



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

AUDREY BARBALHO BARBOSA

**REFLEXÕES SOBRE O LEITOR LITERÁRIO EM TURMA DE 5º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Rio de Janeiro

2020

Audrey Barbalho Barbosa

**REFLEXÕES SOBRE O LEITOR LITERÁRIO EM TURMA DE 5º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Ana Crelia Penha Dias

Coorientadora: Prof^ª Dr^ª Thais Seabra Leite

Rio de Janeiro

2020

CIP - Catalogação na Publicação

BB238r Barbosa, Audrey Barbalho
 Reflexões sobre o leitor literário em turma de
5º do ensino fundamental / Audrey Barbalho Barbosa.
-- Rio de Janeiro, 2020.
 166 f.

 Orientador: Ana Crelia Penha .
 Coorientador: Thais Seabra Leite.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Decania do Centro de Letras e
Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras em Rede
Nacional, 2020.

 1. Leitura literária. 2. Formação de leitores. 3.
Direito à literatura. I. Penha , Ana Crelia,
orient. II. Leite, Thais Seabra, coorient. III.
Título.

2020

Audrey Barbalho Barbosa

REFLEXÕES SOBRE O LEITOR LITERÁRIO EM TURMA DE 5º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Examinado por:



Orientadora: Profa. Doutora Ana Crélia Dias, Profletras UFRJ.

Coorientadora: Prof^a Dr^a Thais Seabra Leite

Profa. Doutora Adriana Lins Precioso, Profletras UNEMAT.

Profa. Doutora Raquel Cristina de Souza e Souza, Colégio Pedro II.

Em virtude da pandemia do coronavírus, a defesa foi realizada remotamente, e o presente documento foi assinado apenas pela orientadora.

Dedico este trabalho

Primeiramente a Deus, por estar presente em todas as etapas da minha vida e por Seu socorro e acalanto na hora da angústia.

À minha mãe Maria Elineide por sua incansável devoção, infinito amor e fé nas minhas potencialidades.

Ao meu pai Luiz Carlos, por todas as orientações, afeto, carinho e amor infinito.

À minha irmã Luana por sua preocupação com meu bem-estar, amizade sincera e amor infinito.

Por fim, à minha falecida avó Eunice, por seus ensinamentos religiosos e suas enriquecedoras histórias sobre nossa família.

AGRADECIMENTO

Agradeço, primeiramente, a Deus que me manteve resiliente em diversos momentos de hesitação.

Agradeço aos meus pais e irmã por me acompanharem amorosamente e por acreditarem na minha competência.

Agradeço a professora orientadora Prof^a Dr^a Ana Crelia, antes tudo, por me orientar com base em sua experiência e compreensão das necessidades de um professor da Educação Básica, pela bibliografia indicada, pela campanha de doação de livros, por seu apoio constante e por sua sabedoria, amizade sincera e palavras de conforto.

Agradeço a professora coorientadora Prof^a Dr^a Thais Seabra Leite por sua dedicação à leitura do meu texto e apoio durante a campanha de arrecadação dos livros para a realização do projeto.

Agradeço aos amigos Georgia, Nohan, Anderson, Bianca, Silma, Ana Carolina, Everton e Rafael pelo incentivo constante e pelo apoio em todos os momentos.

Em especial, agradeço a Joyce, por ouvir minhas ideias, por guiar minha escrita nos momentos mais obscuros, por fornecer material para leitura e por revisar o texto de modo que ele se tornasse mais coerente. Suas ações sempre serão lembradas.

Agradeço a minha psicóloga Natalia pelo atendimento a todas as horas e dedicação *full time*.

Agradeço aos colegas de classe pelo compartilhamento de muitas experiências de sucesso docente. Em especial às mulheres fortes e incansáveis com quem realizei os mais profundos debates sobre a docência Sonia, Fernanda, Rosana e Nathália Cardoso.

Agradeço aos professores do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) por todas as reflexões sobre o ensino da língua e da literatura para que minha prática pedagógica se tornasse ainda mais inovadora e criativa

Agradeço aos de gestores Paulo, Sonia Regina e Débora por apoiarem o estudo durante a coleta de dados e pela disponibilização de alguns materiais necessários.

Agradeço à minha coordenadora Frida pelo apoio incondicional em meio a tantas impossibilidades. E às minhas colegas do setor de frequência.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Duque de Caxias pela concessão da Licença Missão e Estudos, sem a qual dificilmente conseguiria concluir esta dissertação de mestrado.

RESUMO

REFLEXÕES SOBRE O LEITOR LITERÁRIO EM TURMA DE 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Audrey Barbalho Barbosa

Orientadora: Profa. Dra. Ana Crélia Dias

Coorientadora: Profª Drª Thais Seabra Leite

Esta dissertação de mestrado estuda a formação do leitor literário tendo em vista a garantia do direito de acesso à literatura, preconizado por teóricos como Antonio Candido (1995) e Silvia Castrillón (2011), no contexto de uma escola pública da Baixada Fluminense, em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental. A proposta central deste estudo é investigar a leitura mediada da obra literária *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga, por meio de estratégias baseadas no referencial teórico-metodológico de Teresa Colomer (2007) e Annie Rouxel (2013) que sugerem o investimento na fomentação de identidades literárias dos alunos, mediante atividades de produção textual. Desta forma, atividades escritas como: a autobiografia de leitor e as atividades textuais em diário de leitura compõem o *corpus* de trabalho selecionado. As análises dos textos orientam-se pelos estudos de Vicente Jouve e Cecília Bajour no que se refere à recepção do texto e realização da interlocução leitor-texto-autor e pelas concepções de compartilhamento do texto desenvolvidas por Annie Rouxel e Teresa Colomer. Assim, esta dissertação de mestrado, possibilitada pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), salienta a importância da formação continuada de professores, do planejamento do ensino da literatura, bem como demonstra a repercussão do processo de empoderamento do leitor oriundo escola pública da Baixada Fluminense.

Palavras-chave: leitura literária, formação de leitores, direito à literatura.

ABSTRACT

REFLECTIONS ABOUT LITERARY READER IN CLASS OF 5TH GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL

Audrey Barbalho Barbosa

Orientadora: Profa. Dra. Ana Crélia Dias

Coorientadora Prof^a Dr^a Thais Seabra Leite

The study of this master's thesis on the formation of the literary reader is about a teaching methodology designed to legitimize and guarantee the right of access to literature, recommended by theorists such as Antonio Candido (1995) and Silvia Castrillón (2011). Thus, the purpose of this study becomes to mediate the reading of the literary work *A Bolsa Amarela*, by Lygia Bojunga, for a profile of students in the 5th grade of elementary school, in a public school in the Baixada Fluminense. The strategy is based on the methodological proposals of Teresa Colomer (2007) and Annie Rouxel (2013) that suggest investment in fostering students' literary identities, through textual production activities. In this way, writings such as: reader autobiography and textual activities in a reading diary make up the selected work *corpus*. Therefore, the analysis of the texts is guided by the theoretical studies of Vicente Jouve and Cecília Bajour with regard to the reception of the text and the realization of the reader-text-author dialogue and the concepts of text sharing developed by Annie Rouxel and Teresa Colomer. In addition, this dissertation, made possible by the Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), highlights the importance of continuing teacher education, planning of teaching literature, as well as demonstrating the repercussion of the empowerment process of the reader from the public school of Baixada Fluminense, in Rio de Janeiro.

Keywords: Literary reading, Training of readers, Right to literature.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 – Autobiografia de leitor. Diário de leitor 3..... | 94 |
| Figura 2 - Atividade: O que eu acho que significa o título A bolsa amarela? Diário de leitor 1. | 102 |
| Figura 3 – Cartaz expositivo. Dobraduras de papel no formato de bolsa..... | 105 |
| Figura 4 – Atividade: Ilustre o capítulo. Diário de leitor 3. | 106 |
| Figura 5 – Atividade: Ilustre o capítulo. Diário de leitor 4. | 106 |
| Figura 6 – Atividade: Ilustre o capítulo. Diário de leitor 5. | 106 |
| Figura 7 – Atividade: Ilustre o capítulo. Diário de leitor 2. | 110 |
| Figura 8 - Atividade: Ilustre o capítulo. Diário de leitor 3..... | 110 |
| Figura 9 – Atividade: Ilustre o capítulo. Diário de leitor 5. | 110 |
| Figura 10 – Atividade: Personagens – Qual outro personagem poderia contar a história? O que ele contaria? Diário de leitor 1. | 111 |
| Figura 11 – Atividade: Repensar a história: escreva um recado para Raquel. Leia no fim da apreciação do livro. Diário de leitor 4 | 116 |
| Figura 12 – Atividade: Personagens: crie um personagem, ilustre e conte a história dele. Diário de leitor 3..... | 119 |
| Figura 13 – Atividade: Impressões: o que eu achei do livro ou do capítulo? Diário de leitor 4. | 122 |
| Figura 14 – Atividade: Enumeração de três grandes desejos individuais dos alunos. | 127 |
| Figura 15 – Cartaz expositivo: Gráfico demonstrativo das prioridades sobre as vontades.... | 129 |
| Figura 16 – Atividade: Seleção do personagem favorito e suas qualidades..... | 132 |
| Figura 17 – Cartaz expositivo: Narrativa sobre o personagem criado pela turma. | 140 |
| Figura 18 – Cartaz expositivo: Narrativa sobre o personagem criado pela turma com ilustração..... | 141 |
| Figura 19 – Atividade: Autoavaliação dos alunos..... | 144 |
| Figura 20 – Autobiografia de leitor. Diário de leitor 2..... | 150 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------|---------|
| Tabela 1: Lista de livros emprestados aos alunos nos anos de 2018 e 2019..... | 75 e 76 |
|-------------------------------------------------------------------------------|---------|

SUMÁRIO

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| MUITAS VONTADES EM UMA PESQUISA: PALAVRAS INICIAIS..... | 11 |
| 1. PRIMEIRA VONTADE – LEITURA: UM ATO DEMOCRATIZADO..... | 16 |
| 2. SEGUNDA VONTADE – LEITURA, UM ATO DE EMPODERAMENTO | 40 |
| 2.1 TRÊS L’S: LINGUAGEM, LÉXICO E LEITURA. | 42 |
| 2.2 ENTRE O REAL E O IMAGINÁRIO: UMA LEITURA SIGNIFICATIVA DA OBRA A BOLSA AMARELA, DE LYGIA BOJUNGA. | 57 |
| 3. TERCEIRA VONTADE – A LEITURA COMPARTILHADA: CIRCUITO DE LEITURA LIVRE | 70 |
| 4. AINDA SOBRE A TERCEIRA VONTADE – LEITURA COMPARTILHADA: CIRCUITO DE LEITURA MEDIADA | 87 |
| QUE ESTAS VONTADES VOEM COMO PIPAS E ENTRECruzEM NOVOS PERCURSOS DOCENTES: PALAVRAS FINAIS | 152 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 157 |
| REFERÊNCIAS LITERÁRIAS DO CIRCUITO DE LEITURA LIVRE | 161 |
| ANEXO A – TERMO DE RESPONSABILIDADE DO PROFESSOR PESQUISADOR ... | 163 |
| ANEXO B – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 164 |
| ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA PELA PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS | 166 |

MUITAS VONTADES EM UMA PESQUISA: PALAVRAS INICIAIS

Esta pesquisa consiste na vontade de discutir a leitura literária nas escolas públicas, especificamente em uma escola pública da Baixada Fluminense. Para tanto, o estudo leva em consideração dois eixos norteadores a seguir.

O primeiro eixo refere-se à abordagem do direito à literatura como um bem imaterial da humanidade e, nisto, o estudo orienta-se pelo ideário do crítico literário Antonio Candido. O segundo eixo norteador pauta-se na reflexão sobre as concepções metodológicas para o ensino da literatura e, para direcionar o percurso pedagógico do projeto, adotam-se os estudos e tendências das professoras Teresa Colomer e Annie Rouxel.

Com o trabalho de formação de leitores, buscamos sensibilizar os sujeitos quanto ao direito de ler; com a pesquisa, pretendemos analisar os modos de recepção do texto literário pelo leitor. Deste modo, visamos cooperar com o reconhecimento de si como sujeito leitor pelos alunos. Então, para justificar o nosso interesse em desenvolver um trabalho com a literatura, apresentamos no texto introdutório a minha história com a leitura e nesses momentos de personalidade do texto, escrevemos o relato em primeira pessoa do singular.

As questões motivadoras para este estudo que objetiva ressaltar o direito à literatura e colaborar com a formação do leitor emergem da minha experiência pessoal com a literatura. Ao longo de minha formação intelectual durante a infância, a leitura foi posicionada em situação de marginalidade no que diz respeito ao investimento em compra de livros literários. Devo mencionar que vivenciei uma dificuldade com a alfabetização, pois as metodologias de ensino utilizadas eram tradicionais e fônicas, lembro-me de um momento de intensa pressão em que não conseguia memorizar os sons do B – A – BA, e perdi uma atividade de lazer (assistir ao filme *Tubarão*) porque não consegui. Também se agregue a este fato uma circunstância familiar humilde, em que não se podia priorizar a compra de materiais de leitura, apesar disto, o resultado foi a formação de uma leitora que estava determinada a ler.

O texto literário, então, subverteu o prognóstico que negava a minha conexão com a leitura e se tornou parte fundamental da minha vida pessoal e profissional. Eu atribuo o meu envolvimento com a literatura à influência de modestas práticas leitoras como a leitura noturna da lenda folclórica *Vitória Régia*, realizada pela minha mãe várias noites, sempre que pedia, e ao trabalho pedagógico organizado por uma professora na escola em que cursei a antiga 5ª série, que consistia no empréstimo escolar do título *O Caso Colombo*, que se tornou um grande marco em minha caminhada e demarca o momento em que a leitura entrou em minha vida como preponderante.

A inscrição na Escola Normal Carmela Dutra foi o início da trajetória para a paixão pelos livros, pela língua, pela literatura e pela educação, pois nesta instituição o contato com as metodologias de ensino da língua materna tornou-se vívido. O passo seguinte foi no Departamento de Letras – Português/Literaturas da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, lugar em que aprofundei o conhecimento do vernáculo e seu uso estilístico. E, ainda provocada pelos livros literários infantis e juvenis, busquei a ampliação dos meus conhecimentos na pós-graduação Lato Sensu em Literatura Infantil e Juvenil, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, na qual pesquisei as diversas formas do silêncio empregadas na obra literária de Marina Colasanti.

Concomitantemente com o estágio supervisionado de Ensino Básico que a Universidade exigia, a vida acadêmica e a minha inserção em um projeto social na comunidade da Maré fizeram com que houvesse um incessante desejo de refletir sobre as metodologias de ensino e como se fazer presente a literatura na vida dos alunos menos favorecidos.

Nas escolas onde realizei os estágios e no projeto social, verifiquei que a demanda sobre a leitura continuava crescente e ainda era uma tendência afirmar que os alunos não sabiam ler. Notei, então, que, naqueles ambientes havia pouco investimento na didática da linguagem. Os espaços de biblioteca ou de sala de leitura eram lugares pouco explorados pelos professores e alunos e os livros não cumpriam seu destino, já que o receio de que fossem danificados impedia o empréstimo. Estas questões limitadoras dos processos de leitura da literatura fizeram e ainda fazem parte da realidade de crianças de variadas décadas, e, tomando como exemplo a minha experiência pessoal, que começou no mundo das letras na década de 1990, percebi que o panorama sobre o ensino de literatura se mantém o mesmo até hoje na vida dos alunos em 2019.

Refletindo sobre a minha vivência, o engajamento em favor da literatura infantil e juvenil se faz necessário. Por isso, este estudo toma minha escola de atuação docente para que seja motivadora de reflexões e possível transformação de bibliotecas, salas de leitura, ensino do manuseio e empréstimo de livros, respeito e carinho pelas letras.

Acreditando, então, nas competências dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental para a leitura literária, a nossa proposta se desenvolve na contramão dos trabalhos convencionais em que os alunos pouco leem e pouco conversam sobre o texto literário, pois nela se apresenta um roteiro de atividades que convoca o aluno / leitor para realização do ato de ler. Então, ao refletirmos sobre a tradição do ensino de literatura, decidimos defender nesta

dissertação de mestrado o direito à leitura literária e uma didática da literatura mais significativa.

Nesta pesquisa, a realização de uma leitura literária mais relevante para o leitor baseia-se em uma proposta de reafirmação da literatura como um direito do aluno, neste caso inserido no 5º ano do Ensino Fundamental. Sendo assim, no primeiro capítulo desta dissertação, relembremos a história da educação e da leitura no Brasil, com base teórica nos textos de Moacir Gadotti, *História das Ideias Pedagógicas* (GADOTTI, 1999), Marisa Lajolo, *Do mundo da leitura para a leitura do mundo* (LAJOLO, 1994) e Regina Zilberman, *A formação da leitura no Brasil* (LAJOLO & ZILBERMAN, 1998). Com isso, estabelecemos um paralelo com os fatos históricos que moldaram as concepções de direito à literatura.

O reconhecimento de alguns dos obstáculos para a compreensão do texto como um direito social levou à busca de um aparato teórico para a reivindicação da literatura como atividade pedagógica nas diferentes etapas do ensino, inclusive nas séries iniciais. Portanto, ainda neste capítulo, além de recuperarmos fatos históricos que explicam a desigualdade no acesso à leitura, também justificamos a importância do direito à literatura, embasada por teóricos como Antonio Candido no texto “O direito à literatura” (CANDIDO, 1995), por Gloria Pondé, na obra *Retalhos do feminino: tecendo a mulher profissional no fim do século XX* (PONDÉ, 2017) e por Paulo Freire, em *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (FREIRE, 1989). Esses pensadores corroboram nosso estudo nos aspectos em que defendemos a democratização da leitura.

No segundo capítulo, com base na comunidade leitora atendida nesta pesquisa, consideramos necessário correlacionar o conhecimento linguístico dos alunos e a dificuldade de construção e utilização da linguagem oral e escrita no que tange aos padrões gramaticais normativos. Sendo assim, optamos por retratar a convergência entre as teorias do letramento linguístico e da leitura literária, então, para esse fim o capítulo é dividido em duas partes.

Na primeira parte, mostramos as características das dificuldades linguísticas dos alunos e, como, apesar disto, a teoria do letramento os reconhece como indivíduos letrados, essas reflexões sobre a linguagem são baseadas nos estudos de Vygotski, em *A construção do pensamento e da linguagem*, (VYGOTSKI, 2000) e de Marcurschi, *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*, (MARCURSCHI, 2010). Isso porque ambos os estudiosos assumem que a linguagem é uma construção social influenciada pelo ambiente no qual o indivíduo vive. Desta forma, em nosso estudo confiamos no letramento social dos alunos do quinto ano e, por conseguinte, na capacidade que eles possuem para ampliar seus conhecimentos literários, a despeito das dificuldades linguísticas.

Os alunos envolvidos no projeto caracterizam-se como sujeitos que atendem às expectativas de interlocução leitor – texto – autor, bem como, interpretam e compreendem o texto literário quando mediado com atenção e cuidado. Deste modo, eles satisfazem as demandas de leitura quando se tratam dos conceitos convergentes entre letramento linguístico e leitura literária. O referencial teórico utilizado para coadunar essa perspectiva encontra-se no trabalho de Magda Soares no texto, *Letramento: um tema em três gêneros* (SOARES, 2001), pois nele se discorre sobre a conceituação de alfabetização e de letramento, além de expor argumentos que corroboram para a importância de materiais de leitura para a garantia do letramento linguístico.

Na segunda parte, com base em concepções sobre a importância da seleção do texto literário de Colomer (2007), escolhemos a obra literária *A bolsa amarela* para compor o *corpus* de trabalho do projeto de formação de leitores. Com esse livro de literatura infantil e juvenil visamos realizar a proposta metodológica de leitura mediada e compartilhada. Por isso, a fim de ressaltar as particularidades do texto e também desenvolver os objetivos específicos para a recepção da obra, utilizamos o livro *De lobato a Bojunga: As reinações renovadas*, de Laura Sandroni (2011), para aprofundarmos o conhecimento sobre os significados da obra literária apresentada para os alunos.

No terceiro capítulo apresentamos as propostas didático-metodológicas planejadas para promover a leitura literária. Deste modo, relatamos as experiências pedagógicas vivenciadas em dois circuitos de leitura. Com o Circuito de leitura livre organizamos, semanalmente, o empréstimo de livros literários diversificados e promovemos a roda de conversa sobre as obras apreciadas, já com o Circuito de leitura mediada, realizamos a leitura mediada e compartilhada da obra *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga, em sala de aula, conversamos sobre as percepções construídas a partir da leitura e, por fim, produzimos atividades de escrita com base no texto. Desta forma, com o acompanhamento do registro escrito nos diários de leitor de cinco alunos específicos da turma, analisamos suas autobiografias de leitor e suas perspectivas sobre o texto literário e, assim, observamos a contribuição do projeto de formação de leitores ao destacar diferentes formas de apreciação e recepção do texto literário pelo leitor.

Por meio de três atividades de leitura – a mediação do texto literário; o debate a respeito das impressões construídas sobre a obra; e o registro escrito de textos subjetivos, como a autobiografia de leitor – evidenciamos o acesso ao texto literário e colaboramos com a formação de leitores literários.

As atividades exaltam a interlocução leitor – texto – autor, posto que se concebe esta relação como um dos aspectos fundamentais na formação de leitores. Já que entendemos que, mediante o desenvolvimento de uma prática dialógica, oportunizamos ao leitor a ressignificação não somente da obra literária, mas também uma ressignificação de si mesmo.

As concepções norteadoras da metodologia proposta delineiam um caminho para conduzir e analisar dois aspectos da recepção da leitura literária, a conexão entre leitor e obra textual e a identificação dos conhecimentos que eles constroem sobre os textos. Ao promovermos o desenvolvimento de tais pontos da recepção do texto, podemos contribuir com a formação de um leitor consciente, autônomo e protagonista do processo de apropriação da obra literária e cada vez menos dependente da mediação. Assim sendo, além dos estudos de Colomer e Rouxel, utilizamos também os referenciais teóricos propostos por Angela Kleiman, na obra *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da linguagem* (2002), como sustentáculo teórico para a caracterização do leitor.

Ao longo da dissertação sistematizamos duas linhas de estudo que confluem para o objetivo geral de promover a formação do leitor literário. Em uma das linhas, a do capítulo I, defendemos o direito à literatura cujo ensino subsiste sendo negligenciado, sem investimento e sem um espaço na organização curricular do ensino desde as séries iniciais, situações que contribuem com um ensino pouco humanizado, observamos estes fatos ao realizar uma súmula da história da educação e formação do leitor. Por conseguinte, consideramos apropriado correlacionar, no capítulo II, a leitura literária e o letramento linguístico para pontuar os pressupostos existentes e convergentes sobre métodos de ensino de leitura eficazes e favorecê-los em nosso trabalho. Já na segunda linha de pesquisa, desenvolvida no capítulo III e IV, valorizamos a criação de uma didática da leitura que priorize, principalmente, o ato de ler dos sujeitos envolvidos em um projeto de incentivo à leitura. Desta forma, repensando o ensino da leitura literária, julgamos fundamental apresentar estratégias que contribuam para a formação do leitor de acordo com as perspectivas da recepção do texto literário.

Por fim, almejamos que esta dissertação ofereça subsídio para a reivindicação e democratização do direito de ler textos literários de qualidade, bem como esperamos que as atividades descritas proporcionem alternativas para o trabalho com a literatura não só no 5º ano do Ensino Fundamental, mas reverberem em outras etapas do Ensino Básico. E, também, mais ambiciosamente, pretendemos que este trabalho sirva como prelúdio para uma mudança significativa na formação de leitores.

1. PRIMEIRA VONTADE – LEITURA: UM ATO DEMOCRATIZADO

Há muitos anos, em decorrência da desigualdade socioeconômica existente, nega-se às classes desfavorecidas o direito à literatura. Por isso, acredita-se que expor e criticar os impasses históricos e sociais que marginalizam o direito de acesso ao texto literário pode contribuir para a transformação dessa realidade educacional brasileira. Objetiva-se, com esse apanhado histórico, reafirmar a literatura como um componente curricular fundamental em todas as etapas do ensino.

A reflexão sobre a formação de leitores demanda, primeiramente, uma pesquisa e uma contextualização histórica a respeito do desenvolvimento da educação e da leitura, isso porque a difusão do ato de ler correlaciona-se diretamente com o período histórico em houve popularização do ensino das letras. Deste modo, neste capítulo realiza-se um apanhado de fatos, teorias e correntes filosóficas que recontam como a prática educativa da leitura se desenvolveu em âmbito geral e, mais especificamente, no Brasil.

Considera-se que retomar os aspectos tradicionais da abordagem sobre a leitura e a educação pode colaborar com a análise dos entraves existentes ainda hoje e, com isso, contribuir com a reavaliação das metodologias de ensino. Acredita-se que, além de revisar o legado da prática literária, outra forma de amenizar as dificuldades enfrentadas na promoção da prática da leitura encontra-se na conscientização e no reconhecimento do direito à literatura.

O reconhecimento das práticas de leitura como uma atividade social constitui um marco histórico para a humanidade. Isso porque a difusão do ato de ler relaciona-se com descobertas cruciais realizadas no período da Renascença e que favorecem a educação. Ao longo do período que data do século XV ao século XVIII, houve o avanço tecnológico e o início da mudança no padrão de comportamento social, desencadeado, sobretudo, com a Reforma Protestante e, por conseguinte, culminando na Revolução Burguesa. Assim, tais variações de paradigma social acarretaram o desenvolvimento de dois aspectos marcantes para a concepção moderna de prática de leitura: a edição de livros em grande quantidade com a expansão da imprensa e a valorização da família e da privacidade doméstica (LAJOLO & ZILBERMAN, 1998, p. 14).

A evolução da imprensa provocou a alteração do modo de produção de livros, pois deixou de ser um trabalho artesanal para se tornar empresarial, o livro se transformou em um objeto acessível e reproduzido com maior rapidez e em grande quantidade, fato que ocasiona a insurgência de um mercado fornecedor e um público consumidor. Portanto, para atender as

demandas de um mercado do livro são difundidos os ideais de sistematização do conhecimento por meio da construção de escolas e da alfabetização da população urbana.

Os laços entre a literatura e a escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas. Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação. (LAJOLO & ZILBERMAN, 2007, p. 18)

Entende-se que a relação entre escola e literatura adquire tanto importância social (pois a criança obtém acesso ao texto literário, que, por consequência, colabora com as atividades de lazer), quanto importância econômica, já que movimenta o mercado editorial. A escola transfigura-se na responsável por impulsionar a utilização de materiais de leitura e movimentar o comércio, então se converte em uma das instituições fundamentais na difusão da literatura. Mas para que a escola formalize uma proposta de ensino da leitura, torna-se necessário estabelecer a família como principal instituição propulsora do ambiente escolar.

O segundo aspecto determinante para a implantação da leitura decorre da valorização da família, visto que esta apresenta características de reclusão em si mesma e surge com a contribuição do Estado absolutista que busca ocasionar uma menor participação popular nas decisões políticas externas.

A primeira dessas instituições é a família, cuja consolidação depende, em alguns casos, da interferência do Estado absolutista que, interessado em fraturar a unidade de poder feudal, ainda atuante, estimula um modo de vida mais doméstico e menos participativo publicamente. Esse padrão vem a ser qualificado como moderno e ideal, elevando-se como modelo a ser imitado por todos. (LAJOLO & ZILBERMAN, 2007, p. 17)

Pode-se avaliar que a constituição da família, portanto, insurge estrategicamente como oposição aos modos de organização social vigente. Ao adquirir prestígio e se tornar uma instituição formal da sociedade, a família deixa de ser um costume ou uma negociação exclusiva da nobreza e do clero. Sendo assim, ao desagregar laços de parentesco de acordos políticos e econômicos, possibilita-se que a burguesia conquiste espaço para desenvolver o livre comércio e gerencie a sociedade, impondo-se como modelo social e cultural.

O Estado, então, em confluência com a ideologia da burguesia contribui com o fortalecimento das famílias e, por consequência, assume novas obrigações sociais, como a de garantir saúde e educação, como se lê em Moacir Gadotti (1999, p. 64), “A principal consequência da Reforma foi a transferência da escola para o controle do Estado, nos países protestantes”. Assim, o governo no século XVIII responsabiliza-se pelas práticas de ensino para atender a demanda do novo perfil social da população urbana, na qual se tem um núcleo

de pessoas que direciona suas ações para a formação das crianças. Deste modo, a institucionalização do conhecimento torna-se uma atividade social imprescindível e forçosa, como também, proporciona a promoção da leitura.

A segunda instituição convocada a colaborar para a solidificação política e ideológica da burguesia é a escola. Tendo sido facultativa, e mesmo dispensável até o século XVIII, a escolarização converte-se aos poucos na atividade compulsória das crianças, bem como a frequência às salas de aula, seu destino natural. (LAJOLO & ZILBERMAN, 2007, p. 17)

A escola desempenha um papel social determinante, pois contribui para formalizar e fundamentar o padrão de comportamento doméstico ao qual se dirigem todos os esforços para o cuidado com os filhos. Com isso, o ensino torna-se indispensável e um direito natural da criança a ser garantido pelo Estado e pela família. No entanto, com a escolarização, a leitura passa a atender não somente às necessidades de lazer das famílias, mas, também se torna um conhecimento útil para alguns grupos religiosos da sociedade e esses grupos influentes passam a ditar as formas de ensino. (LAJOLO & ZILBERMAN, 1998, p. 15). A partir desta concepção utilitária da leitura e da educação, as metodologias de ensino adquirem um formato memorístico, que se desenvolve por meio da repetição, sem que se promova o pensamento crítico.

Destaque-se a contribuição dos religiosos protestantes na difusão da leitura e das metodologias de ensino, posto que, ao promover seus ideais reformistas que valorizam a transmissão do conhecimento, também se apropriam da proposta de ensinar a população a ler, e então, utilizam esta competência em ascensão para a divulgação e o ensinamento das escrituras sagradas. Com isso, o ato de ler torna-se um elemento fundamental para a formação moral das pessoas, uma característica presente ainda hoje no ensino da leitura (LAJOLO & ZILBERMAN, 1998, p. 16). Com isso, nota-se que, mesmo nos tempos atuais, as metodologias aplicadas nas atividades de leitura são impregnadas pela busca por uma lição moralizante ao final de um texto literário.

Saliente-se neste capítulo de retomada histórica, a influência do aspecto moralizante da leitura nas práticas de ensino brasileiras, pois ele se torna um dos eixos metodológicos institucionalizado pela pedagogia jesuítica que permanece como corrente pedagógica orientadora das atividades educativas por um longo período no Brasil. Os processos docentes jesuíticos propõem um trabalho de memorização por meio da repetição sistematizada das informações, ações que dificultam a reflexão e construção do pensamento crítico.

As abordagens e concepções jesuíticas sobre a educação promovem um retrocesso acadêmico e tecnológico, decorrente da displicência e desinteresse dos colonizadores que

proíbem a imprensa no país. A perversidade consiste em isolar o Brasil colônia do mundo, ocasionando e ressaltando a disparidade social e intelectual. Assim, a população adquire características extremas: de um lado, um grupo social analfabeto e submisso; do outro lado, uma aristocracia de acadêmicos.

Discriminatórios e preconceituosos, os jesuítas dedicaram-se à formação das elites coloniais e difundiram nas classes populares a religião da subserviência, da dependência e do paternalismo, características marcantes de nossa cultura ainda hoje. (GADOTTI, 1999, p. 231)

Nota-se, assim, que há um interesse ferino em manter as classes populares em situação de exploração social, disponibilizando-se o contato com a leitura apenas para a nobreza. Contudo, com o desenvolvimento do pensamento pedagógico moderno algumas mudanças na forma de ensinar começam a ocorrer e se consolidar, e essas transformações englobam aspectos que variam desde o acesso a instituições de ensino até os conteúdos a serem ministrados. Apesar da evolução do ensino, a viabilização da aprendizagem formal não se caracteriza como democratização das informações para as classes desfavorecidas. Portanto, esse progresso didático filosófico não se propõe a integrar classe trabalhadora e burguesia, como se destaca em Gadotti, “Como se vê, apesar dos avanços, a educação das classes populares e a democratização do ensino ainda não se colocavam como questão central” (GADOTTI, 1999, p. 79).

As teorias educacionais modernas, embora desenvolvam as ideias de ampliação do acesso ao conhecimento, mantêm a proposta de doutrinação dos aprendizes regulando seu papel social inferior. Então, o conhecimento inclina-se para uma segmentação técnica na qual se divide o trabalho em dois formatos: intelectual e manual. Deste modo, entende-se que desde que adquiriu status social de ampliação do conhecimento, o saber ler não é partilhado igualmente.

Retomam-se, portanto, os fatos ocorridos na Revolução Francesa, posto que se converte em um momento histórico determinante para a educação. Nesse período, a desigualdade social manifesta-se com intensidade, pois se realiza uma prática contraditória dos ideais de liberdade e fraternidade defendidos na revolução de 1789 e difundidos pelo Iluminismo. A partir disso, a classe burguesa prontamente polariza as características do ensino, ou seja, os conteúdos ofertados para a classe trabalhadora sugerem que ela deve se resignar em sua condição social de pobreza. Então, a difusão da leitura, de uma maneira ampla, relaciona-se ao desenvolvimento da sociedade burguesa, além de formalizar o conceito de leitor como aquele com função determinada perante um texto escrito e leitura como uma

atividade de cunho socializadora (LAJOLO & ZILBERMAN, 1998, p. 17), soma-se a isso a prerrogativa da burguesia sobre a seleção de quem pode ter acesso ao texto.

O pensamento iluminista contribui com a criação de uma filosofia educativa em que se destina para a classe operária uma educação tecnicista, voltada para a formação de mão de obra qualificada, em oposição à classe dirigente que recebe uma formação intelectual com o objetivo de qualificar os burgueses para a administração da sociedade (GADOTTI, 1999, p. 93). A reflexão sobre as formas de promoção da educação e, por conseguinte, da leitura iniciada no século XVIII, progridem para a marginalização das classes menos favorecidas, já que são tratadas somente como mão de obra necessária para a produção de riqueza.

Entende-se que as propostas de formação e de leitura viabilizadas orientam-se para um conhecimento especializado e focado na realização do trabalho, tornando o processo mecanizado e alienado. Desde sempre, então, é desinteressante ofertar uma educação com viés intelectual e libertadora para a classe popular, visto que uma proposta de trabalho educacional fomentadora da criticidade provoca mudança de atitude e de mentalidade nas pessoas.

Percebe-se que a filosofia e sociologia da educação começam a defender com maior perseverança os ideais de democratização do conhecimento a partir das tendências pedagógicas teorizadas no início do século XX, com as reflexões e as práticas propostas pela Escola Nova, como se lê em GADOTTI (1999, p. 142), “A teoria da Escola Nova propunha que a educação fosse instigadora da mudança social e, ao mesmo tempo, se transformasse porque a sociedade estava em mudança.” Com isso, ao recomendar que as práticas educacionais desenvolvam as propostas de ensino por meio da análise crítica da conjuntura social, possibilita-se ao aluno o autoconhecimento necessário para rejeitar as manipulações perniciosas e excludentes da classe abastada.

As teorias educacionais da Escola Nova colaboraram para a autonomia das práticas pedagógicas brasileiras. Antes desta tendência, como já mencionado neste trabalho, o ensino baseava-se em técnicas medievais para transmissão de informação. Sendo assim, pode-se afirmar que a democratização do conhecimento baseado em atividades que propõem a reflexão sobre a situação de desigualdade social se inicia a partir de 1900: “Reformas importantes, realizadas por intelectuais da década de 20, impulsionaram o debate educacional, superando gradativamente a educação jesuítica tradicional, conservadora, que dominava o pensamento pedagógico brasileiro desde os primórdios”. (GADOTTI, 1999, p. 230).

A busca pela modernização do Brasil colabora para a criação de novas perspectivas sobre as teorias educacionais brasileiras. Considera-se que no fim do século XIX e meados do

século XX a educação no Brasil desenvolve tendências pedagógicas em busca de autonomia e libertação. Ou seja, nota-se que a reflexão sobre práticas educativas mais eficientes integra a história recente da nação, o que culmina na imaturidade do processo de desenvolvimento intelectual da população. Observa-se, também, que a educação, neste período, propõe uma ruptura extrema com o que se realizava até então. Com isso, a partir de tudo que vem sendo analisado, compreende-se que a herança tradicionalista marcante nas práticas pedagógicas compõe o grande obstáculo no desenvolvimento da emancipação cultural dos brasileiros:

O interesse dos intelectuais na modernização da sociedade é reconhecível já nos primeiros anos da República. Para eles, saúde e educação apresentavam-se como metas importantes a serem alcançadas, a fim de remover os resíduos do atraso herdado das fases anteriores da história. (LAJOLO & ZILBERMAN, 2007, p. 49)

Chega-se, assim, aos princípios teóricos desenvolvidos pelo pensamento pedagógico progressista, refletidos por intelectuais insurgentes. Nota-se que as ideias contidas nesta tendência colaboram com a proposição de teorias educacionais que visam a qualificar a população com o objetivo de modernizar a sociedade brasileira. Vale dizer que as concepções filosóficas progressistas reforçam a hipótese de que a formação de leitores críticos constitui sujeitos com autonomia do pensamento e com capacidade para contribuir com avanços sociais de uma nação, pois iniciam a reflexão de uma educação que inclui as classes desfavorecidas.

A importância atribuída ao ensino com o desenvolvimento das ideias progressistas culmina em princípios que defendem uma educação pública de qualidade por meio da democratização do conhecimento. Além disso, no Brasil República, nota-se a legitimação da proposta de formação de cidadãos críticos e atuantes na transformação da sociedade. Como afirma Gadotti, “Os educadores e teóricos da educação progressista defendem o envolvimento da escola na formação de um cidadão crítico e participante da mudança social.” (GADOTTI, 1999, p. 238).

A reflexão sobre o desenvolvimento da criticidade nos indivíduos inclui também a revisão sobre o papel da leitura no processo de formação de indivíduos com autonomia intelectual. Isso porque se considera que o acesso aos bens culturais e materiais de literatura facilita o autoconhecimento e, a partir disto, surge a possibilidade de reavaliar a realidade social e as situações de exploração e marginalização destinadas às classes com poucos recursos.

Após a análise de fatos históricos que destacam os avanços teóricos e metodológicos da educação, desde seu aspecto exclusivista até uma perspectiva de cunho democrático, deve-se também recuperar as informações sobre os materiais didáticos e literários propostos como

recurso para promover a habilidade de leitura. Um fato que deve ser evidenciado é que, no Brasil, o material didático planejado torna-se um mecanismo imprescindível do processo de ensino aprendizagem até os dias atuais, uma vez que “o livro didático interessa igualmente a uma história da leitura porque ele, talvez mais ostensivamente que outras formas escritas, forma o leitor” (LAJOLO & ZILBERMAN, 1998, p. 121). O livro didático desempenha papel fundamental na história da formação do leitor porque ele se torna o material escrito mais acessível ao aluno da escola pública brasileira e garantido pelos governos a partir da década de 30.

A democratização da leitura e da educação no Brasil, ou seja, o início do estudo sobre a educação “para todos” começa com a Revolução de 1930, com a criação do Ministério de Educação, que organiza o ensino primário e secundário no país. A partir disso, “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, 2002, p. 78). Sendo assim, o ensino da leitura torna-se prioridade para que o Brasil desenvolva-se e, para isso, inicia-se o processo de valorização da língua materna, considerando que, antes, a formação intelectual ocorria por meio do uso de livros em língua estrangeira.

Entende-se que nesse primeiro momento, a meta é proporcionar ao estudante habilidades e competências a respeito da língua portuguesa, habilitando-o a se expressar apropriadamente, como mostra a pesquisa de Regina Zilberman, ao realizar um levantamento histórico sobre as concepções de leitura literária e outras leituras. Como explica Zilberman, os estudos de língua e literatura foram introduzidos por meio de programas de ensino com instruções pedagógicas já definidas e divididas em três partes: gramática, leitura explicada e exercícios (ZILBERMAN, 2002, p. 77 e 78).

Em um momento posterior, já nos anos de 1950, são revisados os livros didáticos, nos quais se encontram a seleção das obras consideradas como o melhor da literatura nacional. Conforme Zilberman, “de lá [Ministério da Educação] vieram novas medidas, a vida escolar se organizou, o livro didático, precisando responder novas questões, deu outra forma ao ensino, sobretudo ao da leitura e da literatura” (LAJOLO & ZILBERMAN, 1998, p. 156). Ao buscar a modernização do Brasil, o governo instituiu um ministério para a educação e garante alguma autonomia para a qualificação do ensino, como a produção de materiais.

O ensino da língua e da leitura baseado em manuais didáticos pré-estabelecidos, as chamadas cartilhas, embora decisivas para a implementação de um modelo de ensino do Brasil, apresenta uma proposta de trabalho inadequada por conter métodos mecânicos e de

repetição. Com isso, surgem educadores e legisladores que criticam e repensam essas práticas pedagógicas:

A permanência da situação nos primeiros anos da república manifesta-se no rigoroso julgamento com que Rui Barbosa define como “calamitoso” [grifo do autor] o resultado do ensino do vernáculo na escola brasileira. Isentando de culpa os professores, atribui parcela grande da responsabilidade ao livro didático e à política educacional. (LAJOLO,1994, p.55).

Os legisladores brasileiros, já no período da república, questionam as práticas de ensino da leitura no Brasil, e com isso, observam a falta de qualidade do livro didático, posto que esses livros se constituem de textos sem sentido e doutrinários, influenciados por uma didática de ensino da língua estrangeira. Na história da educação do Brasil, Paulo Freire foi o principal educador a discutir as propostas pedagógicas no livro didático, porque ele denomina esta metodologia de “educação bancária”, prática em que as técnicas descritas no material resultam em uma transmissão de conhecimentos unilateral, do ministério para o professor e do professor para o aluno. Já nesse momento se percebe que não havia autonomia ou interferência do professor na produção e seleção do material literário a ser utilizado em sala de aula.

Vale ressaltar que o objetivo de realizar uma retomada dos fatos correlacionados com os livros didáticos contextualiza a limitação estrutural que a educação sofre desde sempre, porque, em um trabalho de formação de leitores, o principal recurso de um professor é o material de leitura disponibilizado. E a presença do livro didático permanece até os dias atuais nas salas de aula, ainda sendo garantido pelo governo, porém ainda é o único recurso de formação de leitores nas escolas. Porém, desde que se começa a enfatizar a educação brasileira, muitos dos nossos intelectuais assumiram uma posição crítica de educador e buscaram a democratização do ensino, ao incluir o direito à educação e, por consequência, o direito à literatura em seus objetivos.

As reflexões de Paulo Freire, referência mundial na temática de ensino, sobre a alfabetização das camadas desfavorecidas da sociedade ressaltam os ideais de democratização do acesso à leitura e, principalmente, da qualidade dessa leitura. De acordo com Freire, o trabalho educativo deve se aproximar da vivência dos alunos e se distanciar de métodos repetitivos e/ou fônicos, como as cartilhas que vinham prontas para o alfabetizador com práticas de leitura e escrita a partir de sílabas e frases soltas. Essa metodologia que Freire critica em meados dos anos de 1960 vem no bojo das políticas de educação voltadas para uma expansão do ensino público que visa, como já descrito antes, a qualificar a mão de obra para os avanços na área industrial.

Lembre-se que Paulo Freire vai além da proposta de trabalhar com uma metodologia de alfabetização, pois ele pensa e repensa o papel do homem na sociedade em relação aos aspectos históricos, profissionais, culturais, educacionais e, principalmente, no aspecto que conecta todos os outros: na liberdade. É ela que perpassa por todo o processo de ensino-aprendizagem na visão de Freire, pois se trata de uma troca, e não de um depósito no qual o saber-de-quem-sabe é inserido arbitrariamente no suposto vazio de-quem-não-sabe: a chamada “educação bancária”.

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica mas também precisa ser constantemente testemunhado e vivido. (FREIRE, 1996, p. 47)

Professor e aluno devem compreender que na atividade de ensino-aprendizagem existe o movimento de colaboração para o conhecimento, então ambos os agentes envolvidos no processo educativo são determinantes para o alcance dos objetivos, a participação ativa contribui para tornar o conhecimento em fato concreto, profundo, coerente e eficaz. A educação, na perspectiva defendida nesta dissertação, compactua com os ideais de Freire, pois significa um ato coletivo, um ato solidário. Isto é, educar é uma tarefa de troca entre as pessoas, da mesma forma que o ato de ler é um processo de interlocução entre leitor-texto-autor. Nesse sentido, desenvolver modos e estratégias de leitura e, principalmente, de leitura literária, torna-se importante para promover a ampliação da criticidade do sujeito leitor, pois, com isso, é possível compreender os sentidos metafóricos de um texto literário e ser capaz de apreciá-los e assim se inserir no mundo letrado.

Com base neste apanhado de fatos históricos sobre a educação, alcança-se a etapa de reflexão sobre teorias e ações que colaboram efetivamente com uma proposta de ensino mais democrático. A partir deste momento, nosso trabalho passa a se remeter aos impasses e dilemas enfrentados pela educação ainda hoje, e a abordar conceitos que reafirmam o direito a uma educação de qualidade que, por consequência, garantem o acesso à leitura literária, pois, como declara Roland Barthes, em seu livro *Aula*, “o que pode ser opressivo num ensino não é finalmente o saber ou a cultura que ele veicula, são as formas discursivas através das quais ele é proposto”. (BARTHES, 2004, p. 43). E atualmente, a população carece de discursos que exaltem seus direitos, principalmente, os direitos básicos que garantem um ensino público e de qualidade.

Ao observar a escola pública, nota-se a ausência de ambientes que oportunizam a formação de leitores literários. Poucas instituições apresentam oportunidade de formação continuada dos professores que atuam nesses espaços e quase nenhuma delas possui uma

biblioteca escolar, além de espaços diversificados de leitura na escola. Para completar o panorama desfavorável à formação de leitores literários, falta, fundamentalmente, promover a circulação de livros literários individuais para os alunos. A fim de garantir o acesso à leitura, não serve apenas fornecer, é preciso também equipar as escolas com meios para que esses livros sejam efetivamente usados como instrumentos para o desenvolvimento da habilidade leitora, pois ela é um pré-requisito para o desenvolvimento social e o reconhecimento da leitura como um direito.

Pode-se fazer, então, um paralelo com o debate realizado por Silvia Castrillon (2011) acerca do direito de ler. Apesar de seus estudos estarem voltados para a realidade educacional da Colômbia, um país vizinho do Brasil e participante do Mercosul, o direito de acesso à leitura é um debate universal, que deve perpassar por todos os estados democráticos. Ela afirma:

Para universalizar o acesso à cultura letrada são necessárias mudanças de ordem econômica, política e social que garantam maior igualdade na distribuição da riqueza e dos avanços do desenvolvimento. Mudanças que incluam e que se vinculem com a transformação e a melhoria da escola. Ao mesmo tempo que permitam à população o acesso aos bens que são produtos da escrita. Mudanças que dão conteúdo real à luta contra a desigualdade que tanto se menciona como prioridade do Estado (CASTRILLON, 2011, p. 27).

Compreende-se que o debate sobre a democratização da leitura transforma-se em uma temática fundamental para os intelectuais de países em desenvolvimento. Como defende Castrillon, o acesso a bens culturais depende da reorganização da riqueza de um país e da valorização da escola. Entende-se que compreender a importância da leitura é um processo essencial para uma participação ativa nas reflexões e decisões pensadas em estado democrático de direito.

O percurso histórico da educação no Brasil culmina na necessidade de ruptura com os padrões educacionais existentes na atualidade para que a sociedade se desenvolva de maneira qualitativa. E em consonância com esta perspectiva, forjada há anos, no início da República, encaminha-se este estudo para a defesa, ainda hoje, no século XXI, de uma prática educacional que se posicione a favor das minorias. Ao investigar parte do percurso dos métodos de ensino, o que se observa é a insistente segregação de classes, com o objetivo de manter os desfavorecidos em situação de marginalização intelectual:

Numa sociedade como a nossa, em que a divisão de bens, de rendas e de lucros é tão desigual, não se estranha que desigualdade similar presida também à distribuição de bens culturais, já que a participação em boa parte destes últimos é mediada pela leitura, habilidade que não está ao alcance de todos, nem mesmo de todos aqueles que foram à escola. (LAJOLO, 1994, p.106)

Analisa-se, então, que parte das dificuldades vivenciadas pelo professor de literatura decorre de uma tradição pedagógica de práticas de ensino da leitura que ratificam uma organização social dividida em classes e com uma partição desigual dos bens culturais. A partir disto, nota-se que a situação de desigualdade oferece, na maioria das vezes, uma educação bem estruturada, porém privada, para o grupo abastado da sociedade, bem como, a possibilidade do direito universal de acesso à literatura.

Este estudo, assim, propõe-se a garantir o estado de direito dos alunos da educação pública, pois, como argumenta Paulo Freire, a prática de ensino do docente inserido na escola pública de educação básica deve ser empoderada com a crença de que é possível oportunizar aos alunos uma visão desconfiada dos fatos que são apresentados como verdades absolutas e, desta forma, ampliar a habilidade de leitura do mundo:

Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros – não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembleia popular – o direito de dizer a sua palavra. (FREIRE, 1989, p. 17)

O compromisso do professor pesquisador nesta pesquisa visa a fomentar a leitura literária, aliando a experiência com o texto literário ao reconhecimento do aluno como um ser dotado de direitos intelectuais, como o de realizar a leitura compreensível e a de expressar suas ideias. Tudo isto, apesar do complexo cotidiano escolar em que se precisam superar obstáculos, como: falta de um espaço apropriado para o trabalho com textos literários (por exemplo, sala de leitura com estrutura para comportar uma turma, horário específico para planejar projetos voltados para o tema, limitação na formação docente, concepção tradicional do ensino da leitura e a ausência de oportunidade de seleção dos livros de leitura literária).

Essa concepção de leitura como instrumento de autoafirmação social baseia-se nos argumentos do grande pensador e educador Paulo Freire (1989, p. 13). Para ele, o ser humano, seja de qual camada social for, é munido de consciência e é essa consciência que o habilita a ser um leitor do mundo, capaz de editar e reeditar seus modos de vivenciá-lo. A consciência e a leitura do mundo são anteriores à leitura da palavra e, por isso, de acordo com Paulo Freire, uma prática de leitura crítica é capaz de provocar o autoconhecimento necessário para uma participação ativa na sociedade.

Deste modo, ações mais efetivas e concretas que garantem qualidade na estrutura do ambiente escolar, que é um dos principais espaços formais de fomentação da leitura literária, são determinantes para uma transformação social: “[A leitura] (...) é um direito, não é um luxo, nem uma obrigação. (...) É um direito de todos que, além disso, permite o exercício

pleno da democracia”. (CASTRILLON, 2011, p. 19). Confunde-se o direito à leitura com a incumbência de ler. Embora direito e dever sejam conceitos atrelados, o ensino da leitura literária costuma apresentar apenas o aspecto relacionado à obrigatoriedade; tais aspectos, em conjugação com técnicas tradicionais, resultam em uma tendência para a rejeição da leitura. Entretanto, defender o direito à literatura contempla o direito à fruição de um texto e o acesso a todos os sentidos possíveis.

Vale lembrar que além da estrutura, outros dois tópicos são demasiadamente importantes nessa equação concernente ao ato de ler: a habilidade do professor em promover o interesse pela leitura e a motivação de ler por parte do aluno. Isso porque, ao se possibilitar um projeto de leitura regular, fundamentado e a longo prazo, pode-se diminuir as dificuldades de acesso aos bens culturais pela população desprotegida. Por isso, com a análise da realidade social contemporânea, considera-se que, o perfil dos leitores participantes deste estudo “se configura como um sujeito dotado de reações, desejos e vontades a quem cabe seduzir e convencer” (LAJOLO & ZILBERMAN, 1998, p. 17).

O leitor aqui é concebido como alguém capaz de promover uma reflexão sobre si e sobre suas experiências pessoais; capaz de avaliar e analisar a qualidade da obra literária e capaz de transformar a própria realidade, desenvolvendo o senso crítico a respeito dos fatos. Desta forma, concorda-se que assegurar a formação do leitor que se conceitua como crítico ratifica a democratização do ensino e da leitura, pressuposto entendido como aliado no processo de apropriação da literatura. “Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muito”. (LAJOLO, 1994, p.106)

Sendo assim, admite-se aqui a formalização do ensino de literatura centralizado no leitor literário, já que ela se torna um fator colaborativo no exercício da cidadania, logo que a sociedade transmite suas exigências, regras e direitos por meio da linguagem. No entanto, o ato de ler não se encaixa na lista de prioridades da população em situação de vulnerabilidade econômica e, em grande parte analfabeta, pois, para este grupo social, é designado o propósito de prestar serviços e produzir bens de consumo. Com isso, dificulta-se a distribuição dos bens incompressíveis, e se facilita o aumento do abismo entre leitor com poucos recursos e os produtos literários (CANDIDO, p. 257, 1995). Diante disso, defende-se, nesta dissertação, o direito do aluno no processo de apropriação da leitura literária e se proporciona a ele uma metodologia diversificada para promover a formação em leitura literária.

A informação de que a leitura é um direito social e que, portanto, deve ser garantido pelo poder público, não é legitimada para os leitores. Logo, eles se apropriam parcialmente dos bens culturais e, com isso, restringem o desenvolvimento da inteligência emocional. Segundo Glória Pondé, discute-se sobre o poder gerado pela evolução do conhecimento, (...) associa-se o saber ao poder, porque a aquisição de conhecimento permite fazer ciência e gerar tecnologia, sendo, portanto, o elemento motor do processo de desenvolvimento. (PONDÉ, 2017, p. 69). Contudo, ela também problematiza a forma como se encaminha a qualidade de vida, ao superpor a sistematização mecânica da inteligência em busca de poder. “Se buscarmos uma transformação dos desequilíbrios estabelecidos pela ordem político-econômica atual, é preciso estabelecer uma harmonia entre a inteligência e a sensibilidade, introduzindo a arte no cotidiano da escola, para formar uma geração mais sensível”. (PONDÉ, 2017, p. 69).

Deste modo, Pondé acrescenta nova justificativa para o tratamento da arte (literatura) como uma disciplina essencial, segundo ela, a arte de modo geral colabora para a estabilidade nas relações humanas. Ela identifica que o conhecimento sem solidariedade ocasiona o desequilíbrio social, confirmando assim, a importância de balancear uniformemente todos os fundamentos apreendidos, desde o conhecimento técnico até o autoconhecimento afetivo. Mas o que se observa na sociedade é a marginalização das atividades que promovem a empatia.

Por esta razão, desenvolve-se um trabalho sobre a leitura literária, com o qual se pretende ampliar a visão de mundo e se motivar a competência crítica do aluno. Assim, tende-se a ressaltar os fatores de humanização, que se caracterizam por provocar no leitor ações como as de instigar a habilidade de olhar o mundo de modo geral com afetividade, respeitando tanto às diversidades quanto as semelhanças entre as pessoas, sejam estas particularidades físicas ou emocionais (CANDIDO, p. 249, 1995).

Nesse sentido, desenvolver atividades de leitura literária revela-se elemento fundamental nos processos de democratização e de exaltação da importância do ato de ler, pois estes dois processos se relacionam diretamente com a autonomia intelectual, emocional e social do sujeito leitor. A partir do momento em que o leitor é sensibilizado pela leitura literária, há a projeção física e mental dele nas variadas paisagens e culturas do mundo, como argumenta Teresa Colomer (COLOMER, p. 63, 2007). Deste modo, é imprescindível reafirmar a leitura literária como um direito essencial e refletir sobre as estratégias do ensino de literatura nas escolas públicas, visto que são os principais redutos das camadas sociais economicamente vulneráveis.

Assim, sonhar a literatura como uma das linguagens que participam do cotidiano da sala de aula nos permite imaginar novos horizontes para o conhecimento, entendido não só como acúmulo de saberes, mas também como uma redefinição das emoções para a melhoria da qualidade de vida. (PONDÉ, 2017, p. 70)

A experiência literária na escola pública deve ser valorizada e estruturada; pois, como se relata ao longo do primeiro capítulo, a escola vem tratando os conteúdos de forma exclusivamente técnica, o que leva a um empobrecimento do aspecto afetivo do aprendizado, porque o aluno é tratado como uma máquina receptora de conhecimento. Deve-se, então, repensar os objetivos voltados para o depósito e acúmulo de saberes, e direcionar o trabalho com a literatura para metas que valorizam a expressão e comunicação das ideias, já que, ouvindo o aluno, pode-se perceber o aprimoramento emocional desenvolvido. Segundo Barthes, (...) ela [a literatura] é a realidade, isto é o próprio fulgor do real. (...) a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza, nenhum deles. Ela lhes dá um lugar indireto e esse indireto é precioso (BARTHES, 2004, p. 18). Vale dizer que os saberes adquiridos a partir da prática de leitura literária torna-se um conhecimento elementar e, apesar de utilizar caminhos oblíquos, é ponto de partida e de chegada para outras áreas e isto torna a literatura disciplina fundamental em qualquer etapa do ensino.

A literatura, ao ser desenvolvida considerando as impressões do leitor, designa autoridade para o pensamento de quem lê, e, com essa autonomia, é possível desenvolver plenamente a leitura literária no que diz respeito a impulsionar o leitor na formação afetiva, conforme indicam os estudos de Michele Petit acerca da leitura literária. “A leitura pode ajudar as pessoas a se construírem, a se descobrirem, a se tornarem um pouco mais autoras de suas vidas, sujeitos de seu destino, mesmo quando se encontram em contextos sociais desfavorecidos”. (PETIT, 2013, p.31)

O perfil dos alunos da rede pública de ensino destaca-se, em sua grande maioria, pela falta de recursos financeiros, portanto, propor um trabalho literário com a oferta de material de leitura de qualidade e com o foco na expressão dos sentimentos do leitor, preenche uma parte das lacunas existentes neste âmbito intelectual e afetivo, bem como garante o direito de acesso à literatura. Isso porque, como Antonio Candido defende, garantir direitos significa entender o caminho para uma sociedade mais igualitária, “pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo”. (CANDIDO, 1995, p. 239). Sendo assim, em camadas sociais economicamente vulneráveis o ensino da leitura de textos literários e a busca pela formação de leitores críticos pode se tornar uma prática aliada à produção de subjetividades.

Ainda sobre a desigualdade da distribuição dos bens culturais, e a consequente dificuldade de exercício da cidadania e apropriação de direitos, Pondé retoma as limitações da população brasileira, já que ela demanda o conhecimento básico em leitura, a alfabetização. Contudo, consegue demonstrar que a literatura é um dos caminhos para a redução de disparidades, já que relata em *Retalhos Femininos* que o movimento literário em 1970 inicia um processo de afirmação dos excluídos ao produzir uma literatura infantil e juvenil baseada na realidade da população. “Num país de altos índices de analfabetismo e pouco acesso da população aos bens culturais, essa literatura infantil e juvenil, criada nos anos 1970, tentava conscientizar o povo por meio do livro que circulava na escola e na família”. (PONDÉ, 2017, p. 35)

Ao reconhecer os limites intelectuais e culturais da população, a literatura infantil e juvenil dos anos 70 recria as formas de ver o mundo com a temática crítica e, com isso, colabora para a formação de uma população questionadora e reflexiva. Acredita-se que é necessário possibilitar, na sala de aula, um trabalho que promova a leitura de textos literários e que dinamize as diversas posturas do leitor perante um texto, posto que, ao praticar a leitura, realizam-se as buscas por informações, estudam-se as formas e as características do texto, utilizam-se os textos como pretexto para releituras e, por fim, vivencia-se a fruição (GERALDI, p. 92, 2012). Essas posturas do leitor, sugeridas por Geraldi, devem ser desenroladas em sala de aula por meio do compartilhamento de ideias entre alunos e professor, utilizando a metodologia do debate reflexivo. Segundo Geraldi, possibilitar que o leitor alcance a fruição de um texto significa formar um leitor ativo diante do material de leitura.

Percebe-se então que, atualmente, a busca por diminuição das disparidades estruturais no ensino da leitura, com o objetivo de garantir o direito à literatura e promover propostas diversificadas com o texto literário, depende da renovação do olhar do professor sobre sua metodologia e de política pública para atender essa demanda. Por isso, Geraldi propõe uma ressignificação das atividades tradicionais. Por exemplo, uma atividade muito discriminada é a localização de informações nos textos, posto que exige pouca reflexão para ser realizada. Contudo os objetivos e as intenções com a atividade é que se tornam os grandes diferenciais e este aspecto relaciona-se diretamente com a mediação do professor. O que se pretende dizer é que não se deve apenas criticar algumas as atividades de leitura utilizadas, mas sim adequá-las à contemporaneidade e a necessidade do alunado. É o mesmo que apresenta Zilberman (2008), ao confirmar que a adaptação à atualidade é essencial para se favorecer a formação de leitores literários:

Assim, não se trata de rejeitar o caminho percorrido, mas de ajustá-lo aos novos tempos, pois a história não para. Trata-se, por outro lado, de reiterar premissas e pressupostos, para que se atinjam as metas desejadas, constando entre elas a melhoria das condições de ensino, por meio do alcance de resultados positivos em sala de aula, a valorização do professor e a progressiva democratização do saber na sociedade brasileira contemporânea. (ZILBERMAN, p.16, 2008)

É importante reconhecer o papel da história da educação em projetos que visam à renovação pedagógica, já que, por meio das narrativas do passado, tem-se a ambição de reorganizar as ideias e alcançar metas que ainda estão distantes, como a de uma boa estrutura de trabalho e a valorização docente. Contudo, observa-se que o ensino no Brasil, ainda nos tempos atuais, mantém para a educação a mesma administração e metodologia retrógrada, porque continuam existindo más condições estruturais de trabalho nas escolas públicas e a falta de incentivo na formação continuada do professor. Com isso, o docente repete práticas de ensino tradicionais e já atestadamente ineficazes. Uma vez que se garantam recursos fundamentais para a educação, torna-se possível reduzir as desigualdades intelectuais e emocionais dos alunos e a democratização do conhecimento se torna uma possibilidade.

Neste estudo, trabalha-se a partir da transposição das dificuldades estruturais da educação, pois se realiza uma campanha para doação de livros para fomentar a leitura e, a partir dos livros doados, repensam-se as atividades de leitura propostas, demonstrando que em 2018, as políticas públicas de ensino ainda negligenciam o direito a literatura. Contudo, busca-se, também, refletir sobre os objetivos do professor com o ensino da leitura literária. Assim, levanta-se a discussão conceitual sobre as ideias impressas nos termos “obrigação” e “fruição”. Logo que, em geral, solicita-se a leitura de uma obra literária para que o leitor participe de uma avaliação, no entanto, contraditoriamente, explica-se que a leitura deve gerar prazer. Com duas proposições incongruentes, o aluno é levado a realizar a atividade de leitura de forma superficial e desinteressada.

A importância de apresentar uma discussão sobre a dicotomia “leitura por obrigação” e “leitura por prazer” consiste em provocar o professor a refletir sobre os próprios objetivos em propor atividades de leitura literária. Assim, ambos os conceitos são rejeitados por Teresa Colomer, pois sua argumentação direciona o estudo a evitar ambas as sentenças, pois são impregnadas de limitações abstratas. Em *Andar entre livros*, Colomer menciona uma diferenciação a respeito de ler por prazer e ler por obrigação. Afirma a autora:

Talvez o principal problema do modelo “leitura por prazer” seja que ele assimila totalmente a leitura escolar com uma leitura do tipo particular, de maneira que o prazer designa a aproximação pessoal, enquanto que a obrigação de ler se situa no terreno escolar da utilidade. (COLOMER, 2007, pg.43)

O par dicotômico “leitura por prazer” e “leitura por obrigação” transmite uma restrição conceitual em relação aos aspectos motivadores do ato de ler. Segundo Colomer, a argumentação de que se deve ler por prazer nega a formalidade da literatura, pois conduz o aluno a considerar que a atividade de leitura é desprovida de importância, e, com isso, surgem as estratégias coercitivas da leitura por obrigação em que o aluno realiza a leitura para responder a questionários interpretativos. Contudo, defende-se nesta dissertação a leitura porque existe o direito de ler, então se propõem atividades de leitura, realizadas em um momento na sala de aula, com debate e mediação para favorecer o prazer de ler e o vínculo com o texto literário.

Sendo assim, é preciso garantir o padrão de qualidade ao promover o trabalho com a leitura literária, utilizando estratégias e recursos diferenciados e que ressaltem o direito à literatura. Dessa forma, faz-se necessário ofertar materiais didáticos e literários que promovam a formação do leitor em sua capacitação crítica. Com isso, o impacto desejado é que o aluno reconheça a si mesmo como leitor e, com isso, passe a ressignificar seu lugar na sociedade e se conscientize de seus direitos e deveres como cidadão. Pode-se conectar estes objetivos da leitura literária com os pressupostos da educação contemporânea elencados por Gadotti, “o pressuposto básico da educação pós-moderna é a autonomia, capacidade de autogoverno de cada cidadão.” (GADOTTI, 1999, p. 312). De acordo com o que se apresenta sobre a educação pós-moderna, desenvolver os ideais de liberdade e independência emocional e educacional dos alunos são prioridades nas reflexões sobre os objetivos da educação.

Ainda sobre a perspectiva dos ideais de formação da criticidade do aluno, este trabalho de valorização da literatura torna-se essencial na atualidade, haja vista, em contrapartida, a forte influência das mídias sociais na manipulação da opinião pública. Deve-se atentar para o fato de que os avanços nas áreas da comunicação e informação possibilitam o contato do aluno com um leque de notícias de todos os tipos e qualidades, como as contemporâneas *fakenews*. Então, acredita-se que oportunizar o acesso ao texto literário colabora para desenvolver a capacidade de desconfiar das informações recebidas.

Ao fortalecer, com a proposição da leitura literária, qualidades como a da construção da autonomia intelectual, torna-se o olhar do leitor resabiado e desta forma, é possível proteger as subjetividades dos indivíduos contra influências nocivas à autoestima. Zilberman sugere que “a leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história”. (ZILBERMAN, 2008, p.17). Observa-se que a leitura literária colabora para a autoafirmação

do leitor, que, ao se aprofundar em sim mesmo, lida com as influências externas de maneira bem mais selecionada e proveitosa.

Os objetivos de uma formação de leitores críticos se coadunam com a ideia institucional e geral da educação em contribuir com a autonomia e transformação pessoal e individual dos alunos. Por mais que esses ideais transpareçam uma impossibilidade de concretização, eles representam a principal meta de um trabalho docente. Inclusive, na origem da palavra educar tem-se esta definição. Como Regina Zilberman destaca:

A educação compartilha com a fantasia e a literatura a perspectiva utópica a que essas apontam. Etimologicamente, educar é extrair, levar avante, conduzir para fora e para frente. Funda-se, pois, em um ideal, o de que é possível mudar a atitude individual e a configuração da sociedade por meio da ação humana. (ZILBERMAN, p. 21, 2008)

Embora a escritora retome angustiadamente as perspectivas fundadoras da educação, pois direciona parte de sua argumentação para a negligência da instituição escolar em relação a esses fundamentos, na verdade, o que Zilberman se propõe a fazer é recuperar dados históricos sobre os ideais constitutivos das práticas pedagógicas com o objetivo de reavaliar e atualizar tais aspectos teóricos abandonados. Assim, o pesquisador é envolvido em questionamentos e provocações que colaboram com a busca por concretização dessa utopia.

A escola torna-se a instituição que sistematiza os fundamentos do ensino e, sendo um deles a emancipação dos indivíduos, pode-se dizer que a literatura é uma das disciplinas mais qualificadas para este trabalho, pois sua abordagem pressupõe enfatizar a expressão oral das ideias e sentimentos e, no que diz respeito a isso, Zilberman recobra o período histórico grego em que o ensino se praticava por meio do diálogo e da leitura literária.

Suas metas [da utopia da educação] são reconhecíveis: reportam-se à emancipação dos indivíduos que participam do sistema de ensino, sejam professores ou alunos, porque o processo da aprendizagem é permanente e afeta a ambos. E, sendo essa pedagogia de índole emancipatória, não pode dissociar-se do processo de liberação das falas dos sujeitos visados por ela. Para chegar à realização desse objetivo, a literatura desempenha papel fundamental, e talvez até o lidere, como aconteceu nos seus inícios, quando a poesia da epopéia formava os cidadãos da *pólis* grega. Talvez até tenha condições de desencadeá-lo, fazendo-o sem comprometer sua história, nem desmentir sua identidade ou alterar sua função. (ZILBERMAN, 2008, p. 22)

A questão das limitações das práticas pedagógica da escola pública relaciona-se com a falta de investimento em sua estrutura. Sem os alicerces mínimos, é possível ocorrer um distanciamento das metas que exigem a mediação dos sujeitos ao encontro de suas subjetividades. Contudo, acredita-se na parceria entre escola, aquela que acolhe as práticas de ensino, e professor e aluno, aqueles que desempenham papel ativo no processo de ensino aprendizagem, pois se considera que esta união pode colaborar com os objetivos da

compreensão crítica da sociedade. Então, defende-se aqui a literatura enquanto disciplina que enaltece a fala e o debate reflexivo de ideias e, portanto, é um importante componente do currículo escolar em todas as etapas de ensino.

A literatura como uma disciplina escolar representa um caminho para a compreensão de sentimentos e emoções, contudo, não deve ocorrer somente no campo da leitura técnica para contabilizar livros lidos em um ano letivo ou com o objetivo de responder a questionários pontuais e superficiais. Mesmo porque, muitas vezes a insuficiência vocabular ou ritmo e entonação de leitura, realizadas em trabalhos individuais, limitam a compreensão do texto. Deste modo, entende-se que o projeto de leitura, considerando a mediação do texto é determinante para a formação do leitor. Além de aprofundar o ponto de vista e colaborar com formação de novos argumentos, contribui também o desenvolvimento da linguagem oral. Então, como ressalta Zilberman, a parceria entre literatura e linguagem pode ampliar horizontes e construir imagens lógicas sobre o mundo real. “A experiência da leitura decorre das propriedades da literatura enquanto forma de expressão, que, utilizando-se da linguagem verbal, incorpora a particularidade dessa de construir um mundo coerente e compreensível, logo, racional”. (ZILBERMAN, 2008, p.17)

A fala ou expressão verbal do leitor caracteriza-se como elemento fundamental para descoberta e construção de conceitos. Por isso, nesse estudo oportuniza-se o acesso a textos literários para viabilizar a ampliação do conhecimento e apresentar diferentes modos de exprimir uma imagem mental por meio da linguagem verbal, já que a literatura produz-se por meio da releitura e da figuração da realidade. Ao se propor uma reflexão coletiva sobre os possíveis sentidos de uma obra literária, valoriza-se a oralidade, escolhe-se um ponto de vista para defender e se organiza o pensamento durante a racionalização sobre o mundo.

A ausência de espaços para a apresentação oral da opinião prejudica a capacidade para a elaboração e organização de argumentos, assim como inviabiliza momentos para o exercício da tolerância em relação à diversidade de ideias. Vale dizer que se observa uma dificuldade na expressão oral dos alunos porque o aprendizado dos conhecimentos linguísticos ocorre de maneira parcial e precária. Dentre os desafios, os que se destacam são: o parco domínio do significado dos vocábulos e o desconhecimento da pronúncia de algumas palavras, situação que gera insegurança na oralização do texto escrito e na verbalização das ideias em público.

Portanto, com o ensino da literatura por meio de uma proposta pedagógica baseada nas concepções da leitura literária compartilhada e discutida busca-se a minimização das hesitações autoimpostas para a manifestação dos sentidos construídos, já que o objetivo é oferecer um ambiente seguro para a externalização dos pensamentos. Deste modo, torna-se

essencial realizar práticas de ensino do texto literário baseadas no compartilhamento de ideias desde a educação básica. Sendo assim, Pondé que também conhece a realidade da escola pública, defende o direito ao texto literário como vemos no trecho retirado de *Retalhos Femininos*. “Diante desse panorama, considero a literatura não como mero acessório para enriquecer as atividades pedagógicas ou o lazer de uma estreita camada social, mas como uma das disciplinas mais importantes do currículo, desde a pré-escola”. (PONDÉ, 2017, p. 51).

Glória Pondé critica um ensino da literatura com mero suporte pedagógico e, também, seu caráter exclusivista que promove lazer aos economicamente privilegiados. Isso porque, como recurso didático serve a diversos pretextos como, a leitura inicial para dinamizar a aula, constituinte de questão avaliativa ou acesso ao cânone por meio de trechos famosos de obras literárias clássicas. Com isso, dificilmente se vê o ensino da literatura pautado diretamente na leitura e no debate sobre as obras literárias. Contudo, a utilização do texto literário somente para estas atividades segue na contramão das tendências atuais sobre o ensino da literatura, já que as teorias contemporâneas sugerem a mediação do texto de forma que ocorra o compartilhamento de ideias e ampliação da significação de uma obra.

Acredita-se que o compartilhamento do texto literário é uma estratégia fundamental para a formação do leitor. Entretanto, a revisitação de alguns aspectos da história da leitura e da educação no Brasil oportuniza a compreensão de que ainda se ensina a leitura e a leitura literária de modo tradicional e, por consequência, o direito à literatura não se realiza. Isso faz com que se busque por renovação das metodologias de ensino anacrônicas atribuídas à didática da literatura.

O primeiro passo para renovar as estratégias de ensino da literatura, então, consiste em repensar as práticas tradicionais ainda utilizadas e, a partir desta reflexão, adequar tanto a estrutura quanto os métodos com o objetivo de possibilitar a formação do leitor. No caso deste estudo, busca-se orientar o leitor para o desenvolvimento da criticidade, com a qual ele observa o mundo e constrói uma perspectiva sobre si mesmo e sobre o lugar em que vive. Para isso, entende-se a importância de focar no autoconhecimento e na valorização das individualidades como se ressalta na enumeração das concepções norteadoras da educação pós-moderna apresentadas por Moacir Gadotti. Segundo o autor, elas exigem, dentre várias questões de ética, o respeito às individualidades, pois ambiciosamente pretendem uma transformação da educação:

Como concepção geral [a educação pós-moderna multicultural], defende uma educação para todos que respeite a diversidade, as minorias étnicas, a pluralidade de doutrinas, os direitos humanos, eliminando os estereótipos, ampliando horizontes de conhecimento e de visões de mundo. (GADOTTI, 1999, p.311)

Esta dissertação de mestrado, portanto, dialoga com as tendências educacionais concebidas com o viés multiculturalista, descritas no capítulo 16: *Perspectivas atuais*, do livro *História das ideias pedagógicas*, já que se declara que tais encaminhamentos visam a uma renovação do ensino. Deste modo, aliam-se esses conceitos ao propósito da literatura como aliada na formação de subjetividades, que busca aprimorar o olhar crítico do leitor sobre o mundo, pois, segundo Regina Zilberman, no livro *A literatura infantil na escola*, no que se trata das atribuições da literatura infantil, “(...) o que a ficção lhe outorga [para a criança] é uma visão de mundo que ocupa as lacunas resultantes de sua restrita experiência existencial, por meio de sua linguagem simbólica”. (ZILBERMAN, 2003, p. 27).

Uma vez que a literatura preenche as brechas do conhecimento do leitor, possibilita a autonomia do pensamento e colabora para a constituição de um indivíduo questionador. Percebe-se que para garantir o direito de acesso ao texto literário pelo aluno, os estudos com a temática da formação do leitor devem continuar subvertendo a negação da literatura como uma disciplina do Ensino Básico. Em vista disso, defende-se uma educação pública de qualidade que garante o ensino da literatura voltado para a recepção estética do texto literário e para a valorização das impressões individuais de leitura.

A educação literária necessita de investimento em suas políticas públicas de fornecimento de livros de literatura para as escolas de Ensino Básico ainda nos dias atuais. Mesmo que alguns fatos históricos exponham os reveses que devem ser transpostos, algumas circunstâncias continuam a se repetir. O principal desafio para a promoção da leitura correlaciona-se com infraestrutura para a oferta de livros. Um exemplo que ilustra essa situação baseia-se na experiência vivenciada com o programa nacional de material didático – PNLB – literário em 2018.

Os programas nacionais que visam à garantia do acesso e à distribuição de livros didáticos e literários para as escolas e bibliotecas de todo o país ocorrem anualmente com algumas limitações técnicas e formais. No entanto, no ano de 2018 houve uma alteração no modo de seleção, já que professor da Educação Básica foi convocado a participar do processo de escolha do livro literário pela primeira vez. Então, considera-se importante relatar nesse estudo como ocorreu o processo de seleção do livro literário em 2018 para explicar porque os modos de distribuição do material de leitura ainda precisam se aprimorar e porque, ainda assim, foi necessário realizar uma campanha de doação de livros para desenvolver o projeto de formação de leitores.

Até o ano de 2017, os livros literários eram selecionados e encaminhados para a escola pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). Assim, a equipe gestora do PNBE era

responsável pela escolha e distribuição de todo o material literário. Como se pode ler no periódico *Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras*, produzido pela Secretária de Educação Básica em 2008, observa-se que o objetivo central do programa concentra-se em distribuir livros para as bibliotecas:

Nascido com a finalidade de dotar os estabelecimentos públicos de ensino com acervos para as bibliotecas das escolas, em meio do percurso o Programa destinou os investimentos para coleções pessoais recebidas por poucos estudantes no universo de matrículas, de definição prévia do Ministério, e praticamente manteve-se como tal — um grande programa de distribuição de livros, sem apoio de projetos de formação continuada de professores que tivesse o objetivo de repensar a formação de leitores pelas escolas públicas brasileiras. (BRASIL, 2008, p. 14)

O programa responsável pelo material literário em execução até 2017 apresentava como meta distribuir o material de leitura, por vezes para compor o acervo de bibliotecas, por vezes para composição de acervo pessoal para o aluno. Mas, os pesquisadores e avaliadores do programa identificaram diversas lacunas existentes no PNBE, como: o pouco investimento na formação continuada de professores e a falta de acesso aos livros pelos alunos. Além disso, o PNBE expunha ainda outra dificuldade: o programa priorizava escolas com bibliotecas escolares, contudo, sabe-se que este é um ambiente de formação de leitores escasso na maioria das unidades escolares das redes públicas de ensino. Como informam os dados quantitativos na publicação, *Por uma política de formação de leitores*, 2006, elaborada por Andréa Berenblum:

Ações relativas à biblioteca escolar são imprescindíveis para a implementação de uma política de formação de leitores. Uma delas diz respeito ao espaço físico para sua instalação. Conforme dados apresentados pelo Censo 2005, apenas 19,4% das escolas públicas do Ensino Fundamental possuem uma biblioteca, ou seja, 27.815 escolas em um total de 143.631 unidades escolares. (BERENBLUM, 2006, p. 31)

Os percalços para a formação de leitores são diversos, no entanto, pode-se dizer que tanto a falta de acervo de livros de literatura quanto a falta de bibliotecas escolares correspondem ao principal problema da educação literária. Acredita-se que o não recebimento dos livros literários resulta em uma falha do sistema como um todo, pois imputa o ônus para o lado mais fraco da corda, que era a comunidade escolar (professores e alunos), e prejudica todo o trabalho pedagógico, que ficava debilitado devido a essa ausência.

Com o avanço das políticas públicas e com o debate nacional sobre esses programas, alterou-se a legislação pelo decreto de Lei nº 9.099, de 18/07/2017 e, então, unificou-se PNBE com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), passando a ser denominados Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Essa mudança possibilitou ao professor

realizar a escolha de ambos os materiais: livros didáticos e livros literários. Contudo, o programa desenvolveu-se de maneira global e, portanto, continuou desconsiderando as diferenças regionais dos estados brasileiros e municípios, além de sublimar particularidades presentes no trabalho de formação de leitores.

Um exemplo que ilustra a crítica realizada acima relaciona-se com a experiência que se obteve no ano de 2018, na escola onde ocorreu este estudo. Em geral, o roteiro de escolha para o livro didático percorre o seguinte caminho: as editoras habilitadas para o programa enviam seus catálogos e materiais impressos para as escolas; o material fica disponível por um determinado tempo para manuseio e apreciação do professor; a escolha é feita em lista tríplice e cadastrada na plataforma online do programa; no ano seguinte o material é enviado para a escola, que se torna responsável tanto pela distribuição do material para professores e alunos quanto pelo armazenamento dos livros.

Em 2018, o roteiro para o livro didático seguiu seu curso conforme descrito acima e era esperado que a escolha para o livro literário seguisse pelo mesmo caminho. Entretanto, observou-se que aconteceram diversas falhas de gestão no direcionamento do programa desde as primeiras etapas, pois nem mesmo os catálogos foram enviados para as escolas com tempo hábil para que a seleção pudesse ser feita dentro dos prazos estipulados. Além disso, a plataforma online de inserção de informações, que acolhe a lista dos títulos selecionados, não estava disponível com o suporte necessário para uso adequado por parte do profissional escolar, o que dificultou ainda mais o processo de escolha. Por conta de todos esses problemas, o prazo inicial foi estendido por aproximadamente uma semana.

Esses problemas técnicos mencionados acima provavelmente não foram enfrentados apenas pela equipe diretiva da escola participante do estudo, isto é, não foi um caso isolado, haja vista a ampliação do prazo para a entrega do formulário. Isso demonstra parte da displicência governamental com a leitura literária no Brasil, fato que não é restrito à atualidade, posto que isto representa um ciclo de desajuste com o ensino da literatura. Considera-se que valorizar a escolha realizada pelo professor é de fundamental importância para o estímulo da leitura, na medida em que obras atendem aos propósitos de qualidade estética apresentando uma visão original da realidade (ZILBERMAN, 2003, p. 26 e 27), atraem os alunos de modo a torná-los mais predispostos a se apropriarem dos livros. Por mais que esses programas como o PNLD representem um esforço do Estado para executar o direito de acesso aos materiais didáticos, previstos na Constituição do Brasil, ainda se oferece uma estrutura inadequada para o fornecimento dos livros, já que desconsidera as variantes sociais da realidade das escolas brasileiras.

Com a revisão histórica sobre parte da formação da leitura e o processo de seleção e distribuição do livro literário na atualidade, nota-se a dificuldade do Estado brasileiro em subsidiar a educação, pois, mesmo sendo pública, ela ainda não alcança a população beneficiária com qualidade. Portanto, nos capítulos que se seguem, apresenta-se, em um deles, a dificuldade linguística ocasionada pela formalização de uma cultura que não compreende a importância do material de leitura para o aprendizado da linguagem e, no outro, a proposição de uma metodologia de ensino da literatura que centraliza seus objetivos na leitura, debate e escrita do aluno leitor .

2. SEGUNDA VONTADE – LEITURA, UM ATO DE EMPODERAMENTO

A retomada histórica realizada no capítulo anterior sobre os fatos que justificam a atual importância do ato de ler e de escrever contextualiza também a situação de desigualdade social existente em razão de uma divisão classista da sociedade. Ao refletir sobre a importância da escrita, conforme a perspectiva de Marcuschi (2010), nota-se que esta habilidade adquire um *status* que a torna imprescindível na contemporaneidade. Em geral, aqueles que dominam esta competência alcançam os estratos econômicos mais altos no convívio social:

Numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia. Ela *se tornou* [grifo do autor] um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. Não por virtudes que lhe são imanescentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral. Por isso, friso que ela *se tornou* [grifo do autor] indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um *status* [grifo do autor] mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder. (MARCUSCHI, 2010, p.16)

Sendo assim, compreende-se que a leitura e a escrita possuem um prestígio estratégico nas relações sociais. E com isso, tornam-se instrumentos de massificação das desigualdades entre abastados e desalentados. Portanto, com base na conjuntura de desequilíbrio cultural relativo ao acesso à literatura, realiza-se, nesta dissertação, um trabalho que visa reduzir a negação do conhecimento literário às classes desfavorecidas.

Acredita-se que as atividades de leitura e de escrita, sobretudo quando desenvolvidas em paralelo com o texto literário, colaboram para o autoconhecimento do leitor e, a partir disso, contribuem com a conscientização a respeito dos direitos sociais dos indivíduos para que assumam o lugar de cidadãos críticos e participativos. Deste modo, entende-se que fomentar a leitura significa empoderar os sujeitos no que se refere ao conhecimento sobre si mesmos para que, assim, se relacionem com maior criticidade nos espaços públicos e coletivos.

Contudo, observa-se que, dentre os vários empecilhos que existem no desenvolvimento de um trabalho pedagógico de promoção da leitura e da escrita, o principal correlaciona-se com o parco investimento na educação pública, destinada, na maioria dos casos, aos cidadãos pertencentes aos estratos de base. Sendo assim, o escasso fornecimento de materiais de leitura converte-se um fator determinante para os problemas de desenvolvimento da competência linguística. Ao desenvolver a pesquisa, ressaltam-se alguns entraves no uso

da língua escrita, e considera-se o aspecto linguístico um fato interessante a ser mencionado neste estudo, porque o trabalho com a literatura envolve o conhecimento da língua escrita.

Considerando o perfil escolar dos participantes da pesquisa, alunos de quinto ano do ensino fundamental que se encontram em fase de consolidação da leitura e escrita em níveis alfabéticos, admite-se a relevância de dissertar a respeito de alguns impasses linguísticos que se destacaram durante o estudo sobre a formação de leitores literários.

Características fundamentais na construção do pensamento do leitor como, por exemplo, a expressão de ideias, transfiguram-se em elementos essenciais em um trabalho com o texto literário. Então, para coadunar estas características com o encaminhamento de nosso estudo, utiliza-se a teoria de Vygotski para refletir sobre algumas particularidades da linguagem que culminam na apropriação autônoma e integral de um texto.

Ressalta-se, contudo, que as questões linguísticas não são impedimentos absolutos na compreensão de uma obra, isto é, quando há apresentação e mediação adequadas, pois, observa-se que uma prática de leitura literária sistematizada com o foco nas impressões dos alunos garante que a maioria dos leitores tenha acesso à leitura, e atinja compreensão, opinião e recriação de metáforas a partir do compartilhamento do texto. Para tanto, o estudo serve-se de teorias do letramento linguístico para sustentar o fato de que, apesar das questões de linguagem, a formação do leitor literário pode ocorrer com qualidade. Isso porque a mediação da leitura literária insere o aluno em um universo de palavras, possibilitando, então, outro caminho para a superação da dificuldade linguística. Sendo assim, baseia-se sobretudo em aspectos consonantes entre as teorias do letramento linguístico e da leitura literária.

2.1 TRÊS L'S: LINGUAGEM, LÉXICO E LEITURA.

Neste estudo, defende-se que a criança possui um conhecimento pré-escolar, ou seja, adquirido no ambiente familiar e que se desenvolve de acordo com a experiência de mundo oportunizada ao longo de sua vida social. Quanto mais ricas as vivências pessoais de um sujeito, mais competente torna-se o ato de ler o mundo. Desta forma, os conhecimentos gerados com a experiência social complementam as informações institucionais ofertadas pela escola, como se lê em Vygotski: “*a aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história*” (VYGOTSKI, 2010, p. 109).

Nesta pesquisa, trabalha-se com a argumentação de que o aluno desempenha um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem e, com isso, considera-se que ele colabora com os conteúdos propostos utilizando sua pré-história escolar, no caso, então, a bagagem de uma criança é fundamental para o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Deste modo, por mais modesto que seja um indivíduo, ele possui conhecimento de mundo para colaborar com a ampliação da aprendizagem escolar.

O desenvolvimento da linguagem oral é pré-requisito para a organização da linguagem interna. Logo, a criança que aprende a expressar o pensamento verbalmente, ou seja, a se comunicar no ambiente social em que vive, também desenvolve a habilidade de criar conceitos sobre as palavras. Isto, porque a linguagem surge como instrumento de comunicação entre sujeitos para depois funcionar como pensamento. Segundo Vygotski, a linguagem colabora da seguinte forma na constituição do pensamento da criança.

A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança. (VYGOTSKI, 2010, p. 114)

Após a transformação da palavra antes utilizada como meio de comunicação para uma forma de conhecimento internalizado na criança, processo conceituado por Vygotski como linguagem interna, ocorre a construção do pensamento do sujeito, já que a linguagem interna funciona como instrumento para o desenvolvimento intelectual da criança.

Entende-se então que parte da construção da linguagem interna e, conseqüentemente do pensamento, correlaciona-se com a compreensão dos significados das palavras, pois assim, surge o movimento contínuo da linguagem em que, ora se manifesta na expressão verbal, ora na abstração das informações. Portanto, ainda em Vygotski, concebe-se que para utilizar e

manifestar a linguagem é preciso internalizá-la, “para ‘descobrir’ a linguagem e necessário pensar”. (VYGOTSKI, 2000, p. 133).

Uma das principais estratégias na formação de leitores é o favorecimento de um meio para a organização das ideias. Logo, considera-se que a apresentação do texto literário como elemento provocador e o subsequente compartilhamento verbal dos conceitos construídos em paralelo com a leitura, colaboram com a organização construção do pensamento.

A linguagem oral ou linguagem interna consiste na seleção das informações que se revelam significativas. Mas, para que isso ocorra, é preciso possuir um repertório de dados relevantes com os quais se possa realizar o processo de escolha. Admite-se que a interlocução entre indivíduos é um dos métodos fundamentais para a aquisição da linguagem e, por conseguinte, dos modos de ampliação do vocabulário. “Como a linguagem interior e o pensamento nascem do complexo de inter-relações entre a criança e as pessoas que a rodeiam, assim estas inter-relações são também a origem dos processos volitivos da criança”. (VYGOTSKI, 2010, p. 114)

A criança passa a escolher as palavras e a desejar manifestá-las a partir do momento em que amplia seu repertório linguístico e aprende a interagir verbalmente. Ao conhecer o léxico de uma língua, a criança se sente segura em expressar os pensamentos, os quais são organizados pela linguagem interior. Ocorrendo, assim, a interlocução e, conseqüentemente, o processamento de novas palavras e novos significados.

Nesta dissertação, o trabalho de compartilhamento do texto literário integra-se com as teorias desenvolvidas por Vygotski ao passo que reconhece a importância do léxico na construção do pensamento. Com esse reconhecimento, objetiva-se, então, contribuir para a transformação da linguagem da criança, pois a atividade central nesse estudo consiste em convidar o leitor a verbalizar o pensamento, o que coopera com a constituição de uma fala intelectualizada.

A fala intelectualizada corresponde à primeira manifestação de letramento social, pois antes de dominar a escrita a criança aprende a expressar os pensamentos oralmente e, isto corresponde ao desenvolvimento da linguagem interna, estimulada constantemente pelo ambiente social em que a criança vive. Por isso, Marcuschi (2010), em sua concepção da linguagem como uma atividade sociointerativa, defende que o letramento se correlaciona com um conhecimento mais amplo e para além da escrita. “O letramento não é o equivalente à aquisição da escrita. Existem “letramentos sociais” [grifos do autor] que surgem e se desenvolvem à margem da escola, não precisando por isso serem depreciados”. (MARCUSCHI, 2010, p.19).

O domínio da língua escrita é uma modalidade de conhecimento. Antes da habilidade de escrever, o aluno adquire o letramento social que se inicia por meio de suas experiências de mundo. No entanto, as informações pré-escolares costumam ser marginalizadas pela escola, pois, as instituições de ensino priorizam os conteúdos formais, sendo a língua escrita o principal elemento do currículo.

Na contramão de práticas pedagógicas tradicionais com o foco na linguagem escrita, promove-se, nesta dissertação, um estudo sobre o impacto da reflexão e expressão verbal dos pensamentos sobre uma obra literária, objetivando, com isso, realizar o compartilhamento oral de conceitos. Isso porque a verbalização de pensamentos provoca o questionamento e a criticidade. Assim, promove, também, o aperfeiçoamento do discurso, como se pode ler em Vygotski, 2000.

Esse momento crucial, a partir do qual *a fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado*, é caracterizado por dois sintomas objetivos indiscutíveis, que nos permitem julgar se aconteceu ou não essa mudança na evolução da fala (...). Esses dois momentos estão intimamente interligados e são os seguintes: 1) a criança que sofreu essa mudança começa a *ampliar ativamente o seu vocabulário*, perguntando sobre cada coisa nova (como isso se chama?); 2) dá-se a consequente ampliação de seu vocabulário, que ocorre de forma extremamente rápida e aos saltos. (VYGOTSKI, 2000, p. 131)

O leitor demonstra o desenvolvimento da habilidade de organização da fala e da verbalização do pensamento quando se interessa pelo significado das palavras e apreende os seus sentidos, desde muito jovem em fase da aquisição linguística. Dessa forma, incluir o estímulo à curiosidade, à incitação de questionamentos sobre as definições dos vocábulos, bem como a aplicação dos conceitos descobertos é um fator crucial na formação de leitores, visto que esse é o caminho utilizado nas fases iniciais de aquisição da linguagem. Para que isto ocorra, a prática docente deve oportunizar a reflexão dos alunos, propiciando espaços para debates e formulação de perguntas, já que uma estratégia imprescindível se correlaciona com a capacidade de formular perguntas sobre o que se pretende aprender, como explica Rubem Alves, “Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido”. (ALVES, 2003, p. 56).

Em sua obra, *Conversas sobre educação* (2003), Rubem Alves elucubra a respeito do papel da família, aluno e professor no processo de aprendizagem. Assim, em relação ao papel do professor, o autor reconhece que uma atitude fundamental para o ensino consiste em uma prática pedagógica que provoca o aluno a pensar, posto que para pensar torna-se necessário aprender a realizar perguntas. Desta forma, fomentar o questionamento e o debate sobre o

significado de uma palavra em um trabalho com o texto literário colabora para a ampliação do léxico do leitor, favorecendo o domínio semântico das palavras, já que a literatura oferece diferentes aplicações do léxico, devido o seu caráter metafórico.

Neste sentido, a mediação do texto literário se transforma em uma prática pedagógica decisiva, pois assim, a partir desta intervenção do mediador, ocorrem os debates e os questionamentos que promovem a construção do pensamento, da linguagem e, por conseguinte, a ampliação do léxico. Com base nisto, em um trabalho focado na obra literária, busca-se aplacar algumas dificuldades linguísticas observadas durante as atividades de leitura ao longo do desenvolvimento deste estudo.

A pouca familiaridade com o léxico da língua representa um dos aspectos que dificultam o trabalho com o texto literário. Vale dizer que uma das maiores adversidades dos leitores procede do fato linguístico correlacionado à dificuldade de compreensão do significado e da pronúncia de palavras, situação que interfere tanto na atividade leitura em voz alta quanto na expressão oral de ideias refletidas sobre a obra. A dificuldade na leitura em voz alta impede a compreensão imediata do texto e o repertório vocabular moderado limita a argumentação sobre as percepções do texto.

Além desses fatos da língua, nota-se também a limitação no fôlego ou ritmo de leitura e entonação inadequada de pausas, interrogações e exclamações, aspectos que podem ser estudados em trabalhos futuros. Essas questões ocorrem na leitura oral, devido à situação de alfabetização ainda em fase consolidação, e também na leitura silenciosa, pois os alunos leem pouco, logo apresentam dificuldade na realização de inferências e no levantamento de hipóteses sobre texto. Nesta dissertação, a reflexão dar-se-á exclusivamente a respeito da questão lexical.

Ao realizar um trabalho com a obra literária, pode-se atentar para a dificuldade de compreensão textual gerada pelas limitações vocabulares, considerando uma das adversidades do leitor em formação, estudante do quinto ano do Ensino Fundamental. Quando o leitor demonstra atribulação para entender o significado das palavras, o texto perde a fluidez e se torna desinteressante.

Deste modo, acredita-se que um trabalho de formação de leitores, além promover a leitura por meio de estratégias de compensação, pode, em paralelo, apresentar o significado de palavras desconhecidas e, como consequência, possibilitar a ampliação vocabular de um leitor, pois a leitura literária mediada potencializa a criatividade, de modo que o leitor gradualmente supera a defasagem lexical. Por meio da interlocução, a ideia transmitida pela palavra pode ser desvendada. Então, o conhecimento do léxico contribui qualitativamente

com a compreensão da leitura de um texto. Como se pode observar no trecho do texto *Ensino do léxico: seleção e adequação ao contexto*, escrito pela Professora Doutora Maria Aparecida Lino Pauliukonis, retirado do livro *Da língua ao discurso*, a obra reúne diferentes estudos que propõem uma reflexão sobre as práticas de ensino da leitura. No que se refere ao texto citado, o estudo revisa as orientações preconizadas pelos PCN sobre o ensino do léxico:

O objetivo maior do ensino do léxico, em sentido amplo, é fazer o aluno apropriar-se adequadamente dos vários sentidos das palavras e retirar os melhores efeitos do uso dos vocábulos nos diversos textos, o que resultaria numa eficaz comunicação textual. (PAULIUKONIS, 2007, p. 103)

A contextualização do vocabulário colabora diretamente com a formação de leitores competentes e capazes de analisar as informações lidas, então, a partir disto, aprimora-se o domínio da linguagem, proporcionando a interlocução leitor-texto. Deste modo, se inicia a compreensão significativa de um texto, fator essencial nas atividades de leitura, de compreensão textual e de prática de escrita:

A ampliação do léxico e seu adequado uso em textos pode permitir, portanto, ao aluno refletir sobre os jogos de sentido estabelecidos na interação, perceber o caráter polinizador do texto na construção dos sentidos, dos recursos expressivos e dos procedimentos estratégicos usados pelo autor, nas várias situações; tais processos são importantes decodificadores dos sentidos do texto e indispensáveis, portanto, à leitura, interpretação e produção textuais. (PAULIUKONIS, 2007, p. 128)

A mediação do texto literário se destaca como uma estratégia diferenciada de trabalho. Isso porque a provocação de questionamentos a respeito do sentido das palavras, como se propõe durante a leitura compartilhada, preenche as lacunas dos significados e conduz o leitor para a compreensão do todo. Então, discutir as variadas possibilidades de sentido de uma palavra demonstra o potencial expressivo do léxico e contribui com a seleção da definição que melhor condiz com o enredo. Desta forma, possibilita-se a reflexão e a decodificação da obra qualitativamente.

As práticas pedagógicas que valorizam a experiência de mundo do educando, em geral, baseiam-se nas teorias de formação da consciência crítica de Paulo Freire. Segundo Freire, uma proposta de alfabetização de jovens e adultos pode ser dividida em três etapas. Cada uma das três etapas desenvolve uma particularidade linguística e culminam na formação integral e consciente do indivíduo. Na primeira, investiga-se a competência discursiva do educando; na segunda, contextualizam-se os temas surgidos na primeira etapa; por fim, na terceira etapa, considerada como problematização, o educando alcança o pensamento crítico e ativo.

Seu método de formação da consciência crítica [de Paulo Freire] passa por três etapas que podem ser esquematicamente assim descritas: a) *etapa da investigação*,

onde se descobre o universo vocabular, as palavras e temas geradores da vida cotidiana dos alfabetizados [EJA]; b) *etapa de tematização*, em que são codificados e decodificados os temas levantados na fase anterior de tomada de consciência, contextualizando-os e substituindo a primeira visão mágica por uma visão crítica e social; c) *etapa de problematização*, em que se descobrem os limites, as possibilidades e os desafios das situações existenciais concretas, para desembocar na *práxis* transformadora. (GADOTTI, 1999, p. 234).

No método de formação da consciência crítica evidencia-se o letramento social dos educandos, ao demonstrar que eles têm domínio sobre a palavra, mesmo que em uma modalidade diferente: a oral. Deste modo, a conscientização consiste em empoderar a palavra falada e possibilitar o direito ao conhecimento da palavra na modalidade escrita, sendo este também um meio de empoderamento e ascensão social.

Observa-se, então, a importância de possibilitar a ampliação do repertório vocabular do aluno. De acordo com as reflexões sobre as possibilidades de trabalho com o público jovem e adulto pensado por Paulo Freire, os alunos expõem verbalmente os assuntos necessários para a discussão e, com isso, o professor trabalha como escriba e atribui forma escrita ao texto falado.

Já com o público infantil e juvenil, o movimento pode ser realizado por meio do texto literário, que funciona como um catalisador de ideias, oferecendo uma temática para debate. O mediador, com esse público, ouve e esclarece as dúvidas que surgem durante o compartilhamento de ideias e, por fim, o aluno registra em uma produção escrita suas impressões sobre a obra.

Em ambas as estratégias pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita, parte-se de um tema mediado e explorado oralmente e, depois, realiza-se o registro escrito, formalizando o conhecimento com a produção escrita. Então, como sugere Marcuschi (2010), o desenvolvimento individual do aluno depende de sua apreensão da língua escrita, logo que este é um fundamento exigido pela sociedade:

Foi a escrita que permitiu tornar a língua um objeto de estudo sistemático. Com a escrita criaram-se novas formas de expressão e deu-se o surgimento das formas literárias. Com a escrita surgiu a institucionalização rigorosa do ensino formal da língua como objetivo básico de toda formação individual para enfrentar as demandas das sociedades ditas letradas. (MARCUSCHI, 2010, p. 29)

A escrita, deste modo, possibilita a institucionalização do ensino da linguagem como elemento fundamental à ampliação do conhecimento. A partir da priorização social da escrita, surgem os textos literários que alteram os modos de narrar e toda uma tradição da oralidade (ZILBERMAN & LAJOLO, 1998, p. 16), bem como modificam igualmente as prioridades no

ensino. Então, cria-se o objetivo educacional de aprendizado individual da língua escrita para possibilitar a inserção social no mundo letrado.

A reflexão sobre a institucionalização da língua escrita e, por conseguinte, da leitura no currículo escolar, retoma a análise da importância dos fatores linguísticos no ato de ler. Entende-se que as informações linguísticas estão armazenadas na memória do leitor e, logo que ele se encontra com um texto, aciona simultaneamente os variados conhecimentos que possui para efetivar a compreensão. Como confirma Mary A. Kato, a respeito da memória, “na comunicação (...), a extração do significado de um enunciado ou de um texto depende do que o indivíduo tem na memória e da maneira como essa memória funciona” (KATO, 2003, p. 48).

Segundo a professora, há dois tipos de memória, a de curto termo (local de armazenamento passageiro de sequência de números e palavras) e a de longo termo (local onde se retém a memória permanente), que funcionam em constante movimento de migração de informações significativas da memória curta para a memória longa. Depreende-se que a memória de longo termo desempenha a tarefa de colaborar com a construção dos sentidos, visto que o leitor recorre às informações internalizadas para realizar a primeira compreensão. Portanto, se é recurso importante na comunicação, adquire a mesma especificidade na atividade de leitura, na qual prevalece a interlocução leitor-texto-autor.

O aluno leitor do quinto ano do ensino fundamental aplica o recurso da memória e do conhecimento de mundo que dispõe para a compreensão de uma obra literária. Contudo, como se trata de um leitor em formação e em fase de consolidação da alfabetização, observa-se que são muitas as dificuldades enfrentadas por eles quando são necessários os diferentes conhecimentos linguísticos para a compreensão de um texto. Pode-se resgatar uma definição de conhecimento linguístico, abordada no livro *Ler e compreender: os sentidos do texto*, em que se pontua a importância do léxico nas estratégias de compreensão textual.

Abrange o conhecimento gramatical e lexical. Baseados nesse tipo de conhecimento, podemos compreender: a organização do material linguístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados. (KOCH & ELIAS, 2017, p. 40)

Os aspectos da língua que compõem o conhecimento linguístico correspondem a diferentes conteúdos, tratando desde as características formais do texto, suas qualidades materiais e gráficas; gramaticais, com a abordagem dos modos de organização textual e, por fim, lexicais, no que se refere aos sentidos das palavras. Uma vez que o leitor utiliza todas essas informações sobre o funcionamento da língua, seja de forma consciente ou inconsciente,

deve-se analisar em quais dos tópicos mencionados o aluno demonstra maior dificuldade. A partir da observação e dinamização da leitura durante a realização deste estudo, notou-se que a questão lexical representava a maior adversidade para os alunos do quinto ano. Logo, compreende-se que fatos como a dificuldade de compreensão do significado de uma palavra compromete o entendimento do texto quando a proposta sugere que a leitura seja individualizada. Como se lê em Kato (2003), “acredita-se que um texto com muitas palavras desconhecidas seja de leitura difícil e se processe palavra por palavra” (KATO, 2003, p. 76).

A percepção dessa dificuldade do aluno do quinto ano a respeito da compreensão literal encaminha esta dissertação para uma análise das concepções de entendimento e interpretação, visto que estas ações na atividade de leitura coadunam com aquilo que a psicolinguística explica como processo de abstração da forma em razão do aumento à retenção de informações na memória (KATO, 2003, p. 49). Acredita-se que os processos ocorrem simultaneamente, deste modo, realiza-se o acesso à memória e aos conhecimentos prévios e, ao mesmo tempo, produz-se as respostas o entendimento e a interpretação.

Vicente Jouve, no livro *Por que estudar literatura?* (2012, p. 104), conceitua *entender* como a capacidade de materializar o significado de uma palavra de acordo com o objeto que ela representa. Isto corresponde ao que se pode observar durante a execução do projeto de leitura, porque conforme se propuseram atividades de leitura para os alunos do quinto ano da rede pública, avaliou-se que as dificuldades de entendimento ainda se encontravam no nível da significação dos vocabulários, condizendo então com o fato de que o sentido literal desempenha papel importante na compreensão. Como se pode ler no trabalho de Jouve (2012),

O sentido linguístico está, portanto, no fundamento da comunicação: é em razão da denotação das palavras, de seu poder referencial, que o mundo da ficção guarda um vínculo com o mundo real e desemboca em uma série de representações mentais parcialmente intersubjetivas. (JOUVE, 2012, p. 105)

A interlocução leitor-texto-autor caracteriza-se como o objetivo essencial da leitura. A fim de que se efetive a função dialógica do texto, a apreensão do sentido literal das palavras torna-se um conhecimento fundamental. Conforme se partilha um texto, o leitor reconstrói os sentidos linguísticos presentes e concretiza a informação. Entretanto, para o leitor do quinto ano, percebe-se que a denotação e a conotação das palavras ainda se mostra uma estratégia de leitura em processo de aprendizagem.

A observação de que o leitor da escola básica se encontra em processo de compreensão do significado das palavras retoma o objeto central deste estudo que trata da

reflexão sobre metodologias de ensino que põe em foco os modos de mediação do texto, pois, em posse do conhecimento das dificuldades linguísticas, faz-se um trabalho de minimização das dúvidas sobre os vocábulos e, por conseguinte, de ampliação do repertório linguístico do leitor. Assume-se que o sentido linguístico conecta-se ao conhecimento de mundo para desempenhar uma estratégia determinante nas atividades de leitura. Isso porque, sabe-se apenas que compreender as palavras não promove a interpretação textual, ou seja, concebe-se que o texto expressa ideias e sentimentos e que somente o entendimento dos vocábulos não garante a realização da proposta comunicativa.

Nessa circunstância, em que o aluno leitor demonstra competência interpretativa, apesar das dificuldades de compreensão do significado das palavras, reside o trabalho de leitura literária com o 5º ano do ensino fundamental. Para tanto, faz-se necessário aprofundar a discussão sobre os conceitos de entender e interpretar, já que estes dois tópicos possibilitam ações que desempenham ao mesmo tempo uma função antagônica e complementar no ato de ler. Isso porque ao mesmo tempo em que não se pode compreender um texto com palavras desencadeadas, tem-se, também, muitas limitações na leitura de um texto quando não se domina o léxico. Encontra-se no texto *Ler, compreender e interpretar textos literários na escola*, de Max Butle (2011), uma conceituação assertiva desta ocorrência:

A interpretação guia e alimenta a compreensão, aclara certos pontos que não tinham sido compreendidos ou que permaneciam misteriosos. Os dois processos estão em interação dialética; encadeiam-se e confortam-se absolutamente como se articulam e se confortam compreensão literal e compreensão fina. (BUTLE, 2011, p. 66)

Uma vez especificados os conceitos de entender e interpretar e, também conhecidas as influências do léxico e do conhecimento prévio para a realização destas atividades, a metodologia de trabalho para o desenvolvimento da leitura do texto adquire um propósito claro e objetivo para o leitor. O reconhecimento da conexão entre as atividades de entender e interpretar permite esclarecer que uma obra, além de comunicar alguma informação objetiva, também expressa ideias mais profundas e subjetivas, ocasionada pela experiência de leitura. Vale ressaltar que todo este estudo encaminha a dissertação para a defesa de um método de ensino em que se destaque a relevância de uma mediação de leitura, de modo que a realização do compartilhamento torne possível o esclarecimento de dúvidas resultantes da dificuldade de compreensão literal e ensejo de um espaço para debates, conclusões e interpretações sobre a obra literária.

Objetiva-se, com esta pesquisa, construir possibilidades de leitura interpretativa, em que se prevejam as leituras dos sujeitos. Então, para atingir essas metas valorizam-se três

atividades essenciais para a formação do leitor literário: a leitura compartilhada, o debate oral e a produção escrita. Vale dizer que a concepção de leitura interpretativa assumida nesta dissertação correlaciona-se com o conceito desenvolvido por Max Butle: “interpretar é construir um ponto de vista a partir das questões que propõe toda obra a cada um de seus leitores” (BUTLE, 2011, p.65). Assim, reassume-se a conexão entre conhecimento de mundo e competência leitora, posto que a obra literária interfere subjetivamente em cada leitor, de acordo com suas as experiências pessoais. A mediação e o debate sobre a obra literária colaboram para a ratificação da competência leitora, possibilitando ao leitor credibilidade intelectual para exprimir suas conclusões, mesmo que ele apresente dificuldades linguísticas durante a leitura do texto.

Depois de arguir sobre a formação da linguagem, apresentar a importância do léxico e ressaltar os aspectos fundamentais da leitura, pode-se concatenar todo esse apanhado teórico e refletir sobre as metodologias de ensino da língua e da leitura na educação básica. Deste modo, direciona-se o estudo para a perspectiva projetada pela teoria do letramento linguístico, na qual se percebe a convergência entre os objetivos do ensino da língua e a apropriação da leitura e escrita. De acordo com a professora e pesquisadora em educação Magda Soares (2001), “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2001, p.18). O letramento transformou-se em aliado tanto para as práticas pedagógicas de aquisição do sistema de escrita alfabética e ortográfica na etapa da alfabetização quanto na apropriação da literatura, pois parte do princípio de que todo indivíduo, quando inserido em comunidade centralizada no uso social da escrita, pode participar de atividades sociais mediadas pela escrita.

Nesta dissertação, reconhecem-se os conhecimentos prévios dos leitores como principal instrumento de apropriação da literatura, pois a leitura de um texto não se restringe à compreensão literal das palavras, mas considera a associação de ambos os aspectos cognitivos para que se possibilite a contextualização e ressignificação das ideias expressas. Portanto, a compreensão textual não é impossibilitada quando o leitor apresenta dificuldade, pois, mesmo com algumas limitações linguísticas, o leitor bem orientado é capaz de apreender os fatos narrados de um texto literário.

A recepção de um texto literário colabora para o estímulo à imaginação e para a redução das dificuldades linguísticas. Isso porque, partindo da totalidade do texto, o leitor toma conhecimento de novos vocábulos e, por consequência, de novos conceitos e novas aplicações das palavras. Além de garantir o acesso aos bens culturais, os benefícios

educacionais do ensino da literatura consistem em propiciar ao aluno o deleite da leitura, assim como, o aprimoramento da criatividade.

A leitura acontece quando a imaginação é convocada a trabalhar junto com o intelecto, responsável pelas operações de decodificação e entendimento de um texto ficcional. O resultado é a fruição da obra, sentimento de prazer motivado não apenas pelo arranjo convincente do mundo fictício proposto pelo escritor, mas também pelo estímulo dado ao imaginário do leitor, que assim navega em outras águas, diversas das familiares a que está habituado. (ZILBERMAN, 2008, p. 18)

O incentivo à imaginação do leitor, como explicitado por Zilberman, torna-se o objetivo maior das atividades de leitura propostas neste estudo. Isso porque a leitura de uma obra literária provoca tanto a habilidade de fantasiar quanto a capacidade de decodificar, alcançando dois resultados importantes: o prazer de ler e o estímulo à criatividade. Todavia, ainda hoje, apesar de todas as reflexões sobre o ensino da literatura, as atividades de leitura cumprem funções burocráticas, atendendo a fins avaliativos. Por isto, neste estudo propõe-se uma reflexão e uma prática da leitura e da escrita diferenciadas, nas quais os alunos estejam no centro das propostas, apresentando os conhecimentos pré-escolares que complementam os conteúdos institucionais disponibilizados pela escola.

A abordagem proposta segue na contramão de discursos que canonizam a literatura ou que a utilizam como mero pretexto para o ensino da língua. A escritora Regina Zilberman, no artigo: “Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?” além de promover um resgate histórico sobre o ensino da literatura desde a Grécia Antiga, momento que se sacraliza a experiência literária dos eruditos privilegiados, também problematiza os objetivos do ensino da literatura e reflete sobre o papel da obra literária na escola, como menciona no seguinte trecho: “Assim, dificilmente a literatura se apresenta no horizonte do estudante, porque, de um lado, continua ainda sacralizada pelas instituições que a difundem; de outro, dilui-se no difuso conceito de texto ou discurso” (ZILBERMAN, 2010, p. 17-18). Observa-se que a literatura torna-se uma disciplina preterida quando se trata de ampliar o acesso aos desfavorecidos, pois para eles serve apenas de recurso para o ensino da gramática.

Vê-se, então, a literatura discutida novamente como disciplina marginal, porque sua participação na educação ora se apresenta como recurso inatingível à classe desfavorecida, ora se mostra instrumento para o ensino da norma padrão da língua. Por esta razão, ainda se lê em outro artigo de Regina Zilberman uma contestação do que seria a instituição do letramento literário, pois esta tendência pedagógica se transforma em um novo modelo de defesa burocrática e teórica da fomentação da leitura:

Da alfabetização, tarefa que a escola desempenhou burocraticamente desde seus inícios, passou-se à necessidade de letramento, sobretudo de letramento literário. A

leitura de textos apresenta-se como prática inusitada, e a literatura, em boa parte das escolas nacionais, como um alienígena, sobretudo nas que atendem os segmentos populares, mesmo em grandes centros urbanos. (ZILBERMAN, 2008, p. 15)

Segundo Zilberman, das reflexões sobre a alfabetização passou-se para o debate sobre letramento literário. Contudo, a pauta conserva as atividades de leitura em um campo documental, visto que a literatura ainda se apresenta como disciplina periférica no currículo do ensino fundamental. A promoção da leitura literária exige mais que um discurso teórico sobre a importância do letramento literário, pois se fundamenta no desenvolvimento de uma *práxis* pedagógica da literatura, com a qual se aliam as teorias do letramento. No entanto, não se mostra adequado criar uma simbiose do letramento com a literatura, pois cada um, com suas especificidades metodológicas, encontra limitações estruturais de aplicação. Pode-se dizer que existem pontos de convergência entre o letramento e a alfabetização; entre o letramento e a literatura e, conforme se desenvolvem as estratégias didáticas, cada um colabora com o objetivo do outro.

Neste ponto do estudo, considera-se importante apresentar as concepções de alfabetização e letramento, porque isso esclarece de que forma compreende-se a convergência entre alfabetização, letramento e leitura literária. Deste modo, realiza-se a conceituação dessas duas tendências segundo a ótica de linguistas e professores como Magda Soares e Luiz Antônio Marcuschi. Os dois pesquisadores reconhecem o propósito social da língua para o objetivo da comunicação e inserção no mundo. Eles desenvolvem aspectos que diferenciam as duas propostas; Soares apresenta a origem e os dados científicos que demonstram a ascensão das práticas de letramento e Marcuschi constrói uma relação entre oralidade e letramento, refletindo sobre a colaboração da modalidade oral da língua com as práticas de leitura e escrita.

A alfabetização e o letramento apresentam diferenças substanciais na definição técnica das palavras. De acordo com Magda Soares, a alfabetização pode ser explicada como a ação de ensinar ou aprender a ler e a escrever, apresentando ou se apropriando das letras do alfabeto como tecnologia e de forma sistemática. Já o letramento, é um processo mais amplo, e é determinado pela capacidade de utilização da leitura e da escrita no dia a dia por parte dos leitores e escritores que dominam o código linguístico (SOARES, 2001, p. 47).

Já para Marcuschi, a diferenciação entre alfabetização e letramento caracteriza-se pelos modos de reconhecimento social. A alfabetização é determinada pelas competências de leitura e escrita dos indivíduos perante os padrões institucionais, já o letramento não se qualifica nem se quantifica formalmente embora se destaque por sua presença constante no

cotidiano do leitor. Desta forma, mesmo o sujeito considerado analfabeto utiliza alguma estratégia linguística para se relacionar com o mundo.

Há, portanto, uma distinção bastante nítida entre a **apropriação / distribuição** da escrita & leitura (*padrões de alfabetização*) do ponto de vista formal e institucional e os **usos/papéis** da escrita & da leitura (*processos de letramento*) enquanto práticas sociais mais amplas. Sabemos muito sobre métodos de alfabetização, mas sabemos pouco sobre processos de letramento, ou seja, sabemos pouco sobre a influência e penetração da escrita na sociedade. Mesmo pessoas ditas “iletradas”, ou seja, analfabetas, não deixam de estar sob a influência de estratégias da escrita, em seu desempenho linguístico, o que torna o uso do termo “iletrado” muito problemático em sociedade com escrita. (MARCUSCHI, 2010, p.20) [grifos do autor]

O processo institucional de ensino da leitura / ensino do código da escrita (a alfabetização) evidencia seus resultados por meio da capacidade do leitor de decodificação de textos. Já a habilidade do leitor em utilizar a leitura no cotidiano (o letramento), não é passível de quantificação, contudo representa um processo significativo na formação do leitor. A questão do método e sua caracterização também apresenta uma problemática.

Segundo Magda Soares em seu artigo *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*, a rejeição pela alfabetização e seus métodos de ensino voltados para a aquisição do sistema convencional da escrita provocou a falta de mecanismo para o letramento. Afirma também que o letramento surgiu tão profundamente entrelaçado com a teoria que causou a dificuldade de criação de procedimentos didáticos para o ensino da linguagem (SOARES, 2004, p.11). Sendo assim, ainda no artigo, nota-se a preocupação em caracterizar os dois processos de apropriação da língua como interdependentes, apesar de suas particularidades conceituais (SOARES, 2004, p.14).

Com o reconhecimento dos diversos caminhos teóricos e metodológicos para aprendizagem da leitura e da escrita, entende-se a necessidade de esclarecer três processos concomitantes aos quais um aluno matriculado no ensino regular submete-se durante o desenvolvimento da aprendizagem: letramento, alfabetização e escolarização. Segundo Marcuschi, existem considerações equivocadas sobre os três processos, posto que, para o autor, letramento relaciona-se com o aprendizado em contextos informais, a alfabetização corresponde ao ensino sistemático e convencional da leitura e escrita e escolarização envolve a formação integral e institucional do sujeito.

As confusões nesse campo são imensas. Primeiro, devemos distinguir entre *letramento, alfabetização e escolarização*. O **letramento** é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, *letramentos*, como bem disse Street (1995). A **alfabetização** pode dar-se, como de fato se deu historicamente, à margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever. A Suécia alfabetizou 100% de sua população já no final do século XVIII

no ambiente familiar e para objetivos que nada tinham a ver com o desenvolvimento, e sim com práticas religiosas e atitudes de cidadania. A **escolarização**, por sua vez, é uma prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo, sendo que a alfabetização é apenas uma das atribuições/atividades da escola. A escola tem projetos educacionais amplos, ao passo que a alfabetização é uma habilidade restrita. (MARCUSCHI, 2010, p. 21 e 22) [grifos do autor]

A distinção entre letramento, alfabetização e escolarização elucida as particularidades de cada um dos processos de aprendizagem que um aluno vivencia. Isto também contribui para a conscientização de que os três processos podem ocorrer simultaneamente, pois cabe ao docente promover uma formação global do aluno, garantindo em meio a isso a alfabetização, sem perder de vista os conhecimentos prévios que as crianças apresentam durante a aprendizagem. Portanto, considera-se que a associação dos três procedimentos enriquece as práticas pedagógicas e fomenta a leitura e a escrita.

A apreensão dos conceitos de letramento, alfabetização e escolarização colabora para a reflexão sobre os métodos de ensino de uma forma geral. Isso porque o aluno adentra o sistema educacional repleto de conhecimentos, inclusive os linguísticos. O professor, consciente desta informação, é responsável por sistematizar o ensino, considerando as teorias do letramento e da alfabetização e possibilitar a ampliação das competências e habilidades linguísticas. Ao reconhecer que o letramento está diretamente associados a fatores sociais, culturais e econômicos, considera-se o investimento em educação imprescindível para qualificar as habilidades de leitura e de escrita da população economicamente vulnerável, principais integrantes da escola pública.

Como defende Magda Soares, para alcançar os objetivos de letramento dos alunos é preciso possibilitar duas condições essenciais: uma em que a população tenha de fato a ampliação da aprendizagem da leitura e da escrita para além da decodificação e outra para que tenha acesso a materiais de leitura (2001, p. 58). Contudo, ainda há pouca infraestrutura nas escolas e pouca capacitação dos professores, pois se admite que a oferta de materiais de leitura colabora para o letramento, mas, uma grande verdade é o fato de que a escola não possui material de leitura para oferecer, principalmente, o material literário. Vale dizer que, além de ter pouco material de leitura para realizar o processo de formação de leitores, estes, depois de formados, ainda encontram dificuldade de acesso aos textos, como exemplifica Magda Soares (2001).

Isso [a falta de condições para ler e escrever] explica o fracasso das campanhas de alfabetização em nosso país: contentam-se em ensinar a ler e escrever; deveriam, em seguida, criar condições para que os alfabetizados passassem a ficar imersos em um ambiente de letramento, para que pudessem entrar no mundo letrado, ou seja, num mundo em que as pessoas têm acesso à leitura e à escrita, têm acesso aos livros,

revistas e jornais, têm acesso às livrarias e bibliotecas, vivem em tais condições sociais que a leitura e a escrita têm uma função para elas e tornam-se uma necessidade e uma forma de lazer. (SOARES, 2001, p. 58 e 59) [grifo nosso]

A marginalização da literatura e o descumprimento do direito de acesso ao texto literário resultam nessa situação em que se formam leitores que não compreendem para qual objetivo aprenderam a ler. Magda Soares descreve minuciosamente os limites do trabalho de formação de leitores que, mesmo formados, continuam sem acesso a materiais de leitura. Eles se apropriam do código, contudo não atribuem sentido à aprendizagem recebida, porque a leitura continua sendo uma atividade inacessível e desconectada de seu cotidiano.

O estudo sobre língua e literatura proposto neste capítulo, enfim, alcança os principais aspectos de convergência entre as duas concepções: letramento e leitura literária. Pode-se dizer que um dos pontos de encontro entre os dois pressupostos reside no anseio de garantir o acesso a materiais de leitura devido a sua relevância no desenvolvimento de atividade de leitura e escrita. Além disso, outro fator de afiliação entre as duas tendências situa-se na valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e no compartilhamento desses conhecimentos para a ressignificação de ideias, isto por meio do debate a respeito dos sentidos do texto que conduzem o leitor para a compreensão e à interpretação. E, por fim, tem-se a afetividade propiciada pela leitura literária que potencializa a subjetividade e se torna uma aliada do letramento.

Tendo em vista a importância do material de leitura, vale discorrer rapidamente sobre os recursos que são enviados para a escola, já que no capítulo três o assunto terá um aprofundamento nesta questão. Pode-se dizer que as escolas recebem pouco material didático e literário porque se baseiam em dados defasados do censo escolar, pois utilizam as informações referentes ao ano anterior. Para o letramento e alfabetização são distribuídos livros didáticos e para a leitura literária são fornecidas obras literárias com títulos diferentes. Entende-se que, por falta de espaço físico ou de profissional específico para organização dos livros literários, eles ficam guardados em um lugar qualquer da escola.

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas em relação à infraestrutura da escola pública, este estudo atinge a meta de realização do trabalho de fomentação da leitura associando as teorias do letramento com as da leitura literária. Isso porque garante o acesso a obras literárias, algumas resgatadas do armário da escola e outras doadas e, também, recorre aos conhecimentos de mundo dos alunos ao promover a discussão sobre o entendimento dos textos literários. Acredita-se que a mediação do texto oportuniza a articulação para

compreensão, interpretação e produção escrita, dados que serão desenvolvidos também no capítulo três desta dissertação.

A oportunidade de oferecer o texto literário e o aproveitamento dos conhecimentos de mundo dos alunos para promover o debate sobre os enredos das obras literárias colabora para o desenvolvimento da criatividade e a formação crítica do leitor. Uma vez que se oportuniza a legitimação de seus pensamentos, é possível desenvolver as habilidades de leitura e de escrita, assim sendo, ele sente segurança a respeito das ideias que constrói. Ao certificar um leitor de que seus conhecimentos são coerentes, contribui-se com a elevação da autoestima no posicionamento intelectual e social. Logo, a autoconfiança e a exaltação das características subjetivas dos leitores tornam-se objetivos do trabalho de promoção da leitura. Portanto, acredita-se que ler literatura provoca a emancipação emocional, cultural e intelectual.

O desenvolvimento do projeto de formação de leitores ocorre com a realização de dois circuitos de leitura que serão apresentados no capítulo três. Um se chama Circuito de leitura livre e o outro foi nomeado Circuito de leitura mediada. O segundo Circuito ocorre por meio do compartilhamento do livro literário *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga. Devido à profundidade temática presente na narrativa, realiza-se, em primeiro lugar a leitura oral e compartilhada, em um segundo momento ocorre o debate sobre os tópicos inquietantes e controversos que surgem no texto e, por fim, é oportunizado um espaço para a resolução de atividades textuais nas quais os alunos registram as ideias concebidas durante as discussões. Por esta razão, no próximo tópico do capítulo dois, analisa-se a riqueza do enredo do livro *A Bolsa Amarela*, levando em consideração as questões inquietantes sobre a dificuldade de convivência familiar e da autoafirmação do indivíduo.

2.2 ENTRE O REAL E O IMAGINÁRIO: UMA LEITURA SIGNIFICATIVA DA OBRA A BOLSA AMARELA, DE LYGIA BOJUNGA.

A promoção da leitura literária em uma turma do quinto ano do ensino fundamental representa a resistência do ensino de literatura contra medidas que marginalizam a disciplina na organização curricular, porque, vale lembrar, a literatura não é um componente curricular oficial do quinto ano. Apesar disso, nota-se que o texto literário, naturalmente, subverte as determinações que o excluem dos conteúdos a serem ministrados, porque se encontra presente no trabalho pedagógico de quase todas as áreas do conhecimento. Por isto, a proposta de trabalho desenvolvida neste estudo valida e prestigia a literatura, pois cria um momento no

tempo-espço da escola básica para as atividades de leitura e garante o direito de acesso ao texto literário.

A preocupação em defender o direito à literatura para o público infantil pode colaborar com a reflexão dos alunos sobre o investimento do governo no trabalho literário na Educação Básica. Deste modo, a questão relacionada à infraestrutura na fomentação da leitura perpassa principalmente pela dificuldade de acesso a livros literários, pois a proposta de distribuição de livros realizada pelo Estado até o ano de 2017 não previa livros com o mesmo título para cada aluno da turma. Embora tenham ocorrido mudanças nos programas em 2018, as novas diretrizes de fornecimento de livros ainda se encontravam em fase de implementação, logo, não atenderam às demandas da pesquisa deste estudo, que ocorreu em 2019.

A realização do projeto, então, contou com duas situações: a utilização dos recursos da escola, acessando o acervo de livros com títulos diferentes, e a aquisição, por meio de doação, de trinta exemplares da obra *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga. Com o material em mãos, estruturou-se o projeto em dois circuitos de leitura: Circuito de leitura livre e o Circuito de leitura mediada. Vale dizer que os livros do circuito de leitura livre compõem o acervo da escola e foram selecionados pela leitora experiente responsável pelos livros até aquele momento. Contudo, explique-se que é no terceiro capítulo desta dissertação que as atividades desenvolvidas durante os circuitos de leitura são apresentadas e especificadas.

A proposta do Circuito de leitura mediada baseia-se na leitura coletiva de uma obra literária de mesmo título por todos os alunos, porque se entendeu que os alunos do quinto ano de escolaridade precisavam ampliar seus desafios de leitura, portanto, optou-se uma narrativa longa e com profundidade temática com a obra *A bolsa amarela*. Considerando as limitações estruturais e no fornecimento de material de leitura das escolas públicas, realizou-se uma campanha para a doação de livros. Deste modo, com autonomia para selecionar uma obra literária, escolheu-se o livro *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga, como parte do *corpus* do trabalho. Ao desenvolver um trabalho com a literatura, o leitor mais experiente e, também, mediador da leitura seleciona as obras literárias, analisa suas características e prepara as atividades de leitura.

Segundo Colomer (2007), em seu capítulo intitulado “Ler com os especialistas”, a leitura mediada e orientada por um professor caracteriza-se como a intervenção textual mais praticada pela escola, portanto, ao pensar em alunos do quinto ano do fundamental, em processo de consolidação da alfabetização, a leitura compartilhada é ainda mais determinante para a recepção do texto literário. “A leitura guiada de textos é a prática que melhor se ajusta

à imagem que a escola tem de si mesma como lugar de formação e tem sido a atividade educativa por antonomásia ao longo da história do ensino literário” (COLOMER, 2007, p. 180). O professor, leitor especialista no contexto escolar, desempenha o papel de orientador da leitura com o objetivo de colaborar para a formação do aluno. Por esta razão, acredita-se que a condução do texto resulta em uma facilitação da leitura e, por conseguinte, auxilia na compreensão e interpretação do texto, fazendo com que as metas estabelecidas sejam alcançadas.

Além de guiar a atividade de leitura no compartilhamento do texto, o professor também se responsabiliza pela seleção e análise do texto literário de modo que a opção eleita provoque intelectualmente o leitor de modo que ele construa significados para o texto. A partir do compromisso de apresentar uma obra literária de qualidade, optou-se pelo livro *A bolsa amarela*. Vale dizer que, dentre as várias motivações para a escolha deste livro, a decisão final ocorreu por ele apresentar densidade narrativa: ordem cronológica direta, encadeamento de fatos narrativos, ponto de vista claro, caracterização psicológica dos personagens envolvente. Então, com um enredo repleto de temáticas que permeiam o universo infantil, propõe-se desenvolver a perspectiva das crianças sobre as questões que tratam de assuntos como a privacidade e o direito à opinião, temáticas contidas nas concepções sobre convivência familiar e autoafirmação da individualidade.

A partir da profundidade temática da narrativa selecionada, analisa-se a obra *A bolsa amarela* considerando a manifestação de duas questões centrais: as dificuldades de comunicação nas relações familiares e a repressão da criatividade de uma criança no contexto parental. Isso porque essas duas questões em destaque na narrativa suscitam o leitor a refletir sobre diversos conflitos domésticos que causam mal-estar e desconforto, fato que contraria o significado idealizado de família, como primeira instituição social de uma criança e que se caracteriza, em geral, por partilhar afeto, proteção e zelo entre seus membros. Na narrativa em análise, o desrespeito ao direito à privacidade evidencia-se mediante o desajuste nas regras da boa convivência no ambiente familiar.

Na obra literária, o comportamento dos membros da família de Raquel, protagonista da história, oportuniza a observação de algumas práticas de desigualdade social, pois o que se percebe são autoritarismos baseados culturalmente na supremacia do mais forte, no caso, representado pelos irmãos mais velhos da personagem principal, que a ordenam e a dominam pela força física ou psicológica. Enquanto isso, o mais fraco, caracterizado pela pessoa mais jovem (a Raquel), é submetido às vontades dos outros e muitas vezes é desvalorizado por sua juventude. Deste modo, observa-se a nulidade na autoestima e na autoconfiança da

protagonista, o que provoca a hesitação em suas ações, principalmente, nas situações comunicativas.

Observa-se que as constantes tentativas de silenciamento da criança na narrativa visam castrar a sinceridade dos pensamentos da protagonista que não compreende o uso de mentiras e as atitudes injustas. Deste modo, a negação do direito da Raquel em expor sua opinião em diferentes momentos na narrativa, significa a supremacia dos personagens adultos que não compreendem que exemplificam um comportamento contraditório e que gera a incerteza em Raquel.

A narrativa de *A bolsa amarela* consegue representar com verossimilhança o ponto de vista de uma criança observadora e inconformada com o universo adulto em que a hipocrisia vigora socialmente convencionalizada. Além da obra sobressair-se utilizando a perspectiva de uma criança, outro aspecto que se destaca no texto e o aproxima ainda mais do leitor infantil é a utilização da linguagem coloquial e sonora, como também a escrita em primeira pessoa. Ademais, este texto literário rompe com os limites existentes entre realidade e fantasia, e enfatiza a percepção das ideias e sentimentos interiorizados, o que cativa a atenção do leitor e provoca a curiosidade.

Vale destacar que a escritora, Lygia Bojunga, alcança os objetivos de produzir literatura infantil atendendo às particularidades do público alvo. Isto, principalmente, porque ao contrário do que se perpetrava antes, os escritores contemporâneos evitam a escrita autoritária em que se tem, somente, a finalidade pedagógica, lúdica e moralista (KHÉDE, 1983, p. 13). Desta forma, as variadas obras da escritora abordam questões do universo infantil, como: abandono, morte, pobreza, violência contra a criança, trabalho infantil, construção de identidade (SANDRONI, 2011, p. 79). Inclusive, magistralmente, Bojunga realiza uma crítica ao absolutismo dos adultos em relação às crianças. Portanto, a escritora atinge o nível da criança e produz uma literatura infantil que busca atender as demandas emocionais do leitor.

No livro *O mito da infância feliz: antologia*, organizado por Fanny Abramovich, lê-se uma coletânea de escritos sobre a vida da criança e nele se disserta sobre várias inverdades declaradas sobre a infância feliz, o que corrobora com a perspectiva criada por Lygia Bojunga em *A bolsa amarela*. Logo no prefácio, afirma-se que a infância feliz é uma invenção do adulto para superar as decepções sobre a própria experiência de sua infância, pois vivenciaram métodos educativos rigorosos, contudo eles preferem abstrair essa realidade do passado e perpetuar a mesma doutrinação das mentes.

Quem criou o “mito da infância feliz” foram obviamente os adultos. As crianças estão muito ocupadas em viver seus momentos, bons e maus, para gastarem o tempo em cogitações sobre o que teria sido o seu antes. Vivem no agora, isto é, vivem.

Mas aos poucos vão sendo impedidas de viver com a força e a espontaneidade com que fazem as coisas, quando podem. Aos poucos vão sendo “educadas”, o que significa limitadas, castradas, destruídas no que tem de mais genuíno: a criatividade e a liberdade.

(...)

E por que precisam os adultos alimentar o mito da felicidade infantil? Talvez porque necessitam situar em algum lugar de seu passado um momento em que a vida tenha sido satisfatória e alegre. (...) Por outro lado, uma vaga consciência de estarem triturando seus filhos pode ter um certo peso nessa mitificação. Se a infância é um período feliz, então não precisam sentir tanta culpa.

(CESARINO, 1983, p.12)

O desejo de viver intensamente o momento presente impede que as crianças busquem qualquer tipo de descrição sentimentalista sobre a infância, como demonstra Raquel. A personagem busca o reconhecimento como uma pessoa com o direito à privacidade e à liberdade de expressão. Contudo, os adultos ao seu redor negam esses direitos e os problemas e dificuldades da criança, já que para eles é interessante afirmar que nesta fase da vida da protagonista existe somente felicidade.

Ainda sobre a infância feliz, segundo Cesarino, a criança questionadora e criativa, é iniciada no processo de educação, no qual incoerentemente se incute nela uma forma padronizada de comportamento e pensamento, contudo a protagonista de *A bolsa amarela* resiste contra essa imposição por meio do uso da criatividade. Portanto, observa-se que sua inventividade representa um incômodo, pois aciona no adulto a responsabilidade em dialogar e dedicar-lhe alguma atenção. Embora o responsável, normalmente, não tenha a intenção de maltratar a criança, sabe-se que a negação da experiência infantil desventurada promove a perpetuação de um processo disciplinar fadado ao fracasso, logo que a falta de tempo, a negligência e a animosidade destinadas às crianças ocasionam desequilíbrio e instabilidade emocional, retratado na obra em um momento de fúria da protagonista, no qual ela manifesta seus sentimentos com agressividade.

Deve-se, então, elucidar o contexto presente na obra em análise, visto que se acompanha a história de Raquel, uma criança engenhosa e questionadora, além disso, ela também se caracteriza por ser atenta, já que percebe tudo que acontece em seu ambiente familiar. A respeito do enredo, narra-se que Raquel, a filha caçula de uma família com muitos integrantes, possui irmãos com o perfil de jovens adultos e que a subjugam por ser o membro mais jovem e, ainda, criança. O tratamento destinado à protagonista decorre da crença de que a opinião de criança não importa. Como se sente ignorada pela família, Raquel utiliza sua originalidade para fugir da realidade solitária e opressora em que vive, como explicitado por

Cesarino (1983, p. 12) ao sugerir que a educação doutrinadora dos adultos extingue a originalidade das crianças. Nestes momentos de escape, a menina refugia-se no afeto de amigos imaginários para os quais confia suas três grandes vontades: ser menino, ser grande e ser escritora. Em uma doação da tia Brunilda, parente próxima da família de Raquel, a protagonista consegue ficar com a bolsa amarela, único, dentre vários objetos, que é desprezado pelos irmãos mais velhos. A partir deste momento, a bolsa amarela passa a acolher as vontades e as criações de Raquel, tornando-se o lar de um galo chefe de galinheiro, um galo de briga, um guarda-chuva que escolhe ser mulher e um alfinete de fralda enferrujado. Deste modo, ao juntar tantos amigos com personalidades tão diferentes, a vida de Raquel passa a ser uma grande aventura. Apesar das particularidades de cada um, todos buscam autoconhecimento e um lugar no mundo.

Como se observa com a enumeração dos personagens, a antropomorfia de objetos e animais faz parte do maravilhoso contido no texto. Logo, nota-se a maestria na condução da descrição dos personagens que, por um lado possuem características físicas de acordo com a suas especificações no mundo real (galo, guarda-chuva) e por outro lado agem com o perfil psicológico humano (o galo luta por uma ideia, a guarda-chuva escolhe ser mulher e infantil). Assim, neste aspecto, a fantasia se conecta com a realidade, convidando o leitor a refletir sobre questões factuais sem perder a capacidade de imaginar o inesperado.

(...) [A fantasia] concilia a racionalidade da linguagem com a ficção, em que ao mesmo tempo que rege a criação imaginária, não se afasta do contato com a realidade. Devido a esta característica ambivalente, a narrativa provoca um efeito também duplo no leitor: aciona sua imaginação e fantasia e desencadeia uma posição intelectual.
(CRISTÓFANO, 2011, p. 4)

Sendo assim, a ambivalência dos personagens enriquece a narrativa provocando no leitor a constante reformulação de hipóteses sobre a imagem mental que se constrói sobre os integrantes do enredo, bem como desafia-o a reinventar a situação narrativa a partir das representações descritas. Por exemplo, o momento em que o galo chegou ao apartamento depois de utilizar o elevador social com a presença de outras pessoas, ele afirmou que vestir a máscara era artifício suficiente para disfarçar sua identidade fugitiva.

- Mas como é que você entrou aqui? Você voou?
- Vim de elevador.
- Sozinho?
- Não, tinha mais gente.
- E ninguém viu que você era um galo fugido?
- Eu tava de máscara.
- Ah é! Então boa noite.
- Dorme bem”. (BOJUNGA, 2018, p. 41 e 42)

Neste trecho da obra, observa-se o elemento da fantasia, um animal falante, em conjunto com elementos da realidade, o uso do elevador social. Após a integração do galo como novo morador da bolsa amarela formaliza-se a função do acessório como abrigo. A bolsa, desde que foi encontrada por Raquel, adquire posição de reduto para itens variados. A princípio, o objeto resguardava os nomes e as vontades, então, com a chegada do galo normatiza-se a transformação da bolsa em um refúgio e, com isso, aparecem os outros personagens. Assim, as aventuras em busca do autoconhecimento iniciam.

A necessidade de encontrar um ambiente seguro para a individualidade da Raquel decorre de um conflito decisivo e angustiante entre a menina e seu irmão mais velho, esta circunstância pontua a coação vivenciada pela criança, porque seu irmão, sem autorização, toma para si os textos pessoais da protagonista e os lê publicamente em voz alta. Desta forma, a menina é tomada por sentimentos desesperadores que são detalhadamente descritos na narrativa e contagiam o leitor, pois ele se sente igualmente invadido. Tem-se, a partir da exposição, humilhação e falta de empatia dos irmãos, os elementos desencadeadores da trama, pois Raquel fixa seus pensamentos em suas vontades que, em situações como essa inflam como balões e traduzem a sensação de ansiedade e obsessão.

A rica descrição das sensações narradas em primeira pessoa transporta o leitor para o cenário de estresse em que se insinua a possibilidade da implosão, pois Raquel ainda não consegue dialogar e expor seus sentimentos. Embora inconformada, a criança não possui poder para interromper as provocações, então, sofre em silêncio, sentindo como se a distância entre a realidade e os seus desejos, os quais ela supõe que podem oferecer alguma transformação em seu cotidiano, fosse gigantesca. Com isto, a proposta narrativa em primeira pessoa possibilita uma aproximação do leitor com o ponto de vista da criança, e o destaque que o olhar pueril atribui para as injustiças provocadas por adultos que se consideram perfeitos.

A narrativa de Lygia Bojunga lida com o problema da autoridade, deslocando-a para a perspectiva da própria criança. Ela assume como seus, de forma extremamente sensível, as angústias e os problemas existenciais da infância frente ao adulto que se crê dono de todas as verdades. (SANDRONI, 2011, P. 111).

Entende-se que o autoritarismo vivenciado por uma criança provoca a formação de indivíduos inseguros e com baixa autoestima, logo que secundarizam os pensamentos da criança posicionando-a em uma situação de dúvida sobre suas próprias competências e qualidades. Então, na narrativa de *A bolsa amarela* encontra-se a encenação da percepção

pormenorizada dos sentimentos de uma criança ao ser pressionada e marginalizada, as sensações inconvenientes e inadequadas são expostas por meio das três vontades.

Em geral num mundo capitalista, os desejos representam uma ambição pessoal e de caráter material, por exemplo, o sonho da casa própria, do carro grande ou da profissão em que se ganhe muito dinheiro e, assim, eles impulsionam as pessoas em seus projetos pessoais e econômicos. No entanto, o surgimento das três vontades da protagonista retrata a insatisfação com o seu cotidiano e consigo, porquanto os desejos não apresentam possibilidade lógica de realização. Isso ocorre porque Raquel é uma menina e sua escrita é constantemente depreciada, então, as vontades exprimem as frustrações com a vida pessoal, apresentando uma personagem inicial que se recolhe em sua privacidade para evitar o desprestígio. Então para se proteger de críticas e do desdém de sua família imagina um lugar para esconder seus sentimentos. Como se pode ler em Sandroni (2011) e Khede (1983), o objeto bolsa amarela se transforma em um recurso para garantir a estabilidade emocional de Raquel, pois neste ambiente reservado, a personagem pode controlar seus sentimentos:

(...) Fazendo-se uma leitura psicanalítica, a bolsa amarela é o inconsciente de Raquel, onde seus três desejos (desejo de crescer, de ser homem e de escrever) são reprimidos até que ela própria, trabalhando-os através das histórias que inventa, ou seja, no processo de criação, supera-os e atinge a compreensão de si mesmo e a aceitação do outro. (SANDRONI, 2011, P. 127).

Em *A bolsa amarela*, Lygia Bojunga Nunes transfere para a <<bolsa>> a opressão a que se vê submetida a menina Raquel, reprimida em três desejos: a vontade de crescer, a de ser garoto, e a de se tornar escritora. Contesta a estrutura familiar no seio da qual <<criança não tem vontade>>. Na verdade essas três <<vontades>> são projeções das expectativas que a sociedade adulta produz na criança. (KHEDE, 1983, p. 13)

Segundo Laura Sandroni, Raquel reprime os desejos considerados inoportunos e transfere-os para o objeto até que a personagem se transforme internamente e passe a aceitar a si mesma e aos outros. Sônia Salomão Khedes também argumenta que o acessório torna-se o ambiente para onde Raquel designa seus desgostos e, ainda, amplia sua análise justificando que as vontades depositadas ali simbolizam as imposições dos adultos sobre as crianças, isto pode ser observado quando se analisa a forma com que a individualidade da Raquel é rejeitada e como este fato ocasiona o desejo da menina de se adequar às determinações alheias, provocando a vontade de ser alguém diferente.

O ambiente narrativo materializado na bolsa amarela demonstra mais uma dualidade entre o real e o imaginário, pois, “bolsa”, consoante o verbete 1 do Minidicionário Houaiss, significa: “saco de couro, tecido, etc., geralmente com alça e fecho, usada para transportar ou guardar objetos diversos; sacola” (HOUAISS, 2004, p. 106). Como se observa, o acessório

caracteriza-se por seu aspecto concreto e funcional, servindo para a protagonista da mesma forma que é utilizado no mundo real. Já as experiências vivenciadas pelos personagens inseridos na bolsa representam as metáforas da protagonista, logo que são necessárias adaptações que transformem a bolsa em um lugar agradável e receptivo aos personagens. Deste modo, Raquel corta o tecido da bolsa para “construir” uma janela para o galo espiar o mundo exterior. Como se pode ler em nota de rodapé da narrativa: “Achei que devia ser muito ruim a gente viver sem espiar pra fora. Então cortei uma janela na fazenda da bolsa amarela. Bem juntinho do fecho. Pra cara do Afonso ficar parecendo enfeite de fecho em vez de cara de galo fugido”. (BOJUNGA, 2018, p. 47)

Na nota de rodapé constam diversos elementos da fantasia que atribuem forma ao ambiente interno da bolsa, levando em consideração os sentimentos dos personagens como, por exemplo, a preocupação com o galo vivendo em clausura, cria-se uma janela para diminuir a solidão do personagem. Segundo a protagonista a janela encontra-se em um local da bolsa onde existe uma fazenda e perto do fecho. Vale destacar que o fecho da bolsa corresponde a um ambiente, mas também desempenha o papel de um personagem determinante, visto que foi criado com uma personalidade forte para manter o ambiente da bolsa fechado e protegido, evitando uma possível tentativa de violação, sendo assim, o fecho transforma-se em um tipo de segurança, garantindo a proteção do ambiente onde se desenrolam os principais acontecimentos da narrativa.

Na obra, a reflexão sobre as características do ambiente da narrativa torna-se um aspecto importante desta análise. Isso porque, observa-se que existe microcosmo localizado dentro da bolsa onde os personagens que manifestam livremente as emoções da Raquel vivem e o macrocosmo: apartamento, escola, casa da tia, locais que exigem a contenção dos sentimentos da personagem. Conforme Domício Proença Filho afirma, o ambiente de uma prosa qualifica-se como, um meio ou localização que “envolve as condições materiais ou espirituais em que se movimentam os personagens e se desenrolam os acontecimentos” (PROENÇA FILHO, 1999, p. 54). Sendo assim, a bolsa amarela assume em um mesmo espaço narrativo as condições tangíveis e anímicas em relação ao enredo, já que o objeto encontra-se presente em todos os macrocosmos e carrega em si mesmo o microcosmo.

O ambiente familiar asfixiante, no qual a criança não tem espaço para expressar a opinião, provoca em Raquel a fuga para um universo metafórico em que ela antropomorfiza animais e objetos. Isto origina os variados personagens que constituem a trama da obra, corroborando o que o autor do livro *A linguagem literária* (1999) define como personagem: “Os personagens dão condição de existência ao enredo e “viver” nele como participantes da

história” (PROENÇA FILHO, 1999, p. 50). Sendo assim, essa obra selecionada apresenta uma variedade de personagens que sob a perspectiva da protagonista conduzem a história narrada, no entanto, cada um deles, com sua particularidade, aprofunda os conflitos existentes, evolui depois de passar por uma grande reflexão e, por fim, encerra a narrativa com uma nova perspectiva.

Os personagens que vivem dentro da bolsa correlacionam-se ao caráter ainda em formação da Raquel, demonstrando um aspecto da mentalidade da protagonista em busca de mudança. Assim, observa-se que o galo representa um poder masculino e autoritário, destinado a comandar as galinhas, no entanto, o personagem rejeita o caminho imposto pela autoridade e opta por alterar o nome próprio e soberano que possui e busca novos rumos para a vida, como se nota no diálogo entre Raquel e o galo.

- É isso mesmo: Rei. Não repara não, foi você que escolheu meu nome, mas eu não gosto dele.
- Ah... não?
- Não. Eu sou um cara legal, gosto de sossego, sou um sujeito muito simples: esse nome não combina comigo. (BOJUNGA, 2018, p. 40)

O galo, então, assume seu despojamento ao se qualificar como um sujeito simples, sendo essa denominação o extremo oposto do significado da palavra rei. Fato este que se relaciona com o interesse da Raquel em se apropriar de uma postura mais humana e colaborativa com a sociedade, ao invés de comandar autoritariamente e observar as pessoas do alto de um pedestal, já que um dos maiores problemas de Raquel com sua família situa-se na tentativa dos mais fortes subjugarem os menores e mais fracos. Então a ação de acolher objetos descartados simboliza a procura pela importância de todas as coisas, inclusive, as mais ínfimas, com um alfinete perdido em meio a rua ou um guarda-chuva quebrado.

Podemos afirmar que existe correlação entre o personagem alfinete de fralda e a faceta negligenciada da Raquel, pois ele se caracteriza por ser pequeno, abandonado e enferrujado. Destaque-se também que ele implora pelo amparo da protagonista, ou seja, representa a segregação vivenciada por Raquel em seu ambiente familiar. Além disso, o alfinete é dotado da habilidade escrita, logo que apenas dialoga com a protagonista por meio dos riscos que produz. Como se pode ler no trecho, “E ela [a ponta fiada do alfinete] começou a riscar na minha mão tudo que o alfinete queria dizer” (BOJUNGA, 2018, p. 43). A capacidade de se comunicar somente pela palavra escrita demonstra o forte vínculo da protagonista com a habilidade de escrever, (SANDRONI, 2011, p. 80). Além disso, o Alfinete de fralda também representa o processo de amadurecimento da Raquel porque encontra o momento preciso para

estourar as vontades infladas e permanece na bolsa depois que todos os outros personagens encontram novos caminhos.

Os personagens sempre solicitam autorização da Raquel para viver na bolsa e isso manifesta o anseio da menina pelo direito de opinar em fatos que incidem diretamente em sua vida. Desta forma, a personagem Guarda-chuva delibera sobre diversos aspectos em sua fabricação: primeiro é consultada sobre a preferência do gênero com o qual gostaria de ser produzida e, depois, expressa firmemente seu desejo em continuar pequena. Assim, inicia-se o processo de autoaceitação de Raquel em relação ao fato de ser menina e de ser criança, visto que ela conclui que se tivesse sido consultada, também escolheria ser mulher: “Fui andando e pensando que eu também queria ter escolhido nascer mulher: a vontade de ser menino sumia e a bolsa amarela ficava mais leve de carregar”. (BOJUNGA, 2018, p. 48). A narrativa indica que a história de vida contada pela Guarda-chuva apresenta os benefícios em ser mulher e ser criança, como por exemplo, usar tecido bonito nas vestimentas, possuir curvas, adornar a aparência com enfeites e continuar brincando, o que promove a autoafirmação da protagonista.

Ao seguir em busca de representações metafóricas entre Raquel e seus amigos imaginários, anuncia-se o personagem Terrível, galo primo de Afonso, que configura o que se concebe como o maior dano causado por uma vida de repressão intelectual e emocional em um indivíduo. Ele possui uma incapacidade de reflexão que culmina em violência, fazendo-o colocar a própria vida em risco. Ele é criado para brigar, contudo, com o objetivo de que ele não mude de ideia, costuram os seus pensamentos. “Disseram até, não sei se é verdade, é capaz de ser invenção, que costuraram o resto do pensamento dele com uma linha bem forte. Pra não rebentar.” (BOJUNGA, 2018, p. 55 e 56). Quando se relaciona Terrível com a Raquel, nota-se que ele exterioriza a luta da Raquel contra o aprisionamento de suas ideias, uma vez que ela se opõe ao que Terrível se transforma por não pensar por si mesmo. Por isto, que Laura Sandroni pontua que na obra, o foco é a valorização da imaginação e conclui que “O máximo de opressão é aquela que atinge ou procura atingir a liberdade de pensamento” (SANDRONI, 2011, p. 119). Assim, Raquel examina as consequências de viver em clausura e em obediência e recusa esta opção.

Desse modo, na narrativa de Bojunga, observam-se personagens que ressaltam os percursos reflexivos da Raquel que, em meio à busca pelo autoconhecimento e compreensão do mundo ao seu redor reinventa os modos de superação das dificuldades com o uso da imaginação. Isto se verifica no seguinte trecho: “Minha vida foi melhorando. Eu já não inventava muita coisa, meu pessoal não ficava tão contra mim. Comecei então a achar que ser

menina podia mesmo ser tão legal quanto ser garoto. E foi aí que as vontades deram para emagrecer” (BOJUNGA, 2018, p. 125). Nessa passagem, observa-se o emagrecimento das vontades, significando que as pressões internas diminuem em consequência das mudanças vivenciadas. Logo, externalizar criativamente seus pensamentos contribui para a transformação das suas subjetividades ainda em processo de amadurecimento, como analisa Sandroni: “Cada um dos personagens que mora dentro dela representa de algum modo a própria Raquel, as diversas facetas de sua iniciante personalidade”. (SANDRONI, 2011, 84). Assim, a protagonista conclui a narrativa aprendendo a conviver consigo e com as características de sua família. Ela entende que não existem padrões de comportamento certos ou errados, mas que há uma forma individual para cada um viver e se expressar.

A análise dos aspectos fundamentais da obra *A bolsa amarela* possibilita a criação de metodologias de formação do leitor literário que favoreçam a interlocução leitor-texto. Desse modo, pretende-se que as sensações narradas por Raquel possam ser compreendidas e refletidas ao longo da leitura mediada. Isso porque as questões que se destacam na narrativa correspondem a uma experiência universal sobre a qual se fala pouco, já que a família, primeira instituição social de uma criança, é revestida de um manto sagrado e, portanto, protegida contra qualquer questionamento sobre seu desempenho. No entanto, o que se observa ao acompanhar a protagonista da história correlaciona-se com uma série de desrespeito aos limites e direitos das crianças.

Com relação à subjetividade pueril, nota-se que ao final da narrativa, Raquel começa a acreditar em seu potencial. Impõe-se então, a discussão sobre a temática da afirmação da individualidade, que se torna um assunto possível e imprescindível, pois perpassa variados aspectos da formação humana na contemporaneidade, uma vez que as minorias e a diversidade têm sido marginalizadas e desprezadas. Portanto, pode-se dizer que a narrativa de *A bolsa amarela* cumpre com a função plural da literatura em que se garante ao leitor o direito à formação intelectual e à fruição, como consta no livro *Teoria da literatura*, de Vitor Manuel de Aguiar e Silva:

Por que não se admitir uma função plural da literatura? A literatura é veículo de evasão, mas pode também constituir importante instrumento de catarse, de libertação e de apaziguamento íntimos, mas é também instrumento de comunicação, apto a dar a conhecer aos outros a singularidade da nossa situação e capaz de permitir, por conseguinte, que comuniquemos através daquilo que nos separa. (AGUIAR E SILVA, 1979, p. 139)

Assim, acredita-se que o texto literário selecionado atende à função plural da literatura quando permite que o leitor evada de si, do tempo e do espaço; realize uma avaliação crítica

da sociedade; exercite a catarse e a libertação, bem como comunique emoções manifestadas pelo leitor que lê o texto literário e o escritor que produz a literatura. Todas essas funções conduzem o leitor para uma experiência pessoal e profunda, em que a transformação da protagonista colabora para a mudança do leitor.

Sendo assim, vivencia-se uma batalha simbólica entre homem e mundo, bem como sujeito e objeto, de forma que o objetivo final significa a construção de uma identidade humana, como argumenta Domício Proença Filho na seguinte passagem: “Nesse jogo dialético [homem e mundo / sujeito e objeto], o homem busca aceder à interioridade da sua essência, para melhor saber de si e situar-se” (FILHO, 1999, p. 14). Nessa discussão literária entre individual e coletivo, não há certo ou errado, vencedor ou perdedor, mas sim o humano que conhece melhor a si mesmo e o mundo ao seu redor.

O terceiro capítulo desta dissertação, com base nas concepções construídas nesta análise da obra *A bolsa amarela*, apresenta as metodologias e resultados obtidos com a realização das atividades propostas de formação do leitor literário.

3. TERCEIRA VONTADE – A LEITURA COMPARTILHADA: CIRCUITO DE LEITURA LIVRE.

Nesta terceira parte do estudo, apresentam-se as propostas teórico-metodológicas desenvolvidas com o objetivo de promover a leitura literária na Educação Básica. Elas se baseiam em duas experiências pedagógicas vivenciadas em um mesmo grupo de alunos¹ do Ensino Fundamental I, durante os anos de 2018 e 2019. Com a primeira proposta, observei a recepção das atividades, caracterizadas, principalmente, pela proposição da leitura individualizada e em domicílio. A esta atividade dei o nome de Circuito de leitura livre, e ela contribuiu de forma significativa para a pesquisa, já que resultou em dados preliminares que culminaram em um diagnóstico das especificidades da turma. A partir dos dados analisados em 2018, estruturei as atividades do Circuito de leitura mediada, com a leitura e análise da obra *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga, pois notei a necessidade de um trabalho literário em sala de aula, com uma narrativa longa e com o aprofundamento dos pressupostos da leitura compartilhada.

De acordo com Colomer (2007), compartilhar os livros coletivamente, emitindo e ouvindo opiniões corresponde a uma atividade fundamental no processo de formação do leitor, já que, segundo a escritora:

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas. (COLOMER, 2007, p. 143)

Em ambos os Circuitos de leitura planejados para a turma, desenvolvi a atividade com base na concepção de leitura compartilhada, porque se entende que a diversidade de opiniões expostas contribui para a ressignificação do texto e, por conseguinte, com uma compreensão mais clara e ampla dos livros. Tem-se também a criação de uma rede de indicações do livro, posto que, quanto mais leitores citam e qualificam a obra, mais ela se torna objeto de procura, sendo assim, os alunos tornam-se referência uns para os outros. Contudo, a leitura guiada pelo especialista configura-se como uma experimentação dialógica e ampla do texto literário, por diversas vezes, determinadas obras literárias só foram compreendidas por meio da mediação. Como ressalta Colomer, sobre a leitura guiada, “Não obstante, a mesma necessidade dos alunos de ir mais adiante do simples comentário compartilhado, desenvolveu experiências

¹ A realização da pesquisa ocorreu com o mesmo grupo de alunos, contudo, em 2018, eles frequentavam o 4º ano do Ensino Fundamental e, em 2019, eles compunham a turma do 5º ano.

educativas muito mais interessantes de leitura guiada” (COLOMER, 2007, p.182). Desta forma, os dois circuitos de leitura garantem a ampliação da perspectiva sobre o texto literário tanto pelo parâmetro do leitor quanto do mediador. Os dois circuitos apresentados, solicitam a leitura do livro e o debate mediado sobre a obra com os alunos em dia predeterminado, assim, a este momento nomeei como Roda de leitura.

A atividade ocorreu com a disponibilização do texto literário e com a análise da recepção dos leitores a partir de três encaminhamentos: leitura coletiva do texto literário; debate a respeito das impressões construídas sobre a obra; e registro escrito de textos, como a autobiografia de leitor e o diário de leitura. A proposta exalta a interlocução leitor – texto – autor, o que corresponde à apropriação da obra, à reconstrução dos significados do texto e à produção de subjetividades registradas textualmente no diário de leitor. Nesse estudo, concebi a expressividade como um dos aspectos fundamentais na formação de leitores, já que mediante o desenvolvimento de uma prática de ensino dialógica, oportunizei ao leitor a reconstrução não somente dos sentidos da obra literária, mas também a ressignificação de si mesmo.

Os encaminhamentos metodológicos tracejaram um percurso de leitura literária que objetivou compreender duas situações na recepção do texto. Uma em que se valorizaram as competências de leitura apreendidas de modo a conectarem leitor e obra literária, e outra na qual o leitor adquiriu novas perspectivas para reconhecer a si mesmo com o auxílio das conclusões apreendidas sobre o texto. Uma vez que se promoveram tais aspectos da leitura, colaborou-se para a formação do leitor consciente, crítico e protagonista do processo de produção de subjetividades.

Os referenciais teóricos que embasaram as ações pedagógicas sugeridas correlacionaram-se com os estudos de Teresa Colomer (2007), já que as questões apontadas em sua obra teórica oportunizaram os avanços na aprendizagem de leitura. Também se utilizou o trabalho compilado no livro *Leitura subjetiva e ensino de literatura* (2013), organizado por Annie Rouxel, Gérard Langlade e Neide Luzia Rezende, visto que, em seus textos, ressaltaram-se as diferentes formas de manifestação das subjetividades dos leitores durante a leitura. Além das pesquisadoras mencionadas, os pressupostos de Angela Kleiman (2002) abordaram o progresso na compreensão e interpretação da leitura em colaboração com os conhecimentos linguísticos do leitor, portanto, contribuiu também como sustentáculo teórico para esta dissertação.

Os conhecimentos linguísticos são importantes para a compreensão do texto, então, propus uma parceria entre o ensino da língua e da literatura, deste modo, vale ressaltar que a

obra literária não foi tratada como mero passaporte para estudos da linguagem ou de ensino de regras gramaticais. Tornou-se importante pontuar isto, já que o ensino da literatura possui objetivos próprios e no caso do estudo em questão, eles se relacionaram com dois grandes desafios: promover uma interlocução qualitativa entre leitor e texto literário, de modo que se possibilite a progressão da aprendizagem em leitura. E, também, contribuir com um autoconhecimento do leitor suscitado pela leitura, logo que garanti o direito de acesso à literatura e possibilitei que o ensino da leitura literária na escola pública destacando-a enquanto área do saber colaborativa com o intelecto humano.

A produção de uma metodologia que disserta sobre as atribuições da literatura evidencia que um ponto fundamental a ser propiciado ao leitor correlaciona-se com a habilidade de ressignificação do mundo por meio de da leitura literária. Por isso, o teórico Antonio Candido a determina como atividade essencial, visto que colabora para externalizar predicados humanos que são ratificados quando há o favorecimento do acesso à literatura:

(...) 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, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante. (CANDIDO, 1995, p. 180)

Compreende-se que os atributos elencados como essenciais ao ser humano relacionam-se com os aspectos intelectuais e emocionais da subjetividade. Ao propor caminhos para a prática da leitura, contribui-se com a humanização do leitor, e, assim, pode-se afirmar que a literatura desempenha uma função essencial para a sociedade. Então, diz-se que o contrário, a negação do acesso à literatura, significa manter o ser humano no obscurantismo, em um estado de apatia frente à análise crítica dos fatos, e em uma situação de dificuldade de expressão dos sentimentos. (CANDIDO, 1995, p. 186)

O aspecto humanizador da literatura representa um dos fatos que justifica a necessidade de socialização e de compartilhamento do texto literário, pois se torna possível observar a implicação que cada leitor dedica ao texto. Isso porque as propostas didáticas atuais e influenciadoras desta dissertação buscam romper com os modos tradicionais de participação do leitor na leitura, já que o comumente praticado pelos docentes consiste em pedir o consenso sobre o texto.

Nesse sentido, as noções provocadoras de leitura literária concebidas por Gérard Langlade sinalizam que, além da leitura experimentada na qual se observam com atenção os códigos específicos da literatura, o sujeito leitor imerge na leitura atribuindo a ela o seu

conhecimento de mundo, produzindo um sentido particular para o texto. Como se lê em uma de suas conclusões, “De meu ponto de vista, essa leitura participativa, longe de ser ingênua e de diluir a obra em vagas referências ao vivido, está no fundamento mesmo da leitura literária.” (LANGLADE, 2013, p. 37). Sendo assim, a leitura literária é aquela que se aprofunda na psique do leitor, provocando uma diversidade de sensações e ativação de sentimentos, posto que realiza uma constante aproximação e distanciamento entre texto e realidade. Nesse *continuum* entre mundo real e mundo virtual, o leitor realiza uma leitura única e pessoal. Com a finalidade de propiciar a leitura literária sem que o leitor se distancie da natureza virtual da narrativa, organiza-se uma estratégia de ensino que valoriza a implicação do leitor, as suas subjetividades produzidas em paralelo com a mediação do leitor experiente.

A legitimação do leitor literário, para Geraldi (2012, p. 91), decorre do investimento do professor em atividades que favoreçam a inferência do aluno sobre o texto. Sendo assim, na contramão das práticas habituais, as atividades desenvolvidas neste estudo exploram três princípios norteadores. O primeiro trata-se da valorização da história do aluno como leitor literário, pois se respeita o percurso de leitura protagonizado pelo leitor e para documentar esta preocupação solicita-se a produção de autobiografias de leitor. O segundo princípio enseja o acesso a obras literárias diversas, atividade praticada com o Circuito de leitura livre. E, por último, busca-se a ampliação da quantidade de livros lidos pelos alunos; quantidade de leitura, neste caso, significa qualidade na competência leitora, e, sendo assim, a proposta do Circuito de leitura mediada coaduna com esta noção ao enriquecer o repertório literário dos alunos do quinto ano, uma vez que se oferta uma narrativa literária longa e diferente das narrativas com que estão familiarizados. Estes princípios foram sintetizados pelo professor João Wanderley Geraldi, em três frases temáticas: “o caminho do leitor, o circuito do livro e não há leitura qualitativa no leitor de um livro”. (GERALDI, 2012, p. 98 e 99).

A organização de dois Circuitos de leitura ocorrendo em paralelo colabora para a formação de leitores e, por conseguinte, para o acesso à literatura. Sendo assim, segue-se para a especificação das estratégias e para o relato e descrição dos processos vivenciados ao longo do projeto.

O Circuito de leitura livre apresenta os seguintes objetivos: iniciar um processo de sensibilização e envolvimento dos alunos com o texto literário, facilitar o contato dos alunos com diversas obras literárias, desafiar os alunos a participar ativamente das propostas de leitura e consultar a perspectiva dos alunos a respeito das obras. O circuito ocorreu a partir do quarto bimestre do ano letivo de 2018 e o processo durou até o quarto bimestre do ano de

2019, contudo, para fins de discussão, neste estudo, observei somente os dados coletados no quarto bimestre de 2018, pois eles foram considerados a base para as ideias que conduziram a pesquisa para uma atividade pontual de leitura mediada de uma narrativa literária.

Vale lembrar que a base deste estudo conecta-se com a confiança e comprometimento entre ambas as partes, por esta razão, expus aos alunos seus objetivos, como: apropriar-se do direito de ler, conhecer as dificuldades de acesso ao texto literário e se conscientizar da apatia do poder público sobre o dever de garantir o acesso ao livro literário. Com o interesse de problematizar o debate sobre o direito à literatura, demonstrei para os alunos as dificuldades enfrentadas para o acesso a obras literárias. Então, houve a intenção de instigar os alunos a mudarem esta situação com envolvimento e boa participação no projeto.

A proposta no Circuito de leitura livre, com a periodicidade semanal, organizou-se a partir do empréstimo de livros literários diversos e com a exposição da perspectiva dos alunos a respeito das obras escolhidas. Um conjunto de combinados foi criado para a sistematização do trabalho, então, expliquei a importância de não esquecer e não perder os livros e de se responsabilizar em ler. Deste modo, os alunos concordaram em ler, conservar e devolver o livro na sala de aula nos dias marcados, fato que garantiu o direito pessoal e coletivo de acesso ao texto literário e a preservação do patrimônio da escola.

O estudo contou com a parceria da escola para a realização do projeto, pois a equipe diretiva concedeu a autorização, forneceu cadernos e materiais para a encadernação e possibilitou o acesso ao acervo literário da escola. Os cadernos tornaram-se os diários de leitor e a primeira atividade desenvolvida nele foi a autobiografia de leitor. Contudo, a título de sequenciação das propostas metodológicas, os modos de realização desta atividade foram detalhados capítulo quatro.

A respeito da seleção dos livros, o projeto contou com a ajuda do leitor experiente, professora dinamizadora de leitura responsável por cuidar do acervo de livros da escola em 2018. Entende-se que o leitor mediador tem como meta conhecer os livros literários e, a partir disso, desenvolver argumentos convincentes sobre como o livro pode ser uma referência cultural e uma visitação a outros mundos. Então, no capítulo 5, “Ler sozinho”, do livro teórico de Teresa Colomer, lê-se a seguinte orientação:

Para levar a cabo estas atividades [leitura individual], deve-se começar por ler livros apropriados para esse tipo de leitura. (...) No entanto, a atitude majoritária da escola é procurar assegurar-se o controle de um certo nível de qualidade das leituras por ela facilitadas. Para isso devemos pensar que “alguém” lerá antes todas estas histórias e poemas, levará os livros até as estantes, sugerirá pessoalmente os títulos e experimentará a melhor maneira de levar as crianças a lê-los. (COLOMER, 2007, p. 127)

Teoriza-se, então, sobre a leitura individual e sobre as atividades realizadas autonomamente com um livro, contudo, pode-se dizer que mesmo o trabalho de leitura individual orienta-se por meio de algumas condições de mediação. No caso do ambiente escolar, um professor mediador participa da leitura ao selecionar e administrar a interação entre o leitor e a obra. Portanto, observa-se que toda atividade de leitura na escola conta com a participação docente. Isso porque se entende que a seleção do livro é parte essencial da formação de leitores, já que é preciso ofertar obras literárias que favorecem a interação entre leitor – texto – autor e interessem de modo a colaborar para a compreensão da leitura.

Os livros selecionados para a realização deste circuito fazem parte do acervo da escola e os títulos foram listados na tabela e, respectivamente, anotou-se a quantidade de vezes em que a obra foi emprestada ao longo de todo o projeto nos anos de 2018 e 2019. A tabela foi organizada de acordo com a quantidade de empréstimo em ordem decrescente, do mais solicitado ao menos solicitado.

Tabela 1: Lista de livros emprestados aos alunos nos anos de 2018 e 2019.

| Títulos | Número de vezes que foi selecionado |
|---------------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| <i>Condomínio dos monstros - 3 exemplares</i> | 28 |
| <i>O rei bigodeira e sua banheira - 4 exemplares</i> | 23 |
| <i>As aventuras do pequeno ratinho na cidade grande</i> | 20 |
| <i>O Tesouro Perdido da Tumba da Múmia</i> | 19 |
| <i>Rinocerontes não comem panquecas</i> | 18 |
| <i>Até as princesas soltam pum</i> | 17 |
| <i>Elefantes nunca esquecem 3 exemplares</i> | 16 |
| <i>Pula, gato!</i> | 16 |
| <i>Um fio de amizade</i> | 16 |
| <i>Cuidado com o menino</i> | 16 |
| <i>Charles na escola de dragões</i> | 15 |
| <i>A fada que tinha ideias - 5 exemplares</i> | 15 |
| <i>Uma estátua diferente</i> | 15 |
| <i>A bruxinha e o dragão</i> | 15 |
| <i>O maluco do céu</i> | 14 |

| | |
|-----------------------------------------------------------|----|
| <i>Pluft, o fantasminha</i> | 13 |
| <i>O monstro que adorava ler</i> | 12 |
| <i>O tamanho do meu sonho</i> | 11 |
| <i>Chapeuzinhos coloridos</i> | 11 |
| <i>Como surgiram os vagalumes</i> | 10 |
| <i>Os bichos que tive</i> | 9 |
| <i>Chiclete grudado debaixo da mesa</i> | 9 |
| <i>Conversa pra boi dormir</i> | 8 |
| <i>A menina que não era maluquinha e outras histórias</i> | 8 |
| <i>Papai Urso</i> | 7 |
| <i>Carmela vai à escola</i> | 7 |
| <i>Príncipes e princesas, sapos e lagartos</i> | 7 |
| <i>Nau catarineta</i> | 6 |
| <i>O lobo</i> | 6 |
| <i>Catando piolho, contando histórias</i> | 6 |
| <i>Comadre florzinha contra a mula sem cabeça</i> | 4 |
| <i>Chá de sumiço e outros poemas assombrados</i> | 4 |
| <i>O menino e seu amigo</i> | 4 |

A tabela foi baseada em uma ficha de registro de empréstimo de livros, um documento construído exclusivamente para a pesquisa e criado para controlar o acervo e para quantificar a circulação dos livros. Dessa forma, os alunos assinavam e datavam a ficha de empréstimo para ter acesso ao acervo que ficava guardado no armário da sala de aula. Para a realização da troca, os próprios alunos organizavam o processo de seleção de novos livros ou de renovação dos empréstimos. Ao longo da discussão sobre as atividades, os livros situados no topo da tabela foram analisados porque apresentaram maior apreciação dos alunos, no entanto, outros livros com baixa circulação também foram discutidos, por retratarem uma recepção negativa da turma. Assim, continuarei a exposição deste estudo com a apresentação e discussão das seis aulas promovidas no Circuito de leitura livre no ano de 2018.

Na primeira atividade do Circuito de leitura livre, ocorrida em 03/10/2018, introduzi o trabalho com a seguinte pauta: a apresentação do projeto como um todo e a construção dos combinados, a sensibilização da turma com a exposição da minha autobiografia de leitora, a produção da autobiografia de leitor dos alunos e a primeira seleção de livros para ler sozinho em casa. Após o momento de produção escrita da autobiografia de leitor, os alunos selecionaram um livro literário para realizar a atividade de leitura em casa.

No segundo dia de atividades, em 09/10/2018, iniciei a aula com a realização da roda de leitura. Os alunos, então, foram recebidos com a sala organizada em círculo e depois de sentados nas cadeiras e em posse dos livros, solicitei que os alunos se voluntariassem a expressar suas impressões. Assim, utilizei como base para as perguntas de provocação o conceito de referência discutido por Teresa Colomer. Questionei aos voluntários se eles indicariam o livro e por qual motivo. Destaco que poucos alunos demonstraram interesse em apresentar o livro, a maioria não realizou a leitura como combinado. Então, pedi que o aluno com o livro de maior destaque falasse sobre a obra.

O livro *O Tesouro Perdido da Tumba da Múmia*, de Martin Taylor e Duncan Smith, adquiriu importância no dia da catalogação, quando a aluna encarregada de me auxiliar chamou a atenção da turma para o título, porque a obra conta com um rico projeto gráfico, presença marcante de ilustrações, cores chamativas e capa dura, características que despertaram grande interesse e curiosidade nos alunos. Por esta razão, ele foi um dos livros com maior procura, e os alunos ansiavam pela disponibilidade dele nos momentos da troca ao ponto de alguns alunos chegarem a festejar escandalosamente quando conseguiam o empréstimo.

A respeito do livro em destaque, em outro momento, ouvi o relato de um dos alunos sobre ter realizado a leitura em apenas um dia, porque, segundo ele, a história narrada no livro era muito curta. O mesmo aluno, depois que devolveu o livro, arrependeu-se e retornou, pedindo que o livro voltasse para os seus cuidados, já que tinha o objetivo de ler para seus irmãos mais novos. Com esse ótimo argumento, permiti que o aluno continuasse com a obra, uma vez que tinha o direito de utilizar o livro por uma semana. Depois que o aluno devolveu o livro, relatou que os irmãos divertiram-se com a obra.

A importância do compartilhamento ressalta-se logo na primeira discussão do estudo, visto que uma série de fatores condicionada à rede de referências impulsionou o interesse pelo livro. Primeiramente uma aluna engrandeceu o livro por seu projeto gráfico, logo depois outro aluno dividiu a leitura com irmãos mais jovens e, com tudo isso, o livro assumiu o topo das

obras mais selecionadas, o que se verificou como procedimento decisivo, pois, como explica Colomer, o leitor carece de indicações de leitura:

Não parece ter um conhecimento experimentado sobre as mediações culturais do mundo do livro [o leitor], (...) tem uma biblioteca pessoal pobre e uma prática escassa de relação social com os livros (empréstimo, recomendações ou conversas). (COLOMER, 2007, p. 50 e 51)

Percebeu-se que uma pequena forma de recomendação do livro, motivou toda uma turma a se interessar pela leitura. Mesmo quando surgiram críticas em que a obra foi qualificada como divertida, porém infantil e com uma história curta, como se lê no trecho retirado do diário de leitor de um aluno, “confesso que o livro é meio infantil mas eu não resisto de uma aventura e uma ação e os dois juntos” (Diário de leitor aluno 6), a procura pelo livro continuou intensa. Então, como a autora esclarece, a parca socialização das obras literárias torna o processo de formação de leitores inconsistente e são necessárias as redes de referências para a atribuição de sentido.

O apreço pela narrativa *O Tesouro Perdido da Tumba da Múmia* forneceu variados relatos, por exemplo, de alguns alunos que mencionaram a revisitação da obra diversas vezes durante o período em que a adotaram. Ao finalizar o debate, encaminhei para a proposição da primeira produção escrita no diário de leitor² em que solicitei aos alunos o registro do que tinham achado do primeiro livro literário emprestado. Notei, logo na primeira atividade do Circuito de leitura livre, que o aluno 6 apresentou mudança de perspectiva sobre a leitura, como consta em relato: “Eu li um livro que eu esperava que seria ruim, bom mas foi completamente diferente, foi muito bom eu li 5 vezes”.

No terceiro dia do circuito, em 24/10/2018, iniciei a aula com a roda de leitura, então os alunos organizaram a sala em círculo e, novamente, poucos demonstraram segurança para expressar a opinião sobre a obra literária e a maioria admitiu não ter realizado a leitura. Entende-se que para o perfil de aluno do quinto ano de escolaridade ler ainda é uma atividade difícil de ser realizada, além disso, como mencionado no Capítulo 2 desta dissertação, muitos alunos não consolidaram a alfabetização, com isso, alguns se sentem desinteressados pela leitura. Contudo, continuei a dinamização com os alunos que conseguiram ler e criar uma opinião sobre a obra.

O principal fato observado na roda de leitura organizada neste dia relacionou-se com o livro *Pula Gato*, de Marilda Castanheira. A obra causou estranheza nos alunos porque apresenta um enredo não verbal. Entretanto, esperava que, por esta razão, os alunos

² As atividades são realizadas com base em livros diversos, então, cada aluno produziu um trabalho diferente.

compreendessem a história com facilidade. Embora a obra apresente um texto não verbal, os alunos demonstraram dificuldade em imaginar a história que poderia ser construída com as ilustrações, assim, verifiquei que houve um entrave em acompanhar o movimento dos personagens ao longo das páginas, já que não reconstruíram a sequência lógico-espacial vivenciada pelos protagonistas. Outro impasse associou-se com a recepção descontextualizada do livro, posto que a história é composta por um intertexto com obras de arte e artistas famosos.

A obra, portanto, é formada de um enredo intertextual, porque o contexto de museus e artistas plásticos com o qual dialoga não faz parte do cotidiano dos alunos. Compreendeu-se, desta forma, que o livro tem características rebuscadas. Com isso, notei que mesmo um livro constituído por imagem, não se caracteriza como uma leitura fácil para os alunos. Logo, verifiquei que nesta atividade houve a necessidade de promover uma das linhas de avanço da leitura proposta por Colomer, que é oportunizar a contextualização do texto. Isso foi possível porque os alunos estavam curiosos em compreender a história, e, como a teórica explica, “A necessidade de saber “mais” para poder entender “melhor” é algo próprio a qualquer processo de compreensão, inclusive, é claro, a leitura”. [grifos da autora] (COLOMER, 2007, p. 71). A necessidade de contextualização da obra demonstrou que apenas o debate livre não era atividade suficiente para a dinamização de alguns livros.

Após a roda de leitura desenvolvida naquele dia, a partir da história do livro emprestado, solicitei a produção de uma ilustração no diário de leitor³. Registro que as atividades que solicitavam a elaboração de desenhos foram bem recebidas e desenvolvidas. Este fato demonstrou o pressuposto de que eles se sentiam intimidados pela escrita, uma vez que os processos de alfabetização ainda não se consolidaram. Como se lê em Kato (2003), “Constatou-se que ela [a criança na fase de alfabetização] usa a estratégia fonológica (escrever como se fala) apenas para escrever, mas não para ler”. (KATO, 2003, p. 122) Nesta seção do livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, a estudiosa explica por que é difícil aprender a ler e escrever e, dentre várias possibilidades apresentadas, uma delas se refere ao processo de escrever como se fala, sem planejamento nem revisão do texto escrito. Portanto, os alunos demonstraram preferência por uma atividade que dominavam, como a ilustração.

Na aula do quarto dia, ocorrida em 31/10/2018, notei que muitos alunos ainda não haviam cumprido com o combinado de realização da leitura do livro literário em casa. Em

³ As atividades são realizadas com base em livros diversos, então, cada aluno produziu um trabalho diferente.

contrapartida, o grupo de alunos que se mostrou constantemente participativo ao longo das rodas de leitura, começou a exprimir com segurança e interesse suas concepções sobre a obra escolhida e, inclusive, demonstrou confiança para negar a indicação do texto literário, atribuindo crítica negativa, como: chata, boba e sem sentido. Com o empoderamento da percepção do aluno, percebi que se iniciou a cultura da leitura, pois a proposta contraria o que se pratica tradicionalmente, segundo Colomer, “(...), em nossa tradição educativa, os gostos e as reações dos alunos e seus julgamentos de valor nunca foram levados muito em conta” (COLOMER, 2007, p. 145). Nesta seção do livro da escritora, discute-se a importância da leitura coletiva, portanto, verifiquei que socializar o ponto de vista do aluno colaborava com a apropriação da metalinguagem literária.

Outra obra que apresentou uma linguagem literária complexa e, portanto, não atendeu ao interesse dos alunos foi *Nau Catarineta*, de Roger Mello. Apesar de se destacar pelo projeto gráfico atraente, posto que possui ilustrações bem coloridas e com predominância de cores fortes e quentes, o livro não foi bem acolhido pela turma. Vale ressaltar que os alunos compreenderam a temática marítima do enredo e reconheceram os personagens como marinheiros, entretanto, o gênero textual poema e a disposição do texto no livro causaram o desinteresse pela leitura. Um dos alunos relatou não ter compreendido a história e, por esta razão, não concluiu a leitura.

Nau catarineta tornou-se outro título para se repensar a mediação, porque resgata uma história da tradição portuguesa, contudo, o fato de ser um livro bem ilustrado e possuir texto curto, um poema narrativo, não se caracteriza como uma narrativa de fácil compreensão ao se ler sozinho. Com isso, o livro perdeu sua rede de referência e foi pouco selecionado, então, surgiu novamente a necessidade de promover a contextualização de uma obra, pois como se pontua em Colomer, a respeito da realização da leitura pelo leitor infantil, o livro emerge a partir de sua apropriação “No entanto, para as crianças menores, o livro se cria em suas mãos. Não perguntam, nem sabem nada sobre o autor, sua época, a intenção do texto ou suas vicissitudes históricas”. (COLOMER, 2007, p. 71). Inicialmente, os alunos apresentavam interesse pela obra e estavam motivados a ler, logo, um aprofundamento sobre a criação da obra colaboraria com a manutenção do interesse pelo texto.

Outras obras do acervo que atraíram os alunos, todavia desapontaram os leitores por não apresentarem enredos compatíveis com os gêneros sugeridos em seus títulos foram: *Pluft, o fantasminha*, de Maria Clara Machado e *Chá de sumiço e outros poemas assombrados*, de André Ricardo Aguiar, ilustração de Luyse Costa. Ambos os títulos dos livros indicam o gênero do conto de terror, porém, na verdade, elas desenvolvem questões de aceitação e

autoafirmação da identidade. Esta situação demonstra a o quanto o gênero do terror atrai os leitores com sua metáfora do medo. Assim, os alunos declararam o desapontamento, pois esperavam pela leitura de histórias assustadoras.

Com base nesse interesse dos alunos, levei o livro *Sete osso e uma maldição*, de Rosa Amanda Strausz. Posso dizer que a maioria dos alunos apreciou a obra, embora, a leitura em voz alta em uma sala de aula com pouca privacidade tenha causado uma represália por parte da coordenadora a respeito do conto. Sentindo-me intimidada, não realizei a leitura de outros contos do livro. Decidi adiar o enfrentamento para outro momento, em estudos futuros.

Ao longo do projeto, os alunos demonstraram maior interesse por dois gêneros opositivos: o terror e a comédia. Logo, atentei para livro *Cuidado com o menino*, de Tony Blundell, tradução de Ana Maria Machado, pois ele foi requisitado com frequência e realiza uma inversão cômica e astuta no enredo da narrativa. Assim, os alunos perceberam a inteligência do protagonista vivenciado por um menino e se divertiram com a transformação do lobo, um típico vilão dos contos infantis, em um personagem enganado. A complexidade desta narrativa, em que um personagem ludibria o outro lenta e processualmente e conclui a história com a vantagem, revela outro aspecto do progresso do leitor explicitado por Teresa Colomer, em que os alunos aos poucos se envolvem com narrativas mais elaboradas.

A partir dessas experiências, observei que os alunos tendiam a apreciar com mais entusiasmo livros em que se predominavam textos curtos e ilustrações, contudo, a importância do processo de disponibilização de uma obra com uma narrativa mais complexa se comprovou no momento em que ela obteve prestígio entre os alunos. Desse modo, como explica Colomer (2007), parte relevante do processo corresponde à ampliação, proposital, do *corpus* literário oferecido, que “Talvez resulte adequado usar pontualmente o texto fora de seu alcance, inclusive com deliberada intenção de aumentar suas expectativas sobre o que pode ser entender um texto com maior profundidade” (COLOMER, 2007, p. 67). Como se percebe na experiência, a viabilização de um título desafiador torna-se uma oportunidade para o aprofundamento na linguagem literária.

A proposta de registro no diário de leitor⁴ foi a criação de uma História em quadrinhos organizada em quatro quadros. Novamente, houve interesse, boa participação e qualidade, no que se refere à realização da parte ilustrativa, contudo, poucos alunos inseriram textos e diálogos nas produções. O pressuposto para a proposta era de que, por lerem gibis, os alunos desenvolveriam o enunciado com propriedade. No entanto, percebi que o fato de ter acesso e

⁴ As atividades são realizadas com base em livros diversos, então, cada aluno produziu um trabalho diferente.

afinidade com revistas em quadrinhos não caracterizou o domínio sobre o gênero, posto que para a execução da atividade fossem necessários outras informações e conhecimentos específicos do gênero.

Na quinta roda de leitura, realizada no dia 07/11/2018, constatei que o quantitativo de leitores ativos continuava reduzido, a maior parte dos alunos da turma não lia os livros emprestados. Quando os alunos foram questionados sobre os motivos para a desatenção com a atividade, eles apresentaram diversas justificativas, como: não tiveram tempo, visitaram um familiar, ficaram na guarda compartilhada do outro responsável e se esqueceram de levar o livro, preferiram jogar vídeo game ou soltar pipa.

A partir dessas respostas, expliquei que os alunos estavam descumprindo o combinado e que a falta de colaboração provocava uma monotonia na atividade. Assim, percebi que o calendário letivo impossibilitaria o planejamento de uma nova abordagem metodológica que abrigasse a leitura na própria sala de aula de forma compartilhada.

Apesar da omissão de grande parte da turma com o projeto, foi possível realizar a roda de leitura com os alunos envolvidos e comprometidos com a atividade. A discussão que se destacou centralizou-se no livro *O tamanho do meu sonho*, de Przemyslaw Wechterowicz, com ilustrações de Marta Ignerska. No livro há o predomínio de texto não verbal, com uma ambientação que retrata o mundo dos sonhos, logo, esta obra exige uma maior capacidade de abstração da narrativa e das ilustrações. Sendo o leitor que expôs sua opinião sobre esta obra um participante ativo das atividades de leitura, ele demonstrou perspicácia e criatividade, assimilou a narrativa e apresentou sua compreensão do texto literário, pois explicou que a narrativa trata da manifestação de diversos sonhos diferentes e, aparentemente, impossíveis de se concretizar, mas, segundo o aluno, possíveis de sonhar. Como se vê o leitor atribuiu significado ao texto, apropriando-se da cultura ativa como descreve Rouxel: “se o leitor domina um texto, se apropria dele, este deixa de ser uma coisa em si: ele significa para o leitor, estimula seu pensamento” (ROUXEL, 2013, p. 171). Notei na análise uma ressignificação do sonho, que se afasta da materialidade do mundo, de acordo com a leitura do aluno.

A questão proposta para a produção escrita no diário de leitor⁵ demandou que os alunos alterassem a conclusão da narrativa. O aluno que leu a obra analisada demonstrou o estímulo provocado em seu pensamento por meio da atividade escrita, de modo que propôs a

⁵ As atividades são realizadas com base em livros diversos, então, cada aluno produziu um trabalho diferente.

inversão da narrativa, optando por modificar o final da história para que o sonho fosse transformado em pesadelo.

Na sexta roda de leitura, ocorrida no dia 14/11/2018, iniciei o processo de encerramento das atividades do Circuito de leitura livre. Nesta roda de leitura, alguns alunos diferentes dos habituais colaboraram com o debate sobre as obras e apresentaram suas perspectivas. Sendo assim, percebi que relembrar o compromisso com o trabalho mostrou-se uma estratégia para a integração com o projeto com responsabilidade.

A obra que se destacou na discussão foi *Até as princesas soltam pum*, de Ilan Brenman e Ionit Zilberman e percebi que este livro foi requisitado principalmente pelo público feminino. Na apresentação, notei que a aluna compreendeu a proposta narrativa, e que sobrepujou um conflito individual e social, pois se concentrou em manter a seriedade ao falar do livro, já que buscou ignorar os meninos que gargalhavam ao ouvir a palavra *pum*. Apesar das dificuldades, ela expôs que a obra recupera a história de várias princesas famosas e que todas soltam pum, mesmo sendo princesas.

É imprescindível ressaltar que o contexto da turma caracterizava-se pela opressão que as meninas vivenciavam. Isso porque o machismo estrutural ao qual os meninos foram submetidos os levava a oprimir as meninas e por isso elas demonstravam muita dificuldade para se manifestar em público. Desse modo, tornou-se clara a atração do público feminino por este título. A protagonista da narrativa busca representatividade e a encontra na história narrada pelo personagem de seu pai sobre várias princesas flatulentas, o que foge ao estereótipo das princesas de contos famosos. Assim, observou-se a ligação entre texto e experiência de vida das leitoras, o que evidenciou a interlocução leitor-texto. Como afirma Rouxel, 2013, ao defender a relação entre o lido e o vivido, “Por outro lado, e sempre de modo imediato, o texto lido é posto em relação com o vivido – presente ou passado – do leitor. A leitura interpela ou confirma sua experiência”. (ROUXEL, 2013, p. 172).

O público atendido no projeto tendeu a conectar as obras literárias com sua experiência de mundo, fato que se pontuou na autoafirmação da aluna em exprimir sua compreensão sobre o texto, embora naquele momento sofresse com o desconforto provocado pelos colegas de classe que não contiveram o escárnio. Ressalto que naquele dia de projeto não se realizou registro no diário de leitor e se iniciou o processo de recolhimento dos livros emprestados.

Com o término da reflexão sobre o Circuito de leitura livre, considerei importante registrar algumas ponderações, bem como sugerir a reorganização de algumas estratégias. Os encaminhamentos pensados discutiram as repercussões e as reflexões sobre os enunciados

propostos no diário de leitor, bem como sobre a condução dos debates e sobre os apontamentos para uma renovação do Circuito de leitura para o ano de 2019.

Os enunciados propostos no diário de leitor foram criados para possibilitar aos alunos o desenvolvimento da originalidade e a recuperação da narrativa em sua totalidade. Isso porque as duas atividades de produção escrita foram amplas e subjetivas, pois tenderam a autorizar o aluno a se expressar de forma livre e criativa, sem exigir um retorno ao texto para encontrar uma resposta pontual. Paralelamente, os enunciados que solicitaram a representação da obra por meio de ilustrações oportunizaram a tradução do pensamento dos alunos mediante uma linguagem corrente para a turma, pois muitos demonstraram aptidão para esta habilidade. Tencionei, também, com as produções gráficas, preparar uma transição entre as linguagens, já que foi importante iniciar a ressignificação dos textos literários a partir de uma forma de expressão familiar e confortável para depois se inserir na prática da escrita que se mostrou complexa para os alunos desta etapa do ensino. Portanto, acredito que as atividades sugeridas no diário de leitor facilitaram a interação dos alunos com a experiência da leitura.

Em relação à exposição oral das leituras, notei que o processo de apropriação do direito de expressão dos pensamentos ainda ocorreu de maneira vagarosa, porém mediante este trabalho que enfatizou o empoderamento da opinião do aluno, observei o início do processo de reconhecimento e confiança na sala de aula como espaço para a manifestação das impressões sobre os textos literários. Entendi que algumas intervenções sobre as obras devem ser repensadas para se criar uma cultura da leitura. Por exemplo, o compartilhamento dos livros mais requisitados em sala de aula, com a garantia do acesso de todos e de forma a fortalecer a rede de referência das obras; a ampliação dos elementos de contextualização que aprofundassem o enredo com a finalidade de tornar as obras mais conectadas com os conhecimentos dos alunos; e a apresentação das obras a partir dos conhecimentos metaliterários para que a linguagem da literatura fosse gradualmente inserida no discurso dos alunos.

O debate e a discussão sobre os livros, contudo, foram propostas metodológicas que encontraram obstáculos originados nas relações interpessoais complicadas entre os alunos, que provocaram e externalizaram entre si sentimentos, como: insegurança, receio de bullying e timidez. A iniciativa de apresentar um livro redirecionou o olhar do grupo para o expositor, o que gerou comentários desde sua aparência física até as falhas intelectuais em relação ao desvio no uso da norma padrão da língua. Em geral, os alunos buscavam um ponto fraco para “brincar” uns com os outros. Essas foram algumas problemáticas oriundas das questões emocionais enfrentadas para a participação ativa em um projeto no qual um dos objetivos

residia em fortalecer a autoestima do aluno, demonstrando a complexidade uma prática pedagógica dialógica.

Dentre as reflexões para o projeto que começou a se estruturar para o ano de 2019, digo que o aspecto lúdico não suscitou a cultura da leitura da maneira esperada, portanto se tornou uma das questões a ser repensada. Mas as ressalvas ocasionadas por esta situação colaboraram com a percepção de que o estudo de teorias que fundamentaram o planejamento foi determinante para a construção de objetivos gerais e específicos, bem como, para o favorecimento de atividades de leitura significativas.

Os dados coletados com o Circuito de leitura livre, então, transformaram-se em uma experiência didática diagnóstica sobre métodos possíveis para a formação do leitor literário. Deste modo, os principais méritos observados com a análise das atividades do projeto correlacionaram-se com a promoção da leitura, visto que os alunos puderam conhecer obras literárias diversificadas; também houve o aprimoramento da expressão oral e da crítica, mesmo que fosse para afirmar que uma leitura era “chata”; uma parte dos alunos demonstrou o engajamento na leitura ao se preocupar em cumprir a agenda da roda de leitura; e por fim, ocorreu que tanto o elogio quanto a crítica dos leitores tornaram-se uma rede de referências de leitura.

O Circuito de leitura livre, contudo, apresentou também um grande desafio que foi motivar o engajamento dos alunos na proposta de leitura individual, isso porque eles ainda se encontravam em processo de apropriação da cultura da leitura como uma atividade escolar e cotidiana, logo a divisão da turma em dois grupos: um que realizava a leitura e participava e outro que não se envolvia, ocasionou a desigualdade na garantia do acesso ao conhecimento.

A partir deste momento, as ideias sobre um projeto de leitura mediada que atendesse necessidades pontuais da turma começou a se esboçar, pois notei que fornecer o livro não era ação suficiente para que o leitor se apropriasse do ato de ler, mesmo com a cessão de um espaço para a discussão. Como explica Colomer, os indivíduos precisam daquilo que a autora chama de capital cultural desenvolvido ao longo de sua vida, o que não é o caso do perfil dos alunos participantes da pesquisa:

(...) aí se perpetua a ideia de que basta dar livros às novas camadas sociais que não os possuem, como se estas estivessem conscientemente ansiosas por tê-los, tal como se dizia nos discursos sociais do século XIX. Bem ao contrário, não basta incrementar a oferta na sociedade atual. (COLOMER, 2007, p. 105)

A percepção de que intervenções específicas e diretas na leitura fossem necessárias contribuiu para uma reinvenção do circuito que é promovido em 2019, de modo a imergir os

alunos na cultura de ler, rotineira e coletivamente. Pode se dizer que estas situações originaram o Circuito de leitura mediada. Para que as atividades de leitura atendessem igualmente a todos os alunos e mantivessem a metodologia baseada na expressão da perspectiva do leitor, na identificação e na discussão sobre as metáforas presentes nos textos, propus um novo percurso didático para as atividades de leitura, em que os alunos conhecessem concomitante uma mesma obra literária. Sendo assim, consciente da necessidade de possibilitar o acesso de todos os alunos ao texto literário; da importância da viabilização de uma narrativa longa, bem como, do aprofundamento em uma metodologia da mediação da leitura desenvolvi o Circuito de leitura mediada, com a minha presença como mediadora e com espaço reservado em sala de aula para a leitura.

4. AINDA SOBRE A TERCEIRA VONTADE – LEITURA COMPARTILHADA: CIRCUITO DE LEITURA MEDIADA

A proposta metodológica do Circuito de leitura mediada consistiu em realizar a leitura do livro *A bolsa amarela* em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, em uma escola localizada na Baixada Fluminense. Atribuí este título ao projeto porque observei, ao longo do trabalho de formação do leitor literário em 2018, que um pressuposto para se iniciar a cultura da leitura correlaciona-se com a realização do ato de ler no cotidiano escolar, em uma rotina preestabelecida e com a mediação direta do professor, considerado aqui como o leitor experiente e especialista. Como argumenta Colomer, são atividades de leitura mediada,

(...) aquelas em que meninos e meninas vêm elucidar-se, ante seus olhos, o modo de ler que devem interiorizar: como se antecipa o que se pode esperar na narrativa que leem coletivamente; analisar o que seria cumprir as regras do gênero nessa obra, o que seria desobedecê-las e qual pode ser o propósito do autor para fazê-lo dessa maneira; comprovar as hipóteses realizadas; notar os fios ainda soltos ou as incongruências que derivam de uma falta de compreensão pontual; buscar os detalhes do texto que validam uma interpretação e invalidam outras; etc. (COLOMER, 2007, p. 65)

A proposta de mediação de uma narrativa em que a leitura ocorre gradativamente visa promover a compreensão leitora de aspectos próprios do texto literário. No caso do perfil dos leitores participantes do projeto, as principais situações de leitura que se manifestaram e irromperam correlacionaram-se com a antecipação dos eventos narrativos, com o questionamento sobre as intenções do enredo, com a confirmação de hipóteses criadas pelo leitor e com a busca por argumentos que confirmassem a compreensão. Assim, ao longo da descrição da metodologia desenvolvida, foram apresentados, analisados e discutidos os objetivos, as estratégias e os processos vivenciados pelos alunos.

A elaboração do Circuito de leitura mediada demandou a revisão sobre os objetivos na formação do leitor literário. Isso porque o novo direcionamento metodológico renovou, também, as principais finalidades estabelecidas para o projeto. Com o novo formato, os propósitos do estudo para o ano de 2019 relacionaram-se com as seguintes intenções: favorecer uma cultura de leitura para os alunos do quinto ano, desafiar os leitores com uma narrativa longa e ouvir a perspectiva do aluno sobre a obra apreciada. Vale lembrar que estas questões surgiram de uma necessidade demonstrada pela turma durante a realização do circuito de leitura livre ocorrido em 2018.

A inserção de uma cultura de leitura nos objetivos do projeto significa que existe a necessidade de implantar na sala de aula um momento dedicado ao ato físico de ler. Como explicitado em artigo científico, produzido pela pesquisadora Raquel Cristina de Souza e

Souza, 2019, as condições para o contato com a materialidade do livro e com a situação de leitura são fatores diferenciais para a conexão entre texto e leitor, logo, para estabelecer a aproximação entre as duas partes, é substancial criar circunstâncias adequadas para isto.

Hoje sabemos como crianças que manipulam livros desde cedo já chegam à escola, antes da alfabetização, familiarizadas com protocolos de leitura, o que as colocam em vantagem em relação às crianças que nunca manusearam livros e não fizeram deles objeto de afeto que atravessam suas relações. (SOUZA, 2019, p. 499)

Com base na necessidade de oportunizar o contato físico do aluno com o livro literário para que se diminuíssem as distâncias entre o leitor da escola pública e a obra literária, criei um projeto com rotina de leitura em sala de aula duas vezes por semana. O início do projeto ocorreu em março e se encerrou em outubro de 2019.

Os procedimentos metodológicos do Circuito de leitura mediada se basearam na leitura do livro literário *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga. Vale destacar que os livros foram angariados por meio de campanha de doação. Deste modo, a obra foi escolhida por apresentar densidade temática e atender às intenções de ampliação do desafio de leitura dos alunos para uma narrativa longa. Durante uma das etapas do projeto, uma aluna relatou o seguinte fato: “Professora, a minha mãe não acreditou que eu li um livro desse tamanho”. Este relato ratificou a carência de capital cultural vivenciada pela comunidade de leitura do estudo, visto que, segundo Vocabulário Bourdieu, a família configura-se como a instituição responsável por transmitir os bens culturais:

No que diz respeito às leis de aquisição do capital cultural, o pressuposto central da argumentação *bourdiesiana* é o de que ela se dá, principalmente, por meio da família e de suas ações socializadoras. [grifos do autor] (CATANI, 2017, P.105).

Um livro com um quantitativo maior de páginas distancia-se da realidade familiar dos alunos, o que demonstra o desencontro com as atividades de leitura, pois a responsável se espantou tanto com a narrativa longa quanto com as competências de leitura da criança. A fala da aluna também demonstrou sua imersão e interesse no texto, pois o livro tornou-se uma temática a ser discutida pela família, mesmo que só comentassem a respeito de sua materialidade.

O objetivo de ouvir os alunos e suas impressões de leitura originou-se na percepção de que promover o espaço de fala e de escuta da compreensão textual vivenciada pelo leitor possibilitava a elucidação de sentidos subjacentes ao texto. Como menciona Cecilia Bajour,

A escuta da interpretação dos outros se entremeia com a nossa. Os fragmentos de sentido que originamos nesse encontro, quando entram em contato com os fragmentos de outros podem gerar algo novo, algo a que talvez não chegaríamos na leitura solitária. (BAJOUR, 2012, p.24)

O ato de ouvir, nesse estudo, transformou-se em um método para o ensino da leitura porque, em seus fundamentos, a linguagem perpassa as capacidades de falar e de ouvir. Então, considerando, também, que os alunos do quinto ano encontravam-se em fase de transição dos conhecimentos verbalizados para o escrito, visou-se neste trabalho valorizar a fala do leitor e mostrar tanto que os sentidos construídos por ele em suas leituras tornaram-se informações importantes quanto que o compartilhamento delas também contribuiu com a interpretação do texto, ocasionando a complementação ou a geração de novos significados para si ao verbalizar e para outro ao escutar.

O circuito foi organizado e dividido em três atividades de leitura. A primeira atividade designada “Autobiografia de leitor” teve como objetivo resgatar as relações históricas e sociais dos alunos com a leitura, para que se observasse e se registrasse a presença da literatura no cotidiano dos alunos. Segundo Rouxel, “(...) ao descrever sua relação com a literatura, introduz a noção complexa de identidade literária: identidade revelada e construída pela literatura, mas também por esta descrita” (ROUXEL, 2013, p. 69). A orientação da escrita de autobiografias buscou problematizar a questão do acesso à literatura e provocar a reflexão sobre a identidade de leitor dos alunos.

A segunda atividade focada no estudo e apreciação do texto literário *A bolsa amarela* dividiu-se em leitura oral, debate e produção escrita. Os momentos de leitura compartilhada e discutida correlacionaram-se com o propósito de ressignificação do texto, noção explicitada e conceituada por Cecília Bajour em sua obra *Ouvir nas entrelinhas: O valor da escuta nas práticas de leitura* (2012), na qual se descreve o desfrute vivenciado pelo leitor ao conversar sobre o texto, “O regresso aos textos por meio da conversa sempre traz algo novo. A princípio para quem fala, já que escuta enquanto diz a outros o que o texto suscitou em si e desse modo ensaia sua leitura como um músico quando lê uma partitura”. (BAJOUR, 2012, p. 23)

O processo de valorização da oralidade do aluno buscou provocar no leitor a racionalização que se realiza com a leitura. Isso porque a atividade de organização das ideias para a manifestação verbal produz conhecimento e autoconfiança em quem se expõe bem como renova os sentimentos incitados em si pelo texto. Além das atividades de verbalização das percepções sobre o texto, segunda atividade, os alunos foram orientados a produzir respostas para uma lista de enunciados e participaram de momentos lúdicos e de artes gráficas e manuais.

A terceira atividade ocorreu após a leitura integral da obra e teve a finalidade de retomar as questões principais do texto e reconstruir os sentidos a partir da perspectiva do aluno, consolidando assim alguns conhecimentos desenvolvidos. Assim, com as atividades

realizadas ao final da leitura, busquei o aprofundamento dos sentidos dos textos com a realização da leitura interpretativa, definida por Colomer como “(...) a leitura que utiliza conhecimentos externos para suscitar significados implícitos, segundos sentidos ou símbolos que os leitores devem fazer emergir dos textos” (COLOMER, 2007, p. 149). Ao final da leitura, esperava que os alunos demonstrassem os efeitos de sentido que o texto provocou.

Planejei que o projeto ocorresse duas vezes por semana, durante uma hora por dia, em sala de aula com os alunos organizados em círculo. Como a leitura era realizada na escola, os livros ficavam guardados no armário da sala de aula. Renovei, então, os combinados de comprometimento e boa participação dos alunos no projeto. Outro aspecto importante deste trabalho foi a colaboração da escola, visto que forneceu parte da estrutura necessária para o desenvolvimento do estudo, como mencionado no capítulo três. Ressalto que o Circuito de leitura livre continuou vigente em 2019 ocorrendo concomitantemente com o Circuito de leitura mediada. É importante esclarecer que os cinco alunos selecionados para a análise dos trabalhos destacaram-se no percurso de leitura demonstrando muita apropriação e / ou pouca apropriação do texto literário, portanto, com o objetivo de analisar a recepção literária inicial e final em leitores com essas particularidades, utilizou-se a produção escrita desses cinco alunos específicos.

Com isso, prossigo para a descrição do percurso metodológico realizado durante o projeto, saliento que o texto é narrado em primeira pessoa do singular quando se refere à prática de ensino e na terceira pessoa do singular quando se propõe a análise dos dados.

O início do projeto de formação de leitores ocorreu em 21/03/2019 e planejei a seguinte pauta para o dia: apresentação do projeto, renovação dos combinados de participação no projeto, projeção da minha autobiografia de leitora e produção escrita de autobiografia de leitor dos alunos. O propósito de realização da autobiografia de leitor se justifica pelo interesse em conhecer a história de acesso ao texto literário dos alunos. Segundo as reflexões de Colomer, dificilmente os alunos são questionados sobre o tipo de leitor que reconhecem em si mesmos:

Em geral, nós docentes dedicamos muito pouco tempo para saber que autoimagem, como leitores, têm os alunos e como lhes afetam as obras que leem. (...) No nosso contexto educativo, ao contrário [do contexto que se baseia na resposta do leitor], ensina-se a dar respostas objetivas e a ocultar a subjetividade, passando à margem do enlace do texto com o mundo do leitor.
(COLOMER, 2007, p. 64)

Em busca da imersão na atividade, escrevi minha autobiografia de leitora para analisar o impacto da leitura em minha vida e apresentar para os alunos minha experiência com a

literatura. A partir disso, posso dizer que minha história como leitora demonstra uma busca constante e individual pelo texto literário, bem como o enfretamento de diversos obstáculos para garantir esse acesso, além de me influenciar profissionalmente. Depois de compartilhar a minha experiência de vida com os alunos, notei que este fato promoveu a conexão entre nós, professora e alunos, pois eles acompanharam a leitura do meu texto com atenção, receptividade e interesse.

Acredito que a curiosidade dos alunos decorreu da semelhança que existe entre a minha trajetória de vida e a história individual deles, principalmente, no que se refere à situação econômica e priorização da família pela aquisição de recursos materiais imprescindíveis, como alimentos e vestimentas, ao invés de bens culturais. Eles puderam observar que a minha formação leitora passou por dificuldades parecidas com as que eles provavelmente vivenciam. Com isso, problematizei as situações de desigualdade social em que a nossa população economicamente desamparada vive e ressaltai a negação de diversos direitos básicos, dentre eles, o direito de acesso ao texto literário. Assim, considero necessário apresentar a minha autobiografia de leitora também neste estudo.

Autobiografia de leitora: Professora Audrey

A melhor lembrança que tenho como leitora surge com a vivência da contação de histórias. Sou a filha mais nova de uma família humilde, sem orçamento para compra de livros e, por isso, minha mãe utilizava os recursos que tinha à disposição: lia histórias curtas de livros didáticos doados. A história que mais me marcou foi a *Lenda da Vitória Régia*, uma lenda indígena muito importante. Minha mãe lia e relia esta lenda sem se importar com as inúmeras vezes em que isto era solicitado.

Com o tempo, aprendi a ler e eu mesma relia tantas outras vezes a lenda. Lembro que achava fabulosa a bondade de Jaci em transformar a índia apaixonada em uma flor tão exuberante.

E assim foi.

Segui a vida sem muito acesso ao livro literário, mas sempre descobrindo novas formas de subverter o problema.

Já na quinta série (em 1995), a sala de leitura da escola pública municipal em que eu estudava realizou um movimento de empréstimo de livros e, então, conheci o misterioso e empolgante livro *O Caso Colombo*, do escritor Maqui. Este título promoveu meu reencontro com a história do Brasil e das Américas e me fazia devorar suas páginas em busca da solução do mistério. O movimento da sala de leitura não durou muito, mas a chama do interesse por livros não se apagou, pois qualquer lugar que se emprestasse, doasse ou vendesse (claro que a preços econômicos), eu estava lá manuseando e querendo os livros para mim.

Com isso, conheci os mistérios de Agatha Christie. Como era sempre um texto muito denso, nem sei ao certo se eu conseguia entender quais eram os verdadeiros culpados na resolução dos casos.

Prossegui desbravando o mundo dos livros literários e cheguei a *Dom Casmurro*, minha primeira decepção, pois nem consegui terminar de ler. Aliás, não encerrei o livro em nenhuma das três tentativas de leitura que fiz. Contudo, eu sempre justifico minha insatisfação pela história de Capitu e Bentinho com o argumento de que eu era muito jovem, pois ler Machado de Assis exige maturidade. Tanto que depois, já no período do Ensino Médio, li os dois livros que precederam *Dom Casmurro*, *Quincas Borba* e *Memórias Póstumas*. Somente aí achei a ironia do texto muito divertida.

E assim segui leitora e fascinada por livros e histórias, sempre buscando nesta profissão que escolhi, a de ser professora, provocar nos alunos o mesmo encantamento que sinto ao começar uma leitura, mas com o objetivo de valorizar também as impressões vivenciadas com a leitura, pois estas memórias escritas neste texto, provavelmente, não rememoram o real impacto do texto literário em minha vida.

Ao encerrar a apresentação da minha autobiografia de leitora, solicitei que os alunos produzissem suas autobiografias pessoais. Para isso, pedi que registrassem suas experiências com a leitura no diário de leitor individuais, pedi que os alunos fossem sinceros e expusessem a perspectiva sobre si mesmo como leitor. Também busquei auxiliar a escrita com a realização dos questionamentos: *Quais livros ou materiais de leitura você já leu? Com quantos livros você já teve contato? Quem apresentou os livros para você? Como foi sua experiência de leitura?*

A maioria dos alunos demonstrou muita dificuldade em produzir o texto, já que não se lembravam de nenhum acesso a materiais de leitura. Neste momento, expliquei que ouvir uma história também significava realizar uma leitura. Com isso, alguns conseguiram recordar leituras realizadas por professores. Isto ratifica a importância da leitura de textos no cotidiano escolar, de acordo com o que preconiza Colomer: “Os primeiros contatos com a leitura se produzem, em grande parte, através de formas orais e, inclusive, mediante narrativas audiovisuais” (COLOMER, 2007, p. 52). Os alunos recobram experiências literárias propiciadas por seus professores.

O leitor 1, em sua autobiografia, demonstrou a apropriação da literatura, pois ele é marcado pelas experiências de leitura das quais é convidado a participar, como se lê no registro do aluno:

Eu já li muitas lendas, mas a que eu mais gostei é a lenda do Saci-Pererê, é uma lenda fantástica e também interessante, li várias outras lendas como: curupira, boto cor-de-rosa, vitória régia, La luna, mula sem cabeça. Entre outras mais.⁶ (Diário de leitor 1).

Observa-se que o leitor 1 registrou seu acesso a lendas folclóricas lidas dois meses antes para a turma. De acordo com Rouxel, o gênero autobiografia de leitor centra-se na leitura e em sua importância para a formação do indivíduo, “(...) Totalmente centrado na leitura, esse gênero abre a reflexão para a importância que pode ter a literatura na formação de um indivíduo” (ROUXEL, 2013, p. 67). Entende-se, com isso, que o aluno é marcado pelas

⁶ Na transcrição dos textos selecionados, realizou-se a alteração da ortografia / acentuação para facilitar a leitura. A pontuação foi mantida.

experiências de leitura que ocorrem em seu momento presente, pois, o mundo do leitor 1 e o mundo da leitura vivem em constante comunhão, quando existe a provocação para isso.

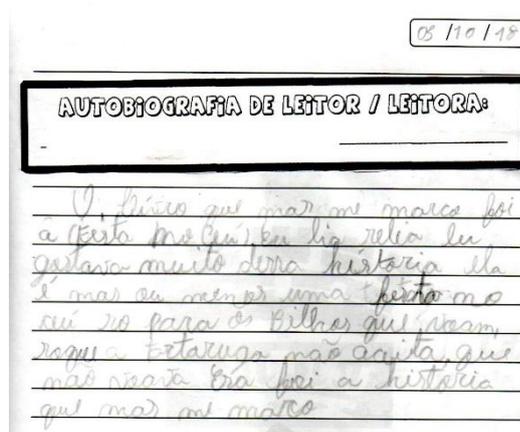
A autobiografia do leitor 2 revela uma predileção por um conto de fadas: *“Eu gostei da história da branca de neve porque ela virou amiga dos sete anões. Mas eu já li diversos dia e momento”*. (Diário de leitor 2). Ele se qualifica como um leitor fluente, porém não compreendeu a atividade, notei que ele continuou sem entender mesmo depois que expliquei e solicitei a reescrita. O aluno passou por este processo três vezes, ao final cansado das minhas intervenções e ainda sem compreender a proposta relatou de forma genérica uma variedade de textos lidos e a leitura em diversos momentos diferentes.

A dificuldade de compreensão da atividade pelo leitor 2, que, em geral, se posiciona com muita segurança nas propostas pedagógicas relacionadas à linguagem sobretudo na leitura, já que tinha o hábito de recontar histórias de terror teatralmente, conhecia as palavras e empregava a entonação adequada na maioria dos textos que lia, fez com que eu refletisse a respeito da minha orientação sobre a atividade. Com essa situação do leitor 2, percebi que para os alunos do quinto ano o conceito de autobiografia de leitor precisa ser desenvolvido com maior profundidade. Portanto, é possível que a orientação sobre o gênero tenha sido insuficiente.

Na autobiografia do leitor 3, nota-se o objetivo de responder às perguntas feitas oralmente durante a atividade: *qual foi o livro que mais marcou você?* Então, ele se remeteu a uma história que foi compartilhada com a turma no início do ano de 2018. Contudo, não é possível verificar qual a profundidade do impacto da literatura na vida do leitor 3 por meio do registro que ele produziu, porque não há menção a um contexto de leitura, ao acesso a outros textos nem a declaração dos sentimentos suscitados ao ler. Pode-se refletir que o significado de acesso à leitura não ficou claro para este aluno, já que para escrever a autobiografia, ele aciona as minhas intervenções didáticas, primeiro utilizando a ideia empregada pela palavra marcou e depois partindo da minha explicação sobre o ato de ouvir história também corresponder a uma forma de acesso à leitura: *“É, pois, através de distintos canais, dos livros infantis e das atividades proporcionadas pelos adultos, que as crianças começam a fixar as bases de sua educação literária”* (COLOMER, 2007, p. 52). Segundo Colomer, os diferentes canais inserem os leitores infantis no mundo da leitura e constituem sua formação literária.

Pode-se ler a autobiografia do leitor, diário de leitor 3⁷, na transcrição do texto presente na figura.

Figura 1 – Autobiografia de leitor. Diário de leitor 3



Transcrição – diário de leitor 3 – O, livro que mais me marco foi a (Festa no céu). Eu lia, relia eu gostava muito dessa historia ela é mais ou menos uma festa no céu só para os bichos que voam, só que a tartaruga não aceita que não voava Essa foi a história que mais me marco.

No diário de leitor 4, o registro demonstra a inserção do leitor em um mundo de diversas leituras, que para ele foram divertidas de realizar. Em seu texto, também se adiciona o contexto escolar a suas situações de leitura, reconhecendo que a escuta do texto literário é um meio para o acesso à literatura. Nota-se um processo de identificação do aluno com o personagem da história ouvida, visto que ambos, leitor e personagem, gostariam de escrever um livro:

Eu já li muitos livros e todos eram muito legais. Quando eu comecei a estudar a professora lia muitos livros eu só queria escrever um. Aí eu me mudei com a minha mãe e meus irmão e fui para uma escola nova a minha professora leu um livro muito interessante que se chamava: o sonho de Lara. A história era sobre uma menina que sonhava em ser escritora fazer um livro mais a mãe dela não deixava ela nem ler nem escrever um livro. Bem eu não lembro direito mas lembro que é legal. (Diário de leitor 4)

O aluno sente-se convidado a imergir no mundo da leitura apropriando-se da narrativa para autorizar uma vontade vivenciada em seu mundo real, tornar-se escritor. Segundo Rouxel, a autobiografia de leitor expõe estes processos de conexão entre leitor e texto, como se pode ler no seguinte trecho:

Descrevendo como se encontram o mundo do texto e o mundo do leitor, ela permite observar o lugar que ocupa o processo de identificação na recepção dos textos e a

⁷ Na transcrição dos textos selecionados, realizou-se a alteração da ortografia / acentuação para facilitar a leitura. A pontuação foi mantida.

que fenômenos de desdobramento identitário são convidados os sujeitos leitores durante o ato de leitura (ROUXEL, 2013, p. 68).

O tratamento da recepção do texto nesta primeira produção de autobiografias de leitor revelou poucos casos em que o mundo do leitor e o mundo do texto se conectam e são exaltados na escrita, como o leitor 4 conseguiu relatar. Mas existem diversas causas para a ocorrência desta dificuldade, como o fator socioeconômico das famílias e falta de estrutura da escola para a educação literária, o que impede o acesso à literatura.

O leitor 5, em sua autobiografia, descreve uma realidade socioeconômica em que tem condições para comprar livros, mas, a exemplo da minha autobiografia de leitor, revela que a família tem outras prioridades e considera o livro uma bobeira, como se observa no registro:

Eu tenho condições para comprar um livro mas a minha família acha que bobeira antes de eu saber ler minha irmã lia para mim um mangá que foi dos cavaleiros e depois eu aprendi a ler e li várias e várias vezes e depois assistindo na televisão. E depois em livraria. (Diário de leitor 5)

O aluno expressa seu o interesse por materiais de leitura do gênero mangá, então registra esta apreciação, bem como descreve os modos de acesso ao texto, por meio da leitura da irmã. Dessa forma, como é previsto com a escrita da autobiografia de leitor, os variados gostos pela leitura emergem, e “A autobiografia de leitor permite igualmente entrever como se determinam os gostos literários e a identidade de leitor” (ROUXEL, 2013, p. 68). Acredita-se que, para o aluno, a realização da leitura feita pela irmã torna-se um elemento fundamental para qualificar o mangá e colaborar com a formação de uma identidade de leitor que admira este gênero textual.

A proposta de escrita de autobiografia de leitor realizada antes de iniciar os projetos de Circuito de leitura possibilitou a reflexão sobre a questão: o que é a leitura para os alunos do ensino fundamental? Entende-se que ainda ocorrem muitas limitações na formação de leitores na escola pública, por esta razão os alunos do quinto ano ainda não reconhecem a leitura como um patrimônio cultural. Isso porque o docente enfrenta diferentes problemáticas para a inclusão da literatura na sua prática. Dentre algumas, se podem citar o parco acesso à leitura (em casa e na escola, devido a questões socioeconômicas e estruturais, respectivamente), a descontinuidade de projetos e programas de leitura e a vinculação da leitura com a avaliação escolar (o aluno acredita que só devem ser realizadas atividades que contabilizam para a nota final). Como se pode ler no trecho, “Este enfoque asséptico [em que ensina a dar respostas objetivas e a ocultar a subjetividade] dificulta entender a aula de literatura como um espaço

onde se questiona, dialoga e enriquece o mundo individual” (COLOMER, 2007, p. 64). De acordo com Colomer, a atividade literária com o objetivo de exaltação das vivências entre leitor e texto, nas quais não se buscam respostas pontuais e diretas, não é compreendida como uma proposta pedagógica.

A produção de autobiografias de leitor apresentou esta dificuldade para os alunos, pois eles deveriam buscar uma resposta circunscrita em sua vida e em sua memória e não pontualmente em um texto, no entanto, sabe-se que poucas vezes os alunos infantis são convidados a expressar estes pensamentos. Por esta razão, os textos demonstraram um discurso tímido sobre a conexão dos alunos com os textos literários. Com a finalidade de motivar uma escrita de autobiografias de leitor com maior profundidade, repensou-se em novas formas de proposição da produção textual, como: compartilhar a autobiografia de leitor de outros professores da escola, utilizar um questionário sobre a leitura com o formato em entrevista, solicitar a conversão do texto registrado na entrevista para prosa e, por fim, propor a revisão dos textos coletivamente.

Após a atividade de produção de autobiografias de leitor, retomei o Circuito de leitura livre, com os métodos apresentados no capítulo 3, porém, em 2019, detive este circuito somente ao debate sobre as obras literárias de narrativa curta, pois avaliei que a turma deveria focar no desafio da análise e produção escrita sobre a narrativa longa. E iniciei o Circuito de leitura mediada com as atividades textuais propostas para a obra *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga.

A proposta metodológica do Circuito de leitura mediada consistiu em favorecer a leitura de uma mesma obra literária de narrativa longa pelos alunos do quinto ano. Com base na realização do projeto de leitura em 2018, notei a necessidade de propiciar a cultura da leitura com o compartilhamento do texto em sala de aula, por meio da leitura oral da obra e do debate sobre o enredo após a coletivização da narrativa. Uma vez que destinei um tempo para a leitura na escola, contribui com o cultivo do hábito de ler, dado que se comprovou, logo que os alunos lembravam e cobravam a realização da atividade, e o compartilhamento baseou-se na preocupação de possibilitar que os alunos construíssem e reconstruíssem sentidos para o texto por meio da escuta de diferentes opiniões. Bajour lembra que:

A democracia da palavra compartilhada implica, ao contrário, o encontro intersubjetivo de vontades que aceitem o outro em sua diferença e estejam dispostas a enriquecer a vida, a leitura e a própria visão de mundo com essa diferença, mesmo que não concorde com ela. Construir significados com os outros sem precisar concluí-los é condição fundamental da escuta, e isso, supõe a consciência de que a construção de sentidos nunca é um ato meramente individual. (BAJOUR, 2012, p. 25)

A escuta tornou-se um exercício fundamental para este circuito de leitura, pois os alunos foram convocados a ler e ouvir a obra e, também, a escutar o que outro tinha a falar sobre o texto narrativo, demonstrando maior interesse na atividade mediada. Desta forma, compreendeu-se que a leitura e a discussão oportunizadas pelas temáticas geradas no enredo valorizaram diferentes conhecimentos dos sujeitos leitores, como: a conexão entre o texto e a realidade em que eles vivem, a compreensão do enredo da obra apreciada e a perspectiva que se pode construir sobre a sociedade a partir da narrativa, porquanto se entendeu que as discussões aprimoraram as concepções formadas em um plano individual, acedendo informação e conhecimento novo. Então, com o debate coletaram-se e ampliaram-se as opiniões individuais, elaborando uma leitura coletiva que deu voz aos tímidos e produziu um sentido comunitário a respeito do texto. Decorre que Colomer reconhece a potência da leitura compartilhada na escola:

Assim, compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia. A escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá às crianças a oportunidade de atravessá-la. (COLOMER, 2007, p. 147)

Possibilitou-se, à vista disso, o protagonismo do leitor, levando em consideração a opinião e os sentimentos manifestados pelos alunos a partir do texto. Vale dizer que, promovendo a leitura compartilhada, cumpriu-se parte do dever enquanto mediadores do texto literário, pois se mostra ao longo da dissertação, realizou-se a acolhida da recepção individual do aluno em um espaço coletivo livre de censura, no qual o entrecruzamento de ideias conferiu à leitura literária uma experiência singular.

A compreensão da importância da leitura compartilhada conduziu o trabalho para a disponibilização de duas aulas semanais com uma hora de duração dedicadas à dinamização do livro *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga. Sendo que a mediação do livro ocorreu por meio da leitura oral realizada por mim e, também, pelos alunos. Considerou-se interessante dividir o texto narrativo em pequenas partes, cada uma com uma variável de seis a oito páginas por segmento, nos dias planejados para a leitura. Assim, apreciou-se cada uma das seqüências do texto e mantiveram-se as características originais da obra.

A preocupação em repartir a obras em pequenos trechos surge a partir de duas circunstâncias motivadoras. A primeira perpassou a consideração sobre a disponibilidade escolar de tempo e espaço para a mediação, já que, com esta quantidade de páginas estipuladas por trechos, planejaram-se doze leituras e atividades em sala de aula, iniciando com a dinamização do título e capítulo I até o capítulo VIII. De modo complementar, a

proposta metodológica sugeriu que os capítulos IX e X fossem lidos em casa individualmente para discussão em sala de aula em dia predeterminado. E o segundo fato motivador correspondeu ao reconhecimento da inserção de uma situação de leitura diferente e desafiadora para os alunos, o que exigiu um processo gradual de transição em que se progrediu de um texto curto para um texto longo.

Com a introdução do gênero textual novela na rotina dos alunos, acreditou-se na importância de ofertar pequenas doses narrativas por dia de dinamização, porque, vale lembrar, eles estavam habituados com a leitura autônoma de textos curtos com predominância de ilustrações. Assim, na obra teórica de Teresa Colomer, lê-se a respeito de uma prática editorial em que se adaptam textos de modo a aumentar gradualmente as informações disponibilizadas e os fatos narrativos de causa e consequência para deslindar o acesso dos leitores infantis: “(...) os livros para leitores iniciantes recorrem à divisão em sequências curtas e lhes outorgam um grau muito elevado de autonomia narrativa”. (COLOMER, 2007, p. 92).

A autora apresenta uma situação em que os livros são organizados com este formato de sequências curtas para processualmente o leitor ampliar a percepção sobre as ações presentes no enredo. Desta forma, inspirando-se neste modo de favorecer a progressão do leitor, buscou-se adaptar a leitura de *A bolsa amarela* a esta ideia de divisão da narrativa em passagens textuais curtas. Para manter o interesse pelo texto literário, atentou-se em garantir o suspense ao final da leitura das páginas demarcadas, com o propósito de estimular a curiosidade do leitor.

No **primeiro dia de leitura** compartilhada, em 29/03/2019, dividi a atividade em dois momentos. No primeiro, rerepresentei a proposta do Circuito de leitura mediada de forma geral e, no segundo momento, realizei a análise do projeto gráfico do livro, a leitura do primeiro trecho do capítulo I e a produção escrita no diário de leitor.

A apresentação dos objetivos gerais das atividades de leitura do circuito visou ao fornecimento de elementos necessários para a compreensão do texto e para que o leitor criasse estratégias metacognitivas e, com isso, reconhecesse aspectos globais em relação ao sentido do texto. Segundo Angela Kleiman,

Os objetivos são também importantes para um outro aspecto da atividade do leitor que contribui para a compreensão: **a formulação de hipóteses**. Isto significa que conhecer os objetivos da leitura colabora com a apropriação e compreensão do texto. [grifo da autora] (KLEIMAN, 2002, p. 35)

Os leitores experientes criam hipóteses sobre o texto e, então, acionam os conhecimentos prévios para entender algumas palavras globalmente e presumir o sentido de outras, um processo fundamental para o ato de compreender um texto sem desgastar recursos da memória curta, selecionando, assim, as informações mais relevantes para se apropriar do texto. Com a finalidade de propiciar aos leitores infantis o acesso a essas estratégias de geração de hipóteses sobre o texto, explicaram-se os propósitos com as atividades de leitura.

As ações planejadas e compartilhadas com os alunos, em sua totalidade, corresponderam à leitura e ao debate sobre o texto e à produção textual no diário de leitor. Com o interesse de orientar as escritas dos alunos e colaborar com a formulação de hipóteses, programou-se uma lista de atividades enumeradas: 1 – Impressões: O que eu achei do livro ou do capítulo? (Provocar o investimento subjetivo do leitor); 2 – Título e história: O que eu achei do título do livro ou do capítulo? Qual título eu acho que combinaria mais com a história ou com o capítulo? (Colaborar com a compreensão global); 3 – Personagens: Crie um personagem, ilustre e conte a história dele (Estabelecer a coerência mimética); 4 – Personagens: Qual outro personagem poderia contar a história? O que ele contaria? (Estabelecer a coerência mimética e projetar a compreensão subjetiva); 5 – Repensar a história: O que eu achei do final da história ou do capítulo? Como eu reescreveria o final da história ou do capítulo? (Provocar a compreensão global); 6 – Espaço: Descreva e ilustre o ambiente que você mais gostou na história (Visualizar o ambiente); 7 – Ilustre a história ou o capítulo; 8 – Faça um meme da Raquel (Reficcionalizar); 9 – Conflito: Como você resolveria os problemas vivenciados pela Raquel? (Projetar a compreensão subjetiva).

Os enunciados criados para as atividades de escrita buscaram aprofundar a compreensão dos alunos sobre o enredo e sobre alguns aspectos da linguagem literária. Em relação às atividades, favoreceu-se a autonomia criativa dos leitores, reservando a eles o direito de realizar a atividade que lhe parecesse mais interessante. Desta forma, as questões orientadas tentaram registrar textualmente no diário de leitor a imersão dos alunos na leitura. Pensou-se em perguntas de lógica associativa e de aprofundamento na linguagem literária. As propostas 1, 2, 5, 7 e 8 objetivavam incentivar a criatividade do leitor por meio do acolhimento das sensações propiciadas pelo texto, considerando que, “Para estimular o trabalho da imaginação, a lógica associativa pode ser engatada”. (ROUXEL, 2013, p. 188). Já as propostas 3, 4, 6 e 9 iniciam o leitor na metalinguagem literária, buscando ressaltar a percepção dos alunos sobre alguns elementos da narrativa, expandindo os aspectos do conhecimento implícito ao conhecimento explícito: “Ensinar a falar, a argumentar, a usar a metalinguagem literária é uma das linhas básicas do ensino de literatura”. (COLOMER, 2007,

P. 66). Colomer (2007) destaca que propostas que elucidam a linguagem literária colaboram para o progresso do leitor na apropriação da literatura.

Expuseram-se, ainda nesse primeiro momento, as propostas metodológicas planejadas para a realização após a leitura integral da obra literária, pois se pretendia, com a conclusão da obra, ampliar a comunicação do texto com os leitores ao propor atividades que reconstruíssem a narrativa em suportes e gêneros textuais diferentes. Assim, o que propus foi o distanciamento da tradição didática de autorreferencialidade da literatura, com a qual o objetivo e objeto de estudo centram-se na obra literária e sua forma e não nas experiências oportunizadas pela leitura, crítica realizada por Rouxel: “Faz, entretanto, mais de vinte anos que foi denunciado, na universidade, o impasse gerado pela exclusividade atribuída à noção de autorreferencialidade” (ROUXEL, 2013, p. 192). Sendo assim, elaboraram-se três atividades principais para a consolidação da experiência oportunizada pelo texto: 1) Enumeração das três maiores vontades dos alunos e construção do gráfico representativo desses dados; 2) Seleção do personagem favorito por maioria de votos; 3) Criação de um personagem e de uma narrativa sobre este personagem, coletivamente, ou seja, com a contribuição de todos os alunos da turma.

Após a apresentação das propostas didático-metodológicas gerais, encaminhou-se para a segunda pauta do dia: análise do projeto gráfico do livro, reflexão e criação de hipóteses sobre o título do livro, leitura de parte do primeiro capítulo, trecho de páginas compreendidas entre os números 9 e 15, debate e produção escrita. Com isso, a obra foi distribuída para duplas de alunos, analisou-se o projeto gráfico do livro literário chamando atenção para a ilustração da capa e cores, bem como se refletiu sobre as possíveis motivações para o título dado à obra, as respostas foram registradas no diário de leitor. A análise dos elementos gráficos e o título da obra consistiram em ativar os conhecimentos prévios dos alunos e, assim, estimular a utilização de informações conhecidas para compreender as ideias iniciais da narrativa.

Depois de refletir sobre os aspectos físicos do livro, iniciei a leitura do texto em voz alta, revezei a leitura com alguns alunos voluntários, e, assim, salientei a necessidade de atentar para entonação na leitura das indagações. Por fim, interrompi a leitura em um trecho conflitante entre a protagonista e um de seus irmãos mais velhos. Os alunos demonstraram curiosidade e insistiram na continuação da leitura, contudo encerrei a leitura.

Neste capítulo, problematizei a falta de privacidade da protagonista Raquel e a dificuldade em lidar com suas três vontades que enchem como balões em situações de estresse. Os alunos não demonstraram muito interesse pela existência das três vontades, mas

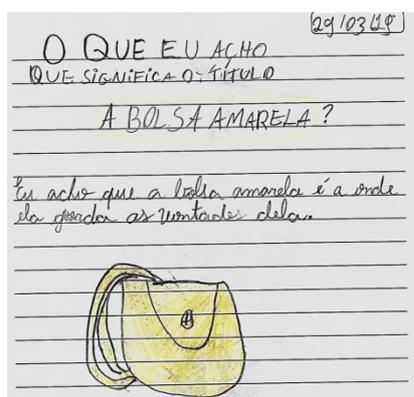
mostraram curiosidade a respeito dos conflitos vivenciados pela protagonista com a família e com a falta de privacidade.

O foco, entretanto, neste primeiro dia de atividade, centrou-se na reflexão sobre o título da obra. Em seguida questionei a turma sobre o título do livro: *por que vocês acham que a obra se chama A bolsa amarela?* Então, pedi que os alunos registrassem em seus diários de leitor suas concepções sobre os motivos inspiradores do nome da obra. A atividade produziu diferentes hipóteses sobre os motivos para a obra possuir este título. Sendo assim, observou-se no primeiro registro dos alunos a atribuição de perspectivas da experiência de mundo do leitor para o enredo, situação explicada pela linguista Ângela Kleiman, em sua obra *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*: A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio*: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”. [grifo da autora] (KLEIMAN, 2002, p. 13)

A proposta de mediação ativou os conhecimentos de mundo dos alunos de acordo com a vivência de cada um. Como se pode ler nos diários de leitura selecionados, há respostas que variam desde a associação com a materialidade específica da bolsa até respostas que antecipam a situação narrativa e descobrem que a bolsa possui um valor poético de abrigo para as vontades da protagonista. Na figura 2, resgatou-se a resposta do leitor 1, que se conecta com a narrativa e descobre as relações específicas entre título e enredo. Observou-se, nas transcrições dos registros dos leitores 2 e 4, que eles também perceberam as necessidades da protagonista da história e, por isso, conferiram à bolsa um caráter poético em que ela desempenha um papel de anteparo emocional que serve para abrigar objetos sem valor material, como se pode ler nas transcrições dos textos: “A bolsa amarela e usada para guarda as suas histórias” (Diário de leitor 2) e “Eu acho que a bolsa amarela serve para guardar os segredos dela e as cartas dela que ela escreve para os seus amigos imaginários e também as suas coisas antigas quando ela era mais nova” (Diário de leitor 4).

A partir dos trabalhos analisados, nota-se que há uma apropriação da narrativa na qual se emprega uma conotação para o significado de bolsa, porque, segundo os alunos citados, existe uma metáfora em que a bolsa é mais que um utensílio. Sendo assim, é possível compreender, tal qual preconiza Colomer, que “A literatura, precisamente, é um dos instrumentos humanos que melhor ensina ‘a se perceber’ que há mais do que o que se diz explicitamente” (COLOMER, 2007, p. 70). Logo, a bolsa amarela de Raquel simbolicamente apresenta um sentido profundo de abrigo para sentimentos da personagem, como compreendido pelos leitores.

Figura 2 – Atividade: O que eu acho que significa o título A bolsa amarela? Diário de leitor 1.



Transcrição – diário de leitor 1 – O que eu acho que significa o título *A Bolsa Amarela*? Eu acho que a bolsa amarela é a onde ela guarda as vontades dela.

Nas transcrições “Eu acho que é uma bolsa que ela guarda as coisas que ela gosta para ninguém ver ou perder” (Diário de leitor 3) e “Ela vai usar a bolsa para sair de casa”. (Diário de leitor 5) verificou-se que a palavra bolsa denota um significado literal, adquirindo um *status* de sacola que serve para armazenar objetos materiais. Mas o leitor 5 também ampliou o sentido da palavra bolsa, pois designou para o objeto a função de suporte para uma decisão radical de fuga. Assim, expôs-se um caso de “adesão viva” da obra em que o leitor atribuiu ao texto as respostas que a sua experiência pessoal ou os seus saberes construídos possibilitam, como se lê em “É graças a essa ‘adesão viva’, em que se expressam tanto o conhecimento de mundo quanto a cultura literária do leitor, que se configuram diversas coerências textuais”. [grifo do autor] (LANGLADE, 2013, p. 35). De acordo com a perspectiva do leitor 5, Raquel apresentou o desejo de fugir das frustrações causadas por seus familiares, então, a palavra bolsa foi compreendida com o valor denotativo de sacola com a qual se transporta objetos diversos.

A **segunda leitura** compartilhada da obra *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga, ocorreu no dia 01/04/2019, com os alunos organizados em duplas em suas mesas. Dei continuidade e encerrei a leitura do primeiro capítulo com o trecho que estava compreendido entre as páginas de número 15 e 23. Nesta atividade, realizei a leitura oral do texto, o debate centralizado na temática do conflito intenso entre Raquel e o irmão mais velho e a encenação de um dos diálogos da narrativa. Na conversa os alunos expressaram solidariedade com as dificuldades familiares da Raquel. A atividade programada para a consolidação da segunda leitura foi a encenação do conflito familiar lido no trecho. Três duplas de alunos representaram a situação e utilizaram o livro para realizar a leitura dramatizada. O objetivo desta atividade correlacionou-se com a aproximação da perspectiva dos leitores com a dos

personagens para que eles começassem a identificar as vozes presentes no texto e, então, perceber as mudanças nos textos dialogados na narrativa. A dramatização colaborou com o desenvolvimento da leitura autônoma do aluno, segundo Colomer, “Assim, uma maneira de tornar mais simples a leitura autônoma do texto é adotar uma perspectiva externa, na qual o narrador se limite a explicar o que fazem os personagens e dar-lhes voz através da reprodução direta dos diálogos” (COLOMER, 2007, p. 96). A teórica esclarece que uma forma de progressão da leitura ocorre quando o aluno percebe que o papel do narrador distancia-se dos outros personagens, limitando-se a relatar os acontecimentos. Os alunos demonstraram interesse nessa característica durante a leitura.

Durante a atividade de dramatização, no entanto, devido a timidez, não ocorreu o aprofundamento sobre esse elemento da narrativa. Sendo assim, a exposição em frente a turma inibiu tanto o ato de ler as falas do narrador para direcionar os personagens quanto a dramatização improvisada dos alunos. Apesar das dificuldades considero que o interesse dos alunos em participar da proposta tenha significado um avanço na compreensão de alguns aspectos da narrativa.

A **terceira leitura** compartilhada aconteceu no dia 03/04/2019 e comecei o capítulo II, com o texto contido entre as páginas 24 e 29. O terceiro momento de leitura compartilhada oportunizou a leitura oral e o debate com a problematização de diversas questões, porque a qualidade da obra selecionada permite a provocação de um debate amplo. Segundo Bajour, “A escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caíam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações é a antessala da escuta” (BAJOUR, 2012, p. 27). De acordo com a pesquisadora, textos literários com densidade narrativa produzem nos leitores uma diversidade de sensações que os tornam indivíduos mais receptivos ao dizer do outro.

Com a atividade desta data, apresentei para o debate diferentes questionamentos: *O que os alunos percebiam da relação entre a família de Raquel com a tia Brunilda?* Surgiram respostas como: *eles têm interesse*. Perguntei também: *O que os alunos achavam das condições financeiras da família de Raquel, era rica ou era pobre?* Muitos disseram: *Rica!* Essa conclusão inadequada sobre a narrativa exigiu uma intervenção sobre o assunto, então comentei sobre a quantidade de irmãos da Raquel e indaguei em seguida: *Será que uma família rica costuma receber a doação de objetos usados?* Os alunos responderam em coro que não. Satisfeita com a possível reflexão provocada, mudei o foco para a Raquel e perguntei: *Por que a Raquel não pode escolher os objetos doados assim que eles chegam, sempre fica com o que sobra?* Os alunos reconheceram que essa é uma vivência do filho mais

novo, que deve reaproveitar os objetos dos irmãos mais velhos e todos mencionaram a insatisfação com a falta de direito de escolha e de opinião por serem os membros mais jovens da família.

Na **quarta leitura** compartilhada, que ocorreu no dia 05/04/2019, concluí a apreciação do capítulo II e iniciei a leitura do capítulo III, continuando a atividade com as páginas do livro que constam entre os números 30 e 36. A atividade ocorreu com a seguinte organização metodológica: leitura oral da obra, debate sobre a função da bolsa amarela e suas características e, na sequência, produção de dobradura de papel em forma de bolsa. Neste capítulo apresentei a explicação para o título da obra literária, bem como a descrição detalhada das características da bolsa amarela. Solicitei a atenção dos alunos para as características do fecho da bolsa, pois ele desempenharia um papel importante em determinado momento da narrativa.

A riqueza vocabular empregada na caracterização da bolsa amarela no capítulo II inspirou a proposição de uma atividade lúdica em que se materializasse a existência do objeto por meio de dobradura de papel. Com a utilização de papel sulfite amarelo, orientei a produção do material que se transformou em um cartaz expositivo na sala de aula, como se observa na figura 3. Assim, com o interesse de proporcionar as experimentações do brincar e da construção do próprio brinquedo, os alunos manusearam as variadas formas do papel e conceberam a criação artística de um painel coletivo. Segundo artigo publicado no *Caderno PDE*, pela Secretaria de Educação do Paraná, entende-se que a dobradura permite ao aluno construir e reconstruir objetos e paisagens do cotidiano: “O Origami proporciona ao aluno a manipulação das formas, pois ao dobrar, desdobrar e recortar ele constrói suas próprias relações e percepções da Geometria, comparando-a as formas vistas e utilizadas em seu dia a dia” (PARANÁ, 2013, p. 8). Embora não se tenha mencionado o conhecimento da geometria envolvido na atividade de dobradura no contexto da turma de quinto ano atendida no projeto de formação de leitores, notou-se que os alunos se apropriaram das bolsas de papel produzidas, devido à interação que demonstraram construir com o brinquedo, pois eles brincaram de passear pela sala com a bolsa como um adorno e guardaram objetos pequenos dentro dela.

Figura 3 – Cartaz expositivo. Dobraduras de papel no formato de bolsa.



Na **quinta leitura mediada**, que se desenvolveu no dia 08/04/2019, realizei a conclusão da leitura do capítulo III, trecho que corresponde às páginas de número 37 a 42. A atividade consistiu em leitura oral do texto, debate sobre a acolhida do galo Rei, personagem que se destacou para os alunos durante a leitura, e produção escrita no diário de leitor. Durante a prática, os alunos demonstraram angústia com a vagareza no processo de reflexão da protagonista para permitir que o galo ficasse na bolsa amarela. Mas expliquei que para a personagem existiam muitos motivos para negar o abrigo para o galo. Então segui para a problematização das características psicológicas do galo, pois ele tinha a capacidade de pensar diferente. No entanto, sobre essa questão não houve inferência dos alunos. Ao tentar potencializar o debate, perguntando “*O que é pensar diferente? Significa ser melhor? Significa ser errado?*”, uma grande maioria de alunos não conseguiu expressar o que compreendia a respeito dessa temática relacionada ao direito de manifestação da opinião sobre os fatos observados e se restringiu a responder sim ou não.

Após a discussão, orientei a produção textual nos diários de leitor. Com isso, os leitores 1 e 2 responderam a pergunta 1: “*O que eu achei do livro ou do capítulo?*”. O leitor 1 registrou uma recepção positiva sobre o capítulo e boa expectativa em relação às próximas leituras: “Eu adorei o capítulo anterior e acredito que esse novo capítulo seja mais emocionante que o anterior” (Diário de leitor 1), enquanto o leitor 2 preferiu apreciar a acolhida do galo, bem como a sua liberdade para escolher o próprio nome: “Eu gostei da parte que ela deixou o galo ficar na bolsa amarela gostei também quando ele colocou o nome de Afonso gostei muito” (Diário de leitor 2).

Os leitores 3, 4 e 5 optaram por produzir ilustrações apresentadas respectivamente nas figuras 4, 5 e 6. Na figura 4, observou-se a concretização da leitura do aluno a respeito da fusão entre realidade e fantasia predominantes na narrativa, pois ele retomou o real e o

metafórico presentes neste trecho do enredo. Na figura 5, o leitor representou o momento em que o galo abrigou-se na bolsa, realizando uma leitura literal. Já na figura 6, o leitor recuperou o texto narrado na aula anterior e ilustrou o início do diálogo entre o galo e a Raquel, quando o galo voou para a janela em busca de ar para respirar. Desse modo, entendeu-se que as ilustrações produzidas pelos alunos refletem a conexão entre literatura e outras formas de manifestação artística, com se lê em Rouxel, “A presença do desenho no caderno celebra a literatura em seu pertencimento às artes” (ROUXEL, 2013, p. 185).

Figura 4 – Atividade: Ilustre o capítulo. Diário de leitor 3.



Transcrição – diário de leitor 3 – Balão de pensamento da menina – Elevador; balão de pensamento do galo – eu subi de elevador.

Figura 5 – Atividade: Ilustre o capítulo. Diário de leitor 4.

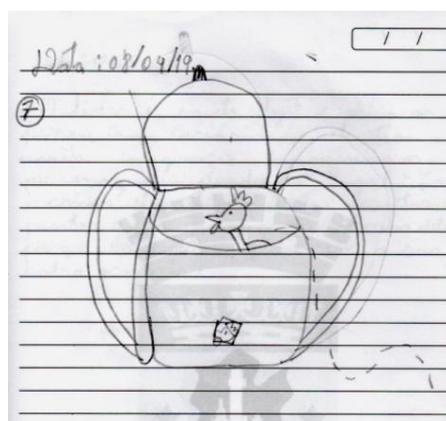
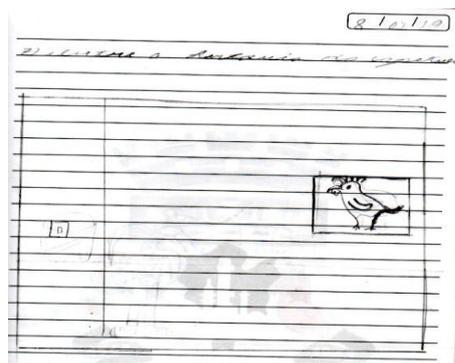


Figura 6 – Atividade: Ilustre o capítulo. Diário de leitor 5.



O **sexto compartilhamento** da obra *A bolsa amarela* ocorreu no dia 10/04/2019 e nele realizei a leitura do capítulo IV, integralmente, sobre o encontro da protagonista com o alfinete de fralda e iniciei a leitura do capítulo V no qual se apresentou a Guarda-chuva mulher, o trecho da leitura encontra-se nas páginas de número 43 a 50. Nessa atividade, realizei a leitura oral do capítulo e propus o debate sobre a história do alfinete de fralda que, de acordo com a narrativa, demonstra sentimentos de desprestígio social por apresentar envelhecimento e ferrugem. Assim, questionei a turma sobre o valor das pessoas e coisas: “*é possível que as pessoas e coisas percam valor e importância ao envelhecer?*”. Os alunos negaram esta possibilidade para as pessoas e concordaram em relação ao valor dos objetos.

Correlacionei, então, o desamparo relatado pelo alfinete de fraldas com a situação de desrespeito aos idosos. Assim, a discussão encaminhou-se para a contextualização de fatos sociais sobre os idosos, expus aos alunos a criação do estatuto dos idosos, como um método de proteção dos direitos das pessoas com idade igual ou superior a 60, provoquei a reflexão sobre o funcionamento do sistema de aposentadoria do país e sobre a prioridade dos idosos em situações cotidianas, como filas em mercados e bancos ou nos transportes públicos.

A respeito da valorização dos idosos, percebi que a maioria dos leitores infantis demonstra uma memória afetiva alegre na relação com os idosos de suas famílias, avós e bisavós. Contudo, muitos desconheciam os motivos para a existência da norma de prioridade nas filas e o sentido de aposentadoria, expliquei, então, a condição de vulnerabilidade física dos idosos no caso das filas e do transporte público e informei aos alunos o que era a aposentadoria e as condições dos trabalhadores no Brasil.

As questões utilizadas para refletir sobre o capítulo IV ressaltaram o diálogo entre a minha leitura e o texto e, desse modo, os alunos posicionaram-se um pouco à margem da atividade, pois responderam mais a questões sobre atualidades do que os aspectos literários da narrativa. Como mediadora, ultrapassei os objetivos da leitura e encaminhei a discussão para uma explicação sociológica sobre os sentidos do texto, pois, Catherine Tauveron, quando trata da temática dos direitos do texto nas atividades de leitura, propõe que explicar o texto caracteriza-se como um processo complexo, “Muito mais modesto, seu papel [da leitura], parece-me, pode ser assim resumido: construir as condições para que se comece um diálogo entre texto e o leitor empírico e que, se possível, não seja um diálogo de surdos” (TAUVERON, 2013, p. 126).

A participação dos jovens leitores foi circunscrita aos meus questionamentos, com isso, há pouco destaque para o retorno dos alunos sobre as problematizações apresentadas. Uma vez que repensei as atividades propostas, notei que uma série de tópicos

sobre o enredo não foi discutido, como: as condições de acolhida do personagem alfinete de fralda, a conexão entre o personagem e a protagonista no que tange a habilidade escrita ou a pouca importância que o alfinete designa para si mesmo quando encerra sua história de vida em tão poucas palavras, desta forma, considero que tais temáticas, podem ser abordadas em trabalhos futuros.

Na **sétima leitura compartilhada**, realizada em 12/04/2019, continuei a leitura correspondente ao capítulo V, o trecho de páginas compreendidas entre os números 51 e 56. Nessa atividade de coletivização do texto, propus a leitura oral e o debate sobre as características da personagem Guarda-chuva. Destaquei, principalmente, o fato de a personagem optar por ser mulher. Assim, questionei aos alunos “*Por que esta personagem escolhe ser mulher?*” e houve, então, um momento de silêncio na sala. Logo em seguida, uma das meninas que se relaciona bem com os meninos, pois prefere as brincadeiras tipicamente masculinas, apresentou várias justificativas que elucidavam como ser homem é melhor do que ser mulher. Segundo a aluna, “*era melhor ser menino porque eles podem brincar de bola, soltar pipa, jogar bolinha de gude, fazer lutinha, usar cabelo curto no calor e andar sem camisa*”. Com isso, surgiram argumentos opostos em que se defenderam as características positivas em ser mulher, as defensoras declararam preferir o sexo feminino, porque gostam de utilizar maquiagem e vestidos. Os meninos relataram gostar de ser do sexo masculino e concordaram com as vantagens que os homens possuem.

A atividade lúdica proposta foi a dramatização de um dos diálogos do capítulo. Sendo assim, os alunos selecionaram as falas da Guarda-chuva, já que se apropriaram do humor presente na fala embolada da personagem.

Com a **oitava leitura compartilhada**, em 17/04/2019, concluí a leitura do capítulo V, texto contido nas páginas de número 56 a 64. Nessa atividade, realizei a leitura oral do texto, o debate sobre as particularidades do galo de briga e de um novo personagem chamado Terrível e, por fim, encaminhei a produção escrita no diário de leitor.

Pode-se dizer que os alunos interessaram-se pela personalidade do galo, pois repetiam incansavelmente suas falas: “*aposto dez cruzeiros em uma briga com você*” e figuravam posição de luta. Questionei os alunos: *será que o Terrível gosta de agir deste modo?* Os alunos ficaram reflexivos, então, continuei: *o que será um pensamento amarrado?* Os alunos demonstraram incompreensão sobre o assunto, posto isto, expliquei o conceito por meio de exemplificações. Assim, prossegui com as perguntas: *O que é ter o pensamento amarrado? É fazer tudo o que mandam? Quais os riscos de ter o pensamento amarrado? Qual era a preocupação de Afonso?* A partir disto, os alunos começaram a exemplificar a situação de

pensamento amarrado: “É quando você não pensa muito sobre as coisas que faz”; “É quando você é obrigado a fazer algo que não quer fazer”; “É quando você não é livre”. A maioria dos alunos lamentou a falta de liberdade do Terrível.

O trabalho escrito referente à oitava atividades resultou em diferentes apontamentos sobre o texto literário apreciado até o momento. Com o registro do leitor 4, que respondeu a questão sobre o que ele achou do capítulo, observei a preocupação em destacar as qualidades da narrativa, com ênfase na curiosidade que ela provoca no leitor, como se pode ler na transcrição integral da produção do aluno:

O livro é muito legal e deixa as pessoas com curiosidade ele tem muita imaginação da menina os personagens imaginados por Raquel são incríveis eles têm muitas aventuras juntos e ela pode ficar juntinho deles porque eles podem ficar em a sua bolsa amarela. (Diário de leitor 4)

A análise interpretativa realizada pelo leitor 4 caracterizou-se pela percepção da literariedade do texto, já que reconheceu o objetivo da narrativa em promover a curiosidade no leitor e racionalizou seus pensamentos sobre os personagens da história quando afirmou que eles eram criações imaginárias da protagonista. Segundo a diferenciação entre utilizar e interpretar um texto, conceituada por Annie Rouxel (2013, p. 152 e 153), a interpretação perpassa a busca por resposta que atendam à esfera social, aos objetivos lógicos e ao conhecimento enciclopédico. Já a utilização da obra literária corresponde às conclusões pessoais, baseadas na experiência de mundo e na capacidade de recriação do texto.

As produções realizadas pelos leitores 2, 3 e 5, desenvolveram a questão em que se solicitou a ilustração da narrativa e os trabalhos foram expostos nas figuras 7, 8 e 9. O leitor 2 ilustrou a chegada dos novos personagens na narrativa, o leitor 3 representou o jogo de dados entre Afonso e Terrível, e o leitor 5 desenhou sobre o encontro entre Afonso e Terrível, além de inserir o balão de diálogo para os personagens em sua ilustração.

Pode-se dizer que os alunos ficaram curiosos sobre o sentido da palavra *cruzeiro*, eles compreenderam o valor monetário empregado, contudo não reconheceram a moeda. Embora a nota de roda pé explicasse a utilização da palavra no texto, ainda há lacunas informativas sobre o que seria o cruzeiro. Com isso, houve a necessidade de contextualizar os alunos sobre o sistema monetário vigente no Brasil no período de lançamento da primeira edição da obra em análise. Portanto, como a contextualização da temática surgiu a partir de uma solicitação dos alunos, a apresentação dos dados foi interessante. Em momento posterior, na aula de história do Brasil, ao falar sobre as mudanças políticas e econômicas do país, retomou-se a temática do sistema monetário, então os alunos lembraram esta passagem de *A bolsa*

amarela em que o personagem Terrível mencionada a moeda vigente em 1976. Decorre que Colomer esclarece quando a contextualização de alguns fato da narrativa são indispensáveis:

Os alunos podem aceitá-lo [o contexto das obras] se lhes demonstramos que é útil, se sentirem a necessidade de perguntar e saber; uma necessidade que faz parte da curiosidade inata dos seres humanos e que a escola deve incentivar. (COLOMER, 2007, p. 72)

Observou-se, desse modo, outro aspecto da progressão do leitor discutida por Colomer (2007), na qual o aluno apropria-se de um fato da narrativa e, por interesse próprio de se aprofundar no assunto, demanda do mediador a complementação de dados ausentes no texto.

Figura 7 – Atividade: Ilustre o capítulo. Diário de leitor 2.

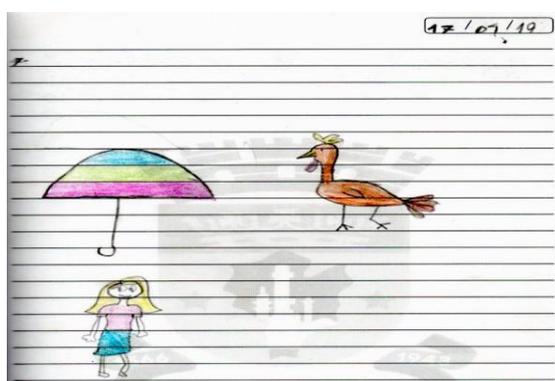


Figura 8 – Atividade: Ilustre o capítulo. Diário de leitor 3.



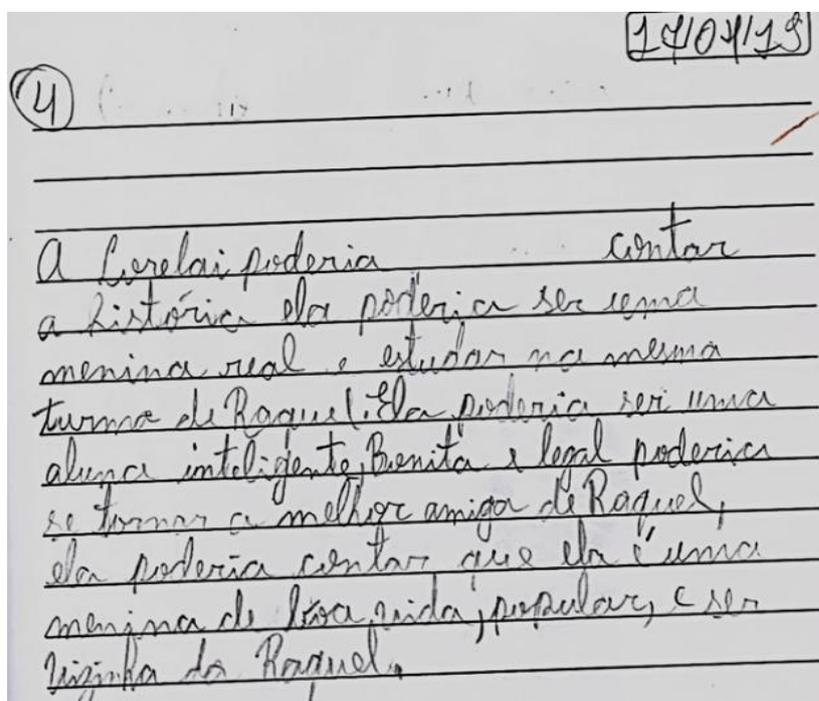
Figura 9 – Atividade: Ilustre o capítulo. Diário de leitor 5.



Transcrição – diário de leitor 5 – Aposto 10 cruzeiros que você não ganha uma luta – balão de fala galo verde – não você já ganhou – balão de fala galo vermelho.

O leitor 1 revelou-se em um processo de leitura no qual antecipa situações e reconhece a potência ficcional da narrativa. Como se pode ler na transcrição de seu registro no diário de leitor 1, figura 10, o nome Lorelai, inicialmente parte do repertório de nomes inventados por Raquel e apresentado no início da narrativa, foi transformado em um personagem pelo leitor 1 e adquiriu um ponto de vista no enredo. O aluno respondeu a atividade 4 – *Qual outro personagem poderia contar a história? O que ele contaria?* Assim sendo, o leitor imergiu no pacto ficcional com a obra e construiu uma personagem que oferece amizade e companhia para Raquel. Segundo Colomer, a divisão da narrativa em pequenas partes, então, colabora para a recepção do texto, podendo ampliar a visão do leitor habilidoso a respeito dos indícios sobre os fatos que ainda se desenvolverão na história: “O leitor, suficientemente hábil para guiar-se por estas pistas em sua antecipação leitora, é impulsionado mais adiante no último capítulo da obra, quando a mãe conta-lhe uma história”. (COLOMER, 2007, p. 93). A leitura sequenciada atendeu à necessidade da maioria dos alunos que acompanhou o desenvolvimento da narrativa etapa por etapa, contudo, para o leitor 1, que demonstrou habilidade de leitura, ocorreu a percepção de que o nome Lorelai podia ser muito mais, então ele criou uma hipótese sobre o nome e registrou a antecipação dos fatos no diário de leitor.

Figura 10 – Atividade: Personagens – Qual outro personagem poderia contar a história? O que ele contaria? Diário de leitor 1.



Transcrição – diário de leitor 1 – A Lorelai poderia contar a história ela poderia ser uma menina real e estudar na mesma turma de Raquel. ela poderia ser uma aluna inteligente, Bonita e legal poderia se tornar a melhor amiga de Raquel, ela poderia contar que ela é uma menina boa vida, popular, e ser vizinha da Raquel.

A **nona leitura** ocorreu no dia 10/05/2019⁸ e iniciei a leitura do capítulo VI, compreendido entre as páginas de número 65 e 70. Nesse compartilhamento do texto, a atividade proposta consistiu na leitura oral do texto e no debate sobre a perspectiva dos alunos a respeito da temática da convocação impositiva das crianças para as reuniões de família. Isso porque, nesse trecho da narrativa, ocorreu um grande conflito vivenciado pela protagonista: participar de um almoço familiar obrigatoriamente.

A leitura dos alunos sobre este início do capítulo destacou a inquietação dos leitores em relação ao tratamento dado a Raquel pela família, pois eles afirmaram que a Raquel não era “palhaço de circo”, que os adultos deviam oferecer dez reais para ela cantar e que é horroroso o modo como falavam com a protagonista.

Interrompi a leitura no momento em que, no texto, pedem que Raquel cante. Então os alunos se mostraram inconformados com o encerramento da leitura, pois estavam curiosos a respeito da próxima ação da protagonista. Com isso, realizei as perguntas de provocação: *Quem aqui da turma gostaria de se apresentar para a tia Brunilda no lugar da Raquel?*. Os alunos responderam revoltados que não se apresentariam, outro disse que cantaria se pagassem dez reais para ele, uma comentou que até gostaria de dançar, mas que a determinação da família a desanimaria, outra disse que se sentiria obrigada a dançar para agradar os pais e uma relatou que a família dela nunca pediria algo desse tipo. *O que vocês fariam no lugar da Raquel?*. Alguns alunos responderam que iriam cruzar os braços e não cantar, outros disseram que dariam um jeito de voltar para casa. *O que vocês acham dos adultos quando utilizam uma linguagem infantilizada para se comunicar com vocês?*. A maioria disse não se importar ou que é uma situação que quase não acontece. *Quem aqui na turma já foi obrigado a divertir os parentes em eventos familiares?*. Os alunos que se posicionaram disseram que isso é algo que nunca aconteceu. Mas, a principal ocorrência descrita pelos alunos e que causou bastante incômodo, foi a negação do direito de participar das rodas de conversa. Eles relataram que, em geral, são expulsos das rodinhas de adultos e que suas opiniões são depreciadas, porquanto afirmam que criança não sabe de nada. Também argumentaram que os adultos ao redor deles asseguram, comumente, que as conversas são restritas e proibidas para crianças, então os alunos concluíram dizendo que esta situação chateia e os deixa mais curiosos.

⁸O aumento no intervalo de tempo entre as leituras justifica-se com a espera pela entrega do restante das doações de livros, para que se pudesse realizar o empréstimo da obra e a atividade de leitura individual e domiciliar.

Nessa atividade, notei que as perguntas direcionadas para questões relativas ao mundo das crianças enriqueceram o debate e dinamizaram a participação, pois cada aluno interagiu um pouco sobre a temática abordada. Segundo Bajour,

É um exercício estimulante esboçar perguntas que instiguem a discussão sobre os livros: nessa prática, relemos nossas próprias teorias sobre esses livros e achamos possíveis modos de destacar aquilo que nos interessa que os leitores carreguem consigo como conhecimento ou como pergunta. (BAJOUR, 2012, p. 28)

O posicionamento e a participação ativa dos alunos em relação às perguntas de dinamização do debate permitiram avaliar que o propósito de realizar uma discussão em que os alunos destacassem suas experiências e atitudes perante algumas problemáticas se concretizou. Pode-se dizer que a aluna que gosta de agradar os pais aprendeu algo sobre respeitar a si mesma e seus desejos e se impor perante a família, enquanto o aluno que cobra uma remuneração para agradar os familiares, provavelmente, aprendeu algo sobre gratidão.

Com a **décima leitura compartilhada**, realizada no dia 24/05/2019, continuei a leitura do capítulo VI, páginas contidas entre os números 70 e 76. A proposta de leitura desenvolveu as atividades de leitura oral e debate sobre a temática gerada no capítulo. Nesse trecho do enredo, apresentei o principal conflito enfrentado por Raquel: a invasão da privacidade da protagonista durante o almoço. Recomecei a leitura do desgosto da Raquel que não queria cantar e dançar, então, a narrativa avançou para a chateação em ser obrigada a almoçar bacalhau e, por fim, culminou na apreensão da bolsa amarela por parte do primo. Ao vivenciar essas situações de estresse, a protagonista extravasou suas angústias, declarando as incoerências da relação entre sua família e tia Brunilda.

Interrompi a leitura no momento em que a bolsa amarela foi usurpada, então, uma aluna gritou bem alto, “*Que absurdo!*”, após isso, um silêncio incrível pairou na sala. O que se pôde perceber foi uma sensação de desgosto e aflição em todos os leitores. Aos poucos, o silêncio foi dando espaço para suspiros de chateação e alguns alunos tentaram confirmar o fato ao perguntar: “*Professora, ele pegou mesmo a bolsa?*”. Sugeri que o aluno voltasse ao texto para confirmar. Outro comentou: “*E agora, vamos continuar lendo para saber o que acontece?*”. Respondi que a leitura continuaria na outra aula destinada a leitura compartilhada. Algum aluno afirmou: “*Ah! Se fosse comigo...*”. Esta frase foi a alavanca para o início do debate, então perguntei: *Pois é! O que vocês fariam se fossem a Raquel?* Alguns alunos afirmaram que agrediriam o primo, outros disseram que chorariam. Levantei outra questão para os alunos: *O que vocês acharam quando a Raquel falou sobre as falsidades de sua família com tia Brunilda?* Os alunos que participavam ativamente responderam que a

protagonista estava certa em revelar tudo, porque sua família não a protegia, portanto ela fez muito bem em reagir.

As minhas intervenções foram bem pontuais nessa leitura, tentei preservar ao máximo o sentimentos suscitados pelo texto. Então, por si mesmos, os alunos demonstraram a necessidade de exprimir o que pensavam e isso possibilitou a expressão das mais diferentes opiniões, partindo desde o desejo por agir com violência física até a introspecção da raiva com o choro. Cecília Bajour (2012) menciona a importância de valorizar os pontos de vista dos alunos em seu livro *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*, e na leitura desse trecho da narrativa tão profundo, ocorreu a escuta das sensações e conclusões dos alunos. Os alunos sentiram-se seguros e confiantes para se expressar sobre a obra literária:

Um dos procedimentos fundamentais para que os leitores aprendam a discutir sobre literatura é a garantia de que suas intervenções sejam levadas em conta e de que o professor que coordena a conversa não seja o depositário de nenhuma verdade nem saber absoluto sobre os textos escolhidos. (BAJOUR, 2012, p. 64)

Notei com essa leitura que a construção da confiança entre mediador e leitor infantil foi um fator determinante para a apropriação do texto. Assim, o meu silêncio permitiu a absorção processual dos fatos narrados e a manifestação dos sentimentos vivenciados pelos alunos. Dessa forma, os alunos não demonstraram receio em declarar que a traição da família nessa situação extrema era uma alternativa para a interrupção do sofrimento.

Na **décima primeira leitura compartilhada** que ocorreu no dia 31/05/2019, realizei a conclusão da leitura do capítulo VI, compreendido entre as páginas de número 77 a 83. A atividade contou com a leitura oral do capítulo, discussão sobre os fatos narrados e produção escrita no diário de leitor. Antes de começar a leitura, retomei os fatos narrativos apreciados até o momento, pedi que os alunos relembassem as características da bolsa amarela, descritas no capítulo II. Então, prossegui com a leitura e os alunos, enfim, descobriram a resolução da narrativa para o problema de usurpação da bolsa amarela e impedimento que os familiares descobrissem os segredos da protagonista.

A maioria dos alunos divertiu-se com a apresentação do Afonso, que fingiu ser um mágico, e com o protagonismo do alfinete de fralda ao estourar os balões das vontades. Eles se surpreenderam com a visibilidade do galo Afonso e, com isso, um dos alunos perguntou: “*Se as vontades e os amigos da Raquel são imaginários como que os familiares dela viram a bolsa enchendo e o Afonso saindo?*”. Respondi que a materialidade da bolsa enchendo e esvaziando podia ser imaginária e que a bolsa cheia ou vazia seriam representações físicas dos sentimentos da protagonista e que naquela situação de estresse, finalmente a Raquel explodiu

e revelou seus segredos. Com a pergunta do aluno, notei que houve uma dificuldade para ele se implicar na obra. Segundo Jouve, quando o leitor reflete sobre o ato da leitura como uma expressão de si mesmo, ele deve se apropriar da leitura criando imagens mentais daquilo que o texto manifesta a partir das experiências pessoais que possui. Por essa razão, entende-se que

A implicação do leitor é necessária quando estruturalmente requerida pelo texto. Certas operações de leitura exigem realmente o investimento pessoal do leitor para andar bem. É o caso, por exemplo, do processo de representação. As imagens mentais construídas pelo leitor a partir do texto são, em razão da incompletude estrutural da obra (o enunciador não pode descrever tudo, nem descrever completamente), necessariamente subjetivas. (JOUVE, 2013, p. 54)

A dimensão subjetiva da leitura colabora para a complementação dos silêncios inevitáveis do texto, e ela se baseia na experiência de vida do leitor. Com os conhecimentos de mundo do leitor, o texto adquire uma representação mental com base na capacidade de imaginação do leitor. Entretanto, a pergunta do aluno demonstra que a preocupação dele centra-se em encontrar uma resposta lógica e próxima do real, sem isso, o leitor não aceita o pacto ficcional.

Na atividade escrita, os leitores 1 e 5 optaram por se colocar no lugar de Raquel e responder a pergunta: *Como você resolveria os problemas vivenciados pela Raquel?*. As respostas dos dois alunos foram diversificadas. O leitor 1 apresentou uma solução possível e concreta, propondo a fuga ou o revide, como se lê na transcrição de seu texto, *“Eu resolveria os problemas da Raquel fugindo ou tratando a família dela como eles tratam a Raquel”* (Diário de leitor 1). Já o leitor 5 apropriou-se dos elementos imaginários e sugeriu para a protagonista a fuga do ambiente com o suporte dos personagens fictícios:

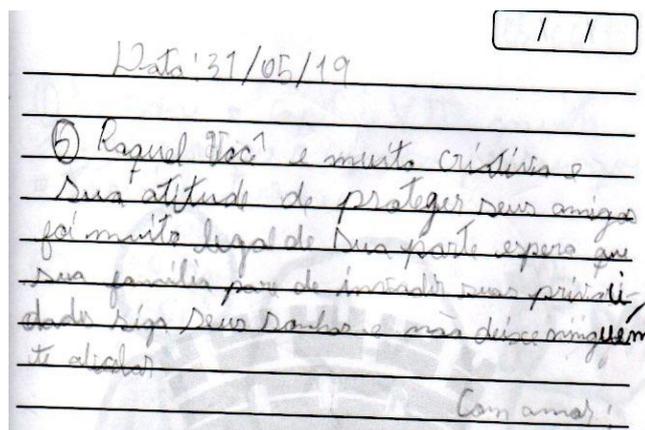
A Raquel poderia pegar a bolsa e sair correndo e o Afonso poderia ir pulando até a Raquel que poderia sair correndo isso é o que eu faria se eu fosse Raquel o alfinete estourou as vontades que engordaram e acabou ficando amassado e a guarda-chuva desmaiou por causa estouro e tudo saiu bem. (Diário de leitor 5)

O leitor 3 iniciou um processo de imersão na narrativa no qual ele se permitiu criar e inserir personagens no enredo da obra *A bolsa amarela*. Os personagens imaginados por ele se caracterizavam por revelar uma história de vida permeada pela situação do abandono. O que observei, então, foi que o leitor 3 identificou-se com a protagonista do texto literário e começou um processo de resgate de personagens, como se lê na transcrição integral do texto:

Um cotonete ele amava água e ficar limpo, mas quando usavam jogavam os cotonete no lixo e ele ficava triste porque pensavam que eles não tinham utilidade, mas ele tinha. Um dia ele foi usado e jogou ele no lixo e o pesadelo dele virou realidade Raquel estava andando na rua e o viu e começou a falar com o cotonete triste da vida. Raquel: O que foi, pobre cotonete está tão triste. Pegou o cotonete e colocou no bolso bebê e foi para casa. (Diário de leitor 3)

O leitor 4 também apresentou um processo de implicação na narrativa ao demonstrar solidariedade e ressaltar as características positivas da protagonista. Desse modo, optou por escrever um recado motivacional para a Raquel em que aconselhou a personagem principal a não desistir de seu direito à privacidade. Vê-se o trabalho do leitor 4 na figura 11, seguida pela transcrição integral do texto escrito:

Figura 11 – Atividade: Repensar a história: escreva um recado para Raquel. Leia no fim da apreciação do livro. Diário de leitor 4



Transcrição – diário de leitor 4 – Raquel você é muito criativa e sua atitude de proteger seus amigos foi muito legal de sua parte espero que sua família pare de invadir suas privacidades siga seus sonhos e não deixe ninguém te abalar, Com amor: Aluno 4

A leitura compartilhada deste capítulo revelou que os quatro alunos produziram textos que evidenciaram os aspectos da associação íntima e pessoal entre o leitor e o texto, porque os quatro alunos apresentaram, mesmo que de modo diferente, a identificação com a protagonista da história. Como se lê em Jouve, “No plano afetivo [da subjetividade acidental], a identificação (que em princípio é programada pelo texto) é geralmente vivida subjetivamente pelos leitores” (JOUVE, 2013, p. 57). Notou-se que a conexão entre os leitores e a protagonista ocorreu subjetivamente quando os alunos se colocaram no lugar de Raquel para orientá-la a fugir, a enfrentar os problemas ou a resgatar outros personagens desamparados. Uma vez que os alunos igualaram-se a personagem, nenhum deles propôs o diálogo como uma solução possível para os problemas entre Raquel e sua família, e essa foi uma situação que eles conscientemente preferiram resolver da mesma forma que a personagem principal.

Na **décima segunda leitura mediada**, ocorrida em 05/06/2019, iniciei e concluí a leitura do capítulo VII, contido nas páginas de número 84 a 91. Para esse trecho do livro, a atividade proposta consistiu na realização da leitura oral do texto e no debate sobre a temática

do capítulo: a fuga do galo Terrível, produção escrita no diário de leitor e empréstimo do livro para a conclusão da leitura individualmente e em casa.

Os alunos comoveram-se e se preocuparam com a fuga do galo Terrível, então descobriram que ele brigou em uma rinha de galos na praia, mas o texto produziu um silêncio importante neste capítulo, já que ele não expôs o resultado da briga. Com isso, o fim da leitura oral causou reações de espanto, surpresa e inconformidade nos alunos. Alguns perguntaram incredulamente se o Terrível tinha mesmo morrido e alguém comentou com o colega, “*Eu não acredito nisso*”. Como a temática da fuga é algo recorrente nas produções escritas dos alunos, perguntei: *Será que ele deveria ter fugido?* Então os alunos disseram em coro que não e, com isso, alguns comentários soltos foram realizados, como: “*Mas ele não podia se controlar porque ele só sabia fazer uma coisa na vida: brigar*”, “*Nenhum outro personagem poderia controlar o Terrível*”. Não houve nenhuma especulação de que o personagem poderia reaparecer em outro momento. Encerrei a roda de conversa emprestando o livro para a conclusão da leitura em casa e reforçando a importância de cumprir com o combinado de ler para a compreensão da obra em sua totalidade. Depois de guardar os livros na mochila, então, distribuí os diários de leitor para a produção de textos.

A produção escrita dos leitores 2 e 4 respondeu às questões de impressões sobre o texto e pude ver que ambos os registros mostraram uma lamentação sobre o enredo do capítulo. O leitor 2 demonstrou preocupação com o personagem desaparecido, “*Eu achei o capítulo triste porque o Terrível foi embora e ele deve está machucado e com frio e com fome, sede*” (Diário de leitor 2), e o leitor 4 lamentou a história do capítulo VII, sobretudo pelo estado de tristeza em que o personagem Afonso encerrou a narrativa: “*Eu achei o capítulo VII muito triste porque o Afonso pensou que o Terrível morreu*” (Diário de leitor 4).

O texto produzido pelo leitor 5 apresentou sua opinião sobre o título e a história do capítulo, contudo ele considerou insuficiente apenas responder a pergunta dois da lista de atividades: “*O que eu achei do título? Qual título eu acho que combinaria mais como o capítulo?*”. Então, além de concordar, ele encontrou uma maneira de preencher as lacunas reflexivas das questões e reescreveu os fatos narrados. A preocupação do leitor 5 em complementar a resposta, indicou uma prática de apropriação da linguagem escrita, embora não seja uma solicitação do diário, o leitor sentiu a necessidade de reescrever parte da história narrada no capítulo, processo análogo ao que se lê no livro *Aprender a escrita, aprender com a escrita*, no texto de Cláudia Cristina dos Santos Andrade: “Na reescrita, os alunos se aproximam de um texto que já está pronto” (ANDRADE, 2013, p. 52). Apesar desta concepção associar-se diretamente a uma prática de ensino da escrita, observou-se que o

aluno 5 exigiu de si mesmo retomar parte da narrativa do capítulo para garantir que atendeu à demanda de resposta escrita. Desse modo, aprofundou seus conhecimentos sobre a narrativa: “Eu achei que combino sim porque o Terrível fugiu e foi lutar acabou perdendo e ninguém sabe o que aconteceu. O Afonso contou a Raquel o que a Guarda chuva falou para o Afonso” (Diário de leitor 5).

Os leitores 1 e 3 escolheram atividades de produção escrita que ressaltaram a metalinguagem literária. O leitor 1 respondeu a questão sobre o conflito do capítulo, e, então, ressaltou a insatisfação com o encerramento do texto, declarando que uma forma de resolver o problema era buscar pelo Terrível: *“Eu resolveria esse problema do Terrível indo procurar ele e não iria descansar até encontrar ele”* (Diário de leitor 1).

A escrita do aluno 1 apresentou o predomínio do conceito de utilização do texto literário (ROUXEL, 2013, p. 152). Essa perspectiva de leitura é presença marcante na apreciação da literatura pelo aluno do ensino fundamental, pois, mesmo quando ele seleciona um enunciado relacionado com a metalinguagem literária, como a criação de um desfecho conclusivo para o conflito do capítulo, o leitor 1 manteve a resposta no âmbito da sua realidade pessoal e sugeriu um desfecho em aberto dentro das possibilidades e limites que ele, enquanto sujeito real, poderia realizar e, assim, encerrou sua resposta sem resolver a problemática do sumiço do personagem Terrível.

O leitor 3 apresentou novamente sua conexão com o mundo ficcional da literatura e selecionou uma atividade que valoriza a linguagem literária para a produção escrita no diário de leitor. Ele escolheu a atividade de criação e ilustração de um personagem, e observa-se o resultado de sua produção na figura 12. Deste modo, o leitor 3, insatisfeito com a conclusão do capítulo VII, criou um personagem com uma narrativa que complementa as lacunas propositalmente da obra de Lygia Bojunga.

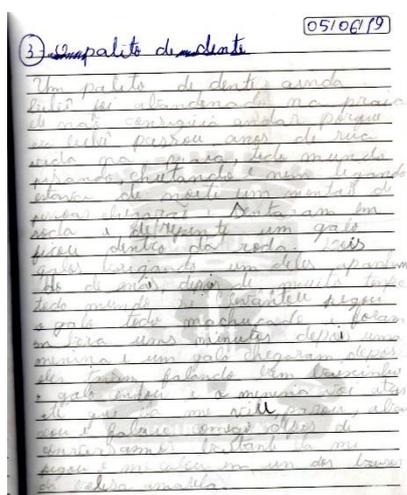
A escolha desta atividade pelo leitor 3 demonstrou a qualidade do texto literário criado pela escritora, narrativa que sugeriu um silêncio “ensurdecido” para os alunos, e ressaltou a importância de uma mediação dialógica do texto em que se valorizavam os modos de reverberação dos alunos a respeito desses silêncios. No texto *“Silenciografias: marcas do não-dito em leituras, textos e mediações”*, da pesquisadora Cecília Bajour, nota-se a sugestão para que os mediadores de leitura atentem para os silêncios que produzem sentido nos textos, como se pode ler no excerto:

Assim como há diversidade de vozes encarnadas em pessoas e textos, pode haver diversos silêncios disponíveis para serem percebidos por nossos sentidos. Pensando esta pluralidade, evito sacralizar o não-dito. Tampouco tento abordá-lo como se se tratasse de um bem precioso para poucos ou apenas para iniciados. Do mesmo modo, no que diz respeito à escuta, procuro refletir sobre as linguagens e os

silêncios como parte de uma rede dialógica que envolve a todos nós. (BAJOUR, 2019, p.18)

O não-dito presente neste capítulo do livro fez-se um aspecto importante para os leitores, que apresentaram suas lamentações pelas possibilidades conotadas com o desaparecimento do personagem. Mas o leitor 3, destacando sua apropriação pelas metáforas da obra, preencheu criativa e literariamente os vazios da narrativa. Como se pode ler na transcrição integral do texto do aluno 3, ele recriou a cena e respondeu aos vazios suscitados no texto de Bojunga.

Figura 12 – Atividade: Personagens: crie um personagem, ilustre e conte a história dele. Diário de leitor 3.



Transcrição – diário de leitor 3 – Um palito de dente ainda bebê foi abandonado na praia ele não conseguia andar porque era bebê passou anos de sua vida na praia, todo mundo pisando, chutando e nem ligando estava de noite um montão de pessoas chegou e sentou em roda e de repente um galo ficou dentro da roda. Dois galos brigando um deles apanhando demais, depois de muito tempo todo mundo se levantou pegou o galo todo machucado e foram embora uns minutos depois uma menina e um galo chegaram depois eles estavam falando bem baixinho o galo andou e a menina foi atrás até que ela me viu, parou, abaixou e falou comigo depois de conversamos bastante ela me pegou e me colocou em um dos bolsos da bolsa amarela.

Na **décima terceira atividade de leitura coletiva**, que ocorreu em 19/06/2019, após quatorze dias de intervalo, retomei a leitura da obra *A bolsa amarela* que foi realizada em domicílio com a leitura individual dos três últimos capítulos do livro: VIII, IX e X. A atividade consistiu na realização da seguinte pauta: debate sobre o texto e produção escrita. Iniciei a atividade com as perguntas: *E então, quem terminou de ler o livro?* Apenas dez alunos levantaram a mão, então demonstrei minha decepção e segui com o debate sobre o texto, pois me senti na obrigação de valorizar os alunos que cumpriram o combinado. Questionei aos leitores: *O que vocês acharam do final da história?* Eles responderam que foi legal, mas triste porque todos foram embora e deixaram Raquel sozinha. Continuei: *Mas por*

que eles foram embora? Então disseram, “porque a Raquel não precisava mais deles”. Prossegui: *O que mudou na vida da Raquel?* Os alunos relataram que a relação com a família da menina melhorou. Como poucos alunos concluíram a leitura, essa última roda de leitura ocorreu com participação desanimada e passiva, sem muitos comentários ou questionamentos por parte dos alunos, visto que os alunos leitores foram aqueles se posicionaram com timidez nas atividades.

Depois de refletir sobre esta situação, considerei que outra abordagem da leitura era mais aconselhável: a retomada do compartilhamento dos capítulos finais da obra em sala de aula em uma nova dinâmica de leitura e discussão. Depois de realizar a discussão do texto, propus a última atividade escrita no diário de leitor.

Nessas últimas produções escritas no diário de leitor, verifiquei uma diversidade de relatos, que variavam desde o desapontamento com o final da história e a continuação da recriação literária até declarações de apreço pelo livro. O leitor 1, dessa vez, escolheu a escrita de um recado para Raquel, então, demonstrou sua insatisfação com a conclusão do livro, pois apresentou o desejo de que todos os personagens continuassem juntos, *“Raquel não gostei muito do final mas até que foi legal o Afonso e a guarda-chuva seguiram juntos, achei isso bem interessante porque nunca vi um galo voar... Vou sentir sua falta”!* (Diário de leitor 1)

O leitor 3 continuou em seu processo de criação de personagens e histórias. Dessa vez, produziu um texto repleto de diálogos protagonizado por um livro que possuía a história de uma bolsa em seu interior. Na transcrição do texto do aluno, notei uma insatisfação com a despedida dos amigos imaginários de Raquel, por esta razão, o leitor 3 apresentou um novo personagem para a menina. Assim, o leitor 3 novamente preencheu o silêncio do texto:

Um livro acabou de sair da fábrica e foi para uma biblioteca ninguém pegava ele porque era a história de uma bolsa. Ele chorava tanto porque desde que ele chegou ninguém pegou ele. O livro já tinha perdido as esperanças de ser alugado. Um dia a Raquel foi na biblioteca e viu o livro chorando.

- O que foi parece tão triste
- ninguém me pega emprestado
- quer que eu te pegue minha bolsa ficou tão vazia depois que o Afonso, guarda-chuva foram embora. Então quer que eu te pegue?
- Quero muito.

Raquel pegou o livro, não só emprestado, ela comprou. (Diário de leitor 3)

Nota-se que os alunos 1 e 3 encerraram a leitura da narrativa com lacunas interpretativas sobre a obra, portanto, os leitores não aceitaram o desfecho proposto pelo enredo. É possível que o final simbólico tenha desafiado os leitores a refletirem sobre aspectos uma conclusão incomum, fato que dificultou a aceitação do desfecho, já que um final metafórico apresenta maior complexidade que um final objetivo. Por esta razão, os alunos

criticaram o final e sentiram como se a Raquel passasse por um novo abandono. Isso fez com que eu refletisse sobre a proposta de leitura individual e em domicílio, pois percebi que a mediação final poderia ter contemplado as hipóteses dos alunos, como orienta Bajour,

Em experiências de leitura compartilhada, os mediadores que aprendem a ouvir nas entrelinhas constroem pontes e acreditam que as vozes, os gestos, e os silêncios dos leitores merecem ser escutados. Se assim for, quando é assim, ler se parece com escutar. (BAJOUR, 2012, p. 45)

A partir disso, entendi que uma preocupação constante do professor deve residir em atentar para as falas dos alunos a fim de promover uma intervenção nas leituras realizadas para que se compreenda o ponto de vista dos leitores e que se faça clara a situação de uma narrativa.

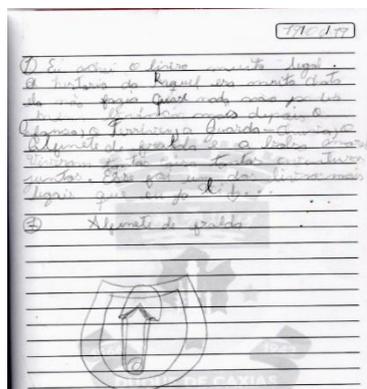
Os alunos 2, 4 e 5 produziram textos que revelaram suas impressões sobre a narrativa. O leitor 2 demonstrou seu deleite pela história do livro e destacou a alegria em conhecer a Raquel e a capacidade da menina de zelar por objetos abandonados: *“Eu gostei muito do livro principalmente quando a Raquel ficou com o alfinete pelo carinho de reaproveitar as coisas.* (Diário de leitor 2). Já o texto do aluno 5 apresenta a recuperação de seu capítulo favorito, pois ele não cumpriu a atividade de leitura individual, como se pode observar na transcrição integral do texto do leitor: *“Eu achei o capítulo 2 muito legal e combinou como o título e tem muita emoção e a Raquel ganhou a bolsa”* (Diário de leitor 5).

O leitor 4 apresentou seu apreço pela história narrada na obra literária e se alegrou com a evolução da protagonista, como se lê na transcrição e figura 13. O leitor recuperou diversas vozes do texto e valorizou a experiência pessoal vivenciada por meio dessas vozes. Com base no que teoriza Colomer, as vozes do texto colaboraram com a condução do leitor ao longo do texto e, com isso, renovou suas percepções dos fatos do mundo:

As “vozes dos livros” vão levá-las pela mão ao longo de suas leituras, fazendo-as adotar distintas – e frequentemente simultâneas – perspectivas sobre o mundo (oniscientes, distanciadas, burlescas, admirativas, etc.) e acostumado-as ao uso de registros e formas linguísticas muito variadas. (COLOMER, 2007, p. 61)

O leitor 4, em seu texto, declarou perceber a evolução da protagonista quando novas vozes se juntaram a ela em sua jornada. Dessa forma, o aluno também transformou sua perspectiva sobre a narrativa, pois ela passou a reconhecer os aspectos interessantes da obra, reconhecendo que a leitura saltou de uma crítica negativa: *chata*, para uma crítica positiva: *legal*.

Figura 13 – Atividade: Impressões: o que eu achei do livro ou do capítulo? Diário de leitor 4.



Transcrição – diário de leitor 4 – Eu achei o livro muito legal. A história da Raquel era muito chata ela não fazia quase nada não podia brincar mais depois o Afonso, o Terrível, a Guarda-chuva, o Alfinete de fralda e a bolsa amarela viveram tantas coisas tantas aventuras juntos. Esse foi um dos livros mais legais que eu li.

A proposta metodológica de leitura mediada da obra literária *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga, propiciou a imersão dos leitores iniciantes na atividade de leitura literária, oportunizando a interlocução leitor-texto-autor, já que a leitura sequenciada e integral da narrativa possibilitou a compreensão do texto e da produção escrita como atividades em que o leitor materializa-se como autor das suas percepções sobre o texto. Conforme se relatavam as experiências e se analisavam as produções escritas, compreendi os impactos da leitura e as particularidades da apropriação da obra literária pelo aluno. Sendo esta uma proposta inovadora para os leitores do ensino fundamental, enfrentei a dificuldade de que os alunos não se reconheçam como sujeitos literários com direito a manifestação pessoal mediante a leitura de uma obra.

Com a análise dos registros dos leitores, constatei o predomínio da leitura do texto literário por meio da utilização do texto literário, conceito teorizado por Annie Rouxel (2013). Isso se deu porque, à medida que a leitura e a produção escrita progrediam, as respostas se tornaram mais profundas. É possível afirmar que os alunos entenderam a importância de se implicar nas leituras, pois a compreensão do texto durante as discussões era uma aliada na produção de respostas no diário de leitor. Portanto, com a prática da utilização do texto literário, os alunos se enxergaram dentro das narrativas, avançaram nos primeiros passos para a realização de uma leitura compreensiva do texto e conceberam que a leitura se faz por intermédio das relações que se estabelecem entre o texto e a experiência de mundo do leitor.

Entende-se que, para os alunos do ensino básico, a utilização da leitura é mais recorrente na leitura literária, principalmente, porque, nessa etapa do ensino, os conceitos da

teoria literária não se constituem aspectos decisivos para a apreciação do texto literário. Os leitores também se depararam com a liberdade intelectual para atribuir ao trabalho escrito sua perspectiva sobre o texto, o que representou uma subversão das atividades que usualmente solicitam a localização das respostas em parágrafos pontuais do texto. Por fim, notei que o Circuito de leitura mediada contribuiu para a segurança dos alunos como leitores e para a cultura da leitura como uma atividade escolar, porque observei um impulso nas atividades do Circuito de leitura livre.

As atividades pós-textuais ocorreram após a leitura integral da obra e com o objetivo de consolidar os conhecimentos literários adquiridos durante a apreciação da narrativa; elas consistiram na retomada de aspectos principais do enredo e na reconstrução dos significados do texto. Essas atividades foram realizadas em uma sequência de dias para que se garantisse a ininterrupção das discussões, então, ocorreram do dia 25/06/2019 ao dia 04/07/2019.

As atividades pós-textuais propostas seguiram a metodologia do debate e da reconstrução dos significados coletivamente, e os objetivos e as estratégias foram aprofundados ao longo da descrição e do relato de cada exercício de leitura. A primeira atividade pós-textual propôs a escrita individual das três maiores vontades/desejos dos alunos e construção de um esquema gráfico com base nessas informações. A segunda atividade consistiu em analisar as características dos personagens da obra e em selecionar o favorito da maioria dos alunos da turma. Seguiu-se, então, para a terceira atividade que se baseou na criação de um personagem e uma narrativa coletiva da turma. A atividade de encerramento solicitou que os alunos escrevessem uma autoavaliação sobre sua participação na atividade de leitura da obra literária *A bolsa amarela*.

A **primeira atividade pós-textual**, realizada em dois dias, 25/06/2019 e 26/06/2019, tratou da enumeração dos maiores desejos dos alunos e da construção do gráfico das vontades. O propósito deste exercício correlacionou-se com a intenção de posicionar o leitor como o protagonista dos próprios desejos e atitudes. Como sugere Bajour ao orientar o mediador de leitura deve se apropriar da chave central de um texto literário para ampliar o repertório discursivo do leitor:

Se um livro mostra como chave central ou princípio construtivo o uso da ironia ou o contraponto entre a imagem e o texto, as previsões sobre a conversa propriamente dita podem procurar “seguir o jogo” desse “truque” do texto. [grifo da autora] (BAJOUR, 2012, p. 64)

O texto literário *A bolsa amarela* apresentou como questão central os três diferentes desejos da protagonista da história, e foram os desejos que influenciaram a personagem em

sua busca por autoafirmação como criança, mulher e membro de uma família complicada. Ao longo da narrativa, a personagem amadureceu e as situações asfíxias diminuíram. Entendendo a importância dos desejos para a personagem, propus o posicionamento dos alunos nesse lugar de fala, para que eles refletissem sobre seus desejos pessoais e os registrassem textualmente.

As atividades foram orientadas da seguinte forma: discussão sobre a temática dos desejos, recordação das vontades da protagonista da obra literária e reflexão sobre a conclusão da obra. Perguntei aos alunos: *O que são desejos?*. Eles, então, responderam “algo que queremos ter”, “coisas que gostamos de comprar”, “quando a gente quer um brinquedo temos um desejo”. Com isso, notei que para os alunos os desejos correlacionam-se a conquistas materiais. Assim, retomei com a turma as características dos desejos da Raquel e perguntei: *É possível comprar os desejos da Raquel?*. Os alunos disseram que não, alguns comentaram que os desejos eram impossíveis de se realizar. Com isso, comentei sobre o fato de o desejo de ser escritora não ser impossível e, também, sobre ele ter permanecido com a protagonista. Então questionei: *Por que vocês acham que Raquel liberou a vontade de crescer e de ser menino, mas ficou com a vontade de ser escritora?* Desta forma os alunos, apontaram que Raquel compreendeu que era bom ser menina e criança. E que também entendeu que poderia ser o que quisesse, inclusive, escritora. Expliquei, portanto, que os desejos poderiam ter diversos aspectos e que, em geral, eles motivavam as pessoas a se desenvolverem para conquistá-los. E que a personagem tinha amadurecido o suficiente para transformar seu pensamento e se sentir bem consigo mesma.

Após a retomada e debate sobre o texto da obra literária, solicitei que os alunos escrevessem em papéis pequenos suas três maiores vontades, com sinceridade e despreocupados com possíveis críticas e bullying. Assim, para garantir o sigilo, sugeri que os alunos escrevessem o texto sem identificação. Ao final das escritas, os textos foram analisados e discutidos coletivamente, mas, embora estivessem sem a assinatura os alunos, eles conseguiram descobrir de quem eram os desejos. Observei o interesse de alunos que não se envolveram com a atividade de leitura do livro, ou seja, falar sobre si mesmo se mostra uma atividade proveitosa para os alunos, oportunizando a realização de uma das utilidades da literatura em comunhão com a escola segundo Zilberman: “(...) enquanto instituições, a escola e a literatura podem provar sua utilidade quando se tornarem o espaço para a criança refletir sobre sua condição pessoal” (ZILBERMAN, 2003, p. 24). A sala de aula tornou-se um espaço para a reflexão dos alunos sobre quais fatores os motivam.

Com a análise, notou-se que grande parte dos desejos dos alunos relacionava-se com a aprovação escolar/profissionalização e com a riqueza material, com se pode ler nas transcrições:

3º morar com amigas na cobertura de um prédio (Aluno 1); Eu tenho vontade de ser pastora e ser jogadora de futebol. (Aluno 2); Ser jogador de basquete. (Aluno 5); 3- Eu queria crescer para fazer faculdade na coreia do sul. (Aluno 6); 1 – quero muito ser rica. 3 – ter um quarto grande. (Aluno 7) Ser médica. (Aluno 8); Ter uma empresa que lucre muito e ser soldado. (Aluno 9); 2 – de ser independente, 3 – e de ter um quarto para mim. (Aluno 10); Eu quero ser professora. (Aluno 11); Eu quero ser um gamer, eu quero ser rica. (Aluno 12); Ser uma grande bombeira, ser rica. (Aluno 16); Eu queria ser um escritor. (Aluno 18); Eu quero ser rico e ter muito dinheiro e ter muita coisa e ter uma Ferrari. (Aluno 20); A minha vontade é ser rica e passar de ano. (Aluno 21); 1ª vontade = ser da marinha. 3ª vontades = passar de ano. (Aluno 22); Se rica e nunca repetir de ano. (Aluno 23).

Os registros dos alunos demonstraram as ambições materiais desde as mais modestas, como ter um quarto exclusivo, até a mais pretensiosa, como possuir uma Ferrari. Assim se exibiu, também, uma valorização do trabalho e do estudo, o que revela que tradicionalmente os alunos são orientados a realizar essas metas pessoais para conquistarem sucesso financeiro e independência. Outra ambição que se registrou em quantidade significativa foi a vontade de viajar ou morar em outro país, como se vê nos desejos transcritos: *“Minha maior vontade é ir a paris”* (Aluno 8); *“Viajar de barco e avião”* (Aluno 9); *“Minha vontade é: ir visitar meu tio Juliano que está em Portugal”* (Aluno 15); *“Morar nos Estados Unidos”* (Aluno 16); *“E ir para os Estados Unidos”* (Aluno 17). Quando perguntei por que viajar ou morar fora do país, os alunos afirmaram que viajar é divertido e que morar fora é uma necessidade porque a situação onde moram no momento encontra-se insuportável.

Alguns alunos mostraram irreverência e bom humor na hora de escrever sobre alguns de seus desejos, o que caracterizou o entrosamento com a atividade e a autonomia para se expressar como considerasse mais interessante. Pode-se ler a descontração em

1º Queria poder ter superpoderes. 2º ter uma irmã gêmea pra troca de lugar com ela (Aluno 1); Comer arroz preto (Aluno 2); 3 – Queria poder voltar no tempo (Aluno 3); 2 – Eu queria fazer aniversário na Páscoa. (Aluno 6); Eu quero ter poderes. (Aluno 12); Minha vontade é comer formiga, e pular de um lugar alto (Aluno 17).

Em meio a autorização para mencionar qualquer ambição, observei que os alunos descreveram a vontade de ter superpoder, comer alimentos diferentes, alterar a data de aniversário, vivenciar aventuras, possuir irmão gêmeo. No momento em que se discutiu com a turma esses textos, houve muita risada e diversão. Ao serem indagados sobre o motivo para esta escolha, alguns alunos não souberam explicar, mas demonstraram apreço por se destacarem na criatividade e originalidade.

O desejo por autoridade foi observado nos textos em que os alunos relataram a vontade em se tornar adulto, ser independente, ser do sexo masculino e ser bonita, pois todas essas características simbolizavam poder e autonomia, como se lê no texto de Dulce Marcondes Machados, que discute os sofrimentos pelos quais as crianças passam durante o processo de desligamento dos responsáveis. Contudo, são esses descontentamentos que contribuem para o amadurecimento pessoal:

A seu tempo, todas essas fases evolutivas já foram superadas e a criança atinge um certo equilíbrio entre a extrema dependência da proteção dos adultos e a necessidade de independência para sentir-se uma pessoa autônoma, com identidade própria". (MACHADO, 1983, p.145)

A busca pelo poder e influência destacaram-se nos seguintes relatos, “1- eu quero ser menino”. (Aluno 6) “2 – ser bonita”. (Aluno 7); “1 – minha vontade é pegar o salto alto da minha mãe” (Aluno 10); pois a relação desses alunos com o mundo implicaria na mudança de suas características originais. Somente se eles fossem diferentes ou vestissem um adereço de adulto poderiam alcançar espaço e direitos na sociedade. No caso do aluno 11, ele procura tanto por mudança na sua natureza, quanto antecipação da maior idade, “Eu quero ser menino. Eu quero ser adulta”. (Aluno 11). Nas outras produções, evidenciou-se o interesse pela autogestão, como “Morar sozinha” (Aluno 8) “A minha vontade é crescer e não fazer as vontades dos outros”. (Aluno 13); “Eu já quero ser adulto para explora a minha mulher para fazer minha obrigação” (Aluno 14). Na vontade do aluno 14, revelou-se um perfil de criança que não compreende, talvez por não conhecer ou não vivenciar, o conceito de cooperação, que deveria servir como princípio norteador das relações familiares de modo geral, no entanto, nesse texto ele representou parte do pensamento de alguns meninos desta turma que tendiam a oprimir as meninas, devido à influência do machismo estrutural.

Ainda na escrita desses textos surgiram diferentes manifestações de desejo por afeto, sendo assim, os alunos declararam o interesse em permanecer na infância, zelo ou ausência da família, ter uma irmã, manter a amiga perto,

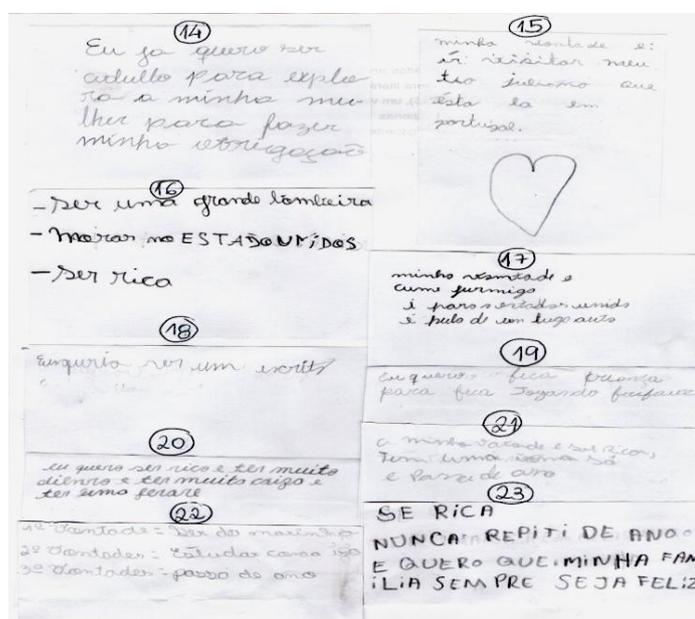
1 – E quero ser criança para sempre. 2 – Quero que meus pais vivam para sempre. (Aluno 3); 1º Eu queria que a minha mãe me desse atenção um pouco pelo menos, 2º Eu queria que o meu passado sumisse pra eu nunca lembrar. 3º Eu queria que os meus sofrimentos acabassem pra eu ser bem mais feliz. (Aluno 4); Eu quero ficar criança para fica jogando Free fire. (Aluno 19) Ter uma irmã sim (Aluno 21) 2ª vontades = estudar com a Isa (Aluno 22) Quero que minha família sempre seja feliz (Aluno 23).

Os textos expressam uma diversidade de sentimentos relacionados às subjetividades dos alunos, pois eles apresentam a felicidade pela vida que levam, sugerindo que não querem que essa realidade mude, como: permanecer criança, continuar estudando com uma amiga,

querer o bem-estar da família. Mas, também, exprimem os arrependimentos e as carências sentidas, por exemplo, a vontade de ter uma irmã, o clamor pela atenção da mãe, a vontade que o passado e o sofrimento sumam (o aluno 4 não quis comentar sobre as causas desses sentimentos).

A partir do exposto, notei o entusiasmo da maioria dos alunos por esta atividade e compreendi que isto decorreu da liberdade para dialogar entre si sobre assuntos pessoais, já que o debate se desenvolveu com mais profundidade nas conversas paralelas e não na roda de conversa como era o esperado. Apesar disso, os dados coletados foram proveitosos. Na figura 14 deste trabalho, observa-se parte dos bilhetes sobre os desejos dos alunos e a transcrição.

Figura 14 – Atividade: Enumeração de três grandes desejos individuais dos alunos.



Transcrição de figura – 14: três maiores desejos individuais dos alunos: Texto 14: Eu já quero ser adulto para explora a minha mulher para fazer minha obrigação. Texto 15: minha vontade e: ir visitar meu tio Juliano que está em Portugal. Texto 16: ser uma grande bombeira, morar nos Estados Unidos, ser rica. Texto 17: minha vontade é comer formiga, e ir para os Estados Unidos, e pular de um lugar alto. Texto 18: Eu queria ser um escritor. Texto 19: Eu quero ficar criança para fica jogando Free fire. Texto 20: eu quero ser rico e ter muito dinheiro e ter muita coisa e ter uma Ferrari. Texto 21: a minha vontade e ser rica, ter uma irmã sim e passar de ano. Texto 22: 1ª vontade = ser da marinha, 2ª vontades = estudar com a Isa. 3ª vontades = passar de ano. Texto 23: se rica, nunca repetir de ano e quero que minha família sempre seja feliz.

No segundo dia, organizei a turma e propus o cronograma subsequente: análise das categorias básicas do gráfico montado em cartaz, análise das produções textuais dos alunos e inserção das informações no cartaz com o gráfico. Para isso, analisei as respostas dos alunos e criei oito categorias para servir como dados de base: 1º Riqueza e bens materiais; 2º Aprovação escolar e profissionalização; 3º Aspectos afetivos e de autoestima; 4º Viagens e

mudança para outro país; 5º Alegorias; 6º Autoridade e independência; 7º Mudança nas características físicas; 8º Particularidades.

Com este trabalho, planejei sistematizar e expor o gráfico das vontades dos alunos no mural da sala para que eles reencontrassem com seus desejos cotidianamente, garantindo o sigilo a respeito dos desejos visto que gráficos e tabelas apresentavam as informações por estimativa. Assim, o registro e exposição desses dados colaboraram para o adensamento da leitura do livro *A bolsa amarela*, já que os alunos puderam refletir sobre suas ambições. Acredita-se que esta proposta realizou uma pergunta essencial para o aluno: *Quais são suas três maiores vontades?* Isso porque, inicialmente, os alunos sentiram-se desautorizados a falar sobre a temática, no entanto, a atividade fluiu e gerou respostas autênticas e profundas. Sendo assim, realizei uma intervenção literária como as sugeridas por Cecília Bajour em, “Pensar nos textos com antecedência é imaginar perguntas, modos de apresentar e adentrar os livros, estratégias de leitura e também de escrita ficcional, possíveis pontes entre o texto proposto e outros etc” (BAJOUR, 2012, p. 60). E a partir disso, foi esquematizado o gráfico das vontades como se pode ver na figura 15.

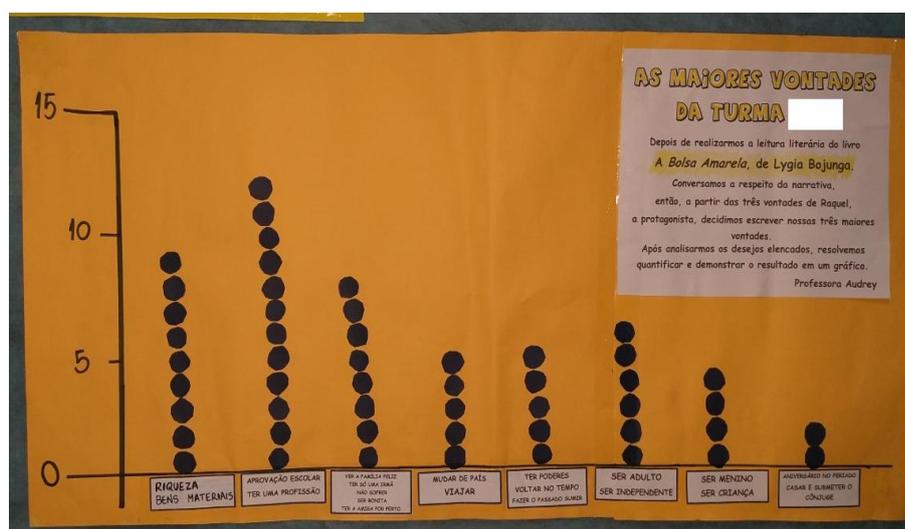
O preenchimento do gráfico ocorreu coletivamente: um aluno realizou a leitura oral dos textos e a turma analisou e determinou em quais categorias a informação se encaixava; outro aluno, de acordo com a orientação da turma, colou o papel acima do tema, construindo um gráfico. Ao final da atividade, contabilizei os círculos colados junto com os alunos para quantificar as informações e analisar as categorias de acordo com o número de vezes que foi selecionada. A partir disso, constatei que o desejo por aprovação escolar e profissionalização destacou-se com maior repercussão entre os alunos. Em seguida, o desejo por riqueza e bens materiais mostrou-se uma vontade recorrente e, por último, a categoria que representou as necessidades afetivas dos alunos apareceu com frequência nos textos dos alunos.

A organização do gráfico oportunizou a discussão sobre os modos de concretização dos desejos materiais, então indaguei: *O que é preciso fazer para ter aprovação escolar e uma profissão?* Os alunos responderam em uníssono que é necessário estudar, segundo eles, ter formação escolar e trabalhar duro em uma profissão garantem riqueza e bens materiais. Questionei, também, sobre como resolver algumas dificuldades familiares: *O que vocês podem fazer para não se sentirem sozinhos?* Houve um silêncio, por isso, problematizei um pouco mais: *Quem pode resolver as suas dificuldades em casa?* Então, surgiram respostas variadas, minha mãe, meu pai, minha avó, meu avô, minha tia, minha irmã, meu irmão. Com isso, orientei àqueles que se sentem solitários ou chateados, a conversarem sobre esses sentimentos com os responsáveis para que juntos resolvessem as dificuldades em casa. Um

aluno disse que já tinha tentado conversar com a avó, mas não conseguiu nada, então perguntei: *Você tentou conversar ou você exigiu providências?* O aluno deu uma risadinha e confessou que sua abordagem foi truculenta. Portanto, expliquei que as relações familiares e de amizade exigem um diálogo educado e harmonioso, e que nem sempre a conversa resulta em vitória, mas sempre torna o problema visível.

O texto incluído na categoria oito – particularidades: casar e submeter o cônjuge se mostrou uma temática importante para uma reflexão coletiva, logo, perguntei aos alunos: *Será que as pessoas se casam para serem exploradas?* Os alunos rejeitaram esta situação e falaram que as mulheres não se casam para serem empregadas, propus a reflexão sobre a importância da divisão das tarefas domésticas, inclusive, com as crianças, pois todos deveriam ter uma função na casa e realizar obrigações pela boa convivência da família.

Figura 15 – Cartaz expositivo: Gráfico demonstrativo das prioridades sobre as vontades.



Na **segunda atividade pós-textual** ocorrida no dia 27/06/2019, organizei a atividade de seleção do personagem que se destacou na obra *A bolsa amarela* para os leitores. Para isso, iniciei com a explicação do objetivo da proposta: conhecer os conceitos literários sobre as características de um personagem de ficção. Expliquei aos alunos que os personagens de uma narrativa possuem aspectos físicos e psicológicos, e perguntei: *O que vocês acham que seriam as características físicas?* Então, um aluno explicou, “*é quando se fala que é feio, bonito, que tem a ver com a aparência física de uma pessoa*”. Concordei com a explicação do aluno e a turma demonstrou compreender a noção de características físicas. Com isso, prossegui e questionei: *O que seriam as características psicológicas?* Notei que essa pergunta causou um pouco mais de insegurança, então problematizei: *Quando se fala em uma questão psicológica, de qual parte do nosso corpo se fala?* Logo, um aluno entrevistou respondendo com incerteza,

“*Fala-se da cabeça, da mente*”. Confirmei a resposta do aluno e continuei: *Quais qualidades podem ser atribuídas para a mente ou os pensamentos de uma pessoa?* Variados alunos responderam que se poderia chamar a pessoa de inteligente, legal, esperta, burro, idiota. Assim, eles apresentaram uma dúvida sobre a questão de saúde mental: *Professora, uma pessoa com depressão tem problema psicológico?* Então conversamos sobre as questões de saúde mental, como: depressão, ansiedade, contudo, foi necessário encerrar o debate sobre esta temática para avançar com a atividade.

Após a discussão sobre o que são atributos físicos e psicológicos de um personagem, pedi que os alunos relembassem e descrevessem os personagens da narrativa segundo os dois aspectos apreendidos. Conforme os alunos elencavam, o registro das falas era realizado no quadro, oralmente eram diferenciadas as qualidades físicas e psicológicas, cito alguns exemplos do que os alunos falaram: Raquel, inteligente, criativa e jovem; Afonso, criativo, decidido e penas brilhantes; Guarda-chuva, divertida, rosa e pequena; Terrível, briguento e forte; Alfinete de fralda, amigo e pontiagudo; Lorelai, segura, inteligente e menina. Ao final da descrição, distribuí um pedaço de papel e cada aluno pode escolher um personagem, descrever suas características e explicar as motivações para a escolha.

A seleção do personagem favorito da turma encaixa-se na terceira etapa do percurso metodológico proposto por Vicent Jouve em seu texto teórico *A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas*, porque sugere que se organize a leitura em três momentos, culminando na identificação do leitor com o personagem. Pode-se dizer que a primeira etapa, em que se visa enfatizar a relação pessoal do leitor com o texto, ocorreu durante as leituras compartilhadas. Em relação à segunda etapa, os leitores devem confrontar suas reações com os dados fornecidos pelo texto. Como os leitores do quinto ano eram iniciantes, não apresentaram muitas reações incompatíveis com o texto, porque suas leituras basearam-se nas orientações de leitura propostas na mediação, portanto, não sentiram necessidade de apresentar contestações sobre os fatos narrativos. E a terceira etapa coaduna com a seleção do personagem favorito da turma, já que provoca a reflexão sobre os critérios construídos pelos alunos para se identificar com os personagens. Para Jouve:

A última etapa consistirá em interrogar as reações subjetivas dos alunos (sobretudo quando elas não são requisitadas pelo texto, ou até quando elas os contradizem) de onde vêm suas representações? Por que se identificam com certas personagens? Por quais razões julgam certo ato positivo ou negativo etc? a finalidade do exercício é mostrar que a leitura não é somente ocasião de enriquecer o saber sobre o mundo ; ela permite também aprofundar o saber sobre si”. (JOUVE, 2013, p. 62)

O processo de assimilação dos leitores com os personagens ocorreu por meio da admiração das características, portanto, já se esperava que o resultado da votação espelhasse uma conexão com a personagem Lorelai. Embora as alunas sejam maioria na turma, elas demonstraram vergonha em se expressar porque se sentiam intimidadas, com isso, entendeu-se que Lorelai representava a subversão desses sentimentos de hesitação, pois ela transmitia a autoconfiança, amizade e segurança para a protagonista e para suas leitoras, como se vê na transcrição dos textos dos alunos.

Lorelai porque ela é amigável e segura. (Aluno 13); Lorelai menina, esperta, segura, educada, respeitosa, amigável. (Aluno 14); Lorelai – gosto dela por ela ser amigável e esperta. (Aluno 15); Lorelai – Eu gosto dela porque ela é educada e amigável. (Aluno 16); A Lorelai por ser amigável e segura de si mesma. (Aluno 17); Lorelai – contente inteligente. (Aluno 18); Lorelai esperta, amigável, atenciosa, respeitosa. (Aluno 20); Lorelai = segura. (Aluno 23).

Os leitores também se identificaram com a personagem Raquel. Segundo eles, a personagem se destacou pelo seu carisma, em três relatos a personagem se conectou com os leitores e suas experiências de vida.

Raquel – ela pode ser parecida com uma menina que eu conheço. Eu gosto dela porque ela pode ser bonita e amigável. (Aluno 1); Raquel é muito carinhosa eu amei ela. (Aluno 5); Raquel – Eu gosto porque ela tem suas vontades tem problemas com a família tem amigos legais. (Aluno 7).

Os outros textos sobre a protagonista relataram as características que surgiram ao longo da narrativa, *“Raquel ela é uma boa escritora”*. (Aluno 2); *“Eu gostei da Raquel porque eu achei ela pensativa e engraçada”*. (Aluno 3).

Em relação à personagem Guarda-chuva, ela se sobressaiu no que diz respeito aos seus aspectos psicológicos, embora, na narrativa ficcional, ela seja uma personagem com muitos detalhes físicos, os alunos se apropriaram de sua segurança emocional.

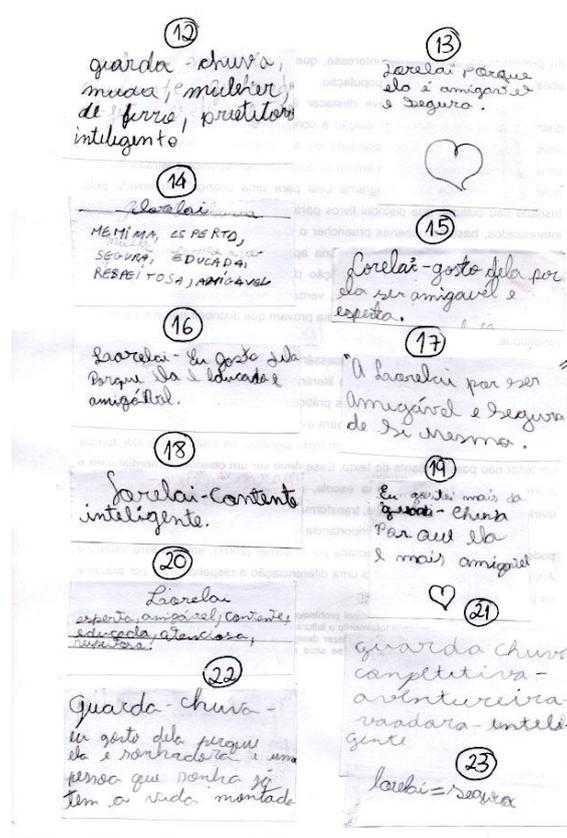
Guarda-chuva muda, mulher de ferro, protetora, inteligente. (Aluno 12); Eu gostei mais da Guarda-chuva porque ela é mais amigável. (Aluno 19); Guarda chuva competitiva – aventureira – voadora – inteligente. (Aluno 21); Guarda-chuva eu gosto dela porque ela é sonhadora e uma pessoa que sonha já tem a vida montada. (Aluno 22).

Os personagens Afonso e Terrível surgiram em menor quantidade na preferência dos alunos, mas os textos em que apareceram continham uma rica descrição sobre suas qualidades físicas e psicológicas.

Afonso – colorido, espeto, amigável, animal. (Aluno 4); Afonso – O que eu mais gosto nele é que ele é corajoso e sonhador. (Aluno 9); Terrível – brigão, agitado, obcecado, animal, esforçado. (Aluno 8); Terrível – obcecado, companheiro, agitado, esforçado. (Aluno 11); Terrível. (Aluno 10).

O personagem Alfinete de fralda apareceu apenas uma vez e sem as qualidades que se destacaram para o leitor ou uma explicação para a sua seleção, “Alfinete”. (Aluno 6). Por fim, contabilizei os votos e apresentei a Lorelai como personagem favorita da maioria dos alunos. Houve suspiros de desapontamento. Segundo um aluno, ele queria que o personagem escolhido por ele tivesse ganhado, com isso, eles começaram um debate saudável entre si, defendendo seus indicados. Desse modo, encerrei a atividade de seleção do personagem favorito da turma. Na figura 16, observam-se algumas produções escritas realizadas pelos alunos nesta proposta.

Figura 16 – Atividade: Seleção do personagem favorito e suas qualidades.



Transcrição da figura 16 – Produção escrita dos alunos: escolha do personagem favorito e suas qualidades: Guarda-chuva muda, mulher de ferro, protetora, inteligente. (Aluno 12); Lorelai porque ela é amigável e segura. (Aluno 13); Lorelai menina, esperta, segura, educada, respeitosa, amigável. (Aluno 14); Lorelai – gosto dela por ela ser amigável e esperta. (Aluno 15); Lorelai – Eu gosto dela porque ela é educada e amigável. (Aluno 16); A Lorelai por ser amigável e segura de si mesma. (Aluno 17); Lorelai – contente inteligente. (Aluno 18); Eu gostei mais da Guarda-chuva porque ela é mais amigável. (Aluno 19); Lorelai esperta, amigável, atenciosa, respeitosa. (Aluno 20); Guarda chuva competitiva – aventureira - voadora – inteligente. (Aluno 21); Guarda-chuva eu gosto dela porque ela é sonhadora e uma pessoa que sonha já tem a vida montada. (Aluno 22); Lorelai = segura. (Aluno 23).

A terceira atividade pós-textual, com a finalidade de criação de um personagem e sua narrativa, ocorreu nos dias 01, 02 e 03 de julho. Na atividade anterior, os alunos

apreenderam os conceitos da teoria literária sobre a caracterização de personagens de ficção. Com base nesses conhecimentos, coletivamente, pedi que eles pensassem em um personagem da turma.

Os alunos, ainda envolvidos com a narrativa de *A bolsa amarela*, propuseram diferentes animais, como: tartaruga ninja, cachorro lutador e peixe voador. Todas as ideias sugeridas pela turma atribuíam ao animal uma habilidade de luta e esta foi uma característica pré-determinada pelos alunos, logo o personagem deveria ter conhecimento de artes marciais: “A figura do animal (...) é um recurso utilizado frequentemente para criar certa distância entre leitor e uma história especialmente transgressora das normas sociais ou demasiado dura afetivamente”. (COLOMER, 2007, p. 56). A teórica se refere aos modos de promover a consciência narrativa, então, a escolha dos alunos por um personagem de origem animal mostrou que de fato os leitores buscaram por este distanciamento em uma história. A partir disso, citei o livro *A bolsa amarela* dizendo que, na narrativa, todos os personagens mantinham parte de suas características reais, desta forma, já que eles queriam um animal com habilidade de luta, deveriam pensar em um que possuísse essa característica. Com essa provocação, um aluno mencionou prontamente um canguru e toda a turma concordou com a proposta.

Após a definição do perfil básico do personagem, os alunos nomearam o canguru como Yung Lee e determinaram que ele se relacionaria com o mundo oriental, já que deveria praticar kung fu. Depois disso, orientei o aprofundamento da descrição física e psicológica do canguru. Assim, oralmente perguntei: *Quais são as características físicas do personagem da turma?* Registrei no quadro as respostas dos alunos: animal, albino, grande, olhos vermelhos, nariz rosinha, orelhas e patas grandes. Então prossegui para elencar as características psicológicas e questionei: *Quais são as características psicológicas do personagem do canguru?* Seguindo o mesmo procedimento, escrevi no quadro as ideias levantadas pelos alunos, boxeador, curioso, aventureiro, preocupado e atento. O objetivo em ressaltar os aspectos físicos e psicológicos do personagem, antes mesmo de definir um conflito ou o ponto de vista, baseou-se na minha experiência profissional de que os alunos têm dificuldade de atentar para esses dois elementos da narrativa. Portanto, a descrição dos personagens, em geral, torna-se uma informação genérica e superficial nas histórias produzidas pelos alunos. Como menciona Teresa Colomer, ao avaliar o ensino da redação de contos:

A falta de explicitação das intenções e dos sentimentos dos personagens pode obedecer a uma dificuldade geral de escrita: a necessidade de se apresentar o destinatário para valorizar a informação que este requer e que para as crianças, como inventoras desse texto, parece evidente. (COLOMER, 2007, p. 167)

A reflexão sobre as características do personagem contribuiu para a construção do enredo e do conflito, pois os alunos desenvolveram um protagonista que viajava em busca de aventuras e era motivado pela curiosidade que colaborava com a exposição dos sentimentos de tristeza e abandono. Com isso, os alunos compreenderam a importância do aprofundamento na descrição psicológica de um personagem para que se evidenciassem as motivações emocionais que orientavam o enredo e o destinatário.

Depois de construir as características básicas do personagem, encaminhei a atividade de escrita criativa de sua história. Assim, discuti com a turma quais seriam os conflitos vivenciados por Yung Lee e os alunos citaram as questões do abandono, da adoção e do aprendizado de artes marciais, sendo assim, continuaram com sua conexão com a obra *A bolsa amarela*, pois retomaram a luta simbólica travada entre Raquel e os sentimentos de abandono. Ao refletir sobre essas situações propostas para o personagem, observei um direcionamento das experiências pessoais dos leitores para a produção escrita, já que os leitores conectaram-se intimamente com Raquel e sentiram-se livres para expor os mesmos sentimentos por meio do personagem imaginado. Como sugere Rouxel, o leitor expõe suas percepções do texto impregnadas de pessoalidade por meio de mais variadas formas de expressão.

Qualquer que seja a forma escolhida – cópia, paráfrase, metadiscorso, escrita criativa, caligrafia, desenho... –, esses traços de leitura são o signo de um engajamento literário muito pessoal. Eles resultam de uma leitura subjetiva sem a qual não existe experiência literária. Eles mostram também que esta última encontra sua realização na escrita ou na arte. (ROUXEL, 2013, p. 187.)

Os alunos, com a utilização da temática do abandono, demonstraram sua imersão na narrativa de *A bolsa amarela*, pois Raquel revelava, no enredo da obra apreciada, que se sentia solitária em meio a muitos familiares. Com base nisso, os alunos criaram Yung Lee, que apresentava uma problemática concreta sobre a solidão familiar, já que o personagem exprimia o abandono material. Essa questão se apresentou porque, de acordo com a experiência literária da turma, a família desfez-se do canguru albino.

A construção da história de Yung Lee ocorreu por meio de uma atividade em grupo. Para o desenvolvimento do enredo, apresentei e expliquei cinco elementos da narrativa. A respeito do assunto, discuti com os alunos as ideias de conflito e solução, características físicas, características psicológicas, tempo e espaço. Os alunos logo demonstraram compreender estas noções literárias e, com base nisso, dividi a turma em cinco grupos de trabalho. Cada aluno escolheu e se responsabilizou por um aspecto literário para produzir a escrita criativa. Os grupos foram definidos com a seguinte proposta: 1º: enredo (conflito e

solução); 2º: características físicas; 3º: características psicológicas; 4º: tempo e espaço; e 5º: ilustração. Após a construção das ideias preliminares, cada grupo apresentou para turma as suas produções, que foram anotadas no quadro. Os alunos responsáveis pela ilustração agiram com assertividade, incluindo no desenho do canguru luvas de boxe e uma faixa de cabeça, símbolo dos mestres em artes marciais.

Os alunos, por fim, formaram novos grupos, com a proposta de combinar todas as informações descritas no quadro e produzirem a narrativa final. Com a autonomia para concluir a atividade, eles formaram três grandes grupos. Acredita-se na importância da construção dos conhecimentos por meio do trabalho em grupo e notou-se, na turma, uma movimentação e uma dedicação diferenciada durante as discussões das ideias. Houve a necessidade de realocar alguns alunos, pedir a colaboração de outros. Contudo, o benefício das reflexões em conjunto promoveu a tolerância em relação à opinião do outro, como se lê no fragmento de *Andar entre os livros: a leitura literária na escola*: “Sabemos, por exemplo, que trabalhar em grupo ajuda a interpretar de forma mais complexa, já que obriga a argumentar, a retornar ao texto, a comparar, a contestar, etc” (COLOMER, 2007, p 71). Enquanto os alunos desenvolviam as narrativas em grupos de trabalho, verificou-se a retomada ao texto literário *A bolsa amarela*, além de muita discussão e a comparação de ideias.

A atividade culminou na criação de três narrativas, que foram submetidas para a turma através de projeção. A narrativa 1 foi a escolhida para representar o texto da turma, porque, segundo os alunos, ela apresentou todos os elementos discutidos e propostos nos grupos de trabalho e, também, um final conclusivo, pois o canguru ficou esperançoso e continuou vivenciando aventuras, como se pode ler na transcrição da narrativa 1:

Yung Lee é um canguru albino que foi sequestrado da Austrália para, China e um senhor chamado Kay Lee o adotou. Kay Lee ensinou Yung Lee artes marciais.

Depois de adulto, Yung resolveu sair em busca de aventuras, foi aí que chegou no Brasil. Ele conheceu um galo que tinha ideias e se chamava Afonso. Conforme o canguru ia crescendo, ele ficava mais bonito, ele tinha olhos vermelhos, nariz rosa, orelhas e patas grandes, ele tinha um jeito curioso, inteligente, aventureiro, atento, preocupado e, como todo canguru, Yung era um ótimo boxeador.

O tempo passava e Yung sempre pensava no porque de ter sido abandonado. Seu amigo Afonso então sugeriu que ele pedisse ajuda a sua amiga Raquel, pois ela poderia ajudá-lo. Yung, então, foi atrás da Raquel por todo lugar onde ele passava. Todo mundo olhava para ele porque ele era albino, raro, diferente.

Um dia Yung encontrou a Raquel saindo da escola, e contou que o amigo Afonso a indicou. Os dois contaram seus problemas e ela deu a resposta que ele não esperava, ela disse assim: “Vai ver eles não te abandonaram eles te perderam”! O canguru saiu feliz por pensar que não foi abandonado e sim perdido.

Ele saiu pulando para iniciar uma nova aventura em busca de sua família. (Texto coletivo – Grupo 1)

O texto do grupo 1 iniciou sua narrativa apresentando de imediato o protagonista da história e o conflito proposto: um sequestro. Então, prosseguiu com a contextualização da nacionalidade do personagem (Austrália) e a explicação para seu nome e sua habilidade em artes marciais (criado na China). Nesta narrativa, marcou-se a passagem do tempo pontualmente: o canguru era um bebê, mas, quando se tornou adulto, partiu em busca de aventuras. A ambientação da narrativa 1 ocorre na Austrália, local do qual o personagem foi sequestrado, na China, onde ele cresceu e amadureceu, no Brasil e na escola da Raquel, lugar no qual o canguru encontrou amigos e conforto para os seus problemas.

Do mesmo modo que a narrativa 1 apresentou o conflito, também acrescentou uma solução por meio do encontro com outros personagens, por exemplo, a solução para o sequestro foi o encontro com o pai adotivo Kay Lee que criou e educou Yung, já a solução para o problema familiar foi o encontro com a criativa Raquel e os amigáveis Afonso e Guarda-chuva, eles colaboraram com o enfrentamento das suas dificuldades, fornecendo informações para que o canguru seguisse adiante feliz e confiante. Isso porque os alunos do grupo 1 “(...) dominam propriamente a estrutura da narrativa como todas as suas características, por exemplo, a de que o final deve ter relação com a proposta do início”. (COLOMER, 2007, p. 55). Assim, segundo explica Colomer a respeito da consciência narrativa, eles relacionaram as motivações iniciais do protagonista ao resultado final que atendeu aos seus anseios.

As narrativas 2 e 3 introduziram suas histórias com a presença do elemento convencional “era uma vez”, apreendido pela experiência literária de acesso a contos infantis, o que confirmou a aquisição da consciência sobre os modos de narrar. O termo também colaborou com a caracterização de um narrador externo, que inseriu dois aspectos fundamentais do enredo: o personagem de quem se fala e os fatos que aconteceram com ele. Segundo Colomer,

O progresso gradual do conhecimento sobre as características formais da história inclui dois pontos essenciais: *o que acontece* e *de quem falamos*, ou seja, a aquisição do esquema narrativo e o desenvolvimento das expectativas sobre os personagens. (COLOMER, 2007, p. 54)

Notou-se, portanto, a apropriação da linguagem metaliterária logo que os alunos organizaram a narrativa de acordo com os padrões de uma narração, pois os narradores que compõem as produções textuais foram criados para observar externamente os acontecimentos na história do personagem Yung e contar para o leitor. Embora os textos do grupo 2 e 3 apresentassem semelhanças na introdução e utilização do narrador, a conclusão das duas

narrativas ocorreu de maneira diferente. Na narrativa 2, o grupo manteve a apropriação de fórmulas textuais tradicionais e quase retomou o “felizes para sempre”, típico de contos de fadas, “*e viveu feliz a sua vida inteira*” (Texto coletivo – grupo 2). Já o texto do grupo 3 apresentou um encerramento inconclusivo, pois o leitor continuou desconhecendo os fatos vivenciados após o encontro entre Yung Lee e Raquel.

A narrativa 2 mencionou pequenos trechos sobre a passagem do tempo, usando os termos “*quando bebê*”, “*foi crescendo*”, “*ficou muitos dias*”, “*depois de um tempo*” e “*vida inteira*”. Já os lugares onde se passaram os fatos são variados: iniciou na China onde o personagem cresceu e aprendeu artes marciais, seguiu para o Brasil, Praia das Pedras, em referência ao livro *A bolsa amarela*, local em que se resolveram seus problemas provisoriamente, e foi até a casa da Raquel, onde viveu por um tempo no guarda-roupa, o grupo considerou inclusive o tamanho do canguru, logo, por ser um animal grande, não poderia se refugiar na bolsa amarela. Dentre os vários lugares pensados pelo grupo, eles também apresentaram uma ideia mal desenvolvida sobre uma ida para a Austrália onde encontrou a casa de sua família. O grupo 2 passeou com o leitor por esses ambientes diversos. Pode-se ler a narrativa transcrita a seguir:

Canguru Yung Lee

Era uma vez um canguru ele era raro porque era branco e se chamava Yung Lee. Quando bebê foi sequestrado e largado na frente da casa de um idoso chamado Kay Lee na China, ele foi crescendo e aprendendo artes marciais. Yung Lee pensava que foi abandonado, por isso, foi em busca de aventuras para procurar seus pais no Brasil. Chegando no país ele conheceu um galo chamado Afonso e sua amiga Guarda-chuva que estavam em uma viagem, como Afonso e sua amiga queriam ir atrás de pessoas para ajudá-las, depois do canguru desabafar Afonso indicou Raquel para ajudar Yung. Eles voltaram para apresentar o Yung na Praia das pedras. Eles conversaram bastante o Afonso e a guarda-chuva precisavam ir embora. Yung ficou com a Raquel, ela levou ele para a casa e o botou no guarda-roupa lá ele fez um amigo era o Alfinete de fralda. Raquel inspirou ele procurar seus pais e ele foi ele ficou muitos dias até [ir] a Austrália e procurou muito até que cansou, mas como diz o ditado a esperança é a última que morre depois de um tempo ele achou um abrigo e foi achar alguma coisa para comer e tropeçou em outro canguru ele começou a socar o Yung até ele sair de cima dele, eles conversaram e ele tinha pensado que era uma raposa. Yung pediu informação sobre sua família para ele descobre que ele era seu irmão e vai para casa com ele. Eles explicam que ele foi sequestrado e viveu feliz a sua vida inteira. (Texto coletivo – grupo 2)

Os alunos do grupo 2 inseriram o pai adotivo Kai Lee, pois era um personagem pré-determinado, contudo mantiveram a conexão com a obra *A bolsa amarela* e propuseram um encontro do canguru com os personagens de Lygia Bojunga. Afonso e Guarda-chuva interromperam momentaneamente sua viagem para apresentar Yung Lee para a Raquel e, na casa da menina, ele conheceu o Alfinete de fralda. Entretanto, os personagens mostraram-se

insuficientes para a resolução do conflito, logo, o grupo 2 incluiu um irmão e a família do canguru para encerrar a narrativa com um final feliz.

A construção textual do grupo 3 revelou a preocupação em utilizar as informações idealizadas coletivamente, porém o grupo apresentou dificuldades em realizar a conexão dos dados. Isso ocorreu porque eles não explicaram alguns fatos inseridos em sua narrativa, pois não desenvolveram claramente as circunstâncias da história. Por exemplo, no trecho, “*ele parou de praticar artes marciais porque ele era diferente dos outros cangurus viajou em busca de aventuras*”, a ausência da pontuação gráfica gera ambiguidade na compreensão do trecho citado, já que o excerto pode tanto justificar a interrupção do treino de arte marcial porque Yung é um canguru diferente, quanto pode explicar que ele viajou por ser um canguru diferente. Segundo Colomer, na leitura de narrativas, as relações de causa e consequência são aspectos complexos, contudo, possíveis de se apropriar por crianças com farto acesso ao texto literário:

À medida que crescem, aumenta sua capacidade para estabelecer nexos causais entre as ações representadas e para colocar o que está ocorrendo nas ilustrações e no interior de um esquema progressivo. Sabemos, sem dúvida, que este avanço resulta mais fácil para aqueles que tenham ouvido contar muitas histórias e que aprenderam a levar em conta acontecimentos das páginas anteriores para atribuir um sentido às histórias dos livros. (COLOMER, 2007, p. 55).

Os alunos do grupo 3 criaram uma história em que os fatos foram pontuados sequencialmente. Com pouco uso de conectivos e pontuação gráfica, o texto ficou desconexo e resultou em uma narrativa com um enredo inconclusivo, pois não se resolveu o conflito inicial: não se sabe se o canguru descobriu por que foi abandonado. Como se lê na transcrição integral da produção textual do grupo.

Era uma vez um canguru que se chama Yung Lee ele mora na China e foi sequestrado quando era filhote foi adotado por Kay Lee. Ele pratica artes marciais ele parou de praticar artes marciais porque ele era diferente dos outros cangurus viajou em busca de aventuras chegou no Brasil e conheceu um galo que tinha ideias. O canguru queria descobrir porque foi abandonado. Então Afonso sugeriu que ele pedisse ajuda da Raquel. Yung Lee era branco / albino de olhos vermelhos nariz rosinha, orelhas e patas grandes. Como todo canguru era boxeador, curioso, aventureiro, preocupado e atento. Ele foi atraído por matos na casa da Raquel. Raquel estava na sua casa brincando quando ouviu um barulho. Ela foi ver ao chegar no quintal a Raquel viu o Yung Lee comendo matos. Ela chegou perto dele e perguntou quem é você? Ele respondeu sou Yung Lee ele perguntou e você quem é? Eu sou a Raquel. Prazer Raquel você que é a amiga do Afonso. (Texto coletivo – Grupo 3)

Notou-se, com a escrita de invenção, a preocupação em desenvolver os elementos da teoria literária apreendidos, como os conceitos de enredo, personagens e espaço que se destacaram nas produções textuais, já que os alunos aprofundaram-se nestas informações ao

criar as narrativas finais. Além do aprendizado da linguagem metaliterária, com as produções textuais, observou-se diferentes modos de apropriação da literatura. Um deles foi a admiração, que é percebida com o encerramento da leitura, já que os alunos apreciaram o texto d'*A bolsa amarela* como uma atividade escolar cotidiana e necessária para um reencontro consigo mesmos. Por isso, as narrativas criadas pelos alunos oportunizaram a liberdade para a contemplação da obra por meio de sentimentos que incitaram a escrever e pensar com autonomia sobre os impactos da literatura em suas vidas. Por esta razão, a conceituação de admiração da leitura literária de Violaine Houdart-Mérot, em seu texto *Da crítica de admiração à leitura scriptível*, corrobora com a demonstração de fascínio percebida nos alunos por meio das produções textuais:

Não reduzir a leitura literária ao comentário apenas, mas associar a ele formas de apropriação mais livres, pela reescrita, em suas formas mais variadas, é talvez uma maneira entre outras de deixar espaço a uma forma de admiração fecunda, aquela que se transforma em incitação para escrever e pensar por si mesmo. (MÉROT, 2013, p. 115)

Os comentários, os debates, a leitura compartilhada impulsionaram as ideias e as escritas, pois, quando os leitores foram provocados em relação aos aspectos característicos e marcantes da obra *A bolsa amarela*, eles se aprofundaram na leitura e admiraram o texto. A imersão no texto literário compartilhado por meio da criação de narrativas formalizou a interlocução leitor-texto-autor. Já que por meio desta atividade concretizou-se o protagonismo do leitor em uma leitura literária. Ainda em Mérot, lê-se a que a atividade de recriação do texto literário amplia a leitura e torna a compreensão livre.

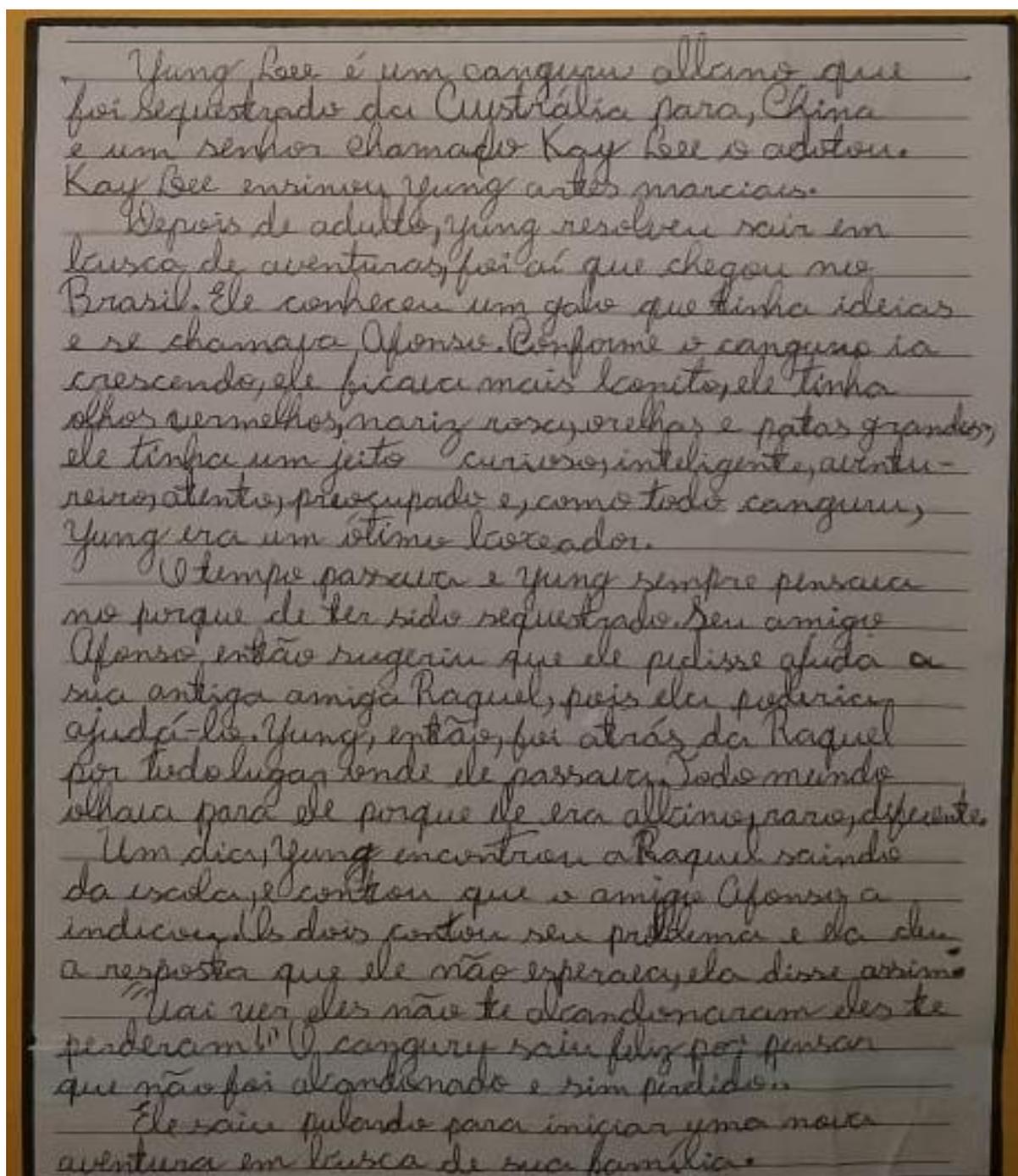
Os exercícios de reescrita, se bem concebidos, poderiam, assim, permitir uma forma de leitura criativa e livre, complementar ao exercício de comentário que, por definição, é mais circunscrito e limitado pelas próprias restrições do texto e pelas comandas de interpretação. (MÉROT, 2013, p. 114)

O convite para o aluno formalizar a expressão dos seus pensamentos sobre a obra literária complementou a significação do texto desenvolvida durante as discussões sobre o sentido da obra. Sendo assim, a implicação dos leitores do quinto ano do ensino fundamental culminou em confidências sobre a temática do abandono familiar a respeito da qual as crianças não encontravam abertura para dialogar, já que a situação, em geral, relacionava-se com o emprego, o falecimento ou a detenção prisional.

Para os alunos do quinto ano, desse modo, implicar-se na narrativa d'*A bolsa amarela*, por meio da escrita de invenção, criou o espaço para a confissão de seus sentimentos sobre a questão do abandono. Como se lê em Rouxel, no texto *Autobiografia de leitor e identidade literária*, algumas atividades exaltaram as provocações íntimas entre leitor e texto, “Várias

pistas são abertas hoje com atividades que reivindicam uma implicação do leitor e só por esse meio ganham sentido: leitura cursiva, escrita de invenção, encontros estimulantes em torno dos livros” (ROUXEL, 2013, p. 83). Portanto, acredita-se que a proposta de criação de narrativa provocou a implicação dos alunos no texto literário apreciado e, por isso, eles desvendaram emoções contidas e investiram na escrita, aplicando os conhecimentos da lingüística e da teoria literária na produção de textual. Os trabalhos finais que foram expostos no mural da sala de aula podem ser observados nas figuras 17 e 18.

Figura 17 – Cartaz expositivo: Narrativa sobre o personagem criado pela turma.



Texto coletivo – Grupo 1 – figura 17

Yung Lee é um canguru albino que foi sequestrado da Austrália para, China e um senhor chamado Kay Lee o adotou. Kay Lee ensinou Yung Lee artes marciais.

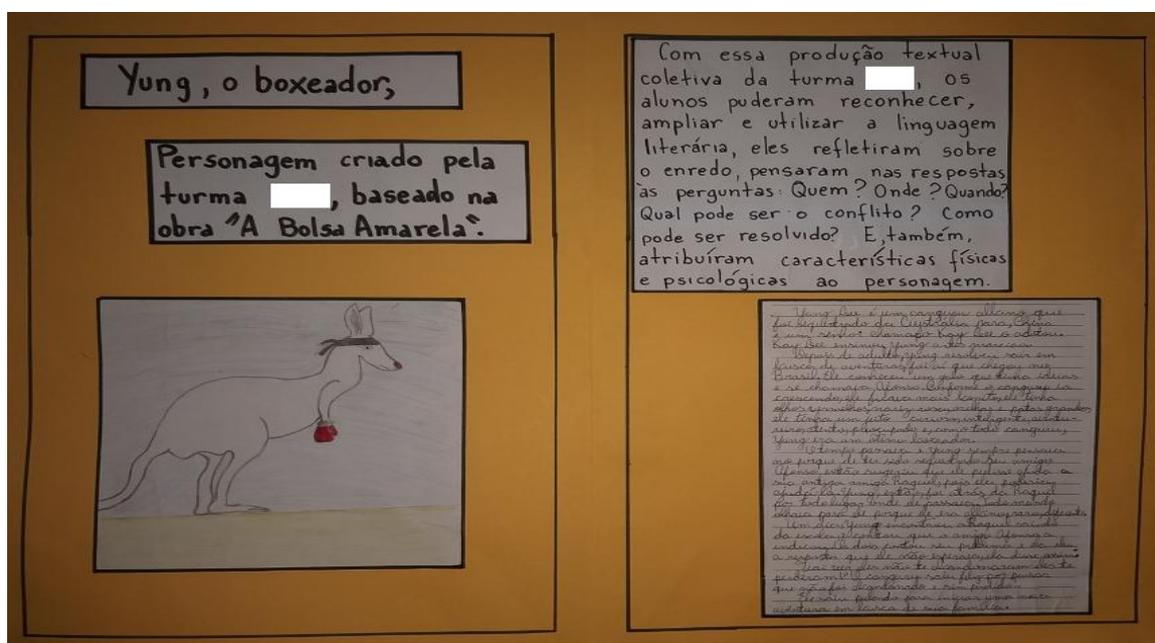
Depois de adulto, Yung resolveu sair em busca de aventuras, foi aí que chegou no Brasil. Ele conheceu um galo que tinha ideias e se chamava Afonso. Conforme o canguru ia crescendo, ele ficava mais bonito, ele tinha, olhos vermelhos, nariz rosa, orelhas e patas grandes, ele tinha um jeito curioso, inteligente, aventureiro, atento, preocupado e, como todo canguru, Yung era um ótimo boxeador.

O tempo passava e Yung sempre pensava no porque de ter sido abandonado. Seu amigo Afonso então sugeriu que ele pedisse ajuda a sua amiga Raquel, pois ela poderia ajudá-lo. Yung, então, foi atrás da Raquel por todo lugar onde ele passava. Todo mundo olhava para ele porque ele era albino, raro, diferente.

Um dia Yung encontrou a Raquel saindo da escola, e contou que o amigo Afonso a indicou. Os dois contaram seus problemas e ela deu a resposta que ele não esperava, ela disse assim: “Vai ver eles não te abandonaram eles te perderam”! O canguru saiu feliz por pensar que não foi abandonado e sim perdido.

Ele saiu pulando para iniciar uma nova aventura em busca de sua família.

Figura 18 – Cartaz expositivo: Narrativa sobre o personagem criado pela turma com ilustração.



A **atividade de autoavaliação dos alunos**, realizada no dia 04/07/2019, encerrou o trabalho de leitura literária da obra *A bolsa amarela*. Essa proposta objetivou provocar a autoanálise do aluno sobre a participação no projeto ao longo do compartilhamento da leitura. Distribuí pequenos pedaços de papel e solicitei que os alunos registrassem uma nota de 0 a 10 e respondessem às perguntas: (1) Como participou? (2) Você fez tudo que foi solicitado? Coversei com os alunos sobre a importância de lembrar a própria participação, já que esta reflexão colaborava com uma mudança de atitude em relação a atividades futuras, então, disse aos alunos: “*Se vocês conseguirem perceber com clareza, o que foi bom e o que foi ruim na realização do trabalho, podem fazer diferente em outras situações*”. Em artigo científico, Édina Melo e Wagner Bastos, defendem uma prática avaliativa voltada para a reflexão sobre

os modos de ensinar e de aprender e explica o sentido de uma autoavaliação dos aprendizados.

Na autoavaliação, o aluno participa de maneira mais ampla e ativa no processo de aprendizagem, uma vez que tem a oportunidade de analisar seu progresso nos estudos, suas atitudes e comportamento diante do professor e colegas. (...) A avaliação deve ser, sempre que possível, acompanhada e complementada pela autoavaliação. Se pretendemos que nossos alunos sejam ativos no processo de aprendizagem, eles devem tornar-se ativos também no processo de avaliação. (MELO e BASTOS, 2012, p. 192)

A proposição de uma autoavaliação coadunou as atividades desenvolvidas ao longo de todo o projeto de formação de leitores, visto que o aluno foi convidado a participar ativamente construindo conceitos, ressignificando percepções de leitura e escrevendo a respeito de impressões formadas. Sendo assim, a autoavaliação salientou a constatação de quais conhecimentos foram adquiridos e de que forma o processo se desenvolveu ou não a partir da perspectiva do próprio aluno. Com isso, o objetivo foi esclarecer que a estratégia de solicitar que o leitor repense sua atuação contribui para o avanço do seu aprendizado.

A prática que considera autonomia dos alunos para narrar ou descrever o seu envolvimento com as atividades, ainda é uma atividade pouco executada e, de acordo com os professores Édina Melo e Wagner Bastos, “a autoavaliação ainda não é uma prática para a maioria dos professores” (MELO e BASTOS, 2012, p. 200). Este pressuposto ratificou-se ao observar a dificuldade dos alunos em analisar sua implicação nas atividades. A maioria resumiu a autoavaliação a uma nota positiva, por meio de um valor numérico. “Nota: 9”. (Aluno 2); “Nota: 9,0”. (Aluno 7); “9,5”. (Aluno 8); “Nota: 8,0”. (Aluno 9); “Nota: 8,0”. (Aluno 15); “Nota: 9,0”. (Aluno 16); “Nota: 9,0”. (Aluno 17). A representação do mérito da participação por meio de um numeral caracterizou a dificuldade em discursar sobre si e sua imersão no trabalho de leitura.

Algumas respostas demonstraram a preocupação do aluno em registrar uma informação que atendesse aos interesses do professor, pois o aluno está habituado a marginalizar seus conhecimentos de mundo em prol do conhecimento escolar. Desse modo, quando foi indagado sobre o que pensou sobre a própria participação, ele se justificou respondendo fez tudo que o professor solicitou ou que amou participar. Como se lê nas respostas dos alunos 5, 10 e 18, “Nota 10 – Eu fiz todas tarefas que a senhora pediu d’A **bolsa amarela**”. (Aluno 5); “Nota: 5,0 – 1) Eu participei lendo. 2) Eu fiz Tudo o que você”. (Aluno 10); “Nota: 8,0 – 1) Bem eu amei participa. 2) Sim”. (Aluno 18). Os pesquisadores Melo e Bastos, acreditam que, em busca de bons resultados, os alunos unificam

conhecimentos que possuem e conhecimentos escolares, e, embora não utilizem a informação de maneira construtiva para si mesmos, atendem as demandas escolares:

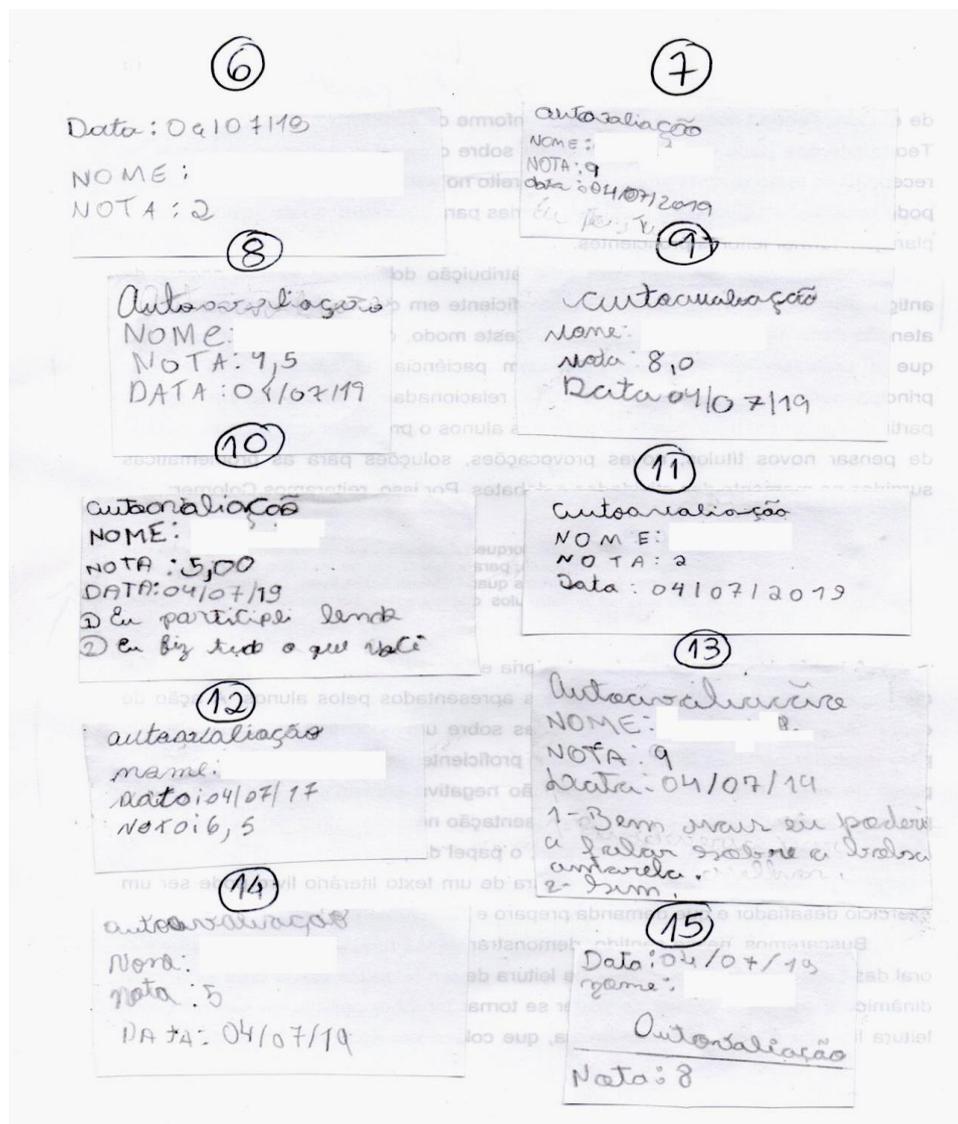
Assim o aluno pode muito bem justapor as duas concepções, mesmo que contraditórias, usando uma ou outra conforme a conveniência, sem ressignificá-las, colocando na prova aquilo que o professor espera que o aluno responda, mas sem abandonar a sua concepção inicial. (MELO e BASTOS, 2012, p. 192)

Os alunos que atribuíram um valor quantitativo e uma justificativa para a participação compreenderam os objetivos propostos, por exemplo, os alunos 1, 4 e 13 entenderam que a principal observação a se realizar sobre a participação no projeto correlacionava-se com a interação. Por esta razão, os alunos mais falantes responderam que interagiram e investiram nas atividades, e o aluno mais quieto refletiu sobre se expressar mais, “*Nota: 7,0 – 1) Interagindo. 2) Sim.*” (Aluno 1) “*Nota 10 – Eu mereço 10 porque eu não tive preguiça de fazer eu gostei das atividades e fiz todas que tinha que fazer*”. (Aluno 4); e “*Nota: 9,0 – 1) Bem mais eu poderia falar sobre a bolsa amarela. 2) Sim*”. (Aluno 13)

Os alunos que se analisaram de forma mediana ou com pouca participação atribuíram uma nota que se encontrava entre o valor mais baixo e o valor mais alto, como se lê, “*Nota: 6,5*”. (Aluno 12); “*Nota: 5,0*”. (Aluno 14); “*Nota: 6,0. Eu participei da dobradura com muita vontade de aprender mais eu não mereço [nota alta] porque sou muito faltoso*”. (Aluno 19). No grupo que se percebeu realizando uma participação mediana, o aluno 19 explicou que a nota devia-se à pouca participação nas atividades devido às suas ausências na escola. A mesma lógica valeu para os alunos 6 e 11, “*Nota: 2,0*” (Aluno 6); “*Nota: 2,0*”. (Aluno 11), ambos eram faltosos.

Para que os alunos entendessem os possíveis critérios de avaliação, apresentei para a turma alguns questionamentos: *Qual tipo de atitude do aluno merece nota 10?* Os alunos responderam a saltados, quem fez tudo, quem falou bastante, quem participou. Continuei: *É possível que os alunos que apresentaram muitas faltas mereçam nota positiva?* Os alunos responderam que não, pois quem falta não realiza as atividades, segundo eles, só merece nota boa quem faz o que é solicitado. Essa análise crítica dos alunos sobre a participação reitera o que Melo e Bastos dissertam, “O aluno aprende à medida que responde aos incentivos do professor, fazendo parte do processo” (MELO e BASTOS, 2012, p. 194). Dessa forma, os alunos ausentes perderam parte do processo nas atividades de leituras e, por isso, avaliaram-se negativamente. Na figura 19, vê-se parte das produções escritas sobre a autoavaliação.

Figura 19 – Atividade: Autoavaliação dos alunos.



Transcrição lista nº 2 – figura 19: produção escrita de autoavaliação da participação no projeto – Texto 6: Nota: 2,0 (aluno faltou nos dias de leitura mediada). Texto 7: Nota: 9,0. Texto 8: 9,5. Texto 9: Nota: 8,0. Texto 10: Nota: 5,0 – 1) Eu participei lendo. 2) Eu fiz Tudo o que você. Texto 11: Nota: 2,0. Texto 12: Nota: 6,5. Texto 13: Nota: 9,0 – 1) Bem mais eu poderia falar sobre a bolsa amarela. 2) sim. Texto 14: Nota: 5,0. Texto 15: Nota: 8,0.

A atividade escrita **autobiografia de leitor** foi a proposta metodológica de encerramento do projeto de formação de leitores. Os principais aspectos observados na análise dos textos dos alunos foram as identidades literárias manifestadas e os impactos da leitura promovida pelo Circuito de leitura mediada e Circuito de leitura livre. Pode-se dizer de antemão que os leitores demonstraram, em seus registros, a apropriação das leituras e o interesse pela continuidade de acesso ao livro literário.

A proposta de trabalho baseou-se na construção de uma nova autobiografia de leitor e ocorreu no dia 09/10/2019. Assim, o objetivo dos alunos foi repensar e reformular a

perspectiva sobre si mesmo enquanto leitor. Então, para facilitar o processo, iniciei a atividade lembrando as leituras e os debates realizados ao longo do projeto, desde o acesso a variados títulos literários até a apreciação do livro de narrativa longa *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga. Com a finalidade de roteirizar a escrita, propus a reflexão sobre as seguintes perguntas: *Qual foi a importância do projeto de formação de leitores em sua vida pessoal e escolar? Quais livros você mais gostou de ler?* Os alunos demonstraram dificuldade em relatar oralmente o impacto da leitura em suas vidas, pois a leitura ainda desempenhava um papel periférico no cotidiano dos alunos. Em relação aos livros mais apreciados, os alunos recordaram alguns títulos do Circuito de leitura livre. Em posse dos diários de leitor, os alunos se dedicaram ao registro, poucos apresentaram dúvidas em relação ao que precisavam escrever. Após a escrita, analisei as produções textuais dos leitores 1, 2, 3, 4 e 5 e notei, nos textos escritos, o amadurecimento dos alunos, já que eles se sentiram autorizados, seguros e confortáveis em apresentar suas percepções sobre as atividades de leitura realizadas.

Os relatos orais do leitor 1, ao longo de todo o projeto, revelaram sua habilidade em sua leitura, pois ele apresentou facilidade de compreensão dos textos. Observei neste aluno uma busca pela leitura além do ambiente escolar, já que ele concluiu a leitura do livro *A bolsa amarela* em poucos dias, e comentou na sala de aula, antes do dia combinado para o debate, que admirou o final da obra e o surgimento da personagem Lorelai. A mãe do leitor 1, em reunião de responsáveis, comentou que ele pediu para que ela adquirisse outros títulos da autora Lygia Bojunga.

O leitor 1, nos momentos de compartilhamento dos textos, demonstrou a apropriação da obra por meio de expressões faciais, suspiros e comentários, contudo, o aluno não conseguiu transferir todas essas emoções para o registro escrito da autobiografia de leitor. Entretanto, avaliei que a enumeração de livros pelos quais ele demonstrava interesse representou que o projeto contribuiu com a exaltação da cultura da leitura para este aluno, porque o comportamento do aluno durante a leitura mediada da obra *A bolsa amarela* caracterizou o ato de ler como um *acontecimento*, tanto que ele declarou a preocupação em manter a leitura literária em seu cotidiano. Segundo Rouxel, é preciso manter a leitura literária ativa, “Se desejamos que a cultura literária seja efetiva – ativa – (e não uma simples finalidade do ensino), importa que a leitura seja para o aluno um acontecimento”. (ROUXEL, 2013, p. 178). Assim, vê-se que o leitor 1 repercutiu a apropriação da cultura da leitura ao sinalizar o interesse por duas obras literárias diferentes em seu diário de leitor. Embora um dos livros citados não apresentasse uma temática densa em seu resumo, o aprimoramento da seleção

textual tornou-se um tema para estudos futuros, logo que o leitor 1 permitiu-se adentrar o mundo da leitura, como se lê na transcrição do registro feito no diário de leitor:

Agora depois do projeto eu comecei a me interessar mais pelos livros. Comprei mais dois livros: *O menino que acreditava em milagres* e *A garota do calendário* e ainda quero comprar mais livros para ler. Sempre fui fascinada pelos livros da Jojo Moes. Agora estou cada vez mais com vontade de ler livros. (Diário de leitor 1)

O encantamento pela leitura tornou-se presença marcada nos registros dos alunos, então, quando refleti sobre o processo de construção de si possibilitado pela leitura literária, os textos autobiográficos dos leitores 3 e 4 esboçaram o início da percepção de que um livro de literatura pode causar um impacto na formação individual e pessoal do leitor, como se lê nos trechos: *“eu gosto bastante de ler é um passatempo legal mas depende do livro tem livro que é chato mas tem outro que já são prazerosos de ler”* (Leitor 3) e *“Além de ler eu fiz um livro e espero ser um autor famoso”*. (Leitor 4). Nos excertos citados, os alunos mencionaram a influência da leitura em suas vidas pessoais; no primeiro, descreveu-se o prazer de ler e, no segundo, o desejo em se formar escritor. Também percebi, em ambos os textos, o encaminhamento da escrita para uma descrição do livro preferido como *“O livro que eu mais gostei são muitos mas o que me chamou mais atenção foi o ... esqueci o nome falava de uma rochedo que queria ver o mundo fora da água mas deixa pra lá”* (Leitor 3) e o destaque da influência do enredo em seu modo de enxergar a vida, segundo o fragmento: *“Um livro não é só pra ler, um livro pode passar uma mensagem e outras coisas. Eu gostei de muitos livros mais o que eu mais gostei foi uma Estátua diferente. Porque o livro mostra que algumas pessoas tem um bom coração”*. (Diário de leitor 4). Os trechos selecionados demonstraram a apropriação da leitura como um ato de transformação pessoal, já que eles optaram por salientar a intervenção do texto em suas visões de mundo. A pesquisadora Annie Rouxel prevê este tipo de comportamento na leitura literária e explica que *“O mais frequente é que isso ocorra à revelia, e seus comentários se limitem a um breve comentário da obra acompanhado da rápida constatação de uma transformação de sua visão de mundo”* (ROUXEL, 2013, p. 75).

A identidade literária do leitor 3 destacou-se em suas perspectivas sobre o significado da leitura. Ele entendeu que o leitor desenvolve-se de acordo com o modo que interage com o texto, pois tem autonomia para gostar ou não, tem o direito de ler mais de uma vez para compreender melhor e tem um tempo e um modo pessoal para ler. Como caracteriza Rouxel, a identidade do leitor correlaciona-se com a forma que o apreciador envolve-se com o livro e com,

(...) a noção de identidade de leitor, não baseada em categorias quantitativas, como grande, mediano e fraco leitor – pois tais categorias são aleatórias, mas na relação com o texto no ato de ler e na retórica do leitor: maneira de ler no seu entorno, ritmo de leitura. (ROUXEL, 2013, p. 78).

O conceito de leitor, para muitos, ainda se relacionava com a categorização da competência leitora em melhor/pior; chato/prazeroso; muito/pouco; boa/má; mais/menos. Embora o leitor 3 tenha percebido que os benefícios e impactos da leitura signifiquem mais do que essas dicotomias, ele ainda emprega os termos quantitativos em seu relato sobre o ato de ler. Segundo o leitor 3, ele se tornou um leitor “*melhor*”, que vai esforçar-se para ler “*mais*”, que gosta “*muito*” de ler, essa foi a forma encontrada por ele para descrever sua apropriação do texto literário.

Observou-se, também, uma cumplicidade do leitor 3 com os livros e, por essa razão, ele preferiu imputar aos leitores a responsabilidade em caso de desinteresse pelo texto literário, pois afirmou que o livro merece ser lido diversas vezes antes de ser considerado ruim. Para o aluno, a atividade de leitura é dotada de benefícios, sendo assim, ele defendeu que a atividade colaborou para o seu aprimoramento da habilidade de ler e de escrever. Por fim, essa comunhão com a obra literária foi justificada com a revelação de que ele vivenciou a cultura da leitura, pois relatou a posse de livros, o interesse pela doação e pela aquisição novos títulos. Como se lê em seu registro no diário de leitor:

Na verdade antes do projeto eu não lia muito mas depois eu estou com mais vontade de ler ultimamente eu não estava lendo muito mas vou tentar me esforçar mais para ler mais, eu gosto bastante de ler é um passatempo legal mas depende do livro tem livro que é chato mas tem outro que já são prazerosos de ler. Eu acho que esse projeto ajudou a minha leitura muito eu to lendo bem melhor mas ainda acho que pode melhorar muito. O livro que eu mais gostei são muitos mas o que me chamou mais atenção foi o ... esqueci o nome falava de uma rochedo que queria ver o mundo fora da água mas deixa pra lá. Eu não acho nenhum livro chato é que talvez a gente não entendeu mas possa ter gente que goste do livro. Eu acho que quando agente lê e não gosta devemos ler de novo para ver se gosta porque se você ler uma vez e não ler de novo não vai entender o livro se você não ler 3 vezes e não gostar ai sim pode dizer que o livro é ruim. Eu gostaria de ter muitos mais livros queria doar todos os meus livros e comprar novos pra ler, porque ler pra mim é muito bom ajuda muito ler ajuda a crescer na vida e a melhor coisa que se pode fazer ler também ajuda a escrever e ajuda a letra ficar mais bonita e melhor. (Diário de leitor 3)

A identidade literária do leitor 4 também se manifestou pela apreciação da variedade de títulos literários disponibilizados no Circuito de leitura livre. Por isso, quando foi solicitado o registro do impacto das leituras realizadas, o leitor recuperou suas memórias sobre a experiência literária com um título específico, *Uma estátua diferente*. Portanto, além de justificar sua escolha retomando a história da narrativa, ele declarou que o enredo da obra promoveu uma transformação de sua perspectiva sobre a sociedade. Isso mostrou as

características da identidade literária do leitor 4, visto que ele revelou o gosto por obras textuais que destacavam as qualidades positivas das pessoas, um aspecto que aproximava o leitor e o texto. Segundo Rouxel, o aluno compartilha suas crenças e seus valores com o texto, conecta-se com personagens e se enxerga um praticante das ações narrativas, como se lê no excerto da obra teórica:

A descoberta do outro em si, a revelação de uma humanidade compartilhada, questões essenciais da leitura manifestam a dimensão humanista da cultura literária (...) a figura especular de um personagem literário pode se tornar um símbolo para o leitor, seja como uma justificativa de sua própria conduta seja como a encarnação de uma forma de humanidade. (ROUXEL, 2013, p. 179)

O reconhecimento do livro como um mensageiro de boas condutas esclarece a subjetividade na leitura do leitor que utiliza o texto literário para reverberar suas emoções, logo, o leitor 4 registrou a terminologia “*bom coração*” para a qualificar a atitude dos personagens, pois eles realizaram ações positivas e aprovadas pelo leitor. A motivação de ler, no que diz respeito ao leitor 4, surgiu do encontro de perspectivas e histórias que se coadunam com o seu comportamento social no cotidiano, como se pode ler na transcrição de sua autobiografia de leitor:

Depois que a professora começou a ler e deixar levar livro pra ler em casa eu comecei a me interessar mais do que eu gostava de ler. Além de ler eu fiz um livro e espero ser um autor famoso. Um livro não é só pra ler, um livro pode passar uma mensagem e outras coisas. Eu gostei de muitos livros mais o que eu mais gostei foi uma *Estátua diferente*. Porque o livro mostra que algumas pessoas tem um bom coração. (Diário de leitor 4)

Os leitores 5 e 2, ao final do projeto, demonstraram um interesse diferente pela leitura, posto que o gosto desenvolvido pelos alunos contrariou a proposta de apropriação do texto literário apresentada pelos circuitos. Dessa forma, os dois alunos, por meio da refutação de parte do trabalho, elucidaram a apreciação por outros gêneros textuais, porque relataram em suas autobiografias de leitor que, ao final de tudo, preferem textos como “mangás” (Leitor 5) e “livros didáticos” (Leitor 2). Rouxel reflete sobre o automatismo com que se solicita a leitura e que, por esta razão, a atividade torna-se mecânica e desinteressante: “(...) a leitura é um sofrimento; certos alunos não hesitam em confessá-lo” (ROUXEL, 2013, p.71). Esta reflexão aproximou-se do relato exposto pelo leitor 5 sobre ter vontade de ler, esforçar-se em realizar a leitura e não conseguir, o leitor mostrou-se frustrado, por não atender as demandas da atividade e porque não cumpriu com os combinados iniciais para a participação no projeto. Porém essa situação em que ele não atinge as metas explicou-se, em parte, pela ausência da cultura da leitura, ainda periférica nas prioridades familiares e na estrutura das unidades

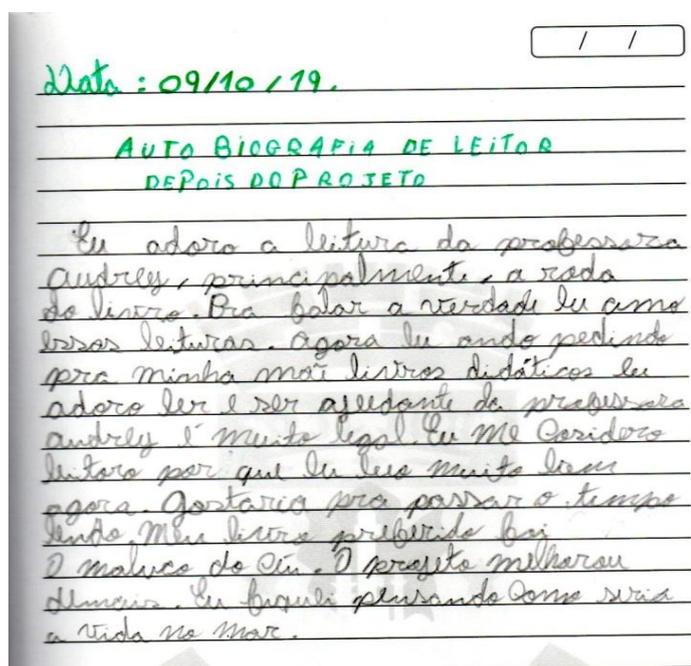
escolares. Tal qual se pode ler na transcrição da autobiografia de leitor, o aluno assumiu o sentimento de preguiça como uma justificativa para o abandono do texto:

Quando a minha professora começou a campanha [leitura da obra *A bolsa amarela*] me deu uma vontade de começar a ler o livro antes de todo mundo mas depois deu uma preguiça de ler ai eu tentei me esforçar e conseguir, mas mesmo assim eu não conseguir ler o livro todo. Mas eu só gosto de ler quadrinho eu tenho muita vontade de compra e ler todos os mangás: Pokémon, Cavaleiros dos Zodíacos, Dragon ball e adoro histórias de terror. (Diário de leitor 5) [Grifo nosso]

A participação do leitor 2, tanto no Circuito de leitura mediada quanto no Circuito de leitura livre, destacou-se pela compreensão das obras. Ele também se responsabilizou pela maioria das leituras orais compartilhadas com a turma na apreciação da obra *A bolsa amarela*, bem como nas atuações das dramatizações propostas. Ao refletir sobre a relação do leitor 2 com o texto, percebeu-se que ele valorizou a reverberação da leitura em si mesmo, nos sentimentos vivenciados ao ler, já que em seu registro ressalta uma imersão no enredo da obra *O maluco do céu*, lançando-se ao ambiente da narrativa: “(...) *Eu fiquei pensando como seria a vida no mar*” (Diário de leitor 2). O posicionamento do aluno caracterizou a formação da identidade literária, e, segundo Rouxel “O leitor esquece rapidamente o detalhe da intriga ou a essência do discurso e só se recorda da emoção experimentada” (ROUXEL, 2013, p. 80). No texto do leitor 2, surgiu curiosidade e interesse pelas sensações provocadas durante a leitura.

O leitor 2 apresentou, na autobiografia de leitor, a predileção por livros didáticos. Ao ler o registro do aluno, questionei-o: *Você sabe a diferença entre livro didático e livro literário?* O aluno respondeu que sim, por esta razão, insisti na explicação e disse: *O livro literário é o livro que nós utilizamos na roda de conversa e o livro didático é aquele que tem perguntas para respondermos, ainda assim, você prefere os livros didáticos?* O aluno continuou defendendo a preferência. A informação registrada pelo aluno não correspondeu ao seu comportamento, pois ele demonstrou conexão com os livros literários e apropriação das leituras, pode-se dizer que após dois anos de promoção do texto literário foi decepcionante verificar que um aluno com potencial artístico apresentou maior interesse por livros didáticos, como se pode ver na figura 20.

Figura 20 – Autobiografia de leitor. Diário de leitor 2



Transcrição – diário de leitor 2 – autobiografia de leitor depois do projeto – figura 20 – Eu adoro a leitura da professora Audrey, principalmente, a roda do livro. Pra falar a verdade eu amo essas leituras. Agora eu ando pedindo pra minha mãe livros didáticos eu adoro ler e ser ajudante da professora Audrey é muito legal. Eu me considero leitora por que eu leio muito bem agora. Gostaria pra passar o tempo lendo meu livro preferido foi *O maluco do céu*. O projeto melhorou demais. Eu fiquei pensando como seria a vida no mar.

A proposta metodológica do Circuito de leitura mediada, com a intenção de ampliar a experiência literária dos alunos do quinto ano do ensino fundamental, desenvolveu diferentes atividades de aproveitamento de obras narrativas por meio de leituras compartilhadas, debates e produções escritas. Uma vez que foram acompanhados cinco leitores específicos da turma, nas atividades escritas das autobiografias de leitor e nas análises textuais, evidenciaram-se diferentes formas de impacto, de imersão e de progresso na apropriação da leitura literária. De acordo com a conceituação de literatura pensada por Vitor Manuel de Aguiar e Silva, vê-se que “A linguagem literária pode ser explicada, mas não verificada: ela constitui um discurso contextualmente fechado e semanticamente orgânico que institui uma verdade própria” (AGUIAR E SILVA, 1979, p.42). Desse modo, a abordagem do texto literário oportunizada no projeto garantiu que a linguagem literária fosse analisada, discutida e repensada em busca dos sentidos que ela pode manifestar. Uma experiência que esclareceu a pluralidade de efeitos da literatura e que impulsionou a formação individual e crítica dos leitores.

Notou-se uma evolução processual dos alunos ao longo de todos os trabalhos. Contudo, as duas atividades de escrita da autobiografia de leitor, em momentos distintos (o primeiro antes de iniciar a circulação dos livros literários e o outro depois da apreciação de

variadas obras de literatura), salientaram o avanço dos alunos na percepção de si mesmos como leitores e autores. No primeiro momento, os alunos não conseguiam se expressar sobre a presença, a ausência, o interesse ou o desinteresse em relação à leitura em suas vidas. Entretanto, verificou-se mais claramente a mudança nos modos de implicação dos alunos na produção da autobiografia de encerramento do trabalho, já que, na escrita, eles demonstraram autonomia e atitude crítica em relação às atividades de leitura do texto literário.

Pode-se dizer que o Circuito de leitura mediada e o Circuito de leitura livre enredaram-se na subjetividade do leitor infantil. Mesmo que o desenvolvimento das atividades tenha ocorrido de maneira independente, o aluno reconheceu no trabalho com a leitura alguns objetivos em comum: ler, discutir, ouvir e escrever. Isso se evidenciou nos registros das autobiografias de leitor construídas ao final do projeto, pois, nos textos, observaram-se as reverberações de diversos livros apreciados ao longo do projeto.

Acredita-se, então, que o trabalho realizado no Circuito de leitura mediada, com a construção de diários de leitor, formalizou, orientou e contribuiu para o engajamento dos alunos nas diferentes atividades de leitura desenvolvidas. Vale destacar que o diário de leitor transformou-se em um objeto de afeto e memória para os alunos e que, no momento da devolução de seus cadernos, eles agiram com afabilidade solicitando que os membros da comunidade escolar assinassem e registrassem uma mensagem de despedida em seus diários, pois 2019 foi o último ano da turma na escola. Portanto, compreendi que a educação literária colabora para a formação crítica, humana e subjetiva dos indivíduos, como descreve Vicent Jouve ao entrelaçar leitura e identidade: “Que a reapropriação subjetiva do texto seja legítima ou acidental, o fato é que sua importância na leitura é considerável” (JOUVE, 2013, 60). Sendo assim, o modo de aproveitamento do texto literário provoca no leitor o reencontro consigo mesmo. Ao final do projeto de formação de leitores, os alunos demonstraram com segurança, orgulho e satisfação no que se refere às emoções vivenciadas ao longo do ano de 2019.

QUE ESTAS VONTADES VOEM COMO PIPAS E ENTRECRUZEM NOVOS PERCURSOS DOCENTES: PALAVRAS FINAIS

A dissertação de mestrado *Reflexões sobre o leitor literário em turma de 5º do Ensino Fundamental* foi norteadada por três vontades pedagógicas: discutir a importância da democratização do acesso ao texto literário, refletir sobre o empoderamento literário e linguístico do leitor do quinto ano de escolaridade e desenvolver metodologias de ensino da literatura com o foco na mediação e compartilhamento do texto literário. A partir dessas vontades iniciais foi possível proporcionar o ensino da leitura na escola básica, e apresentou, em seu estudo, informações históricas, linguísticas e literárias que destacaram a relevância na formação do leitor literário. Desse modo, baseando-se na perspectiva de que o acesso ao texto literário é um direito social para a formação humana (CANDIDO, 1995), retomaram-se, neste trabalho, alguns fatos históricos e sociais que ratificam, ainda nos dias atuais, a marginalização da leitura literária nas escolas públicas e contra os quais se devem manter o enfrentamento.

O letramento linguístico, portanto, tornou-se também um tema para estudo neste trabalho, visto que a alfabetização representa o prelúdio da leitura, então se considerou que uma teoria linguística que defende a valorização dos conhecimentos prévios do aluno e o acesso a materiais de leitura (SOARES, 2001) colabora para a articulação dos ideais desta proposta que se fundamenta em compartilhar o texto literário com os alunos. Vale ressaltar que um aspecto fundamental deste trabalho correlaciona-se à implementação de uma metodologia de ensino da literatura que valoriza as estratégias do compartilhamento da leitura, do debate sobre as impressões provocadas pela obra literária e da produção escrita sobre as reverberações do texto no leitor.

A recuperação da história da leitura como uma área do conhecimento humano possibilitou a conscientização sobre as estratificações sociais organizadas a partir do acesso aos bens culturais. Isso porque se entendeu que a literatura é um saber facilitado para as classes sociais economicamente favorecidas. Dessa forma, o acesso ao texto literário pelo aluno da escola pública, na atualidade, ainda é marginalizado de maneira simbólica, pois estas comunidades de leitura são convencidas de que não existe importância na atividade de leitura literária. Portanto, com a intenção de subverter os padrões educacionais de minoração da literatura para esse público, desenvolveu-se este trabalho de formação de leitores literários em uma turma de quinto ano do ensino fundamental.

Os obstáculos enfrentados pelo aluno da rede pública de ensino foram diversos. Além de social e culturalmente existir o demérito da literatura, foi possível observar que o pouco acesso a materiais de leitura resultava, também, em uma consolidação parcial da alfabetização. Desse modo, verificou-se que o desconhecimento de vocábulos mais complexos representavam empecilhos para as atividades de leitura individual. A partir da percepção desse limite, pensou-se em estratégias dialógicas (BAJOUR, 2012) que valorizavam o conhecimento de mundo dos alunos. Sendo assim, com o trabalho de compartilhamento coletivo das obras, os estudantes demonstraram seu potencial para a inferência e a compreensão dos textos, questionando as palavras e as terminologias desconhecidas para que pudessem apreendê-las. Assim, a mediação da leitura tornou-se a ação essencial da metodologia de ensino desenvolvida.

O pressuposto de que atividades dialogadas asseguravam a leitura, a compreensão e o direito de expressão dos alunos orientou o percurso didático do estudo. A partir disso, por meio da escrita de autobiografias de leitor, os alunos foram consultados sobre suas visões a respeito da leitura. Também foram criados dois encaminhamentos metodológicos: o Circuito de leitura livre e o Circuito de leitura mediada. O primeiro circuito caracterizou-se como uma atividade permanente em que os alunos realizavam a leitura de narrativas curtas individualmente e em suas residências. Os dados coletados com o primeiro circuito serviram como base para uma reorganização das ideias e para a constituição do Circuito de leitura mediada, com a finalidade da apreciação de uma obra literária longa: “Temos de saber “onde estão” para ajudá-los a ampliar progressivamente sua capacidade de fruição” (COLOMER, 2007, p. 67). Sendo assim, planejou-se a ampliação dos desafios propostos para os alunos, posto que se progrediu de um *corpus* literário restrito a um mais extenso, ou seja, do acesso a livros com predominância de ilustrações para um livro de narrativa longa.

No Circuito de leitura livre, os alunos analisaram as obras literárias utilizando as concepções de comparação e de contextualização das histórias. Eles aprenderam a indicar leituras e a criticá-las, apreciaram os textos para si mesmos e para os familiares, e também contextualizaram os fatos narrados de acordo com as experiências pessoais e com os conhecimentos enciclopédicos. Embora tenham ocorrido respostas positivas, notou-se que boa parte dos alunos não concretizava o ato de ler em casa. Portanto, com base nessa situação, programou-se o Circuito de leitura mediada, com tempo e espaço na sala de aula para leitura, debate e produção escrita partindo da leitura da obra *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga.

O interesse do aluno pela leitura e recepção de uma obra literária por meio do compartilhamento coletivo depende também da qualidade do *corpus* selecionado para o

trabalho. Sendo assim, a narrativa longa *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga, apresentou em seu enredo uma linguagem familiar aos alunos e uma temática delicada desenvolvida com graça e profundidade afetiva. Não por qualquer razão, ao longo da admiração do texto (MÉROT, 2013), os alunos suspiraram com as angústias da protagonista, revoltaram-se com as injustiças e lamentaram as despedidas da personagem principal. Com essa leitura, os alunos compartilharam sentimentos e se revelaram sujeitos leitores capazes de se apropriar da leitura e encontrar nela a evasão de si mesmos, como se encontra no conceito de utilização do texto literário (ROUXEL, 2013).

Observou-se, com a obra escolhida para a leitura, debate, análise textual e produção escrita, o aprofundamento da interlocução leitor-texto-autor. Na medida em que eram realizadas as atividades, as escritas individuais dos alunos demonstraram diferentes perspectivas sobre a narrativa: constatou-se, em algumas, a aceitação do pacto ficcional comumente sugerido por textos literários e, em outras, o reconhecimento e a releitura de si através da narrativa (JOUVE, 2013). A respeito das três atividades coletivas, foram ressaltados, sobretudo, os efeitos provocados pela temática central da obra literária, pois, elas promoveram a introspecção dos alunos no enredo e nos personagens.

Com a primeira atividade, na reflexão sobre as maiores vontades dos alunos, destacou-se o desejo por realização financeira e profissional. Na segunda, a maioria dos leitores selecionou como a personagem favorita aquela com segurança e autoconfiança dentre suas qualidades. Por fim, na terceira proposta, com a criação de um personagem e uma narrativa, os alunos desenvolveram a questão do abandono familiar e o enfrentamento desse problema. Desse modo, considerou-se que as implicações do texto literário no cotidiano escolar colaboraram para as manifestações de pensamentos e emoções, tornando os alunos mais conscientes e seguros de seus sentimentos e de suas ideias.

A proposta de formação de leitores literários em uma rede pública de ensino perpassou adversidades estruturais. A principal complicação foi o acesso a livros literários de mesmo título, já que para este trabalho de leitura compartilhada e mediada é determinante o uso concomitante de uma mesma obra pelos alunos. Então, com o objetivo de garantir a realização do projeto, adquiriram-se os livros por meio de uma campanha de doação.

Em relação às estratégias metodológicas planejadas, a principal crítica que se pode realizar correlaciona-se à atividade individual e autônoma acerca dos capítulos finais da obra apreciada. Entendeu-se que a comunidade de leitura formada pelos alunos do quinto ano ainda não estava preparada para este tipo de solicitação. Por essa razão, a última atividade de leitura com debate ocorreu de maneira silenciosa e apática, evidenciando, desse modo, que

complementar a leitura em sala de aula com a leitura em casa, mesmo que por força do calendário escolar, não foi tão produtivo. Com isso, notou-se que problemáticas e soluções fundamentais da narrativa tornaram-se pouco aproveitadas pelos alunos. Porém, ao final de tudo, considerou-se que o trabalho pedagógico mostrou-se favorável para os alunos, visto que propiciou a ampliação do repertório de leituras e a experiência literária dos alunos e evidenciou que, por meio do autoconhecimento de si, os leitores transformam-se em sujeitos independentes e críticos.

A pesquisa e o desenvolvimento de uma didática baseada em referenciais teóricos mostraram-se um desafio surpreendente. Embora as práticas de ensino planejadas e estudadas, em geral, alcancem os objetivos propostos, associar o conhecimento prático à discussão teórica possibilitou a ressignificação da profissão docente. Sendo assim, conclui-se este texto com a escrita em primeira pessoa do singular para ratificar o impacto pessoal que o retorno ao ambiente universitário provocou no ensino da literatura.

Após 10 anos de afastamento das atividades de escrita acadêmica, percebi que a minha prática pedagógica de fomentação da leitura manteve-se, empiricamente, alinhada com os pressupostos teóricos atuais. Como professora do Ensino Fundamental de primeiro segmento, também senti muita dificuldade em olhar o meu trabalho teoricamente, e compartilhei essas dificuldades diversas vezes com meus alunos. Apesar de não estar familiarizada com a práxis, em 2018 realizei experiências de leitura literária com a minha turma e, com isso, obtive uma base de trabalho, porque identifiquei os limites, as dificuldades e as possibilidades da turma. Portanto, no ano 2019, ao permanecer com o mesmo grupo de alunos, pude especificar meus objetivos e desafios no projeto de formação de leitores. Dessa forma, entendi que os impactos da interlocução leitor-texto-autor são profundos, porém, necessitam de um tempo para se consolidarem, como apontam as orientações de Rubem Alves, que auxiliam na contenção dos sentimentos de ansiedade e impaciência: “A tarefa primordial do professor: seduzir o aluno para que ele deseje e, desejando, aprenda” (ALVES, 2003, p. 58). Sendo assim, entendo que aguicei um pouco a curiosidade de cada um dos meus alunos que participaram do projeto.

A trajetória docente que percorri para garantir o direito de acesso ao texto literário para meus alunos, por muitas vezes, mostrou-se cara como comumente ocorre com professor da rede pública de ensino. Mas, devo esclarecer o significado da palavra cara neste contexto de ensino da literatura: ela representa um projeto em que se realiza o investimento financeiro, devido à necessidade de comprar do material literário, contudo, significa também uma proposta audaciosa e estimada. Afirmando isso porque a repercussão inspiradora supera os

percalços enfrentados, pois acredito que meus alunos tenham transformado o seu olhar sobre a realidade e tenham aprendido a ressignificar alguns fatos do mundo.

Com a transposição da falta de investimento governamental, realizei o trabalho e observei que a recepção da obra literária pelos alunos por meio da mediação favoreceu o acesso ao texto literário e subverteu, em 2018 e 2019, a marginalização da literatura na vida dos meus alunos, pois centralizei a leitura na expressão de sua voz, sua audição, sua perspectiva e sua história. Entendi que assim foi possível favorecer a construção da identidade literária dos leitores do quinto ano. Por essa razão, nesta dissertação de mestrado, defendi uma reflexão sobre a história da leitura e o investimento em metodologias de ensino da literatura na educação básica. Concluo que a pesquisa e a construção de um estudo sobre a educação literária no Ensino Fundamental legitimou algumas práticas pedagógicas que eu realizava e orientou-me nos mais diferentes aspectos e perspectivas sobre as metodologias de ensino da literatura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR E SILVA, V. M. **Teoria da literatura**. Coimbra: Livraria Almedina, 1979

ALVES, Rubem. **Conversas sobre educação**. São Paulo: Verus Editora, 2003.

ANDRADE, C.C.S . A apropriação enunciativa no processo de aquisição da linguagem escrita. In: CECÍLIA MARIA ALDIGUERI GOULART; VICTORIA WILSON. (Org.). **Aprender a escrita, aprender com a escrita**. 1 ed. São Paulo: Summus Editorial, 2013, v. 1, p. 43-68.

BAJOUR, C. Silenciografias: marcas do não-dito em leituras, textos e mediações. **Revista ENTRELETRAS**. 2019, v. 10, n. 2, p. 17-23. Jul/dez/2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/issue/view/360>. Acesso em: 15/01/2020.

BAJOUR, Cécilia. **Ouvir nas entrelinhas: O valor da escuta nas práticas de leitura**. Alexandre Morales tradução. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Editora Cultrix, 2004.

BERENBLUM, Andréa. **Por uma política de formação de leitores** / elaboração Andréa Berenblum, Jane Paiva. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 de janeiro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **GUIA DIGITAL PNLD2018 – LITERÁRIO**. Disponível em: http://pnld.nees.com.br/pnld_2018_literario/2018_literario. Acesso em 14 de dezembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras** / Secretaria de Educação Básica, Coordenação-Geral de Materiais Didáticos; elaboração Andréa Berenblum e Jane Paiva. – Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/livro_mec_final_baixa.pdf. Acesso em: 20 de janeiro de 2020.

BUTLE, Max. **Ler compreender e interpretar textos literários na escola**. RETTENMAIER, Miguel e ROSING, Tânia. (org) Questões de leitura. Passo Fundo: Ed. Universidade Passo Fundo, 2011.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: _____. *Vários escritos*, 3ª ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e escrever**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

CATANI, Afrânio Mendes. **Vocabulário Bourdieu**. 1ª Ed. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 103-106.

CESARINO, Antonio Carlos. Prefácio. In: ABRAMOVICH, Fanny (org.). **O mito da infância feliz; antologia**. São Paulo: Summus, 1983.

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

CRISTÓFANO, S. O discurso feminino em *a bolsa amarela*: A busca pela libertação da mulher. **REEL – Revista Eletrônica de Estudos Literários**. 2011, n. 9, p. 1-10, s. 2, ano 7. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1168>. Acesso em: 15 de Out de 2019.

FILHO, Domício Proença. **A linguagem literária**. São Paulo: Ática, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir Gadotti. **História das Idéias Pedagógicas**. Ática: São Paulo, 1999

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

JOUBE, Vicente. **Porque ler literatura?** Marcos Bagno e Marcos Marcionilo, tradutores. São Paulo: Parábola, 2012.

KATO, M. No Mundo da Escrita: Uma Perspectiva Psicolinguística. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

KHEDE, Sonia Salomão. **Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico**. Petrópolis / Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

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

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2017.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. Ática: São Paulo, 1998.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira história e histórias** Ática: São Paulo, 2007.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da escrita para a escrita do mundo**. Ática: São Paulo, 1994.

MACHADO, Dulce Marcondes. Sofrimentos inevitáveis – sofrimentos evitáveis. In: ABRAMOVICH, Fanny (org.). **O mito da infância feliz; antologia**. São Paulo: Summus, 1983.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

MELO, É. e BASTOS, W. Avaliação escolar como processo de construção de conhecimento. **Estudos em Avaliação Educacional**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 180-203, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1735/1735.pdf>. Acesso em: 20 de Fev de 2020

NUNES, Lygia Bojunga. **A Bolsa Amarela**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**, 2013. – Curitiba: SEED – Pr., 2016. V.1

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. Ensino do léxico: seleção e adequação ao contexto. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino, GAVAZZI, Sigrid (org). **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

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

PONDÉ, Glória. **Retalhos do feminino: tecendo a mulher profissional no fim do século XX**. São Paulo, SESI-SP editora, 2017.

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

SANDRONI, Laura. De Lobato a Bojunga: as reinações renovadas, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. 2004, n 25, p. 5-17. Jan /Fev /Mar /Abr 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em 10 de Nov de 2019.

SOUZA, R. O sujeito leitor, esse enigma: investigando a recepção do texto literário na escola. **Revista ENTRELETRAS**. 2019, v. 10, n 2, p. 494-519. Jul/dez/2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/issue/view/360>. Acesso em: 15/01/2020.

VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem Desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. - São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZILBERMAN, R. O PAPEL DA LITERATURA NA ESCOLA. **Via Atlântica**, n. 14, p. 11-22, 22 dez. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em: 20 de Nov de 2019.

ZILBERMAN, R. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? **Revista Desenredo**, v. 5, n. 1, p. 9-20. 12 abr. 2010. Disponível em <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/924>. Acesso em: 10 de Dez de 2019.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura literária e outras leituras**. In: BATISTA, Antonio Augusto Gomes, GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. (org) **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

REFERÊNCIAS LITERÁRIAS DO CIRCUITO DE LEITURA LIVRE

AGUIAR, André Ricardo e COSTA, Luyse. **Chá de sumiço e outros poemas assombrados**. São Paulo: Gutenberg, 2013.

ALMEIDA, Fernanda Lopes de, **A fada que tinha ideias**, 27ª ed. Rio de Janeiro: Ática, 2007

ALPHEN, Jean Claude R. **A bruxinha e o dragão**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.

BARBIERI, Stela. **Como surgiram os vagalumes**. Rio de Janeiro: Scipione, 2010.

BELLIÈRE, Charlotte. **Uma estátua diferente**. São Paulo: Saber e ler, 2013.

BLUNDELL, Tony. **Cuidado com o menino**. Tradução de Ana Maria Machado. Rio de Janeiro: Salamandra, 2011.

BRENNAN, Ilan. **Até as princesas soltam pum**. São Paulo: Brinque Book, 2008.

CASTANHA, Marilda. **Pula, gato!** Rio de Janeiro: Scipione, 2008.

CHAMILIAN, Regina. **Comadre florzinha contra a mula sem cabeça**. Rio de Janeiro: Ática, 2006.

CHARTRAND, Lili. **O monstro que adorava ler**. Rio de Janeiro: SM, 2015

COUSSEAU, Alex. **Charles na escola de dragões**. São Paulo: FTD, 2014.

CUNHA, Leo. **Conversa pra boi dormir**. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 1995.

EUDAVE, Cecília e MUÑIZ, Jacobo . **Papai Urso**. São Paulo: UDP, 2010.

GOBEL, Anna. **O maluco do céu**. São Paulo: Autêntica, 2012.

GOMES, Alexandre de castro. **Condomínio dos monstros**. Belo Horizonte: RHJ, 2010.

HETZEL, Graziela Bozano. **O lobo**. Rio de Janeiro: Manati, 2009.

KEMP, Anna. **Rinocerontes não comem panquecas**. Tradução Hugo Langone. São Paulo: Paz e terra, 2011.

MACHADO, Maria Clara. **Pluft, o fantasminha**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

MELLO, Roger. **Nau Catarineta**. Rio de Janeiro: Manati, 2008.

MUNDURUKU, Daniel. **Catando piolho, contando histórias**. Rio de Janeiro: Escarlate, 2014.

ORTHO, Sylvia. **Os bichos que tive**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2012.

PIRILLO, Marília. **Um fio de amizade**. São Paulo: Lafonte Junior, 2011.

PRADO, Adélia. **Carmela vai à escola.** Rio de Janeiro: Recorde Galerinha, 2013.

PRESCOTT, Simon. **As aventuras do pequeno ratinho na cidade grande.** São Paulo Publifolha, 2010.

RAVISHANKAR, Anushka. **Elefantes nunca esquecem.** Tradução de Bia Hetzel Rio de Janeiro: Manati, 2009.

RIOS, Rosana. **Chiclete grudado debaixo da mesa.** São Paulo: Jujuba Editora, 2009.

ROCHA, Ruth. **A menina que não era maluquinha e outras histórias.** São Paulo: Melhoramentos, 2008.

SOUZA, Flávio de. **Príncipes e princesas, sapos e lagartos.** São Paulo: FTD, 2009.

TAYLOR, Martin. **O Tesouro Perdido da Tumba da Múmia.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2007.

TORERO, José Roberto e PIMENTA, Marcus Aurelius. **Chapeuzinhos coloridos.** São Paulo: Afaguara, 2016.

WECHTEROWICZ, Przemyslaw. **O tamanho do meu sonho.** Tradução de Bronislawa Altman Mello. São Paulo: Biruta, 2010.

WOOD, Audrey. **O rei bigodeira e sua banheira.** Tradução de Gisela Maria Padovan. Rio de Janeiro: Ática, 2006.

ZIRALDO, **O menino e seu amigo.** São Paulo: Melhoramentos, 2009.

ANEXO A – TERMO DE RESPONSABILIDADE DO PROFESSOR PESQUISADOR**DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL**

Eu, **AUDREY BARBALHO BARBOSA**, abaixo assinado, pesquisadora responsável envolvida no projeto intitulado: **REFLEXÕES SOBRE O LEITOR LITERÁRIO EM TURMA 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**, DECLARO estar ciente de todos os detalhes inerentes a pesquisa e **COMPROMETO-ME** a acompanhar todo o processo, prezando pela ética tal qual expresso na Resolução do Conselho Nacional de Saúde - CNS nº 466/12 e suas complementares, assim como atender os requisitos da Norma Operacional da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP nº 001/13, especialmente, no que se refere à integridade e proteção dos participantes da pesquisa. **COMPROMETO-ME** também a anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais. Por fim, **ASSEGURO** que os benefícios resultantes do projeto retornarão aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa.

Rio de Janeiro, 25 de junho de 2019.

Audrey Barbalho Barbosa
Professora-pesquisadora

ANEXO B – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
 PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR MOTTA SOBRINHO
 Rua Paraná, 739 – Paulicéia – Duque de Caxias / RJ – CEP: 25.071-000
 Tel. 2652-5768

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, PESQUISA:
REFLEXÕES SOBRE O LEITOR LITERÁRIO EM TURMA DE 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Prezado responsável,

Os alunos da turma 502 foram convidados a participar do projeto de pesquisa: **REFLEXÕES SOBRE O LEITOR LITERÁRIO EM TURMA DE 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**, organizado pela professora **AUDREY BARBALHO BARBOSA** e a professora / orientadora **ANA CRÉLIA PENHA DIAS** em conjunto com a **UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO PARA O CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL, PROFLETRAS**. O projeto desenvolve um trabalho de formação de leitores literário, com o objetivo de repensar as metodologias do ensino da leitura de obras literárias, já que a literatura é um direito. A metodologia do projeto baseia-se na análise da escrita dos alunos por meio da produção de autobiografia de leitor em que o aluno relata sua experiência literária antes e depois da aplicação do projeto, produção de diário de leitor individual contendo impressões a respeito das leituras realizadas durante o projeto, baseia-se, também, na promoção da leitura por meio de empréstimo semanal de livros de narrativas curtas e no desafio de realizar a leitura de uma narrativa longa coletivamente. Estima-se que a pesquisa contribua com a formulação de metodologia de ensino-aprendizagem inovadora na área da leitura literária e possibilite a formação inicial de leitores críticos, autônomos e seguros.

Entende-se que a pesquisa não oferece risco a saúde física e que seu estudo apresenta risco mínimo envolvendo a dimensão intelectual, social e cultural do ser humano, pois emprega um método de análise da expressão oral e escrita do pensamento, no entanto, tem-se a preocupação de prever procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade das informações pessoais, a proteção da imagem e contra qualquer estigma, garantindo a não utilização das informações em prejuízo dos participantes, inclusive em termos de autoestima.

Os **benefícios** dessa pesquisa consistem na criação de metodologias de formação de leitores e escritores autônomos, críticos e seguros. Oferecendo elevada possibilidade de gerar conhecimento para entender, prevenir ou aliviar problemas que afetem o bem-estar dos sujeitos da pesquisa e de outros indivíduos na esfera educacional, durante e após a conclusão da pesquisa.

Em qualquer etapa do estudo, o responsável pode contatar a professora pesquisadora **Audrey Barbalho Barbosa** por meio do telefone: (21) 986370604. Se houver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho/HUCFF/UFRJ – R. Prof. Rodolpho Paulo Rocco, n° 255 – Cidade Universitária/Ilha do Fundão - Sala 01D-46/1° andar - pelo telefone 3938-2480, de segunda a sexta-feira, das 8 às 15 horas, ou através do e-mail: cep@hucff.ufrj.br.

É garantida a liberdade de não querer participar do projeto de pesquisa ou de retirar o consentimento a qualquer momento, no caso da aceitação, sem qualquer prejuízo à continuidade do trabalho pedagógico na instituição; é garantida também a confidencialidade sobre as informações recebidas ou obtidas pela professora pesquisadora em relação a dados pessoais do sujeito da pesquisa, ficando claro o direito de decisão sobre divulgação de identidade.

Neste termo de consentimento livre e esclarecido, solicita-se a autorização para uso do material pedagógico coletado para fins de divulgação do projeto de pesquisa em universidades e em congressos acadêmicos. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso dos materiais

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR MOTTA SOBRINHO



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
 PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR MOTTA SOBRINHO
 Rua Paraná, 739 – Paulicéia – Duque de Caxias / RJ – CEP: 25.071-000
 Tel. 2652-5768

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, PESQUISA:
REFLEXÕES SOBRE O LEITOR LITERÁRIO EM TURMA DE 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

pedagógicos acima mencionados em todo o território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades de pesquisa acadêmica e, em destaque: **menção à defesa de dissertação de Mestrado Profissional da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. O presente instrumento particular de autorização é celebrado em caráter definitivo, irrevogável e irretratável, obrigando-se as partes por si e por seus sucessores a qualquer título, a respeitarem integralmente os termos e condições aqui estipuladas.

CONSENTIMENTO

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações sobre o estudo acima citado que li ou que foram lidas para mim.

Eu discuti com a professora pesquisadora **Audrey Barbalho Barbosa**, sobre a minha decisão em participar nesse estudo, em reunião entre professora e responsáveis no dia **15 / 02 / 2019, 13h**, na **Escola Municipal Professor Motta Sobrinho** e ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízos e sem a perda de atendimento nesta instituição ou de qualquer benefício que eu possa ter adquirido. Eu receberei uma cópia desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com a professora responsável por essa pesquisa. Além disso, estou ciente de que eu, o representante legal do menor / sujeito participante da pesquisa, e a professora pesquisadora responsável rubricamos todas as folhas desse TCLE e assinamos a última página. Por este documento ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso dos materiais pedagógicos e a participação do aluno menor sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos ao material pedagógico ou a qualquer outro e assino a presente autorização.

 Nome do Sujeito da Pesquisa

CPF nº _____

 Nome e CPF do representante legal

Data: ____/____/____

 Assinatura do representante legal

Audrey Barbalho Barbosa

Nome da professora pesquisadora responsável

Data: ____/____/____

 Assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA PELA PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
 PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 SUBSECRETARIA DE ENSINO
 CENTRO DE PESQUISA E FORMAÇÃO CONTINUADA PAULO FREIRE

Duque de Caxias, 19 de julho de 2019

Parecer nº: 28/19 – CPFPP/SME-DC

Requerente: Audrey Barbalho Barbosa

Universidade ou agência associada: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Assunto: Autorização de pesquisa

DAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De acordo com as atribuições deste Centro de Pesquisa e tendo sido observada a documentação anexa, as autorizações em nossa Rede são concedidas na condição de que sejam respeitadas as normas de decore e adequabilidade estabelecidas pela Unidade Escolar.

DA ANÁLISE

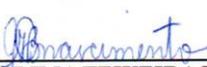
Após a análise do projeto de pesquisa intitulado “Reflexões sobre o leitor literário em turma de 5º ano do Ensino Fundamental”, cujo objetivo geral é “favorecer a formação subjetiva do leitor literário em turma de 5º ano de escolaridade”, constatou-se a necessidade da pesquisa de campo.

Ressalta-se que, para a realização de entrevistas, aplicação de questionários e/ou exercícios, uso de imagens ou quaisquer práticas outras relacionadas à pesquisa, deverão ser solicitadas autorizações de todos os envolvidos permitindo a utilização dos dados para fins acadêmicos e/ou científicos. No caso de menores, **solicita-se a inclusão de uma autorização de seu responsável.**

DA CONCLUSÃO

Com base na avaliação criteriosa das informações apresentadas nos documentos, **AUTORIZA-SE** a realização da pesquisa. Vale ressaltar que as informações fornecidas ao pesquisador deverão ser arquivadas pelo tempo que determina a legislação e não poderão ser utilizadas em detrimento da Unidade Escolar, Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura Municipal de Duque de Caxias e/ou indivíduos participantes, inclusive na forma de dano à estima, prestígio e/ou agravo econômico/financeiro. Outrossim, o anonimato de tais informações deverá ser garantido durante e após a pesquisa. Caso necessário, a qualquer momento poderemos revogar esta autorização se comprovadas atividades que causem prejuízo às instituições e/ou pessoas envolvidas.

Cordialmente,



GISELLE IRENE LIMA TEIXEIRA DO NASCIMENTO
 Diretora do CPFPP
 Matrícula: 06723-0

Assinatura
 C. T. do Nascimento
 Diretora do CPFPP
 Matr. 06723