



PROFLETRAS
UNIDADE ASSU

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PROPEG
Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS
Campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão - CAWSL

**A BOLSA AMARELA E OUTRAS BAGAGENS:
LITERATURA, HUMANIZAÇÃO, MEDIAÇÃO E FORMAÇÃO
DO LEITOR NO ENSINO FUNDAMENTAL.**

ANDRÉA DE CASTRO CIDRAK

ASSU-RN
2020

ANDRÉA DE CASTRO CIDRAK

***A Bolsa Amarela* e outras bagagens: literatura,
humanização, mediação e formação do leitor no ensino
fundamental.**

Trabalho de Conclusão Final - Dissertação
- apresentado ao Mestrado Profissional em
Letras da Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte, Unidade Assu, na linha
de pesquisa Teorias da Linguagem e
Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Lílian de Oliveira
Rodrigues

ASSU-RN
2020

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

C355b Castro Cidrak, Andréa de
A BOLSA AMARELA E OUTRAS BAGAGENS:
LITERATURA, HUMANIZAÇÃO, MEDIAÇÃO E
FORMAÇÃO DO LEITOR NO ENSINO FUNDAMENTAL. /
Andréa de Castro Cidrak. - Assu, RN, 2020.
174p.

Orientador(a): Profa. Dra. Lílian de Oliveira Rodrigues.
Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado
Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte.

1. Programa de Mestrado Profissional em Letras. 2.
Letramento Literário. 3. A Bolsa Amarela. 4. Formação do
Leitor. I. de Oliveira Rodrigues, Lílian. II. Universidade do
Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

A dissertação, **A BOLSA AMARELA E OUTRAS BAGAGENS: LITERATURA, HUMANIZAÇÃO, MEDIAÇÃO E FORMAÇÃO DO LEITOR NO ENSINO FUNDAMENTAL**, autoria de Andréa de Castro Cidrak, foi submetida à banca examinadora, constituída pelos professores listados a seguir, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, outorgado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Dissertação defendida e aprovada em: 30 / 12 / 2020

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lílian de Oliveira Rodrigues
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
Orientadora

Profa. Dra. Letícia Fernandes Malloy Diniz
Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG
1ª Examinadora

Profa. Dra. Cássia de Fátima Matos dos Santos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN
UERN
2º Examinadora

Exame de qualificação aprovado em 06 / 06 / 2019

ASSU-RN
2020

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus alunos, que somaram à minha experiência profissional, compartilhando comigo seus sentimentos, vivências, indecisões e conquistas. Assim como Raquel, carregamos hoje uma bagagem de aprendizado muito maior que nos humaniza, transforma e engrandece.

AGRADECIMENTOS

“Onde houver amor, Deus aí estará.”

Tolstói

Agradeço com alegria, prazer e amor:

Às minhas filhas Ana Luíza e Mariana e ao meu marido Wellington pelo carinho, pelas palavras de incentivo nas horas difíceis, e por compreenderem os momentos em que precisei estar ausente.

À minha mãe Ana Célia, meu pai Eraldo e minhas irmãs Adriana e Ana Clara por me ajudarem, me concederem apoio e tempo para eu me dedicar a este estudo.

Aos meus alunos, sobretudo, os do oitavo ano C da Escola Padre Antônio Monteiro da Cruz, que me ensinaram a ensinar durante o processo de realização desta pesquisa.

Aos meus amigos do PROFLETRAS, em especial, à Jannayna Sombra e Mara Kelly, pelas angústias e alegrias compartilhadas e por me incentivarem a colocar as ideias no papel.

Ao corpo docente do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, do Campus Prefeito Walter de Sá Leitão, em Assu, pelos conhecimentos e experiências compartilhadas, em particular à minha orientadora Lilian Rodrigues, por me nutrir e impelir em todas as etapas deste trabalho.

São a estas pessoas a quem eu dedico grande parte de minha formação acadêmica, profissional e humana e a quem agradeço enormemente pela contribuição na realização do meu sonho.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Entrego, confio, aceito e agradeço.

O que a literatura faz é o mesmo que acender um fósforo no campo no meio da noite. Um fósforo não ilumina quase nada, mas nos permite ver quanta escuridão existe ao redor.

(William Faulkner)

RESUMO

A Literatura, enquanto fator de humanização, é um desafio para muitos, contudo, é um elemento indispensável para formação do indivíduo, pois os efeitos que causa, estimulam o pensamento e o diálogo entre várias concepções, opiniões e valores. Preceitos que estão atrelados à escola e que promovem a expansão dos pontos de vista dos sujeitos e, conseqüentemente, o avanço nas relações humanas. Essas proposições serviram de embasamento para este trabalho que tem como objetivo investigar o caráter humanizador da literatura proposto por Candido (2014) a partir de um projeto de intervenção cujo objeto de estudo é o livro *A Bolsa Amarela, de Lygia Bojunga*. Outrossim, faz-se pertinente abordar enfoques sobre o lugar concedido ao trabalho com a Literatura em sala de aula, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental. Ademais, motiva-nos a buscar respostas para a seguinte questão: pode o estudo de uma obra literária na escola contribuir para a formação da personalidade e humanização do sujeito? A necessidade de se promover uma discussão sobre o caráter humanizador que a Literatura apregoa surgiu daí, enfatizando o trato que este uso artístico da linguagem recebe nas escolas, sobretudo nas atividades de leitura mediada e reflexiva. Para tanto, a prática da mediação ampara o exercício de observação e investigação realizado por meio de atividades desenvolvidas com alunos do 8º ano da Escola Municipal Padre Antônio Monteiro da Cruz situada na periferia de Fortaleza/CE. Para a análise dos dados constituídos durante a aplicação do projeto de intervenção, esta pesquisa-ação, segundo critérios de Lakatos e Marconi (1992), adota um caráter qualitativo e apresenta uma metodologia descritiva e interpretativa, conforme aborda Silva Menezes (2005). Para a constituição do *corpus* - fotos, textos e áudios - realizaram-se oficinas pedagógicas baseadas na proposta da sequência básica do letramento literário de Rildo Cosson (2018). O embasamento teórico se baseia em trechos significativos da obra em análise, assim como também, explora as concepções propostas por Regina Zilberman (1983, 1985), Antonio Candido (2014), e Rildo Cosson (2008, 2018) que auxiliaram, tanto no processo de reflexão sobre o ensino de literatura, como também nas estratégias metodológicas utilizadas para a abordagem e execução das atividades. Salienta-se com esta pesquisa o compromisso do papel formador da escola, juntamente com a relevância da medição do professor nas atividades que envolvem a literatura e seu caráter humanizador. O compromisso não se encerra aqui, é preciso insistir, levar obras literárias para sala de aula. Lê-las e discuti-las assegurar aos alunos o direito fundamental e irrevogável que eles têm aos bens incompressíveis que garantem a integralidade intelectual, algo que os torna sujeitos mais reflexivos, críticos, autônomos, capazes de transformar a própria realidade e conseqüentemente, tornar a sociedade mais justa.

Palavras-chave: A Bolsa Amarela. Humanização. Literatura. Letramento literário.

ABSTRACT

Literature, as a humanization factor, is a challenge for many people, however, it is an indispensable element for the individual formation, because the effects it causes, stimulate thinking and dialogue between various conceptions, opinions and values. Precepts that are linked to the school and that promote the expansion of the subjects' points of view and, consequently, the advance in human relations. These propositions served as a basis for this research that aims to investigate the humanizing character of literature proposed by Candido (2014) from an intervention project whose object of study is the book "A Bolsa Amarela", by Lygia Bojunga. Added to this, it is pertinent to address other questions about the place given to working with Literature in the classroom, especially in the final years of Elementary School. Furthermore, it motivates us to seek answers to the following question: can a literary work contribute to the formation of the subject's personality and humanization? The need to promote a discussion about the humanizing character that Literature proclaims arose from there, emphasizing the treatment that this artistic use of language receives in schools, especially in mediated and reflective reading activities. Therefore, the practice of mediation supports the exercise of observation and investigation carried out through activities developed with students of the 8th year of the Municipal School Padre Antônio Monteiro da Cruz located on the outskirts of Fortaleza / CE. For the analysis of the data constituted during the application of the intervention project, this action research, according to the criteria of Lakatos and Marconi (1992), adopts a qualitative character and presents a descriptive and interpretative methodology, as approached by Silva Menezes (2005). For the constitution of the corpus- photos, texts and audios - pedagogical workshops were held based on the proposal of the basic sequence of literary literacy by Rildo Cosson (2018). The theoretical basis is based on significant excerpts from the work under analysis, as well as exploring the conceptions proposed by Regina Zilberman (1983, 1985), Antonio Candido (2014), and Rildo Cosson (2008, 2018) that helped both in the process reflection on the teaching of literature, as well as on the methodological strategies used to approach and execute the activities. This research highlights the commitment of the school's formative role, together with the relevance of teacher measurement in activities involving literature and its humanizing character. The commitment does not end here, it is necessary to insist, to take literary works to the classroom. Reading and discussing them assures students the fundamental and irrevocable right they have to incompressible goods, something that makes them more reflective, critical, autonomous subjects, capable of transforming their own reality and, consequently, making society more just.

Keywords: The Yellow Bag. Humanization. Literature. Literary literacy

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Ordem dos capítulos do livro <i>A Bolsa Amarela</i>	46
QUADRO 2: Total de alunos por relação de gênero e faixa etária	71
QUADRO 3: Organização dos encontros e oficinas	93

LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

GRÁFICO 1: Leituras preferidas	81
GRÁFICO 2: Assuntos de maior interesse	82
GRÁFICO 3: Gosto pela leitura	84
GRÁFICO 4: Gosto pelas atividades de produção textual	86
FIGURA 1: Modelo de bolsa utilizado	75
FIGURA 2: A bolsa amarela	98
FIGURA 3: Capa do livro	101
FIGURA 4: Orelhas e contra capa do livro	102
FIGURA 5: Bolsa	111
FIGURA 6: Cartaz produzido pelos alunos	114
FIGURA 7: Imagem do livro <i>A Bolsa Amarela</i>.....	125

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	16
2.	A LITERATURA COMO DIREITO E SEU PAPEL HUMANIZADOR	21
	2.1 O DIREITO À LITERATURA NA ESCOLA: IMPASSES E CONQUISTAS EM SALA DE AULA	26
	2.2 O DIREITO À MEDIAÇÃO – O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DO LEITOR.....	32
	2.3. PROFICIÊNCIA LEITORA E LETRAMENTO LITERÁRIO: A LITERATURA COMO CANAL NA FORMAÇÃO DE LEITORES COMPETENTES E AUTÔNOMOS	34
3.	A LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E A FORMAÇÃO DO LEITOR: QUE BAGAGEM NOS TRAZ A BOLSA AMARELA?	40
	3.1 LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: PASSATEMPO CULTURAL OU DISFARCE PEDAGÓGICO?	40
	3.2 LYGIA BOJUNGA E A <i>BOLSA AMARELA</i> : CONHECENDO A BOLSA POR DENTRO E POR FORA	43
	3.2.1 A autora e suas obras	43
	3.2.2 A obra	45
	3.2.3 Raquel - sua bolsa é seu mundo	47
4.	EXPERIENCIANDO LEITURAS – ASPECTOS METODOLÓGICOS	64
	4.1 A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA-AÇÃO	64
	4.2 LÓCUS DA PESQUISA: COMPREENDENDO A HISTÓRIA DA ESCOLA	66
	4.3 A PRÉ-INTERVENÇÃO E OS INSTRUMENTAIS DE COLETA DE DADOS	69
	4.3.1 Questionário de Sondagem	73

4.3.2	Bagagens das leituras – a bolsa das produções (<i>portfólio</i>)	75
4.3.3	Depoimentos	80
5.	OUTRAS BAGAGENS E VONTADES: A EXPERIÊNCIA LEITORA COM A OBRA A BOLSA AMARELA	82
5.1	O PROJETO DE INTERVENÇÃO	82
5.2	AS OFICINAS LITERÁRIAS: A METODOLOGIA PROPOSTA POR RILDO COSSON	90
5.2.1	1º passo: Motivação	91
5.2.2	2º passo: Introdução	91
5.2.3	3º passo: Leitura	92
5.2.4	4º passo: Interpretação	94
5.3	AS OFICINAS LITERÁRIAS - O ENCONTRO ENTRE LEITORES E LEITURAS	98
5.3.1	Oficina 1: “A imaginação a gente leva no pensamento.”	98
5.3.2	Oficina 2: “A pessoa tem que ser o que ela quiser ser.”	116
5.3.3	Oficina 3: “Todo mundo deve ir atrás dos seus sonhos.”	128
5.3.4	Oficina 4: “Isso fez diferença em minha vida!”	134
5.4	A RELEVÂNCIA DAS OFICINAS PARA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO	143
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
	REFERÊNCIAS	148
	APÊNDICES.....	153
	APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM	153
	APÊNDICE B: PRODUÇÃO TEXTUAL: CARTA AO AMIGO IMAGINÁRIO.	157
	APÊNDICE C: PRODUÇÃO TEXTUAL: MINI-CONTO	158
	APÊNDICE D: PRODUÇÃO TEXTUAL: O PRESENTE QUE EU QUERIA GANHAR	159
	APÊNDICE E: PRODUÇÃO TEXTUAL – DEPOIMENTO	160
	APÊNDICE F: SLIDE DOS OBJETOS (OFICINA1)	161
	APÊNDICE G: PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO.....	162

ANEXOS

ANEXO A: TERMO DE ASSENTIMENTO	174
ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO	176
ANEXO C: DINÂMICAS	178

1. INTRODUÇÃO

Para os jovens, a escola é um ambiente onde passam boa parte da vida, é lá onde exercitam e compartilham suas experiências e partilham convivências. É nesse ambiente onde se dão encontros e relações, onde o adolescente questiona valores e começa a construir seu projeto de vida.

Quem sou eu? O que me tornarei? Que ações devo tomar para ser o que eu quero? O que posso esperar para o meu futuro? Como construir meu projeto de vida? A escola, enquanto geradora de questionamentos, pensamentos, sentimentos e ações, ajuda os jovens a indagarem sobre essas questões e a buscarem suas próprias respostas. O adolescente passa por uma redefinição da imagem corporal, está se individualizando, rompendo vínculos, formando seu caráter e moldando sua personalidade. A família concede mais liberdade, sem pecar pelo descuido. É importante nesta fase, auxiliar os filhos na compreensão do significado desse outro estágio da vida, prepará-los para encarar os desafios propostos e assisti-los na escolha das alternativas possíveis frente às novas exigências.

A escola é um local privilegiado de transmissão cultural específica e de produção de sentido para as diversas práticas sociais, portanto, age como um guia que direciona, orienta e ilumina o caminho que se deve percorrer em busca da construção da identidade dos adolescentes. Para além das instituições, as escolas são comunidades de vida e de destino, cujos membros vivem juntos e estabelecem um vínculo que pode perdurar durante toda a vida.

O ensino fundamental é o período mais logo da Educação Básica, dura 9 anos e, nos anos finais, os adolescentes têm entre 12 e 15 anos. Nessa idade, possuem mais autonomia para resolução de problemas e mais confiança diante dos obstáculos. A presença dos pais na escola não se torna tão necessária, a não ser em casos específicos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹ propõe mudanças significativas às escolas públicas e privadas em relação às práticas pedagógicas, materiais

¹ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Base nacional comum curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 18 ago. 2018.

didáticos, formação de docentes e preparação da gestão de todas as instituições educacionais a fim de se adequarem ao novo documento que deverá ser implementado até o final de 2020. As competências e habilidades apresentadas no documento abrangem as três etapas da Educação Básica: Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano), Anos Finais (6º ano a 9º ano) e Ensino Médio. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, etapa que nos interessa, existe a preocupação em preparar o estudante para o Ensino Médio, por isso, procura-se direcionar as ações para o despertar da autonomia e protagonismo juvenil, desenvolvendo na escola ações relacionadas às competências e habilidades necessárias para o desenvolvimento integral do estudante.

O entendimento do adolescente como sujeito em desenvolvimento (evidenciado tanto pela BNCC quanto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais) enfatiza a necessidade da escola e do profissional da educação compreenderem e dialogarem com as formas individuais de manifestação de opiniões e maneira de se expressar dos estudantes nesta etapa de ensino.

As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social (BNCC, 2018).

É nesse contexto que as práticas educacionais devem se moldar e se reestruturar para atender as necessidades dos educandos, buscando uma reflexão sobre o exercício da docência nos dias atuais.

Enquanto professora de Língua Portuguesa atuante no ensino público desde 2008, acredito na contribuição da escola na formação humana dos jovens, e recai sobre mim parte da responsabilidade nessa formação. Por meio das competências relacionadas à minha área de atuação, o trabalho com literatura é de suma importância para o uso da língua e da linguagem, em modo geral, contribui para a transformação que a palavra pode provocar, no seu sentido mais humano. Isso me levou a pensar nas necessidades para a execução do projeto de intervenção proposto nessa pesquisa: a formação dos leitores e o estímulo para o desenvolvimento/aperfeiçoamento da leitura subsidiados pelas condições de

mediação de leitura vinculadas a um estudo da obra *A Bolsa Amarela* sob a perspectiva humanizadora da literatura. Em minhas aulas, percebo o quão poderosa a Literatura pode ser, e ensinar contando com as reservas de humanidade que a literatura carrega tornou-se, após os aprendizados adquiridos no PROFLETRAS, um procedimento mais natural e habitual da minha prática.

As reflexões expostas acima servem de pressupostos para esclarecer os motivos desse estudo. Primeiramente, essa pesquisa é um dos requisitos do programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, que direciona todas as atividades e, principalmente, os trabalhos de conclusão do curso para o ambiente da sala de aula. Desse modo, exige-se realizar um projeto de intervenção, cuja aplicação deve ocorrer em uma turma na qual é necessário ser professor regente, a fim de contribuir, significativamente, ampliando, ainda que de forma modesta, as possibilidades de conseguir amenizar algumas dificuldades detectadas nos nossos alunos dentro do que se propõe o trabalho.

Esse projeto de intervenção tem como *locus* de pesquisa a Escola Municipal Padre Antônio Vieira da Cruz, pertencente à rede municipal de ensino da Prefeitura de Fortaleza, localizada no bairro Jardim Fluminense, na periferia da cidade. Foi realizado em uma turma de oitavo ano, com o intuito inicial de formar leitores e produtores de textos fruidores críticos, proficientes e eficazes. Assim como defende Roxane Rojo (2004):

[...], mas ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação a ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e outras não (ROJO, 2004, p.2).

Desse modo, é tarefa primordial explorar e desenvolver as práticas de letramento e de leitura escolar, por meio de atividades diversificadas, de maneira a preparar os alunos para uma leitura cidadã e autorresponsiva, essencialmente na escola. Enfatizando, acima de tudo, o cunho humanizador da literatura.

O projeto de intervenção constituiu-se em três etapas: a primeira integrou conversas e a aplicação de um questionário para conhecer as preferências de leituras

dos alunos, a apresentação do projeto, a realização de rodas de conversa e visitas à biblioteca da escola em busca de uma obra com a qual os alunos se identificassem. Na segunda etapa, foram realizadas 04 oficinas de leitura, baseadas na sequência básica do letramento literário proposta por Rildo Cosson (2018), nas quais, a cada capítulo do livro lido, eram produzidas atividades diferenciadas: apresentação em slides, participação oral, produções escritas baseadas em gêneros textuais, confecção de cartazes, desenhos, pinturas, dinâmicas de grupo, audição de filme, composição de painel, representação teatral. Tudo de acordo com o tema abordado em cada capítulo como forma de motivação para as leituras próximas. Por fim, na terceira e última etapa, foi realizada a culminância das atividades.

Os resultados obtidos nos trazem possíveis considerações acerca das indagações norteadoras desta pesquisa: qual a importância da literatura na escola para formação de leitores? Como se dá a relação dos alunos com os assuntos abordados pela autora do livro no que concerne à percepção da sua própria identidade? Quais as contribuições humanizadoras da obra no desenvolvimento dos sujeitos envolvidos? A mediação auxilia na busca para essa resposta, pois, por meio dela, respeitando o ponto de vista do aluno, foi possível levantar os conhecimentos prévios sobre o tema abordado para, a partir da leitura e estudo da obra, aumentar gradativamente as novas camadas de interpretação e descobertas realizadas pelos alunos que, ao mesmo tempo, puderam se questionar sobre seu lugar na família e no mundo. Além disso, essa pesquisa traz recortes de ocorrências dos efeitos que a obra provocou nos leitores, e o que disso resulta. Dessa forma, observamos a presença dos estímulos provocados pela obra como a elevação da autoestima, as relações interpessoais, o autoconhecimento e as questões do íntimo familiar evidenciados nas produções dos leitores, que corroboram o conceito de humanização da literatura. Atentando-se para esse contexto, é importante ressaltar o papel essencial da literatura na construção do caráter do sujeito, pois, a obra escolhida para apreciação e estudo, apresentou-se como um instrumento para a elevação pessoal e intelectual do sujeito. Logo, faz-se necessário discutir sobre como a literatura age nos indivíduos que a ela recorrem.

Seis capítulos compõem a estrutura desse trabalho, o primeiro é a presente INTRODUÇÃO, que faz uma perspectiva educacional do Ensino Básico no qual alunos desta pesquisa estão inseridos. O segundo, intitulado A LITERATURA COMO DIREITO E SEU PAPEL HUMANIZADOR, trata do conceito de literatura e a sua

perspectiva humanizadora, embasado nas reflexões de Antonio Candido (2014) sobre o tema, assim como também discorre sobre a importância do ensino da literária na escola e do letramento literário. O capítulo 3 - A LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E A FORMAÇÃO DO LEITOR: QUE BAGAGEM NOS TRAZ A BOLSA AMARELA? Apresenta um panorama sobre a literatura infantil-juvenil, categoria na qual está inserida a obra em análise – *A Bolsa Amarela*. Além disso, destaca a relevância da função mediadora do professor no processo de formação dos leitores tendo como suporte a obra mencionada, perspectiva esta que norteia a presente pesquisa. No final, o capítulo apresenta e analisa o instrumento que serviu de interação entre o leitor e o texto para uma melhor compreensão das atividades trabalhadas com os sujeitos da pesquisa.

O quarto capítulo - EXPERIENCIANDO LEITURAS – ASPECTOS METODOLÓGICOS consiste dos aspectos metodológicos adotados e do referencial teórico que a apoia, do *locus* da pesquisa e dos sujeitos, retratando um pouco o cotidiano escolar onde eu e meus alunos vivenciamos a experiência descrita nos capítulos seguintes.

A quinta parte - OUTRAS BAGAGENS E VONTADES: A EXPERIÊNCIA LEITORA COM A OBRA A BOLSA AMARELA expõe a estratégia de mediação utilizada, apoiada na Sequência Básica proposta no letramento literário defendido por Rildo Cosson (2018). Narra o trabalho desenvolvido em quatro oficinas, destacando a produção escrita dos sujeitos, juntamente com análises e aprofundamentos sobre o que revelam os discursos baseados na recepção da leitura proposta.

Minha trajetória enquanto professora de língua portuguesa e literatura, o rico processo de instrumentalização adquirido no mestrado profissional, ao qual eu e meus alunos estivemos inseridos, estão descritas na sexta parte – CONSIDERAÇÕES FINAIS. Encerro analisando os resultados obtidos com a pesquisa e as considerações finais, tomando como base o referencial teórico estudado e a prática experienciada.

2. A LITERATURA COMO DIREITO E SEU PAPEL HUMANIZADOR

Um das formas mais contundentes de expressão artística da sociedade é a Literatura. As histórias tanto escritas, quanto narradas nos proporcionam o privilégio não só de refletir sobre elas, mas também nos fazem adentrar em lugares desconhecidos possibilitando uma expansão do conhecimento, organização do pensamento e clareamento de ideias. Nesse sentido, segundo o crítico literário Antonio Candido, a literatura é vista como um direito. “Por quê? Porque essa questão carrega um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (Candido, 2014, p. 172), além disso, trata-se de uma necessidade social que colabora para a formação de cada cidadão. “[...]o esforço para incluir o semelhante no mesmo elenco de bens que reivindicamos está na base da reflexão sobre os direitos humanos” (Candido, 2014, p. 172). Nas palavras do crítico a literatura “é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente” (Candido, 2014, p. 175). Nesse contexto entendemos a literatura como fator essencial na construção do caráter² de uma pessoa, aqui ela tem serventia não só para o deleite, mas funciona, principalmente, como instrumento de engrandecimento pessoal e formação intelectual e social do sujeito.

Para entendermos esse aspecto humanizador da literatura, é importante apresentar os conceitos que essa palavra atualmente define. Segundo o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis a palavra humanizar é referida como: tornar(-se) humano; tornar(-se) benevolente, tornar(-se) mais sociável; civilizar(-se), socializar(-se). Como ato, humanização pode ser entendida como a capacidade de interagir com o outro, sendo por meio das relações interpessoais e intrapessoais ou pela escrita, soma-se a isso a função de produzir e reproduzir conhecimento e, ainda, uma atividade pessoal de fruição.

² Nesse contexto, caráter é entendido como um conjunto das qualidades e defeitos de uma pessoa é que determina a sua conduta e a sua moralidade, ou seja, seu caráter. Os seus valores e firmeza moral definem a coerência das suas ações, do seu procedimento e comportamento.

Esses conceitos tem profunda relevância para entendermos a literatura um direito, segundo defende Antônio Candido,

Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia. A literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (CANDIDO 2014, p. 175).

O crítico a equipara a direitos como educação, segurança, moradia, pois, tal como estes, ela surge a partir de uma necessidade, seja para formação intelectual, moral, física ou de fabulação. Elucida ainda que, qualquer tipo de sociedade da mais primitiva a mais evoluída/civilizada passa por diversos níveis de literatura, desde o folclore, mitos até os textos mais eruditos. Segundo o autor, todos os povos de todas as épocas passaram ou passarão pela literatura sob diversos níveis e momentos diferentes com o interesse na necessidade de fabular, ou seja, de criar ficção, inventar histórias. E por que se deve considerar de maneira significativa essa necessidade de fabular? Porque é exatamente isso que nos permite enriquecer enquanto seres humanos e é por meio dela que podemos perpassar o que vivemos e o que aprendemos nos colocando no papel de ser social. Por outro lado, a literatura também faz com que olhemos para nós mesmos para que reflitamos sobre quem somos, situando-nos no momento pelo qual estamos passando, inserindo-nos num contexto sócio-histórico, por isso, muitas vezes, espelhamo-nos nas personagens de um livro.

Em seu papel humanizador, a literatura faz com que transponhamos o humano que está em nós, faz com que olhemos para nós, para os outros e para diversas situações nas quais estamos imergidos, estabelecendo comparações com aquilo que encontramos nos livros, tirando deles um ensinamento ou não, mas propondo uma comparação válida para um pensamento reflexivo, assim explicita Antonio Candido:

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. (CANDIDO, 2014, p. 175).

É essa relação da literatura com aquilo que é externo ao seu domínio que vai construindo a nossa maneira de entender o mundo, concede-nos a chance de descobrir algo novo e ainda de confrontar o desconhecido, nas palavras de Candido, “ela não corrompe, nem edifica, portanto; mas trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mau, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”. (CANDIDO, 2014, p. 176).

O autor, ao tecer análises sobre a multiplicidade da natureza da literatura, apresenta três faces que a caracterizam. Segundo ele, são esses aspectos que promovem o efeito das produções literárias nos sujeitos. Na primeira, ele diz que a literatura é uma construção de objetos autônomos com estrutura e significado, ou seja, é a maneira pela qual a mensagem é construída, essa mensagem é inseparável do código, mas é o código que assegura o seu efeito. É a forma estrutural organizada na qual a literatura se apresenta para nós contribuindo para ordenação da nossa mente. “Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo.” (CANDIDO 2014, p. 177). Nesse sentido, como fator humanizador, a literatura funciona como, nas palavras de Candido, “um modelo de superação do caos”, pois constrói arranjos para as palavras dispondo-as num todo organizado. Assim, ao estabelecermos contato com o todo organizado, estabelecemos uma relação que nos leva primeiro a organizar o nosso próprio mundo interno e só depois organizarmos o mundo externo a nós. Por esse motivo, uma obra literária bem escrita e provocadora de sentidos e transformações individuais e sociais, é capaz de humanizar, pois, oferece uma expansão da visão de mundo dos sujeitos.

Esse processo leva a sua segunda face: a literatura como forma de expressão, isto é, ela permite aos indivíduos manifestar suas emoções, refletir, debater os problemas da vida. Nela, os escritores agem como um porta-voz do tempo e do espaço e da sua visão de mundo e o leitor é quem depreende os sentidos da leitura para aplicá-los ou não na sua vida, a partir das repercussões que essa leitura provoca.

Na última face à literatura é atribuída um meio de conhecimento, mesmo que ocorra de maneira inconsciente, ou seja, sempre há uma oportunidade de aprendizado. Dessa forma, além do conhecimento que fomenta a organização das emoções, a literatura promove no indivíduo a reflexão sobre a sua de visão de mundo,

a perspicácia diante dos problemas da própria vida e da vida dos demais, além disso, possibilita níveis de conhecimento intencionais e não intencionais.

As três faces são indissociáveis e possuem valores determinantes para que a humanização se confirme, tanto no plano estético que ordena as ideias transformando-as em palavras num todo organizado, quanto nas mensagens que elas evocam nos sujeitos, solidificando neles estados e reações pertinentes à reflexão, à empatia e aos sentimentos.

Novamente, é importante entendermos o sentido dessa humanização, nas palavras de Candido,

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como 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 de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO 2014, p.180).

A definição acima nos permite saber que vivemos permeados por esse fator determinante da literatura, e que se trata de um processo ininterrupto, pois está presente em muitos ambientes nos quais estamos inseridos: nos grupos familiares, sociais e escolares. Por esse motivo o crítico apregoa que numa sociedade equitativa é essencial o respeito aos direitos humanos, inclusive o acesso aos diferentes âmbitos e níveis de cultura por todos os indivíduos das mais variadas esferas sociais, independente do grau de erudição. A grande literatura é universal e seu poder de esclarecimento pela forma eficaz e pertinente liberta, por isso mesmo ela é um direito humanizador que não deve ser negado. Candido explica essa relação de direitos sobre dois pontos de vista:

Primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrições dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com luta pelo direitos humanos. (CANDIDO, 2014, p. 186).

Uma sociedade desalinhada, quanto à distribuição equitativa de bens, pode negar ao sujeito o prazer que a literatura, em seu sentido geral, proporciona e, como já foi mencionado, o contato com a arte vai ao encontro das necessidades emocionais, afetivas e intelectuais do ser humano, fortalecendo sua autonomia e construção da sua própria história.

É ainda importante salientar que Antonio Candido discutiu esse tema na década de 80, um período de reformulação da constituição brasileira. Em 12 de julho de 2018 a Lei nº 13,696, publicada originalmente no portal da Câmara dos Deputados, instituiu a Política Nacional de Leitura e Escrita³. No art. 2º está explícita a universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, às bibliotecas e à literatura. A lei corrobora os registros de Candido ao reconhecer a literatura como direito de todos, além disso, ressalta os direitos à leitura e escrita e propõe a criação de políticas públicas ligadas ao estímulo literário, a fim de possibilitar o exercício pleno da cidadania e promover a construção de uma sociedade mais justa. Por essa razão, é primordial que a sociedade e suas instituições (de ensino, familiar etc), se responsabilizem e contribuam para a construção desse caminho, tornando mais fácil e prazeroso o acesso à literatura, o qual deve ser inserido na vida do indivíduo desde o início do seu processo de socialização em casa e na escola.

No ambiente escolar, o contato do jovem com o universo literário sustenta uma experiência eficaz, como as produções e reações dos alunos poderão confirmar mais adiante no capítulo destinado à aplicação e análise das oficinas. Isso só ocorreu porque foi permitido ao leitor em formação a possibilidade de ele se familiarizar com as surpresas e interpretações plurais salvaguardadas pela linguagem literária presente na obra, que promoveu uma expansão do imaginário ao qual o aluno correspondeu de maneira criativa e particular.

No tocante à obra escolhida para o estudo, *A Bolsa Amarela* permitiu ao aluno o contato do real, ou reais, com o lúdico, aguçando ainda mais a sua capacidade imaginativa. Por meio da fabulação e dos modos de apresentar a realidade, por vezes experienciada pelo próprio leitor, percebemos a força comunicativa potente que move a literatura e os sentidos que ela provoca. Foi possível ainda suscitar o envolvimento

³ Endereço eletrônico disponível em: <https://www.coletivoleitor.com.br/direito-a-literatura>. Acesso em: 08.out.2019.

dos alunos, a participação ativa, o oferecimento livre da elaboração de respostas dentro das condições propícias e mediadas, dando evidência especial ao livro e aos sentidos que ele provoca.

Assim, a forma como a literatura foi apresentada forneceu para a experiência desta pesquisa uma prova mais palpável de que, a cada novo ato de contato com o livro e com o ato de ler, se descobre mais, e que a palavra habitada naquele espaço age sobre a razão, as emoções, o imaginário dos leitores, determinando a agilidade, as reflexões sobre si e sobre o outro, sobre a sua própria realidade, sobre sua personalidade, aspectos viabilizados pelo acesso à forma de arte permeada pela linguagem.

Há ainda que se falar, como parte desse aspecto que a obra nos situa, sobre o destaque do ato de ler que é o alicerce que sustenta todo o processo, afinal é a leitura, em seu permanente movimento, que instiga as competências, a perspicácia do raciocínio, os múltiplos significados e que cria no leitor uma experiência única que poderá ser compartilhada, formando assim, uma rede não só de leitores, mas de detentores de opinião e novos saberes.

Dado o exposto, é notória a atuação da escola enquanto ambiente formador e do professor enquanto um dos agentes que promovem a formação dos sujeitos. Destaca-se ainda as possibilidades relevantes que a literatura promove, tornando-a necessária, como um direito, com vistas à reflexão acerca do poder que ela oferece aos sujeitos elucidando neles a capacidade de transformar a si próprios e o ambiente que os rodeia.

2.1 O direito à literatura na escola: impasses e conquistas em sala de aula

A escola é um ambiente formador favorável para desenvolver no indivíduo a noção de direito humano. É lá que, na maioria das vezes, ele usufrui de direitos importantes como ler e escrever, práticas que dão acesso à cultura e aquisição de experiências e que estão intrinsecamente ligadas à literatura. Irandé Antunes (2009) afirma que poder ter acesso à leitura significa “exercer o direito de acesso à palavra escrita” (ANTUNES, 2009, p. 192). E quando o sujeito se depara com a vasta experiência que a leitura e a escrita oferecem, ele passa a exercer o seu papel de cidadão com mais criticidade. Silva (2005) destaca a importância da aquisição da leitura e escrita ao citar:

[...] o material escrito é colocado como uma condição necessária para uma experiência possível em sala de aula. Entende-se por “experiência” o conhecimento adquirido pelo indivíduo nas suas relações como o mundo, através de suas percepções e vivências específicas, verifica-se que a leitura (isto é, o instrumento necessário à compreensão do material escrito) também pode ser vista como uma fonte possível de conhecimento. E se a experiência cultural for tomada como comprometimento do indivíduo com a sua existência, verifica-se a importância que leitura exerce na vida do indivíduo. (SILVA, 2005, p. 32).

Ao estabelecer essa relação dos direitos à aquisição da leitura e escrita com o direito à literatura e o que ela proporciona, além da humanização e do prazer, percebemos que, embora a escrita seja uma das maiores invenções do homem, só está completa quando é lida por alguém, e é por meio da leitura e, outrossim da literatura, que nos deparamos com novos conhecimentos, ampliando nosso repertório linguístico e cultural. Para Antunes,

Pela leitura, temos acesso a novas ideias, novas concepções, novos dados, novas perspectivas, novas e diferentes informações acerca do mundo, das pessoas, da história dos homens, da intervenção dos grupos sobre o mundo, sobre o planeta, sobre o universo. Pela leitura promovemos nossa entrada nesse grande e ininterrupto diálogo empreendido pelo homem, agora e desde que o mundo é mundo (ANTUNES, 2009, p. 193).

Nesse aspecto, Antunes e Candido convergem pois, percebem a leitura, conseqüentemente a literatura, como indispensáveis para o ser humano, pois todos temos direito ao conhecimento e, conseqüentemente, à ampliação do nosso acervo de ideias repertório nossa capacidade de reflexão sobre as relações entre as leituras e sua influência em nossa própria vida.

Propiciar ao aluno o desenvolvimento das habilidades, que são deles por direito, de leitura e de escrita, como também da fala e da escrita, visando à formação humana e construção da identidade pessoal e social são princípios fundamentais da área de Linguagens e Códigos.

Na perspectiva educacional linguagens e códigos, conceitualmente, são transdisciplinares, por meio deles se desenvolve a capacidade humana de articular significados coletivos para depois compartilhá-los. Assim, a área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias inclui as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e

Língua Estrangeira, bem como a Arte (visual, teatro, dança, música, etc.) e a Educação Física.

Embora a disciplina de Literatura esteja inserida nesse contexto, há tempos vem sendo negligenciada nas escolas, cumprindo apenas um papel secundário nas aulas de Língua Portuguesa. Na prefeitura de Fortaleza, por exemplo, divide uma aula de cinquenta minutos com as aulas de Artes, sendo que o professor pode ser formado em Língua Portuguesa ou não.

Na BNCC, contudo, a Literatura não aparece como um componente curricular específico. O documento considera que os textos literários devem se manifestar de maneira transversal, pois são relevantes para todos os segmentos de ensino, especialmente para as aulas de Língua Portuguesa, em que aparecem com mais expressividade. Especificamente no Ensino Fundamental, o trabalho com Literatura deve ser solidificado para formação do leitor-fruidor, pois o documento ainda considera que, nessa etapa, as obras literárias são objetos para apreciação estética, além de estimularem nos alunos o senso crítico, político e ideológico a partir de uma leitura crítica. É importante ressaltar que, embora não seja explorada de forma exclusiva, seu aparecimento na BNCC se justifica por constituir um Direito Humano.

Em sala de aula, geralmente, o professor de português está mais propenso a trabalhar o texto literário como ensejo para o ensino da gramática, sem falar que o material utilizado são os recortes de textos oferecidos nos livros didáticos. Quando se decide trabalhar exclusivamente com literatura, muitas vezes, caímos no erro de explorar apenas as tipologias textuais, ou conteúdos literários vazios em livros didáticos, ou gêneros discursivos, ou textos curtos, quase nunca, uma obra completa, sem ocorrer, no entanto, um estímulo para a formação de leitores proficientes e autônomos.

E, se é esse tipo de leitor que a escola almeja, é imprescindível que se reflita a respeito do ensino da literatura na escola, sua importância na formação de leitores, no planejamento da mediação, pois “a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo” (COSSON, 2018, p. 20). Para que isso se concretize, faz-se mister estreitar de maneira sistematizada a relação entre texto, leitor e sociedade e cabe ao professor realizar movimentos que culminem com essa proposta. Cosson (2018) propõe uma organização do ensino da literatura na escola que tenha como princípio e fim o letramento literário, cujos pressupostos iremos explicar no capítulo sobre metodologia da pesquisa:

É necessário que sejam sistematizados em um todo que permita ao professor e ao aluno fazer da leitura literária uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos, uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos. Uma prática, em suma, que tenha como princípio e fim o letramento literário[...] (COSSON, 2018, p. 46).

Dessa forma, o aluno pode perceber que a leitura de um texto literário leva a imaginar, sentir, questionar e criar diversas possibilidades de leitura do mesmo texto e entender que por meio dele, pode-se confrontar e relacionar com a sua realidade e a realidade do outro. Cabe ao professor ser sensível ao lado literário, a fim de tornar literatura mais valorizada na escola e encarada como um desafio para que os seus alunos sintam prazer e necessidade em ler.

Quando isso não ocorre se faz necessário discutir a maneira como a literatura vem sendo ensinada nas escolas, ou seja, a escolarização da literatura. É importante ressaltar que essa escolarização não é negativa, mas vem sendo, muitas vezes, abordada de maneira inapropriada, assim explica Magda Soares (1999):

[...] o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 1999, p. 22).

A maneira como os textos literários aparecem nos livros didáticos fortalecem essa inadequação, pois os livros trazem apenas passagens escolhidas para determinado fim, isto é, trecho de obras que servem, muitas vezes, apenas para explorar seus aspectos gramaticais e, contribuem, de maneira insignificante, para aguçar o gosto pelo estudo da literatura em si. “Certamente é nesta instância que a escolarização da literatura é mais intensa, e é também nesta instância que ela tem sido mais inadequada”, afirma Magda Soares (1999, p. 23) ao discorrer sobre as instâncias que provocam a inadequação da literatura. Não é de se culpar os autores dos livros didáticos, pois a intenção é boa, o que é questionável é o fato de que apenas ofertar trechos pode tornar dispensável para o aluno a curiosidade de buscar a literatura em sua forma original.

A biblioteca e a forma como se desenvolve a leitura na escola são outras duas instâncias apontados por Magda Soares em *Escolarização da leitura literária* (1999) que confirmam a inadequada escolarização da literatura.

Na primeira, a autora apresenta estratégias que tornam essa escolarização menos oportuna e apropriada ao seu propósito. Destacam-se então: a biblioteca “é próprio estabelecimento de um local escolar de guarda e de acesso à literatura” (SOARES, 1999, p.23), a organização do espaço e do tempo de acesso aos livros, a seleção de livros que biblioteca pode oferecer, as estratégias de socialização da leitura e a determinação de rituais para que ela aconteça. Essas estratégias, se mal conduzidas dentro desse espaço escolar, podem tolher ainda mais no aluno a sua disposição para se aproximar da literatura. De acordo com os pressupostos metodológicos estabelecidos por Figueiredo, Balthasar, Goulart (2012), no que tange especificamente às práticas de literatura, a biblioteca pode possibilitar a construção de conhecimentos relevantes para a significação e fruição de textos mais desafiadores, em pesquisas acerca dos elementos composicionais que contemplam as obras. Atividades realizadas nesse ambiente devem ser bem ancoradas para que confluam para o essencial: tornar mais proveitosos os contatos entre leitores e literatura.

Além dessas atividades de caráter mais acessório, no sentido de favorecerem a construção de leituras mais significativas, importa, sobretudo, fazer da biblioteca local um permanente convite para o contato direto com os textos literários, em leituras individuais ou coletivas, dirigidas ou autônomas, e para formas de socialização das experiências leitoras. (FIGUEIREDO, BALTHASAR, GOULART, 2012).

Na segunda instância, a leitura e o estudo de livros de literatura, a autora também apresenta algumas estratégias que confirmam essa escolarização: a leitura é determinada e orientada pelo professor, não concedendo ao aluno a liberdade de escolha, ao livro literário, dentro das paredes da escola, não é atribuído um caráter de prazer, pois sempre haverá uma cobrança para comprovar que a leitura realmente foi realizada, ou seja, essa leitura é sempre avaliada.

Por meio das instâncias apresentadas e discutidas, Soares, (1999, p. 25. Apud Figueiredo, Balthasar, Goulart, 2012) ratifica que a literatura “sempre e inevitavelmente” será escolarizada, contudo é a soma das estratégias utilizadas que permitirá saber quando essa escolarização é adequada , ou seja “aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às

atitudes de valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar” – isto é, uma estratégia que priorize a autonomia leitora em momentos planejados para que os alunos compartilhem suas impressões e apreciações sobre as leituras realizadas. Já a escolarização prejudicial da literatura – é “aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura” (p.25), em outras palavras, a apática que apenas cumpre uma formalidade da escola, ignora a curiosidade intelectual e nega ao aluno seu direito a ter um conhecimento mais abrangente, por meio das impressões que a literatura oferece.

Portanto, é impossível não tornar escolar aquilo que de fato faz parte da escola, todavia, é assaz a necessidade de se preocupar com maneira correta e eficaz de se promover essa escolarização.

As instâncias acima comentadas revelam aspectos negativos sobre como, muitas vezes, a literatura é encarada na escola. Todavia, qual o direcionamento para que sua escolarização traga sucesso? Como o professor pode abordar a literatura de forma que incite nos alunos a vontade por si próprios de buscar ler textos literários dentro e fora da escola?

Formar leitores críticos é tarefa primordial da escola, melhor ainda é quando esse leitores assumem posições frente à leitura que fazem, interagindo com os autores e com os intertextos que surgem à medida que ampliam sua criticidade. E é na escola que o leitor encontrará os instrumentos necessários para sua proficiência e, conseqüentemente, amplitude do seu senso crítico. Portanto, os desafios das instituições escolares é desenvolver praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam decifrar o sistema de escrita.

2.2 O direito à mediação - O papel do professor na formação do leitor

A literatura como fonte de deleite e inspiração é individual, mas não inalienável. No sentido de que a ação de um leitor pode entusiasmar outros ao despertar neles a curiosidade e o interesse do descobrimento para o bem-estar ou conhecimentos que a leitura proporciona. Esse entusiasmo, em grande parte depende dos mediadores da leitura que são os atores principais de intermédio entre o leitor e o texto. Em geral, são os mediadores que traçam o caminho que este leitor irá percorrer: pais, bibliotecários, agentes culturais e principalmente, professores precisam se conscientizar do seu papel formador, para que essas práticas não sejam

meramente técnicas. Enfatiza-se aqui, como agente formador o professor e as ações que ele utilizará para despertar o apetite literário em seus alunos.

No âmbito educacional a experiência literária permite aos sujeitos alargar seus horizontes e seu conhecimento de mundo, transcendendo do seu campo demarcado como repertório cultural. É esse valor substancial da literatura que auxilia nas interpretações e atribuições de sentido por parte do leitor, fazendo com que ele aja com criticidade diante dos textos que ele vai encontrar no decorrer da sua formação leitora. Sobre isso Coelho (2000, p.20) assevera:

A escola é, hoje, o espaço privilegiado em que deverão ser lançadas as bases para formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente para a plena realidade do ser.

Por essa razão, é primordial que os alunos usufruam do caráter humanizador da literatura logo nos seus primeiros anos de escola. É lá que, muitas vezes, ele a encontra pela primeira vez e experimenta os benefícios que a arte proporciona. É claro que a escola não é a única responsável em fazer a apresentação da literatura aos sujeitos, visto que eles, antes de adentrarem na vida escolar, já vêm de um contato familiar e social. Contudo, ao pensarmos que é na escola, onde geralmente, aprende-se a ler e escrever, a literatura ganha novos contornos, visto que, o aluno adquire propriedades de estreitar suas relações para com ela.

Essa relação está ligada à capacidade de humanização, quando entendemos que pessoas que não têm acesso à leitura e à escrita podem sofrer exclusão social, pois são minimizadas as possibilidades de interação com grupos que são organizados em torno desses tipos de comunicação.

Faz-se pertinente o debate sobre esse vínculo que é estabelecido entre leitura, escrita, literatura e humanização dentro da escola que é vista como um ambiente substancial na formação de leitores críticos. Será que a literatura vem sendo tratada com a relevância merecida, já que é possuidora de tantos adjetivos já citados pertinentes à humanização e aperfeiçoamento intelectual?

É imprescindível o cuidado e a atenção que a escola, assim como também os professores, devem ter em relação à leitura e conseqüentemente à função humanizadora que a literatura pode acarretar na vida dos alunos, pois ao mesmo tempo que as ações da escola aliadas à mediação do professor, podem transformar um indivíduo decifrador de códigos em leitor, podem transformar esse leitor em um sujeito crítico capaz de remodelar a sua forma de pensar e agir. Zilberman (1985, p. 49) afirma que “a conquista da habilidade de ler é o primeiro passo para a assimilação dos valores da sociedade”, ou seja é por meio da leitura que o ser se emancipa e se humaniza, uma vez que o indivíduo passar a manipular os bens sociais e não o contrário.

O professor, enquanto mediador, tem um papel importantíssimo nessa humanização, pois cabe a ele fazer com que o aluno usufrua do seu direito à mediação. É função do professor desmitificar o papel da literatura vista apenas como mais uma disciplina da grade escolar, a ela deve ser atribuído o objetivo principal de apresentar os instrumentos dos quais se utiliza e é o professor quem vai mostrar como esses instrumentos devem ser utilizados. Dar ênfase à disciplina não provoca motivos para reflexão, pelo contrário, esse tipo de prática causa desinteresse, dificulta o aprendizado, perde-se o contexto em que o texto foi construído, fazendo com que os sujeitos não se atenham à mensagem que lhes foi reservada, tornando mais difícil incitar o gosto pela leitura.

É necessário levar o alunos a perceber que o texto é o objeto principal da literatura, não analisá-lo ou fazê-lo de maneira equivocada, contraria a função a qual ele foi destinado. A forma como a mediação é ofertada ao aluno abre as possibilidades de interação com a literatura e de certa forma com o mundo. A leitura de uma obra pode ser complementada por uma abordagem dos elementos externos a ela, como o destaque dos elementos que a constitui, o contexto histórico que aborda, os referenciais ideológicos inculcados na escrita do autor e a estética da obra. É imprescindível que, na escola, haja uma convivência harmoniosa com a literatura por meio de práticas de leituras literárias e estímulo à cultura do livro, dessa forma a ação humanizadora a que a literatura se propõe resultará em resultados eficazes.

2.3. Proficiência leitora e letramento literário: a literatura como canal na formação de leitores competentes e autônomos

Para um professor de Ensino Fundamental Anos Finais é inquietante reconhecer seu aluno como um leitor improficiente, sem capacidade interpretativa e, conseqüentemente, como um sujeito sem posicionamento e criticidade em face do que ler, sem isso não faz suposições, nem estabelecer relações entre pluralidade de informações que recebe.

A preocupação com a capacidade leitora está diretamente relacionada à qualidade de vida do cidadão numa sociedade que depende do domínio das competências acima citadas. Isso coloca a leitura num patamar acima de outras competências necessárias para a apropriação de conhecimentos diversos nas mais diferentes áreas do saber.

O objetivo de um projeto didático de leitura sobre um livro de literatura é fazer com que o leitor anseie pelo conhecimento, pelo aprimoramento cultural, pela vontade de conhecer histórias nas quais possam estabelecer um contato de reconhecimento de si e/ou entendimento das ações do outro para dessa forma melhorar seu meio social. Marisa Lajolo (1999) em seu livro *Do mundo da leitura para a leitura do mundo* explicita essa importância do trabalho com literatura:

É a literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. 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 muitos (p.105-106).

Tornar permanente, no contexto da sala de aula, propostas que abracem as obras literárias pode despertar no aluno o gosto duradouro e eficaz pela leitura, pois ao estreitar sua relação com as obras, o sujeito vai percebendo as mudanças não só no cotidiano escolar, mas também na sua forma de pensar e entender e transformar a sua realidade.

Para que ocorra essa transformação é necessário que o sujeito se aproprie do gosto pela leitura, só assim conseguirá desenvolver seu senso crítico e fazer

avaliações sobre seus pensamentos, sentimentos e ações. No entanto, mais importante do que isso, é necessário que ele entenda o porquê da leitura, os sentidos que ela provoca, as necessidades e anseios atingidos, se as dúvidas foram sanadas ou aguçadas.

Como estratégia de leitura, reflexão, produção e transformação no trabalho com literatura em sala de aula, entra em cena a proposta de Rildo Cosson (2018) do Letramento Literário. Adotei para metodologia desta pesquisa as sugestões apresentadas em seu livro *Letramento Literário – teoria e prática*. Quanto à denominação das práticas na sua obra, o autor explica que “escolhemos dominar a proposta de letramento literário para assinalar sua inserção em uma concepção maior de uso da escrita, uma concepção que fosse além das práticas escolares usuais” (COSSON, 2018, p.11).

Porém, antes de adentrarmos nas especificidades dessa proposta em particular, discorreremos um pouco sobre o conceito de letramento, a fim de definir, posteriormente o conceito de letramento literário.

O termo *letramento* foi traduzido de *literacy* da língua inglesa e surgido entre os estudos de autores brasileiros em meados dos anos oitenta, refere-se à capacidade do sujeito de fazer um uso significativo da leitura e da escrita, ou ainda “estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1996, p 2). A diferença principal entre conceito de alfabetização e de letramento é a de que o indivíduo alfabetizado aprendeu a ler e escrever, enquanto o indivíduo letrado incorporou à aquisição da leitura e escrita as práticas sociais que elas requerem.

Kleiman (2008, p.18) defende que o letramento não se restringe apenas ao domínio escolar, em suas palavras “[...] podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Esse conceito ressalta os aspectos social e pragmático do letramento.

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma

forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 2008, p. 19).

A autora faz uma crítica à maneira como a escola, frente ao letramento, muitas vezes, preocupa-se apenas com práticas ligadas à escrita e ao seu uso. Dessa forma, outros usos e práticas ligados à escrita são vivenciados fora do muro da escola. Seguindo a mesma linha de pensamento, Kleiman (2008, p. 20) afirma que o “[...] fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”. Isso confirma que a escola, atua como mais uma agência de letramento, dentre várias outras, e realiza apenas algumas práticas de letramento.

Já para Magda Soares, a compreensão do significado de letramento envolve sua distinção vista de uma dimensão individual e de uma dimensão social. Na perspectiva individual de letramento, a leitura compõe os aspectos linguísticos e psicológicos dos indivíduos e sua capacidade de decodificação de palavras nos mais variados gêneros textuais e literários. Na perspectiva social, o letramento ultrapassa os limites individuais, pois compreende não só a decodificação de palavras, mas também o conhecimento de mundo do sujeito e sua forma de interagir socialmente por meio das palavras.

O letramento vai além da decodificação, é muito mais entender as palavras, seus significados e seus sentidos de uso. Ser letrado é estar preparado para diversos eventos de letramento a que somos expostos o tempo todo. Na escola, por exemplo, o aluno participa de diversos momentos nos quais ele precisa utilizar diferentes gêneros de texto para se comunicar fazendo uso do código, seja numa dramatização, numa declamação ou numa narração de texto. Permite que o sujeito escolha fazer uso das palavras dependendo do contexto, pois exige-se dele que faça diferentes escolhas de comportamento, atitudes, falas e composição social do discurso, ou seja, ser letrado é o que permite que um determinado contexto vale para uso e seleção das palavras e formas de comunicação.

Nossa sociedade é formada por diversos eventos de letramento. É importante destacar que na escola esses eventos são bastante relevantes, afinal, é onde o sujeito adquire uma grande parte do letramento. Contudo, deve-se levar em consideração que ele já vem de casa com uma grande bagagem de letramento, pois é lá que aprende a concordar, discordar, discutir argumentar. Essa aprendizagem é uma oportunidade de aprender a viver e se comportar em sociedade utilizando a

comunicação que é inerente ao ser humano. No ambiente escolar, o sujeito expande esse letramento, pois lá ele amplia seus conhecimentos e aprendizagens por meio de metodologias adequadas que o colocam em constante evolução.

Segundo Rildo Cosson (2018, p.11), há “vários níveis e diferentes tipos de letramento”. Para esta pesquisa, segui os princípios do Letramento Literário proposto pelo autor, como exposto anteriormente. Acredito que ao utilizar o letramento literário como proposta metodológica para a intervenção, desafiei-me a trabalhar sob uma dinâmica que não se apega a um único saber e nem a práticas específicas, pois não há limites para a apropriação de sentidos quando lemos um texto. Isso se traduz na liberdade de nos construir e nos reconstruir através da leitura que nos humaniza.

Conforme Cosson (2018, p.11), o letramento literário apresentado em sua obra possui “uma configuração especial”, pois:

Pela própria condição de existência da escrita literária..., o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas a dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio”.

Nesse sentido, acredito que a aplicação dessa proposta possibilitou aos alunos desenvolverem uma postura crítica diante da sua interação com a leitura e com os fatos que a cercam, somado isso, espera-se que, diante dos textos vindouros, esses alunos ganhem autonomia, valorizem sua cultura, ponham em prática o verdadeiro sentido de liberdade e democracia, valores pertinentes à cidadania que eles devem exercer dentro e fora da escola. Essas características correspondem com as ações pedagógicas propostas pela nova BNCC, pois trabalhar os objetos de conhecimento aliados a competências e habilidades específicas acabam por promover a educação integral do estudante, pois favorecem seu protagonismo, sua autonomia, sua capacidade interrogativa, reflexiva e crítica, ou seja, possibilitam seu pleno desenvolvimento.

Além disso, esses fatores corroboram a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os PCN's (1997) sobre a função da escola em formar cidadãos críticos, éticos, livres, participativos e justos. Contudo, é preciso oferecer espaços educativos onde os sujeitos possam se expressar livremente.

E é essa a proposta essencial do Letramento Literário apoiada na escolarização da literatura como reafirma Cosson:

A proposta que subscrevemos aqui se destina a reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico. Em outras palavras, ela busca formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vão além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo. (COSSON, 2018, p.12).

Portanto, incluir novas práticas de letramento na escola, especialmente o literário, dá ao aluno o direito de conhecer novas práticas letradas e valorizar ainda mais a sua, além de estimular sua capacidade leitora e aprimorar o uso do seus discursos nos mais variados contextos sociais.

A fim de fortalecer ainda mais a escolarização da literatura e o letramento literário, inserimos nesse diálogo o crítico Antonio Candido (2014, p. 224) quando afirma que “pela leitura de forma literária, leitores podem construir experiências e conhecimentos, às vezes de forma difusa e até inconsciente, que lhe permitam (re)descobrir sentimentos, emoções e visões de mundo”, colocando em discussão a literatura como um direito fundamental, destacando sua força de humanização. (FIGUEIREDO, BALTHASAR, GOULART, 2012).

Evidenciando a fala de Antonio Candido, as práticas literárias propostas por Cosson, denominadas por ele de sequência básica ou expandida, possibilitam a construção de conhecimentos relevantes para a significação e fruição de textos mais desafiadores. As etapas propostas, as quais aprofundaremos no capítulo referente à metodologia, favorecem a construção de leituras bastante significativas e proporcionam ao professor caminhos possíveis de leituras, que garantam aos alunos a participação nos processos de interação com o texto.

Figueiredo e Goulart (2012) afirmam que investimento nessas práticas de leitura acontece em consonância com a experimentação da linguagem e dos procedimentos literários em produções que, fundamentalmente em caráter, muitas vezes lúdico, são propostas nas sequências. Não há nessas sequências o mesmo grau de orientação e sistematização que ancora atividades de outras esferas em trabalho com literatura. O mais importante nelas é que o aluno pode vivenciar a criação literária de forma mais consciente, com experiência de processo de criação e autoria.

3. A LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E A FORMAÇÃO DO LEITOR: QUE BAGAGEM NOS TRAZ A BOLSA AMARELA?

3.1 Literatura infantil e juvenil: passatempo cultural ou disfarce pedagógico?

Até a primeira metade do século XVIII não havia uma literatura destinada ao público infantil, pois até essa data, a sociedade não existiam muitas razões para que as crianças fossem tratadas de forma diferente dos adultos. Não fazia sentido, portanto, destinar uma literatura especialmente para elas. Ainda nesse período, em meio à modernização dos recursos tecnológicos, industrialização e aprimoramento da tipografia amplia-se a produção de livros e, conseqüentemente, alastra-se a língua escrita, pois dela depende o que se propaga nos livros. É nesse momento que a literatura infantil adquire a condição de mercadoria e ao mesmo tempo surge como “caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar a sua própria condição”, assim explicam Lajolo e Zilberman (2004, p.18). Até então, a escolarização era facultativa e, somente com o advento da Revolução Industrial e com a consolidação da burguesia como classe social, é que a escola surge como uma das instituições necessárias para consolidação de um padrão de vida moderno e ideal. Somam-se ainda a esse novo estilo de vida mais duas instituições: a família, estabilizada por meio da divisão do trabalho dos membros que a compõem e a criança, o símbolo da preservação da infância, aquele que legitima a existência da família ideal do século XVIII.

É nesse contexto de modernidade atrelado ao consumo que se dá a expansão dessa nova categoria-produto destinada às crianças adquire, segundo Lajolo e Zilberman (2004):

[...] características peculiares à produção industrial, a começar pelo fato de que todo livro é, de certa maneira, o modelo em miniatura da produção em série. E configura-se desde sua denominação – trata-se de uma literatura *para* – como criação visando a um mercado específico, cujas características precisa respeitar e mesmo motivar, sob pena de congestionar suas possibilidades de circulação e consumo (p.18).

Na contramão dessa propagação literária está o valor secundário que a literatura possui em relação à escola, pois, supõe-se que é por meio dela que a criança entra em contato com a leitura e a escrita. Essa relação atribui um valor, muitas vezes, pedagógico à literatura o que converge com os princípios burgueses da sociedade vigente e, por outro lado, conjecturam ideias de que esse gênero, influenciado pelo mercado consumista e pela imitação do comportamento burguês, pode deixar de ter um lugar de destaque. Lajolo e Zilberman (2004) ressaltam ainda que esse fato:

Deixa claro que a liberdade de criação é relativa, e que é enquanto relatividade – fato que abre lugar para mediação do leitor e/ou do público no processo de elaboração de um texto – que a literatura conquista seu sentido, pois somente assim se socializa, convivendo com aspirações comunitárias (p.19).

Embora esses fatores tenham interferido na edificação da literatura infantil e tentado limitar sua importância, aos poucos ela conseguiu adquirir seu valor no tempo e no espaço. Desta forma, seu grande desafio

[...] é se redescobrir como elemento de construção individual e social, que possibilite à criança estabelecer um diálogo com a realidade, de forma prazerosa, por meio do lúdico que permeia as histórias infantis, porta de acesso para o mundo literário ambiente favorável à sua humanização. (MANSUR, 2014).

O caráter pedagógico da Literatura Infantil e juvenil é algo que precisa ser discutido, pois existe ainda, por conta das suas primeiras aparições, uma dúvida crescente: esse gênero é uma arte, um produto instrucional ou pode contemplar esses dois atributos?

Já Lygia Bojunga em entrevista à TV Cultura realizada no ano de 2012 comenta que:

Nem estou falando mais só de literatura, a própria conversa com a criança. Por que aquela vozinha tatibitate⁴? Por que isso, por que aquilo? Não. É um ser que está se formando, que tem que saber das

⁴ Uma forma de fala caracterizada pela articulação defeituosa de certas consoantes; é rapidamente superada a menos que os adultos no meio ambiente contribuam para a sua manutenção, usando-a eles mesmos nas conversas com a criança. (Fonte: Instituto de Neurociência e Comportamento de São Paulo)

coisas e que no mundo que nós vivemos cada vez sabe mais das coisas.

Esse comentário nos revela que o papel da literatura vai além da pedagogização, pois a infância traz consigo uma preocupação imediata: a necessidade de formar nas crianças e jovens um pensamento crítico e levá-los a participar mais conscientemente da sociedade.

Em face dessa realidade, a Literatura infantil e juvenil enfatiza sua intenção educacional, mas sem menosprezar seu intuito de entreter, prioriza um lugar importante na educação, assumindo um caráter pedagógico. É importante observar que esse sentido educativo não está, necessariamente, nos livros didáticos, com textos fragmentados, ele também pode aparecer na música, em uma peça teatral, em um romance, em um livro infantil, etc.

Paralelamente a esta ampla discussão acerca da pedagogização da Literatura Infantil Coelho (2000) confirma que a literatura em seus diversos gêneros dentro da escola pode assumir tanto um papel pedagógico como de fruição. Faz-se necessário que, assuma, sobretudo no ambiente escolar, seu dever de engajamento e de propulsão para novas ideias e atitudes que combatam uma pedagogia doutrinadora infrutífera.

Inseridos nestas contestações, estão muitos excessos – obras puramente informativas, que não estimulam a imaginação e dispensam fruição, diferentes de como deve ser verdadeiramente um livro de literatura.

É igualmente danoso quando um professor opta por utilizar em suas aulas somente os pedaços de textos que compõem o livro didático, tolhendo no aluno o direito que ele tem à literatura em seu formato integral. Como mediador de leitura é importante que o professor tenha em mente que o aluno do ensino fundamental é um leitor em formação que, por vezes, só adentra no mundo literário quando é conduzido por um leitor mais experiente. Portanto, é importante que se enriqueçam as aulas ampliando os conteúdos abordados no livro didático, pois não se pode e não se deve descartá-los, mas sim torná-los aliados pedagógicos que junto com as obras literárias expandem a forma de ensinar e de aprender.

Dessa forma, entende-se que a ludicidade da literatura pode auxiliar na aprendizagem, é um dos caminhos para o estímulo à capacidade expressiva e o desenvolvimento intelectual do sujeito. Cabe ao mediador utilizar corretamente as

ferramentas que a Literatura dispõe inserindo com mais facilidade os alunos no mundo literário.

3.2 Lygia Bojunga e *A Bolsa Amarela*: conhecendo a bolsa por dentro e por fora

Um fator significativo e marcante para que a literatura cumpra seu papel humanizador na escola é a seleção do livro a ser apresentado aos alunos, pois os livros trazem em sua essência a graça, o mistério, a fruição, o despertar de emoções, gerando expectativa no leitor. Esses atributos tornam o momento da leitura divertido, permanente e promovem a expansão dos horizontes de expectativa do leitor.

A escolha da obra *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga para a realização dessa pesquisa pretende, em primeiro plano, não só envolver os aspectos citados acima, como também, ampliar o repertório de leitura dos alunos, exercitando a imaginação e estimulando as competências deles em relação aos usos da linguagem oral e escrita, e, principalmente, colaborar para que desempenhem de forma mais crítica e competente seu papel de leitor. É também minha intenção, tornar a leitura uma prática prazerosa, proporcionando momentos de reflexão sobre a história, e desenvolvendo a opinião/crítica sobre ela e confirmando o caráter humanizador da literatura. Para entendermos o contexto de produção do livro, faz-se necessário apresentar a autora e seu estilo literário.

3.2.1 A autora e suas obras

Lygia Bojunga nasceu na cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul, em 1932, mas ainda criança mudou-se com a família para o Rio de Janeiro, residindo no bairro de Copacabana. Atuou durante um bom tempo no teatro e na rádio, mas, em 1972, adentrou para o mágico mundo da literatura. Escreveu, até o ano desta pesquisa, vinte e dois livros, traduzidos para vinte e dois idiomas, suas obras renderam vários prêmios e a tornaram referência literária. Em 2002, Lygia criou sua própria editora, intitulada “Casa”, com intuito de resgatar seus livros que estavam em outras editoras e, em 2005, na Bienal do Livro do Rio de Janeiro, celebrou o conjunto de sua obra. A “Casa” a deixou mais próxima dos seus leitores, pois lá ela participava de todo o processo de produção de seus livros até chegar nas mãos deles. Isso pode ter sido relevante para sua decisão em criar a Fundação Cultural Casa Lygia Bojunga, local onde são

oferecidas diversas práticas de leitura, assim como também projetos ligados à arte, sobretudo a literária.

A autora tem um estilo próprio ao apresentar seus personagens e suas problemáticas. No desenrolar da história, Lygia insere elementos da fantasia, misturando sonho com realidade, assim como animais e objetos antropomorfizados, que ajudam os personagens a se descobrirem e entenderem o mundo e as pessoas que os cercam, dessa forma, o leitor amadurece junto com a trama. Em seus livros é constante encontramos temas que abordam questões conflituosas que perpassam pelos âmbitos social, familiar e individual e levam o leitor a se questionar sobre sua própria atuação no ambiente em que vive, estimulando-o a refletir sobre o conhecimento das atitudes de si e do outro, proporcionado, no final da leitura, um amadurecimento das suas concepções críticas. Além disso, a autora se aproxima do leitor ao escrever seus textos utilizando uma linguagem comum, acessível e descomplicada.

Boa parte de suas obras foi escrita entre as décadas de 70 e 80. Nelas é possível visitar a sociedade e o contexto histórico da época, apresentados de maneira sutil e, por vezes figurada, ao leitor. Observamos enredos nos quais prevalecem a figura da criança que reclama por atenção às dificuldades vivenciadas e que muitas vezes servem de alerta para problemas existentes na sociedade de qualquer época.

Sabendo disso, percebi que a obra escolhida para promover esta pesquisa permitiria aos alunos não só usufruírem do seu direito à literatura e, por conseguinte, serem tocados pela sua condição humanizadora, como também, os convidaria a adentrarem nos acontecimentos da narrativa por meio da mediação executada por mim.

Para isso, foram observados os processos de elaboração e disposição dos fatos narrados pela personagem Raquel, verificou-se de que forma os problemas adversos protagonizados pela menina e expostos ao leitor, solucionam-se, positiva ou negativamente, na tentativa de desenvolver a protagonista, através dos encadeamentos dos fatos que ocorrem tanto no plano real quanto no plano imaginário.

Segundo Zilberman (1983), quando se trata do uso de livro infanto-juvenis no contexto escolar, o professor precisa estar apto à escolha de obras apropriadas a essa categoria e ao emprego de recursos metodológicos eficazes, que estimulem a leitura e possibilitem a compreensão das obras e a verbalização pelos alunos do que foi apreendido.

Nesse sentido, a obra escolhida possibilitou a realização prática das atividades propostas, visando a criar um conjunto de situações reflexivas para o leitor exploradas em favor do letramento literário, dos múltiplos letramentos.

3.2.2 A obra

Como instrumento norteador para realização da leitura, interpretação e atividades propostas, a obra *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga tem como narradora a personagem protagonista do romance, Raquel uma menina de dez anos que se vê impedida de realizar suas vontades. Para conhecê-la é necessário mostrar fatos relevantes sobre o enredo.

A primeira publicação data de 1976, ano em que o país foi marcado pela ditadura, repressão e censura. A autora apresenta uma temática forte nas histórias aventurescas de Raquel e ao mesmo tempo discute o contexto social daquela época.

Para apresentação e análise da obra, utilizei como elemento norteador o trabalho de pesquisa de graduação “Uma análise da reação estética na leitura d’a Bolsa Amarela, de Lygia Bojunga Nunes” de Géssica Cappeloni (2016), assim como também os textos de Nardes (1998), Sandroni (1987) e Coelho (1991) abordados no seu trabalho.

Cappeloni (2016) faz um apanhado significativo sobre o enredo da obra em estudo e inicia relacionando suas características composicionais com as de outras obras de Lygia Bojunga, utilizando como referência os textos dos autores acima citados

A Bolsa Amarela, como as outras obras de Lygia Bojunga, caracteriza-se por uma singularidade: a história-dentro-da-história. Essa sagácia articula a narrativa sempre em dois planos: o horizontal, em que se desenvolvem os fatos sequenciais vividos pelos diversos personagens, e o vertical, no qual a narrativa volta-se para os problemas interiores de cada um dos personagens. Lygia Bojunga utiliza, em *A Bolsa Amarela*, a bolsa e os bolsos como “metáforas do inconsciente” (SANDRONI, 1987, p. 74). Quando Raquel ganha a bolsa amarela passa a enchê-la com seus personagens, criações da menina que simbolizam seus conflitos interiores.

Na obra de Lygia Bojunga a fantasia é fundamental, nela percebemos o que “o maravilhoso, o imaginário, o onírico, o fantástico(...) deixaram de ser vistos como pura fantasia ou mentira, pra ser tratados como portas que se abrem para determinadas verdades humanas” (COELHO, 1991, p.9). Ao fazer essa relação entre fantasia e realidade, Bojunga revela que seus textos ao mesmo tempo que

promovem encantamento, também são uma forma de denúncia, dessa forma a autora aproxima a sua obra ao plano do leitor. (NARDES, 1998, SANDRONI, 1987, COELHO, 1991 apud CAPPOANI, 2016, p. 31).

Em *A Bolsa Amarela* são denunciados os conflitos familiares, a negligência dos pais, a falta de tolerância para com as crianças, o problema de gênero causado pela opressão do sexo feminino na sociedade, a violência física. Tudo isso, com a ludicidade característica da literatura infanto-juvenil proposta por Lygia Bojunga que apresenta Raquel como uma menina sonhadora e imaginativa que se opõe ao menosprezo ao usar a bolsa amarela como escape das situações indolentes impostas pela família.

A bolsa amarela é o mundo alternativo inventado por Raquel, Lygia Bojunga a utiliza como instrumento para inserir o leitor no ambiente fantástico tão marcante na obra. É por meio dos diálogos e aventuras vividas pelos personagens imaginados habitantes da bolsa, que Raquel vai se redescobrimo no decorrer da história. Essa redescoberta transmite ao leitor a sensação de pertencimento ao que é vivido por Raquel e junto com ela vai se percebendo autor da própria história.

Entre os personagens da obra, encontram-se objetos, animais e pessoas. Baseada nas colocações de Nardes (1988), Cappoani (2016) expõe as atitudes e comportamentos desses personagens, assim como também suas finalidades dentro da bolsa

Nardes (1988) destaca que a utilização do galo Afonso na narrativa possui uma função preciosa, visto que está sempre à disposição para ouvir e falar (p. 71) e possui a artimanha de não contradizer Raquel. Desse modo, o galo tem um comportamento inverso ao do adulto que, ocupado e preocupado com seus afazeres, não dispõe de tempo [...] para dedicar-se à criança (NARDES, 1988, p. 71). Por isso, os personagens refletem o sentimento de pequenez que ela enfrenta em relação aos adultos. São eles os galos, a guarda-chuva, o alfinete, as linhas, todos menores que ela. Isso, segundo Nardes (1988), supre, de certa forma, a questão do tamanho, ou seja, a vontade de crescer. Por isso, Raquel [...] imagina ser grande, superior e poderosa em relação aos seus brinquedos, seus animais [...] e demais objetos que preenchem o seu mundo particular (NARDES, 1988, p. 73). Nardes (1988) ressalta a importância do objeto bolsa amarela, visto que nela estão reunidas as esperanças, as buscas e as insatisfações que caracterizam a condição humana (NARDES, 1988, p. 90). É dentro da bolsa que está abrigado um conjunto exótico de objetos e animais antropomorfizados que representam as lutas e derrotas, os idealismos e as injustiças, as frustrações e os anseios do ser (do homem) no

mundo (NARDES, 1988, p. 90). (NARDES, 1998, apud, CAPPOANI, 2016, p.32).

3.2.3 Raquel - sua bolsa é seu mundo

Raquel é aquele tipo de personagem complexo e criado para que sejam feitas averiguações para além de suas metáforas, visto que é sob sua perspectiva que ocorre o desenrolar da história. Dessa forma, as relações sociais, os conflitos internos, o uso exacerbado da imaginação, os fatos e amigos inventados são eventos narrados sob o ponto de vista da menina em primeira pessoa, sobre isso Brait explana:

A condução da narrativa em primeira pessoa implica, necessariamente, a sua condição de personagem envolvida com “acontecimentos” que estão sendo narrados. Por esse processo, os recursos selecionados pelo escritor para descrever, definir, construir os seres fictícios que dão a impressão de vida chegam diretamente ao leitor através de uma personagem (BRAIT, 2017, p. 83).

Assim, ao ler a história de Raquel em primeira pessoa, o leitor pode se colocar em seu lugar por se identificar com determinados acontecimentos ou sentimentos vividos pela personagem.

O romance é dividido em dez capítulos, como demonstra o quadro abaixo e, para que se compreenda a sua teia narrativa, faz-se necessário contá-la.

QUADRO 01: ORDEM DOS CAPÍTULOS DO LIVRO *A BOLSA AMARELA*

I As vontades
II A bolsa amarela
III O galo
IV História do alfinete de fralda
V A volta da escola
VI O almoço
VII Terrível vai embora
VIII História de um galo de briga e de um carretel de linha forte
IX Comecei a pensar diferente
X Na praia

Raquel é a caçula da família, ela tem dois irmãos que vivem lhe impondo ordens e castigos, enquanto seus pais raramente estão por perto para defendê-la e, quando estão, não o fazem.

Logo no início da história a menina revela que possui três vontades: a de ser grande, de ser menino e de ser escritora. Essas vontades, que ela tanto precisa esconder, são responsáveis por muitos infortúnios por ela sofridos, mas que a guiarão para o caminho da sua autodescoberta.

Raquel as apresenta ao leitor no seguinte trecho:

Nem sei qual das três me enrola mais. Às vezes acho que é a vontade de crescer de vez e deixar de ser criança. Outra hora acho que é a vontade de ter nascido garoto em vez de menina. Mas hoje tô (sic) achando que é a vontade de escrever (BOJUNGA, 2009, p.9).

Esse capítulo introdutório intitulado *As vontades*, revela o contexto adverso em que se encontra, principalmente quanto a suas vontades. A menina possui a necessidade de esconder essas vontades e acentua isso logo nas primeiras linhas: “Eu tenho que achar um lugar pra esconder as minhas vontades [...] não quero mais mostrar. De jeito nenhum” (BOJUNGA, 2009, p. 9).

Em seguida, Raquel retoma alguns acontecimentos vividos por ela para ambientar o leitor sobre o que a levou a essa situação. Relembra o que originou sua vontade de escrever, cerca de um mês do momento enunciativo introduzido, relata que, ao pensar sobre sua profissão do futuro, resolveu ser escritora: “Então já fui fingindo que era só pra treinar. Comecei escrevendo umas cartas” (BOJUNGA, 2009, p. 10). Na primeira carta apresenta seu primeiro amigo imaginário, o André com quem compartilhar seus sentimentos. Raquel divide com o amigo, por meio da troca das cartas, seus problemas familiares. Após desabafar sobre o que os irmãos comentam sobre ela “a Raquel nasceu de araque. A Raquel nasceu fora de hora” (BOJUNGA, 2009, p. 11), revela um sentimento de exclusão que sofre em relação à convivência familiar. Nas cartas, que servem como diário, a menina relata histórias imaginadas e problemas reais. Até que um dia, o irmão mais velho invade seu espaço e lê seus escritos. Embora Raquel tente explicar que não se trata de um destinatário real, o irmão a ignora, o que a leva a desistir da vontade de escrever. Por causa desse dissabor, Raquel decide não mais ser escritora. Porém, a vontade de escrever começou a crescer e por isso ela decide prosseguir com escrita das cartas.

Decide então escolher um nome para outro amigo imaginário, dessa vez, uma menina, a Lorelai. Elas conversam sobre um local onde Raquel diz ter sido feliz, pois tinha muita “gente” para conversar e ela se divertia com as brincadeiras de infância:

Era tão bom quando eu morava lá na roça. A casa tinha um quintal com milhões de coisas, até um galinheiro. Eu conversava com tudo que era galinha, cachorro, gato, lagartixa, eu conversava com tanta gente que você nem imagina, Lorelai. Tinha árvore para subir, rio passando no fundo, tinha cada esconderijo tão bom que a gente podia ficar escondida a vida toda que ninguém achava. BOJUNGA, 2009, p. 19).

Percebemos aí que Raquel cita os animais antropofornizando-os, aspecto que acontecerá no decorrer na trama, tanto com animais como com objetos, pois são esses seres animados e não animados que dialogam com ela no transcorrer do enredo.

Raquel fala também sobre uma época de harmonia e paz familiar, quando não havia brigas e seus pais eram contentes, mas que, sem nenhuma explicação, tudo mudou de repente e o relacionamento hostil entre os membros da família passou a incomodá-la:

Meu pai e minha mãe viviam rindo, andavam de mão dada, era uma coisa muito legal da gente ver. Agora tá tudo diferente: eles vivem de cara fechada, brigam à toa, discutem por qualquer coisa. E depois, toca todo mundo a ficar emburrada. Outro dia eu perguntei: o que é que tá acontecendo que toda hora tem briga? Sabe o que eles falaram? Que não era assunto pra criança. E o pior é que esse negócio de emburramento me dá uma aflição danada. (BOJUNGA, 2009, p. 19).

Nesse trecho além da hostilidade, Raquel já denuncia a exclusão que sofre pelo fato de ser criança.

Numa das cartas Lorelai sugere que ela fuja e volte para o quintal, pois lá era mais feliz. Esse tema será pertinente durante a narrativa, pois Raquel sente uma necessidade de fuga da desagradável convivência familiar.

Novamente suas cartas são descobertas pela a irmã que acredita na sua veracidade e confronta Raquel. Embora ela tente explicar que tudo não passa de invenção, não consegue convencer a irmã, que por sua vez a agride física e moralmente:

Comecei a explicar que ela era inventada, que a viagem era inventada, que – mas ela não deixou eu acabar de falar. Disse que eu não tinha jeito, me deu um puxão de orelha, fez queixa pro meu pai, o pessoal ficou de novo contra mim, e eu comecei a desconfiar que a gente ser escritora quando é criança não dá pé. Desisti de escrever a carta. (BOJUNGA, 2009, p.21).

Por consequência disso, ela decide escrever um romance, pois acredita que assim não será mais alvo de críticas, caso seja descoberta, pois nas palavras dela “romance é a coisa mais inventada do mundo”. (BOJUNGA, 2009, p. 21).

Dá início a história do galo Rei, que mais tarde será Afonso. No seu romance retoma o tema fuga e faz uma analogia sobre como se sente em casa. Atribui ao galo o desejo de fugir do galinheiro onde morava, pois estava insatisfeito e lá ninguém o apoiava. Após um momento de grande aflição e dúvida, ele resolve ir embora, pois a vida que levava já não correspondia mais às suas expectativas. De novo a temática da fuga vagueia pelos seus pensamentos, dessa vez, projetada no personagem criado para o seu romance.

Novamente Raquel tem sua privacidade corrompida quando a irmã pega seu texto e compartilha não só com a família, mas também com toda vizinhança. Todos riem da sua história ridicularizando-a, ela se sente humilhada e decide parar de escrever, contudo, sempre que ela desiste, a vontade tende a aumentar, assim como aconteceu com as vontades de ser grande e de ser menino: “Foi daí pra frente que a vontade de ser escritora desatou a engordar que nem as outras duas” (BOJUNGA, 2009, p.23).

Por causa dessa realidade angustiante e abusiva, da incompreensão e desamparo familiar, da falta de privacidade que ocasiona a descoberta de seus escritos e de seus amigos imaginário, suas três vontades aumentam, assim como também se intensificam os pensamentos conflituosos de Raquel e por esses motivos ela repensa em escondê-las, mas, para isso, precisa achar um lugar onde ninguém possa vê-las, para não ter que sofrer com o julgamento das pessoas.

Se o pessoal vê as minhas três vontades engordando desse jeito e crescendo que nem balão, eles vão rir, aposto. Eles não entendem essas coisas, acham que é infantil, não levam a sério. Eu tenho que achar depressa um lugar para esconder as três: se tem coisa que eu não quero mais é ver gente grande rindo de mim (BOJUNGA, 2009, p. 23).

A bolsa amarela é apresentada ao leitor no segundo capítulo, nessa parte, conhecemos os dois núcleos que compõem a história: o da família de Raquel e o da família do tio Júlio composta por tia Brunilda e pelo Alberto, filho do casal. A família da tia Brunilda representa os parentes mais ricos da menina e são descritos como consumistas. Raquel, ao descrever Tia Brunilda, relata que ela comprava as coisas e logo enjoava: “Eu fico boba de ver como a tia Brunilda compra roupa. Compra e enjoa. Enjoa tudo: vestido, bolsa, sapato, blusa. Usa três, quatro vezes e pronto: enjoa”. (BOJUNGA, 2009, p. 25). Quando isso acontecia enviava as roupas não utilizadas para a família de Raquel. Mas, pelo fato de ser criança, nada era repassado imediatamente para ela. Somente quando as roupas ficavam velhas, ou “pifavam” como ela mesma fala, é que eram ajustadas para passarem a ser suas.

E nunca fiquei com nada. Num instantinho sumiam com tudo, e usavam, usavam, usavam até pifar. Aí, no dia que a roupa pifava, a gente ajeitava daqui e dali, e a roupa ficava pra mim. Eu não dizia nada. Até que uma vez não resisti e perguntei:

-Quer dizer que quando a roupa pifa, pifa também a tal cara de roupa de gente grande?

E o pessoal falou que sim, que era isso mesmo. (BOJUNGA, 2009, p. 26).

O conflito se estabelece quando, um dia, chega um embrulho da casa da Tia Brunilda com algo diferente, algo que ninguém quis: “Aí aconteceu algo diferente: de repente sobrou uma coisa pra mim. “Toma, Raquel, fica pra você. Era a bolsa.” (BOJUNGA, 2009, p.26). Ela descreve o objeto por dentro e por fora, fala de seus sete bolsos e da vantagem de não ter um fecho, assim ela providenciaria um enguiçado, para que a bolsa só abrisse somente com sua permissão.

Nessa descrição a personagem revela um sentimento de contentamento e entusiasmo. Cada detalhe do objeto é importante e com ele Raquel se identifica, pois passar a ser um companheiro com quem ela divide suas dores e suas alegrias. A bolsa se torna uma espécie de companheira que guarda todo tipo de segredo e jamais contará a ninguém. Os sete bolsos e o fecho representam uma metáfora para o psiquismo de Raquel.

Após ganhar a bolsa e resolver o problema do fecho, Raquel começa a guardar tudo que para ela tinha valor, inclusive suas três vontades. A partir daí o mundo imaginário da menina se amplia, pois ela passa a ver a bolsa como um universo

particular onde encontra liberdade para expressar seus sentimentos e deixar fluir sua imaginação.

Depois desse dia, tudo o que Raquel tinha ou encontra é guardado na bolsa amarela: suas vontades, os nomes que colecionava, o alfinete de fraldas que ela encontrou um dia na rua, as fotos do quintal onde ela morava antes do apartamento, uns desenhos e, ainda, umas coisas que estava pensando: “Pronto! A arrumação tinha ficado legal. Minhas vontades tavam (sic) presas na bolsa amarela, ninguém mais ia ver a cara delas” (BOJUNGA, 2009, p. 31).

Com isso, suas vontades estavam protegidas dos olhares dos outros, solucionando seu anseio de escondê-las.

Assim, a bolsa recebe a visita de várias personagens bem e serve de ambiente para suas histórias. Raquel retoma a história do galo Rei e elabora uma continuação para seu romance; também continua sua história interrompida na escola, e inventa um guarda-chuva que, no momento de sua criação, escolheu ser mulher, e por isso recebe o determinante feminino para defini-la, Raquel e os outros personagens referem-se a ela como a Guarda-Chuva.

A partir do terceiro capítulo, encorajada por possuir uma bolsa que protege seus segredos, achados e vontades, Raquel insere mais uma vez o galo na história, dessa vez permanecerá até o fim da trama. A partir daqui, o animal personificado será seu companheiro e passa a residir dentro da bolsa amarela. Essa personagem imaginária, transportada para a realidade, passa a interagir também nos espaços frequentados por Raquel.

A princípio Raquel não se dá conta de que aquele galo, disfarçado com uma máscara preta, era o Galo Rei do seu romance. Agora, ele ganha vida própria, lutava em busca de uma ideia que provocasse uma verdadeira mudança em sua vida e, assim como Raquel, tem anseios e desejos e, quando se vê inconformado com a vida que levava dentro de um galinheiro resolve fugir, encontrando na bolsa o esconderijo perfeito. De início, a menina rejeita sua presença, mas logo decide mantê-lo por perto e juntos viverão grandes aventuras compartilhando suas cumplicidades. Nesse capítulo a autora intensifica o ambiente fantasioso tão marcante na obra, a partir daqui os personagens -objetos, animais- surgirão para que suas experiências, criadas na imaginação de Raquel, entrem em confluência com os sentimentos, ações e decisões da menina. Dessa forma, Bojunga apresenta o processo de transformação de Raquel por meio das ações desses personagens.

O galo, que também sofre com seus conflitos internos, identifica-se com as expectativas projetadas pela mente de Raquel procura ajudá-la a solucionar suas dificuldades: ele tem conflitos com o poder dos donos, tenta fugir, é capturado, não consegue pensar suas ideias e quer se esconder dentro da bolsa.

Em *História de um alfinete de fralda*, Raquel estabelece uma conversa com um alfinete que encontrara na rua, antes de possuir a bolsa amarela: “Um dia eu ia passando e vi o alfinete caído na rua. Peguei, limpei, desenferrujei, experimentei a pontinha dele no meu dedo, vi que ela era afiada toda vida...” (Bojunga, 2009, p. 43). Decide guardá-lo no menor bolso, o bolso bebê, depois que relembra o pequeno relato sobre as desventuras do objeto achado.

Mais tarde perceberemos que a função do alfinete é mostrar que apesar da vontade de ser grande, Raquel conserva dentro de si o gosto em ainda ser criança.

O capítulo cinco *A volta da escola* traz dois novos ambientes para a trama: a escola e o caminho percorrido por Raquel de lá até em casa.

No primeiro, demonstra toda sua insatisfação por não ter conseguido terminar de escrever o texto solicitado pela professora, cujo título era “O presente que eu queria ganhar”:

Escrevi que eu queria ganhar um guarda-chuva (já cansei de pedir um lá em casa). Comecei a inventar o guarda-chuva. [...] Quando eu tava no melhor da história, tocou a campainha, a aula acabou, a redação não estava pronta, eu quis escrever o resto da história, a professora não deixou, recolheu o caderno[...] a história ficou sem, e aí pronto: a vontade de continuar escrevendo apertou, desatou a engordar (BOJUNGA, 2009, p. 46).

No segundo, indo para casa, decide parar para descansar quando Afonso chega com um novo personagem que também fará parte da bolsa: a guarda-chuva que, ao nascer, pôde escolher entre ser homem ou mulher, grande ou pequena. Ela opta por ser mulher e pequena, mas que pudesse ficar grande caso houvesse necessidade. Seu único problema era o de ter a fala enguiçada de tanto mudar de tamanho, não porque havia necessidade, mas porque achava divertido ser grande e ainda poder agir como criança. Depois que enguiçou não conseguiu mais se comunicar direito.

Nesse capítulo Bojunga utiliza a guarda-chuva para simbolizar o desejo de ser grande. Embora desejasse crescer, Raquel não quer abandonar seu estado de

criança e foi por isso que a guarda-chuva decidiu ser pequena. Afonso esclarece o porquê:

-Porque ela adorava brincar, e gente grande tem mania de achar que porque é grande não pode mais brincar. Às vezes ela ficava louca para experimentar crescer: só para ver se era mesmo verdade: se quando a gente crescia, a vontade de brincar sumia. Mas ela tinha medo de arriscar. Até que um dia tomou coragem e experimentou. E sabe que ela curtiu demais? (BOJUNGA, 2009, p.50).

Isso nos mostra que para Raquel o desejo de ser grande talvez não fosse definitivo, o ideal seria poder crescer e depois voltar a ser criança sempre que quisesse, ou poder ser grande e sem a necessidade de parar de brincar.

No meio de uma confusão surge a dúvida de ficar ou não com a guarda-chuva enquiçada, convencida por Afonso, Raquel decide colocá-la na bolsa, pois ela era tão bonitinha que apesar de não servir como guarda-chuva, serviria para apreciação. Logo se envolve em um novo conflito ao incluir mais um personagem na trama, Terrível, amigo do Afonso. Terrível era um galo de briga de pensamento costurado, que foi desde pequeno treinado para só pensar em brigar e ganhar todas as lutas. Na conversa entre o Afonso e Terrível, Afonso consegue entender um pouco do que vinha acontecendo com Terrível. Nas três últimas brigas ele havia perdido para um galo mais novo e mais forte! (BOJUNGA, 2009, p. 58), mas precisava recuperar seu título de vencedor, caso contrário seus donos não o defenderiam mais do oponente. Raquel e Afonso percebem que o Terrível não teria nenhuma chance na luta contra o Crista de Ferro, então resolvem ajudá-lo. Por meio do pensamento, Afonso e Raquel encontram uma forma de atrair o Terrível para a bolsa. Afonso arma um plano dizendo que tinha um cara dentro da bolsa desafiando-o para uma luta. Terrível pula na bolsa e seus amigos o prendem lá dentro.

Nesse ponto do texto a autora evidencia a dicotomia em que se encontram os desejos de Raquel: ser escritora ou não ser escritora, ao desejar concluir a redação, a escola tolhe o seu ato de escrita, causando nela grande frustração; crescer ou ser criança, ser menino ou menina, a guarda-chuva representa a vontade de ser mulher e pequena para continuar usufruindo das alegrias de ser criança.

Para fechar o capítulo, Terrível aparece para representar em Raquel o desejo de superar as adversidades, de lutar para superar as situações arbitrárias impostas pela família.

No capítulo *O Almoço*, Raquel e sua família são convidadas para um almoço na casa da tia Brunilda. Logo que ela começa a se preparar, sofre com uma série de adversidades: serviriam bacalhoda no almoço, a comida que ela detesta; sua única calça boa estava suja; é atormentada por um espinha em seu nariz, os donos de Afonso aparecem de repente e, para completar, derrama um remédio vermelho em sua roupa estragando toda a arrumação.

Quando a família está de saída para casa da tia, Raquel decide levar a bolsa, com medo de alguém abri-la e descobrir seus segredos:

“E se alguém abre a bolsa amarela enquanto eu estou fora? E se descobrem o Afonso lá dentro? e se o Terrível foge para ir brigar? e se as minhas vontades saem também – crescendo, engordando, tomando conta do quarto, de tudo?” Me apavorei (sic). O jeito era não arriscar, era levar a bolsa comigo. Levei. (BOJUNGA, 2009, p.68).

Essa atitude já coloca Raquel em atrito com a família, pois todos debocham da sua bolsa e a criticam por carregar algo tão grande e pesado. Insistem para que ela mostre o que tem lá dentro, mas a menina consegue convencê-los de que só carrega livros para estudar.

Chegando à casa da Tia Brunilda, Raquel é submetida a vários tipos de constrangimentos provocados por seus familiares. Por ser a única criança entre eles, ignoram suas escolhas e a constrangem com pedidos inusitados como forma de entretê-los:

Eu tava (sic) com vontade de tudo, menos de cantar, fiquei tirando a casca de um amendoim pra ver se eles batiam papo e esqueciam de mim. Mas não esqueceram. Então eu cantei. Saiu ruim toda vida. Mas foi só eu acabar que eles disseram:
-Agora dança aquela dancinha que outro dia você dançou lá em casa. Ficaram todos me olhando. Esperando. Olhei meu pai para ver se ele me salvava. Mas ele me mandou um recado de olho dizendo: “dança logo, menina” (BOJUNGA, 2009, p.70-71).

Raquel não se sente segura, nem protegida, nem mesmo por seus pais, por isso, para evitar que os problemas se tornem cada vez piores, ela acata os pedidos, mesmo contrariada, depois foge para o jardim.

Todos sabem que Raquel não gosta de bacalhoda, mas mesmo assim, ao servirem o almoço, enchem seu prato de comida. Ela reluta, explica que não gosta, pede desculpas, mas mesmo assim é novamente ignorada:

Olhei pra minha mãe e ela fez cara de quem diz “não cria caso, sim, Raquel?”. Meu irmão tava (sic) do meu lado e disse: “come”. Minha irmã tava (sic) do outro lado e me deu uma cutucada pra comer. Vi que ia dar alteração e mandei recado pro estômago aguentar firme, e comecei a mastigar devagar (BOJUNGA, 2009, p. 73).

Somado a esse momento desagradável seu primo Alberto, que sempre implicou com ela, descobre sua bolsa e passa a ameaçar pegá-la para ver o que tem dentro. É o ápice da tensão para a menina. Outra vez, Raquel se aflige com a falta de empatia por parte da família, até reagir e se dirigir chateada para a tia Brunilda: “A senhora acha engraçado tudo que o Alberto faz, não é? Ele pode fazer a maior besteira do mundo que a senhora acha graça. (BOJUNGA, 2009, p. 75).

Nesse momento, todos reagem reprimindo Raquel, mandando-a se calar, mas ela não se cala facilmente, apenas quando a irmã utiliza da agressão física é que a menina silencia. Alberto vence o conflito e consegue a bolsa, amedrontada, Raquel foge desse mundo tangível para seu imaginário. Sua indignação real a faz desejar ser grande e ser menino, porque para ela, dessa forma, não sofreria tanto. Essas vontades crescem cada vez mais a ponto de inflar a bolsa. Até que, de repente, a bolsa estourou e o fecho abriu. Nisso, pulou o Afonso para fora, mascarado, agarrando o Terrível com a corrente da Guarda-Chuva e fala: “Senhoras, senhores, [...] A Raquel me trouxe a essa distinta casa só pra divertir vocês e fazer a mágica da bolsa que engorda e desengorda. “[...] Vou noutra casa fazer a mágica do galo preso com uma corrente. Tchau.” (BOJUNGA, 2009, p. 80).

Finalmente, com a bolsa aberta, os parentes curiosos para saber o que havia lá dentro, a examinam, mas, segundo Raquel, só ela viu o que verdadeiramente estava lá dentro. No entrelaçar do mundo da bolsa com o mundo da família Raquel acaba por confundi-los, chegando até a imaginar a interação da família com os seres imaginários. Os familiares perguntam a ela? “Onde é que você achou encontrou esse galo, Raquel?” (BOJUNGA, 2009, p. 80). E ela desconversa e complementa que a mágica era interessante mesmo. Nada mais é comentado do caso da bolsa ou do almoço. Ao chegar em casa, Raquel fica esperando por Afonso e Terrível para entender tudo o que se passou na bolsa, ou seja, criar as demais situações. Afonso começa a história e Raquel a complementa. Assim, o leitor descobre que foi o Alfinete de Fralda que salvou a situação e ele mesmo narra seu feito heroico. O pequeno

objeto, antes sem serventia, espetara bem forte as vontades de Raquel até a bolsa romper.

Todos esses acontecimentos negativos fazem com que Raquel recorra ao mundo da fantasia na tentativa de escapar dali a qualquer instante. Quando se vê manipulada e humilhada diante dos conflitos, ela escapa para o jardim para resolver a situação do Terrível que estava se sentindo esmagado, na verdade o que ela queria era fugir da crueldade de seus familiares e da falta de amparo do seus pais. Para ela era difícil encarar aquela realidade. Portanto, o soluço do Terrível foi a saída de ambos do aperto, Raquel e o galo. As implicâncias de Alberto com sua bolsa durante o almoço, a omissão dos pais perante os acontecimentos e o constrangimento causado pelos irmãos e tios, obrigam a menina a fugir. Encontra consolo em seu próprio mundo imaginário, onde ela consegue resolver todos os problemas.

No capítulo sete *Terrível vai embora*, Raquel ainda está imersa no seu mundo imaginário. Ela narra a história sobre a fuga do galo Terrível. Apavorado Afonso acorda Raquel às cinco da manhã e mostra um bilhete escrito pelo primo avisando que ia brigar. Os dois decidem partir rumo à praia para procurar o galo. A partir dessa parte do texto não há mais participação, nem interferência da família de Raquel nas suas ações, nem mesmo quando ela decide sair sozinha de madrugada para ir à praia. Notamos aí liberdade e autonomia que ela possuía no seu mundo fictício.

Já na praia, os dois procuram pistas da presença de Terrível e encontram marcas de lutas, sangue e duas penas do galo sobre a areia bagunçada. Ouvem um gemido e encontram também a Guarda-Chuva pedindo socorro. Como somente Afonso entendia o que ela falava, depois de ouvir o relato dela em sua linguagem confusa, o galo diz pra Raquel que ela tentara impedir a fuga de Terrível, foi com ele até a praia e lá sofreu toda sorte de violência. Ela conta também que Terrível perdeu a briga para o Crista de Ferro e depois disso o levaram embora.

Assim como Raquel no almoço em família, a Guarda-Chuva e Terrível acabam reféns de outros personagens, os reveses vividos por Raquel no mundo real ainda permeiam seu imaginário.

O capítulo oitavo conta a *História de um galo de briga e de um carretel de linha forte*, Raquel ainda está perturbada com o que aconteceu com Terrível e decide escrever uma história sobre isso:

Eu tinha dito que nunca mais na vida, até ser grande, eu escreveria outro romance. Mas aquele negócio que aconteceu com o Terrível me deixou tão- sei lá- tão diferente, que eu não parava mais de pensar nele. Quando eu vi, já estava escrevendo uma história contando tudo que eu acho que aconteceu no duro. Porque eu tenho certeza que a Guarda-Chuva não viu direito. (BOJUNGA, 2009, p. 92).

Ela cria uma versão para explicar o porquê do galo ter aquele comportamento agressivo. A culpa era dos donos do galinheiro onde Terrível morava, eram eles quem determinavam a vida de cada pintinho que nascia. Para Terrível decidiram que ele só saberia brigar por isso costuraram seu pensamento para que ele não pensasse em outra coisa: “-O jeito é fazer o terrível pensar do que a gente quer que ele pense” (BOJUNGA, 2009, p. 94). Para isso, usariam uma linha bem forte para a costura não arrebentar. Raquel aproveita esse ensejo e introduz na sua narrativa duas personagens, suas características e os ambientes onde viviam - a Linha de Pesca e a Linha Forte.

Os donos do Terrível usam a Linha Forte para costurar seu pensamento. A partir daí, ele ganhou tudo quanto foi briga e nem ligava para o fato de que não levava vantagem com isso: “Terrível não ligava a mínima porque o pedaço do pensamento dele que pensava ‘puxa vida, eu dou o duro todo e eles é que ficam com o dinheiro’, também estava costurado” (BOJUNGA, 2009, p.97). Linha Forte trabalhou tanto segurando o pensamento do galo que ficou entediada e acabou ficando preguiçosa e vivia dormindo. O galo passa a perder quando começa a lutar com outro mais jovem e mais forte. Insatisfeitos com isso seus donos o ameaçam. Foi aí que ele encontrou Afonso e foi parar na bolsa amarela. Contudo, o desejo em brigar ainda era latente e ele decidiu fugir para lutar na praia. Linha Forte não queria mais ficar presa àquela vida e fez um grande esforço para ter uma ideia e tirar o galo dali. Na hora da briga, de tanto pensar, ela desatou librando o pensamento de Terrível, ele caiu em si e resolveu ir embora:

E foi só ela rebentar que o pensamento do Terrível descosturou, abriu todinho, ele passou a pensar mil coisas, ficou até tonto de tanto pensamento junto. Nu instante entendeu tudo que estava acontecendo, e é claro que não sendo bobo, pensou logo: besteira eu morrer nessa praia só porque eles cismaram que eu tenho que brigar com o Crista de Ferro. E se mandou. Correu pro mar (BOJUNGA, 2009, p.100).

Diferente do que Raquel e Afonso tinham pensado inicialmente, Terrível estava agora viajando num barco com um pescador na companhia da Linha Forte e da Linha de Pesca.

Nesse capítulo Raquel retoma sua vontade de escrever e começa a ver as situações sob outras perspectivas. Ao criar a história de Terrível ela abre espaço para se observar e começa a perceber maneira de se desvencilhar do abuso provocado por sua família.

No nono capítulo *Comecei a pensar diferente* Raquel já se mostra mais decidida quanto à sua vontade de escrever. Determinada, decide retomar seus escritos, sem medo de julgamentos, essa decisão faz com que ela se sinta mais confiante em relação ao que quer e também amenizam suas angústias.

Nesse momento Afonso encontra sua ideia, ao ler o romance de Raquel, decide que nunca mais permitiria que costurassem o pensamento de alguém.

A Guarda-Chuva, que era muito sua amiga, decide acompanhá-lo, porém como ainda estava quebrada o Alfinete de Fraldas sugere que a levem na 'Casa dos Consertos', um local onde podiam consertar tudo. Lá, Raquel encontra uma situação inusitada e daí surge uma nova história sobre uma menina, um homem, uma mulher e um velho, todos trabalhavam na casa, mas nenhum deles tinha uma função específica, ajudavam-se na realização das tarefas.

Os personagens vivem em perfeita harmonia e todos trabalham juntos para o bem comum. Lorelai recebe Raquel e para satisfazer sua curiosidade, a anfitriã explica que na sua casa todo mundo faz o trabalho de todo mundo, não existe preconceito, nem julgamentos, além disso, eles se divertem quando realizam as funções, dessa forma nunca se cansam, pois estão sempre fazendo algo novo e diferente. Raquel estranha aquela situação, mas ao mesmo tempo, sente-se confortável e aceita o convite para participar dos eventos daquela família, diferente de como se sentiu quando foi convidada para o almoço tumultuado na Casa da Tia Brunilda.

Porém, Afonso, quase como a consciência da Raquel, repara que já está noite, trazendo o conflito da realidade novamente.

Raquel retorna para casa e para sua realidade material, fica de castigo por ter saído e novamente entra naquele ambiente de opressão familiar, pois para os pais, não há motivos para ouvir e nem mesmo acreditar em suas explicações. Em outros tempos, isso provocaria nela a vontade de ser menino, mas ela escapa outra vez para sua bolsa onde tenta resolver o problema de buscar a Guarda-Chuva no dia seguinte,

pois de castigo, não poderia sair. Decide então que Afonso irá pegá-la na Casa dos Consertos, escreve uma carta para a amiga Lorelai e envia como pagamento a história de Terrível. A Guarda-Chuva volta para bolsa consertada e feliz.

Apesar do castigo, Raquel por meio da bolsa e seus personagens, apresenta ao leitor novos olhares sobre as situações que antes faziam suas vontades crescerem. Agora, com desfechos agradáveis para os problemas dos seus personagens, mostra que seu processo de autoconhecimento está transformando a sua realidade. Não são os outros que estão mudando, é ela.

A história de Raquel é finalizada no capítulo dez - *Na praia*. Diferente do capítulo inicial, a menina aproveita sua semana de castigo e abraça, de um vez por todas, a sua vontade de escrever: “Minha semana de castigo foi ótima escrevi à vontade – tudo que passava ela minha cabeça e tudo que acontecia na bolsa amarela” (BOJUNGA, 2009, p. 125).

Ela reflete também sobre suas outras vontades: ser grande e ser menino estarem diminuindo assim como também os atritos familiares, esses dois acontecimentos podem estar relacionados.

Contudo, ela ainda utiliza a bolsa e seus personagens como refúgio. Convida Afonso para ir à praia soltar pipas, pois agora entende que ser menina não a impede de fazer atividades consideradas masculinas. “... tá vendo, falaram que tanta coisa ra coisa só para garoto, que eu acabei até pensando que o jeito era nascer garoto. Mas agora eu sei que o jeito é outro. Vamos lá na praia soltar pipa?” (BOJUNGA, 2009, p. 126).

Ela e Afonso partem para praia juntamente com toda a bagagem que carregava na bolsa. O Galo estava decidido que já estava na hora de se sair pelo mundo lutando por sua ideia, mas tinha medo de altura, contudo a Guarda-Chuva resolve ajudá-lo a superar esse medo: iria junto com ele e quando a queda estivesse próxima, abriria como um paraquedas. As personagens se preparam e de repente levantam voo. Na praia, enquanto a Guarda-Chuva descansa na areia, Afonso comemora com tanto entusiasmo que não percebe quando uma onda derruba e ele desaparece nas águas: “veio uma onda e puf! pegou o Afonso [...] quis levantar, a onda não deixou, ele sumiu.” (BOJUNGA, 2009, p. 130). Preocupada, Raquel entra no mar para resgatá-lo:

Então entrei no mar de uniforme, sapato, bolsa amarela e tudo. Furei uma onda, mergulhei fundo, e aí só não fiquei de boca aberta senão

ia engolir muita água: o folgado do Afonso estava lá na maior calma, batendo papo com uma porção de peixes [...] dizendo que se alguém quisesse costurar o pensamento deles, eles não deviam deixar. (BOJUNGA, 2009, p. 130)

Ao encontrá-lo conversando com outros peixes sobre a história de Terrível, Raquel vai até ele que lhe informa que os peixes não têm nome. A menina percebe então que não precisa da lista de nomes de meninos que carrega na bolsa, pois no seu processo de autoaceitação como menina seu nome passa a ter sentido.

De volta à areia, Raquel começa a prepara duas pipas e retira da bolsa as suas vontades de ser grande e a de ser menino, amarra-as no rabo das pipas, pois segundo ela, essas vontades já não tinham mais tanta importância, por isso estava na hora de soltá-las. Contudo, ela manteria a vontade de escrever dentro da bolsa, pois estava mais leve: “Ah, essa eu não vou soltar. Mas sabe? Ela não pesa mais nada: agora eu escrevo tudo que eu quero, ela não tem tempo de engordar.” (BOJUNGA, 2009, p. 132).

Os dois soltam as pipas, Raquel se sente contente e aliviada por não precisar mais carregar aquelas vontades. Chega a hora de se despedir de Afonso que decide sair pelo mundo lutando pela sua ideia. Ele e a Guarda-Chuva vão embora e junto com eles as histórias inventadas na imaginação de Raquel que a ajudaram a solucionar questões e amenizar suas aflições, levando-a a se aceitar do jeito que é.

Com a partida dos personagens, a bolsa fica leve e vazia, o único que pediu pra ficar foi o Alfinete de Fralda, pois poderia ser útil no caso de aparecer uma vontade indesejada: “...de repente você tem outra vontade que começa a crescer demais e eu pim! Dou uma espetada nela.” (BOJUNGA, 2009, p. 134).

Todas as histórias sobre os personagens e seus problemas criados na imaginação de Raquel traçam um paralelo com sua realidade. O mundo ficcional, oferece autonomia para resolver seus problemas e lhe dá respostas para entender o mundo real abalado pelas péssimas relações familiares. Para isso, ela foge da sua realidade sempre que se encontra em situações de aflição. São esses momentos de fuga que ocasionam sua transformação pessoal, pois provocam a superação de seus medos, seus traumas e das vontades que não permitiam que ela aceitasse e usufrísse da sua verdadeira identidade.

Os conflitos entre suas vontades e as dos adultos, as diferenças de formas de encarar o mundo e de defesa de suas ideias, a descoberta da sua própria identidade são elementos marcantes no desenrolar do enredo de *A Bolsa Amarela*.

Um dos propósitos desse trabalho é pensar como a literatura pode ser relevante pra vida do sujeito em formação, ou como ela pode auxiliar na construção de sua personalidade e, por seu intermédio, que respostas o jovem pode encontrar para auxiliar na realização de seus anseios, refletindo sobre seu papel como autor de sua própria história e sobre sua relação com a família e com a sociedade na qual está inserido, corroborando o aspecto humanizador que a literatura se dispõe.

4. EXPERENCIANDO LEITURAS – ASPECTOS METODOLÓGICOS

4.1 A importância da pesquisa-ação

Uma das condições necessárias para conclusão do curso de Pós-Graduação, Mestrado em Letras – PROFLETRAS é que o pesquisador desenvolva seu trabalho final numa turma de ensino fundamental, na qual seja professor regente em Língua Portuguesa. Por esse motivo, esse trabalho foi estruturado nos moldes da pesquisa-ação, procedimento metodológico muito utilizado no campo educacional, pois desempenha um papel ativo na própria realidade observada, quando detectada a ação problematizada, possibilitando entender, refletir e, sempre que possível, modificar a prática de ensino. O professor-pesquisador assume o papel de investigador participativo e, durante a pesquisa, mantém um relacionamento direto com os demais sujeitos envolvidos.

É ainda um estudo de caráter qualitativo, tendo em vista que os partícipes ficaram livres para apontar seus pontos de vista, para que assim fosse possível captar as particularidades, subjetividades e experiências individuais sobre o objeto em estudo, assim explica Silva e Menezes (2005, p.20),

Com procedimentos descritivo-interpretativos a pesquisa observa, interpreta, registra e analisa os fatos que geraram o *corpus* necessário para composição do material, levando-se em conta os anseios e as considerações dos sujeitos envolvidos, visto que essa abordagem possibilita encontrar inúmeros significados.

Ressalta-se ainda a importância da bibliografia para enriquecimento desse trabalho. Os objetivos apresentados na introdução desta pesquisa foram traçados a partir de pressupostos teóricos que serviram de alicerce para a sua construção, tanto no que tange à discussão conceitual pretendida, quanto aos procedimentos metodológicos aplicados. Prodanove e Freitas (2013) ressaltam a importância da pesquisa bibliográfica para garantir a legitimidade do estudo:

Destacamos que a finalidade da pesquisa científica não é apenas um relatório ou uma descrição de fatos levantados empiricamente, mas o desenvolvimento de um caráter interpretativo no que se refere aos dados obtidos. Para tal, é imprescindível correlacionar a pesquisa com

o universo teórico, optando por um modelo que sirva de embasamento à interpretação do significado dos dados e fatos colhidos ou levantados. Nesse sentido, todo projeto de pesquisa deve conter as premissas ou os pressupostos teóricos sobre os quais o pesquisador fundamentará sua interpretação (p. 131).

Os pressupostos discutidos acima nos levam a direcionar a pesquisa-ação para os seus objetivos práticos, dentre eles: “Com a pesquisa-ação, os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (LAKATOS e MARCONI, 1992, p. 66) e também, segundo Thiollent (1986), apresentar soluções aos problemas apresentados, acompanhados as ações que disso decorrem..

Em vista disso, o projeto de intervenção desta pesquisa focou nas práticas de leitura literária, com intuito de promover o letramento literário e contribuir para formação de leitores, assim como também enfatizar o caráter humanizador da literatura nos anos finais do ensino fundamental. Para tanto foi pensado e organizado seguindo a proposta da sequência básica de Rildo Cosson (2018) apresentada no seu livro *Letramento Literário: teoria e prática*. O autor defende que a leitura de fruição e o letramento literário podem e devem ser trabalhadas concomitantemente, pois um depende do outro, tendo em vista que esse último é promovido através do processo de escolarização da literatura.

Cosson propõe quatro etapas para uma sequência básica: 1- a motivação: para aguçar a vontade de ler, para o aluno adentrar no texto. Nessa etapa os trabalhos serão desenvolvidos por meio do lúdico com uma temática que envolva o texto literário que será lido. 2 - introdução: é a apresentação do autor e da obra. 3 – Leitura: nessa etapa, o professor ler o texto junto com os alunos, abrindo espaços para aferir o que se está lendo, é nesse momento também que questões são levantadas acerca das dúvidas que possam surgir tanto quanto ao vocabulário, quanto a algumas partes do texto. 4 – Interpretação: ocorre em dois momentos: o interior, o momento do encontro do leitor com a obra, corresponde ao entendimento do texto em si e o exterior que é a construção do sentido por meio da materialização do que foi lido.

Discorrei de maneira mais aprofundada sobre a sequência básica mais adiante.

4.2 Lócus da pesquisa: compreendendo a história da escola⁵

A Escola Municipal Padre Antônio Monteiro da Cruz, localizada à Rua Pedestre XIII, Nº 25, bairro Conjunto Jardim Fluminense, na cidade de Fortaleza-CE. Localiza-se numa zona periférica, bastante urbanizada, com crescente número de pequenos e grandes comércios, como supermercados, farmácias, restaurantes, lanchonetes. Conta ainda, com um funcionamento regular de transporte coletivo, a feira semanal do Canindezinho e de uma Unidade de Pronto atendimento – UPA. A movimentação no entorno da escola é intensa, são constantes as vozes exteriores de pessoas ou carros de som que invadem o espaço escolar, esses sons revelam que a modalidade informal e carregada de signos próprios da região fazem parte do dia a dia dos moradores, inclusive dos alunos, a qual é revelada, por vezes, no registro escrito de suas atividades escolares, o que será confirmado nos discursos orais e produções realizados por eles nas oficinas.

No período chuvoso, o bairro sofre com a elevação dos cursos d'água e a inundação de casas e ruas, os alagamentos e entupimentos de esgotos atingem a escola anualmente o que acarreta em danos estruturais e perda de material.

Construída por ocasião do Conjunto Jardim Fluminense, obra habitacional da Caixa Econômica Federal em convênio com as construtoras SADES e SEVIS, a escola deu seus primeiros passos, em busca da educação de sua comunidade, logo no ano de 1994, quando uma associação de moradores atuantes na época, sentindo a necessidade de ter uma instituição educacional para atender seu filhos, resolveu dar início às atividades educacionais mesmo em condições bastante precárias e sem conhecimento das autoridades competentes. Suas primeiras professoras foram Dona Gilda, Dona Jacinta e Dona Marilene, as duas primeiras passaram depois a funcionárias da Escola.

No decorrer do ano de 1994, quando a escola ainda funcionava precariamente coordenada pela própria comunidade, houve vários arrombamentos, depredações e saques efetuados nas instalações físicas da prédio. Foi quando os representantes da comunidade resolveram buscar os órgãos encarregados pelo Município, para tentar uma saída, ou seja, para que a escola fosse encampada pela Prefeitura, e viesse a

⁵ As pesquisas feitas sobre o lócus foram baseadas no PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, documento elaborado pela comunidade escolar: gestores, professores, funcionários, pais e alunos.

cumprir de fato o seu papel na comunidade, que é o de acolher as crianças, proporcionando-lhes educação e contribuindo na formação de sua cidadania.

Depois dos encaminhamentos e lutas da Comunidade, finalmente a escola passou a patrimônio da Prefeitura de Fortaleza, criada pelo Decreto Lei 9629/95, sendo inaugurada no dia 12 de fevereiro de 1995 pelo então Prefeito Municipal Elbano Cambraia e seu Secretário Major Asthon Guilherme da Silva, quando então recebeu o nome de Escola de 1º Grau Padre Antônio Monteiro da Cruz em homenagem a um sacerdote da Companhia de Jesus, nascido em Recife em 25/05/1899, porém grande incentivador da Educação no Ceará.

Da época de sua construção até os dias de hoje a escola foi administrada por seis diretores. Atualmente, nos períodos manhã, tarde e noite, a escola conta com 466 alunos no Ensino Fundamental anos iniciais, 735 nos anos finais, há ainda 155 alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos – EJA, no ensino noturno. São, portanto, 1356 alunos, 54 professores, um diretor-geral, um secretário, 4 coordenadores, dois agentes administrativos, duas merendeiras, 10 contratados responsáveis pelos serviços gerais. O prédio, apesar de ter passado por reformas, é carente de uma boa infraestrutura, possui 12 salas de aula, uma sala para professores com dois banheiros, duas salas de coordenação, sendo que uma funciona como sala de aula, dois banheiros para alunos, uma cozinha com refeitório para distribuição da merenda, sala de informática, atualmente em desuso por falta de equipamento e professor responsável e também utilizada como sala de aula, um pequeno escovódromo que hoje funciona como laboratório de ciências improvisado, uma biblioteca que no momento atua como sala de aula, sala de Recursos Multifuncionais(SRM), ofertando o Atendimento Educacional Especializado – AEE, para 55 alunos, um pátio e uma quadra poliesportiva sem cobertura e em péssimas condições de uso.

Ao longo dos anos, a escola passou por mudanças pedagógicas significativas, como a implantação da Semana Cultural que, em 2007, deu lugar a I Mostra Literária, criação de grupos de dança, capoeira, teatro, quadrilha junina e, ainda, o desfile cívico na comunidade. Atualmente, por falta de espaço adequado, devido à grande quantidade de alunos e espaço adequado, esses eventos raramente ocorrem na escola. Em 2008, foi implantado o Programa Mais Educação, hoje renomeado de Programa Novo +Educação - PDDE, funciona nos contra turnos com atendimento de alunos que apresentam baixo rendimento e distorção idade-série, visando à melhoria

da qualidade da aprendizagem. Atualmente, 79 alunos são contemplados por este programa, cujo orçamento é de responsabilidade do Governo Federal. Com a mesma finalidade, a escola também oferece o programa Aprender Mais atendendo 159 alunos também no contra turno, esse programa compete aos gastos orçamentários da Prefeitura de Fortaleza. Percebe-se que, apesar dos resultados positivos, esses programas provocam uma superlotação no espaço escolar, visto que, os ambientes que deveriam ser usados para um determinado fim, como a biblioteca, passam funcionar como sala de aula improvisada.

Vale ressaltar que até 2013 a biblioteca funcionava e era gerida por uma professora readaptada, todavia, com a troca de gestores municipais em 2012, muitos desses professores readaptados foram convidados a voltar para sala de aula e nenhum outro funcionário foi colocado para exercer essa função. Isso também aconteceu no laboratório de informática, o qual foi fechado e os poucos computadores que a escola dispunha, com o passar dos anos, tornaram-se inutilizados.

Quanto à biblioteca, apesar de ser o braço direito da escola, tem visto, ao longo dos últimos anos, seu próprio conceito ser alterado, pois as péssimas condições de funcionamento dos equipamentos municipais e também a falta de estrutura física e de layout apropriado para atender de modo eficiente alunos e professores têm contribuído para que esse ambiente caia cada vez mais no ostracismo.

Na escola Padre Antônio, as instalações são inadequadas e até mesmo algumas bem insalubres, pois durante o período chuvoso, o local é tomado pela água o que acarreta em mofo e perigo de choque. O local dispõe de 8.390 livros, seria, se houvesse manutenção adequada, um bom lugar para uso de atividades que requerem uso de projetor, lousa digital, TV, equipamentos dos quais a escola dispõe. Há mesas e cadeiras suficientes para tender uma turma de 40 alunos.

Contudo, nos últimos anos, devido às péssimas condições de infraestrutura e manutenção, os estudantes não podem permanecer no local para ler ou fazer pesquisas, trabalhos em grupo ou pegar livros emprestados, exceto com a presença e autorização de um professor responsável, e quando o espaço não está ocupado funcionando como sala de aula. O tombamento de alguns exemplares, os registros de empréstimos, as ações e eventos, quando ocorriam, eram organizados manualmente.

Uma vez que o interesse da investigação foi o processo da formação de leitores utilizando como suporte uma obra literária, era de fundamental importância para o enriquecimento do trabalho, o funcionamento na escola de um local onde o aluno

pudesse realizar pesquisas, leituras, empréstimos de livros, um ambiente propício ao desenvolvimento de atividades lúdicas e prazerosas, um apoio às atividades desenvolvidas em outros espaços da escola. Infelizmente essa realidade atinge não só a escola Padre Antônio, mas também outras escolas da rede. Bibliotecas fechadas ou com outras finalidades, descuido com livros e com o próprio local, desfavorecem a atuação e o enriquecimento dos projetos a serem desenvolvidos e que muitas vezes requerem o uso desse espaço. É importante salientar que, felizmente, esse triste fato não é comum a todas as escolas da rede.

No planejamento das oficinas desse trabalho pretendia utilizar a biblioteca, porém as oficinas foram realizadas no mês de março em pleno período chuvoso e, por isso, foi o local interditado por riscos de desabamento do teto e choque elétrico. Sendo assim, utilizamos os poucos espaços disponíveis, como o modesto pátio, mas por pouco tempo para não atrapalhar o andamento das aulas que aconteciam nas salas de aulas vizinhas.

A inserção do projeto com o livro *A Bolsa Amarela* durante as aulas de língua portuguesa aconteceu numa turma de oitavo ano, composta por 38 alunos entre 12 e 15 anos de idade. As oficinas ocorreram logo que iniciaram o ano letivo, com apoio e consentimento da gestão, dos alunos e dos pais, conforme consta nos Termos de Consentimento apresentados (ANEXO A).

4.3 A pré-intervenção - os instrumentais de coleta de dados

Os instrumentais de coleta são partes integrantes do projeto de pesquisa de caráter intervencionista, adotado no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) desenvolvido na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, na unidade do Campus em Assu.

Estes instrumentos são importantes para o desenvolvimento do trabalho, pois operam diretamente na construção e constituição dos dados do *corpus* da pesquisa, fornecendo informações relevantes, voltadas às práticas de leitura e escrita dos alunos.

Como já explicitado, o objetivo desta pesquisa é investigar o caráter humanizador da literatura na formação de leitores no ensino fundamental dos anos finais, enfatizando a medição da leitura da obra *A Bolsa Amarela* de Lygia Bojunga.

Para consolidar esse propósito, é imperativo que haja o atendimento aos objetivos específicos que buscam prioritariamente: 1. Compreender a relação entre a formação de leitores literários e a escola; 2. Relacionar a história da personagem com aspectos da identidade do leitor; 3. Discutir o conceito de humanização do sujeito por meio da literatura; 4. Perceber as possíveis transformações que a literatura pode provocar na concepção de mundo dos educandos.

Levando em consideração os aspectos abordados há que se fazer ainda a observação cuidadosa quanto à formação de leitores – atentando para a elaboração específica de atividades que envolvam elementos como leitura, interpretação, produção escrita e oralidade. Essas atividades precisam ser capazes de traçar um paralelo reflexivo entre a sua realidade individual e social com o tema abordado na obra em estudo.

Para concretizar os objetivos apresentados foi selecionada uma sala do Ensino Fundamental, 8º Ano, turma C, turno matutino, composta por 38 alunos, sendo 02 com deficiência. A turma será, posteriormente, apresentada com suas especificidades, bem como todo o contexto motivador da pesquisa referente à realidade vivenciada pela escola e pela turma.

O ponto de partida para consolidação da prática, foi a realização de 04 oficinas temáticas, subdivididas em 10 encontros e realizadas conforme calendário estipulado, as quais serão detalhadas a partir do tópico 5.3. Essas oficinas terão como principal subsídio a obra *A Bolsa Amarela*, por abordar assuntos acerca do universo dos alunos, questões que foram reconhecidas tanto por parte da convivência do professor com alunos em sala de aula, quanto através de questionário realizado para traçar o perfil do leitor. Ressalta-se também a boa receptividade da obra pela turma, por estar condizente, por seu caráter lúdico, com a turma selecionada, além de contemplar os objetivos de leitura e atividades propostas.

Para coleta de dados foram utilizados recursos de imagens fotográficas, gravações de áudio, vídeo, questionário de sondagem, dinâmicas de grupo, produções textuais e depoimentos escritos. Por meio deles, identifiquei e analisei os avanços e as dificuldades apresentados pelos alunos durante o desenvolvimento das oficinas, bem como as possíveis reflexões apontadas pelos discentes no que se refere às temáticas propostas.

Como primeiro instrumento de pesquisa decidi pela aplicação de um questionário (APÊNDICE A) para traçar o perfil do leitor e saber um pouco sobre a situação socioeconômica dos jovens.

Os aspectos expostos a seguir, referem-se à turma do 8º Ano/C do Ensino Fundamental da E.M. Padre Antônio Monteiro da Cruz, unidade integrante da rede municipal de ensino de Fortaleza/CE, como já dissemos. Composta por 38 alunos sendo 18 do sexo masculino e 21 do sexo feminino, desse total, 02 são alunos com deficiência, um possui TDAH⁶ outro é portador de DI⁷.

Apesar de todos os alunos, exceto o que possui DI, possuírem boa fluência leitora, percebi, em conversas com o professor do ano anterior, que boa parte da turma ainda possuía resistência e dificuldade quanto às atividades de produção, leitura/compressão de textos. Os problemas de compreensão e interpretação prejudicam o aluno em todas as áreas de conhecimento e também em outras atividades realizadas na escola. Para que se amenizem os problemas deve-se diversificar os métodos de ensino a fim de contemplar todos os alunos.

Os dados abaixo foram obtidos por meio de um contato inicial com a turma, da aplicação de um questionário sobre o perfil dos alunos, fichas de matrícula na secretaria da escola e laudos dos alunos disponíveis na sala de AEE- Atendimento Educacional Especializado.

Antes do contato inicial, encontrei-me individual e informalmente com os alunos da turma que participariam da pesquisa, a fim de fazer um levantamento sobre suas condições familiares.

Pude observar que as condições eram, em geral, bem melhores do que imaginava. A maioria dos pais cursara, no mínimo, até o quarto ano do ensino fundamental, apenas dois não sabiam ler e escrever, muitos possuíam ensino médio e mais da metade dos alunos revelaram que têm ajuda dos pais na resolução das atividades domiciliares. Eram vendedores, caixas de supermercados, empregadas domésticas, funcionários de alguma fábrica, ambulantes, aposentados. Poucas mães trabalhavam fora. Algumas famílias eram pequenas, outras eram compostas por três ou quatro filhos e muitos dos irmãos frequentavam a mesma escola. Contato com

⁶ Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) é uma síndrome de desatenção, hiperatividade e impulsividade. Há 3 tipos de TDAH, os que são predominantemente desatentos, hiperativo/impulsivos e combinados.

⁷ É a sigla para Transtorno do Desenvolvimento Intelectual ou Deficiência Intelectual já foi conhecido como retardo mental. É caracterizado por limitações nas habilidades mentais gerais.

livros, revistas e jornais faziam parte do cotidiano de poucos pais e alunos, pois muitos disseram que a família preferia assistir a filmes e séries no provedor global de filmes *Netflix*, jogar no celular ou conversar com amigos via *WhatsApp*, um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas. Nessa conversa, entretanto, foi possível observar, nos extremos, de um lado, a existência de ambientes em que os jovens tinham acesso a livros, revistas e, vagamente, literatura e, de outro, lares onde a escassez de material impresso era absoluta e aparentemente dispensável.

Essa conversa informal, porém, de extrema importância, possibilitou-me reconsiderar vários aspectos relativos à prática em sala de aula, pois, muitas vezes, somos influenciados pelas impressões sobre o grupo de alunos e corremos o risco de propormos atividades inadequadas – por exemplo, pedir que o aluno realize uma pesquisa na *Internet* sem que ele disponha de recursos para tal procedimento. Outro perigo, talvez mais grave, seria subestimar a capacidade dos alunos e solicitar menos do que eles poderiam ou gostariam de fazer.

No primeiro contato efetivo com a turma, que ocorreu no dia 20/12/2018 apresentei-me brevemente para os e alunos, breve porque a turma já se conhecia, pois, praticamente, mantinha-se a mesma formação de anos anteriores e quanto a mim, já era bastante conhecida dos corredores da escola. Iniciei a conversa perguntando aos participantes se eles estavam lendo algum livro no momento, apenas uma aluna respondeu afirmativamente, mas não revelou o título da obra.

Em seguida, expliquei que eles participariam de uma pesquisa realizada por mim e que eles responderiam a um questionário para eu saber um pouco sobre os gostos de leitura deles.

Vale ressaltar que, durante o ano, esse processo de diagnóstico não para. Os alunos também vão descobrindo mais sobre os colegas e sobre o modo como o professor trabalha. É preciso partir da realidade do aluno ao planejar e avaliar as atividades e fazer um diagnóstico inicial é um ótimo instrumento para saber quem são esses alunos reais com os quais convivemos e trabalhamos.

Após esse diálogo, o questionário foi entregue e solicitei aos alunos que o respondessem individualmente fazendo perguntas sempre que surgisse alguma dúvida. Certas questões de cunho familiar conversadas anteriormente causaram estranhamento, mas todos participaram desse processo.

Em suma, os instrumentais que serviram de alicerce para esta pesquisa foram: questionário de sondagem, produções textuais que compuseram as bagagens leitoras

guardadas na bolsa amarela e os depoimentos orais e escritos. Todos, mantém entre si, a intenção de subsidiar o trabalho da pesquisa realizada com a leitura literária em sala de aula.

4.3.1 Questionário de Sondagem

Como primeiro instrumento da pesquisa, o questionário tem por finalidade traçar um perfil dos alunos, relacionado às questões mais abrangentes sobre leitura, bem como diagnosticar suas preferências em relação a elementos que caracterizam a temática da narrativa de *A Bolsa Amarela*. Devido ao seu caráter investigador, este instrumento foi aplicado logo no início do projeto, antes de começar o trabalho com as oficinas propriamente ditas, pois nele havia questões que exigiam sondagem antes do aluno estabelecer um primeiro contato com a obra. Elaborei 24 perguntas sobre os seguintes aspectos: a família; tipos de leitura (gêneros) e assuntos de interesse; suportes e locais de leitura; gostar de ler e produzir texto.

Para isso, faz-se necessário, apresentar o perfil dos participantes da pesquisa. O quadro abaixo demonstra a quantidade de alunos matriculados no 8º ano C do turno da manhã da EM Padre Antônio Monteiro da Cruz - integrante da rede municipal de ensino de Fortaleza – CE. O quadro mostra o perfil destes estudantes, apresentados numa relação que corresponde à quantidade de alunos do gênero (masculino e feminino) por sua faixa etária (idade) correspondente.

QUADRO 02: TOTAL DE ALUNOS POR RELAÇÃO DE GÊNERO E FAIXA ETÁRIA⁸

GÊNERO/IDADE	13 ANOS	14 ANOS	15 ANOS	Total de alunos/ gênero
MASCULINO ⁹	06	10	01	17
FEMININO	08	08	05	21

⁸ Considera-se neste levantamento a idade atual dos alunos com data de aniversário até o dia 13 de março de 2019, correspondente à data de término de aplicação do projeto, pois durante a sua realização a turma começou e terminou com a mesma quantidade de alunos matriculados.

⁹ Nesta categoria há dois alunos com deficiência.

Total de alunos por idade	14	18	06	38
---------------------------	----	----	----	----

Fonte: dados da pesquisa (2019)

Esses dados nos mostram que a faixa etária dos jovens com os quais pretendi trabalhar a leitura do livro *A Bolsa Amarela*, de fato corresponde a idade do jovem considerado pré-adolescente, público alvo desta pesquisa. A escolha dessa turma se deu, primeiramente, porque o intuito era aplicar o projeto numa turma de oitavo ano, principalmente, pelo critério da faixa etária, que correspondia aos anseios dos objetivos elencados na pesquisa. Depois, porque o grupo possuía boas referências dos professores a respeito do comprometimento com atividades e trabalhos escolares, assim como também possuíam um vínculo amistoso, o que achei relevante para a realização das dinâmicas que seriam aplicadas durante as oficinas.

Na primeira parte do questionário repeti as mesmas perguntas que fiz nas conversas informais: os dados pessoais do aluno, informações pertinentes à moradia, participação da família nas atividades escolares, se ele tem acesso à celular, computador, internet. Em seguida perguntei, sobre suas preferências de leitura, tempo dedicado a esse ato, assuntos de maior interesse, quantos livros já leu, o que desperta o gosto pela leitura e, a última parte, destina-se a atenção a títulos e autores já lidos e a intervenção das escolhas leitoras pela escola, o gosto pela aulas de leitura e de produção textual.

Para evitar qualquer tipo de antecipação e interferência no desempenho das etapas seguintes do projeto, uma vez que o aluno teria ideia de que poderia ser solicitado a ele a leitura de um livro, ou até mesmo para minimizar suas especulações a respeito das atividades posteriores, poupei à classe qualquer apresentação mais detalhada sobre o projeto.

A questão inicial que achei pertinente para a pesquisa versava sobre as leituras preferidas e, as respostas dos alunos mostraram que, 20% dos alunos preferem histórias de terror e 20% quadrinhos, ou seja, esses gêneros ficaram entre os mais escolhidos, seguidos em menor número por aventura de ficção (12%), poesia (8%) e contos de fadas (8%).

O segundo elemento que me chamou atenção diz respeito aos assuntos de maior interesse quando se trata de leitura, as respostas revelaram que namoro com

13% está entre os temas mais atrativos, seguido de família (9%), violência (9%) e preconceito (9%), nesse item o aluno poderia marcar mais de um assunto dentre os 16 presentes nesse item do questionário.

Um outro aspecto relevante interrogado foi o quanto os alunos gostam ou não de ler e produzir textos. Para análise dessa questão obtive o seguinte resultado quanto à leitura: 38% da turma disse gostar de ler, 7% revelou que não gosta e 55% relatou só gostar às vezes. Quanto à escrita: só 30% dos alunos responderam que gostam de produzir textos; 22% disseram não gostar desse tipo de atividade e, a maioria, 48% revelou que só gosta de produzir às vezes.

Outro fator que chamou atenção e que, de certa forma, pode contribuir para o gosto ou não pela leitura foi que dois alunos apresentarem ter pais analfabetos e 24 alunos informaram ter ajudar dos pais nas atividades escolares e 16 relataram não ter acesso a livros, revistas e outros suportes de leitura em casa.

4.3.2 Bagagens das leituras – a bolsa das produções (portfólio)

Um outro instrumental explorado na intervenção, foi a bolsa das produções, onde eram depositadas todas as atividades realizadas pertinentes às leituras dos capítulos do livro, assim como também peças que faziam parte do enredo, como o alfinete, a imagem do galo, a guarda-chuva. A bolsa serviria como um portfólio dos registros das atividades realizadas durante o projeto. Como propõe Cosson (2018):

[...] o uso do portfólio oferece ao aluno e ao professor a possibilidade de registrar diversas atividades realizadas em um curso, ao mesmo tempo que permite a visualização do crescimento alcançado pela comparação dos resultados iniciais com os últimos, quer seja do aluno, quer seja da turma. (Cosson (2018, p. 48-49).

A bolsa seria utilizada ao longo da leitura do livro e estaria à disposição do leitor para que ele pudesse, depois de registrar suas impressões de leitura, guardá-las no objeto. As atividades planejadas faziam sempre uma associação com situações presentes na narrativa e vividas pelas personagens, principalmente por Raquel. O objetivo era conduzir o aluno a fazer um registro de seus sentimentos, anseios, descobertas e desejos, semelhante à ideia requerida pelo diário de leitura e também ao que Raquel fazia com sua bolsa.

A intenção de utilizar uma bolsa ao invés de um caderno tinha o intuito de

apresentar uma maneira diferente de instrumento para a escrita, pensei que dessa forma, aqueles alunos, que em outros momentos da intervenção, falaram que não gostavam de produzir textos, estariam mais propensos a realizar uma experiência diferente para a escrita. Além disso, sabendo que seus escritos ficariam guardados na bolsa, assim como os de Raquel, sentiriam mais confiança e desembaraço ao descrever as questões de cunho mais pessoal que seriam abordadas durante o processo. Dessa forma, os exercícios de produção seriam melhor aproveitados e conseqüentemente a manifestação dos seus sentimentos e pensamentos por meio da escrita seriam melhor experienciados.

A bolsa servia, de certa forma, como um diário, pois os textos produzidos eram nela guardados e não havia a necessidade de, no momento da aula, expor a produção para a turma, a não ser, que fosse uma escolha do participante. É importante ressaltar que os objetivos dessas atividades eram: primeiro conscientizar o aluno de que ele é capaz de escrever textos; para tanto, antes de produzi-los procurei mostrar que ele já produz os mais variados tipos de textos no seu dia-a-dia. E mais: trata-se de um saber que ele utiliza com competência e espontaneidade.

Essa tomada de consciência é fundamental para que ele encare sem traumas o ato de produzir textos no ambiente escolar e relacione esse trabalho à sua vida de cidadão. Depois, o que procurei valorizar nessas atividades de escrita foi a expressão das ideias, o posicionamento diante das leituras realizadas que os levavam a atribuir um significado para suas próprias experiências materializadas pela escrita. Não era uma intimação ou tarefa obrigatória, era mais como um convite para dar forma ao pensamento e refletir sobre os impactos da leitura. Essa reflexão realizada por meio da escrita surge de maneira organizada, materializada, como começo, meio e fim e se transforma em um registro ou espelho de uma situação.

Por esses motivos, não houve preocupação em corrigir as inadequações gramaticais cometidas ou em realizar a reescrita de textos.

Ao longo da intervenção houve também momentos de trabalho com imagens, desenhos, confecção de cartazes envolvendo a linguagem verbal e não verbal, que somadas às outras atividades, deram no total 07 produções escritas.

Na primeira atividade, explorei o elemento do desejo, em referência à abordagem do livro. Para isso, apresentei aos alunos duas imagens: a de uma bolsa amarela e a de objetos variados que pudessem ser colocados dentro desta bolsa. Os alunos teriam que pensar em três desejos que queriam para a sua vida e também em

objetos que poderiam ser guardados dentro da bolsa, poderiam usar outros objetos que não aqueles apresentados na imagem, deveriam explicar também o porquê de suas escolhas. Ao final da atividade, cada participante recebeu sua bolsa amarela, como vemos na figura 01, onde guardaram seus desejos escritos e os nomes dos objetos escolhidos.

FIGURA 01 – MODELO DA BOLSA UTILIZADA PARA GUARDADOS E PRODUÇÃO TEXTUAL



Fonte: dados da pesquisa (2019)

Ao final de cada aula, para que as produções pudessem ser analisadas, as bolsas eram recolhidas para serem entregues na atividade seguinte.

As produções aconteciam à medida que líamos os capítulos do livro. Na segunda atividade proposta (APÊNDICE B) em alusão às trocas de correspondências entre Raquel e seu amigo imaginário André, que ocorrem no capítulo 1, solicitei a escrita de uma carta a um amigo também imaginário, revelando-lhe aspectos relevantes sobre sua vida, família, anseios, desejos. Como resposta, na aula seguinte, entreguei as redações com anotações referentes aos assuntos abordados nos textos: registros sobre a família, problemas na escola, aspectos relacionados ao gênero sexual, foram temas contundentes que requereram uma conversa individual, além do *feedback* escrito.

Recebi dos alunos participantes o retorno de 22 cartas, dessas, 8 chamaram mais atenção pelo teor dos escritos, os produtores dos textos foram chamados a uma

conversa em particular, não obrigatória, na qual puderam falar sobre o que haviam escrito, dos oito, apenas duas alunas se mostraram abertas ao diálogo. Retomarei com a discussão a respeito das produções textuais no capítulo seguinte, ao analisar os dados obtidos na pesquisa.

Na terceira atividade, propus uma dinâmica com gravuras (ANEXO B). Os alunos escolheram gravuras com as quais se identificavam - havia figuras de jogadores de futebol, pratos culinários, paisagens, animais, objetos de uso pessoal, como relógios, joias, casas etc.- explicando os motivos na própria folha. Com a sala dividida em grupos eles puderam conversar entre si sobre suas escolhas. No momento, elaboraram desenhos que os representassem em alguma área da sua vida: familiar, amorosa, escolar etc. as produções foram guardadas dentro das bolsas e foi reservado um momento para interação oral de suas escolhas e desenhos. No total, dos 38 alunos que participaram desta etapa, 32 realizaram a atividade.

Explorei também atividades em grupo para estimular a interação entre os alunos e para que eles, por meio dos temas abordados nas atividades, pudessem conversar e se conhecer melhor. Na quarta atividade, lemos o capítulo 3 “O Galo”, como já explicitiei na sessão de apresentação e análise da obra, o galo Afonso representa a vontade de Raquel de ser menino para poder ter os mesmos privilégios e também o direito de escolher, assim como o galo que fugiu do galinheiro por não aceitar a vida que levava. Aproveitando o assunto do capítulo sugeri uma atividade na qual fossem discutidos os papéis representados por homens e mulheres na sociedade. Após uma primeira discussão sobre o tema, enfatizei a questão dos direitos das mulheres e sobre isso, em seguida, divididos em 6 grupos de 6, os alunos elaboraram 6 cartazes utilizando jornais e revistas, ao final explanaram sobre suas escolhas e apresentaram os cartazes que foram afixados nas paredes da sala.

Na quinta atividade pedi que os alunos produzissem um miniconto (APÊNDICE C) sobre quando eram crianças, em referência ao alfinete de fralda e sua curta história apresentadas no capítulo 4. Vinte e sete alunos realizaram a produção na qual falaram sobre as alegrias e brincadeiras da infância, lembranças que tinha daquela época de vivências e convívio familiar.

Na sexta produção (APÊNDICE D), em alusão à história da Guarda-Chuva e à atividade não realizada na escola no capítulo 5, a redação sobre o presente que Raquel queria ganhar, propus aos alunos a produção de um texto informando um presente que eles também gostariam de receber, cujo título foi *O que eu quero ganhar*

de presente. A tarefa deveria ser realizada em casa. No texto o aluno descreveria algo que fosse um sonho a ser realizado em forma de presente. Na aula seguinte, 28 textos foram entregues, neles, os alunos falaram que gostariam de ganhar bicicletas, celulares, 2 alunas falaram sobre a vontade de fazer uma viagem internacional, 2 pediram uma casa para a família.

O que mais chamou minha atenção foi o fato de que uma boa parte da turma entregou a atividade da forma como foi solicitada, tendo em vista que a falta de comprometimento com as atividades domiciliares é um fator de pertinente reclamação por parte dos professores da escola. Outro fato significativo, foi a participação do aluno que possui deficiência intelectual e, por conta disso, possui pouca capacidade para a escrita, ele pediu a ajuda da irmã para redigir sua redação sobre o sonho de ganhar uma bola e ser jogador de futebol. Perguntado sobre a sua intenção e interesse em produzir o texto, ele disse que gostaria de colocar mais um texto na sua bolsa.

4.3.3 Depoimentos

Para completar o conjunto dos instrumentais utilizados, o depoimento (APÊNDICE E) foi empregado como recurso final de considerações acerca das leituras. A fim de evitar prejuízos para a pesquisa, optei por solicitar declarações em forma de texto escrito, porém, mais uma vez, deixei os alunos à vontade para se expressarem oralmente, caso quisessem. Nessa etapa, os alunos puderam expressar sua vivência com a leitura, as impressões e interpretações que o estudo com a obra literária proporcionou. Antes, com intuito de proporcionar uma retrospectiva da história e um momento de extroversão, devolvi as bolsas com as atividades desenvolvidas durante o processo. Os alunos puderam rever seus escritos e socializar com os colegas. Nessa etapa pedi para que os alunos percebessem a maturidade dos textos escritos no decorrer das oficinas

Em seguida, realizei uma dinâmica com o objetivo de resgatar os desejos guardados no início da leitura. Os alunos escreveram, novamente num papel seus três desejos e os colocaram dentro de um balão, que deveria ser solto ou agarrado, conforme a decisão de soltar ou ficar com os desejos escolhidos, assim como Raquel fez com suas vontades no final da história. Esse momento foi planejado para ser bem divertido e descontraído, pois os balões deveriam ser jogados para cima e de acordo com a vontade de mantê-los cheios, os alunos deveriam cuidar para que não

estourassem, contudo, não saiu como programado, por conta disso, decidi aplicar uma segunda atividade que não estava no meu planejamento inicial. Esse episódio será melhor explicado no capítulo seguinte. Após a dinâmica, tivemos um momento de reflexão sobre as leituras e, em seguida, os alunos foram convidados a responder as seguintes questões: O que você aprendeu com a história de Raquel?

Foram coletados 32 depoimentos, dentre os mais relevantes destaco os seguintes trechos: “senti pena de Raquel por não ter atenção de sua família; “achei o livro “muito incrível e importante por mostrar que as opiniões das criança são importantes”; “o livro mostrou que é importante lutar pelo que quer”; “homens e mulheres têm os mesmo direitos”; “queria ter uma bolsa amarela pra carregar tudo, como a Raquel”; “Raquel é uma mini guerreira”; “eu me sentia bem quando a professora lia para nós”; “ eu aprendi bastante com Raquel, pois ela ensina que não devemos nos abalar por causa das palavras das pessoas”; “achei muito estranho uma menina andar por aí com uma bolsa enorme; “o livro ensinou que não se deve guardar as vontades por causa dos outros”. Esse instrumento permitiu também classificar as opiniões acerca do livro: 13 alunos gostaram da obra, 3 acharam a história de Raquel triste, 6 acharam interessante; 11 caracterizaram como um livro legal e 3 julgaram o livro como sendo muito bom.

As observações e discussões referentes aos instrumentos deste trabalho, serão apresentadas no capítulo seguinte, relativo à divulgação das análises e as experiências vividas dos alunos com a leitura literária de *A Bolsa Amarela*.

5. OUTRAS BAGAGENS E VONTADES: A EXPERIÊNCIA LEITORA COM A OBRA A BOLSA AMARELA.

5.1 O Projeto de Intervenção

“*A Bolsa Amarela* e outras bagagens: literatura, humanização, mediação e formação do leitor no ensino fundamental” é um projeto de intervenção abalizado pela proposta da sequência básica que se ampara no letramento literário proposto por Rildo Cosson (2008). Fez-se mister compreender a relação entre a formação de leitores e a escola, além disso, enfatizar o direito à mediação que cabe ao aluno e o papel do professor nesse processo. Para isso, escolhi trabalhar, em sala de aula, a obra literária *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga e verificar a sua influência para a formação dos leitores envolvidos na pesquisa.

Os alunos que participaram desta pesquisa pertencem ao oitavo ano, à época da aplicação do questionário de sondagem não faziam parte das turmas nas quais eu estava lotada, por essa razão, a aplicação do questionário aconteceu quando os alunos ainda estavam no sétimo ano, pois como a lotação dos professores nas turmas ocorre no final do ano letivo, ficou acordado com a direção da escola que a sala de aula do 7º ano C, seria de minha responsabilidade no ano seguinte. A turma do 8º ano C constituiu-se basicamente dos mesmos alunos do ano anterior.

Logo, no dia 20 de dezembro de 2018, iniciei as atividades com a aplicação do questionário de sondagem. Com auxílio do professor regente da turma, solicitei um momento com os alunos para estabelecer um primeiro contato por meio de uma conversa informal, e, assim, conhecê-los melhor e também para aplicar o questionário. A princípio não foi revelado que aquela tarefa estava relacionada a um trabalho maior que envolvia atividades de práticas de leitura e escrita. Expliquei-lhes que gostaria de conhecer suas preferências leitoras e um pouco sobre suas vidas em casa para planejar um projeto a ser desenvolvido apenas na turma que eles iriam cursar no ano seguinte.

O projeto estruturou-se em quatro oficinas elaboradas a partir das orientações da sequência básica, proposta por Rildo Cosson em sua obra *Letramento Literário*

teoria e prática (2008). Planejei 4 oficinas cada uma com 3 momentos de aplicação, exceto a última que contou com apenas 1 momento. No total, o “Projeto de Intervenção da *Bolsa Amarela*” foi fracionado em 10 encontros, distribuídos ao longo de 2 meses.

À exceção do primeiro instrumental, ora citado, os demais, como as produções nomeadas como bagagens de leitura e o depoimento, foram intercalados às oficinas, como propostas pedagógicas que serviram para encorpar e estruturar as atividades da sequência básica.

Trago aqui novamente o questionário de sondagem para apresentar a análise dos dados obtidos, em relação aos gostos e preferências dos alunos e no que tange às questões direcionadas à leitura. Os comentários serão realizados somente àqueles quesitos que joguei relevantes a este propósito da discussão, como também evidenciarei a quantidade de ocorrências, somente aos que forem oportunos.

Inquiridos a respeito de suas leituras preferidas, os alunos apresentaram, em maioria, suas respostas em torno de gêneros voltados às histórias de terror, em quadrinhos (HQ) e sobre aventuras de ficção, seguidos em menor escolha de contos de fadas e poesia.

Quanto às histórias de terror é um gênero que chama atenção, essa escolha pode sugerir que esse gênero funciona para o aluno, por exemplo, como brincar com um quebra-cabeça, pois o leitor busca a lógica dos acontecimentos. O raciocínio não se satisfaz com meios fatos, meias verdades, imagens incompletas. A ânsia de conhecer o todo gera uma inquietação, mescla de curiosidade, insatisfação e medo. Essa pode ser umas das razões pelas quais optaram pelo gênero terror e mistério, muitas vezes escorregando no conto fantástico, os motivos para essa escolha podem ocorrer porque as características desse gênero textual cativam o leitor, segundo explica Todorov:

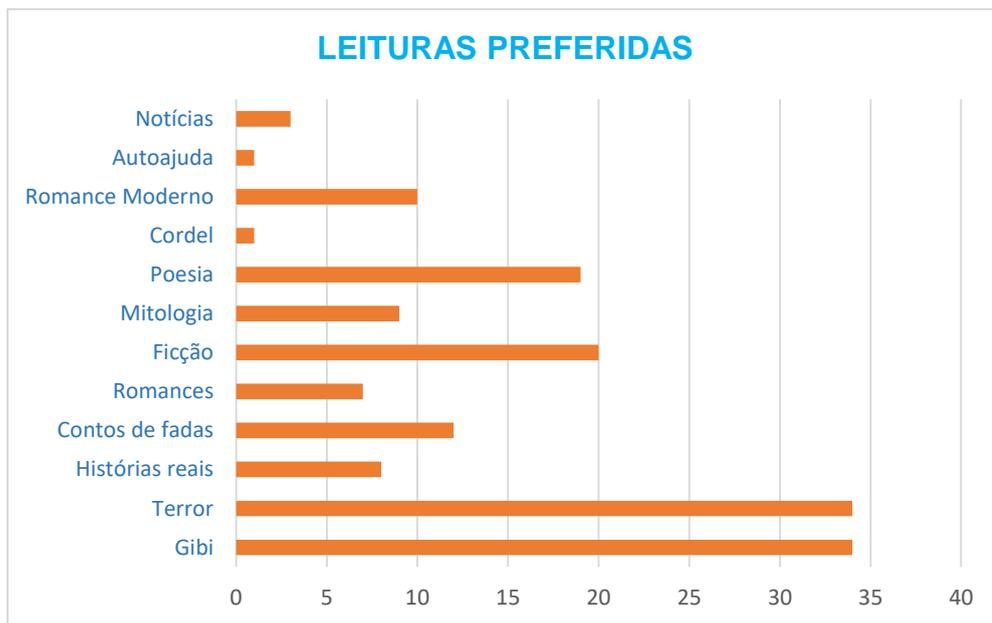
O fantástico se fundamenta essencialmente numa hesitação do leitor – um leitor que se identifica com a personagem principal – quanto à natureza de um acontecimento estranho. Esta hesitação pode se resolver seja porque se admite que o acontecimento pertença à realidade; seja porque se decide que é fruto da imaginação ou resultado de uma ilusão; em outros termos, pode-se decidir se o acontecimento é ou não é. (TODOROV, 1975, p.165-166).

No que diz respeito aos gibis, se configuram em uma leitura que desperta o interesse junto aos alunos, como mediadoras do conhecimento e instrumento de aprendizagem e, às vezes, de reflexão social. A linguagem multimodal, as histórias

curtas e divertidas, carregadas de lições, são as características que mais chamam atenção no suporte.

Apesar da maioria optar pelos gêneros descritos acima, as respostas foram bastante heterogêneas, pois foi apresentada uma lista com 12 opções de gêneros (APÊNDICE A) na qual nenhum item foi absolvido das escolhas. Como podemos observar no gráfico abaixo:

GRÁFICO 1:



Fonte: dados da pesquisa (2019)

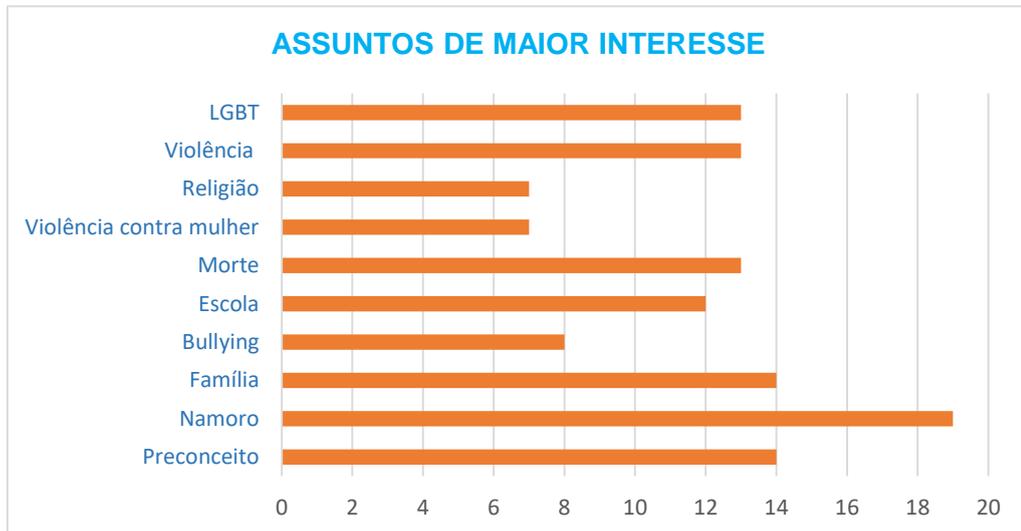
No momento da aplicação do questionário, pedi aos alunos referências sobre livros que já haviam lido, na ocasião, não citaram sequer uma obra.

Faz-se mister levar em consideração também que, atualmente, a popularização das séries televisas, das adaptações dos livros pro cinema, dos jogos eletrônicos, das revistas tem influenciado as preferências de leituras dos jovens. Cosson (2019) explica que “[...] a literatura estaria em nossos dias experimentando uma nova forma de alargamento ao ser difundida em diferentes formatos e veículos, usualmente em composição com outra manifestação artística.” (COSSON, 2019, p. 15). O autor denomina essas novas manifestações literárias de avatares da literatura, de certo modo, inserem o jovem no mundo da leitura e devem ser compreendidos enquanto parte do discurso literário, o que muda é apenas o veículo.

Quanto aos assuntos de maior interesse namoro, violência, preconceito e

família, foram os mais relevantes como podemos observar no gráfico:

GRÁFICO 2:



Fonte: dados da pesquisa (2019)

Em relação aos temas violência e preconceito conjectura-se que o interesse se dá pelo fato de que:

A violência é um problema social que está presente também nas ações dentro das escolas e se manifesta de diversas formas entre todos os envolvidos no processo educativo. Isso não deveria acontecer, pois escola é lugar de formação da ética e da moral dos sujeitos ali inseridos, sejam eles alunos, professores ou demais funcionários. Além disso, a violência estampada nas ruas das cidades, a violência doméstica, os latrocínios, os contrabandos, os crimes de colarinho branco têm levado jovens a perder a credibilidade quanto a uma sociedade justa e igualitária, capaz de promover o desenvolvimento social em iguais condições para todos, tornando-os violentos, conforme esses modelos sociais. (BRASIL ESCOLA, 2019)¹⁰.

Outra forma de violência praticada dentro e fora da escola é o preconceito em todas as suas vertentes (racial, social, de gênero, religioso, opção sexual e até linguístico) e como esse tema é bastante debatido em programas de televisão, filmes e novelas onde mostram personagens reais ou fictícios que sempre conseguem vencer esse ato terrível, os jovens da periferia se identificam e é importante debater na escola mostrando que diferenças existem. Contudo, mais uma vez: o respeito é a

¹⁰ Endereço eletrônico disponível em: < <https://brasilecola.uol.com.br/educacao>>. Acesso em: 08.out.2019.

base de qualquer relação e a convivência com pessoas diferentes ajuda a entender novos pontos de vista e agrega novas ideias aos indivíduos, pois na escola há um misto de personalidades, culturas e gostos e, por isso, é comum haver estranhamento. Por essa razão, deve-se, sempre que necessário, abrir um espaço para discussão sobre como as diferenças são importantes para nossa formação cultural e aceitá-las é essencial para um convívio pacífico.

Os outros dois assuntos que mais chamaram atenção dos alunos foram namoro e família. Apesar de ser recorrente na adolescência, namoro é um tema delicado, pois nem todos os alunos estão abertos para discuti-lo. Como a turma é composta por meninos e meninas de 13 a 15, uns ainda não estão prontos, outros já tem uma vida sexual ativa. Fica complicado estabelecer um meio termo, quando alguns não tem maturidade suficiente para discutir assuntos que podem acabar em conversas sobre sexo. Já o tema família nos chamou bastante atenção, pois nos fez perceber o quanto os alunos têm a necessidade de falar sobre o assunto e mostrar as alegrias e agonias da convivência familiar.

A respeito do gosto pela leitura, elemento também abordado no questionário, mostrou que não gostar de ler ou só gostar de ler de vez em quando também é uma opção para o aluno. Muitas vezes, o fato de não gostar de ler pode estar relacionado com a forma como que o ato foi apresentado na escola ou por ele não ter tanto contato com os livros. Kleiman (2000) chama de massacrante a forma como muitas vezes a leitura é vista pelos professores e critica a maneira imposta que a abordam em sala de aula:

A leitura se baseia no desejo e no prazer, não em uma atividade desagradável visando à decifração de palavras, que leva o aluno a caracterizar o ato de ler como difícil demais, inacessível, não fazendo sentido para o mesmo. Afinal, o sujeito conceber a leitura como um objeto de aprendizagem, que faça sentido a ele. (KLEIMAN 2000, p. 15).

As respostas dos alunos denunciaram que apenas 21% dos alunos gostam de ler, como mostra o gráfico abaixo:

GRÁFICO 3:



Fonte: dados da pesquisa (2019)

Esse questionamento causou-me bastante inquietude, pois diante da realidade constatada de que ler não é uma prática prazerosa para maioria, temi que para esses alunos o projeto com leitura não fosse satisfatório e, principalmente, significativo, já que o intuito era trabalhar o caráter humanizador da literatura. É oportuno destacar aqui, que atividades envolvendo leitura de uma obra literária mais densa como A Bolsa Amarela era novidade para os sujeitos desta pesquisa, embora estivessem no oitavo ano.

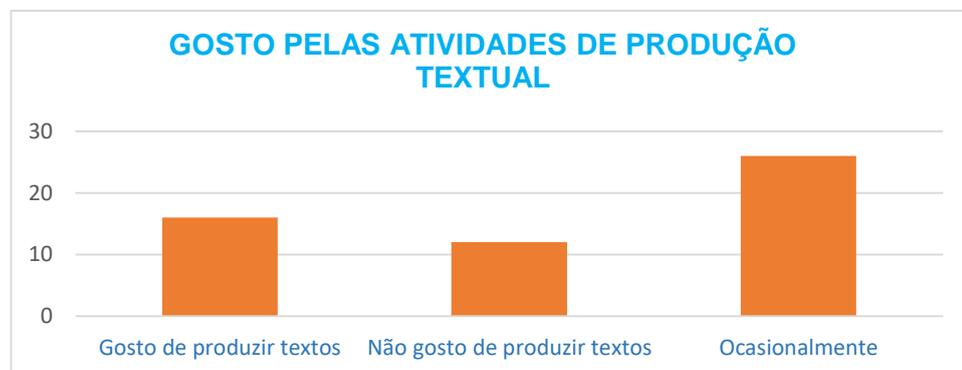
Essas considerações ratificam mais uma vez o quão sério é o trabalho pedagógico com a leitura, mais precisamente com a literatura, e que este deve priorizar a natureza funcional e interativa da língua, pois o que se pretende é a formação de alfabetos funcionais, é um processo que exige reflexão, compreensão, interação e contextualização, ou seja, vai muito além da mera decodificação de signos e símbolos. Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa entendem que:

Leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre linguagem, etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra. Trata-se e uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem os quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita o leitor controlar o que vai ser lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, p. 69-70).

Essa é a visão de leitura que o professor deve ter, não somente o professor de Português, mas de todas as outras disciplinas, visto que para compreender os mais variados tipos de textos é necessário que o aluno tenha uma leitura profícua. No ensino fundamental séries finais, são perceptíveis as dificuldades dos alunos nas práticas de leitura, no momento de interpretar e compreender os textos, eles continuam procurando respostas, como forma de reescrever o que foi dito pelo autor, muitas vezes não entendem o que pede a questão, e isso reflete no resultado das avaliações internas e externas, desqualificando o nível educacional. A leitura deve ser entendida como processo de interlocução, o aluno deve ser visto como um construtor de sentidos e o texto como um produto cheio de significados, onde se forma um elo entre leitor, texto e autor, talvez esse seja um dos caminhos para que aqueles alunos que negaram o gosto pela leitura mudem de ideia.

Outro quesito expressivo para o andamento da pesquisa foi o gosto pela produção de textos, visto que as atividades planejadas para as oficinas envolviam práticas de escrita. Foi perguntado no questionário o quanto os alunos gostavam de escrever histórias, produzir textos, o resultado foi o seguinte:

GRÁFICO 4:



Fonte: dados da pesquisa (2019)

Ernani Terra (2018, p.49-50) explica que:

Nos textos escritos, a recepção é diferida, isto é, ela ocorre em momento posterior à enunciação, às vezes muito tempo depois. Neles, o leitor não está presente no momento da produção, obrigando o autor a construir uma imagem mental dele, adequando o texto a essa imagem construída. A ausência do leitor no momento da produção leva a antecipar as dificuldades que ele possa ter na leitura, por isso um texto escrito requer sempre um planejamento.

Esse é um problema comum -a inadequação ao escrever- ou seja, a dificuldade do aluno em saber exatamente o que seria necessário explicitar a fim de que seu interlocutor julgue adequado o texto, ou ainda, pela sua dificuldade em saber se o que queria expressar estava realmente escrito.

Construir um texto coerente e coeso envolve todo um processo que engloba: o domínio do código convencional, compreensão do que se quer transmitir, entendimento de regras gramaticais, organização das ideias, fatos e opiniões na construção do discurso. Para que o discurso tenha êxito, deve construir um todo significativo, com elementos que estabeleçam ligação entre suas partes. O que o aluno precisa saber é qual a intenção do seu texto e que tudo isso implica no desenvolvimento da sua competência discursiva.

Os dados nos mostram que o hábito da leitura ainda não está entre os preferidos dos adolescentes entrevistados, isso se confirma no raso conhecimento de mundo e nas poucas informações que eles têm sobre os acontecimentos históricos, sociais e políticos que permeiam o mundo. Por não terem o hábito da pesquisa, o conhecimento é superficial, falta-lhes, por vezes, motivação e curiosidade para atizar o interesse pelo saber, pelo novo

Esse primeiro diagnóstico serviu para confirmar mais uma vez que se um professor pretende ensinar algo a seus alunos sem procurar conhecê-los, correrá o risco de não desenvolver um trabalho consistente e ainda correrá o risco de causar danos ao desenvolvimento do aprendizado dos alunos. Uma análise preliminar estrutura e organiza a prática educativa sequente, pois oferecem informações relevantes acerca do universo dos alunos que servirão de guia para o professor delinear seu trabalho pedagógico.

O levantamento acerca da questão “assuntos de maior interesse”, exposto anteriormente, foi o que nos levou à escolha da obra para concretizar esse estudo. A obra *A Bolsa Amarela* trata dos problemas existentes nas relações humanas, problemas que surgem, principalmente, na juventude e que facultam uma abordagem quanto aos temas observados no questionário respondido pelos alunos, dentre os quais podemos citar: relações familiares, violência, convivência com as diferenças.

Depois de analisar as respostas do questionário, iniciei de fato o projeto de intervenção, antes de apresentá-lo, é indispensável explicar as etapas da metodologia aplicada.

5.2 As oficinas literárias: a metodologia proposta por Rildo Cosson.

Nesta seção apresentarei a estratégia escolhida para explorar a leitura literária na escola, cujo objetivo é criar circunstâncias que favoreçam a inserção e a valorização dos estudos com textos literários, assim como também afugentar os medos ou equívocos relacionados à literatura dentro da sala de aula. Muitas vezes, a falta de uma estratégia ou uma sistematização e planejamentos que não visam ao estudo do texto literário, desprivilegiam seu caráter formador ou despertam o desinteresse ainda mais dos alunos para com a literatura. Na opinião de Cosson (2018, p. 23),

[...]falta a uns e outros uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso que todo saber exige.”

Para que trabalho com literatura na escola dê certo, é necessário investir em planejamento estratégico, direcionar os caminhos a serem percorridos durante as dinâmicas das aulas, isso garante aos alunos estabelecer relações com o contexto de recepção da leitura, além de favorecer a percepção dos aspectos formais do texto. Como já apontado, a metodologia proposta por Rildo Cosson (2018) serviu de base para esta pesquisa. Uma estratégia constituída por atividades sistematizadas em quatro passos denominada sequência básica:

5.2.1 - 1º passo: MOTIVAÇÃO

Este primeiro passo tem a função de preparar o aluno para receber o texto literário. Se bem feito, pode garantir ao aluno embarcar com mais entusiasmo na leitura, conseqüentemente, provocar uma maior interação entre leitor e obra. Devemos explorar o lúdico, nesta etapa, por meio do tema da obra ou da estrutura estética do texto.

Numa prática de leitura na qual a situação motivacional está envolvida, certamente, haverá influência na apropriação de sentidos do texto. Nesse caso, cabe ao mediador ficar atento e observar até que ponto essas influências são necessárias para incitar a leitura proposta, sem induzir o aluno ao seu modo interpretativo, que pode ser demonstrado explícita ou implicitamente.

A motivação está intimamente relacionada com o interesse que o aluno desperta pela obra, depois disso a prática de leitura passará de uma tarefa por vezes considerada difícil ou enfadonha para uma experiência estimulante e frutífera.

Compete ao professor planejar adequadamente as atividades e selecionar com critério os materiais que serão trabalhados com a turma, para isso é necessário levar em conta fatores fundamentais como: idade, situação sociocultural, extensão do conteúdo, interesse e assunto. Assim, ao tomar decisões prévias, despertará mais facilmente no aluno o gosto pela leitura, fazendo-o progredir em seus conhecimentos, compreender o que lê, interagir com o texto, analisar, elaborar sua própria interpretação, estabelecer suas conclusões, tudo isso dentro do seu próprio ritmo.

5.2.2 - 2º passo: INTRODUÇÃO

A introdução é o segundo momento a ser promovido na sequência básica, é o que o autor chama de “apresentação do autor e da obra” (p. 57). Contudo, para não pecar pelo excesso de informações, Cosson (2018, p. 60) aconselha ao professor a não se prender a uma biografia extensa, basta apresentá-la de forma resumida e dá importância a aspectos relevantes do autor que estejam ligados à obra: “[...] a introdução, apesar de ser uma atividade relativamente simples, demanda do professor alguns cuidados.

No que diz respeito à obra, é imprescindível que o professor a apresente fisicamente aos alunos a fim de que façam uma apreciação crítica atentando para todos os elementos paratextuais – ilustrações, título, informações sobre o autor - e pré-textuais – folha de rosto, índice, dedicatória – assim como a capa e as orelhas, prefácio. Deve-se cuidar também, nesse momento, para não realizar a síntese da obra com *spoilers*¹¹, pois corre-se o risco de eliminar o prazer da descoberta. Ao contrário, seria interessante, levantar hipóteses, para posteriormente serem confirmadas ou não por meio da leitura. É importante justificar a importância da obra assim como justificar a sua escolha.

¹¹Spoiler tem origem no verbo spoil, que significa estragar, é um termo de origem inglesa. Spoileré quando alguma fonte de informação, como um site, ou um amigo, revela informações sobre o conteúdo de algum livro, ou filme, sem que a pessoa tenha visto. (FONTE GOOGLE) Endereço eletrônico disponível em <<https://www.significados.com.br/spoiler/>>. Acessado em: 16. Nov.2019.

5.2.3 - 3º passo: LEITURA

Ler é atividade essencial em qualquer série ou nível de ensino, e se tratando do ensino fundamental que é a base, é preciso oferecer vários eventos de leitura, explorando as infinitudes de gêneros, suportes e linguagens.

Na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), o eixo que traz a leitura como foco, observa-se a explicação detalhada sobre o perfil dos textos a serem escolhidos pelos professores e as competências leitoras a serem trabalhadas dentro dos objetos de conhecimento especificados no documento para cada ano da aprendizagem.

Dessa maneira, a atenção passa a ser dada às ações voltadas ao processo de leitura e a mobilização de uma série de conhecimentos para interpretar e compreender o texto. Ou seja, mais importante que trabalhar com muitos textos é dar atenção ao processo de desenvolvimento da leitura e a apropriação e construção de sentidos para um único texto. Em outras palavras, explorar os significados do material linguístico textual para tecer leituras e obter conhecimentos aprofundados.

Além desse trabalho técnico com a aquisição das competências leitoras, há de se levar em conta também que o professor não pode deixar de lado os aspectos emocionais que envolvem a leitura, como o prazer, a fluidez e o encantamento.

A terceira etapa da sequência básica diz respeito à leitura acompanhada, um passo essencial para que haja o letramento literário na escola. Acompanhada porque deve ser direcionada pelo professor, uma vez que a leitura literária tem um objetivo que não deve perder de vista, sobre isso Cosson (2018, p.62) propõe:

A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim, acompanhar o processo de leitura e auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive naquelas relativas ao ritmo de leitura.

Esse acompanhamento é realizado por meio de intervalos que vão de uma simples conversa com a turma sobre o andamento da história a atividades mais específicas. Esse procedimento realizado por meio de intervenções necessárias ao entendimento do texto permite também conduzir o processo de leitura dos alunos para auxiliá-los nas dificuldades da decifração, e o ritmo da leitura. Cosson aconselha ao

professor utilizar até três intervalos, negociando com a turma o tempo necessário para leitura da obra, entre cada um deles.

Nesta pesquisa combinei os intervalos de leitura com as atividades de interpretação para um maior acompanhamento e avaliação do processo de letramento literário. Em vista disso, partiremos para a exposição da quarta e última etapa da sequência básica e em seguida apresentaremos e analisaremos as oficinas realizadas.

5.2.4 - 4º passo: INTERPRETAÇÃO

É o último passo da sequência básica. Para Cosson (2018), “[...] a leitura é, de fato, um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário” (p.27). O leitor proficiente assume que o texto não basta por si só, é necessário compartilhar não só as ideias apresentadas no texto, mas também as próprias reflexões acerca da sua leitura.

O foco da interpretação são as inferências, pois elas promovem sentido ao texto. Cosson (2018) acredita que “[...] interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto” (p.41). Assim, a interpretação deve ser compartilhada para ampliar os sentidos construídos individualmente.

Nessa etapa do letramento literário, Rildo Cosson sugere que trabalhemos em dois momentos: o interior e o exterior à leitura. O primeiro é a leitura em si, o encontro individual de cada um com o texto “[...] encontro do leitor com a obra”, apesar disso, atua ainda como ato social, como Cosson (2018) explicita na passagem:

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

A materialização da interpretação em forma de registro contempla o momento exterior há infinitas maneiras de ser realizada, cabe ao professor escolher o método

adequado que atenda às expectativas de leituras de seus alunos “[...] é aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independente dela” (COSSON, 2018, p. 65).

O autor enfatiza que o trabalho de ampliação dos sentidos construídos dentro da comunidade, precisam ser conduzidos de maneira organizada, contudo, não é uma regra. “Não cabe, por exemplo, supor que existe uma única interpretação ou que toda interpretação vale a pena. Também não é pertinente aceitar que a simples existência de uma tradição autorizada responda pela interpretação” (COSSON, 2018, p. 66). Ademais, existem diferentes maneiras de expressar essas interpretações, desenhos, dinâmicas, jogos, dramatizações, paródias, é um momento de ressignificar o texto lido. O professor deve conhecer bem sua turma para decidir que estratégia utilizar, quais textos escolher e quais objetivos que alcançar, pois, segundo Cosson (2018, p. 69), “estas particularidades devem ser sempre levadas em consideração no planejamento de uma sequência básica”.

Optei por conciliar a leitura e a interpretação nas atividades, visto que os alunos não eram acostumados com esse padrão de exercício literário, achei que dessa forma a proposta traria um melhor resultado para a leitura subsequente. As atividades de interpretação variavam entre produção individual ou em grupo.

5.3 As oficinas literárias - O encontro entre leitores e leituras

Tomadas como propostas lúdicas de experimentação e criação com linguagem literária, as oficinas visam a permitir maior consciência de procedimentos e recursos para leitura e escrita e assim incentivam a descoberta de processos de autoria. Além disso, provocam releituras a fim de qualificar melhor os processos de construção de sentidos e significados. No geral, servem de laboratório onde são experienciadas leituras que geram registros escritos produzidos com base em atividades individuais ou em grupo.

Neste trabalho, o conceito de oficina está baseado no que apresenta Cosson (2018) ao propor uma metodologia para o letramento literário na escola intitulada por ele de *sequência básica*. Trata-se de uma estratégia constituída de atividades sistematizadas de leitura e interpretação de uma obra literária, a qual deve ser lida integralmente pelos alunos.

Muitas vezes, a avaliação adotada como resultado de uma atividade se dá por meio de registros escritos e discussões, contudo, o trabalho com literatura vai além disso, Cosson (2018) orienta que o professor deve pensar a literatura como uma experiência e não como um conteúdo a ser avaliado, dessa forma, leva-se em conta tantos elementos quantitativos como qualitativos para avaliação. Além disso, as oficinas planejadas de acordo com a sequência básica partem do princípio do aprender a fazer fazendo e têm por objetivo conduzir o aluno a produzir seu conhecimento por meio da prática da leitura. Essa prática vem acompanhada de atividades dinâmicas e diferenciadas que favorecem o interesse do aluno, pois oferecem um espaço que instiga sua curiosidade e criatividade e ainda favorecem a sua socialização e interação com os demais participantes.

Conforme descrito anteriormente, as oficinas que estruturam este trabalho foram desenvolvidas dentro das aulas de Língua Portuguesa, durante o período compreendido entre os meses de fevereiro e março de 2019. Nesta produção buscou-se contemplar os objetivos elencados neste trabalho quanto à investigação de uma experiência com o letramento literário e a leitura da obra *A Bolsa Amarela* de Lygia Bojunga e sua influência para a formação de jovens leitores no ensino fundamental.

Para tanto, foram elaboradas 04 oficinas, subdivididas em 03 encontros, sendo que a última foi realizada em apenas um. Cada um desses encontros foi aplicado em aulas de 110 minutos em dias subsequentes. De modo que, os quatro passos que estruturam a sequência básica: motivação, introdução, leitura e interpretação, foram adaptados conforme a necessidade e favorecimento das atividades. Esses passos foram se repetindo, na medida em que os encontros foram acontecendo.

A elaboração do planejamento das quatro oficinas se baseou nos dez capítulos da obra de forma que cada capítulo foi estudado em um encontro. Procurei, durante a aplicação do projeto, explorar o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais dos alunos, pois suas habilidades cognitivas também estão relacionadas ao bem-estar socioemocional. Para isso, no decorrer dos encontros, dinâmicas e brincadeiras foram praticadas a fim de estimular a curiosidade do aluno pela obra, assim como também, promover a interação do grupo e tornar o contato com a literatura ainda mais prazeroso. Às oficinas foram atribuídos títulos e nelas foram discutidas questões de acordo com o capítulo da obra e com o tema que se queria explorar nos encontros.

O primeiro encontro da oficina inaugural: “*A imaginação a gente leva no pensamento*” foi um momento de provocações e descobertas sobre o livro. Em alusão

aos capítulos 1 e 2 os alunos tiveram que pensar sobre *O que as minhas vontades dizem sobre mim?* e *Quem se importa comigo?* Perguntas que intitulam os primeiros encontros desse momento inicial.

Na segunda oficina: *“A pessoa tem que ser o que ela quiser ser”*, lemos e discutimos os capítulos 3, 4, 5 e 6 e nesses encontros os alunos foram levados a refletir sobre as seguintes questões: *Há diferenças sociais entre homens e mulheres? Eu posso ser o que eu quiser?* E sobre a afirmativa: *Respeitem as minhas decisões!* Questões que fazem referência aos personagens que aparecem na bolsa - o galo Rei (Afonso), o Alfinete de Fraldas, a Guarda-Chuva, o Terrível, seu primo Alberto - e aos acontecimentos e infortúnios com os quais Raquel se depara no decorrer da história.

Na terceira oficina *Todo mundo deve ir atrás dos seus sonhos*”, estudamos os capítulos 7, 8 e 9, os alunos expressaram suas opiniões sobre as atitudes do Galo Terrível e as decisões que ele toma para provocar a mudança em sua vida. Com base no contexto histórico (década de setenta) vigente na época em que o livro foi lançado, e no pensamento costurado do Galo Terrível abordei o tema Ditadura Militar, regime instaurado naquela década, visto que, uma das características das obras de Lygia Bojunga é esse comprometimento com o social e as denúncias que podem ser feitas por meio da literatura.

Para inserir os alunos nesse cenário, levei o filme “O ano em que meus pais saíram de férias”, que demonstra sob o olhar de uma criança o clima de tensão da época. Na quarta oficina, estudamos o último capítulo do livro e foi um momento reservado para a culminância do projeto. De acordo com o tema “Isso fez diferença em minha vida!” levei os alunos a exteriorizarem seus pensamentos sobre o que aprenderam com Raquel e o que descobriram sobre si mesmos.

Destarte, o quadro adiante apresenta os capítulos do livro e a maneira como os encontros e as oficinas foram organizadas.

QUADRO 03: ORGANIZAÇÃO DOS ENCONTROS E OFICINAS

OFICINAS	ENCONTROS	QUESTÕES A REFLETIR	CAPÍTULOS
1ª	05/02 06/02		I e II

<i>“A imaginação a gente leva no pensamento.”</i>	12/02	O que as minhas vontades dizem sobre mim?	
2 ^a <i>“A pessoa tem que ser o que ela quiser ser.”</i>	13/02 19/02 20/02	Há diferenças sociais entre homens e mulheres? /Eu posso ser o que eu quiser? / Respeitem as minhas decisões!	III, IV, V e VI
3 ^a <i>“Todo mundo deve ir atrás dos seus sonhos.”</i>	26/02 27/02 12/03	As atitudes e decisões do Galo Terrível provocam mudanças em sua vida.	VII, VIII e IX
4 ^a <i>“Isso fez diferença em minha vida!”</i>	13/03	O que aprendi com Raquel? / O que descobri sobre mim?	X

Fonte: dados da pesquisa (2019)

Deste modo, depois da aplicação do questionário de sondagem realizada no dia 20 de dezembro de 2018, iniciei no dia 05 de fevereiro do ano seguinte, o desenvolvimento deste projeto de intervenção. O relato, a seguir, apresenta um apanhado de uma experiência com o letramento literário e a leitura do livro *A Bolsa Amarela* na sala de aula de uma turma de 8º ano do ensino fundamental, como foi dito anteriormente. Os comentários serão feitos diante daquilo que considere mais necessário e relevante.

5.3.1 OFICINA 1 – “A IMAGINAÇÃO A GENTE LEVA NO PENSAMENTO.”

A aplicação do projeto ocorreu logo no início do ano letivo de 2019. Seguindo proposta sugerida por Cosson, principiei os trabalhos com o primeiro passo da sequência básica: a motivação. Com intuito de provocar a curiosidade dos partícipes, afixei nas paredes da sala de aula, antes do início da aula, cartazes em papel ofício amarelo com os seguintes dizeres em letras maiúsculas:

ELA ESTÁ CHEGANDO
PREPAREM-SE PARA CONHECÊ-LA
QUE COISAS ELA CARREGA ALI DENTRO?
VOCÊ GOSTARIA DE TÊ-LA COMO AMIGA?

Antes de apresentar algumas falas e textos, destaco que serão transcritas com as inadequações ortográficas em *itálico*, *ipsis litteris*, e utilizadas de acordo com um número que permita distingui-las, com a finalidade de evitar confusão para o(a) leitor(a) e assim compreendermos a diferença entre os sujeitos da pesquisa.

Quando cheguei à sala, alguns alunos estavam comentando sobre as frases e me perguntaram do que se tratavam:

ALUNO 1: *Tia, quem tá (sic) chegando?*

ALUNO 2: *É outra professora?*

ALUNO 3: *Dentro de onde? (Referindo-se à terceira pergunta)*

Falei para os alunos do questionário sobre leitura que responderam no ano anterior e expliquei que ele tinha relação com aquelas frases e que, esse ano, conheceriam a história de uma menina muito especial.

Servindo-me da pergunta do aluno 3 sobre a frase: O que ela carrega ali dentro? Pedi para a turma respostas e surgiram ideias como:

ALUNO: 6 *Um corpo num caixão!*

ALUNO: 8: *Uma caixa bem grande!*

ALUNA: 15: *Uma bolsa de mulher!*

ALUNA: 22: *Pode ser uma bolsa ou uma mala.*

ALUNA: 23: *Uma mochila cheia de livros!*

ALUNA: 24: *Se é menina, pode ser uma bolsa sim.*

As respostas causaram risos nos alunos, mas não houve, de imediato, confirmação ou negação se os seus palpites estavam certos ou errados. Como muitos alunos sugeriram o objeto bolsa, e esse era o propósito inicial da pergunta, aproveitei para adentrar no universo da obra.

Perguntei se eles possuíam bolsas e o que carregavam dentro dela. Em resposta afirmativa, surgiram objetos como: lápis, borracha, cadernos, livros, batom, celular, espelho, roupas, óculos, etc. Solicitei que algum voluntário mostrasse um objeto incomum, caso o portasse na bolsa. Uma aluna, achando que o era, mostrou um absorvente, o que novamente causou risos nos participantes.

Em seguida, conversamos sobre o fato de ser possível carregar na bolsa algo que não fosse concreto, que estivesse apenas no plano da imaginação. Os alunos hesitaram na resposta e um deles respondeu:

ALUNO 6: *Não dá, tia, a imaginação a gente leva no pensamento.*

Sugeri que, mesmo assim, eles pensassem em algo que não fosse palpável, mas que carregariam dentro de uma bolsa. Nesse momento, sem nenhuma referência a respeito do que pedi, os alunos não conseguiram idealizar a proposta. Deixando-a em suspenso, por ora, partimos para a próxima etapa.

Utilizando como recurso didático a lousa digital, apresentei slides sobre a história da bolsa desde o século V até os dias de hoje, como surgiu e sua mudança com o passar dos anos; por quem é usada – homens e mulheres - o que a maioria das pessoas costumam guardar; os tipos de bolsa. À medida que os slides foram exibidos, oferecia breves explicações acerca do assunto e os alunos participavam oralmente com observações e levantamentos sobre o assunto:

ALUNO 6: *Eu acho que tanto homem, quanto mulher pode usar bolsa, só que a do homem é diferente.*

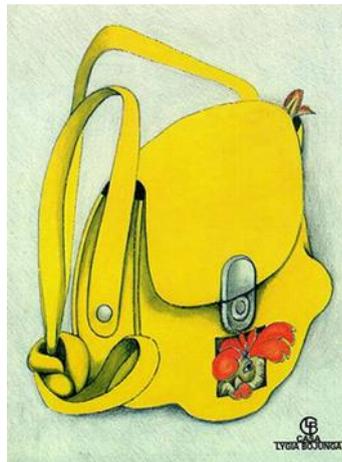
ALUNA 11: *As bolsas de antigamente eram menores. (Referindo-se às imagens dos tipos de bolsas*

PROFESSORA: *Eram menores porque as pessoas só carregavam o necessário*

ALUNO 38: *Na bolsa de mulher tem mais coisa no que na de homem, porque ele só leva dinheiro e documento.*

Como a bolsa é a peça central do livro, achei pertinente inteirar os alunos sobre os aspectos descritos acima e provocar discussões antes de introduzir a leitura. Apresentei a imagem de uma bolsa amarela, capa de um dos livros, e pedi aos alunos respostas sobre o que caracterizava aquela imagem:

FIGURA 02: A BOLSA AMARELA



Fonte: Google¹²

ALUNO 17¹³: *É uma mochila amarela, parece grande.*

ALUNA 35: *As alças são grandes, porque tem um nó, acho que é porque a dona é muito baixinha*

ALUNO 20: *Tem um galo? Dentro da bolsa? Quem carrega um galo numa bolsa?*

ALUNA 37: *Deve ter muita coisa dentro, porque parece que tá (sic) pesada.*

Nesse momento expliquei que se tratava de uma bolsa que pertencia a uma menina chamada Raquel, a menina especial que falara momentos antes e que logo eles a conheceriam. Revelei também que Raquel, dentro da bolsa, guardava toda sorte de objetos e também desejos e vontades, os quais ninguém podia saber, apenas ela. Após essa exposição, lancei as seguintes perguntas: E se você tivesse uma bolsa como a da Raquel? Que vontades ou desejos você guardaria?

Em ideia alusiva à bolsa de Raquel, presenteei cada aluno com uma bolsa amarela confeccionada em TNT¹⁴, dentro havia um lápis e uma folha amarela onde eles teriam que anotar 3 vontades/desejos. De início, ficaram tímidos em responder,

¹² Endereço eletrônico disponível em: < <https://www.amazon.com/Bolsa-Amarela-Lygia-Bojunga/dp/8589020037> > Acesso em: 16.Nov.2019.

¹³ Aluno com necessidade especial

¹⁴ A escola não contribuiu com materiais para a confecção da bolsa e objetos utilizados nas atividades.

pois não queriam expor publicamente seus escritos, então, ficou acordado que ficariam guardados na bolsa, contudo, quem quisesse socializar os textos poderia fazê-lo. Ao final desse primeiro momento e de posse das bolsas, tive acesso às seguintes respostas:

ALUNA 1: *Reconstruir minha família (sic) com muito amor, paz e união, voltar a ser escalada no grupo de louvores da igreja e poder ter a vontade de voltar pra igreja, poder trabalhar bastante para ajudar minha mãe a reformar a minha casa e ajudar a minha mãe, assim como ela me ajudou quando eu era bebê.*

ALUNA 5: *Meus pais possam ter tudo que eles quiserem, que eu possa ser rico, que eu possa ter todos que eu amo ao meu lado*

ALUNO 11: *Ser rico, poder da uma vida melhor a minha família, comprar minha moto*

ALUNO 17: *Ser jogador, aprender a ler e a escrever, jogar na seleção brasileira*

ALUNA 24: *Conseguir uma profissão, que meu pai pare de bebêr, que a guerra acabi (sic) no mundo*

Dessa atividade, dos 31 alunos presentes, 18 escreveram vontades envolvendo suas famílias o que confirma a eficiência da obra escolhida, pois um dos principais temas abordados envolve a questão familiar.

Por meio desse exercício, pude perceber que os alunos mostraram, mais uma vez, possuir perfis tão diferentes e esse é um dos grandes desafios do educador, é importante em momentos assim que tenhamos a nosso serviço o conhecimento para saber lidar com as diferenças e a capacidade de observação, elementos que devem andar sempre juntos no processo educativo.

Ao término dessa atividade, a fim de saber que tipo de pertences fazia sentido para o aluno ter em sua bolsa, exibi um slide (APÊNDICE F) contendo diversos objetos que, após observá-los, os alunos deveriam escolher três, anotá-los, explicar os motivos da escolha e guardá-los na bolsa. A partir desse pretexto, lancei a questão:

E você, se por acaso, encontrasse um desses itens, quais você guardaria na sua bolsa amarela? Por qual motivo você escolheu esses itens?

Seguem as respostas:

ALUNA 1: *Dinheiro pra comprar muitas coisas e uma casa, caixa de som para quando eu chegarem um canto pegar e botar uma música roxada bem alto, presente pra dar para uma pessoa especial.*

ALUNA 8: *Luva de box, porque gosto de box, amulheta, gosto de ver o tempo passar, caixa de som pra escutar música.*

ALUNO 12: *Uma câmara (sic) pra guardar as imagens das coisas boas, uma lixeira pra colocar dentro tudo que tem de ruim na vida, um coração pra não amar pessoas erradas, uma pinha porque eu achei legal e queria ter uma*

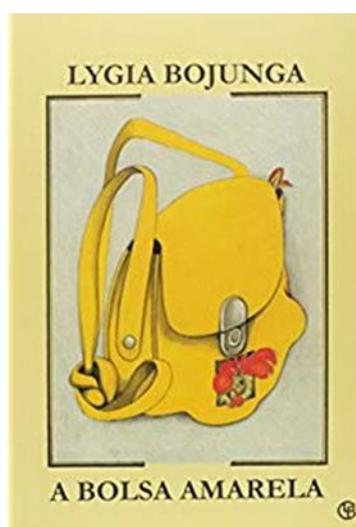
Com base nessas e em outras respostas, pude perceber ainda mais os gostos e preferências dos jovens. Atividades assim fornecem ao professor uma maior aproximação do grupo e podem contribuir para a realização de atividades futuras. Muitos alunos mostraram possuir as mesmas preferências, talvez por terem faixa etária semelhante e pertencerem a mesma classe social. Outros não conheciam ou não sabiam os nomes de alguns objetos como, pinha ou amulheta e recorreram a minha ajuda.

Esta seção provocou um momento de trabalho oral, coletivo, de escrita (individual) e contribuiu para proporcionar o levantamento de conhecimentos prévios, ajudar a estabelecer expectativas de leitura, auxiliar na construção de sentidos e significados e provocar posicionamentos críticos. Vale lembrar que as respostas dadas pelos alunos nos mostraram sutilmente aspectos evidenciados na obra de Lygia Bojunga como: conflitos internos e familiares, a busca pela identidade, os problemas da realidade familiar e a inserção do aluno no mundo imaginário proposto pela autora.

Durante a atividade os alunos, que se sentiram à vontade, socializaram suas escolhas e, ao término, guardaram os textos escritos dentro da bolsa.

Ainda no primeiro encontro do 05/02, na segunda aula, após a motivação, dei início ao segundo passo da sequência básica com a apresentação da obra¹⁵ com a qual iríamos trabalhar, a 34ª edição, 17ª impressão do ano de 2009. Com o livro em mãos, propus, à princípio, a análise da capa e do nome da obra, conforme mostra a figura abaixo:

FIGURA 03: CAPA DO LIVRO



Fonte: Google¹⁶

De prontidão, um aluno estabeleceu relação com os elementos abordados no momento da motivação:

ALUNO 30: *Ah, tia, bolsa amarela é o nome do livro. A bolsa é da menina que deve colocar um monte de coisa dentro.*

Respondi que a escolha do título do livro faz referência ao desenho da capa e que a história gira em torno da bolsa. Analisamos a capa e o desenho, levantamos questões prévias acerca da escolha do título, do desenho da bolsa. Novamente, os

¹⁵ O livro faz parte do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola, um programa do governo federal que começou em 1997 e vem exibindo números bastante significativos de compras de livros o que resulta na democratização do acesso ao livro literário.

¹⁶ Endereço eletrônico disponível em: < <https://www.amazon.com/Bolsa-Amarela-Lygia-Bojunga/dp/8589020037> > Acesso em: 16.Nov.2019.

alunos ficaram curiosos a respeito da figura do galo, deixei a pergunta “no ar”, mantive o suspense e deixei essa explicação para o momento da leitura.

Infelizmente, a biblioteca da escola não dispunha de exemplares para a turma, tínhamos apenas dois livros originais, um da biblioteca da escola e outro emprestado de uma outra escola e mais 25 cópias¹⁷. Cosson (2018) recomenda que além da capa, outras partes do livro também sejam observadas: “A apresentação física da obra é também o momento em que o professor chama atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra”. (p. 60).

Esse momento é importante pois, muitas vezes, o jovem leitor não conhece o significado desses elementos, o que os faz passarem despercebidos e se não forem explicados e apresentados, a utilidade pode ser insignificante para ele. Os paratextuais presentes na obra são os que aparecem na figura abaixo, neles os alunos conheceram mais um pouco da autora, suas obras e a sinopse do livro:

FIGURA 04: ORELHAS E CONTRACAPA DO LIVRO



Fonte: dados da pesquisa

Solé (1998) apresenta concepções necessárias para o momento que antecede a leitura: predição sobre o tema, exposição da ideia principal do texto a partir dos

¹⁷ As cópias foram providenciadas por mim, pois a escola não dispunha de material necessário para reproduzi-las.

elementos paratextuais como: título, capa, imagens, conhecimento prévio sobre o tema, entre outros aspectos.

Para apreciação estética deixamos que os alunos passassem os exemplares originais de mão em mão, até que todos tivessem a oportunidade de manuseá-los.

Cosson (2018, p. 60) ainda evidencia a importância de explicar o motivo para escolha da obra em estudo:

Outro cuidado que se deve tomar é na apresentação da obra. Muitas vezes achamos que aquela obra é tão interessante que basta trazê-la para os alunos. Ela vai falar por si só. De fato, ela pode até prescindir a explicação do professor, mas quando se está em processo pedagógico o melhor é assegurar a direção de quem caminha com você. Por isso, cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando assim sua escolha.

A esse respeito, expliquei aos alunos que no livro, a personagem luta sobre a conquista do direito de ser ela mesma, apresentando os motivos para isso; Raquel relata suas angústias em relação ao convívio familiar, sai em busca das ideias certas do seu sonho de liberdade não só para ela, mas para quem a almeja. Por fim, enfatizei que representa, de certa forma, os próprios anseios deles mesmos, pois fala de um Mundo-Casa, onde todas as pessoas têm valor exatamente pelo que são e pela contribuição que podem dar ao bem comum e que essa pode ser a história de todos eles.

Na introdução também é relevante que se faça uma breve apresentação do autor, sendo assim, expus uma foto de Lygia Bojunga e falei sobre sua importância para a literatura brasileira e os prêmios que ela ganhou. Mostrei sua foto, de acordo com a figura 05, os alunos logo perguntaram se ela ainda vive, respondi que sim e que nesse ano ela completará 87 anos no dia 26 de agosto.

Essas etapas iniciais contribuíram para instigar nos educandos sua curiosidade em relação à obra a ser tratada. É o momento de provocá-los com questões que o deixem inquietos, em conflito, interessados em buscar uma forma de respondê-las. É também, para o professor, o momento de fazer uma avaliação inicial sobre os conhecimentos que os estudantes possuem em relação ao assunto em pauta, permitindo, de modo geral, que eles façam inferências, deduções, levantem hipóteses, desenvolvam, enfim, procedimentos de uma leitura antecipatória.

Em vários momentos da aula, os alunos demonstraram interesse no assunto, fazendo indagações sobre as exposições dos slides, as atividades propostas, demonstrando interesse em participar oralmente e curiosos em conhecer a personagem Raquel.

Ao final desse primeiro encontro bastante produtivo, os alunos, a contragosto, devolveram as bolsas com os textos escritos, expliquei-lhes que a cada aula eles teriam suas bolsas de volta e que no final do projeto seriam definitivamente devolvidas, assim como as atividades realizadas.

Apresentados, brevemente, o universo no qual se insere a pesquisa seria realizada, o seu propósito, objeto e o autor, discorro agora sobre as primeiras atividades realizadas com a leitura propriamente dita e os caminhos percorridos durante a experiência literária em sala de aula.

O segundo encontro da primeira oficina ocorreu em duas aulas de 50 minutos cada, no dia 06/02/2019. Foi o primeiro contato dos alunos com o texto *A Bolsa Amarela*, lembrando que anteriormente, houve apenas uma apreciação dos elementos paratextuais e da estética do livro físico.

Inicialmente, relembramos os aspectos sobre a obra levantados na aula do dia anterior, as vontades que os alunos escreveram, os objetos escolhidos por eles para colocarem dentro de suas “bolsas amarelas”, explorando novamente as respectivas razões das escolhas.

Após essa retomada, entreguei as cópias dos livros para os alunos e concedi um tempo para folhearem enquanto notavam o volume do material, contavam as páginas e procuravam imagens. Início a leitura do primeiro capítulo. Confesso que foi um momento de apreensão, pois até ali não sabia qual seria a reação dos alunos com aquela experiência da leitura de um livro em sala de aula, pois antes disso, explorava a leitura de outras maneiras: fragmentos de textos, estudo de obras adaptadas ou de livros menos complexos e com menos volume.

Realizo a leitura dos primeiros parágrafos, a respeito das vontades de Raquel e neste instante, percebo o silêncio na sala. A atenção dos alunos estava voltada à leitura. Alguns acompanhavam atentos pelo material, e outros, só ouviam a história, pois sequer abriram o livro. Isso me causou extrema satisfação, percebi que estávamos indo bem e que o primeiro passo da sequência básica- a motivação- é de extrema importância, pois instiga a curiosidade do leitor.

Lemos até o trecho em que a personagem Raquel troca cartas com seu amigo imaginário André. Nesse instante um aluno perguntou:

ALUNO 30: *O André é real ou imaginário?*

Foi uma boa pergunta para o início, pois, levando-se em conta, a pouca experiência de alguns alunos, deixei claro para eles que iriam encontrar diversas falas de Raquel que poderiam causar incertezas quanto ao real e o imaginário, somente a atenção na história os fariam compreender quando esses dois planos se distinguiam.

Continuamos a leitura promovendo intervalos nos momentos que necessitavam de explicação sobre o que a personagem retrata no texto, ou apresentando significados de gírias utilizadas pela autora no ano em que o livro foi escrito como: *dá pé, bonita pra burro, dar galho, maior fossa, no duro*.

Concluída essa primeira etapa, conversamos sobre as três vontades de Raquel, o que cada uma delas representava. Esse momento foi importante para perceber o que os alunos pensavam sobre cada vontade exposta e relacioná-las com as vontades que escolheram na oficina anterior. Surgiram alguns questionamentos sobre a vontade de ser menino, alguns alunos usaram a palavra “sapatão”, fazendo alusão ao termo usado para denominar mulheres que se relacionam com pessoas do mesmo sexo.

Expliquei que não se tratava desse tipo de vontade e sim de possuir a liberdade que os homens tinham, diferente das mulheres, acrescentei que atualmente essas diferenças estão menos contundentes, porém ainda existem, mas naquela época, na década de 70 quando o livro foi lançado, ser mulher significava sofrer discriminações mais evidentes, contudo já buscavam emancipação social. Alguns alunos complementaram dizendo que as mulheres tinham restrições para trabalhar, para se vestir, para pensar e até para viver. Ressaltei que Raquel nos apresenta um espírito independente e não consegue aceitar o fato de não ter voz ativa na família, isso se complementa com a vontade de ser grande.

Novamente, o fato de a autora inserir na narrativa elementos fantásticos mesclados aos eventos reais confundiu os alunos, pois surgiram questionamentos

sobre os amigos que aparecem na trama. Mais uma vez a leitura acompanhada se faz importante, pois cabe ao professor desvendar o mistério e tecer explicações. Ressaltei que esse era um dos pontos fortes da autora: intercalar o real e o imaginário atentando para a articulação da linguagem que cria um espaço ficcional, que também é imaginário, mas não como simples oposição do real.

Achei relevante também comentar sobre o sonho de ser escritora estar se tornando real, Raquel escreve cartas para amigos imaginários a fim de desabafar sobre os acontecimentos em sua família que a aborrecem, cria então um romance e por meio dele nos apresenta a figura do Galo Rei, o galo que foge do galinheiro por não concordar com as regras e por querer lutar pelas suas ideias, apesar de não saber que ideias são essas. Salientei ainda que a figura masculina que ela tanto deseja ser, a situação que a sufoca e os questionamentos que surgem em Raquel estão representados no Galo Rei. Um aluno associou o texto à imagem da capa do livro, na qual aparece a figura do galo, dessa forma, revelou não só para si como para os outros a razão daquele galo está presente dentro da bolsa na capa do livro. Após esse reconhecimento, a existência do personagem não mais causou estranheza.

Nesse primeiro contato dos alunos com leitura da obra percebi que ler *A Bolsa Amarela* não seria tão fácil, pois a Lygia Bojunga se utiliza do espaço da narrativa para provocar o encontro do real com o imaginário e foi importante delimitar, por meio dos intervalos, os limites desses dois mundos de Raquel, para que o aluno melhor compreendesse aquilo que estava lendo e atribuir sentido ao texto. Quanto aos intervalos que são os momentos de participação dos alunos nas leituras, não estipulei uma quantidade exata para acontecer, permiti que ocorressem livremente à medida que as leituras iriam se processando durante a realização das quatro oficinas.

Algumas alunas se mostraram desconfortáveis diante do relacionamento de Raquel com seus irmãos, acharam desrespeitoso por parte deles invadir a sua privacidade lendo suas cartas e tecendo comentários maldosos:

ALUNA 24: *Aff! Por que eles faziam isso com ela? Não é justo. Deus me livre do meu irmão fazer isso comigo.*

ALUNA 04: *Num (sic) é, dá é pena da menina, deve ser muito ruim morar numa família dessa.*

Os comentários das alunas demonstram um sentimento de empatia pela personagem Raquel e o envolvimento com a história, ao se oporem aos confrontos familiares vividos pela menina.

Após a leitura e o momento interior da interpretação, partimos para etapa de construção de sentido e concretização da leitura por meio dos registros das interpretações. Partindo da experiência de Raquel ao trocar cartas com amigos imaginários, solicitei aos alunos a produção de uma carta, para isso, apresentei as características do gênero carta pessoal, sua estrutura e finalidade e pedi a elaboração de um texto dentro das características estudadas. Ainda ressaltéi para eles que na época em que o livro foi escrito (1976) não existiam mídias sociais e que carta era um meio de comunicação bastante utilizado. No apêndice B está a folha utilizada para produção desta atividade.

REGISTRO DE LEITURA

Agora que você conhece a estrutura e finalidade do gênero carta pessoal, invente algo ou alguém para ser destinatário de uma carta que será escrita explorando as vontades escolhidas na aula anterior. Nesse texto, você pode falar sobre sua relação com a família, seus medos, frustrações, alegrias, tristezas, discorra também sobre o que quer que desapareça de sua vida, retomando a leitura do capítulo lido e discutido em sala. Ao final da atividade, guarde seu texto na sua bolsa amarela.

A produção textual se realizou em sala, logo após a leitura do capítulo e das discussões levantadas. Ao término da escrita, os alunos deveriam guardar os textos nas bolsas entregues no momento em que solicitei a atividade.

O resultado das produções mostrou, entre outros assuntos, um grande descontentamento dos alunos nas relações familiares, aspecto que chamou bastante atenção, embora esse fosse o propósito da atividade. Das vinte e duas cartas produzidas, apenas sete não relataram algo relacionado a problemas envolvendo familiares, as demais continham revelações sobre briga entre familiares, morte dos pais, falta de atenção, desejo de sair de casa e morar com outros familiares.

Adiante, demonstro alguns recortes dos textos mais significativos. Saliento que não houve correção gramatical dos textos, pois o intuito da atividade prevalecia na manifestação e expressão dos sentimentos do aluno com base na leitura realizada. Adotei esse caráter subjetivo com a intenção de captar as primeiras emoções e ideias que o texto poderia despertar no leitor, dando-lhes condições de expor seus pontos de vista, seus sentimentos, sua maneira particular de ver a si próprio e de entender o mundo. Para os trabalhos de escrita desenvolvidos neste projeto considerei a língua escrita um instrumento que não significa apenas a melhoria das habilidades cognitivas, mas, principalmente, a ampliação da própria estrutura do pensamento.

Enfatizei para os alunos que não compartilharíamos as cartas coletivamente, uma vez entregues a mim, somente eu teria acesso a elas e que na aula seguinte as entregaria com as devidas respostas às leituras e, caso fosse necessário, chamaria um a um os alunos que quisessem conversar sobre os comentários realizados nas cartas.

TEXTO DA ALUNA 01:

Querido Lucas, antes de o meu pai morrer eu era muito feliz, mas quando eu completei 2 anos mataram ele. Eu fiquei muito triste, minha mãe me dava muita atenção, mas depois minha mãe teve outra menina e a atenção foi só pra ela, depois ela engravidou de novo de um menino e eu já não estava mais sendo a querida da minha mãe, só da minha família, mas eu queria mesmo que ela me desse atenção. Lucas, já não aguento mais e não sei o que fazer. Depois ela engravidou de novo e agora ela só dá atenção para minha irmã e meus irmãos. Eu me sentia isolada e ainda me sinto, mais (sic) hoje eu sou uma pessoa isolada, fria e revoltada.

Espero que você leia e me entenda. Bjs.

O texto da aluna 01 mostrou como o aspecto familiar é relevante na construção da identidade do jovem, essa aluna era conhecida entre colegas por ser bem comunicativa e participativa em sala, mudou repentinamente, tornou-se arredia e introspectiva, a atividade revelou os motivos para essa mudança de comportamento. Por meio da escrita, a aluna pôde desabafar, contar o que estava acontecendo no âmbito familiar. Talvez ela se identificou com os problemas familiares vividos pela personagem, por isso escreveu de forma espontânea algo que ela ainda não revelara.

TEXTO DO ALUNO 30:

Andréa, quando eu nasci eu nem me lembro direito na verdade kkk... mas quando comecei a ter um pouco de consciência eu já me lembro que meus pais eram bem unidos e viviam um ajudando o outro. De vez em quando tinha uma briga mas eles sempre ficavam juntos. Mas em 2014, no dia 04 do mês de janeiro uma grande tragédia aconteceu com meu pai porque muitas gentes devinham dinheiro a ele e como eles não tinham como pagar mandaram matar ele e eu inocente com apenas 9 anos já perdi meu pai. Minha mãe disisperada (sic) ainda levou ele pro hospital, mais não adiantou... e eu chorei de mais quando soube da notícia

Esse acontecimento fatídico relatado pelo aluno 30 foi conhecido por toda a comunidade escolar, na época, ele e os irmãos deixaram de frequentar a escola, foi um momento de muita tristeza e comoção na localidade. Em outros momentos, o aluno costumava relatar o fato, sempre com um semblante de desolamento e tristeza. Após ler seu texto, perguntei se ele gostaria de conversar sobre o assunto, na ocasião, ele contou detalhes sobre assassinato do pai e da angústia da família perante o acontecimento.

Em ambos os textos os alunos relatam a morte de um ente querido, um acontecimento que provoca, como percebemos, fragilidade emocional, frustrações, ruptura na estrutura familiar. A morte advinda da violência do bairro permeia a vida das crianças e adolescentes e, quando os atinge de maneira direta, faz-nos perceber que, no ambiente escolar, é importante estar ciente das singularidades de cada estudante para contribuir de maneira positiva no desenvolvimento da sua identidade e formação escolar.

O último encontro da primeira oficina ocorreu nas duas aulas dia 12/02/2019, na qual lemos, discutimos e interpretamos o capítulo 2, A bolsa amarela. Antes disso, mencionei os assuntos abordados nos textos recebidos na aula anterior e, como a maioria deles era de cunho pessoal, coloquei-me à disposição para uma conversar, caso quisessem.

Neste dia levei uma grande bolsa parecida com a da figura 06 para realizar, junto com os alunos, um exame minucioso. Verificamos as características e chegamos às seguintes conclusões a cor: marrom; o tipo de tecido: couro sintético; a qualidade

do zíper: em bom estado; os bolsos de fora: nenhum; os bolsos de dentro: um grande com zíper e outro pequeno; as alças: grandes.

FIGURA 05: BOLSA



Fonte: Google¹⁸

Após esse exercício de observação, convidei os alunos para realizarem uma leitura silenciosa do capítulo, houve resistência por parte de alguns. Esse tipo de leitura é o momento no qual acontece a primeira interação entre texto e leitor no qual ocorre uma captação mais efetiva do significado do texto. Ouvir uma história, muitas vezes é mais cômodo, contudo para aguçar o pensamento, desenvolver a concentração e a maneira particular de interação com o texto, deve-se insistir nessa prática.

Terminada a leitura, alguns alunos me pediram para ler novamente o texto em voz alta, pois muitos não conseguiram se concentrar na leitura silenciosa por conta do barulho externo da sala de aula. Percebi que se interessavam mais pelo texto quando me dispunha a ler para eles e que ler silenciosamente é um hábito que precisa ser mais praticado.

O curto capítulo foi lido sem interrupções e como atividade de interpretação propus a dinâmica da gravura em referência aos desenhos, fotos e imagens que Raquel coloca em sua bolsa. Com as cadeiras dispostas em círculos, espalhei pelo

¹⁸ Endereço eletrônico disponível em:< <http://bolsasbr.com.br/bolsa-louis-vuitton-neverfull-damier-ebene>>Acesso em 16. Nov.2019.

chão da sala imagens variadas retiradas de revistas, como objetos de uso pessoal, casas, automóveis, animais, refeições, jogadores e times de futebol, modelos, atores e paisagens. Aos participantes cabia escolher uma imagem com a qual se identificassem e, em seguida, falariam espontaneamente sobre suas escolhas, o que sentiram e o que acharam das imagens apresentadas. Seguem abaixo alguns recortes das imagens escolhidas e reflexões:

ALUNA 15: Imagem escolhida: modelo Gisele Bündchen

Queria ser como a Gisele, sempre quis ser modelo. Amo desfilas e muitos dizem que sou linda como uma modelo.

ALUNA 22: Imagem escolhida: atriz Bruna Marquezine

Porque eu quero ter o dinheiro que ela tem e comprar tudo que eu quiser.

ALUNA 24: Imagem escolhida: edifícios localizados de frente para o mar

Eu escolhi essa figura porque meu sonho é se casar e construir minha família, então se Deus permitir, eu vou comprar um apartamento de frente para o mar.

ALUNO 29: Imagem escolhida: carro

Bem, eu escolhi esse carro porque, quando eu ficar grande, quero ter um igual.

As outras escolhas foram igualmente relacionadas ao desejo de possuir algo que, como vimos, na concepção dos jovens, significava uma mudança de vida. E essa mudança, geralmente estava relacionada a possuir um bem de valor, usufruir de viagens, tornar-se um jogador de futebol famoso o até mesmo uma modelo de sucesso. Como consequência das respostas dos alunos, decidi abordar um assunto que não estava previsto para essa atividade, mas tornou-se necessário para o momento: a necessidade de sonhar.

Percebi que muitos alunos gostariam de usufruir das coisas boas que o dinheiro proporciona, talvez pelo fato de que, no momento, a família não pode custear aquilo

que eles desejam, por isso, projetaram-se no futuro, como algo que poderá se realizar quando se tornarem adultos. Como forma de alerta, expliquei que uma educação de qualidade é uma das oportunidades para alcançar aqueles desejos de pensamento juvenil, pois abre as portas dos horizontes, incentiva-os a sonhar, a pensar, a ter a capacidade de ser empreendedor e, principalmente, liberta-os do cárcere do conformismo, deixando-os livre para percorrer e explorar o desconhecido e irem em busca do que querem, da mudança de suas vidas. Embora o encerramento dessa oficina não estivesse previsto, resultou em conclusão à questão que provoquei no início: o que as minhas vontades dizem sobre mim?

5.3.2 – OFICINA 2 “A PESSOA TEM QUE SER O QUE ELA QUIZER SER.”

Os encontros da segunda oficina começaram no dia 13/02/2019 e foram até o dia 20/02/2019 com duração de duas aulas de 50 minutos cada, nas quais nos concentramos nos capítulos 3, 4, 5 e 6. Para desenvolver as atividades continuei ressaltando as vontades de Raquel; os outros personagens que surgiram e as ações do Galo também foram temas para práticas textuais. O foco estava no reconhecimento de si e do outro enquanto ser social. Antes de iniciar as leituras dos capítulos escrevi no quadro as seguintes perguntas: Há diferenças sociais entre homens e mulheres? Eu posso ser o que eu quiser? Enquanto pensavam e discutiam entre si, entreguei as fotocópias dos livros e bolsas de cada aluno.

Antes de iniciar a socialização das respostas, expliquei que os papéis sociais são formas de comportamento previamente estipuladas para os indivíduos de uma posição social específica. Exemplifiquei dizendo que, provavelmente, eles já se depararam com alguma situação em que as pessoas esperavam deles um tipo de comportamento baseado em suas características, sobre isso esclarece Rodrigues (2020)¹⁹:

Das meninas, por exemplo, é geralmente esperado que se tenha o que chamamos de “sentimento maternal”, uma afinidade ou desejo natural em desempenhar o papel de mãe, as brincadeiras infantis confirmam. Já dos meninos, espera-se o papel do sujeito corajoso e destemido,

¹⁹ RODRIGUES, Lucas de Oliveira. "Papeis sociais"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/papeis-sociais.htm>. Acesso em 26 de dezembro de 2020.

de forma que a covardia e o medo são vistos como características impróprias e dignas de zombaria. (RODRIGUES, 2020).

Após esse momento, socializamos a discussão e as respostas, na ordem de participação, mais significativas foram:

ALUNA 23: *Eu acho que a pessoa tem que ser o que ela quiser ser. Eu sou menina, mas prefiro brincadeira de menino. Às vezes, minha mãe briga comigo porque gosto de usar as roupas do meu irmão, mas eu não sou sapatão.*

ALUNO 30: *Eu acho feio mulher fazendo coisa de homem, mas também não concordo quando as pessoas falam mal. Eu fico na minha.*

ALUNA 11: *Tanto a mulher como o homem pode ser o que quiser, hoje em dia não tem mais isso, tem homem que fica em casa e faz tudo de casa enquanto a mulher passa o dia trabalhando. Hoje em dia a pessoa tem que se virar do jeito que dá.*

Não participei da discussão, que durou mais que o esperado, intervi para começar a leitura do capítulo 3 no qual Raquel fala especificamente do Galo, que se autoneia Afonso. Antecipei, como já foi mencionado no tópico 3.2.2, no qual realizo a análise da obra, que o galo representa a vontade de ser grande e de ser menino e de ter a opção de lutar pelo que quer. Alguns alunos ainda permaneciam na dúvida se o galo era real ou fruto da imaginação de Raquel.

Solicitei a leitura silenciosa, contudo a turma me pediu novamente para ler em voz alta, acredito que, embora já estivessem no oitavo ano, para eles, a figura do professor ainda é referencial básico. Após esse momento, interrompido por risadas e comentários dos alunos sobre o nome escolhido pelo galo e o fato dele utilizar como disfarce uma máscara no rosto, retomamos a discussão inicial sobre os papéis sociais.

Perguntei qual a opinião deles em relação atitude do Galo Afonso em deixar o galinheiro, alguns acharam que ele não deveria ter fugido e sim ficado pra “botar moral” no galinheiro, outros disseram que ele fugira porque não estava feliz no local. Apoiada nessas opiniões, adentrei no foco da atividade proposta para esse capítulo. Expliquei que Raquel pensava que, por ser criança, era proibida de fazer aquilo que tinha vontade e, além disso, era menina e, por isso, não tinha os mesmos privilégios

dos meninos e nem o direito de escolha. O galo aparece na história representando a vontade de ser menino e para auxiliar Raquel nas situações que a sufocam quanto a esses questionamentos.

A partir daí propus uma atividade que simbolizasse o empoderamento²⁰ das mulheres com o intuito de fazer com que os alunos percebessem que na nossa sociedade as mulheres ainda sofrem discriminação, contudo, elas estão traçando caminhos em busca da liberdade de decidir e controlar seu próprio destino. A atividade consistiu na produção de cartazes nos quais seriam exibidas imagens e frases impactantes sobre o papel da mulher na nossa sociedade. Divididos em grupos e de posse de materiais como: revistas, cola, tesouras, canetinhas, os alunos deram início aos trabalhos. Após a confecção dos cartazes, que representavam simbolicamente, mulheres que não se restringe aos padrões que a sociedade impõe, fizeram uma apresentação oral demonstrando o que aprenderam naquela aula. Abaixo, algumas fotos dos cartazes produzidos:

FIGURA 06: CARTAZ PRODUZIDO PELOS ALUNOS



Fonte: dados da pesquisa (2019)

²⁰ Empoderamento: ação social coletiva que possibilita a aquisição da emancipação individual e também da consciência coletiva necessária para a superação da dependência social e dominação política. Endereço eletrônico disponível em: < <https://www.significados.com.br/>>. Acessado em 18. Nov.2019.

O discurso dos alunos durante a apresentação ratificou o efeito causado pelas leituras e discussões. Um grupo formado somente por meninas escolheu a imagem da cantora de funk Anitta, conhecida por suas performances ousadas e provocativas, com forte apelo sexual. Durante a exposição do trabalho, uma aluna de outro grupo criticou o uso da imagem alegando que Anitta representava somente as “putas” e não as mulheres. Para minha surpresa, um aluno saiu em defesa não só das meninas, como também da cantora, na sua opinião:

ALUNO 09: *Professora, pra mim a Anitta representa as mulheres sim, porque ela é independente, ganha o dinheiro dela trabalhando e tem muita mulher que dança como ela, o jeito que ela dança não quer dizer que ela seja puta.*

O ponto de vista do aluno foi aprovado, inclusive com aplausos da turma, a aluna que levantou a questão acabou consentindo, acredito que se não concordou, pelo menos, começou a ver que comportamentos como a da cantora também são aceitáveis.

O trabalho em grupo foi bastante produtivo, as ações realizadas antecipadamente contribuíram para o desenvolvimento das ideias direcionadas para um objetivo comum: entender que, em uma sociedade como a nossa, diferenças entre homens e mulheres não podem mais ser aceitas quanto ao papel que desejam desempenhar e que, o indivíduo, dentro dos limites do respeito ao próximo, pode ser o que ele quiser. Nessa perspectiva, baseada no artigo de Rodrigues (2020) “Papéis sociais” salientei:

[...]que os papéis sociais também estão ligados a pontos mais pessoais de cada indivíduo, da mesma forma que esperamos um tipo de comportamento de um professor, também existem expectativas de comportamento baseadas em outros atributos de qualquer indivíduo. (RODRIGUES, 2020.)

Nessa visão, percebemos quais são as expectativas que determinadas pessoas têm ao assumir posições dentro do seu contexto cultural e assim passa a agir de acordo, com o papel que lhe foi designado.

Retomei a fala da aluna que confessou sua preferência por brincadeiras de menino. Mostrei que, geralmente, a sociedade espera que toda menina nasça com

um sentimento maternal, por isso, muitos pais estimulam a brincadeira com boneca desde cedo, contudo o sentimento maternal não é inerente a todas as mulheres, ou seja, nem todas nascem com ele, pois não se identificam com a imagem de mãe. Em vista disso, podemos perceber que essa concepção de papéis fixos está errada.

Ao final, pedi que os alunos refletissem sobre o que foi discutido com as vontades de Raquel.

No encontro seguinte, prosseguimos com a leitura do quarto e quinto capítulos. Naquele, Raquel narra a curta história do alfinete de fralda. Para dar início às atividades, entreguei as bolsas e alfinetes de fraldas aos alunos em referência ao texto que iríamos ler, pedi que guardassem o alfinete dentro da bolsa. Com os livros em mãos, iniciamos a leitura, dessa vez, como o capítulo era breve, os alunos fizeram a leitura silenciosa. Houve instantes de dispersão, alguns alunos demoraram a se concentrar na leitura, se desconcentraram tentando fixar o alfinete na bolsa.

Em seguida, pedi para algum voluntário sintetizar o que leu em um pequeno resumo para o restante da turma. Um aluno se prontificou e outros complementaram sua fala. Depois disso perguntei o que o alfinete de fralda representava para eles, seguem as respostas:

ALUNA 23: *Eu acho que ele significa o sentimento da Raquel de que não é ninguém pra família dela porque tem uma parte que ele diz: “vão achar que eu não sirvo para nada.”*

ALUNA 35: *Mas ele mora no bolso bebê, pode ser um bebê.*

Alguns alunos ficaram confusos quanto à existência real do alfinete ou se era apenas mais um fruto da imaginação de Raquel. Expliquei que o objeto era real, mas a história da sua vida foi inventada pela narradora e poderia representá-la como criança, apesar da sua vontade de ser grande.

Após essa conversa, pedi que produzissem um texto curto (APÊNDICE C), como a história do alfinete de fralda, sobre quando eram crianças. Alguns alunos colocaram resistência dizendo não se lembrarem de nada, ressaltei que não precisavam escrever sobre toda sua vida desde que nasceram, porque eles nem mesmo se lembrariam, mas que narrassem algum fato marcante que aconteceu no

âmbito familiar ou com amigos, quando tinham menos idade. Dentre os 27 escritos, quatro foram socializados:

TEXTO DA ALUNA 03:

Tinha o costume de subir em árvores quando era criança, até mesmo ainda hoje tenho uma em específico, uma mangueira. Ela era bem alta, eu, meus primos (menos a menorzinha) e minha tia mais nova, subíamos nela, nois (sic) gostávamos de subir no galho mais alto, pois dava pra ver a cidade, não toda, mais dava, parecia que agente tava (sic) numa roda gigante. Acho que essa é a melhor das minhas lembranças.

TEXTO DA ALUNA 15:

Quando eu era criança mais ou menos 3 anos, minha mãe lavando roupas e conversando com a vizinha... eu me arrumei sozinha e disse tá bom, ela pensava que era brincadeira minha... então eu sair (sic) com uma bolsa de lado... nesse tempo meus irmãos já estudavam no colégio: padre Antônio monteiro da cruz... cheguei na sala e pedi um lápis e caderno a minha irmã! Nesse dia minha mãe ficou doida atrás de mim!... até hoje as pessoas perguntam como eu passei as pistas, sem um acompanhante...

TEXTO DO ALUNO 30:

Quando eu tinha 8 anos, 1 ano antes do meu pai morrer, eu tive o melhor aniversário (sic). Minha mãe e meu pai juntaram dinheiro e fizeram um aniversário (sic) com tudo que eu queria, com pular pular algodão doce, bolo e também do meu time preferido e eu estava com toda minha família reunida lá (sic) brincando com meus primos e além de ter sido o meu melhor aniversário foi meu último (sic) aniversário com meu pai.

Aluna 34:

Quando eu era criança eu estudava no 2º ano, neste dia tirei nota 10 na agenda só que eu briguei com uma menina e a profª (a) dizer que ia abaixar a minha nota e eu dei cotoco pra ela, aí ela escreveu um recadinho na minha agenda, chamando minha mãe pra falar com ela, no outro dia minha mãe ficou sabendo de tudo.

Logo após a escrita convidei os alunos para coletivizar oralmente os textos produzidos, as quatro transcrições acima são dos alunos que voluntariamente decidiram contar suas lembranças. A princípio, uma atividade de produção textual relativamente simples, mas ao relatar os fatos acontecidos, os alunos puderam, por meio de suas recordações, estar em contato com seu mundo interno, exercitando indiretamente o autoconhecimento. Seus textos e falas provocaram risos, os alunos passaram a interagir fazendo perguntas sobre os acontecimentos narrados, foi um momento bem descontraído no qual as histórias divertiram os participantes. O aluno (30) novamente relatou em seu texto a morte do pai, os colegas se mostraram conhecedores desse triste evento demonstrando empatia pela dor do outro ao ouvir sua história.

É importante ressaltar que quando solicitei a atividade, alguns alunos disseram não se lembrar de nada do passado, entendi como uma recusa em praticar a escrita, porém, quando notaram que se tratava de um texto curto, sem exigência de linhas a cumprir, escreveram espontaneamente sobre suas vivências, libertando-se dos bloqueios de escrita.

Esse exercício trouxe boas recordações, desafios e brincadeiras vividos, que ao transportarem para o papel e conversarem sobre elas, alcançaram objetivo deste exercício que foi de estimular a criatividade e a expressividade, pois a escrita como expressão de subjetividade pode ser uma forma de autoconhecimento.

Para esse encontro planejei duas atividades, referentes aos capítulos 4 e 5, contudo as participações foram bastante produtivas no primeiro momento, o que nos deixou com tempo limitado para a atividade planejada referente ao capítulo 5. Embora Cosson (2007, p. 26) alerte que “Não é possível aceitar que a simples atividade de leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. Na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola”, nesse momento do encontro os alunos realizaram apenas a leitura do capítulo para

quese inteirassem dos personagens apresentados: a Guarda-Chuva, o galo Terrível e o galo Crista de Ferro. Os alunos simpatizaram muito com o galo Terrível e torciam por ele, antecipei que, nos capítulos 7 e 8, saberíamos como a história de Terrível termina, isso os deixou curiosos.

Solicitei, como atividade de casa, uma produção textual com o título: “O presente que eu queria ganhar” (APÊNDICE D), reportando à redação que Raquel não conseguiu terminar de escrever na escola, aleguei que, como seria atividade domiciliar, teriam bastante tempo para concluir o texto, diferente de Raquel. Como a atividade seria realizada em casa, permiti que os alunos levassem suas bolsas, com a condição de trazerem no próximo encontro, que seria o último dessa oficina, quando as produções seriam socializadas.

É importante salientar que muitos alunos não gostam de fazer tarefa de casa e poucos têm acompanhamento dos pais, contudo, a lição de casa é essencial nos processos de ensino e aprendizagem, por isso, é importante que não seja imposta como um castigo aos alunos. É necessário planejá-la de forma que estenda o conteúdo abordado em sala, ampliando os conhecimentos e progresso dos alunos. Na realidade da escola onde leciono, a falta de comprometimento dos alunos com a atividade de casa é um problema constante e motivo de reclamação por boa parte do grupo de professores. Apesar disso, dos 38 alunos, 28 levaram a produção textual requisitada e nesse dia 4 alunos faltaram. Isso me causou uma grande surpresa por se tratar de uma atividade de autoria e pleitada sem nenhuma cobrança de nota e, para minha surpresa, quando cheguei à sala, eles já estavam com as bolsas em mãos, esperando para entregar o texto.

Acredito que o envolvimento não só com o livro, mas também com o projeto de leitura e as propostas diversificadas que vínhamos praticando tenham favorecido para a participação da maioria dos alunos. Nessa perspectiva, reforço que os procedimentos de produção praticados nesta e nas demais oficinas são uma continuação do ato de ler, pois escrever é um processo de construção e reconstrução dos sentidos em relação ao que se vê, ao que se ouve, pensa e sente. Por isso, é muito mais fácil para um aluno escrever sobre algo que lhe é comum ou sobre um assunto sobre o qual ele leu. Portanto, quanto maiores experiências de leitura ele tiver, mais fácil será o processo de criação textual.

Antes de iniciar os trabalhos, organizei a turma em círculo, para uma melhor dinâmica do procedimento de leitura que faríamos em instantes.

Estimulei os alunos a conversarem entre si sobre o presente que escolheram e sobre o qual escreveram, após intenso barulho, retomei a fala e pedi que eles me contassem sobre o texto, dentre as inúmeras ideias surgiram: celulares, uma mansão, videogames, bicicletas, bolas, uma moto, maquiagem, chocolates, viagens, violões. Foram instantes de diversão, pois os alunos socializaram suas escolhas, mais uma vez revelando um pouco sobre si e conhecendo mais sobre o outro.

Um fato que me chamou atenção foi o aluno que possui deficiência intelectual e não possui uma escrita autônoma, ter apresentado o texto. Perguntei como ele conseguiu realizar a atividade, em resposta, disse que pediu ajuda à irmã, pois não queria que faltasse nada na bolsa dele. Segue o texto:

TEXTO DO ALUNO 17:

O presente que eu queria ganhar

Eu queria ganhar uma bicicleta para brincar com meus amigos de corrida, e para ir a (sic) escola com ela e praticar esporte com ela. Também quero ganhar uma bola, brincar na rua o com meus colegas de bola e dar drible usando ela. Quero ganhar um videogame para jogar meus jogos favoritos.

Um pequeno texto que revela a simplicidade de um aluno de escola periferia, o gosto pelos brinquedos e a vontade de jogar na rua com os amigos evidenciam a criança que ainda é. A escrita despretensiosa da irmã nos mostra a transcrição exata da fala do aluno.

Em outras falas, um partícipe manifestou o desejo de manter a família unida para sempre, outra disse que “o que queria mais que tudo no mundo é que meus pais cheguem a ficar juntos novamente uma dia”, que a avó vivesse por bastante tempo foi o que pediu uma aluna. Nessas participações vemos novamente o tema familiar em foco.

Após essa apresentação, partimos para a leitura do capítulo 6, que desta vez, seria realizada de maneira diferente. A sala arrumada em círculo serviu para abrir espaço para a dinâmica e para leitura dramatizada que os alunos fariam do texto. Como o capítulo falava, em parte, sobre um prato que Raquel detestava comer, propus

uma brincadeira: de olhos vendados, um voluntário teria que experimentar alguns alimentos e, mesmo se não gostasse do sabor, teria que comê-los. A aluna 23 se ofereceu para participar e pôde provar de sabores que, segunda ela, nunca havia degustado, como por exemplo, gengibre, salsa desidratada, alho granulado, outros alimentos que, na opinião dela, apeteciam com melhores sabores: bolo de chocolate, uva-passa, carambola, azeitona. Foi um momento bem divertido para a turma, alguns alunos demonstravam nojo outros queriam participar também. Ao fim dos experimentos perguntei à aluna como ela se sentira ao ter que comer os alimentos que, para ela, tinham sabores ruins:

Aluna 23:

Eu não gostei, mas a como senhora disse que eu tinha que comer, eu meio que engoli à força. É muito ruim comer uma coisa que você não gosta.

Utilizei a fala da aluna para introduzi-los no novo desafio que Raquel teria que enfrentar em um almoço com a família. Solicitei a participação espontânea de 8 voluntários para realizarem uma leitura dramatizada, como forma de contribuir para a desinibição, para expressão dos seus sentimentos e um melhor desenvolvimento da inteligência corporal. Antes, fizeram a leitura silenciosa para se familiarizarem com os personagens, pedi para os alunos participantes da atividade marcar no texto suas falas, para não confundi-las com as dos colegas, depois fizemos um pequeno ensaio, marcando os intervalos dos diálogos.

Divididos os personagens, lembrei aos alunos das leituras que realizei em voz alta, enfatizando a entonação e dando vida às vozes dos personagens da trama, atentando para a pontuação e pronúncia das palavras. Daí a importância da leitura em voz alta feita pelo professor em diversas situações que envolve o ato de ler, é necessário que os alunos tenham bons modelos de leitores para se tornarem um.

Principiamos a leitura, como não tinham o hábito de ler em voz alta para a turma, os alunos pediram para permanecerem sentados. O começo foi um pouco conturbado, pois o restante da turma não estava envolvido o que atrapalhou um pouco

o processo. Com o intuito de organizar o grupo e a dinâmica da leitura, combinei que faria a voz da narradora, enquanto os outros ainda permaneciam com seus “papéis”.

O propósito deste encontro foi fornecer um momento maior de participação leitora ativa dos alunos, contudo, acredito, que por falta de amadurecimento da turma ou por não ser uma prática constante, a atividade não ocorreu como o esperado, pois precisei chamar atenção e pedir silêncio da classe a todo momento, o que acabou desconcentrando e desestimulando a mim e aos participantes. Isso também pode ter ocorrido porque não envolvi a turma como um todo, pois enquanto apenas oito alunos participaram da apresentação, os outros eram apenas os telespectadores. Todavia, “apenas” assistir a leitura não os isentava do ato de ler. O insucesso da atividade me fez perceber o que Solé (1998) define como - estar comprometido com a leitura:

Para tornar os alunos bons leitores – para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura – a escola terá que mobilizá-lo internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisa fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisar torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a “aprender fazendo” (SOLE, 1998, p. 57).

Minha função como professora, portanto, é, pois avaliar os procedimentos de busca de sentido que os alunos utilizam e incorporá-los à prática de leitura em sala de aula, contribuindo para ampliar a competência deles nessa área, por meio de um trabalho mais sistematizado e insistindo nas variadas estratégias.

Assim, uma outra exigência preliminar se coloca ao êxito do trabalho quando envolve todo o grupo: a diversificação do poder. Embora estejam cursando o fundamental II, os alunos ainda voltam a noção do poder de comando para a figura do professor como sendo a única fonte de orientação, julgamentos, apoio e iniciativas. A adoção de novas práticas, em que se passe a fazer parte da rotina da sala de aula, a ideia de que os colegas podem ensinar, julgar e orientar uns aos outros é algo importante para ser trabalhado com maior empenho na escola.

Os alunos precisam desenvolver o hábito de se ouvirem e não apenas ao professor e isso vai acontecendo à medida que se dá a oportunidade, todos os dias, para que os alunos falem sobre o que fazem, como fazem, como entendem a realidade, ou então quando até dá a oportunidade para que ele seja a voz da leitura para os demais. Dessa forma, o grupo como um todo aprende com as ideias e

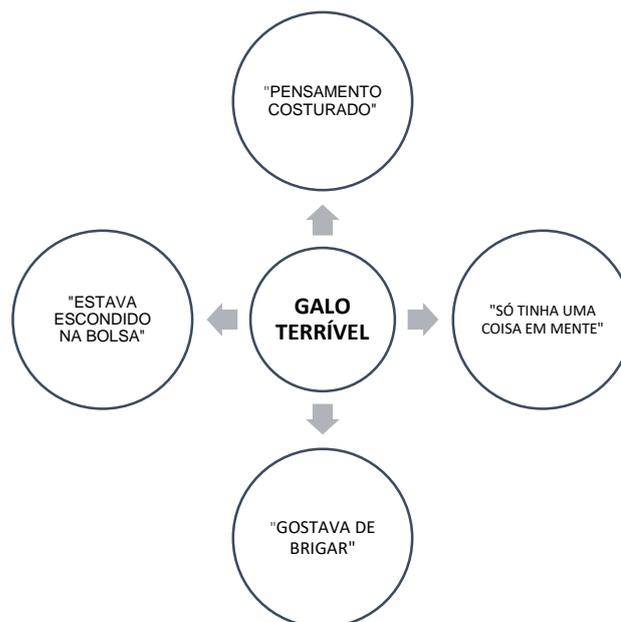
experiências do conjunto, ou seja, os alunos começam a se convencer de que também sabem.

5.3.3 – OFICINA 3 – “TODO MUNDO DEVE IR ATRÁS DO SEUS SONHOS, TIA!”

Os encontros da oficina 3 ocorreram entre os dias 26/02/2019 a 12/03/2019, com um espaço de tempo maior entre o segundo e o terceiro, em razão do feriado carnavalesco.

Nos encontros 1 e 2 estudamos os capítulos 7 e 8 sobre as atitudes e decisões do Galo Terrível. Primeiramente utilizei a estratégia da palavra-chave²¹ proposta por Cosson (2018). Com base nas leituras anteriores, combinei em sigilo com uma aluna que ela representaria o Galo Terrível e teria que oferecer aos colegas pistas para eles descobrirem quem ela estava apresentando. Logo na primeira pista, a aluna revelou o segredo, pois disse para a turma que o personagem “gostava muito de brigar”, todos reconheceram como sendo uma característica do Galo Terrível. Para completar elaborei, com ajuda dos alunos, um esquema no quadro-branco sobre as outras características do galo, uma vez que ele seria o assunto dos textos do nosso encontro. Ao centro, coloquei seu nome, e à medida que pedia informações sobre ele, as anotava no quadro. Segundo os alunos, as peculiaridades referentes ao personagem deram origem ao seguinte esquema:

²¹ Um aluno fica no centro da sala e os colegas devem dizer uma palavra que o defina – a palavra – chave -. Ele pode demandar uma explicação, e os colegas podem justificar porque acreditam que essa palavra o definem [...]. (Cosson, 2018, p. 123).



Fonte: dados da pesquisa (2019)

Depois de montado o esquema, demos início à leitura dos capítulos. No encontro seguinte, com os alunos organizados em fila solicitei que fizessem a leitura silenciosa do texto e para que não ocorressem interrupções por conversas, adverti que quem não quisesse participar das atividades daquele dia, poderia se retirar da sala, contudo, teria que responder as atividades do livro didático. Felizmente, nenhum aluno escolheu a segunda opção e a leitura fluiu como planejado. A fim de não tornar o processo cansativo, optei por fazer a leitura do capítulo 8. Para um melhor andamento, foi importante realizar a leitura dos dois capítulos no mesmo encontro, pois um complementava o outro.

Após esse momento, pedi que os alunos observassem a figura que representava a partida de Terrível e da Linha Forte na página 102 do livro e com base nas últimas frases do texto “Ele agora está curtindo a vida no tal lugar bem longe. Ele e a Linha Forte. Os dois.” Atribuísssem um destino para eles, pensando no que aconteceria depois daquela partida. As respostas na ordem de participação, foram as seguintes:

FIGURA 07: IMAGEM DO LIVRO *A BOLSA AMARELA*

Fonte: dados da pesquisa (2019)

ALUNO 06: *Eu acho que ele morreu, ou quebrou a asa.*

ALUNO 18: *Levaram ele pra a praia pra ele brigar de novo*

ALUNA 23: *Se apaixonou por uma galinha*

ALUNO 38: *Alguém pegou pra cuidar*

ALUNA 03: *Pode ter virado escritor*

Nessa atividade percebi que as respostas refletem o comportamento de cada aluno, o aluno 06, por exemplo, é tido como o brincalhão da turma, já a aluna 03, é a que tira melhores notas e está sempre lendo um livro.

Para finalizar esse encontro, esclareci para a turma o que aconteceu com Terrível depois que seu pensamento foi descosturado, ele começou a pensar por si só e, com isso, foi atrás daquilo que tanto almejava: sua liberdade. Agora com o

pensamento descosturado, poderia fazer qualquer coisa que quisesse, pois ninguém mandava mais nele. Com base nessa reflexão, perguntei aos alunos:

PROFESSORA: *O que vocês acharam da atitude do Terrível de abandonar seus antigos donos para ir atrás dos seus sonhos?*

ALUNO 19: *Ele agiu certo, porque se tivesse ficado na praia estaria apanhando até agora, mas ele teve ajuda dos amigos, da linha. Eles foram importantes pra ele conseguir fugir dali.*

ALUNA 25: *Os antigos donos não faziam bem pra ele, ainda bem que a linha quebrou e ele percebeu isso antes de morrer. Eu acho que ele agiu certo sim, porque se não ou estaria morto, ou os donos teriam pego ele de novo.*

ALUNO 13: *Todo mundo deve ir atrás do seus sonhos, tia, ainda mais se for pra sair de um lugar que só causa sofrimento.*

Percebe-se, nos discursos dos alunos, que, por meio da leitura, eles captam a necessidade de se sobressair diante das dificuldades encontradas, de dizer não ao conformismo e buscar uma saída que provoque mudanças mais positivas na vida. É a literatura funcionando com instrumento formador de sentidos, opiniões e valores.

Para o último encontro dessa segunda oficina, a leitura do capítulo 9 foi realizada em casa, pois, em sala de aula fizemos a discussão do texto e em seguida, assistimos ao filme “O ano em que meu pai saíram de férias”²², cuja trama retrata as angústias do menino Mauro, quando, um dia, seus pais precisam viajar inesperadamente e o deixam aos cuidados do avó, que morre inesperadamente no mesmo dia em que o menino chega a São Paulo. A situação obriga um vizinho judeu a se responsabilizar pelos cuidados do menino.

O filme retrata as impressões sobre a Ditadura no Brasil, sob o olhar de um menino mineiro. A intenção era demonstrar aos alunos, o contexto histórico da década

²² O Ano em que Meus Pais Saíram de Férias. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Endereço eletrônico disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra67328/o-ano-em-que-meus-pais-sairam-de-ferias>>. Acesso em: 25.Nov.2019. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

de setenta, período de construção da história de Raquel. Por meio do filme os alunos também estabeleceram uma relação da personagem do livro com a do filme, visto que, ambos, por razões diferentes, sofreram com a ausência de cuidados da família.

Antes de iniciar a audição, perguntei quem lera o texto e, para a minha surpresa, mais da metade da turma (no momento não me ocorreu contabilizar a exata quantidade) revelou que havia concluído a leitura dos dois últimos capítulos. Deixei os comentários para a oficina seguinte, pois o filme tomaria todo o tempo destinado a esse encontro.

Esse *avatar* da literatura, como denomina Cosson (2019), é um recurso didático bastante apreciado pelos alunos e, embora filmes sejam obras cinematográficas, pensadas e produzidas prioritariamente com objetivo de entretenimento, contudo, pode, funcionar também como recursos pedagógicos, pois prendem a atenção e estimulam a curiosidade dos estudantes.

Nesse sentido, os filmes tornam-se um recurso pedagógico que auxilia nas aulas despertando o interesse dos estudantes, com potencial educativo, possível de estimular a aprendizagem, dentro das tecnologias utilizadas na escola, os filmes podem ser considerados como um destacado aliado didático-pedagógico. (BALBINOT, MIQUELIN, 2017, p. 282).

Contudo, ao explorar esse recurso, é necessário que se estabeleça uma proposta metodológica articulada com os conteúdos abordados em sala, caso contrário, o aluno pode não atribuir ao filme um propósito para o aprendizado.

Ao escolher esse vídeo com uma temática histórica tão profunda como a Ditadura, temi o não envolvimento da turma ou que a falta de interesse pelo assunto prejudicasse o andamento do encontro. Todavia, a trama narrada por Mauro cativou os alunos, prendendo sua atenção do início ao fim. A situação de abandono familiar forçado sofrido pelo menino os incomodou bastante. Constantemente, durante a exibição do filme, eles faziam comentários sobre como Mauro iria sobreviver, por que os pais não ligavam, se o menino nunca mais encontraria ninguém da família. Mostravam-se sempre preocupados com a questão familiar, como se o medo do personagem fosse também o medo deles.

Sobre o contexto histórico, reclamaram, de minha parte, explicações sobre o que acontecia no país naquela época, pois alguns alunos fizeram referência com o que já tinham aprendido em outras disciplinas ou já tinha conhecimento de mundo

sobre o assunto. Segue recorte da conversa, na ordem das participações, sobre a exibição:

ALUNA 23: *Tia, porque os pais não podiam nem ligar pro filho pra saber como ele estava?*

PROFESSORA: *Não sei se vocês perceberam, mas o Mauro não sabia por qual motivo ele tinha ido morar com o avô. Os pais dele não podiam falar que estavam fugindo porque sofriam perseguição política, pois tinham pensamentos diferentes dos políticos que estavam no poder e naquela época isso era proibido, por isso, disseram pro filho que iriam sair de férias, caso contrário, poderiam até ser assassinados.*

ALUNA 22: *Mas como era essa ditadura, tia?*

PROFESSORA: *Lembram do que aconteceu com o Galo Terrível? Os donos costuraram o pensamento dele pra que ele só pensasse sobre aquilo que eles queriam: brigar. Na Ditadura era assim, os generais, as pessoas que mandavam no país naquela época, diziam o que era pra todo mundo fazer e ponto final. Quem pensasse ou fizesse o contrário seria perseguido ou até morto, por isso, muitas pessoas fugiam, que foi o que aconteceu com Terrível e também com os pais de Mauro.*

ALUNO 06: *Ainda bem que a gente não tem mais isso aqui, já pensou ninguém poder nem sai de casa quando quer?*

PROFESSORA: *Sim, felizmente, a Ditadura acabou no Brasil e hoje nós vivemos melhor com a democracia, nela o povo pode ser ouvido e tem liberdade ir e vir.*

Trabalhar com Ditaduras não parece prontamente palatável, mas a discussão conjunta com a literatura nos ofereceu comparações possíveis e ampliou os pontos de vista, além disso salientou que é salutar oferecer material para os alunos com os quais ele possa construir suas próprias ideias e conceitos. Acredito que política é também assunto a ser debatido na escola e que pode ser muito saudável e positivo deixá-los construir suas referências, enxergar o lugar do outro e o seu próprio no mundo.

Esse encontro foi bastante satisfatório, ao contrário do que imaginei, os alunos se mostraram interessados pela temática abordada, tendo em vista que os filmes mais procurados pelos adolescentes são os que tratam de violência, terror ou as comédias americanas, digo isso por ter vivenciado outras experiências com esse instrumento pedagógico. Pressuponho que os estudos com a obra *A Bolsa Amarela* e o âmbito situacional na qual ela foi inserida contribuíram para que o tema abordado no filme se tornasse atrativo para os alunos. Sobre isso Napolitano explana (2009):

Ver filme na escola não é como ver filme em casa e nem no cinema. O professor tem que pensar o seu uso. É um exercício de aprender a ver filmes, mas também de aprender a pensar sobre o mundo. O uso de um filme nas escola não pode partir só da subjetividade, do “eu gostei”, é divertido, “quero ver pancadaria”. Dessa forma os estudantes veem em casa. Na escola, o uso de filmes precisa ter conotação didática. (NAPOLITANO, 2009, p. 23)

Além disso, Scheid (2013) reforça a importância de incluir na prática diferentes abordagens que resultem em reflexões sobre como a forma de conhecimento é ensinada e recebida, exigindo assim uma mudança ou melhoramento das estratégias aplicadas. Os filmes, se bem utilizados, são recursos pedagógicos que auxiliam na construção de novos conhecimentos ou ampliação deles.

5.3.4 – OFICINA 4 – “ISSO FEZ DIFERENÇA EM MINHA VIDA!”

Na quarta e última oficina de encontro único, encerramos as atividades com a leitura do capítulo final e a culminância do projeto.

Para a motivação dessa oficina propus um *quiz* – um jogo com perguntas e respostas sobre os capítulos estudados até então. A turma dispôs as mesas e cadeiras num grande círculo e divididos em grupos de meninos contra meninas, a pedido deles, iniciamos o jogo no qual os participantes teriam que levantar a mão após cada pergunta realizada para apresentar suas respostas. As regras eram: só responder depois de ouvir a pergunta por completo; escolher, a cada rodada, um representante do grupo; não tomar a vez do opositor, sob a condição de sofrer alguma penalidade, como pagar prendas; não gritar. Quem respondesse corretamente as perguntas ganharia um ponto e um doce. As questões versavam sobre o enredo do livro.

Os alunos ficaram eufóricos com o jogo, a cada resposta certa os ânimos e participações se intensificavam. Foi um momento de ampla diversão e entretenimento. Lembravam-se de todos os eventos ocorridos na trama, assim como também dos personagens e suas características e das informações implícitas contidas nas mensagens apresentadas pela autora Lygia Bojunga.

Após essa motivação, partimos para a leitura do capítulo 10 a fim de concluirmos o livro e tomarmos conhecimento do desfecho da história e seus personagens, afinal, nem todos os alunos tinham lido os capítulos que faltavam na oficina anterior.

Após a leitura, senti uma sensação de contentamento coletivo e orgulho ao ouvir os comentários sobre o livro:

ALUNA 04: *Eu adorei. Deveria ter A Bolsa Amarela 2 pra gente saber como a família vai tratar a Raquel daqui pra frente.*

ALUNA 22: *A tia deveria levar a gente pra praia, aí a gente podia soltar raia igual à Raquel, ia ser legal.*

ALUNA 23: *Eu não queria que o Galo tivesse ido embora. Eu gostava dele.*

ALUNA 27: *Fiquei feliz pela Raquel, porque ela se encontrou.*

Os posicionamentos das alunas mostraram o quão relevante a obra foi para eles, é importante salientar aqui que durante a aplicação deste projeto, não fizemos outras atividades do currículo da disciplina, e, em nenhum momento, houve, por parte da turma, objeções a esse respeito.

Confesso que pensei na possibilidade da proposta feita pela aluna (22), pois seria uma excelente oportunidade de vivência, contudo, a demanda financeira e a organização de uma aula de campo, requerem um planejamento antecipado, além do mais, um local aberto como uma praia exige o envolvimento de outros funcionários da escola.

As falas das alunas (23) e (27) revelam a relação emocional dos leitores com a leitura, demonstrando que o ato de ler tem mais sutilezas e mistérios do que a simples

decodificação das palavras escritas. Naturalmente, a obra não deve ter atingido a todos da mesma, entretanto, à medida que adentrávamos na história percebi os alunos empáticos quanto às angústias de Raquel como se estivessem, algumas vezes, na pele da personagem. Muitas vezes, os alunos perguntavam o porquê dela não ter amigos de verdade, ou diziam “se ela estivesse aqui, seria amiga dela”, como se trouxessem as dores da personagem para o mundo real, esses questionamentos denotavam as implicações que a literatura provoca no leitor, confirmando o seu caráter humanizador. É importante salientar que as predileções ou rejeições pelo objeto literário são explicadas pelo universo social e individual de cada um.

Com intuito de envolver os alunos na culminância do projeto e fazer uma retomada das experiências literárias vividas durante os encontros, devolvi as bolsas com as produções e propus uma atividade para que eles percebessem as marcas, os acontecimentos que foram significativos e que provocaram mudanças na forma de ver a si e ao mundo. Primeiramente, entreguei a cada aluno balões vazios, em alusão à pipa utilizada por Raquel no capítulo 10, nos quais os participantes colocaram seus três desejos escolhidos na primeira oficina que realizamos. Em seguida, encheram os balões e, o combinado era que só deveriam estourá-los caso também quisessem se livrar daqueles desejos, livrar-se no sentido de não querer mais, de ir em busca de vontades diferentes daquelas. Contudo, os balões deveriam ser soltos no ar e cada dono tomaria conta do seu, caso quisessem realizar seus desejos.

Embora as condições para o trabalho tenham sido criadas e as explicações antecipadas, o resultado dessa dinâmica foi catastrófico. Infelizmente boa parte da turma, em específico, os meninos, preocupou-se apenas em estourar o balão do colega, provocando insatisfação e enraivecimento daqueles que se envolveram no processo. A atividade era, de fato, extremamente interessante e significativa, pois proporcionava aos alunos uma situação em que tivessem que colaborar um com o outro para atingir um objetivo comum, além disso, traria à tona os primeiros desejos ou a possível mudança deles provocada pela leitura. Todavia, ao me deparar com o caos gerado pela ação dos participantes e a falta de colaboração entre eles pensei se aquela era a maneira mais adequada de realizar um trabalho que implicava na colaboração de todos.

Imediatamente, parti para uma outra dinâmica, que não estava no plano daquela aula, na qual os alunos fossem obrigados a seguir orientações dos colegas, compartilhar decisões, ouvir uns aos outros, ajudar-se mutuamente para o bem

comum. A intenção era fazê-los trabalhar juntos para o bem comum. Os alunos se mostraram descontentes em ter que participar novamente de outra dinâmica, disseram que “não daria certo”, “que ninguém sabia fazer”, contudo, mesmo desconectada da temática desse último encontro, fez-se necessária uma intervenção que fizessem com os alunos percebessem que, se o trabalho em grupo é planejado e colaborativo, tudo funciona melhor, e o resultado certamente será positivo.

De início, a dinâmica do nó (ANEXO C), provocou uma enorme ansiedade na turma, pois sua execução resulta num emaranhado de braços e pernas, no qual os participantes, num esforço conjunto, precisam se desemaranhar. Ao final, atingiram o sucesso e, sem soltar as mãos, conseguiram formar novamente o círculo inicial. O êxito da dinâmica trouxe um novo ânimo para a turma, foi muito gratificante ver os alunos confraternizando entre si por terem conseguido juntos atingir o objetivo.

A dinâmica inicial foi a segunda atividade grupal que tentei realizar com a turma, contudo sem sucesso, diferente do quiz. Percebi, ao propor a segunda dinâmica, que, para eventos futuros, o ideal seria programar uma série de atividades que gradualmente promovessem a conquista de maior capacidade de trabalho coletivo e que os fatores emocionais também interferem na possibilidade de colaboração entre os colegas.

Com o nó desfeito perguntei como os alunos se sentiram diante daquele desafio. Alguns demonstraram desconforto diante da atividade, pensaram em desistir, outros se sentiram instigados e motivados a desfazer o nó, consideraram a atividade bastante divertida.

Essas propostas “diferentes” evidenciaram a importância de ter um grupo coeso não somente para o aprendizado acadêmico como também para o desenvolvimento de outras potencialidades dos alunos. Através da realização das atividades em grupo, eles podem compreender quais características pessoais e habilidades afloram ao longo das tarefas. Para mim, foi relevante observar o comportamento da turma diante dos desafios apresentados e pretendo incorporar essa prática em projetos futuros.

Depois disso, com intuito de mensurar a ampliação da experiência pela arte literária propus, como atividade final, a realização de um depoimento por escrito acerca do que conseguiram aprender com a obra, sua visão sobre a história apresentada por Raquel e suas conclusões positivas ou negativas sobre a experiência leitora. Seguem, a seguir, as impressões analisadas de dez alunos, em relação à atividade solicitada:

TEXTO DA ALUNA 3:

Eu achei a história da bolsa amarela muito interessante. Os companheiros de Raquel ou as aventuras que ela pensava, os bolsos que falavam, a guarda-chuva que crescia e diminuía, mas ficou com problemas, as vontades de Raquel. Só achei muito ruim o jeito que tratavam Raquel, pois ela só era uma criança que tinha que ter alguém para ajudá-la a crescer na vida, como todo jovem deve ter. Raquel, com toda certeza do mundo, pode ser considerada uma mini guerreira, pois mesmo passando por tudo aquilo ela continuava sorrindo, brincando, sendo alguém alegre e contagiante, eu gostaria de algum dia ser como ela, pois nos capítulos ela demonstra pureza, infantilidade e o melhor e mais importante: bondade.

TEXTO DA ALUNA 05:

Bom, eu achei o livro bastante interessante. As coisas que ocorreram com a Raquel, faz eu lembrar da minha vida em casa. Eu aprendi bastante com a Raquel, pois ela ensina que não devemos nos abalar por causa das palavras das pessoas. Também ensinou que devemos fazer amigos novos ao longo da vida e que devemos abandonar certas coisas e pessoas para vivermos melhor. Ah, eu me sentia bem quando a professora lia para nós. Sei lá, me identifico bastante com a Raquel, não sei bem o porquê. Bom, foi isso que eu achei do livro. Ops, já ia esquecendo, eu adoraria ter esse livro, mas minha mãe acha perda de tempo.

TEXTO DO ALUNO 13:

É um livro muito legal e muito divertido, que conta várias aventuras e eu aprendi a aceitar os outros como são porque a Raquel era diferente e ninguém gostava dela a não ser os amigos da bolsa e com ela eu aprendi a ser eu mesmo, mesmo porque no final do texto ela se aceita do jeito que ela é. Para de sentir vontade de ser grande e aprende a gostar de ser criança e é muito feliz assim.

TEXTO DA ALUNA 15:

O livro “a bolsa amarela” é bastante legal e nos traz mais imaginação, esse livro impressiona, pois fala da imaginação de uma garota. Eu me vi nessa história em algumas partes... tipo na vontade de ser uma escritora, eu também tenho essa vontade, mas a minha família faz a mesma coisa que a família dela, com o tempo eu parei e pensei: eu tinha pensado bastante e o resultado disso tudo é que estou fazendo um livro. Bom, a Raquel me ensinou que nem tudo na vida é bom, mas também nem tudo é ruim. Adorei esse livro!

TEXTO DO ALUNO 18:

A Bolsa, eu achei muito legal, é muito bom a história da menina que se chamava Raquel e também do Afonso e do galo do pensamento costurado que só pensava em brigar. Com essa história da bolsa amarela eu me sentia tranquilo e também aprendi muitas coisas.

TEXTO DO ALUNO 19:

Aprendi com Raquel que todos nós devemos ter direitos, não importa se for homem ou mulher devemos ter direitos iguais. Então, a Raquel lutou pelos seus direitos e parou de pensar em ser menino porque toda mulher tem que ter seus direitos respeitados.

TEXTO DA ALUNA 23:

Achei o livro “Bolsa amarela” um livro bem legal, a história é muito boa e eu me identifico bastante com a Raquel, pois no livro uma das vontades dela era de ser menino e essa vontade eu sempre tive. Também achei legal o pessoal que ficava na bolsa amarela, tipo o Galo Afonso, a guarda-chuva, o alfinete de fralda e o Terrível, primo de Afonso. Também achei muito interessante que com o tempo Raquel a vontade de ser menino diminuiu e a de escrever aumentou, pois ela escrevia mesmo e não ia se importar se alguém ia ler ou não. Eu amei o livro “a bolsa amarela”.

TEXTO DO ALUNO 29:

Bom, eu gostei um pouco da história. Gostei mais do personagem Terrível, o galo de briga. O livro é muito bom, recomendo a todos a lerem, porém só aprendi a gostar mais de ler, quando eu estava lendo, eu percebi que ler de vez em quando faz muito bem. Agora, toda tarde, eu leio uma história em quadrinhos. Ah, quase que eu esqueço, também gostei muito do Galo Afonso, ele era o galo que cuidava do galinheiro.

TEXTO DO ALUNO 36:

Eu achei o livro bem interessante porque retrata uma época vivida por nossos antepassados, eu aprendi que viver antigamente era mais difícil do que viver hoje em dia e também que todo mundo deve ter voz: criança, mulher, homem. Outra coisa que aprendi com a Raquel é que você pode se impor independente de raça, cor e deficiência física. Isso fez muita diferença na minha vida.

Ao final da escrita, debatemos sobre as opiniões acerca, não só da obra em si, mas, como também, da experiência leitora proporcionada pelo projeto realizado. No total, foram 33 produções escritas nas quais o grupo manifestou o contentamento provocado pela leitura do livro, o que demonstra que o projeto de leitura foi satisfatório.

Percebe-se, pelos depoimentos selecionados acima, principalmente nos trechos demarcados, a relação que os educandos fizeram com a leitura, a mediação e o aprendizado que tiraram da experiência por meio das vicissitudes vividas por Raquel, com isso, comprovaram o potencial desta experiência como meio de fomentar a formação do leitor e a humanização que a literatura se propõe a provocar.

Nas palavras das alunas (1) e (5) em seus respectivos depoimentos: “Eu me sentia muito mal às vezes, curiosa, por causa que quando ela começava a escrever tudo o que ela sentia, eu também sentia” e “As coisas que ocorreram com a Raquel, faz eu lembrar da minha vida em casa.” Percebemos uma resposta ao domínio descritivo da autora Lygia Bojunga que, ao abranger no tema familiar a dicotomia criança/adulto exposta por Raquel, dá argumentos ao leitor para se identificar com as condições que dizem respeito à personagem, proporcionando um reconhecimento de si no outro, mesmo que permeado pela simbologia fantasiosa proposta pela autora.

No segundo encontro da primeira oficina, a aluna (1) escreveu na carta ao amigo imaginário, atividade sugerida naquela ocasião, sobre seus problemas familiares e a angústia que sentia provocada pela desatenção da mãe. Aproveitando a oportunidade daquele momento, a mãe foi convidada a comparecer na escola a fim de conversarmos sobre as inquietudes da filha. A mãe ratificou as informações da filha, demonstrando desconforto com a situação, explicou que o nascimento de outros filhos provocou o distanciamento entre as duas.

A aluna (5) ainda revela que gostava da leitura realizada em sala: “Ah, eu me sentia bem quando a professora lia para nós”, confirmando a importância da leitura literária na escola onde as ações pedagógicas para a formação do leitor envolvem também um trabalho com textos literários e escolhas de práticas de leitura e atividades diversificadas, como forma de proporcionar reflexões e construção de sentidos. É nesse momento da leitura que entra a ação do professor para mediar a relação entre o leitor aprendiz, o autor e a obra literária, objetivando a descoberta do propósito comunicativo, a partir da exploração de todos os elementos presentes no texto e fora dele.

Os textos dos alunos (03), (13), (15) e (18) apresentam trechos, respectivamente descritos abaixo, que nos permitem reconhecer o enriquecimento pessoal e imaginativo provocado pela obra: “Só achei muito ruim o jeito que tratavam Raquel, pois ela só era uma criança que tinha que ter alguém para ajudá-la a crescer na vida, como todo jovem deve ter”; “...com ela eu aprendi a ser eu mesmo, mesmo porque no final do texto ela se aceita do jeito que ela é”; “Eu me vi nessa história em algumas partes... tipo na vontade de ser uma escritora”; “Com essa história da bolsa amarela eu me sentia tranquilo e também aprendi muitas coisas.” Essas passagens confirmam um dos propósitos da literatura que é o de fazer uma história prender a atenção do jovem leitor e enriquecer a sua personalidade, por meio do estímulo da sua imaginação; dessa forma, conseqüentemente, ajuda a desenvolver o intelecto do leitor e aflora as suas emoções; ao mesmo tempo que se sintoniza às suas angústias e satisfações.

É a partir dos reveses da história pessoal de Raquel, ampliados pela falta de apoio familiar que ela se auto afirma como pessoa, e isso, configura nos jovens leitores a possibilidade de construção de sua própria imagem, pois a personagem mostra que é possível mudar a forma de ver o mundo e as pessoas, por meio de uma mudança ocasionada em si própria. *A Bolsa Amarela* serviu como um instrumento para o

autoconhecimento, ao revelar nos leitores seus valores inculcados e, posteriormente, exteriorizados ao reconhecer no outro um sentimento ou desejo que também era seu.

Nessa perspectiva da humanização, pode-se atribuir ao texto literário e seus indícios simbólicos a responsabilidade de contribuir para a formação harmoniosa do leitor, principalmente, quando jovem ou criança, pois ele proporciona a compreensão ou instiga os conflitos presentes no íntimo de cada um que com ele se depara. Nos sujeitos, as representações provocadas pela literatura estruturam devaneios capazes de suscitar mudanças ao seu modo de pensar e até de agir.

Já nos depoimentos dos alunos (19), (23) e (36), despertaram-me atenção os seguintes trechos; “Aprendi com Raquel que todos nós devemos ter direitos, não importa se for homem ou mulher devemos ter direitos iguais”; “...pois no livro uma das vontades dela era de ser menino e essa vontade eu sempre tive”; “...aprendi com a Raquel é que você pode se impor independente de raça, cor e deficiência física. Isso fez muita diferença na minha vida.”

Notam-se nessas passagens, a importância das atividades mediadas pós leitura, dos intervalos feitos e reflexões sobre os temas abordados provocadas propositalmente. Do mesmo modo, observa-se a referência, mesmo que implicitamente, a uma peculiaridade marcante da narrativa de Lygia Bojunga: a abordagem de uma crítica lúdica à realidade social, características abordadas nas atividades de interpretação ao longo das oficinas trabalhadas.

O texto oportuniza ao leitor o desenvolvimento de critérios e posicionamentos acerca do seu papel como ser social e, antes disso, de ser humano. Os desejos apresentados por Raquel invocam no leitor uma tomada de consciência de sua identidade própria, para que este tenha a opção de escolha de atitudes que o engradeçam como ser humano ao isentar o olhar sobre as mazelas sociais como o preconceito e discriminação.

Por último, destaco o trecho retirado do depoimento do aluno (29): “O livro é muito bom, recomendo a todos a lerem, porém só aprendi a gostar mais de ler, quando eu estava lendo, eu percebi que ler de vez em quando faz muito bem. Agora, toda tarde, eu leio uma história em quadrinhos.” Ao me deparar, não só com esse relato sobre uma experiência positiva provocada pela literatura, como também com o desejo de outros alunos de lerem mais livros em sala de aula, percebi o quão profícuo foi o desenvolvimento do projeto, mesmo que algumas atividades tenham sido contraproducentes.

Percebi que o projeto estimulou a sensibilidade do jovem leitor, pois a literatura, como arte humanizadora, estimula o diálogo do leitor com o imaginário, oferece ao jovem a possibilidade de romper com a repetição de padronização das atividades do cotidiano, que exasperam tanto alunos, quanto professores e deram vazão às emoções provocadas pelas surpresas que o texto literário pode provocar.

A vivência do inusitado estimulou ainda o exercício da criatividade, da curiosidade, da afetividade, da empatia e da reflexão sobre temas relacionados ao individual e ao social, temas esses tão importantes para quem tem o futuro incerto iminente e imprevisível.

Portanto, a literatura trabalhada na escola por meio da inserção de um projeto de leitura pode levar para sala de aula tantas vezes considerado sacal e maçante, o caráter lúdico e de interatividade tão desejado pelos jovens e, por vezes, planejado pelo professor.

As falas dos alunos do 8º ano C, com os pedidos de mais leituras e os textos produzidos mesmos após o término da aplicação das oficinas, confirmaram, mais uma vez, a possibilidade de apresentar o texto literário como um desafio que pressupõe um exercício produtivo e prazeroso que se leva para fora dos muros da escola – porque criativo e criador – são os maiores motivos a que se propõe um projeto amparado na arte literária.

5.4. A relevância das oficinas para formação do leitor literário e sua humanização como consequência

Uma das questões que antecederam a realização desse projeto foi: quais procedimentos de planejamento e trabalho com meus alunos precisaria adotar para explorar a leitura literária? Embora, em muitos aspectos, aproximada da competência de leitura em geral, o estudo de uma obra literária possui alguns pontos bastante característicos que convêm discriminar relacionar aos objetivos da escola, em especial, da educação básica no processo de formação do leitor.

É no ensino fundamental que se formam leitores e, as oficinas que usam a sequência básica, como método para o letramento literário, oportunizam interações significativas com o registro escrito da cultura e, ao mesmo tempo, proporcionam a fruição do texto. Por isso, no planejamento dos encontros descritos nos tópicos acima, procurei oportunizar um espaço para promover leituras que privilegiassem a

construção de repertório e proporcionassem a realização de atividades interativas entre o leitor e o texto.

É importante ressaltar ainda, que nenhum aluno foi “obrigado” a participar das atividades e, tampouco, houve urgência em despertar o interesse pelas leituras da obra. Meu intuito foi propor um projeto de trabalho para que nele meus alunos conseguissem ver o sentido na leitura, excetuando, dessa forma, a obrigação, dando lugar ao papel humanizador a que se propõe a arte literária. Assim, com oficinas sistemáticas, a literatura, de forma mais ampla, possibilita também organizar projetos para a formação continuada do leitor.

A depender do contexto escolar, é meu propósito deixar como espólio pra meus alunos e colegas, por meio desse projeto e de outros que virão, autonomia e repertório suficientes para a manutenção de projetos de leitura de obras literárias. Essa experiência fortaleceu a minha concepção de que aos professores cabe dar mais espaço às escolhas do aluno como leitor autorresponsivo, apresentar opções, ou encorajá-lo a usar livremente a biblioteca da escola, lugar onde terão oportunidade de manter contato com um número variado de obras, atentando para a observação de capas, orelhas e onde, também, a partir de recomendações de professores, eles podem descobrir seus próprios focos de interesse. Nesses casos, é recomendável manter algum tipo de acompanhamento e compartilhamento das leituras, pois é assim que uns vão fortalecendo aos outros como leitores e a leitura literária vai sendo incorporada como um forte elemento humanizador dentro da sala de aula.

Destarte, enfatizo que, para se trabalhar com oficinas literárias, deve-se salvaguardar a fruição do texto e a liberdade do leitor; do contrário, entra a obrigação e se distorce a função da literatura. Também, é de suma importância o papel do mediador e seu princípio didático para despertar o engajamento do aluno para a leitura; esta é uma das maneiras de preservar a fruição e a liberdade, tornando-se viável quando o projeto de trabalho é bem estruturado a ponto de oferecer contextualização do texto ao ler e nela, oportunizar que o aluno dê sentido à leitura.

Por fim, saliento que, a leitura literária não está submetida à temática de um projeto, mas estabelece relação com ele e com suas outras finalidades– nas palavras de Marisa Lajolo: “o texto não é um pretexto”, e, no trabalho a ser feito em sala de aula, é salutar privilegiar a função humanizadora da literatura durante o estudo de uma obra, fortalecendo as experiências leitoras dos alunos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lygia Bojunga cativou primeiro a mim com seu jeito gostoso de escrever, como se fosse uma conversa com o leitor, misturando o real com a fantasia ao tratar de assuntos sérios ligados à vida de qualquer pessoa, inclusive crianças e jovens.

Por indicação de Glorita, professora e amiga dedicada ao vasto mundo literário, adentrei de maneira inaugural nesse universo infanto-juvenil de Lygia para falar sobre, medo de crescer, luta pela sobrevivência, carência afetiva e preconceitos, assuntos tão pertinentes à vida dos meus alunos, que prontamente se identificaram com aquela história sobre objetos que ganham vida e animais que falam. Quem diria que alunos do oitavo ano, pouco habituados com a literatura na sala de aula exposta diariamente se encantariam com o mundo imaginário de Raquel.

Confesso que, para mim, desenvolver um projeto literário foi desafiador, visto que o trabalho em uma escola pública com recursos escassos, sala numerosa e alunos pouco interessados em ler, assustou-me inicialmente. Contudo, era minha obrigação atender as exigências do PROFLETRAS e desenvolver dentro da sala de aula o meu projeto de intervenção, e, felizmente, esse trabalho revelou-se uma grata surpresa.

Com a intenção de explorar *A Bolsa Amarela*, desviei-me da minha linha de pesquisa inicial e parti em busca de um orientador que compartilhasse da mesma ideia. Determinado o objeto de estudo, eu e minha orientadora definimos o tema da pesquisa, tendo em vista que a metodologia também já estava definida.

Não foi minha intenção, neste trabalho, elucidar os inesgotáveis aspectos sobre as funções sobre o papel da literatura na escola. Contudo, de certa forma, pude determinar, por meio das leituras e consultas a livros, sites, artigos e da concretização das oficinas realizadas, que a literatura como bem social, possui um forte poder de humanização. Destaco ainda que foi promovido, durante os encontros, um exercício de convergência entre o que o aluno traz da sua história de vida para sala de aula e o conceito de humanização, ou seja, a partir dessa bagagem prévia composta por elementos que são externos à literatura, o conceito de humanização foi trabalhado.

Cândido (2014) é quem melhor nos esclarece sobre a ação humanizadora da literatura, para o crítico, por meio dela, o sujeito passar a ver o mundo com outros olhos, pois passa a compreender os atos e emoções de si e dos outros, contribuindo para a evolução social como um todo. Zilberman (1985) nos alerta para as dificuldades encontradas diariamente dentro das escolas para a efetivação dessa ação humanizadora, permitindo-nos refletir sobre as práticas adotadas por nós, professores. Cosson (2018) expande e enriquece nossas opções metodológicas ao propor um trabalho eficaz com o texto literário, enfatizando a importância da literatura na sala de aula e também da mediação do professor para formação de leitores literários.

Com base nas observações acima colocadas, esta pesquisa me levou a trilhar um novo caminho no qual a Literatura se mostra colaboradora no processo de humanização dos nossos jovens alunos. Anseio, com esta experiência, partilhar com meus colegas professores de Língua Portuguesa, a percepção dos ganhos obtidos quando se abrem as portas da sala de aula para as transformações que os textos literários podem provocar. Permitir que se tornem rotineiros na vida do aluno dentro e fora da escola, deixando de lado a preocupação com as deficiências no ensino e o medo de não dar certo, é preciso tentar. Esse projeto contribuiu para o processo de formação de leitores, mas é uma etapa na educação formal do aluno, é necessário que ele esteja amarrado à leituras e análises posteriores para que se expanda ainda mais essa concepção de leitor crítico e reflexivo que almejamos formar nas nossas escolas.

Ressalto ainda que nem todos os dias foram de êxitos, no percurso desse caminho, houve aborrecimentos, desânimo e erros com os quais procurei aprender para traçar as melhores soluções para que não ocorram novamente e, se ocorrerem, eu saiba lidar com eles de maneira eficaz e, por que não, divertida.

Faz-se necessário que as políticas educacionais invistam ainda mais na formação e qualificação docente e ofereçam meios, condições favoráveis para o desenvolvimento de um trabalho qualitativo que envolva mais a leitura. Dessa forma, todos devem ter consciência de que a literatura é fonte não só de informação, formação e disseminação da cultura, é, principalmente, humanizadora e nos mostra que o reflexo do leitor proficiente se dará na construção de uma cidadania emancipatória, democrática e letrada.

Ser aluna do PROFLETRAS me possibilitou trilhar novos caminhos que eu não conhecia ou tinha medo de percorrer, por isso, sempre pegava o acesso mais fácil, pois acreditava ser difícil fazer com que os alunos se interessassem pela literatura e, ainda mais, que eles fossem tocados por ela. Aprendi na prática que é possível, aprendi a ter mais confiança no meu potencial como professora e no potencial do meu aluno como jovem curioso e ávido pelo conhecimento, que só precisa ser, por vezes, levado vias diferentes, para que se sinta instigado a buscar sozinho a sua própria maneira de ser, de pensar e de agir, e, assim, trilhar seus próprios caminhos da mesma forma que Raquel.

REFERÊNCIAS

BALBINOT, Edilce Maria e Miquelin, Charlie Antoni. *Cinema e educação: a relação entre o uso de filmes comerciais como recursos pedagógicos e a aprendizagem pelas percepções dos estudantes*. Revista Travessias ISSN 1982-5935, v. 11 n- 02, p. 274 a 286, maio/ago, 2017.

BARROS, Jussara de. "Escola X Violência "; *Brasil Escola*. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/educacao/escola-x-violencia.htm>>. Acesso em 17 de mar de 2019.

BOJUNGA, L. *A bolsa amarela*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2005.

BRAIT, Beth. *A personagem*. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. / Brasília: MEC/SEF, 1998. Acesso em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997. v.2, p.26.

CANDIDO, Antônio. *O direito à literatura*. In: *Vários escritos*. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CAPPOANI, Gessica A. *Uma análise da reação estética na leitura d'a Bolsa Amarela, de Lygia Bojunga Nunes*. 2016. 70 f. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso em Letras) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2016.

http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/7951/1/PB_COLET_2016_2_10.pdf

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: teoria, análise e didática*. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2019.

COSTA, Marta Moraes da. *Metodologia do ensino da literatura infantil*. 1. ed. São Paulo: Ibepex, 2000.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil: teoria & prática*. 10. ed. São Paulo: Ática, 1990.

BALTHASAR, Marisa, FIGUEIREDO, Laura de e GOULART, Shirley. *Singular e plural – Leitura, produção e estudos da linguagem*. São Paulo: Modena, 2012.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes: Unicamp, 1993.

_____, Ângela. *A concepção escolar da leitura*. In: *Oficina de leitura. Teoria e Prática*. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

_____, Ângela (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

IRANDÉ, A. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para leitura do mundo*. 4 ed. São Paulo: Ática, 1999.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira: história e histórias*. 6.ed. São Paulo: Ática, 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Metodologia do trabalho científico*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LEI Nº 12.244 DE 24 DE MAIO DE 2010

<http://tribunadoceara.uol.com.br/noticias/politica/sindicato-de-professores-repudia-declaracoes-de-rc-apos-debate-do-sistema-jangadeiro/>. Acesso em 17 mar. 2019.

MANSUR, Odila Maria. *O imaginário na literatura infantil*. Revista Científica, Rio de Janeiro, Perspectivas on-line, junho de 2014.

NAPOLITANO, M. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2009.

NARDES, L. B. *Aspectos estéticos da literatura infanto-juvenil de Lygia Bojunga BOJUNGA*. (1998), p. 183. Dissertação de Mestrado. (Departamento de Teoria Literária e Literatura). Universidade de Brasília. Brasília, 1988.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RODRIGUES, Lucas de Oliveira. "Papeis sociais"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/papeis-sociais.htm>. Acesso em 26 de dezembro de 2020.

ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

SCHEID, N.M.J. *A história da ciência no cinema: subsídios para a aplicação no ensino*. SBEnBIO, Campinas, v. 1, n. 6, p. 109-121, out. 2013.

SANDRONI, L. *De Lobato à Bojunga: as reinações inventadas*. Rio de Janeiro: Agir, 1987, 181p.

SILVA, E. L. da. MENEZES, E. M. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, V. M. T. *Literatura Infantil Brasileira: um guia para professores de leitura*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2008.

SOARES, Magda. *A escolarização da literatura infantil e juvenil*. In: *A Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
_____, Magda. *Letramento: um texto em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 57 e 62

NICOLA, Ernani. *Da leitura literária à produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2018.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa - ação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986./

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 1975.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1983.

_____, (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

Sites:

<https://pedagogiaaopedaletra.com/o-trabalho-com-a-literatura-no-ensino-fundamental-como-desenvolver-o-habito-de-ler/> . Acesso em 03 mar. 2019.

<https://opedagogento.blogspot.com/2012/05/video-de-quinta-entrevista-com-lygia.html> ENTREVISTA LIGYA BOJUNGA AO PROGRAMA ENTRELINHA TV CULTURA 30/05/2012. Acesso em 06 mar. 2019.

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5421106/mod_resource/content/1/idoc.pub_lygia-bojunga-nunes-a-bolsa-amarela.pdf. Acesso em 06 mar. 2019.

<https://historiasparaosmaispequeninos.wordpress.com/2017/>. Acesso em 06 mar. 2019.

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13696-12-julho-2018-786975-publicacaooriginal-156036-pl.html>. Acesso em 06 out. 2019.

<http://www.professorefetivo.com.br/resumos/Estrategias-de-Leitura.html>. Acesso em 08 out. 2019.

<http://www.conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/52738/a-literatura-enquanto-bem-juridico-fundamental-o-direito-ao-seu-acesso-e-sua-contribuicao-para-a-promocao-da-dignidade-humana>. Acesso em: 08. out. 2019.

<http://lendoeescrevendonaalfabetizacao.blogspot.com/2014>. Acesso em 03 mar 2019.

<https://brasilescola.uol.com.br/educacao>. Acesso em 08 out. 2019

<http://www.dinamicasparagrupos.com.br/dinamicas-engracadas/dinamica-do-no/>. Acesso em 09 out. 2019.

<https://livrosdeamor.com.br/documents/lygia-bojunga-nunes-a-bolsa-amarela-5cc7c85e1cdd8>. Acesso em 09 out. 2019.

<http://docplayer.com.br/7494522-Leitura-na-escola-espaco-para-gostar-de-ler.html>. Acesso em: 08 out. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM

AVALIAÇÃO DO PERFIL DE LEITURA

I - Perfil do aluno:

Nome: _____ idade: _____

Sexo: Feminino () Masculino ()

1- Quantas pessoas moram na sua casa? _____

2- Seus responsáveis sabem ler e escrever?

Sim () Não ()

3- Eles ajudam na tarefa de casa?

Sim () Não ()

4- Na sua casa tem computador?

Sim () Não ()

5- Na sua casa tem internet?

Sim () Não ()

6- Você tem celular?

Sim () Não ()

II – Perfil de leitura:

1- Você gosta de ler?

Sim () Não () Às vezes ()

2- Que tipo de leitura prefere?

- a) Gibi
- b) Jornal
- c) Matérias de revistas
- d) Poesia
- e) Cordel
- f) Contos de fadas

- g) Histórias de mistério/terror
- h) Mitologia
- i) Romances antigos
- j) Romances modernos
- k) Histórias reais
- l) Aventura ficção
- m) Autoajuda
- n) Fábula

3- Que assuntos você acha mais interessantes para ler em um livro?

- a) Política
- b) Bullying/Cyberbullying
- c) Violência contra a mulher
- d) Preconceito
- e) Morte
- f) Religião
- g) Relacionamento (namorar/ficar)
- h) A importância do estudo para o futuro
- i) Drogas
- j) Família
- k) Violência
- l) Liberdade de expressão
- m) Conviver com as diferenças
- n) Obediência aos pais
- o) Sustentabilidade
- p) Gastronomia
- q) LGBT

4- Quanto tempo você se dedica à leitura?

() 30min () 2h () 1h () +3h

5- Você já leu livros? Sim () Não () Se sim, quantos? _____

6- Quem despertou seu interesse pela leitura?

() Amigos () Professores () Pais () Não tenho interesse

7- Onde você adquire material para leitura?

- a) Biblioteca b) Internet c) Casa d) Escola?

8- Qual suporte você utiliza para leitura?

17- Você gosta das aulas de leitura de textos? () Sim () Não () Às vezes

18- Você gosta de produzir textos? () Sim () Não () Às vezes

19- Qual o objetivo da sua leitura?

- a) Informação
- b) Curiosidade
- c) Obrigação
- d) Diversão
- e) Prazer
- f) Conhecimento

APÊNDICE F
SLIDE DOS OBJETOS
(Utilizado na oficina 1)



APÊNDICE G
PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO
SEQUÊNCIA BÁSICA (COSSON, 2018)

20/12/2018: Aplicação do questionário de sondagem para diagnosticar as preferências dos alunos com relação a questões voltadas à leitura e outras relativas a temática do livro *A Bolsa Amarela*.

OFICINA 1: “A IMAGINAÇÃO A GENTE LEVA NO PENSAMENTO”

1º encontro – 05/02/2019

CAPÍTULOS DO LIVRO: 1 e 2

OBJETIVOS:

- Apresentar o projeto, despertar o prazer pela leitura e aguçar o potencial cognitivo e criativo do aluno;
- Socializar e refletir sobre as próprias vontades;
- Desenvolver a escuta lenta, enriquecer o vocabulário, apresentar as características do gênero carta pessoal; estimular o senso-crítico.

ESPAÇO: sala de aula e pátio da escola;

RECURSOS: lousa digital, bolsas, cópias do livro, envelopes, folhas amarelas, fotos;

ATIVIDADES: produção textual: lista de vontades, lista de desejos e carta ao amigo imaginário;

TEMPO: 3 encontros de 2 aulas e 55 minutos cada.

MOTIVAÇÃO:

1º Momento:

- Provocar a curiosidade dos alunos: afixar nas paredes da sala de aula, antes da chegada dos alunos, cartazes em papel ofício amarelo com os seguintes dizeres em letras maiúsculas: Ela está chegando. Preparem-se para

conhecê-la. Que coisas ela carrega ali dentro? Você gostaria de tê-la como amiga?

- A partir, das observações da turma sobre as frases lidas, adentrar no universo da obra.
- Interagir com a turma solicitando que os alunos exponham o que guardam em suas mochilas.
- Solicitar que pensem em algo abstrato que possa ser colocado em suas bolsas.

- Utilizar como recurso didático a lousa digital.
- Apresentar slides sobre a história da bolsa desde o século V até os dias de hoje, como surgiu e sua mudança com o passar dos anos; por quem é usada – homens e mulheres - o que a maioria das pessoas costumam guardar; os tipos de bolsa.
- Oferecer breves explicações acerca do assunto e deixar que os alunos participem oralmente com observações e levantamentos sobre o assunto.
- Apresentar a imagem de uma bolsa amarela, capa de um dos livros, e pedir aos alunos respostas sobre o que caracteriza aquela imagem.
- Explicar que se trata de uma bolsa que pertence a uma menina de nome Raquel, a menina especial que falara momentos antes e que logo eles iriam conhecê-la. Revelar também que Raquel, dentro da bolsa, guarda toda sorte de objetos, mas também desejos e vontades, os quais ninguém podia saber, apenas ela.
- Após essa exposição, lançar as seguintes perguntas: E se você tivesse uma bolsa como a da Raquel? Que vontades ou desejos você guardaria?

- Presentear cada aluno com uma bolsa amarela confeccionada em TNT, (fica a critério do professor colocar objetos dentro da bolsa)
- Solicitar que os alunos anotem 3 vontades/desejos.

2º Momento:

- Ao término dessa atividade, a fim de saber que tipo de pertences faz sentido para o aluno ter em sua bolsa, exibir um slide (APÊNDICE F) contendo diversos objetos que, após observá-los, os alunos deverão escolher três, anotá-los, explicar os motivos da escolha e guardá-los na bolsa. A partir desse pretexto, lançar a questão: E você, se por acaso, encontrasse um desses itens, quais você guardaria na sua *bolsa amarela*? Por qual motivo você escolheu esses itens?

INTRODUÇÃO:

- Apresentar da obra: com o livro em mãos, propor, à princípio, a análise da capa e do nome da obra.
- Analisar a capa e o desenho, levantar questões prévias acerca da escolha do título, do desenho da bolsa
- Permitir que os alunos analisem os exemplares originais manualmente, observando os elementos que constituem a obra.
- Fazer uma breve apresentação do autor, se possível, expor uma foto.
- Ao final do primeiro encontro, recolher as bolsas com os textos escritos. Deixar claro que a cada aula os alunos terão suas bolsas de volta e que no final do projeto serão definitivamente devolvidas, assim como as atividades realizadas.

2º encontro – 06/02/2019

- Relembrar, inicialmente, os aspectos sobre a obra levantados na aula do dia anterior, as vontades que os alunos escreveram, os objetos escolhidos por eles para colocarem dentro de suas “bolsas amarelas”, explorando novamente as respectivas razões das escolhas.
- Entregar as cópias dos livros para os alunos e conceder um tempo para folhearem.

LEITURA

- Iniciar a leitura do primeiro capítulo em voz alta permitindo que os alunos façam comentários acerca do que for apresentado pela autora.
- Por meio dos intervalos de leitura, apresentar significados de gírias utilizadas pela autora no ano em que o livro foi escrito como: *dá pé, bonita pra burro, dar galho, maior fossa, no duro*.

- Refletir com os alunos sobre as três vontades de Raquel, o que cada uma delas representava. Professor, podem surgir nesse momento muitos questionamentos sobre a vontade de ser menino. Esclarecer que não se trata da vontade de mudança de gênero e sim de possuir a mesma liberdade que os homens possuem, diferente das mulheres, acrescentar que atualmente estas diferenças estão mais superadas, mas naquela época, na década de 70 quando o livro foi lançado, ser mulher significava sofrer muitas discriminações. Ressaltar que Raquel nos apresenta um espírito independente e não consegue aceitar o fato de não ter voz ativa na família, isso se complementa com a vontade de ser grande.
- Professor, é importante delimitar, por meio dos intervalos, os limites dos dois mundos de Raquel, o real e o imaginário, para que o aluno melhor compreenda aquilo que está lendo e atribua sentido ao texto.

INTERPRETAÇÃO

- Entregar as bolsas dos alunos.
- Solicitar aos alunos a produção de uma carta, para isso, apresentar as características do gênero carta pessoal, sua estrutura e finalidade e pedir a elaboração de um texto dentro das características estudadas. Ainda, ressaltar para eles que na época em que o livro foi escrito (1976) não existiam mídias sociais e que carta era um meio de comunicação bastante utilizado. No apêndice B está a folha utilizada para produção desta atividade.
- Ao término da escrita, os alunos deverão guardar os textos nas bolsas e devolvê-la ao professor.

3º encontro - 12/02/2019

MOTIVAÇÃO

- Mencionar os assuntos abordados nos textos recebidos na aula anterior e, se a maioria deles for de cunho pessoal, colocar-se à disposição para uma conversa, caso o aluno também se sinta à vontade.
- Utilizar uma bolsa e verificar junto com os alunos um exame minucioso. Verificar as características do objeto.

LEITURA

- Convidar os alunos para a leitura do 2º capítulo. Pedir que façam uma leitura silenciosa.

INTERPRETAÇÃO

- Propor a dinâmica da gravura em referência aos desenhos, fotos e imagens que Raquel coloca em sua bolsa.
- Com as carteiras dispostas em círculos, espalhar pelo chão da sala imagens variadas retiradas de revistas, como objetos de uso pessoal, casas, automóveis, animais, refeições, jogadores e times de futebol, modelos, atores e paisagens.
- Socializar as escolhas: os participantes devem escolher uma imagem com a qual se identifiquem e, em seguida, devem explicar espontaneamente sobre suas escolhas, o que sentiram e o que acharam das imagens apresentadas.

OFICINA 2 – “A PESSOA TEM QUE SER O QUE ELA QUISER SER.”

1º encontro: 13/02/2019

CAPÍTULOS DO LIVRO: 3, 4, 5 e 6

OBJETIVO: reconhecer a si e ao outro enquanto ser social; discutir a importância dos papéis sociais; trabalhar o diálogo, a empatia e o respeito à opinião alheia, produzir textos; efetuar leitura em grupo;

ESPAÇO: sala de aula;

RECURSOS: bolsas, cópias do livro, folhas de papel, alfinetes; papel madeira, revistas; petiscos e iguarias;

ATIVIDADES: criação de apresentação de cartazes; 2 produções textuais; brincadeira da comida;

TEMPO: 3 encontros de 2 aulas e 55 minutos cada

MOTIVAÇÃO

- Escrever no quadro as seguintes perguntas: Há diferenças sociais entres homens e mulheres? Eu posso ser o que eu quiser?
- Conceder tempo para discutir as questões entre si.
- Entregar as fotocópias dos livros e bolsas de cada aluno.

- Explicar que os papéis sociais são formas de comportamento previamente estipuladas para os indivíduos de uma posição social específica
- Iniciar a socialização das respostas dos alunos

LEITURA

- Solicitar a leitura silenciosa do texto, ou, se preferir, fazê-la em voz alta intercalando com os alunos.
- A fim de adentrar no foco da atividade que será realizada, perguntar qual a opinião dos alunos em relação atitude do Galo Afonso em deixar o galinheiro

OBS: O galo aparece na história representando a vontade de ser menino e para auxiliar Raquel nas situações que a sufocam quanto a esses questionamentos.

- Propor uma atividade que simbolizasse o empoderamento das mulheres: representar simbolicamente, mulheres que não se restringe aos padrões que a sociedade impõe.

- Dividir a sala em grupos para realizar a produção de cartazes com imagens e frases impactantes sobre o papel da mulher na nossa sociedade.
- Apresentar oralmente os trabalhos, demonstrando o que aprenderam naquela aula.

2º encontro – 19/02/2019

LEITURA

- Entregar as bolsas e alfinetes de fraldas aos alunos em referência ao texto que farão a leitura.
- Pedi para confeccionarem um bolso e grudarem o alfinete dentro da bolsa.
- Iniciar a leitura silenciosa do texto.
- Após a leitura, pedir para algum voluntário sintetizar o que leu em um pequeno resumo para o restante da turma.
- Perguntei o que o alfinete de fralda representava para eles

INTERPRETAÇÃO

Atividade 1:

- Como atividades os alunos deverão produzir um texto curto (APÊNDICE C), como a história do alfinete de fralda, sobre quando eram crianças.
- Coletivizar oralmente os textos produzidos. Ao final, guardar o texto na bolsa e devolvê-la ao professor.

Atividade 2:

- Iniciar as leituras dos capítulos 4 e 5. Os alunos podem terminar a leitura em casa.
- Solicitar, como atividade de casa, uma produção textual com o título: “O presente que eu queria ganhar”

3º encontro – 20/02/2019

- Organizar a turma em círculo, para uma melhor dinâmica do procedimento de leitura.
- Estimular os alunos a conversarem entre si sobre o presente que escolheram e sobre o qual escreveram no texto solicitado no encontro anterior.
- Retomar a fala e pedir que eles me socializem o texto que produziram.

MOTIVAÇÃO

- Propor uma brincadeira com os alunos: de olhos vendados, um voluntário terá que experimentar alguns alimentos e, mesmo se não gostar do sabor, terá que comê-los. Podem ser usados alimentos como: gengibre, salsa desidratada, alho granulado e outros com sabores mais agradáveis como: bolo de chocolate, uva- passa, carambola, azeitona
- Ao fim dos experimentos perguntar ao voluntário como ele se sentiu ao ter que comer os alimentos que, para ele, tinham sabores ruins.
- Solicitar a participação espontânea de 8 voluntários para realizarem uma leitura dramatizada, como forma de contribuir para a desinibição, para expressão dos seus sentimentos e um melhor desenvolvimento da inteligência corporal.
- Fazer a leitura silenciosa para se familiarizarem com os personagens, pedir para os alunos participantes da atividade marcar no texto suas falas.
- Realizar um pequeno ensaio, marcando os intervalos dos diálogos.
- Divididos os personagens, lembrar aos alunos das leituras realizadas pelo professor em voz alta, enfatizando a entonação e dando vida às vozes dos personagens da trama, atentando para a pontuação e pronúncia das palavras.
- Iniciar a dramatização da leitura.

OBS: Daí a importância da leitura em voz alta feita pelo professor em diversas situações que envolve o ato de ler, é necessário que os alunos tenham bons modelos de leitores para se tornarem um.

OFICINA 3 – “TODO MUNDO DEVE IR ATRÁS DOS SEUS SONHOS!”

1º encontro: 26/02/2019

CAPÍTULOS DO LIVRO: 7, 8, 9

OBJETIVO: Relacionar a obra com o período histórico; despertar o interesse pela pesquisa; explorar outros recursos artísticos, como o filme; expressar emoções, registrar impressões sobre o texto, trabalhar a leitura silenciosa;

ESPAÇO: sala de aula;

RECURSOS: bolsas, cópias do livro, caixa de som, lousa digital;

ATIVIDADES: palavra-chave; discussão sobre o filme

TEMPO: 3 encontros de 2 aulas e 55 minutos cada

MOTIVAÇÃO:

- Utilizar a estratégia da palavra-chave²³ proposta por Cosson (2018) para apresentar o Galo Terrível.
- Elaborar, com ajuda dos alunos, um esquema no quadro-branco sobre as outras características do galo, uma vez que ele será o assunto dos textos discutidos no encontro seguinte.
- Iniciar a leitura do capítulo 7.

2º encontro: 27/02/2019

LEITURA:

- O professor deverá realizar, em voz alta, para a turma a leitura dos capítulos 7 e 8.

INTERPRETAÇÃO:

- Ao término da leitura, pedir que os alunos observem a figura que representa a partida de Terrível e da Linha Forte na página 102 do livro.

²³ Um aluno fica no centro da sala e os colegas devem dizer uma palavra que o defina – a palavra – chave -. Ele pode demandar uma explicação, e os colegas podem justificar porque acreditam que essa palavra o definem [...]. (Cosson, 2018, p. 123)

- Com base nas últimas frases do texto *“Ele agora está curtindo a vida no tal lugar bem longe. Ele e a Linha Forte. Os dois.”* Os alunos deverão atribuir um destino para os dois personagens, pensando no que aconteceria depois daquela partida.
- Solicitar que a leitura do capítulo 9 seja feita em casa.

OBS: É importante esclarecer para a turma que o que aconteceu com Terrível depois que seu pensamento foi descosturado, foi que ele começou a pensar por si só e, com isso, foi atrás daquilo que ele tanto almejava: sua liberdade. Agora, com o pensamento descosturado, ele poderia fazer qualquer coisa que quisesse, pois ninguém mandava mais nele.

3º encontro: 12/03/2019

MOTIVAÇÃO

- Realizar uma discussão sobre os textos lidos no encontro anterior e sobre o capítulo cuja leitura foi realizada em casa.
- Propor a audição do filme: *O ano em que meus pais saíram de férias.*

OBS: A intenção do filme é demonstrar aos alunos, o contexto histórico da década de setenta, período de construção da história de Raquel. Por meio do filme os alunos também podem estabelecer uma relação da personagem do livro com a do filme, visto que, ambos, por razões diferentes, sofreram com a ausência de cuidados da família.

- Levantar comparações entre a problemática da ausência dos pais vividas pelo protagonista do filme e a pela menina Raquel. Falar sobre o contexto histórico do filme demonstrando aos alunos que foi naquela situação histórica que o país vivia que o livro foi escrito.

OFICINA 4 – “ISSO FEZ A DIFERENÇA EM MINHA VIDA”

Encontro único: 13/03/2019

Capítulo do livro: 10

DURAÇÃO: 1 encontro (2 aulas de 55 minutos);

OBJETIVO: Perceber as marcas, os acontecimentos que foram significativos e que provocaram mudanças na forma de ver a si e ao mundo;

ESPAÇO: sala de aula;

RECURSOS: bexigas, aparelho de som, balas, cópias do livro;

ATIVIDADES: Quiz, dinâmica, depoimento.

MOTIVAÇÃO:

- Dispor as mesas e cadeiras num grande círculo e dividir a sala em grupos iniciamos o jogo (um quiz – um jogo com perguntas e respostas sobre os capítulos estudados até então) no qual os participantes terão que levantar a mão após cada pergunta realizada para apresentar suas respostas.

LEITURA

- Pedir que os alunos se revezem na leitura do capítulo 10 a fim de concluir o livro e tomar conhecimento do desfecho da história e seus personagens.
- Abrir espaços para comentários e reflexões dos alunos sobre a obra concluída.
- Realizar a culminância do trabalho com a obra.
- Devolver as bolsas dos alunos com as produções realizadas durante os encontros.
- Propor uma atividade para que eles percebam as marcas, os acontecimentos que foram significativos e que provocaram mudanças na forma de ver a si e ao mundo.
 - Primeiramente, entregar a cada aluno 1 balão vazio, em alusão à pipa utilizada por Raquel no capítulo 10, no qual eles deverão colocar seus três desejos escolhidos na primeira oficina realizada. Em seguida,

encher os balões e, só estourar caso queiram se livrar daqueles desejos, livrar-se no sentido de não querer mais, de ir em busca de vontades diferentes daquelas.

- Soltar os balões no ar e cada dono deverá tomar conta do seu, caso queira realizar seus desejos.

- Solicitar, como atividade final, a realização de um depoimento por escrito acerca do que conseguiram aprender com a obra, sua visão sobre a história apresentada por Raquel e suas conclusões positivas ou negativas sobre a experiência leitora.

ANEXOS

Anexo A

TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que estou ciente e concordo em participar do estudo “**A Bolsa Amarela e outras bagagens: literatura, humanização, mediação e formação do leitor no ensino fundamental**”, orientado pela **Profa. Esp. Andréa de Castro Cidrak**. Declaro que fui devidamente esclarecido quanto ao objetivo geral: promover uma discussão sobre o caráter humanizador que a Literatura apregoa enfatizando o trato que este uso artístico da linguagem recebe nas escolas, sobretudo nas atividades de leitura mediada e reflexiva da obra *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga e quanto aos objetivos específicos: Compreender a relação entre a formação de leitores e a escola; relacionar a construção da história da personagem com aspectos da identidade do leitor; discutir o conceito de humanização do sujeito por meio da literatura, perceber as possíveis transformações que a literatura pode provocar na concepção de mundo dos educandos.

Quanto aos procedimentos aos quais serei submetido: (Os procedimentos serão: realização de rodas de leitura; produção de fotografias, vídeos, murais, textos orais e escritos; realização de rodas de conversas; gravação de áudio e vídeo; exposições dos materiais produzidos no projeto), cuja informações coletadas serão organizadas em banco de dados em programa estatístico e analisadas a partir de técnicas de estatística (essas informações serão analisadas de forma qualitativa e fundamentada na teoria da estética da recepção, com vistas a destacar a produção realizada pelos participantes durante a aplicação do projeto) . E dos possíveis riscos de ordem emocional (constrangimento/vergonha de a sua vida ser exposta) que possam advir de tal participação e que serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito aos participantes da pesquisa, apenas a professora pesquisadora responsável Dionísia da Silva Barros aplicará o questionário e somente ela e a orientadora **Profa. Dra. Lílian de Oliveira Rodrigues** poderão manusear e guardar os questionários; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários e Anuência da direção das Instituições de ensino para a realização da pesquisa. Dessa forma, concordo em participar voluntariamente da pesquisa e autorizo sua publicação.

Assinatura do Aluno

Assu – RN, _/_/2019

Andréa de Castro Cidrak (Aluna-pesquisadora) - Aluna do Curso de Pós-Graduação do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, *Campus* Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão (CAWSL), na Rua Sinhazinha Wanderley, 871, Centro, CEP: 59.650-000 – Assu/RN. Tel.: (84) 3331-2411. **Prof Dra. Lílian de Oliveira Rodrigues (Orientadora da Pesquisa – Pesquisadora Responsável)** - Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, *Campus* Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão (CAWSL), na Rua Sinhazinha Wanderley, 871, Centro, CEP: 59.650-000 – Assu/RN. Tel.: (84) 3331-2411 Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)Campus

Universitário Central - Centro de Convivência. BR 110, KM 48 Rua: Prof. Antonio Campos, S/N, Costa e Silva. Tel: (84) 3312-7032. e-mail: cep@uern.br / CEP 59.610-090

Anexo B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Este é um convite para você participar da pesquisa “**A Bolsa Amarela e outras bagagens: literatura, humanização, mediação e formação do leitor no ensino fundamental**” coordenada pela **Profa. Esp. Andréa de Castro Cidrak** e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, seu/ sua filho (a) será submetido ao seguinte procedimento: realização de rodas de leitura; produção de fotografias, vídeos, murais, textos orais e escritos; realização de rodas de conversas; gravação de áudio e vídeo; exposições dos materiais produzidos no projeto cuja responsabilidade de aplicação é de Andréa de Castro Cidrak, professora graduada em Letras/Literatura pela Universidade Federal do Ceará, especialista em Gestão Escolar Integrada e Práticas Pedagógicas pela UCAMPROMINAS, mestranda do Curso Profissional em Letras - PROFLETRAS do Campus Avançado “Prefeito Walter de Sá Leitão – CAWSL”, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. As informações coletadas serão organizadas em banco de dados em programa estatístico e analisadas a partir de técnicas de estatística descritiva e inferencial. Essa pesquisa tem como objetivo geral: promover uma discussão sobre o caráter humanizador que a Literatura apregoa enfatizando o trato que este uso artístico da linguagem recebe nas escolas, sobretudo nas atividades de leitura mediada e reflexiva da obra *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga e quanto aos objetivos específicos: Compreender a relação entre a formação de leitores e a escola; relacionar a construção da história da personagem com aspectos da identidade do leitor; discutir o conceito de humanização do sujeito por meio da literatura, perceber as possíveis transformações que a literatura pode provocar na concepção de mundo dos educandos.

O benefício desta pesquisa é a possibilidade de o estudante desenvolver habilidades de leitura, de interpretação e de produção de textos orais e escritos, desenvolvendo a criticidade e a reflexão, bem como ampliando o horizonte de expectativa.

Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto são de exposição de suas produções textuais, bem como de suas imagens e áudios e vídeos produzidos com efeitos educacionais no âmbito de nossa pesquisa. Esses riscos serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, na qual não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas a professora pesquisadora responsável Andréa de Castro Cidrak aplicará o questionário e somente ela e a orientadora Prof.^a Dr.^a Lílian de Oliveira Rodrigues poderão manusear e guardar os questionários; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários e Anuência das Instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em CD-ROM e caixa arquivo, guardada por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade da pesquisadora responsável Andréa de Castro Cidrak e da (orientadora) Prof.^a Dr.^a Lílian de Oliveira Rodrigues no Departamento de Letras Vernáculas, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para orientadora da pesquisa Prof.^a Dr.^a Lílian de Oliveira Rodrigues do Estado do Rio Grande do Norte/RN, Campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão, na Rua Sinhazinha Wanderley, 871, Centro, CEP: 59.650-000 – Assu/RN. Tel.: (84) 3331-2411. Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** -Campus Universitário

Central - Centro de Convivência. BR 110, KM 48 Rua: Prof. Antonio Campos, S/N, Costa e Silva. Tel: (84) 3312-7032. e-mail: cep@uern.br / CEP 59.610-090.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade da professora pesquisadora Dionísia da Silva Barros.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

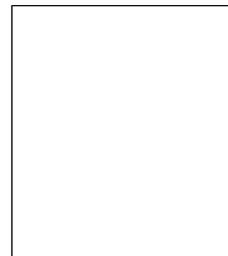
Consentimento Livre

Concordo em participar da pesquisa “**A Bolsa Amarela e outras bagagens: literatura, humanização, mediação e formação do leitor no ensino fundamental**”. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais meu/ minha filho (a) será submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Assu/RN, _____/_____/_____.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante



Andréa de Castro Cidrak (Aluna-pesquisadora) - Aluna do Curso de Pós-Graduação do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, *Campus* Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão (CAWSL), na Rua Sinhazinha Wanderley, 871, Centro, CEP: 59.650-000 – Assu/RN. Tel.: (84) 3331-2411. **Prof^a Dr.^a Lílian de Oliveira Rodrigues (Orientadora da Pesquisa – Pesquisadora Responsável)** - Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, *Campus* Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão (CAWSL), na Rua Sinhazinha Wanderley, 871, Centro, CEP: 59.650-000 – Assu/RN. Tel.: (84) 3331-2411

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) -Campus Universitário Central - Centro deConvivência. BR 110, KM 48 Rua: Prof. Antonio Campos, S/N, Costa e Silva. Tel: (84) 3312- 7032. e-mail: cep@uern.br / CEP 59.610-090.

Anexo C

Dinâmicas

DINÂMICA - NÃO ESTOURE O BALÃO²⁴

Objetivo:

- Vitalizar o grupo
- Trabalhar liderança
- Verificar capacidade de comunicação

Material:

- Balões, música agitada

Número de Participantes: indiferente**Tempo:** de 5 a 10 minutos**Instrução:**

1. Entregue um balão e um palito de dente a cada participante da brincadeira. Peçam para que encham os balões e, logo após, demande que cada um cuide do seu balão, porque o último que conseguir ficar com ele ganha a recompensa.
2. Depois que os participantes correrem para estourar os balões uns dos outros, e com todos os balões estourados, diga que a ordem não demandava que arreventassem os balões dos colegas, mas que protegessem os seus.
3. Para reforçar o espírito de equipe, a recompensa deve ser compartilhada entre todas as pessoas.
4. Essa brincadeira rende muitas gargalhadas e tem o objetivo de tornar os participantes menos individualistas e dessa forma mais cientes da importância do trabalho colaborativo em equipe para o resultado final de um projeto.

DINÂMICA DO NÓ²⁵

Objetivo:

- Vitalizar o grupo

²⁴ Endereço eletrônico disponível em : <[http:// https://www.rhportal.com.br/artigos-rh/dinmicas-de-grupo/](https://www.rhportal.com.br/artigos-rh/dinmicas-de-grupo/) Acesso em 16 de nov. 2019.

²⁵ Endereço eletrônico disponível em : <[http:// https://www.rhportal.com.br/artigos-rh/dinmicas-de-grupo/](https://www.rhportal.com.br/artigos-rh/dinmicas-de-grupo/) Acesso em 16 de nov. 2019.

- Trabalhar liderança
- Verificar capacidade de comunicação

Material: Música agitada

Número de Participantes: indiferente

Tempo: de 5 a 10 minutos

Instrução:

1. O facilitador deve pedir para o grupo todo ir para o centro da sala. Orientá-los a se amontoarem, ficando muito juntos. Percebendo que ainda estão afastados, insistir para que se aproximem mais (o máximo que conseguirem);
2. Solicitar aos participantes que levantem a mão direita acima da cabeça e, agarrem a mão de um colega mais distante que conseguirem alcançar. Caso, os participantes juntem 3 ou mais mãos, orientá-los a procurar uma mão livre. Devem juntar somente duas mãos;
3. Feito isso, orientá-los a levantarem a mão esquerda da mesma forma;
4. Orientá-los a pegarem uma mão qualquer. Não precisa estar distante, porém devem seguir o mesmo procedimento. Pegar somente uma mão se esta estiver livre;
5. Orientá-lo a desatarem o nó humano, formando uma grande roda, sem soltar as mãos.
6. Acompanhar o andamento da atividade e, quando o facilitador perceber que o grupo está num impasse, procurar uma parte do nó que pareça mais complicado e sinalizar que somente naquele ponto (próximo dele) uma dupla poderá soltar as mãos, rapidamente, para ajudar a desatarem o nó;
7. Repetir o 6º item se verificar que o grupo está “enroscado” novamente;
8. Como resultado da atividade pode surgir uma ou mais rodas, dependendo do tamanho do grupo e das movimentações feitas nos momentos de intervenção do facilitador;
9. Atividade termina quando o grupo desatar o nó.