



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

NIVEA LAIS MARQUES DA COSTA ROCHA

**CÍRCULO DE LEITURA: UMA PROPOSTA PARA A LEITURA DE O
FANTASMA DE CANTERVILLE DE OSCAR WILDE NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Belém/Pará
2021

NIVEA LAIS MARQUES DA COSTA ROCHA

**CÍRCULO DE LEITURA: UMA PROPOSTA PARA A LEITURA DE O
FANTASMA DE CANTERVILLE DE OSCAR WILDE NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração “Linguagens e Letramentos”, sob a orientação do Prof.º Dr.º Fernando Maués de Faria Júnior.

Belém/Pará
2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Biblioteca do Instituto de Letras e Comunicação/UFPA-Belém-PA**

R672c Rocha, Nivea Lais Marques da Costa, 1988-
Círculo de leitura : uma proposta para a leitura de o Fantasma
de Canterville de Oscar Wilde no Ensino Fundamental / Nivea
Lais Marques da Costa Rocha. — 2021.
70 f. + caderno pedagógico (37 f. : il.)

Orientador(a): Fernando Maúes de Faria Júnior
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Letras e Comunicação, Mestrado Profissional em
Letras em Rede Nacional, Belém, 2021.

Acompanhado do caderno pedagógico “Entre sustos e risos:
um fantasma na roda de leitura”.

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Leitores – Reação crítica
– Formação. 3. Incentivo à leitura. 4. Ensino fundamental. I.
Título. II. Título: Entre sustos e risos: um fantasma na roda
de leitura.

CDD: 23. ed. 418.4

NIVEA LAIS MARQUES DA COSTA ROCHA

CÍRCULO DE LEITURA: UMA PROPOSTA PARA A LEITURA DE O
FANTASMA DE CANTERVILLE DE OSCAR WILDE NO ENSINO
FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração “Linguagens e Letramentos”, sob a orientação do Prof. Dr. Fernando Maués de Faria Júnior.

Banca examinadora

Prof. Dr. Fernando Maués de Faria Júnior
PROFLETRAS/UFPA – Orientador / Presidente

Prof. Dr. Márcio Ricardo Coelho Muniz
PROFLETRAS/UFBA – Membro Externo

Profa. Dra. Marli Tereza Furtado
PROFLETRAS/UFPA – Membro Interno

Belém/Pará
2021

Dedico este trabalho aos amores da
minha vida:
Deus;
Meu amado esposo;
Meus pais;
Meus irmãos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por seu infinito amor e por estar comigo em todos os momentos.

Ao meu amado esposo, Júnior Rocha, grande incentivador desse projeto. Obrigada por todo amor, compreensão e por não me deixar desistir.

Aos meus pais, Raimundo e Verônica, fiéis intercessores, que sempre acreditaram no meu potencial.

Aos meus irmãos, Ramel e Raine, por toda cumplicidade e torcida.

À minha avó Margarida (*in memorian*), que sempre incentivou meus estudos.

À diretora da Escola Estadual Maria Antonieta Serra Freire, Silma Ramos, por toda ajuda ao longo deste trabalho.

À Coordenadora Fernanda Monteiro, que, mesmo sem me conhecer, se prontificou a me ajudar com a mudança dos horários para que eu pudesse conciliar trabalho e Mestrado.

Ao professor Erickson Silva, por toda boa vontade em me ajudar na montagem dos horários das aulas.

À minha amiga, Márcia Fabrina, por ter me ajudado a redescobrir o mundo mágico da literatura.

Ao meu orientador, Fernando Maués, por toda paciência ao longo das orientações. Obrigada por ter me escolhido, foi uma dádiva ser orientada por você.

Aos professores do Mestrado Profissional em Letras (UFPA) por todo conhecimento compartilhado com a nossa turma.

À banca examinadora de qualificação: Professores Fernando Maués, Germana Sales e Marli Furtado pelas contribuições valiosas para este trabalho.

À banca examinadora da defesa: Professores Fernando Maués, Márcio Muniz e Marli Furtado, pelas correções e avaliação deste trabalho.

À CAPES, por essa oportunidade de cursar um Mestrado Profissional.

Aos meus colegas de turma, companheiros de lutas. Foi uma honra conhecê-los.

Enfim, a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste sonho. Que Deus os abençoe!

Muito obrigada a todos!

“A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver.”

(Tzvetan Todorov)

RESUMO

Este trabalho procura discutir a formação de leitores de literatura, em especial de narrativas ficcionais, a partir da experiência de um círculo de leitura em uma turma do 9º ano do ensino fundamental em uma escola da rede pública estadual do distrito de Icoaraci, localizado em Belém, PA. O percurso incluiu, num primeiro momento, a leitura e reflexão acerca do papel da literatura na formação humana e escolar; da presença do texto literário nos documentos oficiais, notadamente na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), homologada em 2018; da caracterização e modalidades dos círculos de leitura. Para tanto, adotou-se como repertório teórico Daniels (2002), Cosson (2017, 2018), Candido (2004), Todorov (2009), De Maria (2016), Colomer (2007), Rezende (2013), Dalvi (2013), Aguiar (2013), Yunes, (1999, 2009), Bajour (2012) e Souza e Girotto (2011). No segundo momento, a partir de Thiollent (2011), a dissertação traz o contexto da pesquisa e seus sujeitos para, em seguida, tratar dos procedimentos diagnósticos e descrever a proposta de atividade, reproduzida em produto pedagógico em anexo, focada na leitura coletiva da obra *O fantasma de Canterville*, de Oscar Wilde. Esperamos que essa proposta auxilie os professores de Língua Portuguesa que atuam no ensino fundamental e que desejam iniciar ou continuar um trabalho com o texto literário em suas turmas, além de qualificar e incentivar a leitura literária entre os alunos.

Palavras-chave: Círculos de leitura. Leitura literária. Ensino Fundamental. O fantasma de Canterville. Formação de leitores

ABSTRACT

This paper seeks to discuss the formation of literature readers, especially fictional narratives, from the experience of a reading circle in a 9th grade elementary school class in a state public school in the district of Icoaraci, located in Belém , PA. The path included, at first, reading and reflecting on the role of literature in human and school education; the presence of the literary text in official documents, notably in the Common National Curriculum Base (BNCC), approved in 2018; the characterization and modalities of reading circles. For this, Daniels (2002), Cosson (2017, 2018), Candido (2004), Todorov (2009), De Maria (2016), Colomer (2007), Rezende (2013), Dalvi (2013) were adopted as theoretical repertoires.), Aguiar (2013), Yunes, (1999, 2009), Bajour (2012) and Souza and Girotto (2011). Secondly, from Thiollent (2011), the dissertation brings the context of the research and its subjects to then deal with the diagnostic procedures and describe the proposed activity, reproduced in an attached pedagogical product, focused on the collective reading of the work *The Ghost of Canterville*, by Oscar Wilde. We hope that this proposal will help Portuguese Language teachers who work in elementary school and who wish to start or continue a work with the literary text in their classes, in addition to qualifying and encouraging literary reading among students.

Keywords: Reading circles. Literary reading. Elementary School. *The Canterville Ghost*. Reader training

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 LITERATURA E EDUCAÇÃO	15
2.1 O que pode a literatura?	15
2.2 A literatura na Escola	19
2.3 A literatura na BNCC.....	25
3 CÍRCULOS DE LEITURA.....	30
3.1 Leitura em círculo, leitura em comunidade	30
3.2 Tipos de círculos de leitura	36
3.3 O gênero conto.....	36
4 PERCURSO METODOLÓGICO	41
4.1 Concepções norteadoras	41
4.2 Locus e sujeitos da pesquisa	42
4.3 Apresentação dos dados do questionário de diagnóstico	44
5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	51
5.1 Proposta de círculo de leitura	53
5.1.1 Descrição dos encontros	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS.....	64
APÊNDICES.....	68
Apêndice 1: Questionário (antes da leitura)	68
Apêndice 2: Questionário (pós-leitura).....	69
ANEXOS	70
Anexo 1 - Molde do dado	70
Anexo 2 - Molde da trilha	70

1 INTRODUÇÃO

Conheci a literatura na infância, por influência da minha mãe que sempre foi leitora e nos contagiava com as histórias que tinha lido na juventude. Pertencço, assim, à parcela privilegiada da gente que cresceu em um ambiente letrado, na presença de livros, num contexto em que a leitura era valorizada. No Brasil, é uma realidade pouco comum a que vivi e é descrita por Michele Petit (2009, p. 11): “Na maioria das vezes, tornamo-nos leitores porque vimos nossa mãe ou nosso pai mergulhado nos livros quando éramos pequenos, porque os ouvimos ler histórias ou porque as obras que tínhamos em casa eram tema de conversa.”

Embora não tivesse um grande acervo na minha casa, principalmente com livros para crianças, meus irmãos e eu líamos os livros paradidáticos fornecidos pela escola. Isso era em casa, pois, na escola mesmo, os livros eram pouco explorados. Nessa conjunção de livros escolares e incentivo doméstico que li, durante o ensino fundamental, obras como *Uma história de futebol*, de José Roberto Torero, *O fantástico mistério de Feiurinha*, de Pedro Bandeira, além de adaptações dos clássicos *Odisseia* e *Os Miseráveis*, dentre outros.

No ensino médio, não tive uma disciplina específica de literatura e o pouco que estudei, durante os três anos, restringiu-se aos resumos das “escolas literárias”, à listagem de características de “estilos de época”. Não lemos um único livro. Nesse período, passamos a adquirir exemplares de obras literárias, em especial da literatura brasileira, e fazíamos rodízio de livros entre os membros da família. A leitura por conta própria foi o meu único contato direto com a literatura na adolescência.

Ao concluir a educação básica, optei pelo curso de Letras, por gostar de ler e em busca de experiências mais prazerosas em relação à literatura. Antes do término da graduação, iniciei minha carreira docente, na mesma instituição de ensino em que estudei da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Por se tratar de uma escola inserida numa comunidade da zona rural, não tínhamos muitos recursos didáticos, como uma biblioteca. Mesmo assim, tentei evitar que os meus alunos passassem pelo que eu passei: terminar o 9º ano sem ler obras literárias em sala de aula. Refiro-me ao ensino fundamental, porque ele foi meu único campo de atuação por nove anos ininterruptos.

Atualmente, não trabalho mais nessa escola, porém essas experiências contribuíram para a escolha da temática desse trabalho: a leitura literária no 9º ano. Embora a turma em que a pesquisa foi realizada apresente outras dificuldades, escolhemos trabalhar com a leitura, em especial de literatura, porque acreditamos que a partir dela muitas outras questões, da competência linguística à percepção de mundo e de si, podem ser desenvolvidas. A proposta que elaboramos não pode ser aplicada nesta turma devido à pandemia de Covid-19 que, a esta altura, vitimou mais de meio milhão de pessoas no país e impediu o desenvolvimento de atividades escolares em boa parte dos anos de 2020 e 2021, mas esperamos que sirva como alternativa pedagógica para outros professores que desejarem utilizá-la em suas turmas e para mim mesma em ocasião mais favorável.

Assim, esse trabalho tem como objetivos contribuir para a formação leitora dos alunos, apresentar textos literários à turma e tentar envolvê-los nas narrativas literárias, a fim de que se tornem leitores aptos a significar, o mais amplamente possível, os textos que lerem. Também desenvolver ferramentas metodológicas que tornem a leitura do texto mais engajada e envolver outros elementos da escola na tarefa de formar leitores.

Em busca de alcançar esses objetivos, optamos pela metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) e adotamos como proposta os Círculos de Leitura, como definidos por Daniels (2002 apud COSSON, 2017, p. 140). Algumas alterações foram realizadas para adequar a proposta à realidade de muitas escolas públicas que – como a nossa – não dispõem de biblioteca.

A proposta derivou de nossa experiência docente, da leitura de bibliografia, das disciplinas do PROFLETRAS e, finalmente, do diagnóstico realizado por meio de um questionário sobre o contato dos alunos com a leitura e a literatura, o qual foi respondido individualmente. Essas respostas foram importantes para planejar os próximos passos.

Cientes das experiências leitoras e do assunto preferido dos alunos – terror – escolhemos a obra *O fantasma de Canterville* de Oscar Wilde para ser lida durante os encontros do círculo de leitura. Para isso, sugerimos várias atividades relacionadas à motivação e leitura do texto, que culminaram na produção de um produto pedagógico com orientações sobre o trabalho com a leitura literária para os docentes do ensino fundamental.

Este trabalho está dividido em quatro seções, além de Introdução e Considerações Finais. A seção 2, “Literatura e Educação”, possui três subseções: “2.1 O que pode a literatura?”; na qual discorremos sobre o conceito de literatura adotado para esse trabalho (Candido, 2004), tratamos de alguns atributos e abordamos seu papel na formação humana (Todorov, 2009; De Maria, 2016; Candido, 2004; Cosson, 2018; Barthes, 1977; Petit, 2009).

A segunda subseção, “2.2 A literatura na escola”, recupera o lugar mais específico da literatura no contexto da escola de educação básica, seja do ponto de vista histórico (Zilberman, 1996), seja da situação atual (Rezende, 2013; Dalvi, 2013; De Maria, 2016;). Também focaliza as concepções diferentes quanto ao ensino da literatura no ensino fundamental e médio (Cosson, 2018) e elenca as propostas para que o trabalho com os textos literários na sala de aula seja mais significativo.

A última seção desse capítulo, chamada “2.3 A literatura na BNCC”, apresenta as diretrizes propostas pela Base Nacional Comum Curricular para o ensino da literatura no ensino fundamental – nosso lócus de pesquisa – por meio de competências, objetivos e exemplos que podem ser aplicados em sala de aula.

A seção 3, “Círculos de leitura”, aborda os conceitos e tipos de círculos de leitura conforme Daniels (2002 apud COSSON, 2017). Também apresenta uma breve explicação sobre o conto (Júnior, 1972; Cortázar, 2006; Moisés, 2006) já que o texto proposto no guia pedagógico, *O fantasma de Canterville*, é um exemplo desse gênero. Além disso, há orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais a respeito da aplicação da metodologia círculos de leitura em sala de aula.

Na seção 4, “Percurso metodológico”, iniciamos pelas “Concepções norteadoras”, baseadas principalmente em Colomer (2007), Alves (2013) e Cosson (2017), além de Thiollent (2011) para a distinção do tipo de investigação. Passamos, então, a descrever o lócus e os sujeitos da pesquisa, além de apresentar os dados do questionário de diagnose.

Por fim, a seção 5 contém a “Proposta de Intervenção”, elaborada com base em De Maria (2016), Souza e Girotto (2011), Daniels (2002) e Cosson (2017, 2018). Em suas subseções, está detalhado o passo a passo do “Círculo de Leitura”, que elaboramos como proposta para a leitura literária em turmas do 9º ano do ensino fundamental.

Por fim, anexamos ao trabalho um produto pedagógico que, após uma breve apresentação e discussão de subsídios teóricos, indica um roteiro para a execução das atividades do círculo de leitura.

2 LITERATURA E EDUCAÇÃO

É ponto pacífico que aquilo que chamamos, hoje, de literatura – narrativas ficcionais, canções e manifestações dramáticas, entre outras manifestações das que se chamaram artes verbais – acompanha a humanidade desde suas origens: “a literatura faz parte das comunidades humanas desde tempos imemoriais são testemunhos os mitos cosmogônicos” (COSSON, 2017, p. 11). Objeto cultural fundamental na formação humana por milênios, apenas há um par de séculos tornou-se objeto de estudo, mais especificamente de escolarização (pretensamente) universal.

Esta seção visa a tratar justamente do lugar da literatura na formação humana e no contexto da educação formal escolar. Para tanto, iniciamos pelo conceito proposto por Candido (2004) e avançamos pelos benefícios que a leitura literária proporciona; seguimos pelo processo de inserção da literatura no contexto escolar, as características do ensino atual e as propostas sobre como poderia ser esse ensino; por fim, relatamos as orientações dos documentos oficiais, em especial da BNCC do ensino fundamental, quanto ao trabalho com a literatura em sala de aula.

2.1 O que pode a literatura?

Diante da discussão complexa e aparentemente nunca satisfatória de conceituar literatura, tomamos um atalho e adotamos, para esta pesquisa, a definição de Candido (2004, p. 174), que alarga os limites da literatura para “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura.” Esta proposta, que engloba desde as manifestações folclóricas às mais eruditas obras escritas, se não dá conta do problema definitivamente, parece-nos suficiente para balizar nosso trabalho.

Candido (2004) acrescenta que a literatura é uma manifestação cultural atemporal da humanidade, com a qual as pessoas têm contato diariamente, pois “assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e

quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado.” (CANDIDO, 2004, p. 17)

Ainda segundo o mesmo autor, as manifestações literárias são criadas conforme as crenças de cada sociedade, constituindo-se um meio de educar e instruir os membros dessa sociedade a partir dos valores propagados pela ficção seja pela valoração ou condenação de certos comportamentos. Porém, vale ressaltar que a literatura “não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver.” (CANDIDO, 2004, p.178).

Desse ponto de vista, humanizar seria não nos tornar bons, caridosos, moralmente superiores, mas permitir-nos uma consciência mais funda de nosso lugar no mundo, dos motores e consequências de nossas ações e posições, da existência dos outros. O que a literatura nos tira é a possibilidade de alegar inocência, falta de consciência a nosso respeito e ao dos que nos cercam. Nas palavras de Fernando Pessoa, “a ciência pesa tanto” (1986, p. 144) – e é este peso da (cons)ciência que nos faz mais profundamente humanos.

Quando se fala em literatura, sobretudo no contexto vivido pelo Brasil e o mundo nos últimos anos, é permanente o questionamento sobre sua “utilidade”, sua função na sociedade – afinal, “o que pode a literatura?”. As respostas seriam várias, inclusive, como já mencionamos, conhecer melhor a si e aos outros: “A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver.” (TODOROV, 2009, p. 77)

O excerto de Todorov está longe de esgotar o assunto. A literatura não é tratamento para a alma, entretanto permite uma mudança de dentro pra fora em cada um. De acordo com o búlgaro, o leitor que ainda procura na literatura, em pleno século XXI, um sentido para a sua existência, prova que ela não trata apenas de si mesma, de malabarismos de enredo ou contorcionismos formais. Se assim fosse, ela já teria desaparecido. Há algo a que toda a “arte” que molda o verbo serve: a potencialização do sentido.

A literatura permite ao leitor o conhecimento profundo da alma própria e do mundo porque o texto literário nos faz perceber a condição humana por meio de

experiências vicárias únicas, diversas e não inferiores às que outros campos, como a Psicologia, a História ou a Sociologia permitem.

A literatura não é uma cópia da realidade. Na verdade, nem tem compromisso com ela, porém é a forma discursiva que, em muitas condições, pode ser mais satisfatória no tratamento dos fatos: “A literatura não tem compromisso com a realidade, mas, muitas vezes, trata a realidade com muito mais propriedade do que qualquer outra forma discursiva.” (GUIMARÃES; BATISTA, 2012, p. 21)

A leitura literária, ainda, permite conhecer e lidar com pessoas diferentes de nós, de forma mais moral do que científica, como se fôssemos apresentados um ao outro pessoalmente:

Com a diferença de que podemos descobri-las interiormente de imediato, pois cada ação tem o ponto de vista do seu autor. Quanto menos essas personagens se parecem conosco, mais elas ampliam nosso horizonte, enriquecendo assim nosso universo. (TODOROV, 2009, p. 81)

Desse modo, a condição humana é o cerne do interesse da literatura, não importa por que caminhos (estilos, temas e formas) a obra a alcance. Daí que seja fonte em que o leitor bebe e se torna mais um conhecedor da alma humana: “o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções” (CANDIDO, 2004, p. 180).

Nota-se, então, que o acesso ao texto literário é formativo; permite, na exposição ao objeto verbal, que o ouvinte ou leitor incorpore ferramentas linguísticas, expressivas, narrativas para elaborar as próprias experiências e compreender a si mesmo. Este é um motivo central para que se defenda a democratização da literatura, sua dispersão para além da reserva a uma “casta”:

O *Fausto*, o *Dom Quixote*, *Os Lusíadas*, Machado de Assis podem ser fruídos em todos os níveis e seriam fatores inestimáveis de afinamento pessoal, se a nossa sociedade iníqua não segregasse as camadas, impedindo a difusão dos produtos culturais eruditos e confinando o povo a apenas uma parte da cultura, a chamada popular. (CANDIDO, 2004, p.190)

Segundo vemos, quase meio século após o momento em que Candido escreveu essas linhas, mesmo que a parte economicamente mais vulnerável da população brasileira tenha acesso “apenas” à “cultura popular”, toda a herança

literária ocidental a nutre diariamente. Das canções de rádio às séries em serviços de *streaming*, muito do que se escuta e vê no século XXI, em suporte audiovisual, tem como fonte de inspiração fontes líricas e narrativas que foram, durante quase três milênios, guardadas através das artes verbais, da literatura. Embora nem todos percebam, o universo ficcional faz parte da vida das pessoas, não apenas como lazer, mas como algo essencial para manter a vida com algum sentido: “Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura.” (CANDIDO, 2004, p. 174)

Além disso, a literatura proporciona ao leitor um movimento de autoconhecimento salutar e necessário e com resultados mais satisfatórios do que aqueles empreendidos por outros meios, porque assimilamos com a intensidade particular do que é expresso de modo ficcional. Ao conceder a oportunidade de vivermos de forma vicária, substituta, sermos como outras pessoas, vivermos como elas e, ao mesmo tempo, sermos nós mesmos, o que nos leva a adquirir mais experiências sobre a vida:

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção é feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos. (COSSON, 2018, p. 17)

Do ponto de vista do arsenal de conhecimentos que a integram, a literatura, como lembra Barthes, “assume muitos saberes” (1977, p. 17), sejam eles históricos, geográficos ou comportamentais, por isso é a disciplina mais competente na formação humana:

Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. (BARTHES, 1977, p. 17)

Por todas essas razões, concluímos que a literatura tem muito a contribuir para a vida das pessoas, para a formação humana mais plena que inclui do racional, do conhecimento histórico, geográfico, à reflexão sobre a vida privada e pública, interior e do outro, em um processo de alteridade, “uma mudança de ponto de vista,

um encontro com a alteridade e talvez uma educação dos sentimentos” (PETIT, 2009, p. 46)

2.2 A literatura na Escola

Revisitar a longa história da leitura e do livro é uma tarefa que está muito além do que este trabalho se propõe. O que recuperamos aqui são os antecedentes mais imediatos dos quais decorre o cenário atual da leitura no Brasil, mais especificamente da leitura na escola de educação básica brasileira.

Iniciamos por Zilberman (1996, p. 17) para lembrar que, no Brasil, “a obrigatoriedade da educação fica estabelecida depois de 1870, com a reforma do ensino proposta pelo Imperador.” Essa nova situação no ensino provocou uma mudança na produção dos livros, ocasionando um avanço significativo na venda de livros didáticos, os quais continham as antologias poéticas, isto é, coletâneas do que havia de melhor na literatura de língua portuguesa e que deviam ser destinadas às turmas dos anos finais.

Nas décadas de 40 e 50 do século XX, os livros didáticos ainda pretendiam apresentar as melhores produções literárias em língua portuguesa, com a finalidade de levar o aluno ao conhecimento da língua materna em sua vertente “mais elevada”. Assim, leitura e literatura passaram a fazer parte definitivamente dos programas de Língua Portuguesa: “Leitura e literatura integram-se ao programa de Português, que toma feição definitiva. Ambas conduzem ao conhecimento da língua materna, que é simultaneamente língua pátria e língua literária.” (ZILBERMAN, 1996, p. 25)

Conforme Rezende (2013), o nacionalismo literário, no qual a história da literatura está fundamentada, ainda é a doutrina dominante no ensino da literatura, com a divisão cronológica dos períodos, autores e obras literárias, que são difundidos, principalmente, pelo livro didático. Assim, é comum que, ao seguir o roteiro do livro didático, o professor se utilize das seguintes atividades nas aulas de Literatura:

Uma atividade oral de leitura de fragmentos pelos alunos, seguida por perguntas e respostas, sendo que estas já se encontram no manual do professor (...); cópia, no caderno, de trechos do livro e dos questionários para responder por escrito com o objetivo muitas vezes de manter os alunos quietos e ocupados (...); cópia do livro, na lousa, feita pelo professor para os

alunos copiarem (...); pesquisa sobre autores e obras, que os alunos fazem pela internet apenas baixando os arquivos (...); seminários sobre autores e obras cujo cronograma igualmente segue a linha do tempo da história da literatura nacional e a do colonizador etc. (REZENDE, 2013, p. 101)

Como se pode reconhecer, as abordagens e tarefas adotadas, com frequência, no ambiente escolar, mais têm afastado que conquistado leitores, num cenário que se torna progressivamente mais crítico à medida que se avança nos níveis escolares. Se os alunos têm mais contato significativo com o texto literário nas séries iniciais, nas seguintes vão sendo afastados: “Por que será que os estudantes têm um índice maior de leitura durante as séries iniciais, do 1º ao 5º ano, e diminuem o ritmo de leitura no período que vai do 6º ao 9º e chegam ao ensino médio afastados da leitura?” (De MARIA, 2016, p. 17).

A resposta não é simples, mas passa, certamente, por uma abordagem mais lúdica e de fruição que se torna, com o passar dos anos, mais didatizada, com um interesse que se estabelece mais nos arredores do texto (contexto histórico, características estilísticas e estruturais, biografia do autor e representatividade nacional, identitária) do que neste, tornando-se principalmente tarefa escolar em que o texto é marginalizado em favor de conhecimentos da teoria, crítica e história literária além de, mais recentemente, dos estudos culturais.

Ainda, Cosson comenta sobre o entendimento que se tem da literatura no ensino fundamental:

No ensino fundamental, a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia. O limite, na verdade, não é dado por esse parentesco, mas sim pela temática e pela linguagem: ambas devem ser compatíveis com os interesses da criança, do professor e da escola, preferencialmente na ordem inversa. (COSSON, 2018, p. 21)

O *corpus* é amplo, pouco limitado por currículos e abordado frequentemente de maneira lúdica – ainda que com um forte matiz moralizante. Ao lado de muitas manifestações de literatura tradicional (parlendas, cantigas, contos folclóricos, etc.) aparecem poemas e narrativas curtas, contos e crônicas. Um fenômeno particular que ocorre desde o final do século XX é o entendimento, na escola, que o texto literário não é mais o “modelo” a ser seguido na formação linguística dos alunos.

Já no ensino médio, a literatura é trabalhada de uma forma bem diferente: enfatiza a história da literatura, principalmente a Brasileira, com uma cronologia a respeito das escolas literárias com seus autores e obras – o que se confirma aqui no estado do Pará, em que algumas escolas estaduais de ensino médio apresentam em sua grade curricular uma disciplina chamada Literatura Brasileira, que praticamente não inclui em sua ementa a leitura de obras literárias, já que a preocupação maior é identificar as características presentes nos textos de acordo com o período, do qual fazem parte.

No ensino médio, a literatura continua sendo vítima de abordagens que privilegiam a história da literatura, na medida em que parece haver uma supervalorização das características estéticas e estilísticas presentes nos textos produzidos nos mais diversos períodos literários. O aluno não consegue perceber a plurissignificação do texto literário, pois a preocupação com a identificação de características estéticas dos períodos literários, bem como a necessidade de classificar rigidamente os textos literários nos limites cronológicos dos rótulos barroco, árcade, romântico etc. sufoca a leitura por prazer. (MARTINS, 2009, p. 101)

Mesmo entre os professores que optam por não seguir o repertório fechado de autores canônicos, por considerá-lo pouco atraente aos jovens, e utilizam objetos culturais da cultura contemporânea, dificilmente abrangem a leitura literária de forma significativa. Nesses casos,

O conteúdo da disciplina literatura passa a ser as canções populares, as crônicas, os filmes, os seriados de TV e outros produtos culturais, com a justificativa de que em um mundo onde a imagem e a voz se fazem presentes com muito mais intensidade do que a escrita, não há por que insistir na leitura dos textos literários. (COSSON, 2018, p. 22)

Assim, o ensino da literatura tem hesitado entre o repasse de conhecimento sobre o texto (e não a experimentação dele) e a leitura (ou mesmo a não leitura) por mera fruição. Esses dois métodos não honram a função humanizadora da literatura, imprescindível ao seu ensino, e estão fadados ao fracasso. Além disso, dificilmente atingirão o objetivo de formar leitores interessados pela literatura, uma vez que

O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte (“nesta semana estudamos metonímia, semana que vem passaremos à personificação”), arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura. (TODOROV, 2009, p. 34)

Como se nota, a tarefa de “ensinar literatura” é complexa, pois não se resume ao repasse de conteúdos específicos dos estudos literários, mas tampouco à fruição da organização artística da matéria verbal, mas de uma síntese em que o repertório teórico enriqueça a leitura da obra literária e esta, experimentada pessoal e coletivamente, dê sentido e aguace a curiosidade sobre os conhecimentos teóricos. Tal conjunção depende, claro, de professores/mediadores que tenham um domínio satisfatório da teoria e uma experiência real e pessoal com a leitura de literatura.

Dada à confluência perversa entre carência de docentes com estas características, a ausência quase absoluta de contextos domésticos favoráveis aos alunos e um sistema escolar (currículos, avaliações, estrutura física) que empurra o estudante para longe da literatura, muitos concluem a educação básica achando que os objetos de estudo da literatura são, no máximo, os estudos literários – e muitas vezes, nem isso. Nas palavras de De Maria,

Em lugar do contato direto e saboroso com a literatura, em lugar de narrativas arrebatadoras, capazes de fugar o leitor para sempre, entra os estudos literários, a história da literatura, a obra escolhida para exemplificar o estilo de uma época, dados para serem memorizados e devolvidos nas provas, análises de aspectos linguísticos e outros. Fica faltando exatamente aquele impacto emocional – casamento perfeito entre o texto e o receptor, experimentado no primeiro ano de vida, na adolescência ou nos setenta anos – que transforma alguém em leitor. (2016, p. 19)

Parte fundamental para que ocorra o “impacto” mencionado por De Maria vem da escolha do repertório a ser proposto em sala de aula. O professor precisa considerar a experiência leitora e a competência para a leitura literária de seus alunos no momento de escolher o que será trabalhado em classe. Por isso, há passos a trilhar antes de guiar os alunos pelos grandes mestres da literatura, é preciso maturidade para tal e já alguma afinidade com a lírica e a ficção.

Sobre isso, Rouxel (2013) comenta: “O professor é um sujeito leitor que tem sua própria leitura do texto. É também um profissional que precisa vislumbrar, em função de diferentes parâmetros (idade dos alunos, expectativas institucionais), que leitura do texto poderá ser elaborada na aula.” (2013, p. 29) Assim, é necessário um olhar atento do professor sobre as peculiaridades de cada turma, a fim de que não haja empecilhos ao desenrolar das leituras.

Para Dalvi, é preocupação do professor “jamais lançar um leitor à leitura sem considerar os riscos envolvidos (e tentar, tanto quanto possível, equacionar

idade, adequação vocabular e temática, grau de inovação, questionamento à doxa etc.)” (2013, p. 83)

Ainda, deve-se o quanto possível evitar o trabalho com fragmentos de obras, como os que estão presentes no livro didático, preferindo-se os textos integrais. Tal diretriz é muito complicada de cumprir no contexto da maioria das escolas públicas de nossa região, que não contam com bibliotecas em funcionamento, com pessoal adequado e livros em quantidade satisfatória. Pontualmente, professores usam recursos como fotocópias, compra de livros com recursos próprios ou das famílias, mas tais ações, pela própria demanda financeira, tendem a ser esporádicas e não contínuas, como deveriam.

Além disso, seria ideal que o professor conhecesse bem as obras propostas e tivesse alguma afinidade com elas a fim de garantir a autoconfiança e uma atitude positiva durante a mediação da leitura, sem, com isso, impor a sua leitura sobre aquela obra: “Em minha opinião, os livros devem ser apresentados aos estudantes, de preferência por um professor que os aprecie.” (De MARIA, 2016, p. 77).

Dalvi também evidencia a importância de introduzir a leitura literária no cotidiano da sala de aula, tornando-a “uma sedução, um desafio, um prazer, uma conquista, um hábito.” (2013, p. 84) Porém, para que isso ocorra, De Maria ratifica a necessidade de que o professor seja um leitor, pois

Como poderá compreender o arrebatamento que uma narrativa pode provocar em uma criança ou jovem – independentemente de julgamento do valor literário – como poderá compreender o peso que isso tem na formação ou não de leitores, alguém que nunca experimentou tal vivência? (De MARIA, 2016, p. 18)

Num mundo ideal, o ensino da literatura se daria de modo que a leitura literária fosse uma prática diária, significativa, prazerosa, dentro e fora da escola. No espaço escolar real, precisamos fundar e ampliar um tempo e lugar para o contato consistente com o literário que torne o estudante, o ser humano em formação, num leitor de fato, autônomo, capaz de experimentar o texto e expressar-se acerca dele. Cosson acrescenta:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro

tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (2018, p. 30)

Dalvi (2013) indica que as estratégias para que a literatura alcance a todos são múltiplas e vão da produção de eventos literários nas escolas ao acesso à multiplicidade de gêneros, mas adverte que as propostas devem ser elaboradas de acordo com as peculiaridades dos alunos e da escola. Mesmo assim, elas podem perder a eficácia rapidamente por diversos fatores, dentre eles as constantes transformações no contexto escolar:

Lembrando que nenhuma proposta, por mais bem intencionada que seja, está livre ou isenta de inadequações, impropriedades, conflitos internos e externos, e, claro, do risco (real, concreto, palpável) de, nascendo, sob a insígnia da tradição em diálogo com o que hoje nomeamos “contemporâneo” desatualizar-se velozmente. (DALVI, 2013, p. 93)

Quanto ao que deve ser lido na sala de aula, a escola não precisa, apenas, priorizar a leitura de obras canônicas, mas deve abrir espaço para que outros livros - como os preferidos dos alunos – também sejam lidos e discutidos, não para sobrepor um ao outro, porém para mostrar que foram escritos em épocas diferentes e com objetivos diferentes:

Desta forma, nas escolas, os livros preferidos pelos alunos podem (e devem) ser lidos e discutidos em classe, levando-se em conta os objetivos com que foram produzidos, os gêneros de escritos a que pertencem, seu funcionamento textual. (ABREU, 2006, p. 111)

Após essas discussões, queremos enfatizar que, de acordo com Zilberman (2009), o ensino da história da literatura, atualmente, tem se justificado como forma de apresentar a tradição literária à clientela da escola - que é formada por grupos menos favorecidos - como forma de repassar a esses alunos um conhecimento das classes dominantes a fim de que possam pleitear oportunidades profissionais em condições de igualdade:

Na escola de hoje, o ensino da literatura sobreviverá somente se assumir sentido pragmático e profissional. Ao dirigir-se ao aluno originário dos grupos menos favorecidos da sociedade, deve deixar claro que lhe cabe absorver o conhecimento das camadas dominantes para disputar seus lugares em condições de igualdade. (ZILBERMAN, 2009, p. 19)

Nesse sentido, concluímos que não há fórmulas definitivas para o ensino de literatura na escola. Há opções variadas, algumas propostas há cinco décadas por pioneiras como Zilberman (1991), Lajolo (1996), Livia Ferreira (1970), que continuam tão efetivas como, infelizmente, pouco frequentes no chão da escola; outras, emergentes nos últimos anos, como as de Bajour (2012), Colomer (2007), Cosson (2017), Kleiman (2013), De Maria (2016), Petit (2009), Dalvi (2013).

Todas se entrecruzam, alimentam, às vezes entram em conflito. Mais do que receitas, são um repertório a que cada docente particular pode usar, recombina e reformular segundo as necessidades específicas de sua escola, suas turmas, seus estudantes. Toda a leitura deriva para a conclusão de que só um professor pesquisador de seu espaço de trabalho, autônomo, poderá usar de forma mais efetiva as múltiplas proposições metodológicas para ensino de literatura.

2.3 A literatura na BNCC

Nas últimas décadas, boa parte das teorias que discutimos na seção anterior foi usada na formulação de documentos norteadores do ensino de literatura no Brasil. É destes que passamos a tratar.

No momento, o documento mais relevante para as práticas e currículos escolares é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que apresenta os saberes que deverão ser desenvolvidos ao longo da educação básica, por meio das dez competências gerais relacionadas aos direitos de aprendizagem. Reconhecemos neste e em outros documentos do gênero, produzidos no país nas últimas décadas, mais um instrumento de controle das práticas docentes e percursos escolares, mais uma régua que, no limite, permite e alimenta um sistema de avaliações em massa, do que propriamente um material que auxilie professores, alunos, secretarias de ensino (MALANCHEN et al., 2020). De qualquer forma, há, neles, discursos que podem ser pinçados a fim de confrontar expectativas e realidades no ensino de literatura.

Da educação infantil ao ensino médio, segundo o documento, o aluno deverá desenvolver essas dez competências. Entre elas, a terceira diz respeito mais diretamente ao ensino da literatura: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas

diversificadas da produção artístico-cultural.” (BRASIL, 2017, p. 9) O documento considera a literatura como um fator importante a ser trabalhado em sala de aula, sempre de forma diversificada, sem foco prioritário no local ou no global, mas nos dois.

A BNCC segue a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e apresenta o texto, em geral, como produto de um contexto de produção e pertencente a um gênero discursivo, daí ele é visto como a base dos conteúdos, habilidades e objetivos expostos pelo documento. Além disso, há um olhar para os gêneros contemporâneos e as formas de produzir e compartilhá-los em diferentes mídias:

Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. (BRASIL, 2017, p. 68)

O documento indica, também, a necessidade de que se trabalhe, na escola, com os diversos suportes, meios e formatos que podem adotar os textos literários, tanto os canônicos e suas adaptações, quanto obras e gêneros mais recentes a fim de garantir o contato com a alteridade:

é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. (BRASIL, 2017, p. 70)

A BNCC apresenta basicamente os mesmos eixos de integração já trazidos nos outros documentos da área (PCN, PCN+, OCN), referentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura, produção e análise linguística. O eixo leitura, o que mais interessa para esse trabalho, trata das práticas decorrentes da interação do leitor com os textos e sua interpretação; também cita as obras literárias como exemplos de leitura em que o objetivo seja, inescapavelmente, a fruição estética.

A leitura – que na BNCC não se limita ao literário e abarca textos verbais e não verbais; estáticos, em movimento ou sonoros – é tomada como imprescindível na ampliação de um repertório de experiências que, inclusive, são acessadas diante de novos textos:

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura. (BRASIL, 2017, p. 75)

Dentre as dez competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, uma delas, a nona, refere-se ao ensino da literatura, com atenção ao estético e às relações com outras artes e evidenciando, inclusive, o seu aspecto humanizador e transformador:

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. (BRASIL, 2017, p. 87)

O campo artístico-literário visa ao contato do aluno com as manifestações artísticas em geral, de forma que a leitura não se desprenda de outras formas de sensibilidade e de fruição. Para que seja evidenciado o caráter humanizador e transformador da literatura é preciso garantir a formação de um leitor-fruidor: “um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura.” (BRASIL, 2017, p. 138)

Esse campo de atuação é relevante para o aprimoramento do diálogo e a empatia, devido à arte, nela inclusa a arte verbal que é a literatura, proporcionar a proximidade com o que é diferente, ajudando a desenvolver uma atmosfera de respeito com as diversidades e compreensão das alteridades:

O contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (BRASIL, 2017, p. 139)

A BNCC apresenta quatro campos de atuação para os anos finais do ensino fundamental: campo artístico-literário, campo das práticas e pesquisas, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública. Aqui, interessa-nos em particular o primeiro campo, que possibilita aos alunos o contato com a arte em

geral, principalmente com a literatura, criando possibilidades de compreensão e fruição. No entanto, o mais importante é levar o aluno não apenas a entender os sentidos do texto, mas também exercer a fruição:

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores. (BRASIL, 2017, p. 156)

Obviamente, nesse sentido a BNCC sofre forte influência das teorias da recepção, para quem um texto literário não pode ser explicado, mas é “um efeito a ser experimentado” (ISER, 1996, p. 34). O estudioso acrescenta:

Podemos dizer que os textos literários ativam sobretudo processos de realização de sentido. Sua qualidade estética está nessa “estrutura de realização”, que não pode ser idêntica com o produto, pois sem a participação do leitor não se constitui o sentido. Em consequência, a qualidade dos textos literários se fundamenta na capacidade de produzir algo que eles próprios não são. (ISER, 1996, p. 62)

O foco na participação do aluno leitor para a construção de sentidos de um texto deixa-se sentir a cada passo da Base. Para que haja a formação de um leitor-fruidor, porém, são necessárias habilidades, experiências significativas e aprendizagens sobre a produção, circulação e recepção das obras contemporâneas ou não:

Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra. (BRASIL, 2017, p. 157)

Desse modo, a BNCC apresenta a literatura como fator importante na formação do aluno. O documento é, no entanto, mais um projeto que um retrato da realidade. Ainda hoje, nas escolas e na maioria do material didático, a abordagem do texto literário pouco evoluiu desde as primeiras críticas que o trabalho sofreu nos anos 70 e 80 do século passado, por gente como Ferreira, Lajolo, Zilberman.

Segundo nos parece, mais do que a publicação de um documento norteador, serão ações formativas – como é o PROFLETRAS – e promoção de uma

melhor infraestrutura nas escolas, que envolve pessoal para lidar com livros e bibliotecas e a implantação destas e distribuição daqueles, é que será capaz de aproximar a escola básica brasileira do que os teóricos vêm propondo há décadas.

Também, é a implantação de projetos de pesquisa-ação por professores da escola básica, como nós, que também projetará um movimento contrário: a descida das teorias de suas torres de marfim em direção à realidade bem mais complexa, no chão da sala de aula, do que se lê em livros e artigos. Desse encontro, talvez, nasçam uma escola e uma academia melhores, mais orgânicas, menos excludentes no trato com a literatura.

É desse ponto de vista que propomos nosso projeto baseado em Círculos de Leitura, sobre o qual trataremos na próxima seção.

3 CÍRCULOS DE LEITURA

Antes de seguir para nossa proposta, é importante refletir sobre o modelo que nos serve de base: os círculos de leitura – fenômeno secular, mas que têm retornado ao centro do movimento de leitura literária, sobretudo entre os jovens, no século XXI.

3.1 Leitura em círculo, leitura em comunidade

Segundo Cosson, “um círculo de leitura é basicamente um grupo de pessoas que se reúnem em uma série de encontros para discutir a leitura de uma obra.” (2017, p. 157). É algo que acontecia nos salões do Grêmio Literário e Recreativo Português de Belém (PA), no século XIX, e segue acontecendo agora, nas grandes livrarias de shopping, em serviços como o SESC, em iniciativas de coletivos vários.

Sobre o assunto, Yunes (2009) comenta que o objeto central de um círculo de leitura é o texto a ser lido, o qual se encontra distante de todos os participantes e a figura do mediador, é o “elo” entre eles:

Nos círculos de leitura todos se acham em igual distância de um centro, que nunca é o professor, mas o texto, o filme, o quadro, a crônica, a reportagem, o documentário que se lê. O papel de coordenação, o espaço que une os pontos, é ocupado por um leitor-guia, figura que mobiliza, provoca, costura as demais falas, sem fazer prevalecer a sua própria. Com ele, o círculo se delinea. (Yunes, 2009, p. 80)

Desse modo, segundo a autora, a figura do mediador (que não se confunde com a do professor de língua e literatura materna, embora seja absorvida no papel mais amplo deste) é importante porque é ele que coordena as reuniões, sem impor o seu conhecimento, mas dando voz aos participantes, instigando-os a participarem das discussões e contribuírem com os seus entendimentos sobre o que foi lido.

Isso é importante – em se tratando de leitura na sala de aula – porque ainda se tem a ideia de que os alunos não participam nem interagem nos momentos de leitura, o que é desmitificado por Souza e Giroto (2011) ao ressaltarem que “quando os alunos têm uma interlocução, quando há um trabalho de discussão que os leva a compreender o que leram, e quando o livro é ofertado – os estudantes

materializam a leitura, leem.” (SOUZA e GIROTTTO, 2011, p.4). No entanto, sobretudo em experiências iniciais, há necessidade de alguma organização, inclusive para garantir que todos consigam participar e que a palavra não seja monopolizada por apenas alguns alunos. Também cabe ao mediador ressaltar um duplo movimento intrínseco ao processo de leitura: por um lado, o texto é um objeto com alguma concretude, que traz certas informações e dados que precisam ser considerados.

Neste sentido, a leitura não é um “vale-tudo” e precisa reconhecer certos referenciais. Por outro lado, o texto é, por natureza, incompleto, precário e demanda a participação do leitor para que se torne significativo. Por isso leitores diferentes leem o mesmo conjunto verbal de formas diferentes e elaboram variadas conexões a partir do que leem. O mediador, sobretudo em um ambiente escolar, em especial na escola fundamental brasileira em que pouco se lê de fato, tem como papel ajudar no trânsito entre a percepção daquilo que é referencial e a contribuição subjetiva de cada um.

Daí que os participantes de um círculo de leitura, como indicado por Souza e Giroto (2011), realizam conexões do texto com o mundo, devido aos seus saberes prévios, os quais variam de pessoa pra pessoa, já que nem todos vivem a mesma experiência. Dessa forma, determinados trechos podem assumir significados diferentes de acordo com a vivência do leitor:

Cada um traz para o ato de ler sua bagagem existencial e social e, a partir de seu horizonte de experiências, atribui significados às indicações oferecidas pelo texto, privilegiando alguns dados e desprezando outros, montando entre eles uma rede de conexões possíveis, de modo a obter um resultado significativo para o seu universo compreensivo. (Aguiar, 2013, p. 154)

As conexões citadas pela autora podem acontecer de várias maneiras, afinal é uma estratégia de leitura, utilizada pelo leitor, mesmo que involuntariamente. Em outra perspectiva, do agente que realiza conexões entre o texto e o mundo, DANIELS (2002) chama de “conector” a uma das funções a serem desempenhadas nos círculos de leitura: “Conector – liga a obra ou trecho lido com a vida, com o momento;” (apud COSSON, 2014, p. 142). Embora o teórico sugira que essa tarefa seja realizada por um participante do círculo, todos os leitores fazem essas conexões enquanto leem.

Aqui, faz-se importante conceituar os tipos de conexões possíveis na leitura de um texto. Para isso, apresentamos essas conceituações nas palavras de Souza, Barbosa e Hernandez (2019, p. 68):

As conexões podem ser de três tipos: *conexão texto-leitor*; *conexão texto-texto*; *conexão texto-mundo*. As *conexões texto-leitor* acontecem quando alguma informação ou trecho do texto lido faz o leitor se lembrar de algo que ele viveu. As *conexões texto-texto* ocorrem quando o leitor reconhece, no texto que está lendo, semelhanças (temáticas, estruturais ou de situações/enredo/personagens) com algum outro texto já lido. As *conexões texto-mundo* se manifestam quando o leitor identifica semelhanças entre o texto que é lido e acontecimentos da sociedade, um acontecimento mais global. [grifos dos autores]

É importante deixar claro que nosso objetivo não é ensinar as conexões utilizadas pelos leitores que participam de um círculo de leitura, pois, como o nome sugere, são apenas estratégias para chegar a um fim, que é ler de forma mais significativa, extrair mais sentidos do que se lê. O que a explicitação das estratégias provoca é a experimentação de certas habilidades e o reconhecimento de como funciona o processo de leitura em seus múltiplos fatores.

Mais que isso, a discussão das estratégias promove uma ida e volta ao texto, um ler e reler, um falar sobre as obras e o próprio processo de leitura que é o motor da formação leitora. É Bajour que nos lembra: “Falar dos textos é voltar a lê-los. O regresso aos textos por meio da conversa, sempre traz algo novo. A princípio para quem fala, já que escuta enquanto diz a outros o que o texto suscitou em si e desse modo ensaia a sua leitura.” (2012, p. 23)

Outro elemento importante na proposta é a construção coletiva dos sentidos do texto. O momento da discussão sobre o que foi lido é imprescindível nos círculos de leitura, afinal eles se constituem com essa finalidade. Embora o professor/mediador coordene a leitura, todos os participantes do círculo devem ter as suas oportunidades para falar, mesmo que de forma tímida:

Afinal, um círculo de leitura é uma estratégia de compartilhamento organizado de uma obra dentro de uma comunidade de leitores que se constituiu com esse objetivo. Por isso, se não funcionar como um diálogo autêntico entre seus participantes, o círculo de leitura não tem sentido em ser assim constituído. Ler, já vimos é um diálogo que se mantém com a experiência do outro e os círculos de leitura tornam esse diálogo uma ação comunitária. É por isso também que ler é um processo, uma aprendizagem sobre a construção do mundo, do outro e de nós mesmos em permanente devenir. Ler é movimento. (COSSON, 2017, p.174)

Ainda sobre o compartilhamento do que foi lido, De Maria (2016) comunga com essa ideia ao afirmar que o direito à fala deve ser um dos primeiros acordos firmados com os clubistas, o que inclui não apenas falar, mas também ouvir o que o colega tem a dizer:

É imprescindível que seja assegurado o direito à própria fala, a todos que ali convivem, desafiados pelo professor em situações de aprendizagem. Penso que o primeiro acordo a ser estabelecido – entre os membros de um clube de leitura e igualmente entre professores e alunos –, assim como uma regra básica sem a qual nenhum clube de leitura ou espaço de aprendizado pode funcionar, é que seja garantido a todos o seu direito à fala. Mas isso implica que seja cobrado de todos o respeito ao colega, o dever de silenciar – e ouvir – quando a fala pertence a outro, seja ele professor ou algum aluno. Mesmo nas séries iniciais, os estudantes devem exercitar a difícil arte de saber ouvir. (De MARIA, 2016, p. 67)

Esse processo de “escuta”, ou seja, as conversas sobre o que foi lido devem acontecer em todos os encontros para que todos interajam e troquem experiências sobre o tema do livro.

Embora os Círculos de leitura devam se adequar às particularidades do público-alvo, não havendo, assim, uma fórmula única a ser utilizada em todas as situações, Cosson (2017) ressalta que um dos modelos mais bem sucedidos de círculo de leitura é o proposto por Daniels (2002), o qual o toma como uma metodologia e aponta uma série de condições a observar:

- a) a escolha da obra que será objeto de leitura é feita pelos próprios estudantes;
- b) os grupos são temporários e pequenos, ou seja, reúnem-se para a leitura de uma obra de quatro a cinco alunos que devem trocar de grupo na próxima obra;
- c) os grupos leem diferentes obras ao mesmo tempo;
- d) as atividades dos grupos obedecem a um cronograma de encontros que se estendem pelo ano inteiro;
- e) registros feitos durante a leitura são fundamentais para desenvolver a discussão sobre o livro, podendo ser um diário de leitura, anotações em *post-it* e fichas de função (registros que os alunos fazem a partir de uma função previamente definida em relação ao texto);
- f) os tópicos a serem discutidos são definidos pelos próprios alunos;
- g) as discussões em grupo devem ser livres para que a atividade aconteça, agindo como um facilitador;
- h) a função do professor é dar condições para que a atividade aconteça, agindo como um facilitador;
- i) a avaliação é feita por meio de observação e autoavaliação do aluno;
- j) uma aula de círculo de literatura é uma aula divertida, com muita interação entre os alunos;

k) os novos grupos se formam a partir da seleção das obras para a leitura, ou seja, primeiro se escolhe a obra e os alunos que escolheram aquela obra formam um grupo. (DANIELS, 2002, p. 18-27 apud COSSON, 2017, p. 140)

Os encontros podem ser presenciais ou on-line, de acordo com a preferência e disponibilidade dos participantes, também não são restritos ao ambiente escolar e podem funcionar em cafés, igreja ou condomínio, por exemplo. No geral, os participantes têm gostos afins, podem ser da mesma escola, amigos de longas datas ou, simplesmente, interessados pelo mesmo tipo de narrativa. Muitos círculos têm temas livres, outros operam com recortes: literatura negra, feminina, fantástica, local, etc.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais já previam a metodologia “Roda de leitores” – entenda-se como uma equiparação a círculos de leitura -, como um exemplo de atividade permanente de leitura, que deveria ser implementada na escola:

Outro exemplo é o que se pode chamar “Roda de leitores”: periodicamente os alunos tomam emprestado um livro (do acervo de classe ou da biblioteca da escola) para ler em casa. No dia combinado, uma parte deles relata suas impressões, comenta o que gostou ou não, o que pensou, sugere outros títulos do mesmo autor ou conta uma pequena parte da história para “vender” o livro que entusiasmou o colega. (BRASIL, 1997, p. 46-47)

Essa proposta contribui para a formação de leitores mais proficientes e ativos no processo de leitura, além de ser uma experiência que deveria fazer parte de todas as pessoas não apenas no cenário escolar. Logo, círculo de leitura é uma metodologia capaz de alcançar esse objetivo, uma vez que o sentido do texto vai sendo construído de forma colaborativa, ou seja, durante a leitura e diálogos sobre o que se leu.

Essa conversa sobre o texto lido, objetivo dos círculos de leitura, recebe o nome, conforme Yunes (2009), de “leitura compartilhada”, a qual é um recurso eficiente na formação leitora do aluno, pois propicia discussões sobre o livro, as quais não seriam alcançadas em leituras individuais:

Podemos, então, dizer que a leitura se aprende no convívio com a cultura socializada, mas também com a visão singularizada que vamos formando de nós e do mundo. Mas é inegável que o gosto pela leitura compartilhada fortalece o aprendizado do potencial leitor. Lendo sozinhos parecemos mais bloqueados do que lendo em grupo, quando uma ideia puxa a outra e estas vão criando uma teia de trocas muito original. Saímos todos mais inteligentes e inteligíveis. (YUNES, 2009, p. 84)

Embora essa estratégia aproxime os alunos da leitura, antes de colocá-la em prática, são necessários alguns acordos entre os participantes, como a escolha das obras, que são definidas de acordo com o público-alvo; a dinâmica dos encontros; local e data das reuniões. Se forem leitores iniciantes, os critérios não serão os mesmos usados para leitores experientes – assim como se o ambiente é escolar ou não, presencial ou virtual. Para nós, interessa a “roda de leitura” voltada para sala de aula.

Na escola, os alunos devem ter a oportunidade de escolher a obra a ser lida a partir de uma pré-seleção feita pelo professor, levando-se em conta que “bom pra discutir é o texto que desperta, inquieta e demanda uma posição do leitor, um texto cuja leitura parece nos exigir o compartilhamento com alguém.” (COSSON, 2017, p. 161). Note-se, obras que parecem muito adequadas para leitores pouco experientes justamente por evitarem qualquer complexidade, ambiguidade, por apagarem camadas e evitarem as surpresas, os sustos, os incômodos – e até, muitas vezes, a incompreensão imediata – costumam ser más escolhas para um círculo. Afinal, pouco há que compartilhar, que discutir.

Traçar o perfil dos participantes também é importante para a escolha dos livros. O local dos encontros, o calendário e as funções dos leitores precisam ser acertados previamente e, de preferência, não devem sofrer modificações; caso isso ocorra, os participantes devem ser avisados com antecedência. No calendário, está descrito o tempo dedicado às leituras individuais, sem esquecer de que as pessoas leem em velocidades diversas.

Para as anotações a serem feitas durante a leitura individual, pode-se usar a ideia de um “diário de leitura” ou outra forma de registro que permita ao professor constatar que o aluno está lendo. Os registros fazem parte de um processo de reflexão sobre a leitura individual e coletiva, entretanto, fica a critério do professor, utilizá-los ou não.

A avaliação, nos círculos de leitura na escola, funciona como uma maneira de analisar se os objetivos foram alcançados e quais pontos devem ser reformulados. De Maria (2016) sugere que “A avaliação da leitura seja feita pela participação em classe (cada aluno terá espaço para falar do livro lido, tendo o professor e os colegas como plateia)” (De MARIA, 2016, p. 84). A autora sugere a avaliação como mais um encontro em que todos devem se expressar. Ainda sobre o processo avaliativo, para Cosson: “Essa avaliação pode focar as fases do

compartilhamento, o processo de seleção das obras ou qualquer outro aspecto que permita o aprimoramento das ações do grupo.” (2017, p. 173). Portanto, fica a critério do mediador, em conformidade com a turma, a decisão sobre a avaliação ao término de cada leitura.

Por fim, apoiados também nos estudos de Souza e Giroto (2011), acreditamos que essa metodologia, em conformidade com o empenho do professor na mediação das leituras, contribui para uma maior e melhor compreensão leitora dos alunos, além de incentivá-los a um uso de textos literários com mais frequência:

Enfim, diante do uso efetivo das oficinas de leitura, do papel do professor em sala de aula, explicitando as habilidades de leitura, respeitando o texto literário em sua integridade, considerando o conhecimento prévio de cada aluno, bem como o ritmo de cada um, podemos vislumbrar leitores literários, que não só compreenderão o texto, mas também utilizarão a literatura em seu contexto social. (Souza e Giroto, 2011, p. 16)

Assim, essa concepção apregoada pelas autoras, mais uma vez, corrobora que estratégias que visem ao ensino da leitura literária - como círculos ou oficinas de leitura - precisam fazer parte de forma efetiva e consistente das aulas de Língua Portuguesa, constituindo-se um trabalho gradual em todas as séries e não de forma episódica.

A seguir, trataremos dos tipos de círculos de leitura, que podem ser aplicados conforme a realidade de cada grupo.

3.2 Tipos de círculos de leitura

Cosson (2017) aponta os três modelos mais utilizados quando se trata de círculos de leitura, são eles: círculo estruturado, círculo semiestruturado e o círculo aberto ou não estruturado. Cada um com suas características específicas, que podem ser modificadas de acordo com a situação, perfil dos participantes e objetivos a serem alcançados.

O círculo estruturado é o modelo mais usado na escola, porém não é restrito a esse ambiente. Como o nome sugere, ele tem uma estrutura pré-definida com roteiro, funções estabelecidas, passo a passo além das anotações de antes e depois da discussão. Os comentários podem ser feitos nos diários de leitura, os quais servem de esquema aos debates e podem se constituir como um método avaliativo, a critério do professor.

O círculo semiestruturado “não possui propriamente um roteiro, mas orientações que servem para guiar as atividades do grupo de leitores.” (COSSON, 2017, p. 159) Difere do primeiro modelo em alguns aspectos, principalmente por ser mais flexível em relação às regras, que são da competência do condutor, aquele que dirige os encontros, passa palavra aos participantes, orienta para que não haja fuga ao tema e pode aprofundar a leitura em algum ponto que julgue importante.

No círculo aberto ou não estruturado, os leitores se revezam na direção das reuniões, de forma que o “mediador do dia” é o primeiro a compartilhar as experiências e conexões com o texto lido. As reuniões são mais livres, se comparadas aos outros modelos, no entanto, mesmo sem regras definidas, é importante que o objeto de discussão da reunião seja sempre a obra lida.

Os tipos de círculos de leitura, apresentados aqui, não são modelos fechados e podem ser adaptados e matizados de acordo com a especificidade do público-alvo e os objetivos que desejem alcançar. Todavia, Cosson recomenda que

na escola, os círculos devem começar estruturados para depois passarem a semiestruturados e, por fim, chegarem a círculos abertos. Esse percurso temporal compreende um processo formativo que é a aprendizagem da leitura compartilhada. (2017, p. 159)

O autor sugere esse percurso metodológico, porque para leitores iniciantes, é necessário ter um guia que os conduza no processo, entretanto, para leitores experientes essa condução torna-se dispensável, por isso, principalmente, fora do ambiente escolar, os leitores preferem a liberdade dos círculos abertos.

É preciso considerar que esses modelos apresentam vantagens e desvantagens quanto ao resultado que se pretende, por isso, é necessário avaliar as características de cada um e mesclá-las, se for o caso:

Se o círculo estruturado é eficiente no controle da leitura, ele também pode constranger essa leitura com suas regras. Se o círculo aberto favorece a livre expressão por um lado, por outro, pode se perder em discussões estéreis. Se o círculo semiestruturado tem um animador para conduzir e centralizar as discussões, também pode terminar como uma prelação disfarçada. Em síntese, os tipos são apenas formas que podem orientar o funcionamento dos círculos de leitura e não fórmulas das quais não podemos nos afastar sob o risco de a experiência desandar. (Cosson, 2017, p. 160)

O círculo de leitura, enfim, é uma alternativa já bastante experimentada e eficiente de inserção da leitura no dia a dia dos alunos. Apesar das dificuldades próprias desse método, é possível que adaptações sejam feitas em busca de um melhor rendimento da turma quanto à leitura literária, em busca de que eles se tornem leitores proficientes.

Antes de terminarmos a parte teórica, faremos uma breve explanação sobre o conto, já que o texto escolhido para a proposta de intervenção desse trabalho é um exemplar desse gênero.

3.3 O gênero conto

O conto é um gênero antigo, e a respeito de sua origem, Moisés (2006) afirma que

A história do conto mergulha num remoto passado, difícil de precisar, suscitando, por isso, toda sorte de especulações. Tão antiga é sua prática que nos autoriza imaginá-lo, em seu berço de origem contemporâneo, ou mesmo precursor, das primeiras manifestações literárias, ao menos as de caráter narrativo. (p. 32)

Júnior (1972) também confirma essa teoria ao dizer que o conto é uma manifestação antiga que existe mesmo em comunidades ágrafas: “Além de ser a mais antiga expressão da literatura de ficção, o conto é também a mais generalizada, existindo mesmo entre povos sem o conhecimento da linguagem escrita.” (p. 09)

Embora tenha uma gênese antiga, as suas características perduram no decorrer do tempo, as quais são corroboradas por alguns autores. A primeira delas é a extensão, já que se trata de um texto curto, se comparado ao romance, por exemplo:

O conto parte da noção de limite, e, em primeiro lugar, de limite físico, de tal modo que, na França, quando um conto ultrapassa as vinte páginas, toma já o nome de *nouvelle*, gênero a cavaleiro entre o conto e o romance propriamente dito. (CORTÁZAR, 2006, p. 151)

Júnior (1972) também comenta sobre a extensão do conto: “Pelo nome de conto ficaram conhecidos os breves relatos de episódios imaginários geralmente transmitidos ao leitor como fatos acontecidos.” (p. 11) Assim, pode-se afirmar que

uma das características que diferencia o conto de outros gêneros – novela e romance, por exemplo – é a brevidade do texto.

O conto apresenta um único conflito, de modo que sejam relatados apenas os fatos mais importantes acontecidos com as personagens, deixando-se de lado aqueles que seriam menos importantes na trama:

O conto é, pois, uma narrativa unívoca, univalente: constitui uma unidade dramática, uma célula dramática, visto gravitar ao redor de um só conflito, um só drama, uma só ação. Caracteriza-se, assim, por conter unidade de ação, tomada esta como a sequência de atos praticados pelos protagonistas, ou de acontecimentos de que participam. (MOISÉS, 2006, p. 40)

Além de um único conflito, o espaço também é único, pois, no geral, a narrativa acontece em um só local ou, quando em mais de um, em poucos lugares: “verificamos que o lugar onde as personagens circulam, é sempre de âmbito restrito (...) Raramente os protagonistas se movimentam para outros lugares.” (MOISÉS, 2006, p. 43)

Outro aspecto do conto é o tempo em que se passam os acontecimentos, geralmente, num curto espaço, uma vez que só interessa, na narrativa, o presente. Se os outros tempos, passado e futuro, são citados é para explicar algo que está acontecendo: “já que não interessam o passado e o futuro, o conflito se passa em horas, ou dias.” (MOISÉS, 2006, p. 44)

O conto prioriza os aspectos centrais da trama, em detrimento dos acessórios, ou seja, “o que importa num conto é aquela(s) personagem(ns) em conflito, não a(s) dependente(s); o espaço onde o drama se desenrola, não os lugares por onde transita a personagem, e assim por diante.” (MOISÉS, 2006, p. 49)

Assim, embora seja um texto curto, o conto possui vários aspectos a serem destacados, porém, aqui, enfatizamos apenas alguns como forma de situar o leitor quanto ao gênero que será trabalhado na proposta de intervenção.

Antes de concluirmos essa explanação, faremos um recorte para conceituar o conto de terror, afinal a obra a ser trabalhada é um exemplo disso. Para tal, citaremos as palavras de Carvalho:

Os contos de terror são narrativas ficcionais que provocam a sensação do medo e estranhamento diante de experiências vividas por um personagem ou grupo de pessoas que tem a integridade física, espiritual ou psicológica

ameaçada por forças sobrenaturais, delírio ou conflitos existenciais decorrentes de culpa ou remorso. (2021, p. 214)

Como afirma o autor, o conto de terror é uma obra de ficção que provoca medo nas pessoas. Sobre o qual, não se sabe, ao certo, a sua origem, porém é possível perceber que os elementos que o compõem estão presentes desde os tempos antigos em relatos de assombração, por exemplo, nas narrativas indígenas orais transmitidas de pai para filho. Dessa forma, “Diremos que o conto de assombração de tradição oral corresponde ao embrião dos contos de terror.” (CARVALHO, 2021, p. 216)

Não nos aprofundaremos na discussão sobre esse gênero, pois, como já foi dito, o nosso objetivo é apenas situar o leitor quanto à obra que propomos como leitura.

Agora, após a leitura do referencial teórico que fundamenta esse trabalho, passaremos para segunda parte desses escritos, em que comentaremos sobre o percurso metodológico dessa pesquisa, bem como a proposta de intervenção.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 Concepções norteadoras

O uso do texto apenas para o ensino das regras gramaticais ou, em uma nova tendência, o ensino de gêneros textuais, é uma prática ainda hegemônica na maioria das escolas, principalmente pelas razões de muitos livros didáticos ainda apresentarem atividades desse tipo e os professores terem experimentado uma formação escolar e profissional que privilegiava essa perspectiva. É muito difícil transformar hábitos de uma vida inteira, principalmente quando o material de apoio induz à perpetuação das práticas.

Acontece que, para aqueles alunos que não dispõem da leitura no aconchego do seu lar, essas práticas limitadas passam a ser a sua única experiência de leitor. Daí a razão pela qual muitos são resistentes à leitura na sala de aula, não a incorporam a suas vidas tampouco, uma prática que, como já dissemos, se aprofunda com o decorrer dos níveis escolares:

É inquestionável que o desinteresse pela leitura ocorre nos jovens enquanto ainda estão na etapa escolar e que alguns dos fatores que o produzem têm causas escolares, por defeito nos métodos didáticos ou por fatores tão contraditórios como o fato de que a exigência do conhecimento própria do secundário diminui o tempo que os meninos e as meninas dedicavam à leitura livre no primário. (COLOMER, 2007, p. 47)

O reconhecimento dessa carência de espaços de leitura e compartilhamento do lido nos levou a propor o círculo de leitura como intervenção em uma turma de 9º ano de uma escola de ensino fundamental e médio. Primeiro, por acreditarmos, com ALVES (2013, p. 45), que “é imprescindível sempre partir do texto literário – seja ele popular ou erudito”, depois, por entendermos o círculo como prática privilegiada para a promoção da circulação social da literatura:

Dentre as muitas e diversas maneiras de constituição explícita ou formal de comunidades de leitores, isto é de grupos de leitores que se reconhecem como parte de uma comunidade específica, o círculo de leitura é uma prática privilegiada. Primeiro, porque, ao lerem juntos, os participantes do grupo tornam explícito o caráter social da interpretação dos textos e podem se apropriar do repertório e manipular seus elementos com um grau maior de consciência, quer seja para reforçar ou para desafiar conceitos, práticas e tradições [...] Depois, porque a leitura em grupo estreita os laços sociais, reforça identidades e a solidariedade entre as pessoas. [...] Por fim, porque os círculos de leitura possuem um caráter formativo, proporcionando uma aprendizagem coletiva e colaborativa ao ampliar o horizonte interpretativo

da leitura individual por meio do compartilhamento das leituras e do diálogo em torno da obra selecionada. (COSSON, 2017, p. 139)

Dessa forma, optou-se por essa metodologia, como forma de aproximar os alunos da leitura literária. Como visa à mudança ou, pelo menos, a amenização dessa situação, a pesquisa realizada com a turma e o roteiro de atividades, que propomos ao fim do trabalho, são do tipo pesquisa-ação, que, conforme Thiollent, 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 no qual os pesquisadores e os participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (2011, p 20)

No contexto escolar, a pesquisa-ação é bem vinda, já que “promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas.” (THIOLLENT, 2011, p. 85) A participação dos envolvidos é necessária, uma vez que eles devem cooperar para a resolução do problema investigado.

Após a detecção do modelo da pesquisa e da elaboração da hipótese inicial de que o círculo de leitura poderia ser ferramenta efetiva na promoção da leitura literária, elaboramos um questionário para os alunos (Apêndice 1) em busca de conhecê-los melhor, principalmente em relação à leitura. Depois, com o referencial teórico, decidimos pela metodologia “Círculos de leitura”, proposta por Cosson (2017), em busca da formação leitora desses alunos.

4.2 Lócus e sujeitos da pesquisa

Segundo o site da Prefeitura, Belém, a capital do estado do Pará, está localizada no nordeste do estado e apresenta uma área territorial de 1.059,406 km². Foi fundada em 12 de janeiro de 1616, sendo a primeira capital do norte do país.

A população estimada pelo censo de 2010 era de 1.393.399 pessoas, que desempenham diversas atividades econômicas, como o comércio, atividades industriais, metalúrgicas, pesqueiras e outras.

A cidade possui setenta e um bairros, divididos nos oito distritos administrativos. Dentre eles, Icoaraci, que, originada da língua tupi, significa “sol do rio” está a, aproximadamente, 20 km do centro de Belém, tem 152 anos de fundação

e liga-se à capital pela Rodovia Augusto Montenegro. O distrito também é conhecido pela produção de artesanato em cerâmica. Em um dos bairros desse distrito, está localizada a escola, na qual a pesquisa foi desenvolvida.

Fundada em março de 1980, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria Antonieta Serra Freire possui uma infraestrutura de vinte salas de aula, secretaria, diretoria, sala dos professores, laboratório de ciências, quadra de esportes coberta, área verde, copa, espaço de convivência e sala de multimídia.

A biblioteca foi desativada, por motivos que desconhecemos, e os poucos livros que restam estão empilhados na sala da direção e no antigo auditório, o qual também foi fechado para uma reforma, que ainda não foi concluída. Agora, nesse período de pandemia, a escola está com problemas estruturais, precisando, assim, ser reformada para que possa funcionar sem oferecer riscos à comunidade escolar.

Trata-se uma escola estadual, que atende alunos do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. Funciona nos turnos matutino e vespertino, o turno da noite foi fechado há alguns anos. Não há turmas de EJA (Educação de jovens e Adultos) nem do Projeto Mundiar. No ano de 2021, a escola conta com novecentos e cinquenta e quatro alunos matriculados nas quatorze turmas de ensino fundamental e treze de ensino médio.

A direção é composta por uma gestora e duas coordenadoras pedagógicas. O corpo docente é formado por professores com nível superior e quase todos são servidores efetivos do estado. Há também a equipe de apoio, que se divide em secretaria, os quais são servidores do estado e serviços gerais, trabalho desempenhado por uma empresa terceirizada.

Das vinte salas de aulas que esse estabelecimento dispunha, cinco foram cedidas, por ordem da Secretaria de Educação, para uma escola de ensino fundamental menor – também pertencente ao estado -, com a promessa da construção de um prédio novo, já que o antigo prédio era alugado e foi devolvido aos donos. Enquanto isso não acontece, as duas escolas dividem o mesmo espaço nos dois turnos de funcionamento.

Os sujeitos da pesquisa são alunos de uma turma de nono ano do turno vespertino. A maioria dos alunos é repetente dessa série ou de séries anteriores, motivo esse que ocasionou casos de distorção idade-série. A classe é composta por trinta e três alunos, vinte meninos e treze meninas na faixa etária de treze a dezessete anos.

O que foi determinante na escolha dessa turma foi a questão da leitura, principalmente a literária. Durante as aulas, percebeu-se pouca familiaridade deles com a literatura. Isso foi ratificado por eles tanto ao responder os questionários como em conversas informais na sala de aula.

Logo, pensamos na organização de círculos de leitura, por se tratar de uma metodologia que envolve toda a classe. Assim, essa estratégia ajudará na formação de leitores.

4.3 Apresentação dos dados do questionário de diagnóstico

Antes da elaboração da proposta de intervenção referente à dissertação do PROFLETRAS, aplicou-se um questionário para a turma na qual o projeto seria desenvolvido, caso as aulas presenciais não tivessem sido suspensas. As perguntas são referentes aos hábitos de leitura dos trinta e três alunos e de suas famílias. O questionário (Apêndice 1) continha dezessete perguntas, as quais foram respondidas por trinta alunos.

Esse questionário foi uma maneira encontrada para coletar e registrar de forma mais sistemática o conjunto de observações que já tínhamos feito na turma, principalmente no que concerne à leitura. Além disso, havia muitos alunos novatos, que precisavam ser integrados à turma e as respostas nos ajudaram nesse sentido. No entanto, não foi possível conversar com a turma sobre as respostas, pois, na semana seguinte à aplicação do questionário, as aulas foram suspensas devido à pandemia da COVID-19.

Infelizmente, o questionário não foi passado como deveria ter sido, ou seja, com a nossa presença para tirar as possíveis dúvidas. Acontece que, enquanto distribuíamos as folhas nas carteiras, fomos chamados para resolvermos uma situação em outra turma naquele momento. Ainda pedimos que os alunos esperassem um pouco, enquanto a situação se resolveria, e voltaríamos para sanar as possíveis dúvidas, porém eles resolveram sozinhos e quando voltamos à sala, em questão de dez minutos, todos os questionários estavam respondidos e empilhados na mesa do professor. Então, decidimos preparar outro questionário para a próxima aula. Todavia, não foi possível aplicar por conta da suspensão das atividades da escola.

Logo, os únicos resultados que temos no que tange ao contato com a turma, em busca de conhecê-los um pouco mais, são as respostas do questionário. Algumas não ficaram tão claras pelo motivo relatado acima. A seguir, tecemos os devidos comentários sobre o que eles responderam:

A turma é formada por trinta e três alunos matriculados, dos quais somente trinta responderam às perguntas: vinte meninos (67%) e dez meninas (33%), entre treze e dezessete anos.

Ao questionarmos se as suas famílias têm hábitos regulares de leitura, 57% da turma disseram que sim e 43% responderam que não. Por isso, na pergunta seguinte, selecionamos algumas opções de respostas – livros religiosos, jornais, livros didáticos, revistas, livros literários, gibis, livros técnicos, outros e não há livros em minha casa - a fim de saber quais os tipos de textos mais circulam em suas casas. Eles optaram por mais de uma alternativa, o que resultou nas seguintes respostas:

Escolhida por treze alunos (30%), “Livros Religiosos” configurou-se como o tipo de livro mais comum nos lares de nossos alunos. “Jornais” ficou em segundo lugar, tendo sido mencionado por nove alunos (20%); “Não há livros em minha casa” foi assinalado por oito discentes (18%); “Livros didáticos” apareceu em quarto lugar como o tipo de livro mais presente nas residências deles, resposta de quatro alunos (9%); “Revistas” e “Livros literários” obtiveram três votos (7%) cada um; “Gibis” ficou na penúltima colocação, pois foi citado por duas pessoas (5%); Em último lugar, estão as alternativas “Livros técnicos” e “Outros”, uma vez que, cada uma delas, foi apontada por um aluno (2%).

É interessante perceber que os livros religiosos estão mais presentes nas residências desses alunos do que, até mesmo, os livros didáticos. Talvez isso se explique, pelo motivo de que boa parte da turma é adepta das religiões cristãs, o que já foi constatado em outros momentos.

“O que mais motiva a sua leitura?” Foi a quinta pergunta, para a qual selecionamos algumas alternativas como respostas, das quais eles poderiam assinalar mais de uma: curiosidade, conhecimento, informação, obrigação, prazer e diversão. Assim, os resultados nos mostraram esta ordem de preferência: Dezoito alunos (27%) optaram por “conhecimento”; a alternativa “curiosidade” foi escolhida por dezessete discentes (25%); “Informação” obteve treze votos (19%); em quarto lugar, ficou “diversão” com doze votos (18%); seis alunos (9%) marcaram a

alternativa “prazer”; e, em último lugar, com apenas um voto, ficou a opção “obrigação”. Provavelmente, a adolescência foi determinante nessas escolhas, já que é uma fase em que as pessoas costumam ser mais curiosas; por outro lado, alguma intenção de preencher as expectativas da professora também pode ter influenciado.

A seguir, perguntamos se eles já participaram de algum grupo de leitura e somente três alunos responderam que sim. A esses, perguntamos em qual local eles tiveram essa experiência, dois disseram “no lugar em que moravam” e um disse “na minha antiga escola, em que havia competição de leitura.” É interessante que os únicos alunos que responderam afirmativamente à essa pergunta são oriundos de outro estabelecimento de ensino.

A próxima pergunta questionou sobre a melhor experiência de leitura que eles tiveram. Aqui, obtivemos diversas respostas. Entretanto, nem todos responderam com nomes de livros, como era o nosso objetivo. Isso aconteceu pelo fato de eles terem respondido sem a nossa presença para esclarecer as possíveis dúvidas, situação já descrita nos parágrafos iniciais da seção. Algumas respostas repetiram como “não sei”, “nenhuma” e “poder ensinar outras pessoas”. A seguir, enumeramos as outras respostas:

- a) O último livro que li, pois ele retratava o mundo real;
- b) Não tive, pois não leio livros;
- c) Histórias, pois a gente tem a sensação de estar no passado;
- d) Não consigo afirmar qual a melhor, dentre tantas;
- e) *Xeque-mate*, porque é o melhor romance;
- f) Sentir-me dentro do história que eu estava lendo;
- g) Free fire, eu aprendo mais;
- h) Livros religiosos;
- i) *As mil e uma noites*;
- j) O livro de Jonh Green;
- k) Um livro muito legal que eu li e amei. Queria ficar lendo pra sempre;
- l) *A cabana*, por causa da situação dos personagens.

Apenas quatro alunos citaram obras: *Xeque-mate*, *As mil e uma noites*, *A cabana* e o livro de J. Green.

“Qual foi a sua pior experiência de leitura? Por quê?” Essa foi a pergunta seguinte e houve o mesmo equívoco da pergunta anterior, por motivos já

explicitados. De modo que quinze alunos (50%) responderam “não sei” e nove (30%) “ainda não tive”. Obtivemos as seguintes respostas dos outros seis alunos (10%):

- a) Não consigo ler;
- b) Não lembro, porque tenho preguiça;
- c) Eu acho que foi um livro que minha irmã me deu;
- d) *Cidade de papel*;
- e) *A princesa e o lobo*;
- f) Em casa, porque minha mãe fala muito.

Aqui, apenas dois alunos citaram livros, *Cidade de papel* e *A princesa e o lobo*. No entanto, não explicaram o motivo de não terem gostado dessas obras, outros fizeram referências a situações contextuais de leitura.

A seguir, questionou-se que livro eles gostariam de ler. Quinze alunos (50%) responderam “nenhum” e “não sei”. Cinco alunos responderam “matemática”, “história” e “sobre conhecimento”. Dez alunos (33%) deram as seguintes respostas:

- a) *O menino maluquinho*;
- b) *A menina que roubava livros*;
- c) *A lista negra*;
- d) *A Branca de neve e o Caçador*;
- e) *A culpa é das estrelas*;
- f) *Como eu era antes de você*;
- g) *Bíblia Sagrada*;
- h) *Para todos os garotos que já ameii*;
- i) *O menino do pijama listrado*;
- j) *Harry Potter*;

Como não tivemos a oportunidade de conversar sobre as respostas, não sabemos o porquê dessas escolhas. Porém, percebe-se uma preferência por obras contemporâneas, com exceção da resposta *Bíblia Sagrada*.

Na décima pergunta, selecionamos alguns títulos de obras, talvez conhecidas pela turma, e perguntamos se eles já haviam lido. Aqui, dissemos que eles poderiam marcar mais de uma alternativa, caso tivessem lido.

Assim, os *gibis da turma da Mônica* foram os mais lidos por 25% da turma. Em segundo lugar, ficou *O Menino Maluquinho* com 19%. Infelizmente, não tivemos oportunidade de saber em que momento se deram essas leituras.

Suspeitamos que tenham ocorrido nos anos iniciais do ensino fundamental, em sala de aula, ou em casa, já que são títulos mais voltados ao público infantil.

As outras respostas foram: *A culpa é das estrelas* (16%), *Diário de um banana* e *Visagens e Assombrações de Belém*, ambas com 13%, *O menino do pijama listrado* (11%) e, por fim, 3% da turma responderam “nenhum”.

A décima primeira pergunta “Você costuma ler livros literários?” nos mostrou que apenas seis alunos (20%) afirmam fazer esse tipo de leitura. As outras opções de resposta eram “não” e “regular”, e ambas foram escolhidas por doze alunos cada uma (40%). Essas respostas, ratificam que a leitura literária parece não estar presente no dia a dia de todos esses alunos.

Seguindo com as perguntas, questionou-se “Quem despertou seu interesse pela leitura literária?” Aqui, cinco alunos assinalaram mais de uma alternativa, de modo que oito (25%) disseram “os pais”; sete (21%), “não tenho interesse”; cinco (15%), “outros”; quatro (12%), “professores”; três (9%), “internet”; três (9%), “escola” e três (9%), “amigos”.

Segundo aqueles que afirmam ter um convívio maior com a leitura, os responsáveis por isso são os pais, o que corrobora a importância da família na formação da criança. Também não podemos deixar de comentar que a opção “não tenho interesse” foi a segunda mais votada, o que mostra que, para 21% da turma, a leitura literária não está entre as suas atividades favoritas.

A décima terceira pergunta foi “Como você escolhe um livro pra ler?”. Aqui, houve um empate na primeira posição, pois nove alunos (24%) optaram por “título” e nove alunos (24%), por “conteúdo”. Eles consideram esses dois itens os mais importantes na hora de escolher uma obra. Sabe-se que o título de um livro pode atrair ou não o leitor. As demais opções ficaram assim: sete alunos (19%) disseram “resumo”; cinco alunos (14%), “outros”; quatro alunos (11%), “capa” e três alunos (8%) afirmaram que o fator determinante para sua escolha é a “recomendação de outra pessoa”.

A décima quarta pergunta questionou sobre o que eles mais gostam de ler, indicamos estas alternativas: aventura, terror, policial, romance, ficção científica e outros. Eles podiam escolher mais de uma opção, ao que surgiram as respostas a seguir:

“Terror” ficou em primeiro lugar com dezesseis votos (30%); Em segundo lugar, com um voto de diferença, está “aventura”, que foi escolhido por quinze

alunos (28%); “Romance” figurou em terceiro lugar, na ordem de preferência, com nove votos (17%); Em quarto lugar, está “outros”; “Ficção científica” ficou em penúltimo lugar com cinco votos (9%). O último lugar foi ocupado pelas “tramas policiais” que obteve três votos (5%).

Essas respostas nos ajudaram na escolha da obra, que indicamos como leitura, no produto pedagógico, para turmas de 9º ano. O livro selecionado por nós é um exemplar do tema preferido da turma, isto é, terror.

Como já citamos, a escola em que fizemos a pesquisa, não conta com uma biblioteca ou espaço de leitura. Por isso, perguntamos se eles sentem falta de um local destinado à leitura. Vinte e sete alunos, ou seja, 90% da turma, responderam que sim; e três alunos (10%) responderam que não.

Embora o trabalho com a leitura não se restrinja a ambientes como bibliotecas, não se pode negar que um bom acervo com profissionais capacitados ajudam a aproximar os discentes do mundo da leitura, principalmente, aqueles que não têm um convívio com a leitura literária no aconchego do seu lar.

Por fim, pedimos que cada um nos indicasse um livro. Três títulos foram apontados por mais de um aluno: *A culpa é das estrelas* foi citado em cinco questionários (16%); *Bíblia Sagrada* foi mencionada por quatro discentes (13%); e *A cabana*, por dois (6%). Duas pessoas (6%) escreveram “romance”; uma pessoa (3%) mencionou “contos de terror”; Oito alunos (25%) afirmaram que não tinham uma indicação a fazer. Além desses, dez alunos (31%) sugeriram estes livros:

- a) *O universo, os deuses e os homens*;
- b) *A obra de Deus*;
- c) *Diário de um banana*;
- d) *Cinderela pop*;
- e) *O mundo de Sofia*;
- f) *Fala sério, mãe*;
- g) *As mil e uma noites*;
- h) *Cidade de papel*;
- i) *O morro dos ventos uivantes*;
- j) *Diário do vampiro*;

Essas respostas, juntamente com material teórico consultado, nos deram embasamento para pensar em uma proposta de intervenção que tivesse de acordo com as necessidades da turma.

O nosso público-alvo é formado por adolescentes na faixa etária de treze a dezessete anos, dos quais 57% afirmaram que suas famílias possuem hábitos de leitura com predominância de livros religiosos. Nesse contexto, as respostas que foram determinantes para a decisão sobre “o que fazer?” foram estas:

Somente seis alunos (20%) afirmaram que leem textos literários, assim consideramos uma boa oportunidade para realizarmos um círculo de leitura com eles, a fim de que mais pessoas tenham chances de ler livros literários. Ao serem questionados sobre qual livro gostariam de ler, dez alunos (33%) mencionaram obras contemporâneas e voltadas para o público jovem, como é o caso de *A culpa é das estrelas*, *Para todos os garotos que já amei*, *Como eu era antes de você* e *Harry Potter*. Esses foram apenas alguns exemplos de suas preferências, a lista completa encontra-se na descrição da nona pergunta.

Por fim, outro detalhe que nos ajudou na decisão sobre a proposta de intervenção e na seleção da obra a ser lida, foram as respostas da décima quarta questão, em que a temática preferida da turma é “terror”. Por essa razão, escolhemos uma obra sobre esse tema como indicação de leitura para as turmas de 9º ano.

A seguir, descreveremos a proposta de trabalho - que consta no produto pedagógico -, a qual não será aplicada na turma em que pesquisamos, porém poderá ser utilizada em outras turmas e por outros professores.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A leitura não faz parte do convívio de todas as famílias, no caso dos nossos alunos, isso foi confirmado a partir da observação das respostas fornecidas por eles. Nesse contexto, pensou-se em uma forma de aproximá-los da leitura, em especial da literária, com base nos estudos de Daniels (2004), De Maria (2016), Cosson (2017 e 2018), Bajour (2012), Yunes (1999), Aguiar (2013) e Souza e Girotto (2010).

A fim de modificar esse cenário, pensou-se em possibilidades que fossem cabíveis à realidade de nossa escola e dessa turma de 9º ano. Já que, para Cosson (2018), o professor deve criar estratégias que viabilizem o encontro do aluno com o texto literário: “Ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos.” (COSSON, 2018, p. 29)

Assim, em busca de uma metodologia satisfatória para esse fim, optamos por uma leitura compartilhada em círculos de leitura, já que, nas palavras de Bajour:

Sabemos que em muitas situações o encontro reservado ou a sós com a leitura é quase impossível por limitações materiais ou culturais. Grande parte da população não tem a seu alcance a possibilidade de escolher momentos de privacidade ou de solidão por conta das circunstâncias restritivas a que a condenam as políticas de exclusão. E também pelas manifestações de receio ou preconceito em relação àquele que se recolhe para ler. (2012, p. 21)

Essa realidade descrita pela autora é comum em muitos lares, inclusive, dos nossos alunos. Assim, o círculo de leitura a ser realizado durante as aulas de Língua Portuguesa, irá aproximá-los dos textos literários além de servir como incentivo para que as práticas de leitura não se limitem à sala de aula, mas que a literatura possa acompanhá-los por toda vida, já que, nas palavras de Barthes ela “assume muitos saberes” (1977, p. 17)

Ao buscarmos inspiração para nossa proposta em muitos trabalhos produzidos pelos mestrandos do PROFLETRAS e de outros programas, mas sobretudo por propostas disponíveis em publicações coletivas e sites de secretarias de Educação, do Ministério da Educação e de editoras, notamos que o foco mais comum se dá na fase de preparação para a leitura do texto – que Cosson (2018, p. 24) chama de “motivação” – e naquela de socialização, que vem após a leitura. Sem

embargo da importância desses dois momentos, cujo impacto para a atividade de leitura coletiva é muito significativo, sentimos falta de um olhar que detalhe mais a fase central, da leitura propriamente dita da obra.

A partir daquilo que avaliamos, de forma particular e limitada, serem interesses nossos e dos estudantes de nossas turmas – com suas faixas etárias, escolaridades, contextos culturais e socioeconômicos –, elaboramos uma proposta detalhando o melhor que pudemos as interferências (perguntas, sugestões, conexões) passíveis de serem feitas durante a leitura da narrativa. Tais interferências visam a explicitar, em leitura coletiva, vários processos e “estratégias” disponíveis para o leitor durante a leitura de um texto ficcional e revelar como manejar tais estratégias torna o texto mais claro, interessante, rico, vivo.

É preciso que tanto os estudantes quanto quem aplica a proposta não percam nunca de vista que as interferências sugeridas não podem ser, jamais, encaradas como única maneira ou forma mais correta de ler a narrativa. Haverá, pelo menos, dezenas de outras interferências e leituras possíveis e igualmente válidas que outros professores ou mediadores de leitura, outros círculos de leitura, vivendo em outros contextos e dotados de outros repertórios culturais, poderão adotar com resultados significativos.

Tampouco o roteiro é um manual, uma receita estrita e cristalizada. Recuperando Bajour (2012), “ouvir” os estudantes é requisito incontornável para quem pretende ler em sala de aula. É preciso aguçar os sentidos e perceber as flutuações de interesse, as intervenções dos leitores com suas associações inesperadas, originais, às vezes mesmo, à primeira vista, frouxas e pouco conectadas ao que se lê e estar sempre pronto para ajustar o percurso segundo o que parece que funciona melhor ou pior, gera mais ou menos engajamento e aprendizado.

Ainda, nunca é demais lembrar que cada círculo de leitura é único: um mesmo professor e uma mesma obra podem exigir percursos diversos com duas turmas da mesma série – e talvez até com uma mesma turma, dependendo do momento do ano, se estamos no meio das festas juninas ou antes das provas finais; se vivemos aos risos no pátio da escola ou separados e com máscaras.

Tudo o que mencionamos é para concluir isto: nossa proposta, ainda que tenha optado pela economia vocabular dos imperativos (“escreva”, “leia”, “pergunte”) em sua redação, não pretende ser um guia, um roteiro, uma receita a ser seguida,

mas, com sorte, um exercício de imaginação e organização, a partir de nossas leituras acadêmicas e de nossa experiência concreta em sala de aula, que possa inspirar colegas em suas próprias propostas e percursos.

Agora, passaremos à descrição das atividades que pensamos como proposta para esse trabalho.

5.1 Proposta de círculo de leitura

Embora tenhamos dito que o aluno deve ter autonomia para escolher o livro que deseja ler, aqui, propomos apenas um livro, ou seja, uma leitura única para toda turma. Esse procedimento se justifica pelo fato de muitas escolas – como é o caso da nossa – não disporem de um acervo de livros, de uma biblioteca funcional, o que torna mais difícil o contato dos alunos com várias obras. Porém, como se trata de uma proposta, o professor poderá adaptá-la de acordo com a realidade da sua turma.

Propomos que o professor utilize a metodologia dos círculos de leitura como instrumento no processo de aproximação dos alunos com a leitura literária, já que em um tempo determinado a turma fará a leitura de uma obra. Aqui, indicamos que o professor utilize o círculo de leitura estruturado, pois a proposta apresenta um roteiro das ações previstas para serem executadas, ou seja, boa parte das etapas está pré-estabelecida antes de ser posta em prática, ainda que haja liberdade para desvios de percurso e reformulações conforme a experiência vá indicando que seja necessário.

Em momento anterior, sondamos a turma a partir de um questionário a fim de saber as suas preferências de leitura, pelo que se percebeu uma predileção por narrativas de terror. Isso justifica a escolha do livro que será lido nos encontros: *O fantasma de Canterville*, de Oscar Wilde, publicado originalmente em 1887.

Essa obra já anuncia, no título, uma narrativa “de assombração”, o que não deixa de ser. Porém, no desenrolar da narrativa, os alunos perceberão que o fantasma do conto é diferente daqueles mais comuns. Segundo esperamos, o efeito de estranhamento e a necessidade de reformulações de expectativas através do contato concreto com o texto são parte importante do processo de formação de um leitor de literatura, o que se soma como justificativa da eleição desta narrativa.

Sugerimos essa proposta para turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, no entanto, se preferir, o professor poderá utilizá-la em outros anos. Antes de instaurarmos o círculo propriamente dito, é recomendável usar dois dias, com aulas duplas, num total de cerca de 4 horas-aula, para realizar uma avaliação diagnóstica a fim de verificar se a turma costuma ler obras literárias e quais os temas preferidos. O instrumento inicial é um questionário com perguntas referentes aos hábitos de leitura (Apêndice 1), que pode ser substituído, de acordo com a percepção do docente, por uma conversa informal entre o professor e a turma.

Em seguida, os dados obtidos devem ser analisados para que seja traçado o perfil leitor dos alunos, o que sustentará a escolha da obra (ou das obras) a serem lidas segundo o nível de complexidade de vocabulário, sintaxe, estrutura narrativa, do gênero e extensão, do tema. A partir de então, definem-se os detalhes dos encontros: datas, horários, local. Em nosso caso, optou-se por dedicar um par de aulas geminadas por semana, duas horas-aula, para as atividades do círculo.

A obra escolhida está dividida em sete capítulos, com extensão que permite a leitura de um por encontro. Após os sete encontros de leitura, ou seja, na oitava reunião, será realizada uma dinâmica de finalização deste círculo de leitura, a qual será descrita posteriormente.

Por fim, depois de finalizada esta experiência – que, planejamos, será retomada várias vezes, com outras obras – pode-se implementar algum instrumento avaliativo – não de atribuição de nota para os alunos, mas para entender como e em que medida a atividade foi exitosa e se conseguiu influenciar os hábitos de leitura da turma. Como sugestão, pode-se aplicar um segundo questionário (Apêndice 2) e avaliar seus dados. Nesse momento, o professor terá seu trabalho avaliado, podendo assim rever os pontos negativos, reforçar o que funcionou e promover ajustes para os próximos projetos.

É importante, na consideração do tempo de cada encontro, garantir que os alunos possam ler e comentar todo o capítulo, fazendo conexões com outros textos ou experiências sobre o assunto da narrativa. Isso é fundamental como avaliação continuada, para saber se eles estão entendendo e acompanhando o desenrolar da história e se conectando a ela. Ainda, para o funcionamento do círculo, cada aluno precisará adquirir um exemplar do livro – impresso, digital, comprado ou emprestado pela biblioteca ou amigos. Em nosso caso, os encontros aconteceriam na sala de aula da escola.

5.1.1 Descrição dos encontros

1º encontro: Capítulo I

- Escreva o nome do livro na lousa. Em seguida, converse com os alunos a respeito do tema, levando-os a criarem hipóteses sobre a narrativa.
- Leve para a turma recortes de jornais sobre vendas de imóveis. Distribua-os e demonstre que, quando alguém quer vender uma casa, só mostra as qualidades do lugar, porém, não é bem isso que ocorre na narrativa que vão ler.
- Inicie a leitura em voz alta. Quando consideramos uma turma com pouca experiência em leitura de textos literários e em voz alta, parece-nos que a leitura deve iniciar pelo professor. Mais tarde, em etapas posteriores deste círculo ou mesmo em outros círculos, a leitura pode passar para os alunos, conforme ganhem familiaridade com a leitura.
- Após a leitura da primeira página, pare e pergunte à turma qual a diferença entre os anúncios dos jornais e a fala de Lord Canterville.
- Depois de ouvir as opiniões dos alunos, indague: “E você, compraria essa casa? Por quê?” Em seguida, voltem à leitura.
- Apresente a família Otis, se preferir, escreva os seus nomes na lousa.
- Enfatize a explicação da Sra Umney sobre a mancha de sangue na biblioteca.
- Comente: “Além de um fantasma, há marcas de um crime nessa casa. E agora, o que você acha que vai acontecer?”
- Reforce que o capítulo II será lido no segundo encontro. No entanto, eles podem lê-lo em suas casas durante a semana.

2º encontro: Capítulo II

- Em rápidas palavras, relembre o capítulo anterior e pergunte se alguém leu o 2º capítulo em casa. Se alguém tiver lido, peça que não conte aos colegas o que acontece.
- Inicie a leitura em voz alta.
- Crie suspense quando for narrar a primeira aparição do fantasma.

- Pergunte se eles já viram um fantasma ou se conhecem quem já os tenha visto.
- Após ouvi-los, diga que Mr. Otis tem se mostrado corajoso, porém ele ainda não viu o espectro, vamos ver a sua reação ao encontrá-lo. Volte à leitura!
- Questione se eles esperavam esse comportamento do pai e dos filhos. E o fantasma, por que não os assustou?
- Procure trabalhar o humor presente na obra, destacando os momentos que fogem à expectativa do leitor – como o comportamento dos gêmeos – aqui, é importante também, ouvir as partes que eles acharam mais engraçadas. Embora, essa sugestão esteja, aqui, no segundo encontro, é interessante que o professor a utilize em todos os encontros, já que, em todos os capítulos, há partes que podem surpreender o leitor.
- Antes do fim da reunião, faça as seguintes perguntas: “O fantasma vai se vingar?”, “O que a família vai fazer?” Procure deixá-los curiosos para a leitura do próximo capítulo.

3º encontro: Capítulo III

- Relembre os últimos acontecimentos.
- Pergunte aos alunos que vinganças eles sugeririam ao fantasma?
- Qual a opinião deles sobre o comportamento dos gêmeos?
- Inicie a leitura em voz alta.
- Quando interromper a leitura, faça as seguintes perguntas: “Vocês esperavam que Mr. Otis ficasse chateado por seu presente não ter sido aceito?”, “Até agora, o que mais surpreendeu você?”, “Rememore as impressões que tiveram ao ler o título da obra, as suas ideias ainda são as mesmas?”, “Novamente, o fantasma prometeu vingança, será que dessa vez vai dar certo?”, “O que essa narrativa tem de diferente das outras no quesito susto?”
- Se der tempo, conte – ou pergunte se alguém conhece e peça que conte – uma história de assombração, fantasma, visagem na qual o fantasma consegue assombrar a família recém-chegada, o que é mais comum de acontecer.

4º encontro: Capítulo IV

- Relembre os capítulos anteriores.
- Explore todas as armadilhas postas pelos gêmeos e o sucesso de cada uma, as quais fizeram o fantasma desistir de atacar a família pelo pavor que sentia deles.
- Inicie a leitura em voz alta.
- Quando interromper a leitura, faça as seguintes perguntas: “Será que o fantasma perdeu as habilidades de assustar?”, “O que você faria se fosse o fantasma?”
- Explique que o fantasma e a família Otis representam um confronto de identidades – americanos e ingleses – Para exemplificar melhor, fale sobre a dicotomia conservador X moderno, a qual acontece nas famílias, principalmente entre as novas gerações e as antigas. Assim, peça que eles contem já passaram por uma situação dessas, ou seja, por um “choque de gerações” no convívio do seu lar;
- Ao final do capítulo, faça os seguintes questionamentos: “E agora, qual a melhor solução para o fantasma?” e “Como você imagina o fim dessa história?”

5º encontro: Capítulo V

- Relembre com a turma os últimos infortúnios do fantasma.
- Escreva na lousa a velha profecia inscrita nos vitrais da biblioteca.
- Reserve cinco minutos para a turma tentar decifrar o enigma. Terminado o tempo, diga que eles terão a resposta durante a leitura do dia e comecem a ler.
- Inicie a leitura em voz alta.
- Comente que, diferente da família, Virgínia teve uma relação mais amigável com o fantasma, apesar de chamar-lhe a atenção pelo seu comportamento.
- Explique o ritual proposto à garota.

- Quando interromper a leitura, faça as seguintes perguntas: “E se for uma vingança contra a família?”, “Virgínia deveria ter aceitado o pedido do fantasma?”
- Comente com a turma: “Eles sumiram. E agora, o que acontecerá com Virgínia?”
- Faça uma pesquisa e anote no quadro quem acha que ela vai ou não voltar. Diga que eles terão a resposta certa no próximo encontro.

6º encontro: Capítulo VI

- Relembre os últimos acontecimentos.
- Refaça a pergunta: “O que aconteceu com Virgínia?”
- Pergunte: “O que fazer quando alguém está desaparecido?”, “Isso já aconteceu na sua família? Como solucionaram o problema?”
- Inicie a leitura em voz alta.
- Explique que nem todas as histórias acabam assim, pois muitos desaparecidos nunca são encontrados.
- Para finalizar, comente que, após três séculos, parece que a paz voltará a reinar em Canterville, será? Vamos aguardar o último capítulo.

7º encontro: Capítulo VII

- Relembre com a turma todos os fatos que aconteceram na narrativa.
- Inicie a leitura em voz alta.
- Comente que, após assombrar a mansão por três séculos, fazendo várias vítimas, finalmente, Sir Simon Canterville teve um enterro digno de um nobre. Mas será que ele realmente descansou?
- Diga que Mr. Otis insistiu para que Lord Canterville ficasse com as joias que o fantasma deu para Virgínia, mas esse não as aceita e diz que a garota pode ficar. Ele fez bem em respeitar o desejo de seu antepassado?
- Ao final, Virgínia casa com o duque de Cheshire, porém, embora ele pergunte, ela nunca revela o que aconteceu realmente naquele dia que

esteve com o fantasma. Em sua opinião, teve algum fato que o narrador omitiu? Qual?

- Nesse momento, é importante saber a opinião de cada um sobre o conto. O que acharam do desenrolar dos fatos? Houve surpresas? Era o que eles esperavam ou não?
- Se houver tempo, peça que cada aluno cite o trecho do livro que achou mais significativo e o motivo.
- Instigue-os a falar sobre as opiniões a respeito da metodologia do círculo de leitura, o que foi bom e o que pode ser melhorado. Caso prefira, essas respostas podem ser obtidas por meio de um questionário (Apêndice 2), aplicado neste encontro ou em momento posterior, conforme o tempo disponível e avaliação de conveniência pelo professor.

8º encontro: Construção de um jogo

Pergunte aos alunos como eles imaginam o autor do livro, Oscar Wilde? E em que época ele viveu? Peça que expliquem o que os levou a criarem essas conjecturas. Após ouvir as respostas, apresente um cartaz com o rosto do escritor e fale rapidamente sobre sua vida e obra.

Agora que todos leram o conto e já conhecem um pouco sobre o autor, sugerimos a montagem de um jogo sobre o texto. Essa etapa não é obrigatória, já que o nosso foco é na leitura da obra. Porém, se o professor e a turma decidirem pela brincadeira, deverão seguir os seguintes passos:

Materiais:

- Cartolina;
- Folhas de papel colorido (três cores);
- Caneta hidrocor;
- Fita durex;
- Um dado;
- Duas tampinhas de garrafa (uma de cada cor) para representar os times.

Montagem:

1- Corte as folhas ao meio e escreva um número em cada parte, numa sequência de 1 a 30.

- 2- Organize as folhas na mesa do professor em ordem crescente, formando uma trilha (Anexo 1)
- 3- As folhas verdes representarão as armadilhas da família Otis para o fantasma; as amarelas, os sustos que o fantasma “pregava” nas pessoas; e as rosas, terão apenas o número correspondente àquela casa.
- 4- Em uma cartolina, escreva os números e a pontuação de cada casa (ver o exemplo abaixo), cole-a na parede. Se preferir, imprima essa lista em uma folha de papel A4.
- 5- Utilize duas tampas de garrafa, uma de cada cor, para representar os jogadores. Divida a turma em dois grupos: *Fantasma de Canterville* X *Família Otis*. E a cada rodada, escale dois jogadores, um de cada equipe.
- 6- Antes do jogo, defina qual time começará. Cada jogador deve jogar o dado e o lado, que ficar virado pra cima, definirá quantas casas o jogador vai andar. Vence quem chegar ao fim primeiro.

Escreva na cartolina ou imprima em uma folha de papel A4:

- 1-
- 2-
- 3- Você foi atingido pelos travesseiros dos gêmeos, volte duas casas.
- 4-
- 5-
- 6- Mr Otis ofereceu um frasco para lubrificar seus grilhões. Volte duas casas.
- 7-
- 8-
- 9- A mancha de sangue não sumiu. Volte duas casas.
- 10-
- 11- O fantasma deu sua risada mais horrível. Volte três casas.
- 12-
- 13- Os gêmeos usaram as zarabatanas contra você. Volte três casas.
- 14-
- 15- A Sra Otis lhe ofereceu um tônico para indigestão. Volte três casas.
- 16-

- 17- Há um esqueleto sentado em uma poltrona imerso em seu diário íntimo. Volte três casas.
- 18-
- 19-
- 20- O fantasma deixou uma marca de cinco dedos em seu pescoço. Volte quatro casas.
- 21-
- 22- Aqui, não há armadilhas. Avance três casas.
- 23-
- 24- O fantasma colocou a mão úmida na testa da Sra Otis e sussurrou nos ouvidos do marido os segredos do sepulcro. Volte cinco casas.
- 25-
- 26- Cuidado! Há cascas de nozes no chão. Volte três casas.
- 27- O fantasma encontrou outro fantasma com a seguinte placa: O FANTASMA OTIS É O ÚNICO, AUTÊNTICO E ORIGINAL. DESCONFIEM DAS IMITAÇÕES. Volte quatro casas.
- 28-
- 29-
- 30- Parabéns você venceu as armadilhas do fantasma e da família Otis.

Depois do longo percurso, de uso de ferramentas avaliativas formais e informais – as conversas com a turma, a sensibilidade do professor acerca do engajamento dos estudantes no círculo – a parte mais rica do processo é pensá-lo e repensá-lo constantemente, aperfeiçoá-lo e reaplicá-lo com outras obras, outras turmas e, mais que tudo, fazer do círculo e da leitura literária uma rotina escolar, na sala de aula, fora dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por métodos e técnicas relacionadas à prática da leitura, que auxiliem o professor no trabalho com a literatura, principalmente no ensino fundamental, tem levado muitos professores a pesquisarem como inserir o texto literário em suas aulas, e, principalmente, como trabalhar com aquele aluno que não costuma ler obras literárias.

Essas inquietações, que são comuns nas escolas públicas, nos instigaram a pesquisar metodologias que nos ajudassem a amenizar essa distância que muitos de nossos alunos têm da literatura. Assim, chegou-se aos círculos de leitura que, de forma resumida, é um grupo de pessoas que se unem para ler um livro escolhido por eles. Mesmo tão ancestral – na verdade, talvez exatamente por isso – que se confunde com a própria história das artes verbais, de gente reunida em torno de fogueiras para escutar narrativas, de gente que, no trabalho, entoava cantos que homogeneízam os ritmos, os círculos de leitura são expressão do caráter profundamente social da literatura e seguem sendo uma excelente alternativa para engajar leitores, para qualificar a leitura, para que se construam significados coletivos, para que leitores mais e menos experientes contribuam na formação leitora e humana uns dos outros.

Para dar conta do trabalho, consultamos um referencial teórico que nos auxiliou nesse propósito e fizemos uma proposta de leitura para ser implementada em uma turma de nono ano do ensino fundamental. Infelizmente, devido à pandemia da COVID-19, não a aplicamos, o que deixa muitas perguntas sem respostas, referentes aos resultados que poderiam surgir. Todavia, ela servirá de base para nossa prática na volta ao ensino presencial e, talvez, aos docentes que desejarem iniciar um trabalho com textos literários com suas turmas no ensino fundamental.

Ainda, mesmo que de forma tímida, ela contribuirá para a formação leitora desses alunos. Levando-se em conta que não se trata de um trabalho a ser realizado uma única vez, pois essas práticas de leitura devem fazer parte do cotidiano das aulas de Língua Portuguesa, em especial, no ensino fundamental, que é o campo de atuação das propostas do PROFLETRAS.

Essa pesquisa não seria possível sem o Programa de Mestrado Profissional em Letras, o qual contribuiu tanto de forma teórica como prática para minha formação docente. As disciplinas, teorias e mesmo a troca de experiência

com os colegas de turma – que, assim como eu, são professores do ensino fundamental na rede pública – fizeram-me rever pontos que precisavam ser ajustados nas minhas aulas como melhores formas de trabalho com o texto literário no ensino fundamental – inquietação essa que contribuiu para a escolha do tema desse trabalho. Embora eu já realizasse leituras literárias com as minhas turmas, elas aconteciam de formas esporádicas, já que o fato de não ter um acervo na escola limita a expansão dessa atividade.

A consulta ao referencial teórico para a construção dessa proposta pedagógica, principalmente Cosson (2017; 2018) com a metodologia círculos de leitura, possibilitou uma mudança tanto na minha prática docente, já que, em situação mais favorável, pretendo aplicar essa proposta em outras turmas e, na minha vida enquanto leitora, uma vez que tenho incentivado a minha família a ler mais, além de realizar círculos de leitura com o meu esposo nesse período de pandemia, de modo que cada um escolhe uma obra para lermos e comentarmos juntos, o que tem sido muito proveitoso nas nossas vidas.

Assim, posso afirmar que a literatura tem suprido necessidades, modificado nossos hábitos e melhorado o nosso trato com as outras pessoas. Essa experiência, que o PROFLETRAS me proporcionou, pretendo levar pra vida toda além dos muros da escola.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: editora UNESP, 2006.

AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da leitura. In: DALVI, M.A.; REZENDE, N. L.; FALEIROS, R. J. (orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2013. p. 153-162

ALVES, José Helder Pinheiro. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, M.A.; REZENDE, N. L.; FALEIROS, R. J. (orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2013. p. 35-50

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Editora pulo do gato, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>> Acesso em maio 2020.

BRASIL. **Base Comum Curricular Nacional (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em dezembro 2019.

CALVINO, Ítalo. Por que ler os clássicos? 2. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários Escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas cidades, 2004

CARVALHO, José Ricardo. O fantástico no gênero conto de terror. Interdisciplinar, São Cristóvão, UFS, v. 35, jan-jun, p. 213-229, 2021

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COMO FAZER UM DADO. Disponível em: <<https://comofazeremcasa.net/como-fazer-um-dado/>> Acesso em julho de 2021.

CORTÁZAR, Júlio. Valise de cronópio. São Paulo: Perspectiva, 2006.

COSSON, Rildo. Círculos de leitura e Letramento literário. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

DALVI, Maria Amélia. literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In:

DALVI, M.A.; REZENDE, N. L.; FALEIROS, R. J. (orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2013. p. 67-97

De MARIA, Luzia. **O clube do livro: ser leitor, que diferença faz?** São Paulo: Global, 2016.

FALEIROS, Rita Jover. Sobre o prazer e o dever ler: figurações de leitores e modelos de ensino da literatura. In: DALVI, M.A.; REZENDE, N. L.; FALEIROS, R. J. (orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2013. p. 113-133

FERREIRA, Livia. **A convivência com os textos: unidades no ensino de Literatura em nível médio**. Assis: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Assis, 1970

GUIMARÃES, A.H.T; BATISTA, R.O. A leitura é uma atividade dinâmica. In:_____. **LÍNGUA E LITERATURA: Machado de Assis na sala de aula**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996/1999.

JÚNIOR, R. Magalhães. A arte do conto. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1972.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 15. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

LAJOLO, Marisa. A formação do leitor no Brasil. São Paulo: Ática, 1996.

LISBOA, Rose Suellen (org.) Guia [de] elaboração de trabalhos acadêmicos. 2. ed., rev., ampl. e atual. Belém : Universidade Federal do Pará, Biblioteca Central, 2019.

MACHADO, Ana Maria. Como e porque ler os clássicos universais desde cedo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José. **A Pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 83-102.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária: Prosa I**. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

PESSOA, Fernando. Obra poética. 9. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986.

PETIT. Michèle. A arte de ler ou como resistir à adversidade. Editora 34, 2009.

PLANO DE AULA: TRILHA DE BRINCADEIRAS COM IMAGENS E PALAVRAS. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/4888/trilha-de-brincadeiras-com-imagens-e-palavras> > Acesso em julho de 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM. Disponível em <<http://www.belem.pa.gov.br/>> Acesso em maio de 2020.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M.A.; REZENDE, N. L.; FALEIROS, R. J. (orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2013. p. 99-112

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M.A.; REZENDE, N. L.; FALEIROS, R. J. (orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2013. p. 17-33

SOUSA, Andrea Farias. **Educação literária : desvendando o texto literário no 7º ano do Ensino Fundamental a partir da formação de círculo de leitura em comunidade de leitores**. 2018. 155 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2018. Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10647>. Acesso em: 31 agosto 2020.

SOUZA, R.J.; BARBOSA, G.A.S.; HERNANDES, E.D.K. Estratégias de leitura aplicadas ao conto: uma proposta para a sala de aula. In: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 15, n. 1, jan./abr. 2019, p. 62-73

SOUZA, R. J.; GIROTTTO, C.G. G. S. Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. *Álabe* 4, dezembro 2011 [<http://www.ual.es/alabe>]

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

TINOCO, Robson Coelho. Percepção do mundo na sala de aula: leitura e literatura. In: DALVI, M.A.; REZENDE, N. L.; FALEIROS, R. J. (orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2013. p. 135-151

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

WILDE, Oscar. O fantasma de Canterville e outras histórias. Jandira, SP: Principis, 2021.

YUNES, Eliana. Círculos de Leitura: teorizando a prática. In: *Revista Leitura: Teoria e Prática*, 33, Campinas/SP: ALB, 1999. p. 17 – 21.

_____. *Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados*. Curitiba: Editora Aymará, 2009.

ZILBERMAN, Regina. A leitura e o ensino da literatura. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. No começo, a leitura. In: **Em aberto**, ano 16, n.69, jan./mar, Brasília, 1996.

_____. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 5 - n. 1 - 9-20 - jan./jun. 2009.

APÊNDICES

Apêndice 1: Questionário (antes da leitura)

1- Sexo: () M () F

2- Idade:

3- Sua família tem hábitos regulares de leitura em casa?

() Sim () Não

4- Que tipos de textos mais circulam em sua casa?

() jornais () gibis

() revistas () livros técnicos

() livros literários () livros didáticos fornecidos pela escola

() livros religiosos () outros () Não há livros em minha casa

5- O que mais motiva sua leitura? Pode marcar mais de uma opção:

() Informação () Diversão () Conhecimento () Obrigação () Prazer () Curiosidade

() Outro

6- Você já participou de algum grupo de leitura?

() Sim () Não

Se sua pergunta for positiva, explicita onde:

7- Qual foi sua melhor experiência de leitura? Por quê?

8- Qual foi a sua pior experiência de leitura? Por quê?

9- Qual livro você gostaria de ler?

10- Você já leu alguma dessas obras? Você pode marcar mais de uma alternativa:

() Visagens e Assombrações de Belém

() Diário de um banana

() A culpa é das estrelas

() O menino do pijama listrado

() O menino maluquinho

() Gibis da turma da Mônica

11- Você costuma ler textos literários? () Sim () Não () Regular

12- Quem despertou seu interesse para leitura literária?

() amigos () professores () pais () internet () escola () outros () não tenho interesse

13- Como você escolhe um livro para ler?

☐ Título ☐ Conteúdo ☐ Capa ☐ Recomendação de outra pessoa ☐ Resumo ☐ Outros

14- Sobre o que você mais gosta de ler?

☐ Aventura ☐ Contos de terror ☐ Romance ☐ Ficção científica ☐ Policial ☐ Outros

15- Quando foi feita sua última leitura?

☐ Há um mês ☐ Há seis meses ☐ Há um ano ☐ mais de um ano

16- Você sente falta de uma biblioteca ou espaço destinado à leitura em sua escola?

☐ Sim ☐ Não

17- Qual livro você me indicaria?

Apêndice 2: Questionário (pós-leitura)

1- Você gostou da obra lida? Por quê?

2- Qual a sua opinião a respeito da metodologia “círculos de leitura”?

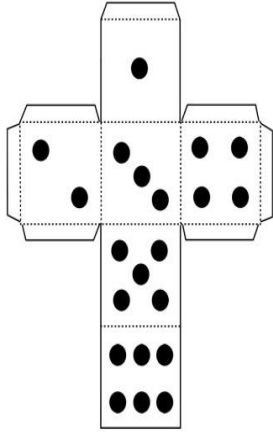
3- Você pretende ler outras obras literárias? Por quê?

4- O que você mais gostou nos encontros?

5- O que você menos gostou?

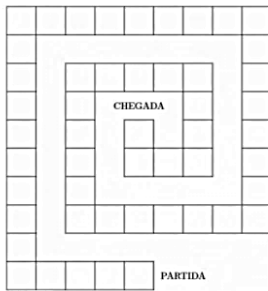
ANEXOS

Anexo 1 - Molde do dado



(Fonte: <https://comofazeremcasa.net/como-fazer-um-dado/>)

Anexo 2 - Molde da trilha



(Fonte: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/4888/trilha-de-brincadeiras-com-imagens-e-palavras>)

Entre sustos e risos

**Um
fantasma
na roda de
leitura**

**Nívea Rocha
Fernando Maués**



AUTORES

Nivea Lais Marques da Costa Rocha é licenciada plena em Letras pela Universidade do Estado do Pará - UEPA (2010), especialista em Língua Portuguesa e Literaturas pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia – FIBRA (2012) e mestra em Letras pelo PROFLETRAS – UFPA (2021). Atua como professora de Língua Portuguesa e Literatura nos níveis Fundamental e Médio da rede pública de Belém - PA.



Fernando Maués é graduado em Biologia (UFPA-1991) e Letras (USP-1998) e mestre (2001) e doutor (2009) em Literatura Portuguesa pela Universidade de São Paulo. É professor de Literatura Portuguesa da Universidade Federal do Pará desde 2002 e, desde 2013, atua no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Atualmente, coordena o projeto LAGeN, Literatura Antiga para Gente Nova, que busca difundir a leitura e pesquisa de obras anteriores ao século XIX entre novos públicos.

Belém/Pará

2021

Sumário

APRESENTAÇÃO	4
1 A LITERATURA NA ESCOLA	7
2 CÍRCULOS DE LEITURA.....	12
2.1 O gênero Conto.....	17
3 ENTRE SUSTOS E RISOS: UM FANTASMA NA RODA.....	20
1º encontro: Capítulo I	22
2º encontro: Capítulo II	22
3º encontro: Capítulo III	23
4º encontro: Capítulo IV	24
5º encontro: Capítulo V	24
6º encontro: Capítulo VI	25
7º encontro: Capítulo VII	25
8º encontro: Construção de um jogo	26
REFERÊNCIAS	30
APÊNDICES.....	34
Apêndice 1: Questionário (antes da leitura)	34
Apêndice 2: Questionário (pós-leitura).....	35
ANEXOS	36
Anexo 1 - Molde do dado	36
Anexo 2 - Molde da trilha	36



APRESENTAÇÃO

O presente material foi elaborado como requisito obrigatório para a obtenção do título de mestre e é parte integrante da dissertação do curso de Mestrado Profissional em Letras (Profletras/UFGA). A proposta surgiu após pesquisa realizada com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual em Belém (PA), composta por 33 alunos que estudavam no turno da tarde.

A finalidade desse trabalho é aproximar os alunos da literatura, já que constatamos que a minoria tem esse contato em suas casas. Acredita-se que essa aproximação trará muitos benefícios, que vão da melhora geral da capacidade de ler e escrever a uma vivência particular do estético – que vem se somar com suas outras experiências cotidianas – e à ampliação da consciência de si e do mundo, pois o texto literário contribui para o indivíduo ver melhor o contexto e os outros seres humanos: “a literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver.” (TODOROV, 2009, p. 77)

Desse modo, apoiados num repertório teórico que inclui Candido (2004), Todorov (2009), Cosson (2017, 2018), De Maria (2016), Colomer (2007), Rezende (2013), Dalvi (2013), Aguiar (2013), Yunes, (1999, 2009), Bajour (2012), Souza e Giroto (2011) decidimos trabalhar com círculos de leitura nas aulas de Língua Portuguesa. Para isso, iniciamos por investigar por quais assuntos eles mais se interessam e, a partir daí, selecionamos uma obra literária para ser lida e discutida com a turma durante os encontros.

Como se perceberá, esta proposta leva em conta a tripartição temporal-metodológica contida em vários estudos e manuais acerca do ensino de literatura, reservando atividades de contextualização e motivação para antes da leitura, a própria leitura como etapa central e estratégias de socialização e releitura para um momento final. No nosso caso, optamos por privilegiar a etapa mais importante e comumente mais difícil, da leitura, detalhando tanto quanto possível nossa abordagem ao texto concreto de *O fantasma de Canterville*.





A partir daquilo que avaliamos, de forma particular e limitada, serem interesses nossos e dos estudantes de nossas turmas – com suas faixas etárias, escolaridades, contextos culturais e socioeconômicos –, elaboramos uma proposta detalhando o melhor que pudemos as interferências (perguntas, sugestões, conexões) passíveis de serem feitas durante a leitura da narrativa. Tais interferências visam a explicitar, em leitura coletiva, vários processos e “estratégias” disponíveis para o leitor durante a leitura de um texto ficcional e revelar como manejar tais estratégias torna o texto mais claro, interessante, rico, vivo.

É preciso que tanto os estudantes quanto quem aplica a proposta não percam nunca de vista que as interferências sugeridas não podem ser, jamais, encaradas como única maneira ou forma mais correta de ler a narrativa. Haverá, pelo menos, dezenas de outras interferências e leituras possíveis e igualmente válidas que outros professores ou mediadores de leitura, outros círculos de leitura, vivendo em outros contextos e dotados de outros repertórios culturais, poderão adotar com resultados significativos.

Tampouco o roteiro é um manual, uma receita estrita e cristalizada. Recuperando Bajour (2012), “ouvir” os estudantes é requisito incontornável para quem pretende ler em sala de aula. É preciso aguçar os sentidos e perceber as flutuações de interesse, as intervenções dos leitores com suas “associações inesperadas” (PETIT, 2009, p. 11), originais, às vezes mesmo, à primeira vista, frouxas e pouco conectadas ao que se lê e estar sempre pronto para ajustar o percurso segundo o que parece que funciona melhor ou pior, gera mais ou menos engajamento e aprendizado.

Ainda, nunca é demais lembrar que cada círculo de leitura é único: um mesmo professor e uma mesma obra podem exigir percursos diversos com duas turmas da mesma série – e talvez até com uma mesma turma, dependendo do momento do ano, se estamos no meio das festas juninas ou antes das provas finais; se vivemos aos risos no pátio da escola ou separados e com máscaras.

Tudo o que mencionamos é para concluir isto: nossa proposta, ainda que tenha optado pela economia vocabular dos imperativos (“escreva”, “leia”, “pergunte”) em sua redação, não pretende ser um guia, um roteiro, uma receita a ser seguida,





mas, com sorte, um exercício de imaginação e organização, a partir de nossas leituras acadêmicas e de nossa experiência concreta em sala de aula, que possa inspirar colegas em suas próprias propostas e percursos.

Antes de detalhar a proposta pedagógica, apresentamos um pouco da teoria que respalda este trabalho, ou seja, discute-se a relação entre literatura e educação, apresentam-se os círculos de leitura e a conceituação do gênero conto.





1 A LITERATURA NA ESCOLA

Revisitar a longa história da leitura e do livro é uma tarefa que está muito além do que este trabalho se propõe. O que recupero aqui são os antecedentes mais imediatos dos quais decorre o cenário atual da leitura no Brasil, mais especificamente da leitura na escola de educação básica brasileira.

Assim, vale lembrar que nas décadas de 40 e 50 do século XX, os livros didáticos pretendiam apresentar as melhores produções literárias em língua portuguesa, com a finalidade de levar o aluno ao conhecimento da língua materna em sua vertente “mais elevada”. Desse modo, leitura e literatura passaram a fazer parte definitivamente dos programas de Língua Portuguesa: “Leitura e literatura integram-se ao programa de Português, que toma feição definitiva. Ambas conduzem ao conhecimento da língua materna, que é simultaneamente língua pátria e língua literária.” (ZILBERMAN, 1996, p. 25)

Atualmente, conforme Rezende (2013), o nacionalismo literário, no qual a história da literatura está fundamentada, ainda é a doutrina dominante no ensino da literatura, com a divisão cronológica dos períodos, autores e obras literárias, que são difundidos, principalmente, pelo livro didático. Assim, é comum que, ao seguir o roteiro do livro didático, o professor se utilize das seguintes atividades nas aulas de Literatura:

Uma atividade oral de leitura de fragmentos pelos alunos, seguida por perguntas e respostas, sendo que estas já se encontram no manual do professor (...); cópia, no caderno, de trechos do livro e dos questionários para responder por escrito com o objetivo muitas vezes de manter os alunos quietos e ocupados (...); cópia do livro, na lousa, feita pelo professor para os alunos copiarem (...); pesquisa sobre autores e obras, que os alunos fazem pela internet apenas baixando os arquivos (...); seminários sobre autores e obras cujo cronograma igualmente segue a linha do tempo da história da literatura nacional e a do colonizador etc. (REZENDE, 2013, p. 101)

Como se pode reconhecer, as abordagens e tarefas adotadas, com frequência, no ambiente escolar, mais têm afastado que conquistado leitores, num cenário que se torna progressivamente mais crítico à medida que se avança nos níveis escolares. Se os alunos têm mais contato significativo com o texto literário nas séries iniciais, nas seguintes vão sendo afastados: “Por que será que os estudantes





têm um índice maior de leitura durante as séries iniciais, do 1º ao 5º ano, e diminuem o ritmo de leitura no período que vai do 6º ao 9º e chegam ao ensino médio afastados da leitura?” (De MARIA, 2016, p. 17).

A resposta não é simples, mas passa, certamente, por uma abordagem mais lúdica e de fruição que se torna, com o passar dos anos, mais didatizada, com um interesse que se estabelece mais nos arredores do texto (contexto histórico, características estilísticas e estruturais, biografia do autor e representatividade nacional, identitária) do que neste, tornando-se principalmente tarefa escolar em que o texto é marginalizado em favor de conhecimentos da teoria, crítica e história literária.

Dessa forma, Cosson (2018) comenta sobre o entendimento que se tem da literatura no ensino fundamental:

No ensino fundamental, a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia. O limite, na verdade, não é dado por esse parentesco, mas sim pela temática e pela linguagem: ambas devem ser compatíveis com os interesses da criança, do professor e da escola, preferencialmente na ordem inversa. (COSSON, 2018, p. 21)

O *corpus* é amplo, pouco limitado por currículos e abordado frequentemente de maneira lúdica – ainda que com um forte matiz moralizante. Ao lado de muitas manifestações de literatura tradicional (parlendas, cantigas, contos folclóricos, etc.) aparecem poemas e narrativas curtas, contos e crônicas. Um fenômeno particular que ocorre desde o final do século XX é o entendimento, na escola, que o texto literário não é mais o “modelo” a ser seguido na formação linguística dos alunos.

Como se nota, a tarefa de “ensinar literatura” é complexa, pois não se resume ao repasse de conteúdos específicos dos estudos literários, mas tampouco à fruição da organização artística da matéria verbal, mas de uma síntese em que o repertório teórico enriqueça a leitura da obra literária e esta, experimentada pessoal e coletivamente, dê sentido e aguçe a curiosidade sobre os conhecimentos teóricos. Tal conjunção depende, claro, de professores/mediadores que tenham um domínio satisfatório da teoria e uma experiência real e pessoal com a leitura de literatura.





Dada à confluência perversa entre carência de docentes com estas características, a ausência quase absoluta de contextos domésticos favoráveis aos alunos e um sistema escolar (currículos, avaliações, estrutura física) que empurra o estudante para longe da literatura, muitos concluem a educação básica achando que os objetos de estudo da literatura são, no máximo, os estudos literários – e muitas vezes, nem isso. Nas palavras de De Maria,

Em lugar do contato direto e saboroso com a literatura, em lugar de narrativas arrebatadoras, capazes de fisgar o leitor para sempre, entra os estudos literários, a história da literatura, a obra escolhida para exemplificar o estilo de uma época, dados para serem memorizados e devolvidos nas provas, análises de aspectos linguísticos e outros. Fica faltando exatamente aquele impacto emocional – casamento perfeito entre o texto e o receptor, experimentado no primeiro ano de vida, na adolescência ou nos setenta anos – que transforma alguém em leitor. (2016, p. 19)



Parte fundamental para que ocorra o “impacto” mencionado por De Maria vem da escolha do repertório a ser proposto em sala de aula. O professor precisa considerar a experiência leitora e a competência para a leitura literária de seus alunos no momento de escolher o que será trabalhado em classe. Por isso, há passos a trilhar antes de guiar os alunos pelos grandes mestres da literatura, é preciso maturidade para tal e já alguma afinidade com a lírica e a ficção.

Sobre isso, Rouxel (2013) comenta: “O professor é um sujeito leitor que tem sua própria leitura do texto. É também um profissional que precisa vislumbrar, em função de diferentes parâmetros (idade dos alunos, expectativas institucionais), que leitura do texto poderá ser elaborada na aula.” (2013, p. 29) Assim, é necessário um olhar atento do professor sobre as peculiaridades de cada turma, a fim de que não haja empecilhos ao desenrolar das leituras.

Dalvi também evidencia a importância de introduzir a leitura literária no cotidiano da sala de aula, tornando-a “uma sedução, um desafio, um prazer, uma conquista, um hábito.” (2013, p. 84) Porém, para que isso ocorra, De Maria ratifica a necessidade de que o professor seja um leitor, afinal



Como poderá compreender o arrebatamento que uma narrativa pode provocar em uma criança ou jovem – independentemente de julgamento do valor literário – como poderá compreender o peso que isso tem na formação



ou não de leitores, alguém que nunca experimentou tal vivência? (De MARIA, 2016, p. 18)

Num mundo ideal, o ensino da literatura se daria de modo que a leitura literária fosse uma prática diária, significativa, prazerosa, dentro e fora da escola. No espaço escolar real, precisamos fundar e ampliar um tempo e lugar para o contato consistente com o literário que torne o estudante, o ser humano em formação, num leitor de fato, autônomo, capaz de experimentar o texto e expressar-se acerca dele. Cosson acrescenta:



Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (2018, p. 30)

Dalvi (2013) indica que as estratégias para que a literatura alcance a todos são múltiplas e vão da produção de eventos literários nas escolas ao acesso à multiplicidade de gêneros, mas adverte que as propostas devem ser elaboradas de acordo com as peculiaridades dos alunos e da escola. Mesmo assim, elas podem perder a eficácia rapidamente por diversos fatores, dentre eles as constantes transformações no contexto escolar:

Lembrando que nenhuma proposta, por mais bem intencionada que seja, está livre ou isenta de inadequações, impropriedades, conflitos internos e externos, e, claro, do risco (real, concreto, palpável) de, nascendo, sob a insígnia da tradição em diálogo com o que hoje nomeamos “contemporâneo” desatualizar-se rapidamente. (DALVI, 2013, p. 93)

Nesse sentido, concluímos que não há fórmulas definitivas para o ensino de literatura na escola. Há opções variadas, algumas propostas há cinco décadas por pioneiras como Zilberman (1991), Lajolo (1996), Livia Ferreira (1970), que continuam tão efetivas como, infelizmente, pouco frequentes no chão da escola; outras emergentes nos últimos anos, como as de Bajour (2012), Colomer (2007), Cosson (2017), Kleiman (2013), De Maria (2016), Petit (2009), Dalvi (2013).





Todas se entrecruzam, alimentam, às vezes entram em conflito. Mais do que receitas, são um repertório a que cada docente particular pode usar, recombina e reformular segundo as necessidades específicas de sua escola, suas turmas, seus estudantes. Toda a leitura deriva para a conclusão de que só um professor pesquisador de seu espaço de trabalho, autônomo, poderá usar de forma mais efetiva as múltiplas proposições metodológicas para ensino de literatura.

A seguir, trataremos sobre as particularidades dos círculos de leitura, afinal é necessário que o professor conheça essa metodologia antes de colocá-la em prática na sala de aula.





2 CÍRCULOS DE LEITURA

Segundo Cosson, “um círculo de leitura é basicamente um grupo de pessoas que se reúnem em uma série de encontros para discutir a leitura de uma obra.” (2017, p. 157). Esse conceito resume a metodologia sugerida nesse material, pois, sabe-se que, nas escolas públicas, a Literatura não é uma disciplina específica no Ensino Fundamental como acontece em algumas escolas de Ensino Médio no estado do Pará. Por isso, pensou-se em uma sugestão de leitura literária como proposta metodológica aos professores de Língua Portuguesa do 9º ano.

Sobre o assunto, Yunes (2009) comenta que o objeto central de um círculo de leitura é o texto a ser lido, o qual se encontra distante de todos os participantes e a figura do mediador, é o “elo” entre eles. No entanto, apesar de aproximar texto e leitor, o leitor-guia não deve sobrepor sua opinião em relação às outras:

Nos círculos de leitura todos se acham em igual distância de um centro, que nunca é o professor, mas o texto, o filme, o quadro, a crônica, a reportagem, o documentário que se lê. O papel de coordenação, o espaço que une os pontos, é ocupado por um leitor-guia, figura que mobiliza, provoca, costura as demais falas, sem fazer prevalecer a sua própria. Com ele, o círculo se delineia. (Yunes, 2009, p. 80)

Desse modo, a presença do mediador, que, nos círculos de leitura realizados na escola, é o professor, é necessária, afinal é ele que coordena as falas e as reuniões para que os alunos não se desviem do objetivo do encontro, ou seja, ler e discutir a obra.

Embora os Círculos de leitura devam se adequar às particularidades do público-alvo, não havendo, assim, uma fórmula única a ser utilizada em todas as situações, Cosson (2017) ressalta que um dos modelos mais bem sucedidos de círculo de leitura é o proposto por Daniels (2002), o qual o toma como uma metodologia e aponta uma série de condições a observar:

- a) a escolha da obra que será objeto de leitura é feita pelos próprios estudantes;
- b) os grupos são temporários e pequenos, ou seja, reúnem-se para a leitura de uma obra de quatro a cinco alunos que devem trocar de grupo na próxima obra;





- c) os grupos leem diferentes obras ao mesmo tempo;
- d) as atividades dos grupos obedecem a um cronograma de encontros que se estendem pelo ano inteiro;
- e) registros feitos durante a leitura são fundamentais para desenvolver a discussão sobre o livro, podendo ser um diário de leitura, anotações em *post-it* e fichas de função (registros que os alunos fazem a partir de uma função previamente definida em relação ao texto);
- f) os tópicos a serem discutidos são definidos pelos próprios alunos;
- g) as discussões em grupo devem ser livres para que a atividade aconteça, agindo como um facilitador;
- h) a função do professor é dar condições para que a atividade aconteça, agindo como um facilitador;
- i) a avaliação é feita por meio de observação e autoavaliação do aluno;
- j) uma aula de círculo de leitura é uma aula divertida, com muita interação entre os alunos;
- k) os novos grupos se formam a partir da seleção das obras para a leitura, ou seja, primeiro se escolhe a obra e os alunos que escolheram aquela obra formam um grupo. (DANIELS, 2002, p. 18-27 apud COSSON, 2017, p. 140)



Os encontros podem ser presenciais ou on-line, de acordo com a preferência e disponibilidade dos participantes, também não são restritos ao ambiente escolar e podem funcionar em cafés, igreja ou condomínio, por exemplo. No geral, os participantes têm gostos afins, podem ser da mesma escola, amigos de longas datas ou, simplesmente, interessados pelo mesmo tipo de narrativa. Muitos círculos têm temas livres, outros operam com recortes: literatura negra, feminina, fantástica, local, etc.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais já previam a metodologia “Roda de leitores” – entenda-se como uma equiparação a círculos de leitura -, como um exemplo de atividade permanente de leitura, que deveria ser implementada na escola:

Outro exemplo é o que se pode chamar “Roda de leitores”: periodicamente os alunos tomam emprestado um livro (do acervo de classe ou da biblioteca da escola) para ler em casa. No dia combinado, uma parte deles relata suas impressões, comenta o que gostou ou não, o que pensou, sugere outros títulos do mesmo autor ou conta uma pequena parte da história para “vender” o livro que entusiasmou o colega. (BRASIL, 1997, p. 46-47)



Essa proposta contribui para a formação de leitores mais proficientes, principalmente porque, em virtude das suas experiências de vida, cada um fará uma leitura diferente do outro:



O processo de leitura pressupõe, portanto, a participação ativa do leitor, que não é mero receptor de uma mensagem acabada, mas, ao contrário, interfere na construção dos sentidos, preenchendo os vazios textuais de acordo com sua experiência de leitura e de vida. (AGUIAR, 2013, p. 153)

Os círculos de leitura constituem-se também como forma de leitura colaborativa, indo ao encontro de outra recomendação dos Parâmetros Curriculares Nacionais: “é particularmente importante que os alunos envolvidos na atividade possam explicitar para os seus parceiros os procedimentos que utilizam para atribuir sentido ao texto.” (BRASIL, 1997, p. 45)

Essa conversa sobre o texto lido, objetivo dos círculos de leitura, recebe o nome, conforme Yunes (2009), de “leitura compartilhada”, a qual é um recurso eficiente na formação leitora do aluno, pois propicia discussões sobre o livro, as quais não seriam alcançadas em leituras individuais:

Podemos, então, dizer que a leitura se aprende no convívio com a cultura socializada, mas também com a visão singularizada que vamos formando de nós e do mundo. Mas é inegável que o gosto pela leitura compartilhada fortalece o aprendizado do potencial leitor. Lendo sozinhos parecemos mais bloqueados do que lendo em grupo, quando uma ideia puxa a outra e estas vão criando uma teia de trocas muito original. Saímos todos mais inteligentes e inteligíveis. (YUNES, 2009, p. 84)

Embora essa estratégia aproxime os alunos da leitura, antes de colocá-la em prática, são necessários alguns acordos entre os participantes, como a escolha das obras, que são definidas de acordo com o público-alvo; a dinâmica dos encontros; local e data das reuniões. Se forem leitores iniciantes, os critérios não serão os mesmos usados para leitores experientes – assim como se o ambiente é escolar ou não, presencial ou virtual. Para nós, interessa a “roda de leitura” na sala de aula.

Na escola, os alunos devem ter a oportunidade de escolher a obra a ser lida a partir de uma pré-seleção feita pelo professor, levando-se em conta que “bom pra discutir é o texto que desperta, inquieta e demanda uma posição do leitor, um texto cuja leitura parece nos exigir o compartilhamento com alguém.” (COSSON, 2017, p. 161)





Traçar o perfil dos participantes também é importante para a escolha dos livros. O local dos encontros, o calendário e as funções dos leitores precisam ser acertados previamente e, de preferência, não devem sofrer modificações; caso isso ocorra, os participantes devem ser avisados com antecedência. No calendário, está descrito o tempo dedicado às leituras individuais, sem esquecer de que as pessoas leem em velocidades diversas.

Para as anotações a serem feitas durante a leitura individual, pode-se usar a ideia de um “diário de leitura” ou outra forma de registro que permita ao professor constatar que o aluno está lendo. Os registros fazem parte de um processo de reflexão sobre a leitura individual e coletiva, entretanto, fica a critério do professor, utilizá-los ou não.

A avaliação, nos círculos de leitura na escola, funciona como uma maneira de analisar se os objetivos foram alcançados e quais pontos devem ser reformulados. De Maria (2016) sugere que “A avaliação da leitura seja feita pela participação em classe (cada aluno terá espaço para falar do livro lido, tendo o professor e os colegas como plateia).” (De MARIA, 2016, p. 84)

A autora sugere a avaliação como mais um encontro em que todos devem se expressar. Ainda sobre o processo avaliativo, para Cosson: “Essa avaliação pode focar as fases do compartilhamento, o processo de seleção das obras ou qualquer outro aspecto que permita o aprimoramento das ações do grupo.” (COSSON, 2017, p. 173). Portanto, fica a critério do professor ou mediador, em conformidade com a turma, a decisão sobre a avaliação ao término de cada leitura.

O mesmo autor apresenta três modelos mais utilizados quando se trata de círculos de leitura, são eles: círculo estruturado, círculo semiestruturado e o círculo aberto ou não estruturado. Cada um com suas características específicas, que podem ser modificadas de acordo com a situação, perfil dos participantes e objetivos a serem alcançados.

O círculo estruturado é o modelo mais usado na escola, porém não é restrito a esse ambiente. Como o nome sugere, ele tem uma estrutura pré-definida com roteiro, funções estabelecidas, passo a passo além das anotações de antes e depois da discussão. Os comentários podem ser feitos nos diários de leitura, os





quais servem de esquema aos debates e podem se constituir como um método avaliativo, a critério do professor.

O círculo semiestruturado “não possui propriamente um roteiro, mas orientações que servem para guiar as atividades do grupo de leitores.” (COSSON, 2017, p. 159) Difere do primeiro modelo em alguns aspectos, principalmente por ser mais flexível em relação às regras, que são da competência do mediador, aquele que dirige os encontros, passa palavra aos participantes, orienta para que não haja fuga ao tema e pode aprofundar a leitura em algum ponto que julgue importante. Na escola, esse papel é desempenhado pelo professor da turma ou bibliotecário.

No círculo aberto ou não estruturado, os leitores se revezam na direção das reuniões, de forma que o “mediador do dia” é o primeiro a compartilhar as experiências e conexões com o texto lido. As reuniões são mais livres, se comparadas aos outros modelos, no entanto, mesmo sem regras definidas, é importante que o objeto de discussão da reunião seja sempre a obra lida.

Os tipos de círculos de leitura, apresentados aqui, não são modelos fechados e podem ser adaptados e matizados de acordo com a especificidade do público-alvo e os objetivos que desejem alcançar. Todavia, Cosson recomenda que

na escola, os círculos devem começar estruturados para depois passarem a semiestruturados e, por fim, chegarem a círculos abertos. Esse percurso temporal compreende um processo formativo que é a aprendizagem da leitura compartilhada. (2017, p. 159)

O autor sugere esse percurso metodológico porque, para leitores iniciantes, é necessário ter um guia que os conduza no processo, entretanto, para leitores experientes essa condução torna-se dispensável, por isso, principalmente, fora do ambiente escolar, os leitores preferem a liberdade dos círculos abertos.

É preciso considerar que esses modelos apresentam vantagens e desvantagens quanto ao resultado que se pretende, por isso, é necessário avaliar as características de cada um e mesclá-las, se for o caso:

Se o círculo estruturado é eficiente no controle da leitura, ele também pode constranger essa leitura com suas regras. Se o círculo aberto favorece a livre expressão por um lado, por outro, pode se perder em discussões





estéreis. Se o círculo semiestruturado tem um animador para conduzir e centralizar as discussões, também pode terminar como uma prelação disfarçada. Em síntese, os tipos são apenas formas que podem orientar o funcionamento dos círculos de leitura e não fórmulas das quais não podemos nos afastar sob o risco de a experiência desandar. (Cosson, 2017, p. 160)

O círculo de leitura, enfim, é uma alternativa já bastante experimentada e eficiente de inserção da leitura no dia a dia dos alunos. Apesar das dificuldades próprias desse método, é possível que adaptações sejam feitas em busca de um melhor rendimento da turma quanto à leitura literária, a fim de que eles se tornem leitores proficientes.



2.1 O gênero conto

Antes de terminarmos a parte teórica desse trabalho, faremos uma breve explanação sobre o gênero conto, já que o texto escolhido para a proposta de intervenção é um exemplar desse gênero.

O conto é um gênero antigo, e a respeito de sua origem, Moisés (2006) afirma que

A história do conto mergulha num remoto passado, difícil de precisar, suscitando, por isso, toda sorte de especulações. Tão antiga é sua prática que nos autoriza imaginá-lo, em seu berço de origem contemporâneo, ou mesmo precursor, das primeiras manifestações literárias, ao menos as de caráter narrativo. (p. 32)

Júnior (1972) também confirma essa teoria ao dizer que o conto é uma manifestação antiga que existe mesmo em comunidades ágrafas: “Além de ser a mais antiga expressão da literatura de ficção, o conto é também a mais generalizada, existindo mesmo entre povos sem o conhecimento da linguagem escrita.” (p. 09)

Embora tenha uma gênese antiga, as suas características perduram no decorrer do tempo, as quais são corroboradas por alguns autores. A primeira delas é





a extensão, já que se trata de um texto curto, se comparado ao romance, por exemplo:

O conto parte da noção de limite, e, em primeiro lugar, de limite físico, de tal modo que, na França, quando um conto ultrapassa as vinte páginas, toma já o nome de *nouvelle*, gênero a cavaleiro entre o conto e o romance propriamente dito. (CORTÁZAR, 2006, p. 151)

Júnior (1972) também comenta sobre a extensão do conto: “Pelo nome de conto ficaram conhecidos os breves relatos de episódios imaginários geralmente transmitidos ao leitor como fatos acontecidos.” (p. 11) Assim, pode-se afirmar que uma das características que diferencia o conto de outros gêneros – novela e romance, por exemplo – é a brevidade do texto.

O conto apresenta um único conflito, de modo que sejam relatados apenas os fatos mais importantes acontecidos com as personagens, deixando-se de lado aqueles que seriam menos importantes na trama:

O conto é, pois, uma narrativa unívoca, univalente: constitui uma unidade dramática, uma célula dramática, visto gravitar ao redor de um só conflito, um só drama, uma só ação. Caracteriza-se, assim, por conter unidade de ação, tomada esta como a sequência de atos praticados pelos protagonistas, ou de acontecimentos de que participam. (MOISÉS, 2006, p. 40)

Além de um único conflito, o espaço também é único, pois, no geral, a narrativa acontece em um só local ou, quando em mais de um, em poucos lugares: “verificamos que o lugar onde as personagens circulam, é sempre de âmbito restrito (...) Raramente os protagonistas se movimentam para outros lugares.” (MOISÉS, 2006, p. 43)

Outro aspecto do conto é o tempo em que se passam os acontecimentos, geralmente, num curto espaço, uma vez que só interessa, na narrativa, o presente. Se os outros tempos, passado e futuro, são citados é para explicar algo que está acontecendo: “já que não interessam o passado e o futuro, o conflito se passa em horas, ou dias.” (MOISÉS, 2006, p. 44)

O conto prioriza os aspectos centrais da trama, em detrimento dos acessórios, ou seja, “o que importa num conto é aquela(s) personagem(ns) em





conflito, não a(s) dependente(s); o espaço onde o drama se desenrola, não os lugares por onde transita a personagem, e assim por diante.” (MOISÉS, 2006, p. 49)

Assim, embora seja um texto curto, o conto possui vários aspectos a serem destacados, porém, aqui, enfatizamos apenas alguns como forma de situar o leitor quanto ao gênero que será trabalhado na proposta de intervenção.

Antes de concluirmos essa explanação, faremos um recorte para conceituar o conto de terror, afinal a obra a ser trabalhada é um exemplo disso. Para tal, citaremos as palavras de Carvalho:



Os contos de terror são narrativas ficcionais que provocam a sensação do medo e estranhamento diante de experiências vividas por um personagem ou grupo de pessoas que tem a integridade física, espiritual ou psicológica ameaçada por forças sobrenaturais, delírio ou conflitos existenciais decorrentes de culpa ou remorso. (2021, p. 214)

Como afirma o autor, o conto de terror é uma obra de ficção que provoca medo nas pessoas. Sobre o qual, não se sabe, ao certo, a sua origem, porém é possível perceber que os elementos que o compõem estão presentes desde os tempos antigos em relatos de assombração, por exemplo, nas narrativas indígenas orais transmitidas de pai para filho. Dessa forma, “Diremos que o conto de assombração de tradição oral corresponde ao embrião dos contos de terror.” (CARVALHO, 2021, p. 216)

Não nos aprofundaremos na discussão sobre esse gênero, pois, como já foi dito, o nosso objetivo é apenas situar o leitor quanto à obra que propomos como leitura.

Agora, após a leitura do referencial teórico que fundamenta esse trabalho, passaremos para segunda parte desses escritos, em que comentaremos sobre a proposta de intervenção deste caderno pedagógico.





3 ENTRE SUSTOS E RISOS: UM FANTASMA NA RODA

Embora tenhamos dito que o aluno deve ter autonomia para escolher o livro que deseja ler, aqui, propomos apenas um livro, ou seja, uma leitura única para toda turma. Esse método justifica-se pelo fato de muitas escolas – como é o caso da nossa – não disporem de um acervo de livros, o que torna mais difícil o contato dos alunos com várias obras. Porém, como se trata de uma proposta, o professor poderá adaptá-la de acordo com a realidade da sua turma.

Propomos que o professor utilize a metodologia dos círculos de leitura como instrumento no processo de aproximação dos alunos com a leitura literária, já que em um tempo determinado a turma fará a leitura de uma obra. Aqui, indicamos que o professor utilize o círculo de leitura estruturado, pois a proposta apresenta um roteiro das ações previstas para serem executadas, ou seja, boa parte das etapas está pré-estabelecida antes de ser posta em prática, ainda que haja liberdade para desvios de percurso e reformulações conforme a experiência vá indicando que seja necessário.

Em momentos anteriores, entrevistamos a turma a fim de saber as suas preferências de leitura, pelo que se percebeu uma predileção por narrativas de terror. Isso justifica a escolha do livro que será lido nos encontros: *O fantasma de Canterville*, de Oscar Wilde, publicado originalmente em 1887.

Essa obra já anuncia no título uma narrativa de assombração, o que não deixa de ser. Porém, no desenrolar da narrativa, os alunos perceberão que o fantasma do conto é diferente daqueles mais comuns. Segundo esperamos, o efeito de estranhamento e a necessidade de reformulações de expectativas através do contato concreto com o texto são parte importante do processo de formação de um leitor de literatura, o que se soma como justificativa da eleição desta narrativa.

Sugerimos essa proposta para turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, no entanto, se preferir, o professor poderá utilizá-la em outros anos. Antes de instaurarmos o círculo propriamente dito, é recomendável usar dois dias, com aulas duplas, num total de cerca de 4 horas-aula, para realizar uma avaliação diagnóstica a fim de verificar se a turma costuma ler obras literárias e quais os temas preferidos. O instrumento inicial é um questionário com perguntas referentes aos hábitos de





leitura (Apêndice 1), que pode ser substituído, de acordo com a percepção do docente, por uma conversa informal entre o professor e a turma.

Em seguida, os dados obtidos devem ser analisados para que seja traçado o perfil leitor dos alunos, o que sustentará a escolha da obra (ou das obras) a serem lidas segundo o nível de complexidade de vocabulário, sintaxe, estrutura narrativa, do gênero e extensão, do tema. A partir de então, definem-se os detalhes dos encontros: datas, horários, local. Em nosso caso, optou-se por dedicar um par de aulas geminadas por semana, duas h/a, para as atividades do círculo.

A obra escolhida está dividida em sete capítulos, com extensão que permite a leitura de um por encontro. Após os sete encontros de leitura, ou seja, na oitava reunião, será realizada uma dinâmica de finalização deste círculo de leitura, a qual será descrita posteriormente.

Por fim, depois de finalizada esta experiência – que, planejamos, será retomada várias vezes, com outras obras – pode-se implementar algum instrumento avaliativo – não de atribuição de nota para os alunos, mas para entender como e em que medida a atividade foi exitosa e se conseguiu influenciar os hábitos de leitura da turma. Como sugestão, pode-se aplicar um segundo questionário (Apêndice 2) e avaliar seus dados. Nesse momento, o professor terá seu trabalho avaliado, podendo assim rever os pontos negativos, reforçar o que funcionou e promover ajustes para os próximos projetos.

É importante, na consideração do tempo de cada encontro, garantir que os alunos possam ler e comentar todo o capítulo, fazendo conexões com outros textos ou experiências sobre o assunto da narrativa. Isso é importante para saber se eles estão entendendo e acompanhando o desenrolar da história e se conectando a ela. Ainda, para o funcionamento do círculo, cada aluno precisará adquirir um exemplar do livro – impresso, digital, comprado ou emprestado pela biblioteca ou amigos. Em nosso caso, os encontros acontecerão na sala de aula da escola.





1º encontro: Capítulo I

- Escreva o nome do livro na lousa. Em seguida, converse com os alunos a respeito do tema, levando-os a criarem hipóteses sobre a narrativa.
- Leve para a turma recortes de jornais sobre vendas de imóveis. Distribua-os e demonstre que, quando alguém quer vender uma casa, só mostra as qualidades do lugar, porém, não é bem isso que ocorre na narrativa que vão ler.
- Inicie a leitura em voz alta. Quando consideramos uma turma com pouca experiência em leitura de textos literários e em voz alta, parece-nos que a leitura deve iniciar pelo professor. Mais tarde, em etapas posteriores deste círculo ou mesmo em outros círculos, a leitura pode passar para os alunos, conforme ganhem familiaridade com a leitura.
- Após a leitura da primeira página, pare e pergunte a turma qual a diferença entre os anúncios dos jornais e a fala de Lord Canterville.
- Depois de ouvir as opiniões dos alunos, indague: “E você, compraria essa casa? Por quê?” Em seguida, voltem à leitura.
- Apresente a família Otis, se preferir, escreva os seus nomes na lousa.
- Enfatize a explicação da Sra Umney sobre a mancha de sangue na biblioteca.
- Comente: “Além de um fantasma, há marcas de um crime nessa casa. E agora, o que você acha que vai acontecer?”
- Reforce que o capítulo II será lido no segundo encontro. No entanto, eles podem lê-lo em suas casas durante a semana.



2º encontro: Capítulo II

- Em rápidas palavras, relembre o capítulo anterior e pergunte se alguém leu o 2º capítulo em casa. Se alguém tiver lido, peça que não conte aos colegas o que acontece.
- Inicie a leitura em voz alta.



- Crie suspense quando for narrar a primeira aparição do fantasma.
- Pergunte se eles já viram um fantasma ou se conhecem quem já os tenha visto.
- Após ouvi-los, diga que Mr. Otis tem se mostrado corajoso, porém ele ainda não viu o espectro, vamos ver a sua reação ao encontrá-lo. Volte à leitura!
- Questione se eles esperavam esse comportamento do pai e dos filhos. E o fantasma, por que não os assustou?
- Procure trabalhar o humor presente na obra, destacando os momentos que fogem à expectativa do leitor – como o comportamento dos gêmeos – aqui, é importante também, ouvir as partes que eles acharam mais engraçadas. Embora, essa sugestão esteja, aqui, no segundo encontro, é interessante que o professor a utilize em todos os encontros, já que, em todos os capítulos, há partes que podem surpreender o leitor.
- Antes do fim da reunião, faça as seguintes perguntas: “O fantasma vai se vingar?”, “O que a família vai fazer?” Procure deixá-los curiosos para a leitura do próximo capítulo.



3º encontro: Capítulo III

- Relembre os últimos acontecimentos.
- Pergunte aos alunos que vinganças eles sugeririam ao fantasma?
- Qual a opinião deles sobre o comportamento dos gêmeos?
- Inicie a leitura em voz alta.
- Quando interromper a leitura, faça as seguintes perguntas: “Vocês esperavam que Mr. Otis ficasse chateado por seu presente não ter sido aceito?”, “Até agora, o que mais surpreendeu você?”, “Rememore as impressões que tiveram ao ler o título da obra, as suas ideias ainda são as mesmas?”, “Novamente, o fantasma prometeu vingança, será que dessa vez vai dar certo?”, “O que essa narrativa tem de diferente das outras no quesito susto?”





- Se der tempo, conte – ou pergunte se alguém conhece e peça que conte – uma história de assombração, fantasma, visagem na qual o fantasma consegue assombrar a família recém-chegada, o que é mais comum de acontecer.

4º encontro: Capítulo IV



- Relembre os capítulos anteriores.
- Explore todas as armadilhas postas pelos gêmeos e o sucesso de cada uma, as quais fizeram o fantasma desistir de atacar a família pelo pavor que sentia deles.
- Inicie a leitura em voz alta.
- Quando interromper a leitura, faça as seguintes perguntas: “Será que o fantasma perdeu as habilidades de assustar?”, “O que você faria se fosse o fantasma?”
- Explique que o fantasma e a família Otis representam um confronto de identidades – americanos e ingleses – Para exemplificar melhor, fale sobre a dicotomia conservador X moderno, a qual acontece nas famílias, principalmente entre as novas gerações e as antigas. Assim, peça que eles contem já passaram por uma situação dessas, ou seja, por um “choque de gerações” no convívio do seu lar.
- Ao final do capítulo, faça os seguintes questionamentos: “E agora, qual a melhor solução para o fantasma?” e “Como você imagina o fim dessa história?”



5º encontro: Capítulo V

- Relembre com a turma os últimos infortúnios do fantasma.



- Escreva na lousa a velha profecia inscrita nos vitrais da biblioteca.
- Reserve cinco minutos para a turma tentar decifrar o enigma. Terminado o tempo, diga que eles terão a resposta durante a leitura do dia e comecem a ler.
- Inicie a leitura em voz alta.
- Comente que, diferente da família, Virgínia teve uma relação mais amigável com o fantasma, apesar de chamar-lhe a atenção pelo seu comportamento.
- Explique o ritual proposto à garota.
- Quando interromper a leitura, faça as seguintes perguntas: “E se for uma vingança contra a família?”, “Virgínia deveria ter aceitado o pedido do fantasma?”
- Comente com a turma: “Eles sumiram. E agora, o que acontecerá com Virgínia?”
- Faça uma pesquisa e anote no quadro quem acha que ela vai ou não voltar. Diga que eles terão a resposta certa no próximo encontro.



6º encontro: Capítulo VI

- Relembre os últimos acontecimentos.
- Refaça a pergunta: “O que aconteceu com Virgínia?”
- Pergunte: “O que fazer quando alguém está desaparecido?”, “Isso já aconteceu na sua família? Como solucionaram o problema?”
- Inicie a leitura em voz alta.
- Explique que nem todas as histórias acabam assim, pois muitos desaparecidos nunca são encontrados.
- Para finalizar, comente que, após três séculos, parece que a paz voltará a reinar em Canterville, será? Vamos aguardar o último capítulo.



7º encontro: Capítulo VII

- Relembre com a turma todos os fatos que aconteceram na narrativa.



- Inicie a leitura em voz alta.
- Comente que, após assombrar a mansão por três séculos, fazendo várias vítimas, finalmente, Sir Simon Canterville teve um enterro digno de um nobre. Mas será que ele realmente descansou?
- Diga que Mr. Otis insistiu para que Lord Canterville ficasse com as joias que o fantasma deu para Virgínia, mas esse não as aceita e diz que a garota pode ficar. Ele fez bem em respeitar o desejo de seu antepassado?
- Ao final, Virgínia casa com o duque de Cheshire, porém, embora ele pergunte, ela nunca revela o que aconteceu realmente naquele dia que esteve com o fantasma. Em sua opinião, teve algum fato que o narrador omitiu? Qual?
- Nesse momento, é importante saber a opinião de cada um sobre o conto. O que acharam do desenrolar dos fatos? Houve surpresas? Era o que eles esperavam ou não?
- Se houver tempo, peça que cada aluno cite o trecho do livro que achou mais significativo e o motivo.
- Instigue-os a falar sobre as opiniões a respeito da metodologia do círculo de leitura, o que foi bom e o que pode ser melhorado. Caso prefira, essas respostas podem ser obtidas por meio de um questionário (Apêndice 2), aplicado neste encontro ou em momento posterior, conforme o tempo disponível e avaliação de conveniência pelo professor.



8º encontro: Construção de um jogo



Pergunte aos alunos como eles imaginam o autor do livro, Oscar Wilde? E em que época ele viveu? Peça que expliquem o que os levou a criarem essas conjecturas. Após ouvir as respostas, apresente um cartaz com o rosto do escritor e fale rapidamente sobre sua vida e obra.

Agora que todos leram o conto e já conhecem um pouco sobre o autor, sugerimos a montagem de um jogo sobre o texto. Essa etapa não é obrigatória, já



que o nosso foco é na leitura da obra. Porém, se o professor e a turma decidirem pela brincadeira, deverão seguir os seguintes passos:

Materiais:

- Cartolina;
- Folhas de papel colorido (três cores);
- Caneta hidrocor;
- Fita durex;
- Um dado;
- Duas tampinhas de garrafa (uma de cada cor) para representar os times.



Montagem:

- 1- Corte as folhas ao meio e escreva um número em cada parte, numa sequência de 1 a 30.
- 2- Organize as folhas na mesa do professor em ordem crescente, formando uma trilha (Anexo 1).
- 3- As folhas verdes representarão as armadilhas da família Otis para o fantasma; as amarelas, os sustos que o fantasma “pregava” nas pessoas; e as rosas, terão apenas o número correspondente àquela casa.
- 4- Em uma cartolina, escreva os números e a pontuação de cada casa (ver o exemplo abaixo), cole-a na parede. Se preferir, imprima essa lista em uma folha de papel A4.
- 5- Utilize duas tampas de garrafa, uma de cada cor, para representar os jogadores. Divida a turma em dois grupos: *Fantasma de Canterville* X *Família Otis*. E a cada rodada, escale dois jogadores, um de cada equipe.
- 6- Antes do jogo, defina qual time começará. Cada jogador deve jogar o dado e o lado, que ficar virado pra cima, definirá quantas casas o jogador vai andar. Vence quem chegar ao fim primeiro.



Escreva na cartolina ou imprima em uma folha de papel A4:

- 1-
- 2-
- 3- Você foi atingido pelos travesseiros dos gêmeos, volte duas casas.



4-

5-

6- Mr Otis ofereceu um frasco para lubrificar seus grilhões. Volte duas casas.

7-

8-

9- A mancha de sangue não sumiu. Volte duas casas.

10-

11- O fantasma deu sua risada mais horrível. Volte três casas.

12-

13- Os gêmeos usaram as zarabatanas contra você. Volte três casas.

14-

15- A Sra Otis lhe ofereceu um tônico para indigestão. Volte três casas.

16-

17- Há um esqueleto sentado em uma poltrona imerso em seu diário íntimo. Volte três casas.

18-

19-

20- O fantasma deixou uma marca de cinco dedos em seu pescoço. Volte quatro casas.

21-

22- Aqui, não há armadilhas. Avance três casas.

23-

24- O fantasma colocou a mão úmida na testa da Sra Otis e sussurrou nos ouvidos do marido os segredos do sepulcro. Volte cinco casas.

25-

26- Cuidado! Há cascas de nozes no chão. Volte três casas.

27- O fantasma encontrou outro fantasma com a seguinte placa: O FANTASMA OTIS É O ÚNICO, AUTÊNTICO E ORIGINAL. DESCONFIEM DAS IMITAÇÕES. Volte quatro casas.

28-

29-





30- Parabéns você venceu as armadilhas do fantasma e da família Otis.

Depois do longo percurso, de uso de ferramentas avaliativas formais e informais – as conversas com a turma, a sensibilidade do professor acerca do engajamento dos estudantes no círculo – a parte mais rica do processo é pensá-lo e repensá-lo constantemente, aperfeiçoá-lo e reaplicá-lo com outras obras, outras turmas e, mais que tudo, fazer do círculo e da leitura literária uma rotina escolar, na sala de aula, fora dela.





REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada:** literatura e leitura. São Paulo: editora UNESP, 2006.

AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da leitura. In: DALVI, M.A.; REZENDE, N. L.; FALEIROS, R. J. (orgs). **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola editorial, 2013. p. 153-162

ALVES, José Helder Pinheiro. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, M.A.; REZENDE, N. L.; FALEIROS, R. J. (orgs). **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola editorial, 2013. p. 35-50

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas:** o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Editora pulo do gato, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>> Acesso em maio 2020.

BRASIL. **Base Comum Curricular Nacional (BNCC).** Brasília: MEC, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf> Acesso em dezembro 2019.

CALVINO, Ítalo. Por que ler os clássicos? 2. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários Escritos.** 4. ed. São Paulo: Duas cidades, 2004

CARVALHO, José Ricardo. O fantástico no gênero conto de terror. Interdisciplinar, São Cristóvão, UFS, v. 35, jan-jun, p. 213-229, 2021

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COMO FAZER UM DADO. Disponível em: <<https://comofazeremcasa.net/como-fazer-um-dado/>> Acesso em julho de 2021.

CORTÁZAR, Júlio. Valise de cronópio. São Paulo: Perspectiva, 2006.

COSSON, Rildo. Círculos de leitura e Letramento literário. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. **Letramento Literário:** teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.





DALVI, Maria Amélia. literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M.A.; REZENDE, N. L.; FALEIROS, R. J. (orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2013. p. 67-97

De MARIA, Luzia. **O clube do livro**: ser leitor, que diferença faz? São Paulo: Global, 2016.

FALEIROS, Rita Jover. Sobre o prazer e o dever ler: figurações de leitores e modelos de ensino da literatura. In: DALVI, M.A.; REZENDE, N. L.; FALEIROS, R. J. (orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2013. p. 113-133



FERREIRA, Livia. **A convivência com os textos: unidades no ensino de Literatura em nível médio**. Assis: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Assis, 1970

GUIMARÃES, A.H.T; BATISTA, R.O. A leitura é uma atividade dinâmica. In: _____. **LÍNGUA E LITERATURA**: Machado de Assis na sala de aula. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996/1999.

JÚNIOR, R. Magalhães. A arte do conto. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1972.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 15. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

LAJOLO, Marisa. A formação do leitor no Brasil. São Paulo: Ática, 1996.

LISBOA, Rose Suellen (org.) Guia [de] elaboração de trabalhos acadêmicos. 2. ed., rev., ampl. e atual. Belém : Universidade Federal do Pará, Biblioteca Central, 2019.

MACHADO, Ana Maria. Como e porque ler os clássicos universais desde cedo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José. **A Pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 83-102.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**: Prosa I. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.





PESSOA, Fernando. Obra poética. 9. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986.

PETIT. Michèle. A arte de ler ou como resistir à adversidade. Editora 34, 2009.

PLANO DE AULA: TRILHA DE BRINCADEIRAS COM IMAGENS E PALAVRAS. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/4888/trilha-de-brincadeiras-com-imagens-e-palavras> > Acesso em julho de 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM. Disponível em <<http://www.belem.pa.gov.br/>> Acesso em maio de 2020.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M.A.; REZENDE, N. L.; FALEIROS, R. J. (orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2013. p. 99-112

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M.A.; REZENDE, N. L.; FALEIROS, R. J. (orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2013. p. 17-33

SOUSA, Andrea Farias. **Educação literária : desvendando o texto literário no 7º ano do Ensino Fundamental a partir da formação de círculo de leitura em comunidade de leitores**. 2018. 155 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2018. Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10647>. Acesso em: 31 agosto 2020.

SOUZA, R.J.; BARBOSA, G.A.S.; HERNANDES, E.D.K. Estratégias de leitura aplicadas ao conto: uma proposta para a sala de aula. In: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 15, n. 1, jan./abr. 2019, p. 62-73

SOUZA, R. J.; GIROTTO, C.G. G. S. Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. Álabe 4, dezembro 2011 [<http://www.ual.es/alabe>]

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

TINOCO, Robson Coelho. Percepção do mundo na sala de aula: leitura e literatura. In: DALVI, M.A.; REZENDE, N. L.; FALEIROS, R. J. (orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2013. p. 135-151

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.





WILDE, Oscar. O fantasma de Canterville e outras histórias. Jandira, SP: Principis, 2021.

YUNES, Eliana. Círculos de Leitura: teorizando a prática. In: *Revista Leitura: Teoria e Prática*, 33, Campinas/SP: ALB, 1999. p. 17 – 21.

_____. *Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados*. Curitiba: Editora Aymará, 2009.

ZILBERMAN, Regina. A leitura e o ensino da literatura. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. No começo, a leitura. In: **Em aberto**, ano 16, n.69, jan./mar, Brasília, 1996.

_____. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo* – v. 5 – n. 1 –9 -20 – jan./jul. 2009.





APÊNDICES

Apêndice 1: Questionário (antes da leitura)

1- Sexo: () M () F

2- Idade:

3- Sua família tem hábitos regulares de leitura em casa?
() Sim () Não

4- Que tipos de textos mais circulam em sua casa?
() jornais () gibis
() revistas () livros técnicos
() livros literários () livros didáticos fornecidos pela escola
() livros religiosos () outros () Não há livros em minha casa

5- O que mais motiva sua leitura? Pode marcar mais de uma opção:
() Informação () Diversão () Conhecimento () Obrigação () Prazer () Curiosidade
() Outro

6- Você já participou de algum grupo de leitura?
() Sim () Não
Se sua pergunta for positiva, explicita onde:

7- Qual foi sua melhor experiência de leitura? Por quê?

8- Qual foi a sua pior experiência de leitura? Por quê?

9- Qual livro você gostaria de ler?

10- Você já leu alguma dessas obras? Você pode marcar mais de uma alternativa:
() Visagens e Assombrações de Belém
() Diário de um banana
() A culpa é das estrelas
() O menino do pijama listrado
() O menino maluquinho
() Gibis da turma da Mônica

11- Você costuma ler textos literários? () Sim () Não () Regular

12- Quem despertou seu interesse para leitura literária?





☐ amigos ☐ professores ☐ pais ☐ internet ☐ escola ☐ outros ☐ não tenho interesse

13- Como você escolhe um livro para ler?

☐ Título ☐ Conteúdo ☐ Capa ☐ Recomendação de outra pessoa ☐ Resumo ☐ Outros

14- Sobre o que você mais gosta de ler?

☐ Aventura ☐ Contos de terror ☐ Romance ☐ Ficção ☐ Policial ☐ Outros

15- Quando foi feita sua última leitura?

☐ Há um mês ☐ Há seis meses ☐ Há um ano ☐ mais de um ano

16- Você sente falta de uma biblioteca ou espaço destinado à leitura em sua escola?

☐ Sim ☐ Não

17- Qual livro você me indicaria?

Apêndice 2: Questionário (pós-leitura)

1- Você gostou da obra lida? Por quê?

2- Qual a sua opinião a respeito da metodologia “círculos de leitura”?

3- Você pretende ler outras obras literárias? Por quê?

4- O que você mais gostou nos encontros?

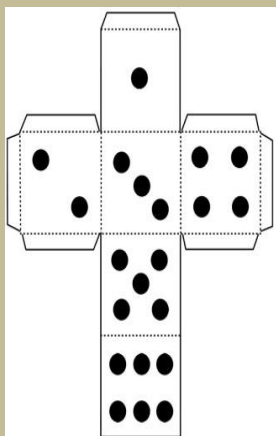
5- O que você menos gostou?





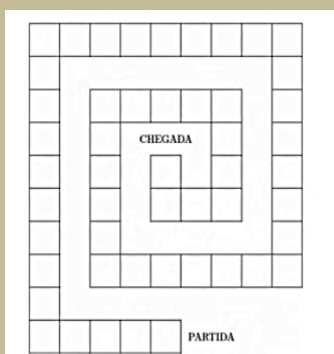
ANEXOS

Anexo 1 - Molde do dado



(Fonte: <https://comofazeremcasa.net/como-fazer-um-dado/>)

Anexo 2 - Molde da trilha



(Fonte: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/4888/trilha-de-brincadeiras-com-imagens-e-palavras>)



FIM

