, convidamos os alunos para se dirigirem à biblioteca integradora para assistirmos ao filme, o qual teve uma duração de 1 hora e 38 minutos. Dê início, houve dificuldade para que se concentrassem, mas, à medida que a cenas iam se sucedendo, um silêncio veio à tona, o que possibilitou um mergulho dos educandos nas emoções vividas pelas personagens.

Figura 03 – Atividade de motivação para leitura 1: filme *Felicidade por um fio*.



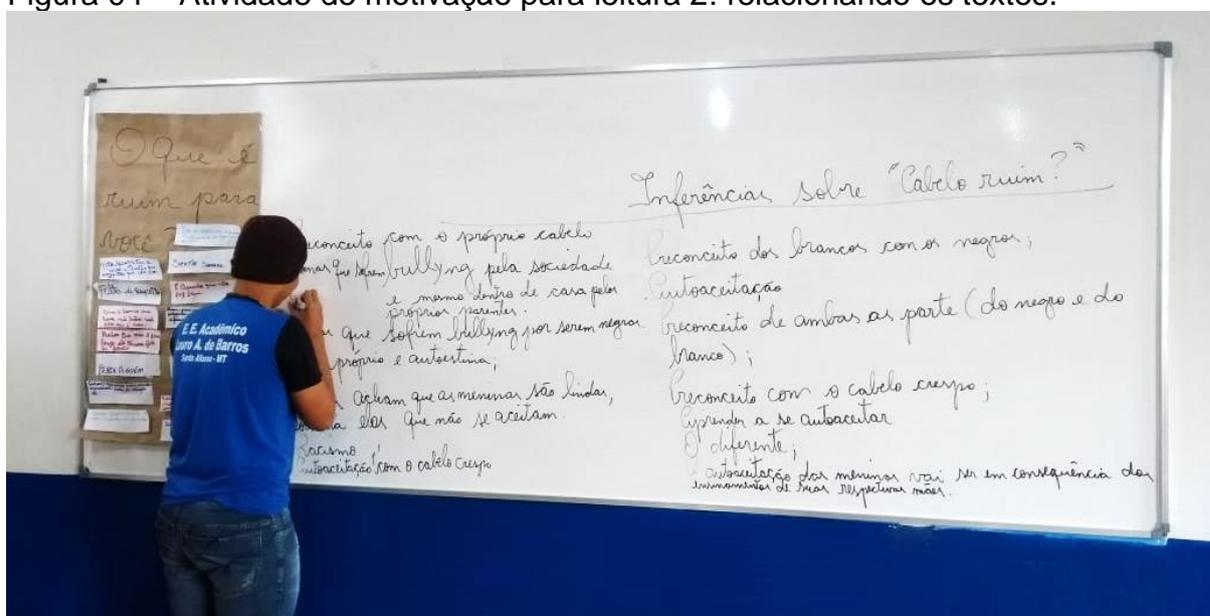
Fonte: Arquivo da pesquisa.

Terminado o filme, os alunos foram liberados para o intervalo e retornaram para a sala de aula, o que foi possível mediante acordo com a professora do

terceiro horário. Quando adentraram o ambiente, já havíamos afixado no quadro o cartaz do primeiro dia com a pergunta: “O que é ruim para você?”, bem como as respostas afixadas por eles, o que causou, em um primeiro momento, curiosidade por parte da turma.

Pedimos, então, antes de qualquer questionamento, que colocassem as carteiras em círculo para uma roda de conversa, e solicitamos que fizessem uma relação entre o filme e a atividade realizada na primeira aula. Demos um tempo para que refletissem e revisitassem seus diários de leitura. Logo, à medida que a discussão foi iniciada, fomos listando no quadro as relações efetivadas por cada aluno.

Figura 04 – Atividade de motivação para leitura 2: relacionando os textos.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

3.3 Terceira Etapa: *Cabelo Ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar*

A primeira fase da terceira etapa da proposta de intervenção constituiu-se da apresentação da obra *Cabelo Ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar*, de Neuza Baptista Pinto (2016), que ocorreu no dia 14/05/2019, com duração de duas horas/aula e a presença de vinte e dois alunos.

Inicialmente, exploramos o que Genette (2009, p. 15) chama de “peritexto editorial”, ou seja, observamos e analisamos a capa, contracapa etc. Mostramos

também quem era a autora do livro e todos disseram nunca ter ouvido falar, então, fizemos uma breve explanação sobre sua vida e obra.

Em seguida, solicitamos que realizassem inferências sobre o título do livro, pois acreditamos no que Genette (2009, p. 72) nos afirma “[...] se o texto é um objeto de leitura, o título, como aliás, o nome do autor é um objeto de circulação ou, se preferir um tema de conversação”. Nesse momento, vários alunos associaram a pergunta da primeira aula ao filme e ao nome da obra e começaram a realizar inferências sobre os possíveis temas que as narrativas da obra iriam abordar.

Das hipóteses levantadas, destacamos algumas: “preconceito com o próprio cabelo”, “meninas que sofriam bullying”, “preconceito dos brancos com os negro”, “preconceito de ambas as partes (do negro e do branco)”, “aprender a se auto aceitar” “o diferente”, dentre outras hipóteses. A discussão foi acalorada, todos queriam falar ao mesmo tempo, mas permanecemos em silêncio e só intervimos para dar sequência à aula.

Nesse mesmo dia, apresentamos as três personagens do livro: Bia, Tatá e Ritinha, dissemos que eram três meninas pobres e negras que estudavam na mesma escola e na mesma sala e que se tornaram amigas. Trouxemos um breve relato sobre o físico de cada uma, todavia não nos atemos aos cabelos das meninas. Logo, entregamos para cada aluno três desenhos incompletos. Então, pedimos que completassem os desenhos, identificando cada menina mediante as informações dadas e realizadas. Feito isso, verificamos que não conseguiriam terminar os desenhos a tempo, sendo assim, acordamos que podiam levar para casa para sua conclusão e que nos devolvessem na próxima aula.

A segunda fase da terceira etapa aconteceu no dia 20/05/2019, com duração de duas horas/aula. De início, após os cumprimentos de acolhida, pedimos aos vinte e quatro alunos que compareceram naquele dia que colassem as figuras das personagens pintadas e caracterizadas por eles na aula anterior, em um varal, que já tínhamos colocado na sala de aula. Solicitamos também que colocassem o nome de cada personagem, pois, mais adiante, voltaríamos a falar sobre elas e poderiam verificar se suas percepções se realizaram. Verificamos que nem todos tinham concluído a atividade, alguns por terem faltado a aula anterior e outros por outros motivos. Diante disso, dissemos que estes alunos poderiam fazê-la para entregar na próxima aula.

Figura 05 – Produção de desenhos – Imaginário sobre as personagens do livro.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Isto posto, para a introdução da primeira narrativa desenvolvemos com os educandos do nono ano uma dinâmica intitulada “Espelho, espelho meu”, a qual teve como objetivo a construção e valorização da autoestima dos alunos do nono ano, para a afirmação de suas identidades.

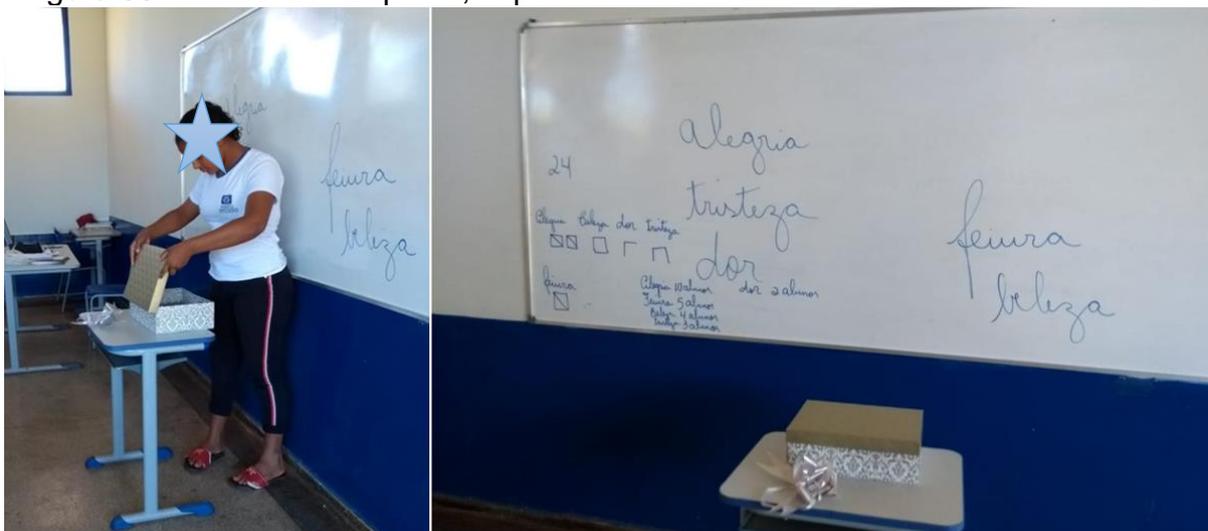
Para começar, escrevemos no quadro cinco palavras: alegria, tristeza, dor, feiura e beleza. Em seguida, solicitamos que os alunos ficassem em silêncio e fossem, um por um, até a caixa que estava na mesa e olhasse para dentro. Nela continha um espelho no fundo, pedimos que olhassem em seu interior e, ainda em silêncio, voltassem para os seus lugares. Nesse instante a curiosidade aguçou toda a sala, mas obedeceram ao comando, mesmo com uma certa inquietação.

Logo depois, chamamos a atenção para o quadro, elencando as palavras que ali estavam escritas e fizemos perguntas como: “Quem viu dentro da caixa alegria?...tristeza?...dor?...feiura?...beleza? Anotamos no quadro o total de alunos que responderam positiva ou negativamente a cada indagação, fazendo um balanço de qual a aceitação da turma com respeito à própria imagem. Dos 24 alunos presentes neste dia, dez alunos disseram que viram em suas imagens refletidas no espelho alegria, três disseram ter visto tristeza, quatro viram beleza, cinco viram feiura e dois viram dor.

Foi um momento de muita reflexão por parte da turma. Muitos alunos se emocionaram e não conseguiram justificar seus sentimentos. Outros ficaram confusos

com a respostas de alguns colegas, pois não compreendiam por que se sentiam daquela forma, uma vez que, segundo muitos educandos, não era aquela imagem que viam em alguns deles. Muitos nos disseram se sentirem rejeitados em função da aparência, ou se sentirem tristes com situações particulares. Concluimos, então, que a maioria se sente mais alegre do que triste, contudo, um número expressivo da turma possui dificuldades de auto aceitação, desencadeadas por motivos diversos.

Figura 06 – Dinâmica “Espelho, espelho meu”.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Logo após esse momento, pedimos aos alunos que colocassem as carteiras em círculo e, então, entregamos cópias da primeira narrativa do livro: “Conhecendo as meninas”. Realizamos a primeira leitura em voz alta, fazendo a mediação, quando necessária, diante das dúvidas que surgiram, mas sempre buscando respostas no contexto da narrativa. Em seguida, pedimos que, alternadamente, os alunos realizassem a leitura. Como atividade de fechamento, solicitamos que cada educando fizesse inferências e anotasse em seu Diário de Leituras como imaginavam que as personagens da obra apresentada se sentiam em relação à imagem que tinham de si mesmas e justificassem suas respostas.

A terceira fase da terceira etapa aconteceu no dia 21/05/2019, com a participação de 25 alunos e duração de 2 horas/aula. Após os cumprimentos e feita a chamada, convidamos os estudantes para se direcionarem à sala da biblioteca integradora com o objetivo de assistirem ao documentário, intitulado *Espelho, espelho*

meu (16'52"), produzido por Elton Martins, sobre estética e cabelos afros, uma abordagem acerca das representações afro-estéticas e identidade raciais no Brasil.

Posteriormente, já de volta à sala de aula, solicitamos aos alunos que dispusessem as carteiras em círculo. Antes de entregar a cópia do texto, escrevemos o título da segunda narrativa na lousa: "O cabelo das meninas". Em seguida, pedimos que realizassem inferências sobre o que trataria a narrativa. Após as manifestações, constatamos que a turma inteira destacou que a narrativa abordaria as características dos cabelos das personagens, visto que, segundo a turma, essa característica não foi mencionada pela autora no primeiro texto, o que havia causado curiosidade. Além disso, recordaram-se que, na atividade anterior, receberam o desenho incompleto das garotas e que, neles, todas estavam sem os cabelos, ficando a cargo dos alunos imaginarem e desenharem, intuitivamente, o cabelo de cada uma. Diante disso, ficaram muito interessados em conhecer essa característica de cada personagem, para, posteriormente, confrontarem com os desenhos que já haviam realizado.

Seguidamente, entregamos o texto e, então, tal como na leitura da primeira narrativa, realizamos a primeira leitura em voz alta, fazendo a mediação, quando necessária, diante das dúvidas que surgiram, mas sempre buscando respostas no contexto da narrativa. Depois, pedimos que, alternadamente, os alunos realizassem a leitura. Feito isto, realizamos uma roda de conversa com o objetivo de que eles constituíssem uma intertextualidade entre o documentário e a narrativa, a fim de construir o significado de estereótipos para construção de conhecimento para repensar essa prática.

Como atividade de fechamento, solicitamos que os estudantes registrassem em seus diários de leitura, uma reflexão sobre as evocações de outras leituras, de vida e de mundo que essa narrativa lhes despertou.

Ressaltamos que, nesse dia, toda a escola estava apreensiva, pois não sabíamos se na próxima semana teríamos aulas, visto que era esperada o início de uma greve, se não houvesse propostas do atual governador de Mato Grosso Mauro Mendes para as reivindicações da categoria. Diante disso, formamos um grupo de WhatsApp com os alunos do 9º ano, para tratarmos de assuntos relacionados ao projeto de intervenção durante esse período.

Na data de 24/05/2019, sem um acordo entre os profissionais da educação e o governo do estado, foi deflagrada a greve da educação estadual. Do mesmo modo, a maioria dos funcionários da escola ALAB concordou em aderir à greve que assolava a rede estadual de Mato Grosso naquele momento.

Passaram-se mais de vinte dias e nenhuma perspectiva para o retorno às aulas, então, decidimos tentar dar sequência no projeto de intervenção mesmo em meio a greve. Entramos em contato com a turma do nono ano e acordamos em marcar três horas aulas para o dia 11/06/2019 no período matutino, uma vez que o transporte escolar estava funcionando neste período, trazendo alunos da zona rural para a escola municipal que não estava em greve.

No dia marcado, aconteceu o quarto momento da terceira etapa, todavia não foi como esperamos, somente 10 alunos compareceram. Iniciamos a aula cumprimentando a todos e agradecendo a presença de cada um. Após esse instante, escrevemos na lousa o título da terceira narrativa: “Como nasceu a amizade das meninas”. Abrimos espaço para que os estudantes realizassem inferências sobre o título e, posteriormente, procedemos a leitura como nas aulas anteriores. Ao término da leitura, os estudantes discutiram sobre as inferências realizadas e a confrontação após leitura. Não imaginaram que a amizade das personagens havia nascido da dor de uma das meninas ao sofrer bullying em seu primeiro dia naquela sala de aula e, conseqüente, o acolhimento das demais por terem passado por situações similares.

Nesse dia, a narrativa tocou profundamente a turma, muitos foram os relatos de alunos que passaram por situações semelhantes às das personagens. Alguns relataram ter sofrido *bullying* na escola, uns contaram, mesmo que envergonhados, haverem praticado tais atitudes no passado e, outros, por presenciarem situações parecidas e não terem feito nada para mudar a situação.

Grande parte dos alunos estudava junto há alguns anos, uma vez que a cidade é pequena e, geralmente, temos a formação de apenas uma turma por ano escolar. Sendo assim, a maioria das situações relatadas aconteceram entre a própria turma, e na própria escola, o que causou um certo constrangimento entre eles.

Concluimos que essa aula despertou algo no coração de cada um, sentimento que foi sucedido de uma profunda reflexão por parte dos presentes. Diante disso, pedimos que realizassem na terceira aula um vídeo que retratasse a amizade na diversidade, o qual seria postado no blog da escola e em suas redes sociais. A turma

foi dividida em dois grupos, todavia não conseguiram terminar o vídeo no tempo estipulado, então, solicitaram mais prazo, disseram que quando estivesse pronto enviariam pelo celular.

Como atividade de fechamento solicitamos que, em seus diários de leituras, os estudantes apontassem em situações vividas por eles, direta ou indiretamente, a identificação com as personagens. Antes de finalizarmos, conversamos com os presentes que iríamos analisar a possibilidade ou não de levarmos adiante a aulas do projeto de intervenção em meio a greve. Dissemos que todos seriam informados pelo grupo que havíamos criado.

No dia 15 de junho de 2019, recebemos os vídeos produzidos pelos alunos, o que nos surpreendeu, pois ficaram maravilhosos e atingiram nossos objetivos que seria retratar a diversidade na amizade. Tentamos publicar no blog da escola, contudo descobrimos que, o mesmo já não estava mais ativo, pois, segundo a direção, teria sido criado pelo gestor anterior e, com sua saída, foi desativado. Mesmo assim, publicamos em nossas redes sociais e grupos de WhatsApp, o que rendeu muitos elogios por parte da comunidade escolar.

Com toda a repercussão da aula anterior e dada a importância dessa intervenção para a escola, decidimos esperar a finalização da greve para retornarmos com as nossas aulas, visto que o número de alunos que se fizeram presentes não estava a contento.

Retornamos às atividades escolares no dia 12/08/2019. Assim, demos início a quinta fase da terceira etapa, no dia 20/08/2019, com duração de duas horas/aula. Foi um dia muito especial, pois estávamos muito felizes em podermos retornar com nossa intervenção. Inicialmente, cumprimentamos a todos os 30 alunos presentes (05 alunos novos) e os convidamos a se dirigirem à biblioteca integradora para assistirem ao filme *Vista a minha pele*, produzido por Joel Zito de Araújo, no ano de 2018, com duração de 27 minutos. O filme é uma divertida paródia da realidade brasileira e mostra uma realidade invertida, na qual os negros são a classe dominante e os brancos foram escravizados no passado. A personagem principal *Maria* é uma menina branca que estuda em um colégio particular graças a bolsa-de-estudos que adquiriu por sua mãe ser faxineira nesta escola. Lugar em que a maioria de seus colegas a hostiliza por sua cor e por sua condição social.

Terminado o filme, retornamos para a sala de aula e solicitamos que dispusessem suas carteiras em um grande círculo. Só, então, escrevemos no quadro o título da quarta narrativa: “O problema tá dentro da cabeça”. Desta vez, pedimos que escrevessem em seus diários de leitura as inferências sobre o que trataria a narrativa. Posto isso, entregamos a cópia da narrativa para o grupo.

Ao terminarmos a leitura, fizemos uma roda de conversa para que os alunos expusessem suas reflexões, e procuramos estimulá-los a estabelecer relações entre o filme e a metáfora que dá título à narrativa “O problema está dentro da cabeça”, destacando os pontos passíveis de intertextualidade, além disso, discutimos se as inferências feitas antes da leitura foram concretizadas na narrativa. Nesse dia não tivemos uma atividade de fechamento, somente pedimos que, ao voltarem para seus lares, refletissem sobre essa narrativa para poderem compreender as posteriores.

A sexta fase da terceira etapa aconteceu no dia 21/08/2019, com a participação de 29 alunos e duração de duas horas/aula. Iniciamos a aula escrevendo no quadro o título da quinta narrativa “As bonecas de Ritinha”. Logo, solicitamos que realizassem inferências sobre o título para posterior discussão. Dentre as hipóteses levantadas, destacamos: “Eu acho que vai falar sobre as bonecas de Ritinha que são brancas, de cabelos lisos, que é o que tem padrão, porque as negras são mais raras”. “Vai falar sobre as lindas bonecas morenas que têm os cabelos cacheados, nas quais, Ritinha adora fazer lindas trancinhas”. “Eu acho que o texto vai falar sobre as meninas que conversam com suas bonecas sobre um problema que elas têm, ou de alguma coisa que está incomodando ela, acho que elas são de cabelos lisos e morenas (...)”.

Posteriormente, entregamos as cópias da narrativa e procedemos a leitura como nas aulas anteriores. Finalizada a leitura, fizemos uma roda de conversa e discutimos sobre as inferências feitas por eles anteriormente junto ao conteúdo da narrativa. Propomos uma discussão sobre as bonecas que eles têm e sobre as que eles veem para venda no comércio e o que os levaram à reflexão sobre a pouca presença das bonecas negras em seus lares e no mercado. Muitos foram os motivos levantados e soluções propostas. Entretanto, muitas lembranças foram suscitadas, visto que a realidade vivida por Ritinha era a realidade de grande parte das meninas em sala de aula, bem como a realidade vivenciada por parte dos meninos em suas famílias. Muitos conseguiram relatar suas vivências para os demais, mas outros preferiram o silêncio.

Logo após, pedimos que registrassem em seus diários de leitura uma reflexão sobre a pouca presença e representatividade, em seus lares e no comércio, de bonecas negras;

Seguidamente, com o projetor (Datashow) preparado em sala, reproduzimos um vídeo sobre a história das bonecas Abayomi, seguido de um tutorial para sua confecção. Levamos tecidos e tesouras para sala de aula e dividimos a sala em grupos para que confeccionassem as bonecas negras. Foi muito divertido, e um momento de interação em sala de aula.

A sétima fase da terceira etapa aconteceu no dia 26/08/2019, com a duração de 2 horas/aula. Inicialmente, cumprimos a todos e realizamos a chamada dos 23 alunos presentes. Em seguida, escrevemos no quadro o título da sexta narrativa: “A negrinha na TV”. A partir do título, solicitamos aos estudantes que levantassem hipóteses sobre o tema que seria abordado no texto.

Realizadas as inferências, entregamos uma cópia a cada aluno da narrativa e iniciamos a leitura como em aulas anteriores. Depois disso, os alunos debateram sobre as inferências realizadas, algumas se concretizaram e outras não. Como atividade final, solicitamos que registrassem nos diários as evocações que possuíam sobre a representação negra na TV.

A oitava fase da terceira etapa ocorreu no dia 27/08/2019, com a presença de 26 alunos e duração de 2 horas/aula. Nesse dia a turma se mostrou muito alegre e ao mesmo tempo apreensiva, pois sabiam que a intervenção se aproximava do fim, estavam ligados às narrativas, como se conhecessem as personagens, era como se elas fizessem, agora, parte de suas vidas. Como em aulas anteriores, colocamos no quadro o título da sétima narrativa: “Tatá e o cabelo crespo”. Neste dia, não esperaram que pedíssemos que realizassem inferências sobre o texto, e foram logo levantando hipóteses sobre a temática da narrativa.

Logo em seguida, entregamos um texto impresso para cada aluno e seguimos a leitura como habitualmente. O primeiro questionamento levantado foi sobre a auto aceitação. Alguns relataram ter dificuldade em se auto aceitar, em serem aceitos pela sociedade, não só em relação ao cabelo, mas por diversas situações: uns por se sentirem magros demais, outros por pensarem que estão acima do peso, outros pela sua cor, outros por acharem que não atingem os padrões de beleza impostos pela mídia e sociedade.

Muitas foram as questões, mas em um dado momento, algumas alunas nos pediram para ir ao banheiro, estavam em um grupo de cinco meninas, ao retornarem, a surpresa, todas soltaram os cabelos: tanto as de cabelos lisos quanto as de cabelos crespos. Foi emocionante, não esperávamos essa reação. Isso movimentou toda a escola, pois os alunos das outras salas queriam saber o que estava acontecendo. Tal atitude, despertou em outros alunos da sala atitudes semelhantes.

Para finalizarmos a aula solicitamos que registrassem em seus diários de leitura o que significava a expressão que aparece na narrativa “não se falava de nada que doesse dentro da gente”. Em seguida, que relatassem um episódio em sua vida que lhe causa ou causou dor.

No dia 02/09/2019, aconteceu a nona fase da terceira etapa. Após cumprimentarmos a turma e realizarmos a chamada com os 22 alunos presentes, escrevemos no quadro o título da penúltima narrativa trabalhada: “A amizade cresce e o cabelo aparece”. Inicialmente e como de costume, solicitamos que realizassem inferências sobre o título da narrativa. Obtivemos respostas como: “vai falar sobre as três meninas que irão começar a aceitar o seus cabelos e vai surgir uma grande amizade entre elas”, “eu acho que esse texto vai falar sobre quando as meninas começaram a falar mais sobre o cabelo delas e começaram a aceitar o cabelo do jeito que é”, “eu acho que elas vão virar melhores amigas e vão começar a se aceitar, não vão mais sentir vergonha”, “o texto falará da amizade de três meninas que se ajudam a se aceitar”, “que a amizade das meninas vai se fortalecer mais, e com isso elas vão deixar de se importar com a opinião das pessoas a respeito do cabelo delas”. Essas foram algumas das hipóteses realizadas pelos alunos do nono ano em relação a narrativa citada.

Posteriormente, entregamos uma cópia do texto para cada um e realizamos a leitura como de hábito. Feito isso, muitos relataram que estavam satisfeitos, pois suas inferências haviam se concretizado após a leitura. Pedimos, então, que em seus diários de leitura respondessem à seguinte indagação: O que você sentiu em relação a nova experiência das meninas?

Na sequência, entregamos a letra da música *Racismo é burrice*, de Gabriel o Pensador e, com a ajuda de um aparelho de som, ouvimos e cantamos a música juntos.

Como atividade, a sala foi dividida em dois grupos para elaboração de uma breve dramatização sobre as impressões que tiveram em relação ao texto e à música. Para maior organização separamos os grupos, um ficou na sala de aula e outro foi para o refeitório. Finalizada a aula, ficou acordado que a apresentação se daria no dia seguinte, no início da aula.

O dia 03/09/2019 foi o dia da finalização do nosso projeto. Todos estavam muito felizes com o percurso realizado até aquela data. Nesse dia, 25 alunos estavam presentes. Inicialmente, após os cumprimentos e feita a chamada, os alunos apresentaram duas dramatizações que haviam sido solicitadas na aula anterior. Foi breve, mas foi enriquecedora, pois acreditamos que eles entenderam a mensagem da obra *Cabelo Ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar*.

Em seguida, as cadeiras foram dispostas em um grande círculo e, só então, entregamos a última narrativa “Nem bom, nem ruim. Só diferente”. Após todo procedimento de leitura, realizamos uma roda de conversa e cada estudante pode colocar suas impressões sobre a narrativa e posteriormente foi lhes dado um tempo para registrarem em seus diários de leitura as respostas a si, ou seja, qual foi sua construção enquanto sujeito leitor como ser social diante da narrativa lida/ ou narrativas lidas.

Para finalizar, convidamos a coordenadora da escola que é negra e tem o cabelo crespo, para realizar uma fala final sobre o projeto. Após sua fala, a coordenadora nos presenteou com uma oficina de tranças e novos penteados para cabelos afros. Para isso, trouxe como modelo sua filha de apenas cinco anos. Entendemos que esse momento foi de grande importância para a socialização de todos, pois à medida que novos penteados foram surgindo, também surgiram novas formas de nossos alunos verem a si e ao outro, bem como coragem e ousadia para fazerem e serem diferentes. Todavia, o mais significativo foi que esse projeto mexeu não só com a turma escolhida por nós, mas também com todos os alunos e funcionários do período vespertino, pois foi visível a transformação que ocorreu na escola nesse decurso e a mudança de atitudes por parte de muitos educandos, prova disso é o registro de muitos alunos em seus Diários de Leituras.

3.4 Análise dos Dados: Os Diários de Leitura dos Alunos do Nono Ano

Como procedimentos para a análise e interpretação dos dados, utilizamos a grelha de análise elaborada por Xypas (2018), inspirada em teorias apresentadas por Langlade (2013).

Segundo Xypas (2018), as experiências de leitura explicitadas nos diários de leituras seriam perdidas ou esquecidas se fossem simplesmente comentadas oralmente entre os educandos ou com o mediador da leitura.

Sendo assim, essa grelha tem como finalidade, frente à análise desses diários, o acolhimento estruturado das reações da leitura subjetiva dos sujeitos leitores, ou, melhor dizendo, possibilita categorizar o surgimento dos ecos íntimos dos alunos do nono ano, manifestados em seu universo particular e singular. Xypas (2018) apresenta cinco categorias a serem analisadas, todavia nos atemos a quatro categorias, as quais foram adaptadas a nossa dissertação. As categorias escolhidas e trabalhadas são as seguintes:

1. Estados singulares de realizações textuais por um vocabulário de sentimentos: está relacionado às expressões manifestadas por cada estudante que serve de termômetro para verificarmos o quanto os alunos se envolveram com as narrativas.

2. Evocação de outras leituras literárias/ da vida/ do mundo: concernente à representação de mundo do leitor em relação a sua visão de vida e do mundo evocadas por seus conhecimentos prévios, bem como a recordação de outras histórias realizadas ao longo de sua vida.

3. A identificação do sujeito leitor com as situações vividas pelas personagens das narrativas, ou seja, a importância do reconhecimento provocado para a construção do sujeito leitor.

4. Resposta a si: está relacionado à construção do sujeito leitor na qualidade de ser social por intermédio da obra lida.

Ressaltamos que o tratamento dispensado ao material coletado preserva a autenticidade das expressões dos alunos, sendo assim, não efetuamos correções nos registros dos fragmentos retirados dos Diários de leitura dos educandos, como podemos ver nos quadros do próximo item.

3.4.1 Implicações dos Sujeitos Leitores

No quadro a seguir, apresentamos os registros dos alunos em seus Diários de Leituras que revelam os “estados singulares dos sujeitos leitores por um vocabulário de sentimento”, Xypas (2018). Selecionamos os escritos feitos para as narrativas: “Conhecendo as meninas”, cujo encaminhamento foi o de que os estudantes anotassem o que imaginavam sobre as personagens do livro; e a narrativa “A amizade cresce e o cabelo aparece”, para a qual os sujeitos leitores deveriam registrar a resposta a seguinte indagação: O que você sentiu em relação a nova experiência das meninas?

Quadro 02 – Estados singulares dos sujeitos leitores por um vocabulário de sentimento

Leitor	Narrativa	Registro
Leitor A	<p>“Conhecendo as meninas” (p. 09-10)</p> <p>“A amizade cresce e o cabelo aparece” (p. 32-35)</p>	<p>Eu achei muito bom a amizade das meninas, penso que elas são meninas fortes que não se deixam abater.</p> <p>Senti que é gostoso ter amigas de verdadeiras como das personagens.</p>
Leitor B	<p>“Conhecendo as meninas” (p. 09-10)</p> <p>“A amizade cresce e o cabelo aparece” (p. 32-35)</p>	<p>Gostei da parte que fala que elas são amiguinhas de unha e carne. Tenho poucas amigas de unha e carne e é muito bom.</p> <p>Senti alegria, porque uma amizade verdadeira pode mudar a vida das pessoas.</p>
Leitor C	<p>“Conhecendo as meninas” (p. 09-10)</p> <p>“A amizade cresce e o cabelo aparece” (p. 32-35)</p>	<p>Acho que essa história vai ser linda, amo meus amigos, só achei estranho porque não falam dos cabelos das meninas.</p> <p>Estou feliz com as meninas.</p>
Leitor D	<p>“Conhecendo as meninas” (p. 09-10)</p> <p>“A amizade cresce e o cabelo aparece” (p. 32-35)</p>	<p>Amei a parte que fala que a Bia “Faz as tarefas todas bonitinhas, com desenhos e adesivinhos com <i>cheirinho</i> de chiclete”, eu também adoro colocar adesivos no meu caderno.</p> <p>Senti felicidade.</p>

Leitor E	<p>“Conhecendo as meninas” (p. 09-10)</p> <p>“A amizade cresce e o cabelo aparece” (p. 32-35)</p>	<p>Acho muito bonito as amizades verdadeiras que encontramos na escola.</p> <p>Estou alegre com a amizade das meninas.</p>
Leitor F	<p>“Conhecendo as meninas” (p. 09-10)</p> <p>“A amizade cresce e o cabelo aparece” (p. 32-35)</p>	<p>Achei interessante quando fala da Ritinha: “Tem gente que diz que ela é branca, outros que é negra, mulata”. Nunca sei qual é minha cor.</p> <p>Como é bom ter amigos que gostam de você como você é.</p>
Leitor G	<p>“Conhecendo as meninas” (p. 09-10)</p> <p>“A amizade cresce e o cabelo aparece” (p. 32-35)</p>	<p>Amei a Ritinha logo de cara, porque ela não leva desaforo para casa.</p> <p><i>Não houve registro.</i></p>
Leitor H	<p>“Conhecendo as meninas” (p. 09-10)</p> <p>“A amizade cresce e o cabelo aparece” (p. 32-35)</p>	<p>Fiquei alegre quando lemos o primeiro texto, gostei muito das três meninas, acho que vou amar as outras histórias.</p> <p>Muito linda a amizade delas e o apoio que uma dá a outra.</p>
Leitor I	<p>“Conhecendo as meninas” (p. 09-10)</p> <p>“A amizade cresce e o cabelo aparece” (p. 32-35)</p>	<p>Acho que essa história vai contar coisas tristes, já estou sentindo, nem falaram dos cabelos delas.</p> <p><i>Não houve registro.</i></p>
Leitor J	<p>“Conhecendo as meninas” (p. 09-10)</p> <p>“A amizade cresce e o cabelo aparece” (p. 32-35)</p>	<p>Não entendi porque não falaram dos cabelos das meninas, acho que tem uma história triste aí.</p> <p>Felicidade é o que sinto.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base no quadro 02, depreendemos que, dos dez alunos que tiveram seus diários de leitura analisados, todos apresentaram em seus relatos um vocabulário de sentimento de marca afetiva, positiva e amorosa. Empregam palavras como: bom, gostoso, gostei, alegria, bom, linda, feliz, amei, adoro, felicidade, muito bonito, interessante, alegre, gostei, linda, legal e triste.

Alguns alunos se referiram às narrativas de uma forma geral: “Acho que essa história vai ser **linda**, amo meus amigos, só achei estranho porque não falam dos

cabelos das meninas”, “Acho que essa história vai contar coisas **tristes**, já estou sentindo, nem falaram dos cabelos delas, mas acho que vai ser bem **legal**”. Nesses relatos verificamos que esses alunos, ao lerem a narrativa, estabeleceram hipóteses sobre as demais narrativas que sucederiam, visto que se basearam em seus sentimentos para expressarem suas opiniões.

Em outros momentos, alguns alunos analisaram trechos isolados das narrativas: “**Gostei** da parte que fala que elas são amiguinhas de unha e carne. Tenho poucas amigas de unha e carne e é muito **bom**”, “Achei **interessante** quando fala da Ritinha: “Tem gente que diz que ela é branca, outros que é negra, mulata”. Nunca sei qual é minha cor”.

Uma outra maneira que alguns alunos encontraram para expressar seus sentimentos foi confrontando as histórias de algumas personagens com a sua: “(...) eu também **adoro** colocar adesivos no meu caderno”. “Nunca sei qual é minha cor”. Momentos muito preciosos em que se identificam com certa personagem.

As atitudes e sentimentos das personagens instigaram a afetividade expressada por alguns alunos: “Eu achei muito **bom** a amizade das meninas, penso que elas são meninas fortes que não se deixam abater”. “Senti que é **gostoso** ter amizades verdadeiras como das personagens”. “Senti **alegria**, porque uma amizade verdadeira como das meninas pode mudar a vida das pessoas”. “Estou **feliz** com a atitude das meninas”. “Senti **felicidade** durante a leitura do texto, **amo** uma amizade verdadeira como a delas”. “Senti **felicidade** durante a leitura do texto, **amo** uma amizade verdadeira como a delas”.

Ao final, aparece, também, uma citação direta de uma das narrativas com intuito de exprimir um sentimento em relação ao texto: “Tem gente que diz que ela é branca, outros que é negra, mulata”.

Diante disso, levando-se em consideração a necessidade de os alunos expressarem o que sentiam em relação às narrativas e para justificar seus sentimentos, seus múltiplos olhares, emoções, utilizaram-se de palavras e expressões que instigavam afetividade, amorosidade.

Certamente, entendemos que houve um direcionamento didático com questionamentos ao longo das narrativas, e que isso contribuiu para que esses estudantes pudessem registrar seus sentimentos e emoções durante a leitura.

Assim sendo, abordamos as narrativas da forma mais sensível possível para, aos poucos, conseguirmos um nível de envolvimento emocional dos alunos, pois, entendemos que os estados singulares de realizações textuais se manifestam, como defende Langlade (2013), por um vocabulário amoroso. Com isso, depreendemos que o prazer da leitura pode ser não só observado, mas transcrito, fator essencial para fomento à leitura.

No próximo quadro, apresentamos os registros dos alunos em seus Diários de Leituras, que revelam “evocações de outras leituras literárias/ da vida/ do mundo”. Selecionamos os escritos feitos nas narrativas “O cabelo das meninas”, cujo o encaminhamento foi de que os estudantes registrassem em seus diários de leitura, uma reflexão sobre as evocações de outras leituras, de vida e do mundo que essa narrativa lhes despertou; na narrativa “As bonecas de Ritinha” solicitamos que registrassem uma reflexão sobre a pouca presença e representatividade, em seus lares e no comércio, de bonecas negras; e por final com relação à narrativa “A negrinha na TV” que os educandos registrassem as evocações que possuíam sobre a representação negra na TV.

Quadro 03 – Evocação de outras leituras literárias /da vida/ do mundo

Leitor	Narrativa	Registro
Leitor A	“O cabelo das meninas” (p. 11-12)	Quando lemos que Bia carrega um creminho na bolsa e passa na hora do recreio, olhei na minha mochila e percebi que faço a mesma coisa.
	“As bonecas de Ritinha” (p. 24-25)	Agora me lembro só tive bonecas brancas do cabelo liso, muitas loiras e outras dos cabelos pretos, nenhuma se parecia comigo.
	“A negrinha na TV” (p. 26-27)	Verdade não tem muitas pessoas de cabelo crespo e negras na TV, nas novelas principalmente, são poucas.
Leitor B	“O cabelo das meninas” (p. 11-12)	Meu cabelo tá sempre amarrado como o da bia, nunca solto, já faz tempo.
	“As bonecas de Ritinha” (p. 24-25)	Agora parei para pensar minhas bonecas eram como as da Ritinha, nunca tinha pensado nisso.
	“A negrinha na TV” (p. 26-27)	É muito raro ver pessoas negras e de cabelos crespos na TV, principalmente nos comerciais,

		agora penso que estou entendendo o que vem acontecendo.
Leitor C	<p>“O cabelo das meninas” (p. 11-12)</p> <p>“As bonecas de Ritinha” (p. 24-25)</p> <p>“A negrinha na TV” (p. 26-27)</p>	<p>Fiquei pensando que na escola tem um monte de meninas que usam trancinhas ou um coque, nunca estão diferentes.</p> <p>Lembro que minha irmã tinha uma boneca negra, mas a maioria eram brancas de cabelos lisos.</p> <p>Não tem muitas pessoas negras na TV, poderia mudar isso.</p>
Leitor D	<p>“O cabelo das meninas” (p. 11-12)</p> <p>“As bonecas de Ritinha” (p. 24-25)</p> <p>“A negrinha na TV” (p. 26-27)</p>	<p>Minha melhor amiga não gosta de soltar os cabelos, só solta quando lava eles em casa, disse que em casa ninguém vai falar nada, nem debochar dela.</p> <p><i>Não houve registro.</i></p> <p>Acho que a TV está discriminando as pessoas com essa atitude.</p>
Leitor E	<p>“O cabelo das meninas” (p. 11-12)</p> <p>“As bonecas de Ritinha” (p. 24-25)</p> <p>“A negrinha na TV” (p. 26-27)</p>	<p>Gosto de usar touca ou boné, nunca saio na rua com o meu cabelo a mostra, não sei porque, mas acho que não gosto dele.</p> <p>É verdade não existem muitas bonecas negras por aí, é coisa pra pensar.</p> <p>Verdade fiz como a Bia e comecei prestar atenção e realmente na TV não tem muitas pessoas negras, muito triste essa discriminação.</p>
Leitor F	<p>“O cabelo das meninas” (p. 11-12)</p> <p>“As bonecas de Ritinha” (p. 24-25)</p> <p>“A negrinha na TV” (p. 26-27)</p>	<p>Percebi que também não ligo muito em me arrumar, não gosto que fiquem olhando para mim, acho que não sou bonita.</p> <p>Acho que minha história se parece com a da Ritinha, nunca tive uma boneca negra, uma que se parece comigo.</p> <p><i>Não houve registro.</i></p>
Leitor G	<p>“O cabelo das meninas” (p. 11-12)</p>	Essa história me fez pensar em um monte de coisas que já vi na sala de aula, acho que por isso muita gente não solta o cabelo.

	<p>“As bonecas de Ritinha” (p. 24-25)</p> <p>“A negrinha na TV” (p. 26-27)</p>	<p><i>Não houve registro.</i></p> <p>Estou pensando, não é justo o que a TV faz com os negros e com as pessoas de cabelos crespos</p>
Leitor H	<p>“O cabelo das meninas” (p. 11-12)</p> <p>“As bonecas de Ritinha” (p. 24-25)</p> <p>“A negrinha na TV” (p. 26-27)</p>	<p>A história do cabelo das meninas é interessante, me fez lembrar de muitas histórias tristes.</p> <p>É a mais pura verdade nas lojas de brinquedos quase não vemos bonecas negras, fico triste com isso.</p> <p><i>Não houve registro.</i></p>
Leitor I	<p>“O cabelo das meninas” (p. 11-12)</p> <p>“As bonecas de Ritinha” (p. 24-25)</p> <p>“A negrinha na TV” (p. 26-27)</p>	<p>Lembrei de várias meninas que vejo no banheiro na hora do recreio passando creme no cabelo, agora entendi.</p> <p><i>Não houve registro.</i></p> <p>Bem isso, as pessoas negras são minoria na TV, acho que é preconceito.</p>
Leitor J	<p>“O cabelo das meninas” (p. 11-12)</p> <p>“As bonecas de Ritinha” (p. 24-25)</p> <p>“A negrinha na TV” (p. 26-27)</p>	<p>Estou pensando em como as meninas se sentem com seus cabelos, acho que não são felizes, tem muita gente que tira sarro de quem não tem o cabelo liso. Fiquei triste quando pensei nisso.</p> <p>Entendo agora porque muitas meninas não tem bonecas negras, acho que não acham elas bonitas.</p> <p><i>Não houve registro.</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre as três narrativas selecionadas para verificar as lembranças suscitadas pela leitura, percebemos que o texto “O cabelo das meninas” trouxe várias recordações pessoais ou de pessoas mais próximas que passaram por suas vidas e as implicações de tais lembranças.

A segunda narrativa escolhida, “As bonecas de Ritinha”, provocou profunda reflexão dos educandos em relação a sua representação de mundo na infância. Boa parte das estudantes relatou que não tinham, ou não viam em suas casas, bonecas negras. Logo, vemos que, tal como a situação apresentada pela personagem Ritinha,

a maioria mostrou-se como tivesse, naquele instante da leitura, verificado situações vividas e se reconheceram mediante as circunstâncias.

A terceira narrativa selecionada para análise dessas evocações foi “A negrinha na TV”, todos concordaram que a representação negra na TV é muito pequena, baseados em suas visões de mundo e histórias de vida, não concordam com essa situação, mas demonstram, também, que, até então, mesmo verificando tal situação, não se posicionavam sobre o assunto.

Os relatos indicam que, ao se darem conta de tal atitude, verificaram o quão grave é esse problema para a representação do negro na sociedade e que o seu silenciamento indireto contribui para a manutenção do preconceito e dessa segregação. Essas diversas leituras, rememoradas e motivadas pela leitura literária, são evidências do que Langlade (2013) denomina de experiências singulares, ou seja, o texto sendo preenchido pelo mundo interior de cada leitor.

No penúltimo quadro, apresentamos os registros dos alunos em seus Diários de Leituras, que revelam “a identificação do sujeito leitor com as situações vividas pelas personagens nas narrativas”, Xypas (2018). Selecionamos os escritos feitos para as narrativas: “Como nasceu a amizade das meninas”, cujo direcionamento foi o de que os estudantes apontassem em situações vividas por eles, direta ou indiretamente, a identificação com as personagens; e a narrativa “Tatá e o cabelo crespo”, para a qual os sujeitos leitores deveriam registrar o que significava a expressão que aparece na narrativa “não se falava de nada que doesse dentro da gente” e, em seguida, que relatassem um episódio de sua vida que lhe causa ou causou dor.

Quadro 04 – A identificação do sujeito leitor com as situações vividas pelas personagens nas narrativas

Leitor	Narrativa	Registro
Leitor A	“Como nasceu a amizade das meninas” (p. 13-17)	Me lembrou de uma história que me marcou muito, eu saí com o cabelo solto, coisa rara, pois não deixava ninguém vê solto, pelo simples fato de ter medo do julgamento, medo do que poderiam dizer, enfim eu estava me achando linda, descobrindo minha real beleza, quando puxaram meu tapete dizendo que estava horrível, que estava armado, por isso deveria prender, apenas concordei e preendi.

	<p>“Tatá e o cabelo crespo” (p. 28-31)</p>	<p>Não gosto muito de lembrar disso, porque me marcou muito.</p> <p>A dor de Tatá me fez lembrar da dor que senti e escondi.</p>
Leitor B	<p>“Como nasceu a amizade das meninas” (p. 13-17)</p> <p>“Tatá e o cabelo crespo” (p. 28-31)</p>	<p>Me fez lembrar de quando era menor, sempre amei cabelo grande, e como o meu é cacheado, nunca foi muito cumprido, por esse motivo eu amava pôr panos na cabeça para ter “cabelos longos”.</p> <p>Muita coisa já me causou dor, mas prefiro não falar muito sobre isso.</p>
Leitor C	<p>“Como nasceu a amizade das meninas” (p. 13-17)</p> <p>“Tatá e o cabelo crespo” (p. 28-31)</p>	<p>(...) lembrança que tive era que um dia estava cortando o cabelo na frente de casa e uns meninos da minha sala passaram na frente e falaram que meu cabelo era ruim que ia quebrar a maquininha, fiquei com trauma até hoje de cortar o cabelo do lado de fora. Quando estou no cabeleireiro eu espero as pessoas saírem para eu cortar o meu cabelo.</p> <p>Essa história que contei me causou muita dor, mas hoje consigo falar sobre isso.</p>
Leitor D	<p>“Como nasceu a amizade das meninas” (p. 13-17)</p> <p>“Tatá e o cabelo crespo” (p. 28-31)</p>	<p>Me chamavam de perdigão (gorda), muitos estão aqui agora.</p> <p>Tem coisas na vida que não falamos, preferimos esquecer, mas não adianta sempre lembramos.</p>
Leitor E	<p>“Como nasceu a amizade das meninas” (p. 13-17)</p> <p>“Tatá e o cabelo crespo” (p. 28-31)</p>	<p>(...) a lembrança que eu tenho é que já sofri muito na escola por ser negro, gordinho e ter o cabelo crespo, mas hoje não ligo muito para essas brincadeiras sem noção, prefiro ficar na minha.</p> <p><i>Não houve registro.</i></p>

Leitor F	<p>“Como nasceu a amizade das meninas” (p. 13-17)</p> <p>“Tatá e o cabelo crespo” (p. 28-31)</p>	<p>Acho que não só eu, mas diversas pessoas já se sentiram super mal por causa de um comentariozinho de mau gosto. Tanto pela cor da pele, quanto por corpo ou cabelo. E assim buscamos nos espelhar ou procurar algo/alguém para nos sentirmos melhor.</p> <p>Acho que já sofri e já fiz alguém sofrer quero ser diferente.</p>
Leitor G	<p>“Como nasceu a amizade das meninas” (p. 13-17)</p> <p>“Tatá e o cabelo crespo” (p. 28-31)</p>	<p>(...) vivenciei em um passeio, onde uma das componentes do grupo discriminou o colega pela cor da sua pele.</p> <p>Acho que deveria ter feito alguma coisa.</p>
Leitor H	<p>“Como nasceu a amizade das meninas” (p. 13-17)</p> <p>“Tatá e o cabelo crespo” (p. 28-31)</p>	<p>Quando a história foi sendo contada me vi naquela situação, até porque não sofremos preconceito apenas se formos negros.</p> <p>Muita coisa pode causar dor, eu acho</p>
Leitor I	<p>“Como nasceu a amizade das meninas” (p. 13-17)</p> <p>“Tatá e o cabelo crespo” (p. 28-31)</p>	<p>Pude sentir um sentimento de pena pelas meninas que sofrem tanto preconceito por causa do cabelo e criam pensamentos ruins na cabeça sobre o próprio cabelo, querendo assim alisá-los e destruir sua própria cultura.</p> <p><i>Não houve registro.</i></p>
Leitor J	<p>“Como nasceu a amizade das meninas” (p. 13-17)</p> <p>“Tatá e o cabelo crespo” (p. 28-31)</p>	<p>(...) lembro de uma vez que uma menina com o cabelo crespo foi pra escola com o cabelo solto e as pessoas olhavam e ficavam falando pra ela prender, que tava volumoso e tal, aí ela foi lá e prendeu.</p> <p>Já vi muita gente passar por isso e não imaginava a dor que sentiam.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

No quadro 04, analisamos a identificação do sujeito leitor com as situações vividas pelas personagens das narrativas, bem como a importância do reconhecimento provocado para a construção de si.

Sendo assim, para essa análise escolhemos os registros da narrativa “Como nasceu a amizade das meninas”, pois essa amizade nasceu justamente por causa do cabelo crespo. Tatá, em seu primeiro dia de aula na nova escola, sofreu bullying por parte de um colega, o que lhe provocou muita dor e, conseqüentemente, várias lembranças ruins de outros momentos que havia passado por situações semelhantes. No final da aula, as outras duas personagens, Bia e Ritinha, aproximaram-se de Tatá para dar uma força, porque se identificaram com a nova colega de sala, visto que as três são negras, têm os cabelos crespos e viveram situações parecidas ao longo de suas vidas.

Isto posto, encontramos nos relatos dos educandos registros de lembranças desencadeadas pela identificação desses sujeitos leitores com as personagens. Rememorações de eventos que ocorreram com eles mesmos, outros que somente presenciaram ou, ainda, que participaram direta ou indiretamente. Situações que causaram constrangimentos, dor, amargura, traumas, vergonha.

Foi um momento em que expressaram o que estava guardado no seu subconsciente, que não costumam ser registradas, em muitas das vezes são até desconsideradas em sala de aula por nós professores. Para isso nos inspiramos em Jouve (2013), o qual nos faz pensar na capacidade de nos identificarmos com outras pessoas, colocarmo-nos em seu lugar, para, então, compreendê-las.

A segunda narrativa escolhida para analisar a identificação do sujeito leitor com as situações vividas pelas personagens foi “Tatá e o cabelo crespo”, pois relata que na casa de Tatá “não se falava de nada que doesse dentro da gente”. Diante disso, constatamos que a maioria dos alunos preferia não falar sobre acontecimentos, lembranças que lhes haviam causado dor e desconforto.

Alguns, por terem passado por essas situações constrangedoras, optaram por esquecer, apagar acontecimentos difíceis, outros perceberam que vivenciaram indiretamente tais situações e não fizeram nada para ajudar, o que causou um certo constrangimento. Mas o mais interessante foi o momento em que alguns relataram que praticaram tais atitudes com outras pessoas – até mesmo com os colegas de sala – e se mostraram arrependidos diante da situação, uma vez que partilhavam daqueles momentos se silenciando, achando graça ou reproduzindo muitos contextos. Foi um momento de reflexão e de mudança para quem sofreu, quem presenciou e quem participou de situações delicadas como as relatadas.

No quadro seguinte, apresentamos os registros dos alunos em seus Diários de Leituras, que revelam “resposta a si”. Elegemos os escritos feitos para a narrativa: “Nem bom, nem ruim. Só diferente”, cuja condução foi a de que os estudantes respondessem à indagação feita por nós sobre qual foi a resposta a si, ou seja, qual foi a sua construção, enquanto sujeito leitor e ser social, diante da narrativa lida/ou narrativas lidas.

Quadro 05 – Resposta a si

Leitor	Narrativa	Registro
Leitor A	“Nem bom nem ruim só diferente”. (p. 36)	Sabe meninas vos digo algo, jamais deixem dizer que não podes fazer algo que goste, não tenhas vergonha da tua “juba leãozinho”, você é linda, seu cabelo é lindo e se lhe disserem que não, apenas dê teu melhor sorriso e saia, não escute!!! Seja livre não tenha medo de olhares, nem do que podem dizer sobre tu, afinal o leão é o rei da floresta. Não é mesmo?
Leitor B	“Nem bom, nem ruim. Só diferente”. (p. 36)	(...) aprendi e percebi que não devemos ficar calados, temos que tomar uma atitude diante da situação. Ao ouvir um comentário maldoso, preconceituoso com o colega devemos ajudá-lo, dar algum conselho e não ficar julgando ou rindo como as vezes fazemos por achar “normal”, mas não é... E se for com a gente também não ficar calado.
Leitor C	“Nem bom, nem ruim. Só diferente” (p. 36)	<i>Não houve registro.</i>
Leitor D	“Nem bom, nem ruim. Só diferente”. (p. 36)	(...) em relação ao que eu via e não podia ajudar... eu percebi agora que eu estava cometendo algo ruim e hoje em dia eu posso fazer a diferença.
Leitor E	“Nem bom, nem ruim. Só diferente”. (p. 36)	Despertou os meus pensamentos e a preocupação com as pessoas. E esse problema pode marcar tanto quanto os meus problemas pessoais marcaram em mim.
Leitor F	“Nem bom, nem ruim. Só diferente”. (p. 36)	Ninguém é igual a ninguém, então temos que aceitar o diferente para sermos pessoas melhores.
Leitor G	“Nem bom, nem ruim. Só diferente”. (p. 36)	Antes do projeto feito em sala o assunto sobre preconceito e discriminação para mim talvez não

		fosse algo de grande importância, sendo talvez somente mais um assunto que ninguém estaria dando mais atenção. ...fui começando a entender direitinho sobre esse assunto me aprofundando e descobrindo muitas coisas.
Leitor H	“Nem bom, nem ruim. Só diferente”. (p. 36)	(...) fui começando a entender que de todas as formas, eu sendo gorda ou magra, tendo cabelos cacheados ou lisos, sendo loira ou morena, eu posso sofrer algum tipo de preconceito. Mas “tudo bem”, hoje eu entendo que eu posso sim me defender, argumentar e jamais abaixar minha cabeça para esse tipo de atitude.
Leitor I	“Nem bom, nem ruim. Só diferente”. (p. 36)	Penso que poderia ter prestado mais atenção nos meus amigos e feito algo a mais para ajudar, mas tudo bem, hoje penso diferente e vou agir diferente.
Leitor J	“Nem bom, nem ruim. Só diferente”. (p. 36)	<i>Não houve registro.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse quadro 05, analisamos nos registros dos educandos “a resposta a si”, pois, segundo Xypas (2018, p. 81), “É importante ressaltar o ponto central que releva da construção de si enquanto ser social”, ou seja, referente à construção do sujeito leitor na qualidade de ser social por intermédio da obra lida.

Diante disso, escolhemos o texto que mais nos chamou atenção para essa representação do sujeito leitor: “Nem bom, nem ruim. Só diferente”., pois são esses registros que nos indicam que os sujeitos leitores conseguem obter uma resposta a si para questões que vivenciaram, presenciaram e, em muitas vezes, aceitaram e se calaram.

Cumprindo com esse parâmetro de retorno a si, o leitor **A**, na interação com a narrativa, deixa transparecer sua maneira de se deslocar da posição de leitor para o lugar das personagens e dos colegas de sala de aula que relataram situações parecidas à da história lida. Ele sinaliza a forma crítica com que se posiciona diante da realidade representada, uma vez que sugere uma tomada de atitude perante a situação, demonstrando maturidade e autonomia no agir e no pensar e apropriação

dos saberes advindos das leituras literárias e de mundo para a transformação de sua vida e do meio em que vive.

Ao passo que leitor **B**, revela a maneira que ocorre a representação de si mediante a discriminação sofrida pelas personagens. Também somos conduzidos aos ecos de alteridade do leitor, que confronta suas atitudes perante as situações vivenciadas por seus colegas e assume que, às vezes, ficou rindo por achar normal, em vez de aconselhar e ajudar a combater a discriminação. Dessa forma, ele evidencia ter apreendido sobre a necessidade de termos mais empatia pelo outro no momento em que demonstra seu critério anterior de valor sendo transformado durante o processo de apropriação da obra.

Na mesma perspectiva, o leitor **D** entendeu que cometeu erros, por achar que não fez nada em algumas situações, mas que quer se redimir, ou seja, fazer a diferença. O sujeito leitor compreende, agora, que devemos nos preocupar com as pessoas e tentar compreender o outro, diante disso, observamos que houve uma mudança de comportamento em relação a atitudes que foram repensadas.

Já o leitor **F** salienta que ninguém é igual ao outro e compreende que, só no momento em que aceitamos o diferente, tornamo-nos pessoas melhores. Assim, ele acentua que valoriza a história e as particularidades de cada um e manifesta o processo de formação de identidade e de valores pelo qual passou.

Enquanto o leitor **G** faz uma reflexão sobre o que entendia do assunto discriminação e confidencia que a problemática despertava nele pouca atenção, mas agora indica que está entendendo e descobrindo mais sobre esse assunto. Esse processo de autoavaliação e transformação de seu conceito de valor para o tema o inscreve no retorno a si.

Conforme os registros do leitor **H**, compreendemos seu retorno a si e a formação de sua identidade, uma vez que ele salienta que o preconceito pode aparecer de diferentes maneiras para diferentes pessoas e que devemos nos defender, argumentar e não baixar a cabeça frente a atitudes discriminatórias.

Por fim, o leitor **I**, tal como o leitor **D**, considera que poderia ter prestado mais atenção nos seus amigos e feito algo a mais para ajudá-los em outros momentos e se compromete a agir de maneira diferente hoje, o que nos faz entender que houve também um redirecionamento de valores por parte desse leitor.

Portanto, a leitura como resposta a si foi efetuada nos momentos em que os educandos encontraram respostas para questões que enfrentaram ou vivenciaram no decurso de suas vidas. Explicações para dilemas silenciados, petrificados e enraizados, ou seja, um retorno a si, uma resposta a si. Compreendemos que conseguiram tomar consciência, mediante relatos acima, de que devem rever suas atitudes perante os colegas e, conseqüentemente, em sociedade. Diante disso, concordamos com Neusa Baptista Pinto (2016) - (autora das narrativas apresentadas) - que se desconstruirmos a ideia do diferente como feio ou inadequado e pensarmos diferente sobre o diferente, esses rótulos serão desfeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final desta dissertação com a certeza que os passos trilhados ao longo do percurso do projeto de intervenção representam o princípio de uma jornada maior, pois estamos só começando a enveredar pelo caminho da leitura subjetiva nos textos literários, agora municiados do referencial teórico que sustentará a nossa prática. E o trabalho que apresentamos aqui, sem dúvida, constitui o início dos vários estudos e possibilidades que poderemos abordar durante as opções de trabalho com o texto literário, um percurso, certamente, menos doloroso, pois mais confiante.

Conforme descrevemos no corpo do texto, selecionamos, como objeto de estudo, as narrativas curtas da obra *Cabelo ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar* (2016), de Neuza Baptista Pinto. Nesse contexto, contrariando qualquer receio que pudéssemos ter – por se tratar de uma obra que aborda temas sensíveis, como a autoaceitação e o preconceito –, o livro foi muito bem aceito pelos estudantes do 9º ano, pois tiveram a oportunidade de refletir sobre questões com as quais se deparam no cotidiano, principalmente, no âmbito escolar.

A partir das discussões e dos diferentes posicionamentos acerca das temáticas em foco, os estudantes foram capazes de colocar em xeque as atitudes vividas ou constatadas por eles em sociedade, o que provocou, para a maioria, a quebra de paradigmas e preconceitos. Acreditamos que novos horizontes foram abertos e que um pensar mais crítico e consciente foi despertado, para uma transformação de suas vidas no meio escolar e social.

Diante disso, compreendemos que, após a experiência e execução desta proposta de intervenção, nós, professores, podemos assumir a posição de mediadores entre a leitura e o aluno, buscando novas teorias e metodologias para serem aplicadas em sala de aula, evitando a mesmice e a acomodação.

Neste texto, optamos por um caminho metodológico, no qual deixamos vir à tona a subjetividade do aluno, ligada às suas emoções, experiências de vida, descobertas sobre si e sobre o outro. Ações que despertaram uma maior reflexão sobre a leitura e sobre si mesmo, tudo isso combinado às suas histórias de vida que, sabemos, são plurais e diversas. Daí o mediador necessitar dos instrumentos necessários, tanto da teoria do texto literário quanto das estratégias de atuação, frente ao novo mundo.

Os resultados obtidos pelas análises dos registros nos Diários de Leituras foram pautados, principalmente, na comparação entre a condição inicial e a condição final dos estudantes, as quais revelaram, gradualmente, como os alunos reagiram, subjetivamente, às propostas de leituras e que a escrita diarista forneceu subsídios para o reconhecimento do aluno como sujeito-leitor, auxiliando-o nesse processo de formação leitora.

Ressaltamos que tivemos que enfrentar alguns obstáculos, tal como a desconfiança inicial dos educandos, evidenciadas pelo silêncio, pelo medo de se abrir, de falar de si, sobretudo, em relação aos preconceitos a que se viram submetidos – somados ao receio da exposição pública. Apesar disso, à medida que avançávamos, foram se soltando, mesmo que aos poucos, tanto nas discussões orais em sala de aula como, também, na escrita dos Diários de Leituras. Tivemos, ainda, que aprender a lidar com situações que provocaram constrangimentos entre os educandos, visto que o município é pequeno e todos se conhecem. Ademais, muitos alunos estudam juntos há anos e as situações discutidas oralmente e nos diários de leitura ocorreram entre eles.

Nesse sentido, foi necessária uma atenção especial e individualizada em que nos transformamos num misto daquele que ensina/conduz o processo e o conselheiro/suporte emocional. Outro ponto importante, com o qual tivemos que nos defrontar, foi como tratar dos relatos mais íntimos, ou seja, dos ecos que ressoaram em seus registros e que foram silenciados na fala. Isso exigiu de nós muita sensibilidade na forma de abordar essas situações na análise dos registros, mas o suporte das leituras e o apoio por parte da coordenação da escola foram fundamentais para o êxito das atividades.

Compreendemos que, por meio das estratégias teórico-metodológicas, como as que experienciamos neste percurso de intervenção na escola, alcançamos o que ansiávamos, ou seja, a sensibilização para a leitura, a reflexão sobre o lido e a motivação para a manifestação oral e escrita sobre a leitura, com a maioria do grupo selecionado. Mesmo não sendo o total, pois é impossível atingir a totalidade, a aprendizagem foi satisfatória para todos, o que se constata nos depoimentos dos alunos.

Entendemos, também, que há muita resistência de professores do ensino fundamental em se orientar pela subjetividade na leitura, mas compreendemos, igualmente, através do trabalho realizado, que nossas alunas e alunos percorreram esses caminhos, até então considerados por nós desafiadores, abertos a essas novas possibilidades e prontos a responder a eles. Alunos, estes, desejosos de serem ouvidos para exprimirem suas emoções e percepções.

De tudo o que vivenciamos, fica a sensação de que alcançamos os objetivos traçados, ou seja, construir sentidos para diferentes realidades na interação entre autor, texto e leitor, haja vista que nos aportamos nas teorias da leitura subjetiva e desenvolvemos ações pedagógicas que abarcaram essas perspectivas. Como resultado, vimos que, quando damos espaço para que a subjetividade leitora se manifeste, o estudante (leitor) tem melhores condições para relatar suas impressões sobre o que leu, relacionando às experiências de outras leituras de mundo.

Sabemos que temos muito a aprender e a percorrer, pois, como dissemos, esse foi somente uma o início da nossa jornada.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Helena N. **O leitor**: co-enunciador do texto. In: Polifonia. Nº1, Cuiabá: Editora da UFMT, 1994, P. 85-90.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3. ed. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 01 outubro 2019.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. Literatura: **A Formação do Leitor** - Alternativas Metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4ª.ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

ENGEL, G. I. **Pesquisa-ação**. Educar, Curitiba. n.16, p.181-191. 2000. Editora da UFPR.

FELICIDADE POR UM FIO (Nappily Ever After). Direção: Haifaa Al-Mansour. Ano de lançamento: 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 48.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GENNETE, Gérard. **Paratextos Editoriais**. (Trad. Álvaro Faleiros). Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

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

JOUBE, Vincent. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: Ed. UNESPE, 2002.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura**: teoria e prática. 16. ed. Campinas: Pontes, 2016.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002.

LARROSA, Jorge. **Experiência e alteridade em educação**. (Tradução de Maria Carmem Silveira Barbosa e Susana Beatriz Fernandes). Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

MACHADO, Ana Rachel. **O diário de leituras: a Introdução de um Novo Instrumento na Escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACHADO, Ana. (2005). **Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula**. Linha D'Água. 61. 10.11606/issn.2236-4242.v0i18p61-80.

MATO GROSSO. **Proposta Curricular para o Estado de Mato Grosso: ensino fundamental anos finais**. Cuiabá, MT: SEDUC/MT, 2018.

PARREIRAS, Ninfa. **Do ventre ao colo, do som a literatura: Livros para bebês e crianças**. 1.ed. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

PINTO, Neuza Baptista. **Cabelo Ruim? A história das três meninas aprendendo a se aceitar** / Neuza Baptista Pinto; ilustrações Nara Silver. 4. Ed. Cuiabá: Tanta Tinta, 2016.

PRÓ-LIVRO, Instituto. Pesquisa Retratos da leitura no Brasil. **Retratos da leitura no Brasil: 4ª edição**, São Paulo, v.1, n. 4, p. 21- 137, mar. 2016.

QUEIRÓS, B. C. de; ABREU, J. (Org.). **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

REYS, Yolanda. Mediadores de leitura. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores**/Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (Orgs.). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. *In: Leitura subjetiva e ensino de literatura*, (Org.) Rouxel, Langlade e Rezende, São Paulo: Alameda, 2013.

ROUXEL, Annie. **Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor**. Revista Criação & Crítica, n. 9, p. 13-24, 15 nov. 2012.

ROUXEL, Annie. **Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?** Tradução: REZENDE, Neide Luzia de; OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. Cadernos de Pesquisa, v. 42, n145, p. 272-283, jan./abr. 2012.

SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. *In*: ZILBERMAN, R. (org.) **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988, p. 18-29.

SOLÉ, Izabel. **Estratégias de leitura**. 6. Ed. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Penso, 1998.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez. 2005.

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

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Cairo Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4423352/mod_resource/content/1/Todorov_A%2Bliteratura%2Bem%2Bperigo.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

UNISINOS. **Guia para elaboração de trabalhos acadêmicos** (artigos de periódicos, dissertação, projetos, trabalho de conclusão de curso e tese). São Leopoldo: 2016.

XYPAS, Rosiane. **A leitura subjetiva no ensino de literatura**: apropriação do texto literário pelo sujeito leitor. Olinda: Nova Presença, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO E ESCLARECIMENTO ENVIADO AOS RESPONSÁVEIS.

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS -
PROFLETRAS**

Termo de Consentimento e Esclarecimento

Você está sendo convidado a autorizar a participação do seu/sua filho/filha no Projeto de pesquisa-ação LEITURA DE NARRATIVAS CURTAS: UMA PERSPECTIVA PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR.

O projeto é requisito do programa de mestrado profissional – ProfLetras, no qual a professora pesquisadora está inscrita. Também é decorrente da necessidade de construir de forma significativa a história de leitura e de escrita de textos literários com alunos do nono ano do ensino fundamental da escola Acadêmico Lauro Augusto de Barros.

Com o desenvolvimento do projeto, objetiva-se construir sentidos para as diferentes realidades na interação entre autor, texto e leitor, por meio de ações pedagógicas com foco na leitura literária de narrativas curtas, tendo como aporte teórico a Leitura Subjetiva e como instrumento de coleta de dados o Diário de Leituras.

O projeto terá duração de aproximadamente 30 aulas, ministradas no período das aulas regulares em que as/os estudantes estão matriculados.

A participação da/do estudante é livre e todos os seus direitos como participante da pesquisa serão preservados. Toda e qualquer informação coletada, imagens e produções textuais decorrentes do desenvolvimento do projeto serão utilizadas exclusivamente com fins pedagógicos.

Diante	das	informações	acima,
Eu, _____,			declaro que
compreendi os objetivos e benefícios da participação do/da estudante menor de idade			
pelo/pela	qual	sou	responsável,
_____, sendo que () aceito sua			
participação no projeto / () não aceito sua participação no projeto e autorizo o uso			
de imagens e produções decorrentes para fins pedagógicos.			

Santo Afonso-MT, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do/da Responsável

Assinatura da Professora/Pesquisadora

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO E ESCLARECIMENTO DESTINADO AOS ALUNOS.

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS -
PROFLETRAS**

Termo de Consentimento e Esclarecimento

Você está sendo convidado a autorizar a participar do Projeto de pesquisa-ação LEITURA DE NARRATIVAS CURTAS: UMA PERSPECTIVA PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR.

O projeto é requisito do programa de mestrado profissional – ProfLetras, no qual a professora pesquisadora está inscrita. Também é decorrente da necessidade de construir de forma significativa a história de leitura e de escrita de textos literários com alunos do nono ano do ensino fundamental da escola Acadêmico Lauro Augusto de Barros.

Com o desenvolvimento do projeto, objetiva-se construir sentidos para as diferentes realidades na interação entre autor, texto e leitor, por meio de ações pedagógicas com foco na leitura literária de narrativas curtas, tendo como aporte teórico a Leitura Subjetiva e como instrumento de coleta de dados o Diário de Leituras.

O projeto terá duração de aproximadamente 30 aulas, ministradas no período das aulas regulares em que as/os estudantes estão matriculados.

A participação da/do estudante é livre e todos os seus direitos como participante da pesquisa serão preservados. Toda e qualquer informação coletada, imagens e produções textuais decorrentes do desenvolvimento do projeto serão utilizadas exclusivamente com fins pedagógicos.

Diante	das	informações	acima,	Eu,
_____, declaro que compreendi os objetivos e benefícios e () aceito participar do projeto / () e autorizo o uso de imagens e produções decorrentes.				

Santo Afonso-MT, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do educando(a)

Assinatura da Professora/Pesquisadora

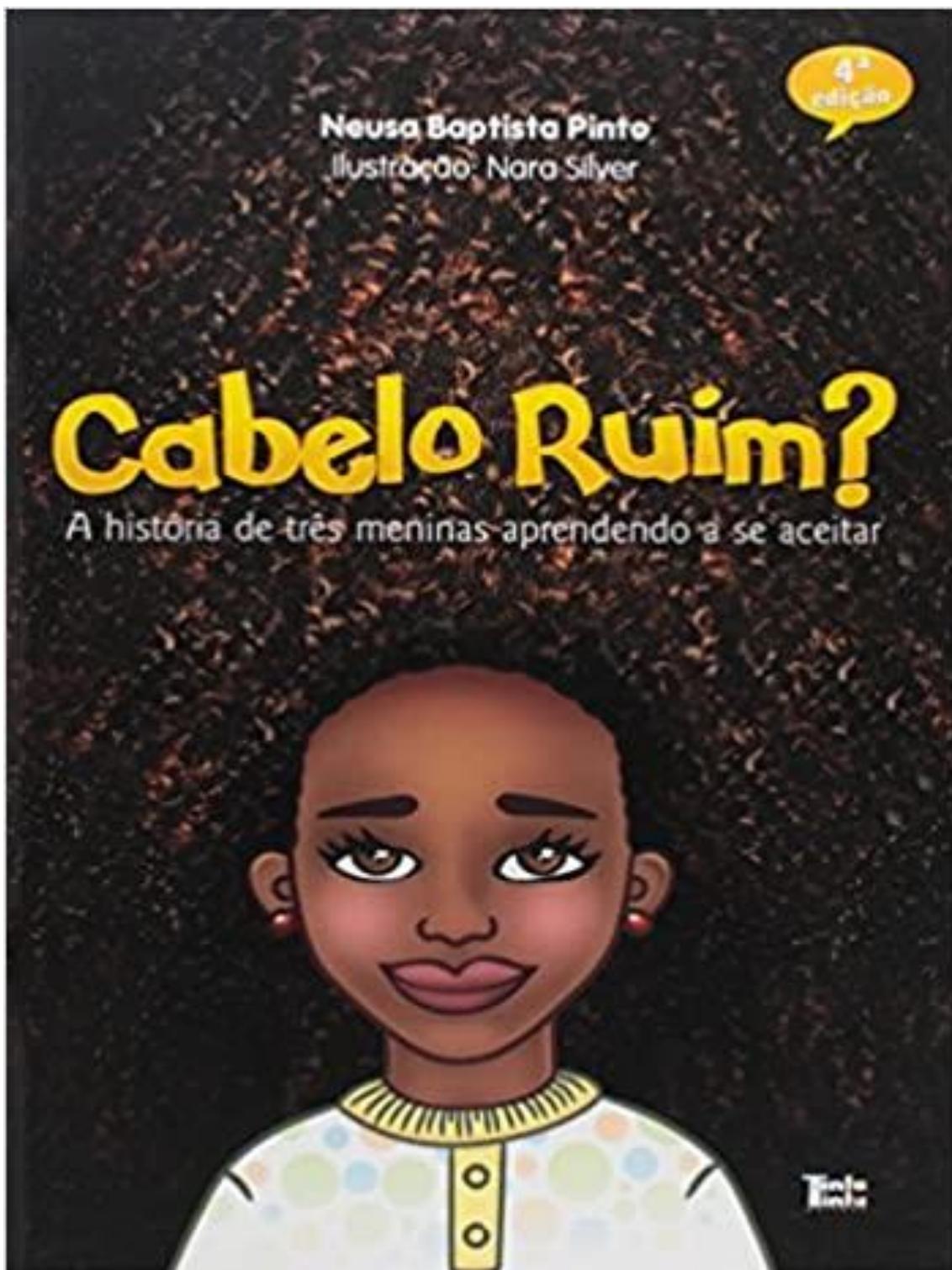
APÊNDICE C – DIÁRIOS DE LEITURAS DE ALGUNS ESTUDANTES.



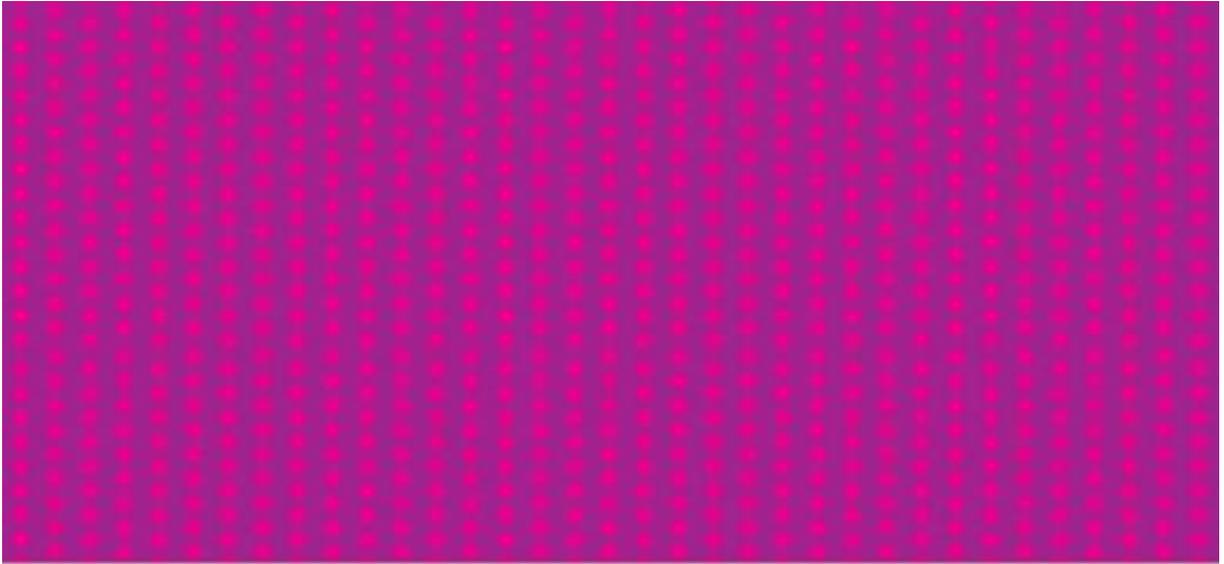


ANEXOS

ANEXO A – CAPA DO LIVRO *CABELO RUIM? A HISTÓRIA DE TRÊS MENINAS APRENDENDO A SE ACEITAR.*



ANEXO B – A APRESENTAÇÃO DAS PERSONAGENS DO LIVRO –
CONHECENDO AS MENINAS



Conhecendo as meninas

Bia, Tatá e Ritinha estudam na mesma escola, na mesma sala e são amiguinhas de unha e carne. É a história dessa amizade que eu vou contar. Mas, antes, eu quero mostrar elas pra você.

Bia tem a pele assim cor de canela, é gordinha e muuuuuito vaidosa. Chega sempre na hora na escola e vai toda empetecada: de vestido colorido, com pulseirinha de plástico colorido, com sapato colorido e brinco colorido. Anda sempre com um saquinho de balas de goma coloridas no bolso, que ela não divide com ninguém. Tem a bochecha tão redondinha que parece uma almofada e só anda cheirosa, faz as tarefas todas bonitinhas, com desenhos e adesivos com cheirinho de chiclete.

Tatá é magrela, tem a pele escura e é alta. Dá pra ver que Tatá é um apelido, né? O nome dela verdadeiro mesmo é Natália. Ela nem parece que só tem sete anos de tão alta que é. Dizem que parece uma modelo. Usa sandália de dedo, é quietinha e ri muito. Vai pro colégio de uniforme mesmo, diz que nem liga, que só se arruma para ir ao 'shopping'. É a mais inteligente da turma, sabe ler texto grande assim, e acerta todas aquelas continhas de subtração, divisão, soma e multiplicação. Tem uma família enorme, um monte de tios, tias, primos, cunhados e sogras. Cada dia é um que vai buscar ela na escola.

A Ritinha não sei a cor dela. Tem gente que diz que ela é branca, outros falam que é negra, mulata. Só sei que a pele dela é muito bonita mesmo, sem mancha nem nada. E é de uma cor assim... meio a meio, sabe? É isso aí. Ela tem os dentes bem braaaaancos assim e gosta de usar óculos o tempo todo. Diz que foi o doutor que mandou. Não é gorda nem magra e anda muito de tênis e calça azul. É a única da sala que já usa batom e diz que tem até tatuagem, mas ninguém nunca viu. Ela gosta de bater em todo mundo, principalmente nos meninos que riem dela. Só senta no fundo e é a única da sala que volta pra casa sozinha.

ANEXO C – O CABELO DAS MENINAS.

O cabelo das meninas

Ritinha, Tatá e Bia são muito diferentinhas, né? Mas uma coisa elas têm igual: o cabelo. Eu deixei pra falar do cabelo das três por último porque o cabelo delas, gente, é muito igual, bem parecido mesmo: é assim bem bem bem enroladinho, cheio de molinhas tão pequenininhas que de longe a gente nem vê.

Mas cada cabelo é arrumado de um jeito.





O cabelo da Bia é meio vermelho, cor de fogo, é comprido até o ombro e anda sempre amarrado bem presinho pra trás. Ela passa um creminho cheiroso que só... Até leva pra escola, mas não empresta pra ninguém. Na hora do recreio, em vez de brincar, lá vai a Bia pro banheiro molhar o cabelo e botar creminho. Diz que é pra hidratar...



O da Tatá é pretinho, cortado curtinho e ela usa uma tiara para enfeitar. A tiara é a mãe dela que faz pra vender: bota umas bolinhas coloridas, laço de cetim e brilho. Cada dia ela vai com uma tiara diferente. Diz que nem liga pro cabelo. Pula, brinca, sobe e desce escada, sobe e desce muro, joga queimada... É o cabelo do mesmo jeito.



O cabelo da Ritinha é mais claro (chamam de castanho) e ela tem umas trancinhas assim caídas pra baixo até o ombro. A mãe dela que faz, diz que fica dias com a mesma trança. No dia em que faz, fica tão brilhante que parece um pão assado. Na ponta de cada trança, às vezes, a mãe dela coloca uma bolinha ou fitinha colorida.

ANEXO D – COMO NASCEU A AMIZADE DAS MENINAS



Como nasceu a amizade das meninas

Sabia que foi por causa do cabelo que as meninas ficaram amigas?

Vou contar como foi.

Era o primeiro dia de aula e a Tatá era a única aluna nova da classe. A professora pediu para cada aluno dizer o nome e, quando chegou na vez dela, alguém falou assim: "Mais uma de cabelo ruim na nossa classe!". Todo mundo riu. A professora quis saber quem tinha falado isso, ficou brava, falou que não ia querer brincadeiras na aula, que falta de respeito! Ameaçou pôr de castigo quem falou, mas... quem falou?



Nessa hora, a-Tatã começou a chorar lágrimas bem pequenininhas. Sentiu uma vergonha dolorida e ficou quietinha, olhando a capa do caderno novo.

Era sempre a mesma coisa. Os meninos da sua rua também implicavam com seu cabelo: "Bombriil!", eles falavam. "Pixaim!", gritavam. E lá vinha a vergonha dolorida de novo: ela nunca achava resposta pra dar na hora, chorava.

Às vezes, chorava só um pouquinho e depois ia brincar de boneca. Outras vezes passava o dia todo todinho pensando: "Que que há?".

A aula acabou e todos saíram rápido, derrubando cadeiras. Na sala, só ficaram a Tatá e mais duas meninas: a Ritinha e a Bia. Elas também pensaram muito mesmo no que tinha acontecido, nem viram a aula acabar. “Se fosse comigo, quem falou tomava um murro no meio do olho!”, pensou a Ritinha. Com ela é assim: bateu, levou. Quem se meteu a besta de falar mal do seu cabelo ou chamar ela de ‘pretinha fedida’, apanhou feio.

Mas, às vezes, a Ritinha ficava cansada pra caramba de bater, sabe? Aí, ela pensava: “Até quando vou ter que bater pras pessoas entenderem?”.

A Bia também ficou numa “pensação” danada. Olha só, gente, ela não sabia que “cabelo ruim” era xingamento! É que sua mãe sempre falava, quando ia pentear seu cabelo: “Eta cabelo ruim, hein?”. Falava rindo, falava brincando.

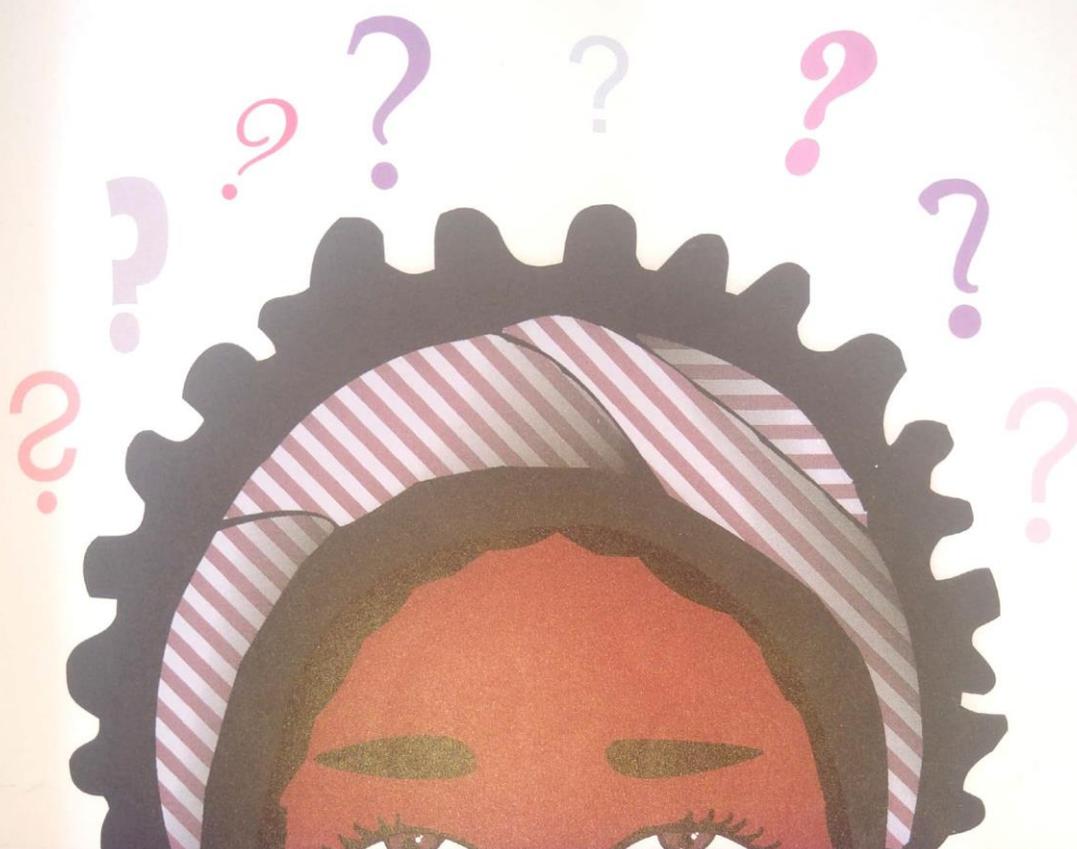
Mas pentear o cabelo da Bia dava um trabalho danado. Tinha dias que o cabelo estava muito embaraçado, e então a Bia até chorava segurando a cabeça! Quando ficasse mais velha, aí, sim, ia poder alisar o cabelo e acabar com essa chateação.

“Não liga não, viu? Esses meninos vivem pegando no pé da gente”, disse Bia, sem sair da sua carteira. Tinha medo que a nova colega de sala achasse que era muito intrometida, mas mesmo assim quis falar, porque sentia uma coisa estranha apertando dentro da garganta. Será que ia chorar também?

Tatá, calada, enxugou as lagriminhas e começou a guardar o material na mochila. Só pensava em ir pra casa. Pra casa. Pra casa.

De repente, num pulo, a Ritinha veio na direção da Tatá. “Se fosse comigo, tinha dado um murro!”, falou, fazendo o gesto com a mão fechada. “Um murro bem dado no meio do olho...” e foi dando murros no ar.

Tatá levantou. Já tinha arrumado a mochila, já se preparava pra sair... mas não conseguia. E essas duas meninas, o que queriam?



Duas lágrimas salgadinhas já enfeitavam os olhos de Bia, que, envergonhada, também decidiu sair.

“Não adianta”, falou a Tatá, de repente. Bia e Ritinha pararam para ouvir pela primeira vez a voz da nova amiga. “Bater não adianta. O problema tá aqui dentro”, completou ela, apontando a cabeça. E saiu.

ANEXO E – O PROBLEMA TÁ DENTRO DA CABEÇA

O problema tá dentro da cabeça

As meninas foram pra casa pensando muito sobre o que a Tatá tinha falado. O que significava aquilo? Por que o problema tá dentro da cabeça, e da cabeça de quem?

Ritinha nem conseguiu dormir direito e imaginou: problema dentro da cabeça é doideira. Será que a Tatá queria dizer que o menino que xingou seu cabelo de "cabelo ruim" era louco?

Bia conseguiu dormir direitinho, mas no café da manhã pensou: "problema na cabeça. Cabeça tem cabelo. O problema é o cabelo, então?"

No dia seguinte, na hora do recreio, procuraram Tatá pra perguntar. Ela estava sentada sozinha embaixo de uma árvore, lendo um livrinho.

Ritinha disparou: "Você disse uma coisa estranha ontem, que a gente não entendeu. Falou que o problema de xingamento de cabelo ruim tá dentro da cabeça. O que significa isso?"

Tatá levou um susto. Nem tinha reparado nas duas meninas ao seu lado. "Esse negócio de cabelo de novo!", pensou. Não sabia se queria falar sobre isso, mas falou: "O problema das pessoas falarem isso tá dentro da cabeça delas, e da nossa também. É o jeito de pensar, entendeu?"

"Não...", falaram Ritinha e Bia ao mesmo tempo. Tatá se arrependeu de ter falado. Pra que ficar falando sobre isso? Ia resolver? Mas as meninas sentaram debaixo da sombra da árvore e a Tatá continuou. "As pessoas acham nosso cabelo feio, esquisito, diferente e ponto. A gente também acha. É ou não é?"

Silêncio.

Bia ficou confusa. Nunca tinha pensado assim. Para ela, era normal querer melhorar o seu cabelo, afinal o cabelo alisado é mais fácil de pentear. "Não acho meu cabelo feio. Só quero alisar para ficar mais ajeitado", defendeu.



"Meu cabelo é bonito, mas tem que ficar amarrado para não virar uma arapuca. Que que tem isso?", falou a Ritinha, pensativa. Afinal, o que aquela menina tava dizendo?

"Vocês acham normal ter vergonha do cabelo?", falou a Tatá, olhando para o chão. "Vocês acham normal não poder ficar com ele como ele é, ter que ficar fazendo alguma coisa com ele: alisar, esticar, prender...?"

Ninguém falou nada um tempão. Pela primeira vez, Bia e Ritinha perceberam: tinham, sim, vergonha do cabelo, jamais iam sair com ele solto na rua. A Ritinha até pedia pra Deus, quando era pequena: "É eu queria ter o cabelo liso igual o da Bárbara! (Bárbara era uma menina loirudinha de nariz archeditado que todo mundo achava linda de morrer por que eu não nasci assim, pelamordedeus!)"

Com o tempo, Ritinha percebeu que só o alicante ia resolver seu problema,

Depois de muito silêncio, Tatá disse baixinho: "Eu só queria deixar o meu cabelo ser do jeitinho que ele é e não sentir vergonha dele".

As três ficaram caladas por muito muito tempo, até que o recreio acabou e tiveram que voltar para a aula. Sentiam uma coisa estranha dentro do peito, o coração acelerado, mas uma vontade imensa de não falar nada e só pensar, pensar...

Que coisa, né?



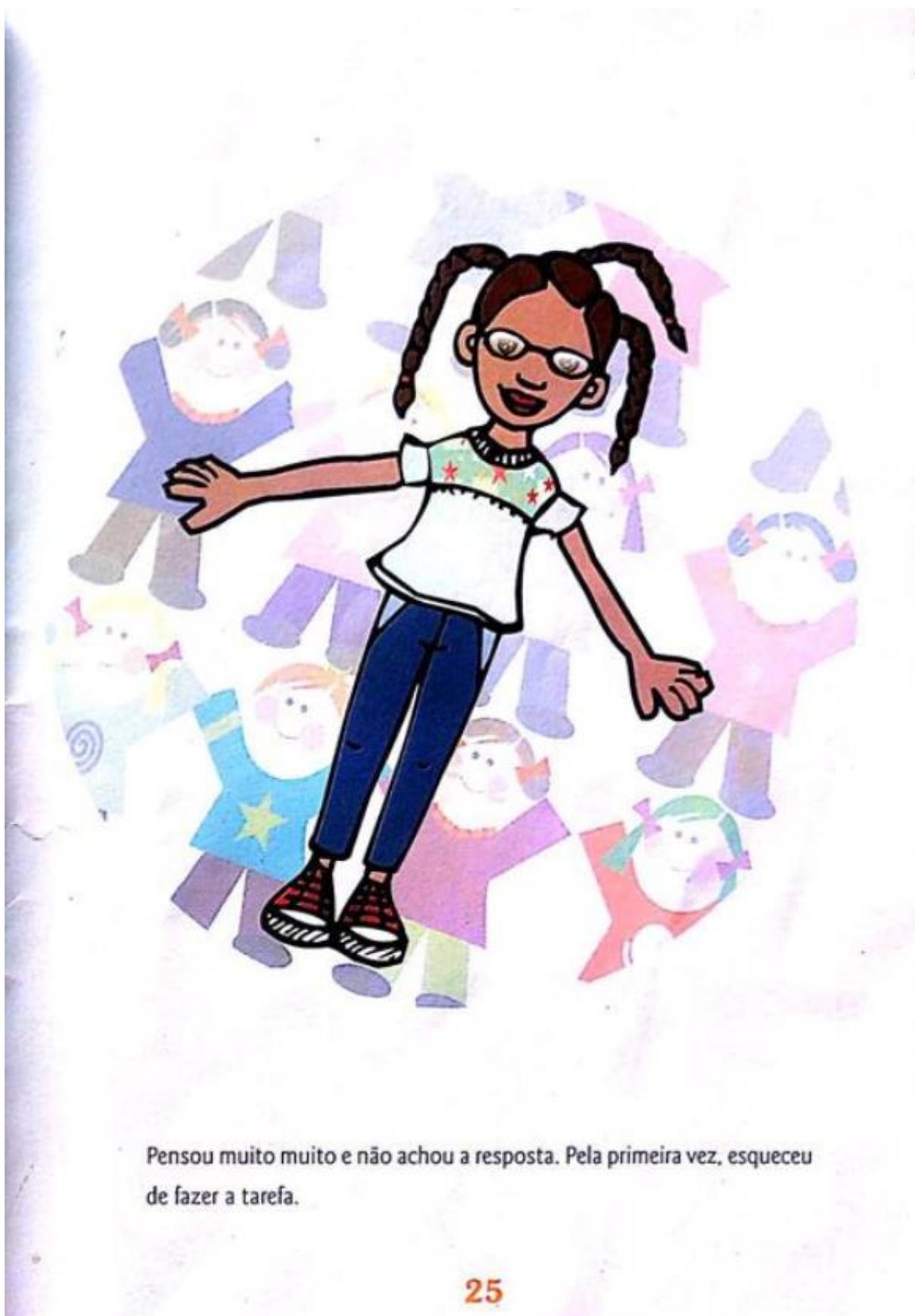
ANEXO F – AS BONECAS DE RITINHA.

As bonecas da Ritinha

Assim que chegou em casa depois da escola, Ritinha correu para o quarto. Em vez de fazer a tarefa, como sempre, abriu o armário onde ficavam as bonecas. Tinha muitas: umas sem braço, outras sem cabeça e outras sem roupa. Grandes, pequenas, novas, velhas. Algumas, ainda na capa, espiavam através do plástico, esperando o momento de começar a brincadeira. Ritinha queria encontrar sua boneca preferida: uma noiva vestida de branco, muito magra, de nariz arrebitado e boca com batom vermelho e o cabelo liso e loiro, descendo até as costas. Se chamava Sabina. Quando era pequena, queria ser igual a Sabina: colocava uma camiseta na cabeça e fingia que era seu cabelo, liso e loiro, caindo pelas costas.

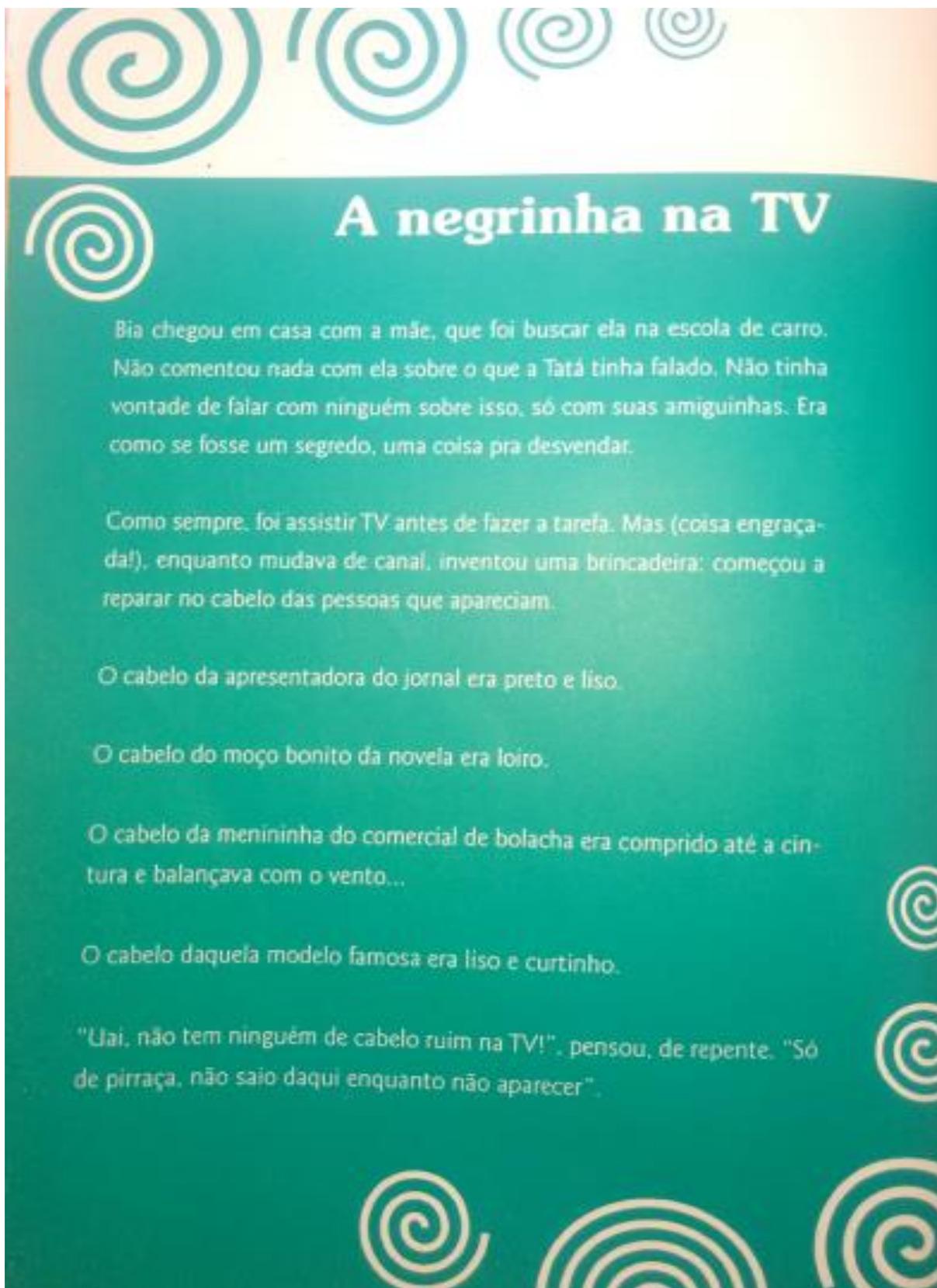
De repente, teve uma idéia. Foi tirando as bonecas do armário e enfileirando todas, uma ao lado da outra, em cima da cama. Olhou e olhou. Algumas eram carecas, outras de cabelo preto e liso, preto e encaracolado, loiro e curto, comprido e vermelho, tufia até cabelo azul e verde.

Mas nenhum dos cabelos era parecido com o seu. Não tinha nenhuma boneca de 'cabelo ruim', nem com a pele escura... Por quê?



Pensou muito muito e não achou a resposta. Pela primeira vez, esqueceu de fazer a tarefa.

ANEXO G – A NEGRINHA NA TV.





Logo depois, a mãe da Bia chamou ela pra fazer a tarefa, que já tava tarde. Nessa hora, apareceu, num comercial de sabonete, uma mulher escura de cabelo meio parecido com o da Bia quando tá solto: todo armado e cheio de molinhas. "Por que na novela, no comercial, na revista de moda não tem muitas menininhas pretinhas assim igual eu?", pensou ela.

A mãe chamou de novo e ela foi, afinal, fazer a tarefa.



ANEXO H – TATÁ E O CABELO CRESPO.

Tatá e o cabelo crespo

Tatá também ficou pensativa quando chegou em casa. Como morava muito longe da escola e ia a pé com a irmã mais velha, foi conversando várias coisas, mas seu pensamento sempre voltava para as duas novas amiguinhas da escola.

Um sentimento gostoso tomava conta dela. Não se sentia mais tão sozinha.

Com a Ritinha e a Bia, poderia conversar coisas que não conversava com sua família.

Tinha gostado delas de cara. As duas eram de uma cor parecida com a sua, as duas tinham o cabelo igual ao seu. Então, deviam entender das mesmas coisas, sentir a mesma vergonha da cor e do cabelo.



Na casa da Tatá, não se falava de cabelo. Aliás, não se falava de nada que doesse dentro da gente. Só de trabalho e do sustento da família (eram cinco irmãs).

Desde pequena, Tatá sabia que devia sustentar os pais quando ficasse mais velha. Para isso, ia estudar mais alguns anos e depois procurar um emprego. Todas as suas irmãs mais velhas tinham começado a trabalhar cedo. Como sempre, era muita gente, não tinha tempo pra cuidar do cabelo e a solução foi cortar bem curto "pra não dar trabalho", como dizia sua mãe.

Tatá era a caçula e, por isso, ainda tinha algumas mordomias. Por exemplo: não precisava ajudar no serviço de casa. Podia chegar da escola e ir direto fazer a tarefa. E foi isso que fez naquele dia, mas, quando estava terminando as continhas de Matemática, lembrou de um comercial de TV que dizia: "Para cabelos crespos quimicamente tratados". E foi procurar no dicionário o significado da palavra "crespo".



No dicionário, estava escrito assim:

**Crespo – que apresenta
textura ondulada, como que
em ondas ou anéis, frisado.
Exemplo: cabelo crespo,
alface crespá.**

Crespo crespo crespo crespo. “Taí, gostei”, pensou a Tatá. “De hoje em diante, meu cabelo não é mais ruim. É crespo, que é bem mais bonito!” Naquele dia, ela riu muito sozinha no quarto e só pensava na cara das amigas quando escutassem ela falar do “cabelo crespo”.

ANEXO I – A AMIZADE CRESCE E O CABELO APARECE.

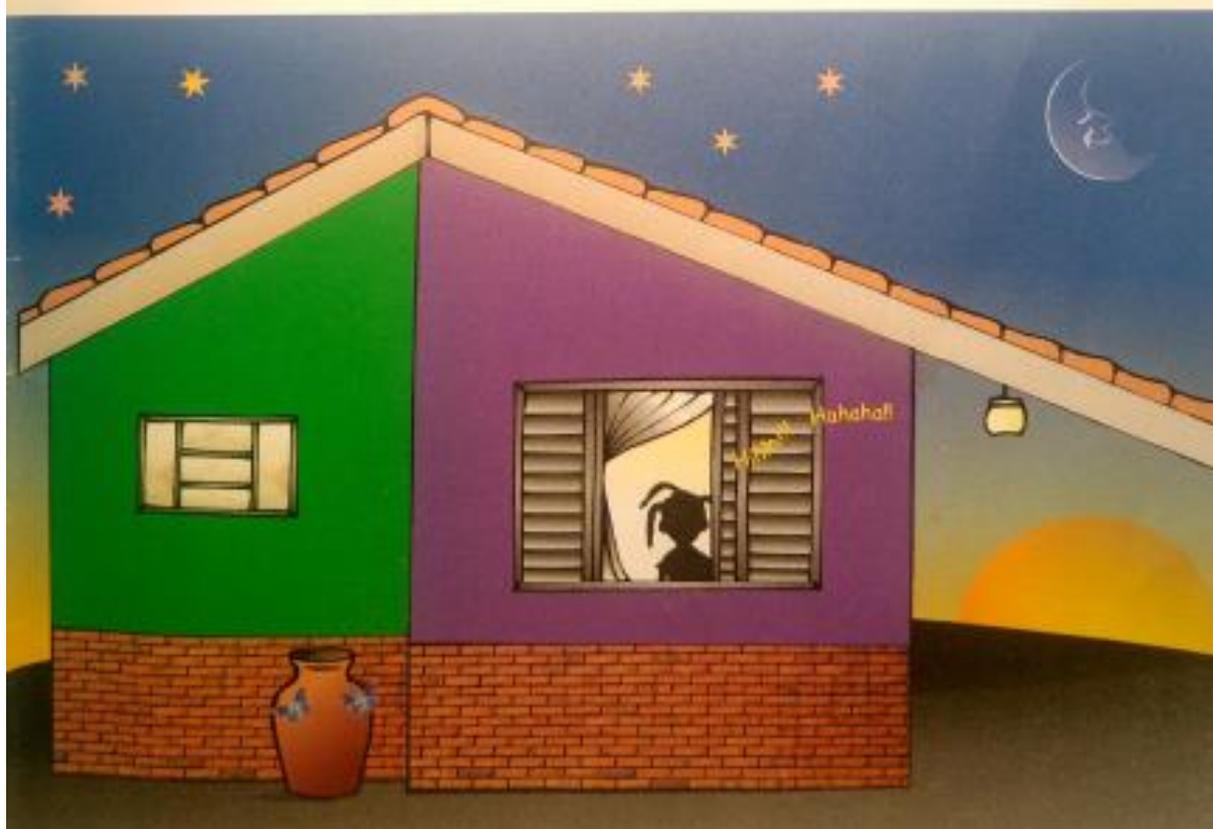
A amizade cresce e o cabelo aparece

Os dias se passavam, e as meninas cada vez mais amigas. Brincavam juntas, estudavam juntas, riam e choravam juntas. Mas o que elas mais gostavam de fazer era conversar. Falavam sobre tudo, da espinha no nariz até o que cada uma queria ser quando crescesse. E o assunto predileto era os cabelos crespos (agora as três só chamavam o cabelo assim). Pensavam e discutiam todo dia, imaginando "o que a gente pode fazer pra gostar do cabelo do jeito que ele é?".

Todos os dias, depois da escola, elas se reuniam na casa da Ritinha para fazer a tarefa e brincar. A brincadeira de inventar penteado era a preferida. Na primeira vez, inventaram de pôr uma faixa no cabelo da Tatá, deixando ele bem presinho com grampos e puxado pra trás. Ninguém nunca tinha cuidado tão bem do cabelo da Tatá, nem nunca tinha pensado uma forma de arrumar ele. Então, ela ficou muito feliz; o resultado foi tão bom que ela pensou em ir para a escola assim... Quem sabe?

A Ritinha, um dia, desmanchou as trancinhas, molhou o cabelo e passou muito muito creme. Depois colocou a tiara da Tatá, deixando as molinhas espalhadas pela cabeça. Se sentiu estranha de cabelo solto e riu muito quando olhou no espelho. Nem acreditava que estava deixando as meninas verem ela assim!

Mas espanto mesmo foi o da Bia ao soltar sua juba na frente das colegas. Rita e Tatá fizeram trancinhas nela, amarrando as pontinhas com elástico e deixando caídas pelo ombro. "Uau! Tô uma gata!", gritou a modesta quando viu seu reflexo no espelho do quarto.



A primeira a tomar coragem de usar o novo penteado na escola foi a Bia. Para isso, ela teve que sair escondida de casa. "Ai, se a mamãe me visse agora!", pensou, andando pela rua com o cabelo preso apenas por uma tiara bem fininha e todo solto pelas costas. Ficou com medo de alguém rir dela na rua, mas ninguém nem olhou.

Na escola, foi diferente. Na fila de entrada, ouviu risadinhas atrás de si. Não falou nada, mas ficou com uma raivinha que ia crescendo dentro do peito e pensou: "Então, eu não posso arrumar o meu cabelo do jeito que quiser?". Quando entrou na sala de aula, a professora elogiou: "Nossa, Bia, eu não sabia que seu cabelo era tão bonito!".

Silêncio total. Todos olharam para ela: Risadinhas e cochichos... Até que um menino grandalhão gritou do fundo da sala: "Devia deixar esse cabelo ruim preso, isso sim!" e ficou olhando bem pra cara da Bia, com um sorrisinho besta.

Então, aconteceu uma coisa engraçada dentro da Bia. Ela olhou para as colegas, Ritinha e Tatá, que estavam sorrindo pra ela. E sorriu de volta. Sorriu, sorriu e se sentiu muito bonita mesmo, como nunca tinha se sentido. Sorriu um sorriso bem grande, com todos os seus dentes branquinhos. Não sentia vontade de bater como a Ritinha ou chorar como a Tatá. Tinha era vontade de falar. E falou: "Meu cabelo não é ruim, nem bom. Só é diferente...", e foi para a sua cadeira.

Gente, foi um reboliço! Todo mundo começou a zoar do menino grandalhão, a sala caiu na gargalhada. A professora pediu silêncio e disse que já tinha avisado que não queria brincadeira na sua aula, etecétera e tal, e mandou o menino grandalhão para a diretoria. Depois, ela falou uma coisa que as meninas até anotaram no caderno, de tão bonita: "Nós precisamos aceitar as diferenças. Cada um é diferente e bonito do seu jeito. Nós temos em nossa sala três meninas negras que são lindas e que merecem respeito, assim como todos os coleguinhos".

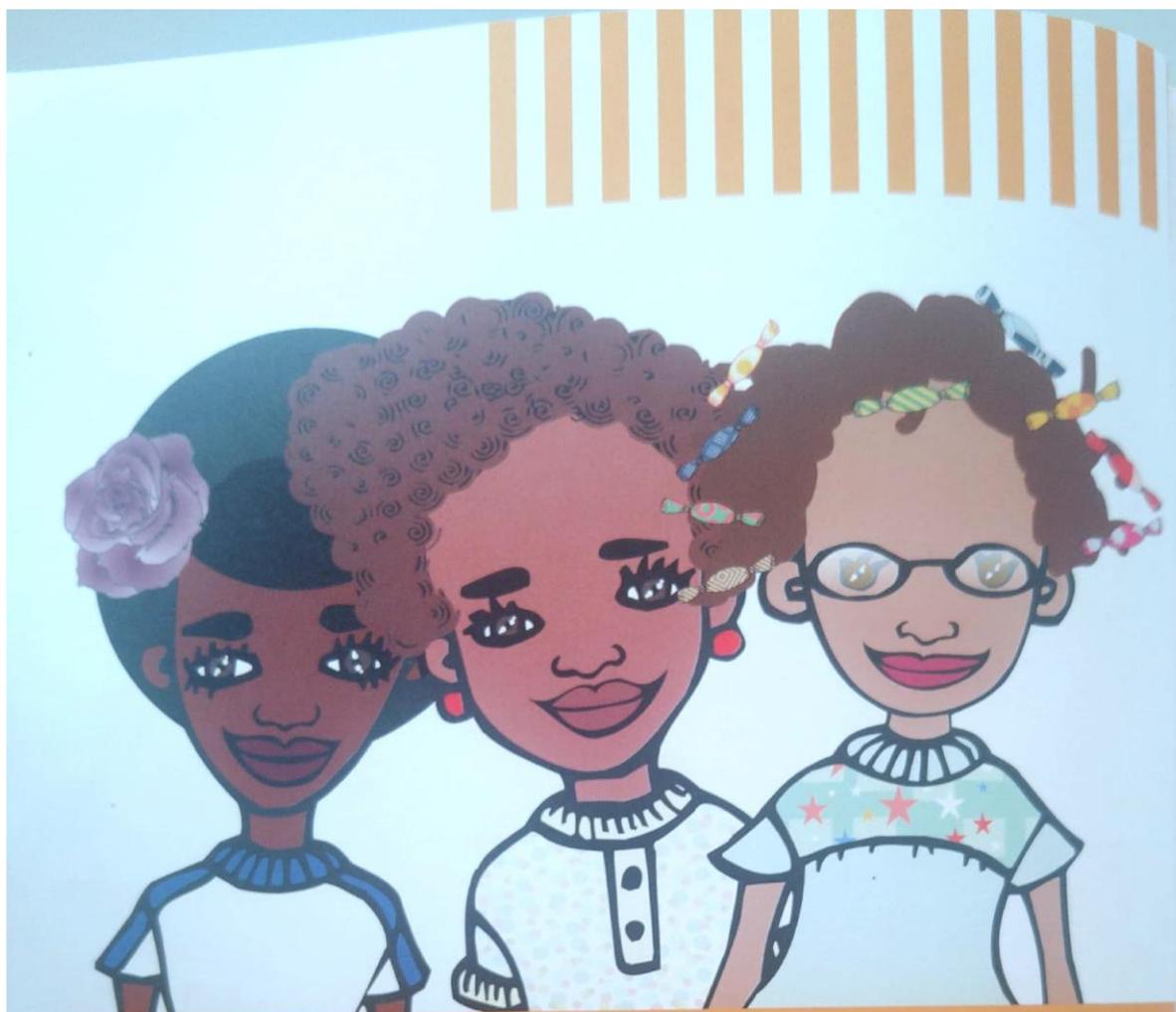
É. Foi assim mesmo...

E a Bia, toda toda, assistiu à aula prestando a maior atenção do mundo. A Tatá e a Ritinha sentiram um sentimento tão bom que era melhor que sorvete de chocolate com castanha em cima. As três sentiam: agora ia ser diferente.



ANEXO J – NEM BOM, NEM RUIM. SÓ DIFERENTE.





felicidade por causa de cada coisa boba! Por causa de sol, por causa de passarinho, por causa de uma tarefa bem feita, porque a mãe deu um dinheirinho a mais pro lanche.

E, quando vai surgir aquela raivinha do cabelo e de ele ser assim, elas lembram do que a Bia falou naquele dia: "Meu cabelo não é bom, nem ruim. Só é diferente..."

Aí, fica mais fácil pentear...