



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ – CERES
DEPARTAMENTO DE LETRAS – DCL
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

LIZÂNDRA MEDEIROS DOS SANTOS

**DA LEITURA DE MEMÓRIAS AO REGISTRO:
o diário de leitura como instrumento de avaliação**

CURRAIS NOVOS - RN

2019

LIZÂNDRA MEDEIROS DOS SANTOS

**DA LEITURA DE MEMÓRIAS AO REGISTRO:
o diário de leitura como instrumento de avaliação**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN – *Campus* de Currais Novos, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, sob orientação do Prof. Dr. Lucélio Dantas de Aquino.

Área de concentração: Linguagens e letramentos.
Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

CURRAIS NOVOS - RN

2019

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ensino
Superior do Seridó - CERES Currais Novos

Santos, Lizândra Medeiros dos.

Da leitura de memórias ao registro: o diário de leitura como instrumento de avaliação / Lizândra Medeiros dos Santos. - 2019.

141 f.: il. color.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ensino Superior do Seridó, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras. Currais Novos, RN, 2019.

Orientador: Prof. Dr. Lucélio Dantas de Aquino.

1. Letramento literário - Dissertação. 2. Memória literária - Dissertação. 3. Diários de leitura - Dissertação. I. Aquino, Lucélio

**DA LEITURA DE MEMÓRIAS AO REGISTRO:
o diário de leitura como instrumento de avaliação**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN – *Campus* de Currais Novos, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, sob orientação do Prof. Dr. Lucélio Dantas de Aquino.

Aprovada em ____/____/____

Prof. Dr. Lucélio Dantas de Aquino
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Presidente – Orientador

Prof. Dr. Sebastião Augusto Rabelo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Membro Interno

Prof^a. Dra. Maria Edileuza da Costa
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Membro Externo

Prof^a. Dra. Josilete Alves Moreira de Azevedo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Membro Suplente

DEDICATÓRIA

A Rafael e a Miguel, aqueles que de mim saíram e que me mostram, diariamente, que sou capaz de conquistar meus sonhos. Meus filhos, dedico-lhes esta dissertação como fruto de minha luta diária por um mundo melhor por e para vocês. Com amor, mamãe.

AGRADECIMENTOS

Eu desisti por diversas vezes. Mas, desta vez, eu desisti de desistir.

Agradeço a Deus, Pai de infinita bondade, pelo dom da vida e por todas as oportunidades que tive.

À minha mãe, Neomisia Medeiros, que enfrentou dificuldades para que eu me formasse. Aquela que, com garra e fé, sempre enfrenta a meu lado os desafios desta vida. Mãe, gratidão por ser sua filha, gratidão por tanto amor!

Aos meus filhos, Rafael e Miguel, por despertarem em mim o amor incondicional, por me motivarem, mesmo sem noção disso, a crescer e a lutar por um mundo melhor. Eu não existo sem vocês.

À minha família, que é a torcida mais sincera e mais fervorosa sempre que encaro algo na vida. Aqueles que acreditam em mim e que são minha fortaleza. Obrigada, especialmente, a Vovó Inês Medeiros, minhas tias Zilmar e Silvia, por tanto apoio e por serem amparo sempre que preciso.

A Rafael, meu companheiro, que me eleva e confia em meu potencial. Obrigada por segurar minha mão!

Aos meus primos e parceiros desde a infância, Kelvin, Francivan, Silvânia, Anderson e Francisco, vocês são portos, são amigos, são presentes de Deus em minha vida.

A Fábio Dias e Francisco Félix, por me descobrirem, por me conduzirem pelo caminho do conhecimento. Sem vocês, eu não estaria aqui.

A Santana e Joyce, por toda a ajuda que me dão. Gratidão por ter vocês em minha vida.

Ao meu orientador Lucélio Aquino, por todo o apoio e compreensão nesta jornada. Sua contribuição foi de extrema importância. Obrigada por não desistir de mim!

Às amigas que, apesar da distância, não medem esforços para me ajudar: Jaqueline e Thalita. Nossa amizade é um elo que jamais pretendo romper.

Aos meus colegas de Mestrado, por compartilharem tantas alegrias e angústias, principalmente, a Cristina Silva e Iaponira Costa. O caminho até aqui foi árduo, mas, com vocês, tornou-se mais motivante, mais fácil. Obrigada pela parceria e pela amizade!

A Thiago Espínola, que nunca permitiu que eu abandonasse o barco. Amigo, muito obrigada!

À CAPES, pelo incentivo financeiro dado durante o Mestrado. Gratidão!

Aos professores do Programa PROFLETRAS, pelos conhecimentos partilhados.

Por fim, a você, que, em um momento delicado de minha vida, me aconselhou a desistir, que me fez acreditar que eu era incapaz. Agradeço por me fazer enxergar que você estava errada, por me fazer entender, literalmente, o sentido da frase: “Antes de ser um excelente profissional, seja um bom ser humano”.

Eu consegui!

A vocês, meu mais sincero “Muito obrigada!”.

Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.

Ricardo Reis (Heterônimo de Fernando Pessoa)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral investigar a efetivação das ações de letramento literário no 8º ano do Ensino Fundamental II, a partir do uso de uma sequência básica com o gênero Memórias Literárias e o Diário de Leitura, promovendo, junto aos alunos, situações de leitura que ultrapassaram os muros da escola. Como objetivos específicos, buscamos: analisar a aplicação da sequência básica, com o gênero Memória Literária para promover o contato do aluno com a leitura literária; refletir sobre o desenvolvimento das práticas de leitura literária, a partir da análise da intervenção com estudo de Memórias Literárias e do uso do Diário de Leitura; e, compreender o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, a partir dos registros realizados no Diário de Leitura. Esta pesquisa é embasada em questões relevantes para nosso estudo, como o conceito de Letramento Literário, ancorando-nos nos pressupostos de Cosson (2014) e (2017), dentre outros estudiosos e pesquisas que refletem sobre esse assunto. Quanto ao trabalho com Memórias Literárias, utilizamos textos premiados na Olimpíada de Língua Portuguesa de 2016. Diante disso, para corroborar o que discutimos, apoiamos-nos no conceito de Memória Literária conforme o que afirmam Clara et al. (2010)). No tocante ao uso do diário de leitura, esta pesquisa se baseia nos postulados de Buzzo (2010) e Machado (1998). No que se refere a aspectos metodológicos, este trabalho consiste em uma pesquisa-ação que tem como norte os estudos de Thiollent (1996); e, por se tratar de uma pesquisa baseada em uma intervenção, desenvolvida através de uma sequência básica, traremos à luz o que trata Cosson (2009). Na sequência básica, desenvolvemos aulas de leitura a partir de memórias literárias e solicitamos registros em diários de leitura. Estes serviram de instrumento para que analisássemos os resultados de nossa ação, que tinha como escopo formar leitores críticos. Desse modo, podemos afirmar que, embora não tenhamos recebido a quantidade de diários que esperávamos, os resultados alcançados a partir de nossa ação são positivos, visto que percebemos que nossos alunos deram um passo para a criticidade, para a reflexão, bem como, a partir de então, para que tenham um novo olhar para a leitura. Consideramos nossa intervenção como ato de grande importância para nós e para os alunos envolvidos, tendo em vista que a leitura não é uma ação escolar, mas para a vida.

Palavras-chave: Leitura. Letramento literário. Memória Literária. Diários de leitura.

ABSTRACT

This work has as general objective to investigate the effectiveness of literary literacy actions in the 8th year of Elementary School II, using a basic sequence with the genre Literary Memories and the Reading Diary, promoting, with students, reading situations that went beyond the school walls. As specific objectives, we seek to: analyze the application of the basic sequence, with the genre Literary Memory to promote student contact with literary reading; reflect on the development of literary reading practices, from the analysis of the intervention with the study of Literary Memories and the use of the Reading Diary; and, to understand the development of students' reading competence, based on the records made in the Reading Diary. This research is based on issues relevant to our study, such as the concept of Literary Literacy, anchoring us on the assumptions of Cosson (2014) and (2017), among other scholars and research that reflect on this subject. As for working with Literary Memories, we used award-winning texts at the Portuguese Language Olympics in 2016. Therefore, to corroborate what we discussed, we rely on the concept of Literary Memory as stated by Clara et al. (2010)). Regarding the use of the reading diary, this research is based on the postulates of Buzzo (2010) and Machado (1998). With regard to methodological aspects, this work consists of an action research based on the studies of Thiollent (1996); and, because it is a research based on an intervention, developed through a basic sequence, we will bring to light what Cosson (2009) is about. In the basic sequence, we develop reading lessons from literary memories and request records in reading diaries. These served as an instrument for us to analyze the results of our action, which aimed to train critical readers. Thus, we can affirm that, although we have not received the amount of diaries we expected, the results achieved from our action are positive, since we realize that our students have taken a step towards criticality, reflection, as well as from then on, so that they have a new look at reading. We consider our intervention as an act of great importance for us and for the students involved, considering that reading is not a school action, but for life.

Keywords: Reading. Literary literacy. Literary memory. Reading diaries.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Fotos dos diários de leitura customizados.	69
FIGURA 2 - Registro em D3 sobre o filme “Os Narradores de Javé”	77
FIGURA 3 - Registro em D4 sobre o filme “Os Narradores de Javé”	78
FIGURA 4 - Registro em D5 sobre o filme “Os Narradores de Javé”	79
FIGURA 5 - Registro em D5 sobre a memória “É só fechar os olhos e lembrar”	82
FIGURA 6 - Registro em D2 sobre a memória “É só fechar os olhos e lembrar”	82
FIGURA 7 - Registro em D3 sobre a memória “É só fechar os olhos e lembrar”	83
FIGURA 8 - Registro em D3 sobre a memória “Gotas de alegria”	86
FIGURA 9 - Registro em D2 sobre a memória “Gotas de alegria”	86
FIGURA 10 - Registro em D5 sobre a memória “Gotas de alegria”	87
FIGURA 11 - Registro não verbal em D2 sobre a memória “Gotas de alegria”	88
FIGURA 12 - Registro em D4 sobre a memória “Gotas de alegria”	89
FIGURA 13 - Registro em D2 sobre a memória “Casinha de lembranças”	91
FIGURA 14 - Registro em D1 sobre a memória “Casinha de lembranças”	92
FIGURA 15 - Registro em D4 sobre a memória “Casinha de lembranças”	93
FIGURA 16 - Registro não verbal em D2 sobre a memória “Casinha de lembranças”	93
FIGURA 17 - Registro em D4 sobre a memória “Casinha de lembranças”	94
FIGURA 18 - Registro em D5 sobre a memória “Casinha de lembranças”	95
FIGURA 19 - Registro em D3 sobre a memória “Amor que não posso mais viver”	97
FIGURA 20 - Segundo registro em D3 sobre a memória “Amor que não posso mais viver”	98
FIGURA 21 - Registro em D2 sobre a memória “Amor que não posso mais viver”	99
FIGURA 22 - Registro em D1 sobre a memória “Amor que não posso mais viver”	100
FIGURA 23 - Registro em D4 sobre a memória “Amor que não posso mais viver”	100
FIGURA 24 - Registro em D1 sobre a roda de conversa	102
FIGURA 25 - Registro em D2 sobre a roda de conversa	103
FIGURA 26 - Registro em D3 sobre a roda de conversa	104
FIGURA 27 - Registro em D4 sobre a roda de conversa	104
FIGURA 28 - Registro em D5 sobre a roda de conversa	105

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Critérios de avaliação dos registros no diário de leitura.....	62
QUADRO 2 - Avaliação dos registros sobre a memória “É só fechar os olhos e lembrar”.	81
QUADRO 3 - Avaliação dos registros sobre a memória “Gotas de Alegria”	85
QUADRO 4 - Avaliação dos registros sobre a memória “Casinha de lembranças”	90
QUADRO 5 - Avaliação dos registros sobre a memória “Amor que não posso mais viver”.	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ANPEd- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

D1- Diário 1

D2- Diário 2

D3- Diário 3

D4- Diário 4

D5- Diário 5

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPL- Instituto Pró-Livro

LP - Língua Portuguesa

OLP- Olimpíadas de Língua Portuguesa

NEE- Necessidades Educativas Especiais

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

RN- Rio Grande do Norte

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1 LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL	20
2.2 LETRAMENTOS: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	29
2.2.1 Leitura literária e ensino	33
2.2.1.1 A formação do leitor literário	38
2.3 SEQUÊNCIA BÁSICA: ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DA LITERATURA	41
2.4 MEMÓRIA LITERÁRIA	43
2.5 DIÁRIO DE LEITURA	46
CAPÍTULO 3 - ASPECTOS METODOLÓGICOS	50
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	51
3.1.1 Tipo de pesquisa	52
3.1.2 Abordagem de pesquisa	54
3.2 CENÁRIO DA INTERVENÇÃO	55
3.2.1 Descrição da escola	55
3.2.2 Participantes da pesquisa	56
3.3 INSTRUMENTAIS DE GERAÇÃO DE DADOS	57
3.2.1 A sequência básica: da elaboração à aplicação	58
3.3.2 Diário de leitura: corpus da pesquisa	61
3.2.3 Sistematização dos dados para a análise	62
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS RESULTADOS DA INTERVENÇÃO	64
4.1 RELATO DA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA BÁSICA	64
4.1.1 Motivação	64
4.1.2 Introdução	67
4.1.3 Leitura	70
4.1.3.1 É só fechar os olhos e lembrar	70
4.1.3.2 Gotas de alegria	71
4.1.3.3 Casinha de lembranças	71
4.1.3.4 Amor que não posso mais viver	72
4.1.4 Interpretação	73
4.2 REFLEXÕES SOBRE A LEITURA LITERÁRIA A PARTIR DOS DIÁRIOS	74

4.2.1 Análise da motivação.....	74
4.2.2 É só fechar os olhos e lembrar	80
4.2.3 Gotas de alegria	84
4.2.4 Casinha de lembranças	89
4.2.5 Amor que não posso mais viver.....	95
4.2.6 Registros após a roda de conversa	101
CAPÍTULO 5 - CONCLUSÃO	107
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICES	1144
APÊNDICE A - SEQUÊNCIA BÁSICA COM O GÊNERO MEMÓRIA LITERÁRIA	1144
ANEXOS	11919
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	119
ANEXO B - MEMÓRIAS UTILIZADAS NA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA BÁSICA	1201
ANEXO C - MEMÓRIAS ADAPTADAS COM IMAGENS UTILIZADAS NA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA BÁSICA	12829

1 INTRODUÇÃO

Diante da necessidade de tornar evidente, bem como instigar a preocupação de docentes do Ensino Fundamental II, este estudo apresenta os resultados obtidos através da pesquisa-ação intitulada “Da leitura de memórias literárias ao registro: o diário de leitura como instrumento de avaliação”, desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, *campus* Currais Novos, sob a orientação do Prof. Dr. Lucélio Dantas de Aquino, seguindo a linha de pesquisa “Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes”, que se concentra na área de “Linguagens e Letramentos”.

A prática de leitura vem sofrendo alterações ao longo dos anos, entretanto, ainda é corriqueiro o hábito que alguns professores têm de exigir dos alunos a leitura que se encaixa nos moldes tradicionais, nos quais existe a ação constante de atividades que têm como pré-requisito a leitura, mas que, geralmente, é cobrada do aluno apenas a extração de informações simples e óbvias, quando não se observa a prática de exigir deles apenas um resumo do que leu, sem dar margem para interpretações e percepções subjetivas.

Tal objetivismo também é obtido através de meios tecnológicos que se tem, hoje em dia, para buscar informações e obras sucintas, isto é, a *internet*. Logo, é comum observar, não só nos alunos de Ensino Fundamental, mas também nos discentes do Ensino Médio – cujos hábitos já carregam há algum tempo -, que há recorrência de leituras e produções textuais oriundas da *internet*, sem sequer haver uma tentativa de realizar a leitura proposta da obra na íntegra.

Diante desse cenário, visualizamos a oportunidade de promover uma ação de leitura, bem como de registro escrito, a partir do estudo de Memórias Literárias, com o uso do instrumento diário de leitura. Nosso intuito, nesse sentido, foi aproveitar a faixa etária em que estão os alunos da turma escolhida (8º ano), a fim de considerar o processo de formação em que se encontram, favorável a intervenções e influências nos atos que adotam em relação à leitura literária.

Partindo dessa perspectiva, a sequência básica utilizada para a intervenção foi aplicada em uma turma de 8º ano de uma escola pública, no município de Caicó-RN, uma vez que é possível perceber no dia a dia, naquela sala de aula, aspectos referentes à dificuldade que os alunos têm de se interessar pela leitura, principalmente no tocante à leitura literária. Todavia, ocorre não só um desinteresse, mas também uma recusa de alguns discentes, que chegam a não realizar atividades orais/escritas quando o objeto de estudo é

um texto (e a leitura dele). Além disso, percebemos que há pouca ou uma falta de incentivo por parte da família quanto ao hábito de ler, deixando os estudantes apenas com a leitura que é proposta na escola. Ademais, quanto à interpretação que se faz de algo lido, percebemos que muitos se prendem à questão estrutural e objetiva do sentido do texto, ou seja, buscam responder apenas a indagações feitas pelo professor. Desse modo, podemos afirmar, a partir de relatos e de observações do dia a dia, que eles não costumam registrar o que leem - quando leem - de forma subjetiva, pessoal.

Diante disso, nossa questão de pesquisa veio como uma indagação acerca de toda essa realidade, bem como sobre nossos planos de ação. Pensamos na importância que nossa intervenção teria para a vida não apenas escolar do aluno, mas em todos os outros âmbitos. Dessa forma, a questão norteadora desta pesquisa é: qual a relevância de ler memórias alheias e registrar pensamentos que elas nos despertam?

Assim, a escolha da temática deste estudo e da sequência básica fundamentada em Cosson (2009) que foi aplicada se apoiou na premente necessidade de sanar dificuldades tão comuns e expostas nos alunos da turma selecionada. O Ensino Fundamental II, principalmente em escolas públicas, está inserido em uma problemática que ultrapassa questões estruturais; ele sofre por questões sistêmicas: falta de profissionais, de ambientes de leitura, de livros de Literatura (não só clássicos), mas de Literatura voltada especificamente para o público adolescente, além da falta de incentivo para os profissionais que buscam formação continuada, bem como estímulo para a promoção do contato e do estudo da leitura literária. Dessa forma, selecionar a leitura literária se deu pela percepção da dificuldade que alunos selecionados têm em ler não somente textos literários, mas também de outra esfera.

Diante disso, partimos de textos literários com o intuito de instigá-los a ler e, principalmente, a se engajar na leitura, sobretudo a literária, refletindo sobre o que leem, relacionando a outras leituras já feitas. É importante salientar que o gênero memória literária aborda fatores presentes na realidade de vida dos alunos, no que se refere à descrição de ambientes familiares, relações pessoais, bem como lembranças que despertam neles a curiosidade. Ademais, o uso do diário de leitura surgiu com ideia de utilizar um instrumento que pudesse ser suporte para as anotações, sugestões, interpretações e percepções dos discentes, a partir da leitura das memórias escolhidas.

Na condição de profissional da área de Letras (Língua Portuguesa e Literatura), procuramos observar a realidade que cada turma possui, a fim de utilizar estratégias eficazes no tocante à aprendizagem dos alunos, buscando, também, usar os melhores e mais

justos critérios de avaliação. Isso nos motivou a escolher a leitura literária como intervenção em nosso projeto de mestrado, com vistas a ampliar ainda mais o número de trabalhos desenvolvidos no Ensino Fundamental II, bem como o intuito de expandir o prazer que a leitura proporciona, motivando os estudantes a ler não só o que é proposto em sala de aula, mas tudo o que for de seu interesse.

É de suma importância destacar o nosso interesse pelo trabalho com a leitura literária, uma vez que é satisfatório perceber o crescimento do indivíduo quando este adquire uma “bagagem” de leitura; é compensador ver os resultados não somente quantitativos, mas, principalmente, qualitativos, refletindo, inclusive, no comportamento e no crescimento pessoal.

No âmbito acadêmico, podemos afirmar que a escolha desta temática partiu de algumas análises: primeiramente, tentamos trabalhar a produção de textos, que é, sem dúvida, um fator importantíssimo no ensino de Língua Portuguesa; todavia, percebemos que a principal carência dos alunos da turma em foco era de base, isto é, na leitura.

Quanto à relevância social do trabalho, destacamos possíveis resultados da intervenção no que diz respeito a formar os indivíduos, através da leitura, críticos e participativos na sociedade, que enxerguem além da leitura superficial, cuja exigência é apenas a extração de informações óbvias; que consigam superar os entraves que a educação pública proporciona; que sejam para seus familiares e amigos “o ponto de referência” no quesito leitura e conhecimento.

Em vista disso, propomos como objetivo geral:

- Investigar a efetivação das ações de letramento literário no 8º ano do Ensino Fundamental II, a partir do uso de uma sequência básica com o gênero Memória Literárias e o Diário de Leitura, promovendo, junto aos alunos, situações de leitura que ultrapassem os muros da escola.

Para alcançar esse objetivo, propomos os seguintes objetivos específicos:

- analisar a aplicação da sequência básica, com o gênero Memória Literária, buscando promover o contato do aluno com a leitura literária;
- interpretar o desenvolvimento das práticas de leitura literária, a partir da análise da intervenção com estudo de Memórias Literárias e do uso do Diário de Leitura;
- compreender o desenvolvimento da prática leitora dos alunos, a partir dos registros realizados no Diário de Leitura.

Além das reflexões citadas quanto à leitura, este trabalho se justifica pela necessidade de tornar os alunos não só cidadãos “alfabetizados funcionalmente”, mas

também “letrados literalmente”, capazes de perceber que a leitura não é importante apenas no âmbito educacional, ela é crucial para a vida. Sob essa ótica, promover uma prática educativa que fuja do modelo tradicional é, sem dúvida, um ato de reflexão acerca do conhecimento que oferecemos aos nossos educandos.

Com vistas a discutir questões relevantes para o alcance desses objetivos, tomamos como fundamentação a teoria do Letramento Literário, ancorando-nos nos pressupostos de Cosson (2014) e (2017), dentre outros estudiosos e pesquisas que refletem sobre esse assunto. Quanto ao trabalho com Memórias Literárias, utilizamos memórias premiadas na Olimpíada de Língua Portuguesa de 2016. Diante disso, para corroborar o que discutimos, apoiamo-nos no conceito de Memória Literária conforme o que afirmam Clara et al. (2010) no trabalho com o gênero em pauta, em turmas do Ensino Fundamental, através da OLP. No tocante ao uso do diário de leitura, esta pesquisa se baseia nos postulados de Buzzo (2010) e Machado (1998).

Com o escopo de melhor organizar este trabalho, dividimo-lo em cinco capítulos, que serão explanados a seguir.

O primeiro capítulo trata das considerações iniciais, isto é, o capítulo introdutório, que norteia toda a estrutura do texto, evidenciando informações pertinentes quanto às discussões que se encontram presentes no decorrer deste trabalho, além de citar os teóricos que fundamentam o que será aqui defendido, deixando o leitor ciente também da justificativa da pesquisa, bem como acerca dos princípios metodológicos e da intervenção que ocorreu através da aplicação da sequência básica.

O segundo capítulo trata da fundamentação teórica, que discute o ensino de Língua Portuguesa e da Literatura no Ensino Básico, esclarecendo conceitos e paradigmas em busca de elucidar questões que vivemos hoje em dia na realidade de turmas do Ensino Fundamental II. Além disso, o segundo capítulo aborda pressupostos teóricos acerca do Letramento e do Letramento Literário, em que se discute o ensino da leitura e a formação do leitor literário, como também expomos os conceitos de sequência básica, memórias literárias e diário de leitura.

O terceiro capítulo trata dos aspectos metodológicos da pesquisa, no qual tratamos da abordagem, do tipo e do método de pesquisa, como também abordamos o cenário da intervenção e a coleta/sistematização de dados a serem analisados.

Já o capítulo quatro trata dos resultados da intervenção, mostrando relatos da aplicação da sequência básica com o gênero Memória Literária, bem como trazemos reflexões a respeito da leitura literária, a partir da análise dos diários de leitura.

No capítulo final, trazemos a conclusão, com vistas a mostrar os resultados das análises dos dados construídos a partir da intervenção e seu impacto no processo de ensino-aprendizagem da leitura literária desenvolvida pelos alunos da turma escolhida.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo são abordadas questões tocantes ao ensino de Língua Portuguesa e da Literatura no Ensino Básico, pondo em pauta discussões acerca da teoria e da prática de lecionar, bem como expondo estratégias no que se refere à tentativa de promover um ensino eficaz e significativo.

Além disso, há o esclarecimento dos conceitos de Letramento e Letramento Literário, a partir de pressupostos teóricos que norteiam tais definições, evidenciando as particularidades que se encontram nas práticas de Letramento Literário através da teoria defendida por Cosson (2014) e (2017). Ainda, no que se refere ao Letramento Literário, tem-se concepções pertinentes que envolvem a leitura e o ensino da leitura literária, como também a formação do leitor literário. Ademais, esse capítulo traz um ponto crucial para esta pesquisa: a sequência básica como estratégia para o ensino da leitura/literatura.

Falar-se-á também sobre o gênero que guia toda a intervenção: Memória Literária. E, como desfecho, tem-se a explanação do instrumento utilizado para registrar os resultados da intervenção: o diário de leitura.

2.1 LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

É bastante comum encontrar, ainda hoje, professores de Língua Portuguesa (LP) que trabalham de maneira tradicional, uma vez que a gramática continua sendo posta como o foco do ensino de LP em muitas instituições educacionais. Com isso, podemos afirmar, a partir da realidade que vivenciamos em salas de aula do Ensino Básico público, como também do índice que avalia o desenvolvimento da Educação Básica - IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que a dificuldade que se tem no avanço dos alunos em relação à leitura e à Língua Portuguesa como um todo dá-se devido, justamente, ao fato de ainda existir o ensino arraigado nos moldes tradicionais, como bem afirma Rozário (2008, p.12):

Os professores continuam investindo a maior parte de seus esforços em um ensino gramatical, isto é, as propostas de escrita são poucas, onde a escola ignora as variedades regionais e sociais, aprofundando, desse modo, os preconceitos no uso da língua. Infelizmente, o uso da língua, na escola, continua artificial, como se o aprendizado fosse para a escola e não para a vida do aluno. Fica claro que, a escola continua aceitando um único saber lingüístico como legítimo, o saber das classes dominantes e desconsiderando os demais saberes

Por exemplo, em 2015, segundo o Portal INEP, a meta idealizada pelo IDEB para os alunos do 8º e do 9º ano das escolas públicas do Rio Grande do Norte era de 3.7. Todavia, os discentes não atingiram essa meta, ficando com 3.4 na avaliação.

Diante do exposto, é de suma importância rever questões que norteiam esses índices e resultados, aliando boas estratégias à formação continuada de professores, bem como à formação dos novos professores de Língua Portuguesa. Ademais, faz-se necessário observar que, em meio ao planejamento de cada profissional, alguns docentes lançam ao esquecimento muitos conteúdos, muitas vezes, enaltecendo apenas o quesito gramatical da língua. Isso se deve não só à seleção que o professor faz dos assuntos em seu plano, mas também à cultura que se tem de ensinar dessa forma. Por exemplo, não há um número considerável de aulas com noções literárias no Ensino Fundamental e o livro didático é, ainda, uma das únicas fontes de pesquisa para muitos nas aulas.

Geraldi (1997) discute a situação do ensino de LP em suas obras, destacando questões que envolvem a superficialidade e a objetividade que inúmeros profissionais dão, em suas aulas, à leitura de textos. Essa questão corrobora a ação de alguns docentes que priorizam e “idolotram” a gramática no ensino, constituindo seus planos com exercícios que analisam normas e exigem a obediência a elas. Diante disso, o autor afirma:

Parece-me que o mais caótico da atual situação do ensino de língua portuguesa em escolas de primeiro grau consiste precisamente no ensino para alunos que nem sequer dominam a variedade culta, de uma análise dessa variedade com exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análise de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como resolver. (GERALDI, 1997, p. 45).

Percebe-se, no excerto acima, que o cenário das aulas de LP no Ensino Fundamental já era preocupante na década de 1990. E o que se torna mais alarmante é que, hoje, ainda temos essa realidade: alunos do Ensino Fundamental II que são acostumados a resolver atividades de conteúdos gramaticais, com objetivo de somente “decorar” as regras e as exceções do assunto estudado. Assim, sem ao menos refletir em relação às situações de uso do que fora estudado, sem compreender bem que variações linguísticas existem e que sua fala pode ser compreendida mesmo que não se encaixe em todas aquelas regras. Ainda: com essa perspectiva, subentende-se que os alunos - falantes da Língua Portuguesa - não

conseguem dominar a própria fala, pois o que se pode compreender de um profissional que resolve destinar suas aulas apenas (ou em maior parte) para “consagrar” normas gramaticais é que este julga ter discentes que não conseguem conhecer e dominar a própria língua. Desse modo, alguns alunos até perdem a oportunidade de conhecer noções literárias e noções de gênero, tendo em vista o uso do tempo destinado ao ensino pautado apenas ou mormente em gramática normativa.

Nesse sentido, pensando em metodologias que tirassem da mesmice o ensino de LP, em 1981, João Wanderley Geraldi, professor da Unicamp, idealizou uma estratégia de inovação para tal ensino; a novidade era que o processo de ensino-aprendizagem partiria de três articulações: leitura, produção textual e análise linguística. Desde então, muitos questionamentos surgiram, haja vista a possibilidade de sofrer impactos relevantes na prática de ensino, bem como no surgimento de conteúdos.

Outro fator preponderante sobre o ensino de Língua Portuguesa parte dos pressupostos apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), do Ministério da Educação, lançados entre os anos de 1997 e 1998, que defendem o ensino de LP a partir dos gêneros textuais¹, de acordo com cada nível de ensino. Pode-se afirmar, desse modo, que as aulas de Português no Ensino Básico tomaram outro rumo depois do surgimento dos PCN, principalmente se considerarmos todo o percurso em que o ensino de LP se insere², tendo em vista a ideologia que se começou a ter no que se refere a socializar conhecimento com os alunos relacionando a língua à cidadania, fugindo do ensino que se pautava apenas em clássicos. Para ratificar tal discussão, faz-se mister expor o objetivo geral do PCN de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental - ciclos III e IV:

¹ Aqui adotamos o conceito de gênero textual a partir dos estudos de Marcuschi (2008, p. 159) “Já podemos dizer que os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos. Nesse sentido, pode-se dizer que a tipicidade de um gênero vem de suas características funcionais e organização retórica.”.

² Referimo-nos à trajetória do ensino de Língua Portuguesa no Brasil: desde os tempos coloniais, quando os jesuítas davam noções de leitura e de escrita a alguns privilegiados, mesmo sem nenhum componente curricular. Tratava-se de ser alfabetizado para estudar a gramática do Latim. Após isso, surgiu um programa de estudos, em 1746, idealizado por Luís Antônio Verney (filósofo iluminista), o qual afirmava que o ensino deveria ser pautado na gramática da Língua Portuguesa (a primeira foi criada em 1536). Logo após, o Marquês de Pombal, em meados da década de 1750, impôs que todos que aqui estavam deveriam usar a Língua Portuguesa, para falar ou escrever. Em meio a isso, somente após a chegada da Família Real, em 1808, é que as escolas foram instaladas, mesmo que para a menor parte da população. Após a independência do Brasil, o ensino de LP foi se tornando parte indispensável do currículo. Com o passar dos séculos, muito se mudou acerca desse ensino, refletindo no cenário em que estamos inseridos hoje.

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 32).

Diante disso, é notória a significativa mudança no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental, haja vista a preocupação, mesmo que não totalmente, em pautar o ensino de língua materna no uso do discurso no âmbito social, formando o aluno para que este se insira nas diversas situações comunicativas como um indivíduo crítico e participativo, capaz de refletir sobre sua própria língua, sua própria fala.

Ainda sobre ensino de Língua Portuguesa, destacam-se os estudos de Antunes (2003), a qual defende a ideia de que a base do ensino de LP é o texto, destacando, em sua obra “Aula de Português: encontro e interação”, que é de extrema importância aliar a teoria à prática. A autora expõe um modelo de ensino de LP com estratégias pedagógicas para professores dessa disciplina, evidenciando sempre a necessidade de compreender que é preciso unir, interligar a teoria e a prática na sala de aula, entendendo-as como uma ligação mútua, pois, segundo tal estudiosa, para proporcionar “encontro e interação” entre o ensino do Português e o ensino da língua, é necessário considerar que os trabalhos com leitura, escrita e gramática precisam estar pautados em uma reflexão sobre a língua, oriunda da interligação entre teoria e prática (ANTUNES, 2003).

Como já discutido anteriormente, as aulas de Língua Portuguesa costumam ser mecânicas devido ao histórico que têm desde outros séculos, embora Antunes (2003) reconheça que muitos educadores já vêm demonstrando uma preocupação em ensinar a língua de forma mais significativa e reflexiva. A partir disso, devemos considerar que há superficialidade em relação à oralidade, à gramática, à escrita e à leitura, e isso se justifica pelo fato de ainda existirem professores que desempenham o papel de “fiéis” da gramática normativa, impondo regras e exceções com frases inventadas e isoladas. Para Antunes (2003, p. 31), é “uma gramática fragmentada, de frases inventadas, da palavra e da frase isoladas, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função: frases feitas para servir de lição, para virar exercício”. Essa afirmação ratifica a ideia de que ainda temos profissionais que lecionam a gramática de maneira descontextualizada, que não se atém à comunicação estabelecida, mas ao que é certo ou errado.

Nesse contexto, dominar nomenclaturas, normas e exceções seria o ideal de aprendizagem a ser atingido se considerarmos a perspectiva de professores que se encaixam

nos moldes tradicionais do ensino de LP. Todavia, Antunes (2003, p. 85) acredita que a gramática pode ser usada no âmbito da sala de aula com um intuito renovado. Segundo a autora, “a gramática compreende o conjunto de regras que especificam o funcionamento de uma língua”, isto é, não necessariamente o aluno precisa dominar da Morfologia à Sintaxe; o professor, nessa situação, deve direcionar seu ensino para a gramática funcional, a qual considera o uso e o funcionamento da língua na esfera social do falante, garantindo que este não seja apenas um perpetuador de conceitos e regras gramaticais.

Portanto, para Antunes (2003, p. 97), “o estudo da gramática deve ser estimulante, desafiador, instigante, de maneira que se desfaça essa ideia errônea de que estudar língua é, inevitavelmente, uma tarefa desinteressante, penosa e, quase sempre, adversa”. Isso posto, corrobora-se a discussão acima, mostrando que é preciso que os professores de LP se preocupem em planejar aulas que tenham base em gêneros textuais, no ensino da Língua Portuguesa.

Diante disso, a concepção de ensino que temos, enquanto professores, deve contribuir para o desenvolvimento de nossa prática, uma vez que o que entendemos por ensino nos dá base para construir nosso “fazer” em sala de aula. E é devido a essa questão que muitos docentes ainda não têm um ensino pautado no que defendemos em nosso trabalho: uma prática voltada para o foco nos gêneros textuais. Desse modo, achamos pertinente destacar nessa discussão as concepções de linguagem.

Segundo Geraldí (1984), existem três concepções de linguagem: “linguagem como expressão do pensamento”, “linguagem como instrumento de comunicação” e “linguagem como forma de interação”. O autor afirma que a prática pedagógica do professor está ligada à concepção de linguagem que ele adota. Tais concepções, à medida que foram estudadas, adaptaram-se à realidade do ensino que encara. Essas concepções têm considerável importância para o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que cada uma delas baseia e orienta o professor quanto ao que ele planeja e executa em suas aulas.

A primeira concepção, “Linguagem como expressão do pensamento”, tem como principal elemento do processo de ensino-aprendizagem para os alunos a *gramática normativa ou tradicional*, que, segundo Possenti (1997), são as gramáticas que possuem conteúdo que corresponde a um conjunto de regras que deve ser seguido, por isso, destinam-se a ensinar as pessoas a falarem e a escreverem corretamente. Desse modo, as aulas de Língua Portuguesa passam a ser, em muitos casos, exclusivas de gramática, com o trabalho de memorização de normas e estruturas. Entende-se, nesse caso, que, quanto maior

for a bagagem de estruturas linguísticas memorizadas, mais rápido e facilmente o aluno desenvolverá a boa escrita e a boa oralidade.

Logo, Geraldi (1984, p. 41) afirma que “essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas não conseguem se expressar não pensam”. Também é comum dessa concepção o uso de exercícios estruturados com questões que cobram do discente um conhecimento das regras gramaticais. Alguns professores se encontram enraizados nesse tipo de atividade, que não aborda as relações sociais e, assim, a norma padrão é vista como única e absoluta maneira correta de falar e escrever, descartando as demais formas de comunicação. As pessoas que não dominam tal norma são “excluídas”, visto que, segundo essa concepção, aquele que não usa essa “linguagem culta” é um sujeito desfavorecido linguística e economicamente. Consequentemente, não há o reconhecimento de outras variações linguísticas, nem há citação delas nas aulas, pois, acreditava-se que haveria mudanças no pensamento do aluno e isso era algo que não poderia ocorrer, uma vez que a linguagem certa é o pensamento certo.

Dentro desta concepção de linguagem, o texto é visto apenas como suporte para o entendimento de questões estritamente gramaticais. Eles servem para que seja feita uma leitura com o objetivo de, posteriormente, trabalhar, por exemplo, classes gramaticais, destacando o que é certo e o que é errado. Além disso, a reescrita de textos é trabalhada com o intuito de promover a correção gramatical do texto, deixando de lado os aspectos comunicativos e a compreensão textual. O leitor, nesse caso, é alguém passivo, ou seja, ele não aparece como sujeito agente, uma vez que não pode questionar aquilo que lê, pode apenas “armazenar” as informações. Desse modo, o ato de ler servia para dominar bem a oralidade, expressar-se corretamente em público, ler em voz alta, tendo preocupação com a entonação e com o ritmo, isto é, obedecendo à aprendizagem da oratória.

Diante disso, não era essencial que o aluno compreendesse o que lia, mas que lesse perfeitamente, sem pausas erradas ou “tropeços”. A língua, por sua vez, não recebe intervenção ou influência do social, ela é fechada e sistemática. Buscava-se, com o ensino exclusivo da gramática normativa, a perfeição. Caso o sujeito cometesse alguns “desvios” e não dominasse as regras, ele era considerado alguém incapaz de raciocinar com lógica, visto que a linguagem era algo individual, a partir da capacidade mental de cada um.

Ainda em relação às perspectivas da concepção de “Linguagem como instrumento de comunicação”, Soares (1998, p. 57) afirma que sobre o ensino de Língua Portuguesa “trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor-

codificador e como receptor-decodificador de mensagens, pela utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais”. Assim, pode-se afirmar, com base nessa concepção de linguagem, que o desenvolvimento das habilidades de expressão e compreensão das mensagens já era levado em consideração, ou seja, o uso da língua estava em pauta. Muda-se, portanto, o processo de ensinar a língua, visto que o ensino sistemático das estruturas gramaticais foi dando espaço ao foco na prática e comunicação dos indivíduos através da linguagem.

Nessa perspectiva, a teoria da comunicação e as funções de linguagem começaram a aparecer nos livros didáticos, mas se começou a perceber, na prática, que o sentido da comunicação não está expresso nas palavras que usamos, mas na interação entre os falantes. Vale salientar que, nessa concepção, ainda se preza pela variante padrão, desconsiderando as demais variedades linguísticas. Dessa forma, a prática e a repetição eram vistas como modelo de aprendizagem, enquanto a leitura era um ato de decodificação. Quanto aos exercícios, os mesmos eram pautados em “copiar e colar” do texto, algo sistemático, que não promovia a reflexão e o entendimento dos sentidos .

No que diz respeito à terceira concepção, a “Linguagem como forma de interação”, tem-se o dialogismo como peça fundamental na relação entre os indivíduos, visto que não é possível haver discurso sem interação. No ensino da língua, há muitos paradigmas resistentes, mas, considerar a interação como foco, muda drasticamente o então cenário do ensino de língua materna. Para Geraldi (1984, p. 41), essa concepção “situa a linguagem como lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos”, ou seja, os papéis sociais recebem destaque e privilégio, uma vez que há um foco na relação autor-texto-leitor. Portanto, não há, como nas outras concepções, um culto à norma padrão; os indivíduos são vistos como sujeitos que trocam informações, ideias e experiências. Nessa concepção, a principal preocupação é que o aluno aprenda além das normas gramaticais, haja vista a necessidade de saber refletir sobre o que faz e o que aprende, ativando seu pensamento crítico social. Nesse sentido, enxerga-se o discente como um indivíduo ativo, que indaga, responde e reflete.

No tocante ainda ao ensino de gramática, existe um grande equívoco nesse aspecto, pois muitas pessoas acham que, na concepção de linguagem como forma de interação, era preciso extinguir as aulas de teoria gramatical normativa na sala de aula, todavia, não é exatamente dessa forma. O professor deve, sim, trabalhar a gramática da língua em suas aulas, mas deve priorizar o estudo do contexto social e do gênero. Ademais, vale salientar que o docente deve trabalhar a gramática de maneira contextualizada, dando sentido ao que

aborda, não apenas fazendo com que o aluno memorize regras e exceções. Aqui, o uso da língua em situações concretas de interação toma o lugar dos antigos exercícios gramaticais. O falante usa a língua de acordo com suas atividades enunciativas, adequando seu discurso ao contexto social no qual está inserido.

Dessa forma, enxerga-se o leitor não como um decodificador de informações, mas como alguém que tem a liberdade de acrescentar sentidos ao texto, a partir de seu conhecimento prévio. Por conseguinte, há interação entre as informações do texto e a bagagem de conhecimento que o leitor já carrega, considerando-se as entrelinhas, os pressupostos, os subentendidos, entre outros. Por isso, vê-se, nessa concepção, que não só a linguagem escrita é valorizada, mas também a oralidade. Esse fator é de suma importância no que se refere ao aprendizado do aluno, haja vista a valorização que se dá ao que ele já conhece, já domina.

Já, diferentemente das outras concepções, a terceira é a que influencia mais significativamente no processo de ensino-aprendizagem nos dias atuais, pois já é sabido que a construção de conhecimentos possui um elo mais forte com a interação social entre os indivíduos. Assim sendo, adotamos em nosso trabalho a terceira concepção.

Ademais, acerca do ensino da literatura na sala de aula, tomamos como base os estudos de Rildo Cosson (2010). O autor, em seu artigo “O espaço da literatura na sala de aula”, inserido na coleção “Explorando o ensino”, expõe seu estudo acerca da presença da literatura na escola, explanando alguns conceitos que carregamos sobre tal disciplina, inclusive sobre a ideia de que “os textos literários se transformaram em uma tradição escolar” (COSSON, 2010, p. 56).

Desse modo, faz-se mister considerarmos as práticas de ensino e as estratégias utilizadas antigamente no que se refere ao uso de textos literários na sala de aula. Em se tratando de prática, Cosson (2010) afirma que, com base na educação romana, a qual utilizava a literatura como ponto de fundamental importância na formação dos jovens para a vida pública, a estratégia de utilizar textos literários na escola se tornou uma tradição, principalmente no tocante ao apoio no ensino de Línguas. Segundo o autor, “Durante muito tempo, o espaço da literatura na sala de aula era o mesmo do ensino da leitura e da escrita e da formação cultural do aluno” (COSSON, 2010, p. 56).

Isso posto, entendemos que os alunos conheciam - porque lhes eram apresentadas - obras que iam de extensão menor a maior. Além disso, eram orientados a estudar a escrita no intuito de chegar ao estilo de textos literários, possuíam o desejo de dominar a norma culta da língua e acabavam adquirindo tal conhecimento devido ao fato de serem instruídos

por meio de exercícios de leitura e de escrita que advinham de textos literários. Isso, segundo Cosson (2010), fazia parte da formação humanista³.

Toda essa prática, que dava um significativo espaço à literatura na sala de aula, acabou por desgastar essa ação na escola devido a diversas condições (pedagógicas, metodológicas, sociais). Assim, a formação humanista deu lugar à formação técnica e científica⁴, tendo o alunado também contribuído para tal transformação, haja vista as diferentes questões sociais e financeiras dos discentes que começaram a ingressar no ambiente escolar. Desse modo, a educação para a elite perdeu espaço, justamente aquele que a literatura ocupava.

Consoante o estudo de Cosson (2010), essas mudanças ocorridas no decorrer dos anos acabaram por focar o uso do texto literário no objetivo de ensinar gramática, enaltecendo as normas e as exceções, deixando de lado o estudo em si da leitura e de suas reflexões. Logo, começou a ficar comum cobrar dos alunos o preenchimento de fichas de leitura e de exercícios com questões técnicas ou, por que não dizer, superficiais. O ensino de literatura, segundo o mesmo autor, tomou uma forma reduzida no ato de lecionar. Além disso, começaram a fragmentar obras, ou reduzir a extensão dos textos literários, como o próprio Cosson (2010, p. 57) aborda:

Os textos literários, sem um suporte teórico e metodológico consistente de abordagem pedagógica, passaram a ser substituídos por trechos de jornais, receitas culinárias, folhetos de propaganda e toda sorte de textos que pudessem, de alguma forma, ser usados para o ensino da leitura e da escrita na sala de aula.

Apesar desse episódio, é perigoso afirmar que houve uma época em que não se estudava literatura na escola. Não, não afirmamos nem encontramos essa assertiva em nossos estudos. Mas a realidade é que, independente da época, o ato de ler passa por um processo. Aliás, ele é um processo. Diante disso, percebemos que, atualmente, a função da escola de trabalhar com o texto literário ainda enfrenta obstáculos, como a dificuldade de formar leitores diante dos fatores externos à escola, entre outros. Enfim, é preciso respeitar a importância que a leitura e a literatura têm na sala de aula, buscando maneiras de refletir

³ A principal ideia é a formação do homem, ainda quando adolescente, bem no auge de suas escolhas, caminhos, decisões que determinarão sua vida.

⁴ Visava preparar o aluno para o mercado de trabalho e para exercer sua cidadania.

acerca das ações que surtiram efeito antigamente, além de buscar estratégias para manter e/ou melhorar de forma significativa o ensino da leitura e da literatura nas escolas do país.

2.2 LETRAMENTOS: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Muito se questiona e se discute, no âmbito educacional, acerca do letramento. A princípio, existe uma dicotomia que perdura no processo de ensino-aprendizagem de alunos, mormente no que se refere à Língua Portuguesa. Essa dicotomia se constitui de alfabetização e letramento. Há alguns anos, ainda se entendia que o letramento era voltado diretamente para a alfabetização. É possível até afirmar que alfabetização e letramento eram entendidos como sinônimos.

A fim de corroborar pormenorizadamente essa questão, utilizamos os estudos de Soares (2016). A referida autora esclarece os dois termos - alfabetização e letramento - enfatizando seus conceitos e distinguindo a função de cada um. Para ela, faltava uma expressão, uma palavra que abrangesse todo o propósito do uso da leitura e da escrita na sociedade, a qual, em si, precisava de um nome que representasse amplamente, não mais restritamente, a função social da leitura e da escrita. Em sua obra “Letramento: um tema em três gêneros”, Soares (2016) afirma que a alfabetização é “a ação de alfabetizar, de tornar alfabeto” (SOARES, 2016, p. 31), além disso, discute o modo como tratamos esse conceito na atualidade, destacando que a abordagem para se descobrir se um indivíduo é ou não analfabeto mudou:

Até a década de 40, o formulário do censo definiu o indivíduo como analfabeto ou alfabetizado, perguntando-lhe se sabia assinar o nome: as condições culturais, sociais e políticas do país, até então, não exigiam muito mais do que isso da população. As pessoas aprendiam a desenhar o nome, apenas para poder votar ou assinar um contrato de trabalho. A partir dos anos 40, o formulário do censo passou a usar uma outra pergunta: sabe ler e escrever um bilhete simples? (Soares, 2016, p.55).

A autora, já no que se refere ao letramento, afirma que este “cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição” (SOARES, 2016, p. 66).

Diante disso, acreditamos que o letramento se constitui de aprendizagem a partir de práticas sociais, relacionando a escrita e a leitura com ações do cotidiano, considerando o

conhecimento de mundo de cada um, valorizando o que já se tem de “bagagem”. Para tanto, julgamos ser importante o conceito de letramento explicitado por Soares (2016, p. 39): “Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. A partir dessa concepção, vemos que a problemática estabelecida inicialmente, entre alfabetização e letramento, não é voltada para este, uma vez que é possível termos um aluno letrado, mas não alfabetizado.

Nesse contexto, percebemos que há dificuldade, no tocante ao ensino de Língua Portuguesa, de inserir alunos como decodificadores do código escrito. Explicamos: existe um desafio para trabalharmos com discentes que chegam ao Ensino Fundamental ainda com dificuldade na leitura. E isso pode ser fruto de desvios na aprendizagem, ou seja, muitas vezes, o professor-alfabetizador não considera que o aluno já se insere na sociedade como pessoa letrada, que para Soares (2016, p. 36), consiste em “aquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita”. Isso posto, temos, como professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, o desafio de agir como mediadores da aprendizagem de alunos que avançam nas séries de ensino, entretanto, carregam dificuldades no que se refere à leitura e à escrita, buscando acompanhar o progresso de cada sujeito, considerando não só os embaraços de cada um, mas também seus conhecimentos prévios.

O letramento ainda é um ponto obscuro na compreensão de muitos indivíduos, uma vez que envolve duas vertentes de suma importância no processo de ensino e aprendizagem das pessoas: a leitura e a escrita. Entendemos que há níveis de letramento, como bem afirma Soares (2016), destacando que existem sujeitos que conseguem assinar seus nomes completos, mas não conseguem escrever um texto de pequena extensão sequer, do mesmo modo que há indivíduos que leem placas, outdoors, mas não conseguem ler um livro. Para a autora, isso se justifica porque “há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural” (SOARES, 2016, p. 49).

Faz-se *mister* destacar, ainda, que o letramento, no tocante às habilidades de leitura, ponto principal deste trabalho, deve assegurar que estas sejam aplicadas de variadas formas e a diferentes tipos de suportes e textos: “literatura, livros didáticos, obras técnicas, dicionários, listas, enciclopédias, quadros de horário, catálogos, jornais, revistas, anúncios, cartas formais e informais, rótulos, cardápios, sinais de trânsito, sinalização urbana, receitas...” (SOARES, 2016, p. 69).

Desse modo, entendemos que o letramento em si está presente em nosso cotidiano como uma necessidade, haja vista precisarmos dele nas mais diversas situações em que o uso da leitura se faz preciso no contexto social: no trânsito, no trabalho, no supermercado, entre outros. É de suma importância agregar a essa discussão os estudos de Kleiman (1995), a qual também aborda o conceito de letramento em algumas de suas publicações. Para essa estudiosa, “[...] 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 corrobora o que já explanamos sobre nossa discussão, destacando o uso e os fatores sociais do letramento. Sobre isso, a estudiosa acrescenta:

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).

Destarte, as escolas, instituições vistas como responsáveis pela alfabetização dos indivíduos, devem também se sentir responsáveis a desenvolver nas crianças - normalmente, faixa etária em que se inicia a fase escolar - habilidades de letramento, no intuito de as tornarem aptas, desde cedo, para responder às demandas sociais.

No que se refere ao letramento literário, esse se destina ao fenômeno da leitura. Para elucidar essa questão, escolhemos como fonte de discussão os estudos de Cosson (2014; 2017). Há outros estudos pertinentes sobre essa temática, como é o caso de Paulino (2005). Foi justamente esta estudiosa, consoante pesquisa feita no Blog Escrita Brasil, que utilizou o termo “Letramento Literário” pela primeira vez no Brasil, em um trabalho encomendado para a ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), sequenciando o trabalho de Magda Soares.

Como já destacamos, o letramento se pauta na ação de subsidiar estudos das práticas de escrita e de leitura. Dessa maneira, o letramento literário surge como uma oportunidade de não mais “tecnificar” a leitura literária, mas de usá-la no seio social para adquirir e socializar conhecimentos. É sob esse ângulo que o letramento literário enxerga o ensino e a prática da leitura literária: deixando de lado a ideia de obras sacralizadas, para adotar o

sentido de algo em metamorfose, em constante movimento, capaz de nos mobilizar, de nos sensibilizar e de aguçar nossa visão crítica.

Nesse sentido, Cosson (2014, p. 12) defende que:

O letramento literário, conforme concebemos possui uma configuração especial, pela própria condição de existência da escrita literária. O processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido na escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade.

É comum, diante dessa afirmação, pensarmos na efetivação do trabalho realizado nas escolas com o letramento literário. Acreditamos ser primordial a existência de ações que viabilizem uma ligação direta entre leitor e texto, com vistas a não apenas melhorar a leitura, mas também a adquirir o hábito de ler, bem como fazer com que o aluno leitor esteja dotado de mecanismos que promovam sua criticidade e seu domínio.

Nessa perspectiva, é na escola que depositamos a confiança de proporcionar o contato com a literatura, todavia, não somente no âmbito escolar isso é possível. Sabemos da possibilidade de estabelecer contato com a leitura literária em casa e/ou em outros lugares, mas enxergamos a escola como promotora do ensinar e do aprender, e, por isso, a sociedade tende a acreditar que é lá que os primeiros contatos com a leitura literária acontecem.

A partir dessa crença, pensamos nos obstáculos que o letramento literário ainda enfrenta nas escolas brasileiras, apesar de ser o ambiente mais propício para o fomento das práticas de leitura literária. Embora não seja somente na escola que se deve perpetuar essa prática, é por ela que passamos em busca de mais conhecimento e de aprimoramento não só da leitura literária, mas de componentes diversos.

Para sermos mais precisos, cremos no conceito dado por Cosson (2014, p. 23) ao letramento literário:

Por fim, devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.

Diante disso, vemos que o letramento literário ultrapassa a ideia técnica de somente ler textos da literatura. É necessário ser dotado de empatia com o universo literário. Além disso, não se configura apenas em saber sobre escolas literárias, seus autores e suas obras, mas em adquirir, por meio da leitura real ou fictícia, experiências que levem o leitor a refletir sobre o que leu, inserindo-se num contexto de criticidade e de saber, ultrapassando o que se considera como leitura superficial.

2.2.1 Leitura literária e ensino

Como já discutido, são distintos e variados os modos de conhecer e de ter contato com a leitura. Considerando essa questão, bem como outros fatores sociais, como o financeiro, por exemplo, podemos perceber que as oportunidades não são iguais para todos os indivíduos deste país, dificultando, desse modo, o acesso à educação para muitos, consequentemente, o acesso à leitura e à leitura literária.

Em se tratando de prática de leitura, é sabido que cada indivíduo possui uma realidade, que envolve condições financeiras e sociais, as quais possibilitam ou dificultam o acesso a livros, bem como a outros materiais. As práticas de leitura são adquiridas de maneiras diversas, considerando as situações do indivíduo e do que lhe é oferecido (estratégia, influência, material).

Embora isso aconteça, é na escola que grande parte dos leitores tomam conhecimento e gosto pela leitura, uma vez que é depositada a confiança nesta instituição de ensinar o sujeito a ler e a escrever. Isso se confirma no que dizem Silva e Martins (2010, p.26):

Grande parte da população brasileira aprende a ler na escola e tem acesso às primeiras leituras também nesse contexto. Por isso mesmo, a escola, de modo específico, consiste em agência de letramento das mais importantes. Sabemos sobre pessoas que aprenderam a ler em outros espaços: é o caso de leitores educados em contextos letrados, com acesso a livros, bibliotecas, em diálogo permanente com leitores experientes. Defendemos, contudo, a escola como instituição em que as práticas precisam ser refletidas e sistematizadas. Afinal, à escola reserva-se o papel, antes de qualquer outro, de promover o ensino da leitura e da escrita.

É diante dessa perspectiva que se evidencia a importância que a escola, como instituição do saber, e o professor, como mediador e socializador do conhecimento, têm no que diz respeito à literatura e ao ensino desta. Muitos são os modos de ter/manter contato com a leitura e a literatura, mas é sabido que, se houver um ensino voltado para tal escopo, grandes serão as chances de formar alunos amantes da leitura e da literatura.

Sabemos que, diante dos moldes do ensino de LP, principalmente no Ensino Fundamental, muitos professores ainda se prendem não só às formas de trabalhar a leitura e a literatura, mas aos textos sugeridos pelos livros didáticos adotados. Segundo Silva e Martins (2010), a rotina e o cumprimento dos conteúdos programados para o ano letivo acabam tomando bastante tempo, tornando-se empecilho para o ensino da leitura e da literatura na condição de prática histórica e cultural. Segundo as autoras:

Assim, tornam-se por demais raras as leituras de um conto mais longo, de uma crônica polêmica extraída do jornal diário, de um artigo científico de peso, para não mencionar uma narrativa longa por inteiro. Essas parecem ser as rotinas mais visíveis no cotidiano das escolas. Paradoxalmente, são rotinas que tornam os sujeitos invisíveis, por demais acanhados no que diz respeito à apropriação dos sentidos dos textos. (SILVA; MARTINS, 2010, p. 27).

Por meio dessas considerações, compreendemos o porquê de termos, em nossas salas de aula, leitores fragmentados, os quais pouco refletem sobre o que leem; muitos apenas preocupados em extrair informações para responder a exercícios ou a fichas de leitura. Quando nos referimos a leitores fragmentados, fazemos menção ao que Silva e Martins (2010) chamam de leitores partidos, aqueles que se deparam com textos “cortados” e que pouco reelaboram o que leem. Embora estejamos inseridos nessa realidade, é preciso considerar que a presença da leitura e da literatura na escola é um fator de suma importância, determinante para a formação de cidadãos leitores e críticos.

Ademais, sabemos que a dificuldade que se instala no ensino da leitura é oriunda de dois lados: no primeiro, temos alunos com pouco domínio da leitura, pouco incentivo dos pais e pouco interesse; no segundo, professores que não buscam ou não conhecem, ou não conseguem trabalhar, em suas salas de aula, a leitura, muitos deles, preocupados apenas com conceitos, regras e exceções gramaticais.

É diante desse contexto que precisamos pautar o ensino da leitura e da leitura literária em sala de aula desde o início da formação dos professores, não somente aqueles de Língua Portuguesa e Literatura, mas os de todas as áreas, uma vez que o ato e o hábito

de ler influenciam na capacidade de resolver problemas matemáticos, compreender contextos históricos, entender fenômenos do ser humano, entre outros.

Em se tratando de estatísticas, precisamos considerar o que o número de pessoas alfabetizadas aumentou, segundo a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, realizada no ano de 2015, pelo Instituto Pró-Livro (IPL)⁵. Consoante essa pesquisa, os sujeitos considerados leitores no Brasil formam um número maior em relação à última pesquisa, em 2011, embora o percentual do Nordeste se mantenha estável. Por exemplo, segundo o IPL, em 2011, a região Norte tinha 47% de leitores, em 2015, 53%; a região Centro-oeste tinha em 2011, 53% e, em 2015, 57%; no Sudeste, em 2011, 50%, em 2015, 61%; no Sul, em 2011, 43%, em 2015, 50%; no Nordeste, como já afirmamos, o número de mantém estável: 51% em 2011, continuando o mesmo em 2015.

No entanto, faz-se necessário expor o conceito de leitor e o de não leitor que tal pesquisa considera, uma vez que é, de forma específica, uma concepção que se baseia no intuito de contabilizar dados. Para essa investigação do Instituto Pró-Livro, leitor “é aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses”, enquanto o não leitor “é aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses” (Pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, p. 21). Desse modo, mesmo tendo um crescimento considerável em outras regiões do país, a região Nordeste não teve crescimento no número de leitores naquele período (2011-2015).

Nessa perspectiva, muitos são os fatores que contribuem para que isso aconteça, ou seja, motivos que podem fazer com que as pessoas não leiam mais, inclusive nossos estudantes. Dentre esses fatores, segundo a pesquisa do IPL, a falta de tempo fica no topo do gráfico, como principal empecilho para o hábito da leitura. Acreditamos que essa resposta é fruto de um costume que já está arraigado na rotina dos indivíduos: as atividades do cotidiano tomam a maior parte do nosso tempo e acabamos não deixando espaço para hábitos como a atividade física, o lazer e a leitura, por exemplo. Isso justifica o dia a dia de alguém que trabalha e tem o horário cheio de compromissos.

Entretanto, não se encaixa no cotidiano de um aluno de Ensino Fundamental, que, subentendemos, apenas estuda e tem tempo livre para atividades curriculares e extracurriculares. Para a maioria de nossos estudantes, alguns fatores não justificam a falta de leitura, como “Porque não há bibliotecas por perto” ou “Porque acha o preço do livro

⁵ O Instituto Pró- Livro – IPL é uma associação de caráter privado e sem fins lucrativos mantida com recursos constituídos, principalmente, por contribuições de entidades do mercado editorial, com o objetivo principal de fomento à leitura e à difusão do livro. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/pro-livro/quem-somos>

caro”, visto que as escolas, em grande parte, possuem bibliotecas ou, pelo menos, acervo de livros não só didáticos, mas também literários disponíveis para empréstimos.

Todavia, enxergamos tamanha verdade em alguns motivos evidenciados na pesquisa, pois é comum termos, corriqueiramente, em nossas salas de aula, alunos que alegam que não leem mais “Porque não gostam de ler” ou “Porque preferem outras atividades”. Isso dificulta o processo de formação de alunos leitores, mas funciona como estopim para um trabalho de incentivo à leitura literária na escola desde o Ensino Infantil.

Além dessas justificativas, a pesquisa ainda investigou as dificuldades que as pessoas encontram para ler, isto é, leem, mas encontram obstáculos nessa ação. Como conclusão, percebeu-se que a atividade de leitura ainda enfrenta barreiras, sendo a principal desta a paciência. Talvez a ideia de que ler é enfadonho seja um motivo para essa resposta, mas isso vem justamente da falta de incentivo e de prática desde o início da formação escolar desses sujeitos. Além dessa dificuldade, outras foram citadas, como o fato de ler muito devagar, os problemas na visão ou limitações no corpo, a concentração, a interpretação e até mesmo o fato de não ter dificuldade, mas não gostar de ler, como também os casos de analfabetismo. Todos esses embaraços advêm ou de um ensino que não foi pautado no estudo da leitura literária, ou de restrições do corpo. Sabemos que existem entraves para o hábito de ler, mas compreendemos que deve haver objetivos elencados, de acordo com a(s) realidade(s) de nosso alunado, que busquem cessar as dificuldades, bem como sanar os motivos que impedem a leitura no dia a dia.

Além disso, como parte importante para nosso trabalho, selecionamos outro ponto da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, referente a “Pessoas que influenciaram o gosto pela leitura”. Como resultado, a pesquisa mostra que, para 67% das pessoas entrevistadas, não houve influência alguma no incentivo à leitura, no entanto, a figura da mãe é fundamental no estímulo à formação leitora, estando como ponto de maior influência positiva na questão da pesquisa, 11%. Logo após, com 7% fica o professor ou a professora. Esse cenário corrobora a ideia de que é preciso travar uma luta constante contra os fatores e as dificuldades existentes no hábito de ler, bem como é necessário reforçar a importância que a família tem no tocante ao fomento da leitura. O(A) professor(a), indivíduo visto como mediador, incentivador, por sua vez, carece de apoio e de ânimo para seguir a trajetória do ensino, colaborando para a formação de alunos leitores, críticos e participativos.

Todas as estatísticas que analisamos estão presentes diariamente na sala de aula, objeto desta pesquisa-ação, onde a maioria de nossos alunos demonstram pouco interesse pela leitura ou até mesmo não leem o que é previsto para a aula. Já aqueles que leem,

muitas vezes, obedecem apenas ao pedido da professora com a meta de somente merecerem boas notas para obter a aprovação na disciplina. Essa realidade, acreditamos, não existe, exclusivamente, com nossa turma. Esse é um cenário presente em muitas escolas, haja vista o número de trabalhos, inclusive a nível de mestrado, voltados para a leitura.

Em suma, o ensino de leitura literária encara a problemática da resistência quando nos referimos, principalmente, a níveis de ensino já avançados, como o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, pois, embora o(a) professora(a) tente, a partir de planos e sequências, estimular a leitura, muitos discentes desviam o processo, valendo-se de resumos de obras em vez de ler todo o texto proposto, entre outras situações. É preciso, diante dessa problemática, tornar a leitura literária um ato, uma ação, um hábito prazeroso, profundo, relevante. Sobre isso, Cosson (2014, p. 30) diz:

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

Sabemos, ainda, que o ensino de leitura e de leitura literária requer, no mínimo, metodologias que sejam significativas no processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que os alunos se apropriem dos textos escritos e consigam absorver não só a decodificação, mas também a essência do que foi lido. Devemos pautar essa discussão em uma questão simples: “De que modo temos tratado o ensino de leitura e de leitura literária em nossas salas de aula?”. Diante disso é que entendemos que juntar sílabas e pronunciar palavras não são ações suficientes: precisamos ir além desse método de ensino. Cosson (2014, p. 47-48) reafirma nosso pensamento quando diz:

Para tanto, é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno. Nesse caso, é importante ressaltar que tanto a seleção das obras quanto as práticas de sala de aula devem acompanhar este movimento.

Todas essas estatísticas apresentadas acima, bem como as citações ilustram um cenário que encontramos fora do papel. Ensinar leitura a alguém parece desafiador e, realmente, é. Por isso, a participação efetiva do professor é indubitavelmente necessária, e

não apenas no Ensino Fundamental, mas desde o Ensino Infantil, quando a criança já consegue fazer leitura de imagens. Quando se trata de leitura literária em si, a questão se torna ainda mais desafiadora, uma vez que o professor pode esbarrar em todas as dificuldades e fatores já discutidos aqui, ainda de maneira mais intensa: é que entendemos que ensinar a leitura literária é ajudar na formação de um ser humano crítico, que escolhe o que lê, o que faz, o que vive.

Sabendo de todos os obstáculos que enfrentamos nesse aspecto, em que os alunos, em grande parte, enxergam a leitura como obrigação e sacrifício, acreditamos que precisamos rever as estratégias para trabalhar a leitura literária na escola, sem pensar que precisamos meramente ensinar Literatura, com suas escolas, datas, autores e obras. Desse modo, pensamos que é preciso reinventar nossas formas de abordagem, de aplicação, fazendo com que a leitura seja prazerosa, atraente, cativante, significativa para a formação de um leitor literário crítico e reflexivo, sobre o qual discutiremos a seguir.

2.2.1.1 A formação do leitor literário

É de extrema importância enxergar que a leitura é o norte que temos para formar, constantemente, leitores. Porém, ainda encontramos, não só através de pesquisas, como a do IPL, mas também em nossa realidade, alunos que pouco leem e professores com dificuldade na formação daqueles.

No tocante à formação de leitor literário, encontramos um processo complexo, repleto de questões que não dependem apenas da atuação do discente e do espaço escolar. Precisamos considerar que há um conjunto de fatores que constitui a formação do leitor literário: o encanto pela leitura literária, a apresentação que se teve dela, o desenvolvimento da leitura em si, a relação que se tem com a literatura, empenho, entre outros diversos fatores.

O professor de Língua Portuguesa é visto como o responsável por oferecer e “cobrar” leitura dos alunos, embora todas as disciplinas precisem desta. Todavia, quando falamos em leitura literária, é na figura do professor de LP que vemos a fonte de conhecimento e inspiração. Chegamos até a subentender que todo professor de LP é leitor de leitura literária, mesmo considerando que não podemos generalizar, entretanto, concordando que isso seria o ideal. Já discutimos que o contato com a literatura não ocorre unicamente na escola: uns têm o primeiro contato em casa, na casa de outras pessoas, na praça, na biblioteca, enfim, em inúmeros lugares. Desse modo, ressaltamos que “estar com

a leitura literária” não é, por via de regra, um ato apenas escolar, porém, a escola pode e deve preparar seus alunos para a convivência com a leitura literária, formando, dessa maneira, leitores literários.

Nesse sentido, acreditamos ser importante conhecer os fatores que fazem o aluno gostar ou não de ler, quando este, claro, já teve contato com a leitura. Ler Cosson (2017) nos fez refletir acerca da ideia de que a simples leitura seja a forma que as escolas têm para abordar a leitura literária como um todo, buscando formar leitores engajados, assíduos. Essa questão é exposta por Cosson (2017, p. 26): “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.”. Assim, entendemos que formar leitores foge da concepção que as práticas de “apenas ler” têm e perpetuam na sala de aula. É preciso considerar que o acesso e o contato com a leitura literária devem e podem ser ampliados, além disso, pensamos na forma como o professor deve ver o que planeja e o que executa nas aulas em que trabalha a leitura literária.

É sobre esse ponto que Silva e Martins (2010, p. 33) comentam: “Além de decidir *o que ler e para que*, o professor também imprime maior qualidade a seu trabalho quando se dedica a pensar em *como ler* para seus alunos ou com eles.”. De acordo com o que as autoras dizem, é imprescindível que o docente escolha o material que usará em suas aulas como uma etapa ímpar de seu planejamento e organização, uma vez que essa ação influencia no processo de formação de leitores literários. Vemos esse ponto como algo que pode passar por alterações, testes, avaliações, visto que a escolha do material a ser usado pode mudar conforme for a experiência da turma e do professor. Trabalhar com leitura literária e formação de leitores é um processo e, como tal, deve ser feito, refeito, pensado, repensado, avaliado, reavaliado.

Todavia, quando um professor se destina a formar leitores literários, algumas barreiras aparecem na proporção da realidade de cada profissional, escola, aluno, família. Entretanto, como se trata de um processo, muitos pontos devem ser observados antes e durante a prática de formação, como: o objetivo que se tem ao escolher materiais e estratégias para formar leitores literários, a expectativa que se cria diante de cada ação, fatores mais preocupantes na prática de leitura com os alunos, o fato de o trabalho com a leitura literária ser ou não de interesse dos discentes, a relação entre o que será lido e o que eles vivem na realidade, a compreensão que tiveram, a interação, dentre outros fatores.

Visando corroborar nossa discussão, escolhemos o estudo de Leal e Albuquerque (2010) como apoio para este trabalho. As autoras abordam a formação do leitor literário desde o primeiro contato do indivíduo com a literatura, independente de quando e como. Para elas, o contato com a literatura pode não só partir da escola, mas de casa. E, se assim for, há uma boa “porta de entrada” para o universo literário, uma vez que a convivência com leitores colabora para a formação de outros. Sobre isso, também destacam que é possível formar leitores literários a partir de diversos espaços de convivência, que não precisam ser apenas as residências e as escolas: “quanto mais espaços de convivência com a literatura os estudantes tiverem, maior será a possibilidade de constituírem-se como leitores assíduos do texto literário.” (SILVA; MARTINS, 2010, p. 90).

Voltamos à questão do papel da escola como formadora de leitores literários. Quanto a isso, a realidade é que nem sempre a leitura literária proposta pelo professor na escola agrada o aluno, o qual tem gostos, preferências. Assim, a escolha do material a ser trabalhado, realmente, mostra-se como peça-chave para que o processo de formação do leitor literário aconteça de forma significativa. Sobre essa questão, Silva e Martins (2010, p. 91) dizem:

Ela precisa estimular os estudantes a ampliar suas experiências leitoras. Precisa ofertar e estimular os estudantes a ler textos literários de diferentes temas, gêneros e autores. No entanto, muitas vezes, na escola, as pessoas querem obrigar os estudantes a ler determinados textos que não agradam naquele momento de suas vidas.

Diante disso, reiteramos que esse processo requer tentativas, recomeços e paciência, pois formar leitores literários não é receita que promete resultado imediato. Ademais, é comum que os gostos sejam distintos, que determinados autores não agradem a todos, que as obras não surpreendam. Logo, professor que se prepara para formar leitores literários deve ser ciente de tudo isso e considerar que é preciso evitar ações que bloqueiem o aluno, de forma que seu trabalho valorize experiências e incentive novas leituras, dentro e fora da escola. A respeito disso, Silva e Martins (2010, p. 91) afirmam:

Oferecer diferentes obras, estimular leituras diversificadas, desenvolver atividades em sala de aula com determinados gêneros é, de fato, imprescindível, mas desqualificar os leitores por causa de suas preferências, ou querer obrigá-los a ler em seus momentos de lazer aquilo que achamos mais importante, pode ser desastroso no trabalho de formação de leitores.

Proporcionar situações de leitura é um importante passo, mas até que se chegue a um resultado satisfatório, significativo, há um percurso, em que é necessário desenvolver estratégias que possibilitem a interação entre o texto e o leitor, contribuindo para que se formem novos leitores literários e, conseqüentemente, um ambiente leitor em sala de aula. Por fim, pensamos que, para que consideremos uma eficácia na ação de um professor formador de leitores literários, é preciso não somente que ele provoque a interação, a ampliação do vocabulário, do conhecimento através da leitura literária; é preciso, pois, que ele consiga instigar o prazer pela leitura.

2.3 SEQUÊNCIA BÁSICA: ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DA LITERATURA

Sabemos que trabalhar letramento literário no Ensino Fundamental II é uma tarefa que nos instiga a fazer da melhor maneira nosso trabalho, pensando sempre na experiência significativa que teremos, bem como nos resultados que alcançaremos. Desse modo, consideramos importante esclarecer esse processo, haja vista a importância da sequência básica para o trabalho pedagógico. Dessa forma, obedecemos à estrutura da sequência básica de Cosson, que se constitui de quatro passos, a saber: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A *motivação* é a primeira parte da sequência básica, é nela que se constrói a preparação para a união entre o leitor e a obra. É de suma importância que o professor pense nesta etapa de modo que os alunos possam compreender que há uma proposta, um tema a ser visto e discutido, com o intuito de motivá-los a compreender o que virá. A ludicidade pode estar (e é importante que esteja) inserida nesta parte da sequência, visto que ajuda a aprofundar a leitura da obra literária (COSSON, 2014, p. 56). Ademais, o momento da motivação não é tão prolongado, chega a durar uma aula. Segundo Cosson (2014), é o suficiente para cumprir o papel dessa etapa na sequência.

No tocante à *introdução*, temos o ponto da apresentação, em que apresentamos autor e obra aos alunos. Diante disso, para Cosson, “cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando assim sua escolha.” (2014, p. 60). É nessa etapa também que o professor seleciona as principais informações sobre o que escolheu como material para trabalhar na sequência, dentre elas, as edições, capas, fotos e biografia do autor, prefácio, avaliações, entre outras características peculiares e importantes. Cremos que é fundamental salientar que, na fase da introdução, o professor pode e deve “levantar hipóteses sobre o desenvolvimento do texto e incentivar os alunos a comprová-las ou

recusá-las depois de finalizada a leitura da obra, devendo em seguida justificar as razões da primeira impressão.” (COSSON, 2014, p. 60). Enfim, é função dessa etapa permitir de modo positivo a recepção da obra.

No que se refere à *leitura*, temos o ponto crucial da sequência básica: o acompanhamento da leitura. Cosson (2014, p. 62) considera que alguns professores costumam solicitar a leitura de textos aos alunos e, após, nada fazem. Para tanto, o autor afirma que:

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 está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo de leitura.

Diante disso, essa etapa ainda inclui paradas no texto, pausas durante a leitura, a fim de instigar reflexões, atividades, leitura de textos relativos ao que está sendo trabalhado na sequência, provocando a intertextualidade, conversas, entre outros. O professor, nessa etapa, deve estar atento às dificuldades de leitura de seus discentes, e isso pode ser percebido não só em momentos de leitura coletiva e compartilhada, mas também nos intervalos de leitura.

A quarta e última etapa da sequência básica é a *interpretação*, em que se constroem e se reúnem os sentidos de tudo o que foi visto e socializado na sequência. Cosson (2014, p. 64) afirma que a interpretação “parte do entretenimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade”. Ou seja, essa etapa é constituída de inúmeros julgamentos e concepções, que podem ser considerados a cada interpretação do texto literário.

O autor ainda divide essa etapa em dois momentos: interior e exterior. No primeiro, de modo individual, acompanha-se o processo de encontro entre leitor e obra, isto é, a decifração, parte por parte da obra, e “tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura” (COSSON, 2014, p. 65). No segundo momento, o exterior, se constitui como a “concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido de uma determinada comunidade” (COSSON, 2014, p. 65). Tal momento acontece de maneira compartilhada, quando comentamos a interpretação com o professor, os amigos e a família. Destarte, Cosson (2014, p. 66) aborda também que, na

escola, é necessário socializar a interpretação, a fim de ampliar os sentidos construídos individualmente.

Por fim, julgamos importante mencionar as atividades de interpretação, as quais devem partir do escopo de externar e ampliar a leitura por meio do registro, seja através de diário de leitura, blog, desenho, fanfiction, resenha, teatro, artes plásticas, entre outros. Ademais, faz-se necessário, depois de toda essa explanação, externar também nossas leituras e discussões acerca do gênero Memórias Literárias.

2.4 MEMÓRIA LITERÁRIA

Segundo o Dicionário Aurélio (2010, p. 498), Memória [Lat. *memoria*] pode ser: “1. Faculdade de reter as ideias, impressões e conhecimentos adquiridos. 2. Lembrança, reminiscência. 3. Dissertação sobre assunto científico, literário ou artístico.”. É diante desses conceitos que iniciamos nossa explanação acerca do que pretendemos abordar com o uso de Memórias Literárias em nosso trabalho. O substantivo feminino “memória” nos remete a algo que já aconteceu ou que pensamos ter acontecido, a lembranças ou até mesmo a algo escrito.

Partindo desse pressuposto, apoiamo-nos nos estudos de Clara et al (2010) para compreender a conceito de memórias literárias, bem como para entender o processo da memória que já conhecemos como lembrança ou algo oral, até o produto literário, a memória escrita. Para as autoras,

Memória é aquilo que ocorre ao espírito como resultado de experiências já vividas; lembrança, reminiscência. [...] Memórias: relato que alguém faz, muitas vezes na forma de obra literária, a partir de acontecimentos históricos dos quais participou ou foi testemunha, ou que estão fundamentados em sua vida particular. (CLARA, *et al*, 2010, p. 25).

As leituras nos proporcionaram um melhor entendimento no que se refere às memórias que ilustram o passado de pessoas em determinado tempo e lugar. É comum que se pense que trabalhar com a memória de um povo em uma época “x” se restringe a isso, no entanto, não é. As autoras, que fundamentam o material das Olimpíadas de Língua Portuguesa (OLP), destacam que trabalhar com lembranças do passado não significa conhecer o que se passou, mas sentir o que ocorreu, dando sentido ao que fora lembrado ou lido. Elas afirmam que

Por isso, o trabalho com a memória da comunidade não pode se restringir à recuperação de um passado morto e enterrado dentro de uma abordagem pitoresca ou nostálgica, como se só o que já passou fosse bom e tivesse valor. Trata-se, antes, de resgatar memórias vivas das pessoas mais velhas que, passadas continuamente às gerações mais novas pelas palavras, pelos gestos, pelo sentimento de comunidade de destino, ligam os moradores de um lugar. (ALTENFELDER & CLARA, s/d, *online*)

Em meio a isso, surgem as estratégias que podem ser usadas em sala de aula no intuito de não só resgatar reminiscências, mas também de fortalecer o vínculo entre professor e aluno. Além disso, trabalhar com memórias permite que se faça um mergulho na história de pessoas, lugares e do valor que tudo isso tem para a comunidade, para o futuro. Não se trata de mergulhar e conhecer histórias, mas de recuperá-las através do estudo destas, usando de pesquisadores ainda incipientes, haja vista estarem no Ensino Fundamental II, com o objetivo de formar seres humanos que cumpram seu papel na cidadania.

Surge, dessa forma, o uso do gênero Memórias Literárias, que ficou bastante conhecido e comentado depois da aplicação da OLP. Não é difícil associar tal gênero à escrita de acontecimentos em épocas passadas e lugares marcantes, com pessoas mais velhas. E esse conceito não está incorreto: as memórias literárias são escritas por pessoas que rememoram um tempo e/ou um lugar e põem no papel (ou outro suporte) tudo o que lembram. Além disso, os escritores de memórias costumam usar a desenvoltura na escrita para causar no leitor a sensação de “reviver” ou ainda a ideia de empatia com o fato lido, talvez por já ter compartilhado de algo parecido.

As memórias têm componentes cruciais em sua essência, como um autor disposto a narrar acontecimentos marcantes, como também um leitor que se encanta e se envolve com as frases lidas no texto; há, inclusive, outros aspectos que configuram a essência das memórias literárias, tais como a situação de comunicação, a intenção do autor, a linguagem que este utiliza, conforme afirmam Altenfelder e Clara (s/d, *online*):

A situação de comunicação na qual o gênero memórias literárias é produzido marca o texto. O autor escreve com a consciência de que precisa encantar o leitor com seu relato e que precisa atender a certas exigências do editor, como número de páginas, tipo de linguagem (mais ou menos sofisticada, por exemplo, dependendo da clientela que o editor procura atingir).

Todos esses fatores constituem a escrita de memórias, a qual busca ter leitores que se envolvam na história ali contada e sejam capazes não só de extrair informações, mas também de refletir e até ressignificar aquilo. Isso corrobora o intuito do autor de provocar emoções em seu leitor, como afirmam as autoras já mencionadas (2008). Ainda sob a ótica dessas estudiosas (2008, p. 9), as histórias narradas não são simplesmente contadas e escritas de acordo com o que realmente aconteceu, mas também de modo a despertar a imaginação e a emoção de quem leu a partir da recriação do que fora contado. Elas ainda tratam da composição do gênero memórias, considerando este como um gênero de estrutura relativamente livre, constando: apresentação, corpo e fechamento.

Baseado no estudo das autoras (2008), a apresentação tem a função de evidenciar as principais informações, como a personagem principal e as secundárias, bem como o tempo e o espaço da narrativa. O corpo, por sua vez, constitui-se do decorrer dos fatos, da sequência em que ocorrem as ações, descrição de lugar, ou seja, o necessário para que o leitor se insira na narração da história, compreendendo em que cenário tudo se passa. No tocante ao fechamento, tem-se uma avaliação do que foi narrado, causando a ideia de desfecho.

Além desses aspectos estruturais, consideramos importante destacar que é comum encontrar nesse gênero algumas expressões que remetem ao passado, como verbos conjugados no pretérito (perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito) e, geralmente, em primeira pessoa (lembrei, vi, encontrei, passei, gostei) ou terceira pessoa (lembrava, via, encontrou, passara, gostava), em comparação com o presente, além de advérbios e locuções adverbiais de tempo, lugar e modo, dentre outros. O que também torna o gênero peculiar é a possibilidade de o leitor se deparar com palavras desconhecidas para ele, vocábulos que são típicos de uma época e/ou de um lugar, como, por exemplo, pneumático, substantivo que, atualmente, é reduzido para pneu; ou ainda expressões como “sostô, vôte, vixe”, típicas da região Nordeste do Brasil.

Em suma, quando pensamos no trabalho que desenvolveremos com o uso de memórias literárias e do diário de leitura, percebemos que é possível que nossos alunos enxerguem que a narrativa e a leitura dela é pontapé que pode levá-los a galgar pelo caminho da leitura literária, haja vista se tratar de um gênero que envolve o que se ouviu, o que se viu, o que se viveu e o que se sentiu, tudo isso com o toque da criatividade e da emoção. Nossos alunos podem sentir a transformação que a leitura proporciona, sobretudo, quando se trata de um texto que aborde aspectos e fatores que lhes interessem.

2.5 DIÁRIO DE LEITURA

O diário de leitura ainda é um gênero, segundo Machado (1998), pouco explorado na escola, mesmo que carregue uma função bastante significativa no tocante ao desenvolvimento do ensino e da competência leitora. Segundo a autora, na introdução do seu livro “O diário de leituras: introdução de um novo instrumento na escola” (1998), em relação a este, que fora utilizado em uma disciplina quando cursava sua pós-graduação no ano de 1992,

[...] percebia que essa produção, de acordo com as instruções dadas, propiciava a criação estratégica e consciente de vários tipos de informação, a interação entre essas informações e uma interação mais efetiva entre o leitor e o texto. (MACHADO, 1998)

Percebemos, com o excerto acima, que a autora considera que o uso do diário de leitura em sua vida acadêmica propiciou uma aproximação entre ela e o texto, gerando um contato mais intenso e uma leitura mais crítica. Ela ainda afirma, na introdução dessa mesma obra, que havia uma reflexão provocada pela escrita do diário, tornando-a uma leitora e uma escritora mais perspicaz, crítica e ativa. É diante dessa perspectiva que acreditamos ser importante utilizar o diário de leitura como um instrumento de registro das leituras das memórias literárias, haja vista a necessidade de instigar em nossos alunos a reflexão acerca do que foi lido.

Além da contribuição de Machado (1998), há também os estudos de Buzzo (2010) que muito bem aborda a questão do diário de leitura. A autora explicita a trajetória da escrita diarista e esclarece que o diário em si era usado por estudantes como suporte para anotações de tudo o que viviam dentro e fora da escola. Para Buzzo (2010, p. 15-16), o diário de leitura é

um procedimento didático recente que se configura como um texto de cunho subjetivo ou íntimo, escrito em primeira pessoa do singular, na medida em que se lê um texto indicado ou exposto pelo professor ou pelo próprio aluno, a partir de instruções pré-estabelecidas. O diário permite estabelecer uma relação dialógica intensa e produtiva entre o leitor e o autor do texto, isto é, entre a escrita e a leitura (Machado, 1995; Buzzo, 2003), como em uma situação real de interação verbal (comunicação) entre pessoas face a face. Essa interação pode se dar de forma reflexiva, permitindo a compreensão do texto, além da total liberdade de expressão.

O diário pode favorecer a discussão em sala de aula ou até fora da escola, uma vez que, mesmo que o termo “diário” nos leve a uma ideia de individualidade, ele pode gerar comentários e conversas acerca do que fora ou ainda será registrado. Ademais, os alunos, atualmente, têm acesso às redes sociais e contactam os colegas facilmente. Isso ajuda bastante no quesito “conversa” sobre o que se lê. Diante disso, consideramos que cada aluno pode usar o apoio e as contribuições feitas nessas conversas para auxiliar sua produção pessoal.

No tocante à posição do professor, este, quando solicita ou até mesmo somente aconselha o aluno a fazer uso do diário de leitura, é possível que o docente tenha em mente o intuito de detectar a situação em que o discente se encontra no decorrer das atividades propostas. É uma ferramenta que ajuda consideravelmente quanto às estratégias que podem mitigar dificuldades dos alunos, diagnosticadas pelo professor. Machado (1998) aborda essa questão ainda na introdução de sua obra já aqui mencionada: “que o professor detectasse o estado real de cada aluno em relação a esses processos, podendo ele, assim, interferir mais eficazmente para o seu desenvolvimento.”

Ainda na obra de Machado (1998), a autora aborda, no capítulo 1, o conceito de ação comunicativa de Habermas e o de gênero de Bakhtin, posteriormente, analisa e discute o diário de leitura a partir de um trabalho de pesquisa, com a divulgação de seus resultados. Em seu segundo capítulo, ela apresenta as características do gênero diário, discutindo também acerca de suas funções, conteúdos e situações de produção.

Logo, voltamos à discussão que aqui já expusemos no tocante ao diário de leitura na sala de aula, sobretudo, o diário de leitura. Algumas considerações, para nós, são de extrema importância, como, por exemplo, o fato de que o escritor do diário produz para si e não para outras pessoas, pelo menos inicialmente, pois isso caracteriza o gênero. Todavia, nossos produtores, ou seja, nossos alunos no Ensino Fundamental, embora tenham um vínculo escolar, têm também uma vida no seio social e precisamos considerar essa questão ao analisarmos suas produções. Assim, é possível que, ao escrever o diário de leitura, o aluno extrapole o enredo e a reflexão acerca do texto lido e faça comparações, afirmações e/ou críticas envolvendo o que ele mesmo vive fora da escola. Sobre o uso do diário de leitura em sala de aula, Buzzo (2010, p. 16) afirma:

Assim, quando utilizado em situação escolar, seria importante deixar claro ao aluno que o objetivo da escrita diarista é estabelecer um diálogo imaginário com o autor do texto lido, refletir criticamente sobre o que é

lido e produzir o diário, sabendo que ele se tornará público, alvo de uma discussão entre ele (o aluno), o professor e os colegas.

Além disso, é possível que o aluno, produtor do diário, assuma papéis diversos em sua escrita, como um personagem da história, a qual acabara de ler, como crítico, como o autor do texto lido, como cidadão, enfim, muitas são as possibilidades. Pensamos na liberdade que essa produção proporciona ao autor, não só no quesito “papel assumido”, mas na linguagem, no conteúdo, na análise, entre outros.

Ainda no capítulo 2 da obra de Machado (1998), a autora, como já falamos, explana o gênero diário e sua utilização na prática e na pesquisa. Vemos bastante a questão da liberdade dada ao produtor do diário. Além disso, há a questão da situação material de produção, em que o autor do diário, segundo Machado (1998, p.25), “escolhe integrar ao texto referências explícitas a alguns de seus aspectos, notadamente ao emissor, ao espaço e ao tempo de produção.”. Ele ainda pode se omitir em suas produções, evidenciando ações e reflexões em terceira pessoa.

Em relação ao tempo, a autora entende que, geralmente, o produtor se mantém entre o tempo em que produz e os acontecimentos vividos e/ou relatados. O destinatário nem sempre existe, isto é, no diário, não se pressupõe um receptor. Entretanto, quando este existe, há marcas de segunda pessoa. Machado (1998, p. 25) cita Lejeune (1993, p. 69) quanto à ausência do interlocutor, que dá sentido à prática diarista, tendo em vista que “o diário está no lugar da carta, e a carta no lugar da conversação. Aos outros, falamos; quando eles não estão mais lá, escrevemos a eles: quando não se tem mais a quem escrever, escreve-se a si mesmo, e isso é o diário.”.

Ainda em relação ao destinatário, consideramos importante ressaltar o fato de que a ausência de alguém para ler ou receber o que o produtor do diário escreve pode causar a criação de um outro imaginário, destacando ainda mais a questão da subjetividade. Quanto a isso, entendemos que não há tamanha preocupação do produtor no tocante a formas e regras, como bem evidencia Machado (1998, p. 26-27):

Como característica relacionada à concepção do diário como objeto fora de publicação, pode-se observar que o autor não assume, na sua produção, as responsabilidades inerentes à produção de um texto, não efetuando reorganizações, remanejamentos, tirando-lhe, portanto, o caráter de acabamento. Outro efeito da concepção do diário como objeto fora de publicação ou sem destinatário real é a característica de fragmentação ou descontinuidade.

Diante disso, é preciso compreender que os conteúdos, as marcas da linguagem (vícios, níveis, figuras) e a organização textual são fatores que aparecem, por vezes, de forma desordenada e/ou fragmentada; tudo conforme a produção do autor, seu pensamento, sua escolha lexical, seu momento, entre outros aspectos. É possível, ainda conforme a autora, ver que, em relação a processos sintáticos, há rupturas, como, por exemplo, enunciados não completos, o que pode ser oriundo da subjetividade ou não. Há, ainda, predominância de processos de justaposição e coordenação.

Corroborando o exposto, a autora cita Didier (1976), afirmando que “o diário pode se abrir a não importa o quê, uma vez que ele não conhece regras ou limites verdadeiros” Machado (1998, p. 28). Todavia, conhecemos o diário por seu aspecto pessoal, ou seja, íntimo, onde se “depositam” as angústias, os medos, os sentimentos, os desejos, enfim. Por esse motivo, há tantas divisões no que se refere a esse gênero: diário de viagem, de prisão, espiritual, de leitura, dentre tantos outros.

O diário, como sabemos, é-nos apresentado como lugar de análise de si ou secreta de outros indivíduos, serve como julgamento de nossas ações ou ações do outro, estabelecendo uma ligação entre a produção e o produtor. Desse diário íntimo foi que o diário de leitura se originou. Isso faz com que o sentido de privado mude para o intuito de expor, no sentido educacional, escolar, seus conceitos, julgamentos e pensamentos sobre o que lera; isso, claro, ainda inclui e preserva a subjetividade diarista. Machado (1998, p. 24) esclarece esse fator quando explana a liberdade que o autor tem de ser crítico, livre e ativo enquanto sujeito leitor e escritor:

Não havendo, normalmente, um destinatário empírico, o produtor é mais livre do que nas situações institucionais, pois as representações que ele faz dos destinatários não são predeterminadas pela situação de comunicação imediata. Começa, assim, a vislumbrar aqui o sentido de “liberdade”, geralmente atribuído à produção diarista. (MACHADO, 1998, p.24)

Não há um indivíduo julgador da escrita do diário, não havendo também no diário de leitura quanto a desqualificar ou diminuir o parecer do autor quanto ao que leu. Assim, o diário de leitura é lugar de percepção, subjetividade, liberdade de pensamento e expressão. Pensamos também que o aluno pode temer a correção sobre o que escreveu. Por isso, imaginamos ser desnecessário corrigir, sugerir alteração de palavras, incluir termos ou rabiscar o diário produzido por um aluno. Nosso intuito não é esse.

Logo, o que devemos considerar é a progressão, a ideia, o pensamento de quem escreveu, sem julgá-lo por isso, haja vista que a escrita no diário de leitura deve ser livre, partindo da leitura e da compreensão desta. Isso opõe-se, por vezes, ao âmbito escolar que carrega o estereótipo de lugar de correção no tocante à escrita. Prova disso são os processos seletivos que exigem produções textuais que se encaixem em determinada estrutura e/ou proposta. Todavia, na escrita do diário de leitura, esses julgamentos não são relevantes, pois o que se pretende enxergar, ao ler o diário de leitura, é o parecer daquele leitor ou até mesmo suas contribuições para com a obra, respeitando a liberdade dele no registro.

O professor, nesse aspecto, vê-se como um sujeito livre para ler e compreender o que o aluno registrou, sem se prender a padrões e normas gramaticais, linguísticas, entre outros, o aluno toma como base aquilo que leu e se baseia em suas experiências, sua subjetividade. Entretanto, sabemos que não podemos generalizar afirmando que todos os profissionais que lecionam Língua Portuguesa consideram o que defendemos, tendo em vista a formação e as estratégias metodológicas de cada um. Porém, esperamos que considerem a liberdade e a subjetividade que o próprio gênero proporciona ao aluno.

Por fim, precisamos destacar também o fato de que o diário não é um gênero que circula na esfera pública, como já comentamos. Por esse motivo, aponta a responsividade como um fator existente em si. O aluno responde, no diário de leitura, o que leu antes de fazer o registro. É nesse caráter responsivo que se destacam os posicionamentos, os questionamentos, as contribuições para a obra, a crítica, enfim.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, a discussão se dá em torno das escolhas metodológicas que embasaram esta investigação, para tanto, discutimos o que ocorre no processo investigativo,

como também tratamos da abordagem e do tipo da pesquisa que cabe a este estudo. Ademais, o cenário onde se realiza a investigação, para isso, foi necessário descrever o *locus* e os participantes, bem como os instrumentos de coleta de dados, a saber, a sequência básica, o diário de leitura e, por fim, a forma de como sistematizar os dados para a análise. Desse modo, acreditamos que essas escolhas foram a melhor maneira de atingir nossos objetivos propostos. Sendo assim, damos início à discussão sobre a contextualização logo em seguida.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

É possível perceber que o hábito de leitura dos jovens brasileiros vem deixando a desejar, uma vez que sempre observamos notícias, reportagens e situações no âmbito escolar que abordam essa questão. Quando voltamos nossos olhos para a sala de aula, notamos esse desafeto pela leitura, talvez aconteça devido à ação corriqueira de práticas de leitura na escola que só servem como pretexto para alguma atividade de gramática, fazendo com que o aluno se atenha a extrair informações superficiais e/ou estruturais da língua. Desse modo, acabamos nos esquecendo de oportunizar aos alunos uma interpretação a partir dos conhecimentos prévios deles, ou seja, deixando de lado o aspecto interacional da língua, sem considerar o conhecimento de mundo que cada discente já possui.

Além disso, observamos também que existe, na *internet*, um leque de possibilidades para se adquirir um livro, seja comprando *online* ou baixando o exemplar para ler pelo computador. Isso contribui para a difusão de livros, todavia, sabemos que, embora existam livros com acesso facilitado, boa parte de nossos alunos não costuma usar essa ferramenta para uso da leitura, em geral ou literária. Mesmo quando usam para ler, é comum vermos a procura por resumos das obras, seja literária ou de massa. Temos impressão de que não importa a contextualização, somente a informação de quem são os personagens, onde se passa a história, o enredo. Essa prática é bem frequente nas etapas do Fundamental II e do Ensino Médio, principalmente, quando se trata de obras literárias.

Esse trabalho com a literatura clássica ainda enfrenta obstáculos, haja vista as obras serem consideradas ruins, chatas, que têm uma linguagem difícil, entre outras características desvantajosas. Estes são comentários que ouvimos bastante quando tentamos trabalhar com essa literatura na sala de aula, mesmo assim, arriscamos, já que entendemos o valor social que cada uma tem, haja vista acreditarmos que, se houver uma

abordagem diferente, tudo pode se encaminhar para que os alunos tenham outra visão dessa literatura.

Foi a partir desse pensamento que chegamos à conclusão de que deveria haver um meio de trabalhar a literatura de forma proveitosa e significativa, fazendo uso das Memórias Literárias para tentar aproximar os alunos da leitura e, indiretamente, suscitar o gosto por esta. Entendemos, pois, que essas Memórias Literárias podem trazer os alunos a se identificarem e, assim, tomarem gosto pela leitura, idealizando que, depois, eles consigam ler outras obras ou outros gêneros literários por escolha própria. Para tanto, pensamos como estratégia usar a sequência básica para realizar uma intervenção no 8º ano de uma escola pública no município de Caicó/RN.

Sendo assim, para esclarecer sobre o estudo em pauta, discutiremos em seguida sobre a abordagem que foi tomada.

3.1.1 Tipo de pesquisa

Após a escolha da abordagem da pesquisa, detemo-nos em apresentar nossa escolha quanto ao tipo de pesquisa. Para tanto, foi necessário estudar e encontrar uma investigação que fosse próxima da abordagem, sendo a pesquisa-ação mais adequada para este estudo, uma vez que o pesquisador está inserido no seu local de pesquisa e, conseqüentemente, tem de intervir na realidade. Assim, apoiamo-nos no que diz Thiollent (1986, p. 14):

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

Observamos, com base no fragmento acima, que existe, na pesquisa-ação, uma colaboração entre os sujeitos da pesquisa a fim de solucionar o problema ali percebido pelo pesquisador. Em nosso caso, na condição de professora-pesquisadora, que vivencia os vieses possíveis de uma realidade, nada melhor do que ela como participante ativa dessa investigação. Vale ressaltar o caráter social desse tipo de pesquisa, pois ela tende a interferir na realidade, uma vez que todos participam com foco na solução de um problema.

Ressaltamos, ainda, que, no caso da pesquisa-ação, o pesquisador deixa de ser apenas observador da situação e passa a participar de forma conjunta com os demais sujeitos, trazendo consigo competência para agir e buscar solucionar o problema juntamente com os outros participantes da pesquisa. Isto é, trata-se de uma troca de experiências que não só transforma aquele contexto, mas também o profissional, pois este passa a ter uma nova postura em sala, já que pode também ser produtor de conhecimentos, ou seja, além de professor, é pesquisador, ações nem sempre concomitantes em nossa realidade. Tal postura é comentada por Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) “o professor pesquisador não se vê como um usuário do conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática”.

Essa nova postura indica que o professor não passa somente a executar seu plano de aula, mas também a fazer uma reflexão sobre sua prática docente. Isso transforma o profissional e, conseqüentemente, sua maneira de encarar o ensino. Temos, assim, uma mudança nessa realidade observada pelo professor pesquisador, atingindo um dos objetivos aos que se propõem a escolha pela pesquisa-ação apontados por Thiollent (1986, p. 18): “obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar nosso conhecimento de determinadas situações (reivindicações, representações, capacidades de ação ou de mobilização, etc.)”.

Portanto, a pesquisa-ação representa, nesta pesquisa, papel fundamental, tendo em vista que é uma forma de oferecer uma resolução de um problema. Além disso, é transformadora no que diz respeito à prática docente, posto que temos um professor que pode adquirir o status de pesquisador, como também um olhar reflexivo sobre a prática docente. Ademais, é um tipo de pesquisa que precisa de um olhar ávido por entender a problemática ora identificada a fim de buscar solução envolvendo todos os participantes, contribuindo, assim, também para uma visão crítica dos participantes.

3.1.2 Abordagem de pesquisa

Em uma pesquisa, necessitamos seguir etapas se quisermos alcançar nossos objetivos, dentre eles, estabelecer a abordagem da pesquisa deve ser uma escolha do investigador. Em nosso caso, optamos por uma abordagem qualitativa, visto que é a que melhor atende ao perfil de nosso trabalho, já que nos inserimos no local da pesquisa. Além dessa inserção, sabemos que, como pesquisadores, somos sujeitos de nossa pesquisa, como bem ressalta Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) “na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas.”.

De acordo com o que afirmam Gerhardt e Silveira (2009), o professor-pesquisador está inserido em sua sala de aula e isso ratifica nossa escolha em relação à abordagem da pesquisa. Por isso mesmo, consideramos que o professor-pesquisador, sujeito da própria pesquisa, é capaz de perceber a problemática de maneira mais aprofundada, bem como é capaz de analisar por diversos aspectos, que surgem no decorrer da observação, o objeto a ser pesquisado, intervindo na problemática identificada, já vivenciada em sala de aula. Como podemos observar no dizer de Prodanov e Freitas (2013, p. 70) quando explicam que a pesquisa qualitativa:

[...]considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave.

Observamos também que a abordagem qualitativa, consoante esses autores, oferece ao pesquisador o julgamento dos fatos à luz da própria interpretação, comparando os conhecimentos que adquiriu com as situações presentes em sala de aula, em que, muitas vezes, não tem como quantificar a subjetividade, sendo essa quantificação mais uma diferença entre outras abordagens. Assim, entendemos que todo esse excerto se mostra como uma caracterização do trabalho do pesquisador.

Apesar de toda essa caracterização, ressaltamos que é necessário que o investigador tenha atenção com a própria prática da pesquisa para não cometer desvios ou deslizes, como apontam Gerhardt e Silveira (2009, p. 32):

o pesquisador deve estar atento para alguns limites e riscos da pesquisa qualitativa, tais como: excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo; falta de detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas; falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados.

Tais orientações devem ser de conhecimento do investigador e devem estar em sua mente, uma vez que ele precisa de dados e interpretações os mais fiéis possíveis para que não se transforme em uma pesquisa duvidosa, com dados e análises questionáveis devido a uma postura inadequada como investigador de uma problemática vivenciada no próprio âmbito de trabalho.

Diante dessas considerações, concluímos ser a abordagem qualitativa a mais apropriada para nosso estudo, porém, salientamos que reconhecemos outras abordagens, como a abordagem quantitativa. Apesar de qualitativa, não descartamos a possibilidade de, em algum momento, ter de se utilizar da abordagem quantitativa.

3.2 CENÁRIO DA INTERVENÇÃO

Buscamos, a partir deste ponto, descrever o cenário em que se passou nossa pesquisa, desde a estrutura da escola até os participantes da pesquisa-ação, abordando fatores primordiais no tocante às influências que nosso trabalho pode sofrer, isto é, obstáculos e/ou vantagens que encontramos no decorrer da aplicação da sequência básica idealizada para esta investigação.

3.2.1 Descrição da escola

Para desenvolver esta pesquisa-ação, buscamos a escola estadual em que se insere a professora-pesquisadora, aluna do Mestrado Profissional em Letras. É importante destacar características da escola, uma vez que isso contribui para o melhor entendimento do percurso da aplicação da sequência, bem como para a compreensão da análise dos resultados que aqui são expostos.

No que se refere à localização, o prédio fica na Zona Norte do município de Caicó-RN, CEP 59.300-000, situado no logradouro Tancredo Neves, sem número, Boa Passagem. A escola em pauta foi criada no ano de 1978, pelo Decreto Lei nº 7.315. Ademais, faz parte da região dirigida pela 10ª DIRED, oferece Ensino Fundamental II, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio Inovador e Ensino Médio Noturno Diferenciado. Os alunos portadores de deficiência contam com o apoio da Sala de AEE - Atendimento Educacional Especializado.

Em se tratando de infraestrutura, podemos considerar o fato de que a ela passa por uma reforma, que garantirá maior segurança e melhor conforto a seus alunos, professores e funcionários no cotidiano. Além disso, possui o total de 13 (treze) salas de aula adaptadas para cadeirantes, sala de multimídia, sala de informática, biblioteca, direção, supervisão, secretaria, cozinha, sala de professores, banheiros adaptados e almoxarifado.

Os alunos que recebemos são, em sua maioria, moradores da Zona Norte da cidade, mas há um número considerável de alunos que residem na Zona Rural, os quais viajam diariamente para assistir às aulas. Ao todo, 850 alunos estão matriculados na escola, frequentando, de modo distribuído, os turnos matutino, vespertino e noturno. Em relação aos professores, a instituição conta com o total de 35, que, juntamente com os funcionários, somam 73.

Por fim, consideramos a escola um local propício para ser cenário de nossa pesquisa, haja vista ser um local que possui discentes de níveis de aprendizado diversos, oriundos de realidades distintas, com dificuldades perceptíveis em inúmeros fatores, dentre eles, a leitura.

3.2.2 Participantes da pesquisa

Os alunos participantes de nossa pesquisa são matriculados, como já mencionado, em uma escola da rede estadual de educação do RN. A turma escolhida é o 8º ano, que funciona no turno vespertino. Ao todo, são 26 alunos, sendo 7 do sexo masculino e 19 do sexo feminino. A turma possui 3 alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais). Além disso, há o fato de que alguns alunos são oriundos da zona rural, enfrentando um longo caminho de casa até a escola. Os demais, que moram na zona urbana, são moradores de bairros da zona norte de Caicó-RN, zona considerada periférica. A faixa etária varia de 13 a 16 anos de idade.

No que se refere ao quesito social, em maioria, os alunos são de famílias que possuem baixo poder aquisitivo. Isso comprova o fato de que a maior parte deles possui inscrição em programas sociais, como o Bolsa Família. O endereço de muitos evidencia que estão expostos a fatores que colocam em risco a garantia de uma vida livre de vícios e do crime, uma vez que os bairros onde moram possuem altos índices de tráfico e consumo de drogas, bem como de delitos cometidos na cidade.

Alguns traços marcam os alunos da turma escolhida para a intervenção a partir da sequência básica que criamos: a dificuldade com a leitura, o pouco contato que tiveram com a leitura literária até o momento e o modo como “encaram” essa leitura, ou seja, referimo-nos a diversas conversas que já tivemos, em que muitos deles diziam que têm o ato de ler como algo obrigatório, pois só leem quando é solicitado.

Ademais, também afirmam que têm dificuldade de compreender o que leem. Isso gerou a expectativa que temos de que trabalhar com a leitura de memórias literárias e o diário de leitura pode instigar os discentes a ultrapassarem as barreiras que enxergam na leitura e na compreensão/percepção de textos, podendo usar de um instrumento que serve de suporte para suas análises, reflexões e críticas. A partir da experiência e do cotidiano na sala de aula, percebemos que eles têm certa aversão a textos grandes, julgando ser difícil, ruim e cansativo. Entretanto, quando conversamos sobre isso, eles afirmam que reconhecem o fato de que ler é importante para viver, socializar, trabalhar, enfim, para a vida não só escolar, mas como um todo.

Diante disso, vemos que escolhemos corretamente a turma e a sequência que foi aplicada nela, haja vista termos apresentado novos modos de enxergar a leitura, novos ângulos, novas histórias, novos hábitos. Enviamos aos pais ou responsáveis pelos alunos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e, então, começamos a traçar nossos caminhos na sequência que elaboramos. Por fim, consideramos pertinente proporcionar um contato prazeroso entre esses alunos, as memórias literárias e o diário de leitura.

3.3 INSTRUMENTAIS DE GERAÇÃO DE DADOS

A seguir, trataremos da coleta de dados, enaltecendo nossa sequência básica, seus objetivos e demais partes. Além disso, explanamos também o diário de leitura, a forma como analisamos os escritos de nossos diaristas, a partir da demonstração e explicação de nosso quadro de análise.

3.2.1 A sequência básica: da elaboração à aplicação

Durante o planejamento de nossa sequência básica, tivemos o cuidado de articular estratégias que fossem eficientes e que nos levassem à concretização de nossos objetivos, os quais são:

OBJETIVO GERAL

- Apresentar uma proposta de intervenção em sala de aula com vistas a instigar a prática de leitura de memórias literárias, bem como o registro de percepções e reflexões em diários de leitura, com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Promover a aproximação do aluno com o universo da leitura, através do trabalho com Memórias Literárias;
- Aguçar os sentimentos, as expressões, as ideias e as opiniões dos alunos no que se refere ao texto lido;
- Trabalhar a leitura no intuito de não só buscar informações, mas também de despertar a criticidade e as diversas interpretações;
- Socializar o conhecimento sobre o gênero Memórias Literárias;
- Promover o contato com Memórias orais e escritas;
- Explorar o conhecimento prévio de cada alunos acerca do gênero Memórias, bem como do diário de leitura;
- Despertar o pensamento crítico de cada aluno através de conversas e do registro de suas ideias e críticas no diário de leitura;
- Promover a participação em situações de leitura compartilhada, como também em situações de comentários sobre o texto lido;
- Valorizar a leitura como alicerce de conhecimento, contribuindo para a formação de leitores competentes e autônomos;
- Propor o registro do que se pensa de cada texto lido no diário de leitura;
- Investigar a importância desta intervenção a partir de uma roda de conversa, bem como através do registro de comentários.

Levamos em consideração os fatores que caracterizam a turma escolhida, como, por exemplo, a ideia que eles têm a respeito da leitura. Além disso, buscamos selecionar criteriosamente o material que foi usado na sequência, visto que isso influencia o processo.

Assim, optamos por memórias literárias premiadas na OLP de 2016, pois são textos novos, de fácil acesso, através da *internet*, os quais eles sempre poderão enviar, indicar e até mesmo reler sempre que quiserem, no próprio computador ou *smartphone*. Escolhemos um filme nacional de excelente qualidade, “Os Narradores de Javé”, dirigido por Eliane Caffé, no ano de 2003, cujo elenco brasileiro alguns alunos, provavelmente, já viram em outras obras.

Esse filme nos parece especial, pois retrata o que se passou, ficticiamente, na pequena cidade de Javé, que ficará submersa por causa das águas de uma represa. Como os moradores daquele lugar não possuíam registros e documentos das terras, ficaram sem notificações oficiais e sem indenizações. Entretanto, no decorrer do filme, acabam descobrindo que, caso haja um documento científico que comprovasse o lugar como patrimônio histórico, a cidade poderia ser preservada. É dessa situação que surge a ideia de escrever a história da cidade de Javé. Mas há um impasse: os moradores, em maioria, são analfabetos; alguns conseguem ler poucas palavras, mas escrever apenas o carteiro da cidade sabe. Este, que não tem a admiração dos moradores por falsificar carta e enganá-los, torna-se a única esperança deles. O carteiro havia sido expulso de Javé, mas retorna com a missão de ouvir os moradores mais velhos do lugar a fim de escrever o documento que salvará Javé da inundação.

Esse filme ilustra bem o que socializamos com os alunos no momento da motivação: situação, fator social, uso de memória oral, uso de leitura dessas memórias e registro delas, como se formasse um diário daquela cidade, que, na verdade, mais parece um vilarejo, por seu tamanho. Após esse momento de exibição da obra, escolhemos aplicar uma dinâmica com perguntas norteadoras acerca do que viram, com o intuito de socializar conhecimentos prévios sobre memórias, registro delas e sua função social.

Na parte da introdução, foi feita uma sondagem através de uma conversa informal para verificar se os alunos conhecem o gênero Memórias Literárias. Posteriormente, um funcionário da escola foi convidado para participar de um momento de “contação de memória”, em que os alunos puderam ouvir sobre acontecimentos marcantes, infraestrutura antiga, costumes, eventos, funcionários antigos, entre outros fatores. Nesse momento, todos tiveram acesso a uma memória oral. Como segunda atividade, foi feita a exposição de um slide sobre o gênero Memórias Literárias, considerando a participação de todos, bem como os conhecimentos prévios.

Em seguida, foi apresentada a ideia de fazer uso do instrumento “Diário de Leitura”, para que os discentes pudessem registrar, a seu modo, tudo o que leram no tocante às

memórias que foram socializadas na etapa de leitura. Isso deu oportunidade para que o aluno anotasse sua visão sobre o que foi lido, seus posicionamentos, bem como suas confidências acerca dos textos. Ademais, para deixá-los informados sobre o diário de leitura, um slide sobre o gênero foi apresentado na sala e iniciou-se uma conversa após a exposição a fim de saber se eles já tiveram ou têm o hábito de fazer uso de diário, como, por exemplo, o convencional - diário íntimo ou pessoal. Essa aula foi finalizada com a abordagem da importância de registrar o que se vive, o que se sente e o que se lê.

Como última atividade da etapa introdução, decidimos levar para cada aluno um caderno, que foi transformado em diário de leitura através da customização. Cada aluno fez a customização de seu diário com material levado para a sala de aula pela professora, também solicitamos que cada discente levasse uma fotografia sua ou de alguma paisagem, figura que o represente.

Na etapa de leitura, as memórias que escolhemos foram apresentadas e o uso do diário de leitura foi sugerido ao fim de cada leitura, de cada análise oral feita em sala. A leitura em si ocorreu de forma compartilhada, de modo que, ao fim de cada texto, eles pudessem tecer comentários oralmente, seguindo com registros escritos dos alunos. Desse modo, promovemos a leitura de duas memórias literárias, de modo que todos os alunos pudessem participar, comentar, analisar, questionar de forma oral o texto lido. No fim, todas as considerações dos alunos foram de suma importância para a aula, tendo em vista que facilitaram e contribuíram para o registro no Diário de leitura.

É de suma importância lembrar que escolhemos memórias literárias premiadas na OLP de 2016. As duas primeiras memórias são: “É só fechar os olhos e lembrar!” da aluna Yasmin Eduarda Alves; e “Gotas de alegria”, do aluno Irley Alves Gomes. As duas últimas memórias são: “Casinha de lembranças”, da aluna Lorena Almeida da Silva; e “Amor que não posso mais viver”, da aluna Thayssa Paiva de Castro. Como já evidenciamos aqui, a cada leitura, os discentes registraram percepções, crítica, reflexões e pensamentos nos diários.

Por fim, na etapa de interpretação, um círculo foi formado e os alunos foram convidados a participar de uma roda de conversa com o propósito de pôr em pauta a experiência de leitura que todos vivenciaram durante a intervenção. Assim, foi proposto o último registro da sequência básica no Diário: depois dos relatos, dos comentários, cada aluno ficou à vontade para expor o que pensa acerca da experiência vivenciada nas últimas aulas.

Ademais, para acompanhar todo o andamento da sequência, também tivemos um diário, que funcionou como um caderno de anotações de todas as ações, acontecimentos e necessidades que surgiram no decorrer da intervenção. Os registros feitos nesse caderno serviram para ilustrar situações que necessitaram de melhor entendimento no momento dos resultados.

3.3.2 Diário de leitura: corpus da pesquisa

O gênero diário de leitura surgiu para nós como um instrumento que nos auxiliou na avaliação da sequência aplicada na turma. A finalidade era justamente fazer com que ele servisse de espaço, isto é, de suporte para a análise dos alunos acerca do que leram, bem como tem o propósito de reunir dados para nossa análise de resultados. Desse modo, estes diários de leitura constituíram-se como o corpus da pesquisa. Em relação à coleta de dados dos diários de leitura escritos pelos alunos, analisamos cinco diários e exibimos alguns excertos para ilustrar nossos resultados. Faz-se importante ressaltar que o fato de analisar apenas cinco diários se deu por causa do número de registros incompletos nos demais cadernos. Dessa maneira, no momento de ler todas as anotações de cada diário, percebemos a falta de escrita em muitos casos, por isso optamos por selecionar os diários que estavam com todos os registros feitos, o que resultou em cinco diários.

Em sala de aula, o diário de leitura foi suporte para os alunos, funcionando como lugar para que tudo o que foi conhecido, percebido e socializado fosse registrado ao fim de cada leitura. Ele não foi apenas um caderno em que informações sobre o texto constaram, mas também um espaço para que a imaginação, a crítica e até mesmo a intertextualidade existissem.

Os alunos foram orientados, desde antes, de que fatores gramaticais, como ortografia e acentuação, concordância, regência, ficaram em segundo plano. Analisamos critérios que elencamos para avaliar e gerar nossos resultados. Um último registro foi feito pelos discentes nos diários e isso serviu de base para que tivéssemos um parâmetro de avaliação de nossa intervenção, como o fato de saber se conseguimos incentivá-los a ler não só o que é sugerido pelo professor, mas também quaisquer textos que encontrem e sintam vontade de ler. Além disso, esperamos que compreendam que o ato de ler gera reflexos significativos, como a criticidade e o hábito. Abordaremos os critérios no tópico a seguir.

3.2.3 Sistematização dos dados para a análise

Os dados que coletamos para a análise e nossos resultados foram extraídos dos registros dos diários de leitura selecionados, feitos pelos alunos, a cada fim de leitura das memórias selecionadas, durante a aplicação da sequência básica. Primeiramente, pretendemos relatar, parte por parte, da sequência: o cenário e os participantes são fatores de extrema importância. Isso foi observado a cada momento e registrado em meu caderno de anotações, uma vez que nem tudo saiu como planejamos.

É pertinente observar esses aspectos e considerar que eles puderam influenciar nossos resultados à medida em que tudo foi acontecendo. Separamos o capítulo seguinte em tópicos - a cada etapa e a cada memória literária - a fim de organizar e melhor relatar como tudo aconteceu. Ou seja, resolvemos fragmentar os resultados a partir de cada etapa da sequência básica de Cosson (2014): motivação, introdução, leitura e interpretação; e a cada memória literária inserida na etapa da leitura.

Quanto à análise dos diários de leitura, elencamos critérios de avaliação. Voltamos a afirmar que não nos detemos a aspectos gramaticais, apontando desvios ortográficos. Nosso objetivo era avaliar fatores que nortearam a compreensão, a crítica e a participação do leitor na análise do texto. Para tanto, elaboramos um quadro de avaliação para os diários dos discentes participantes da pesquisa, como podemos observar a seguir:

Quadro 1 - Critérios de avaliação dos registros no diário de leitura.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	SIM	NÃO
Compreende o que leu		
Dialoga com o texto lido		
Cria registros pessoais para explicar o que pensa sobre o texto		
Descreve personagens e cenários do texto		
Faz registro não verbal do que compreendeu		
Faz críticas sobre o texto lido		
Provoca a intertextualidade		

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Na análise, os itens apresentados nesse quadro foram considerados da seguinte forma:

- a) *Compreendeu o que leu*: nesse quesito, para efeito de análise, consideramos que a compreensão do que fora lido se dá quando o aluno assimila o que contém no texto, como enredo, sentido, temática e mensagem.
- b) *Dialoga com o texto lido*: nesse ponto, consideramos o fato de se relacionar com o texto, não somente apresentando ideias, mas dando espaço para que o relacionamento com o texto exista, de forma a se dirigir ao autor e/ou leitor, bem como mantendo o diálogo quando se exprimem sugestões, mudanças de enredo, entre outros. Aqui, também, ressaltamos que a retomada da leitura gera a intertextualidade, entretanto, trataremos desse quesito posteriormente, quanto à relação de um texto a outro.
- c) *Cria registros pessoais para explicar o que pensa sobre o texto*: esse critério se refere ao fato de o diarista expor experiências, características e/ou vivências suas, a fim de se explicar ou demonstrar o que pensa sobre o texto lido.
- d) *Descreve personagens e cenários do texto*: consideramos, aqui, as descrições acerca das pessoas que foram citadas no texto, bem como os espaços citados.
- e) *Faz registro não verbal do que compreendeu*: esse quesito é referente a ilustrações, imagens, formas, símbolos ou algo não verbal que sintetize a compreensão do diarista quanto ao texto lido.
- f) *Faz críticas sobre o texto lido*: nesse ponto, consideramos as expressões que exprimem reflexão, análise acerca do que foi lido, de forma construtiva ou não.
- g) *Provoca a intertextualidade*: esse quesito não se refere à retomada do texto lido, mas à referência deste a outros textos.

Além de expor o quadro que criamos e explicar os critérios que o compõe, a fim de avaliar os registros dos diários de leitura selecionados, fizemos uso de fragmentos dos diários para melhor compreensão de nossa análise. Quanto à organização dos diários para a análise, reunimos todos os que recebemos e iniciamos a leitura dos registros feitos. Na oportunidade, se verificou que apenas em cinco deles havia todas as anotações esperadas. Logo, organizamos os cadernos completos e os codificamos em D1 para Diário de Leitura do Aluno 1, seguindo uma sequência numérica para os demais diários: D2, D3, D4 e D5. Essa codificação foi utilizada para completar nosso quadro avaliativo, bem como para identificar os excertos utilizados na análise.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA INTERVENÇÃO

Neste capítulo, tratamos do decorrer da aplicação de nossa sequência básica, bem como dos resultados obtidos com tal ação. Para tanto, dividimos o capítulo por partes, justamente aquelas que compõem a sequência básica que escolhemos aplicar, ou seja, a básica, consoante os estudos de Cosson (2014): motivação, introdução, leitura (com subtópicos para cada memória lida) e interpretação. No tocante aos relatos, são baseados na vivência e no caderno de anotações da professora-pesquisadora.

4.1 RELATO DA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA BÁSICA

Contamos com alguns fatores externos que adiaram por diversas vezes a aplicação de nossa sequência básica. Dentre eles, mudança de turma e de horário, período de avaliação, paradas, recesso escolar. Diante disso, nossa ação teve algumas interrupções em seu percurso. A seguir, descrevemos o que ocorreu em cada etapa: acertos, adaptações, obstáculos e aprendizados.

4.1.1 Motivação

Para a primeira etapa, a motivação, pensamos em algo que pudesse chamar a atenção dos alunos de forma que fugisse do cotidiano em sala, isto é, algo diferente de aulas expositivas. Para tanto, selecionamos um filme pautado em nossa temática e em nossos objetivos.

Diante dessa escolha, organizamos o início da aplicação de nossa sequência básica com uma conversa inicial e a exposição do filme escolhido: “Os Narradores de Javé”. No início do mês de junho, começamos a abordar a temática “memória” com a turma, no intuito de prepará-los para o que estava por vir nas aulas. Isso nos ajudou, pois tivemos mais segurança no tocante aos pontos para os quais precisávamos dar mais atenção durante a aplicação da sequência.

Posterior a isso, começou o período de trabalhos avaliativos, bem como a semana de revisão. Isso nos fez adiar a etapa da motivação para a última semana de junho e a primeira do mês de julho. Desse modo, mesmo já tendo tudo organizado para o início de nossas ações, preparamo-nos para a exibição do filme em uma data viável.

No dia 26 de junho do corrente ano, iniciamos a exibição do filme “Os Narradores de Javé”. Houve contratemplos, uma vez que a instalação dos equipamentos atrasou nosso horário. A turma já estava ansiosa e preparada para assistir ao filme, mas devido a um cabo, a exposição não deu certo. Foi então que tivemos de trocar de equipamento, projetor por TV. Mesmo depois desse obstáculo, conseguimos exibir a obra escolhida.

A princípio, cadeiras organizadas, alunos ansiosos, porém, ao verem que a qualidade do vídeo não era das melhores, pois foi baixado do “Youtube” já com resolução baixa, alguns perderam o interesse. Além disso, o áudio também não era dos melhores. Tivemos de elevar o volume por algumas vezes, tendo em vista que algumas cenas tinham áudio bem baixo. Apesar dessas circunstâncias, a maioria dos alunos se interessou pelo enredo. Não houve, nesse dia, a possibilidade de terminar de exibir o filme, pois a aula chegou ao fim.

Na semana seguinte, surgiu a oportunidade de finalizar a etapa da motivação de nossa sequência, em duas aulas seguidas, no dia 03 de julho. Na ocasião, tivemos a preocupação de procurar os equipamentos corretos e levarmos para a sala. Tudo foi devidamente instalado e organizamos as carteiras para que todos pudessem ver e ouvir melhor. Devido a isso, a exibição do restante da obra só começou na metade da primeira aula.

Logo após, levamos aos discentes perguntas norteadoras, as quais selecionamos previamente. Com isso, nosso intuito era sondá-los quanto aos conhecimentos prévios que eles tinham acerca do que estava sendo abordado. A princípio, pensamos em uma dinâmica com balões, que funcionaria com a participação dos alunos, os quais, voluntariamente, estourariam as bexigas e leriam as perguntas que estavam dentro delas, socializando o questionamento e as respostas, que seriam dadas com a participação de quem se dispusesse. Entretanto, nossa dinâmica não funcionou, uma vez que um de nossos alunos com NEE fica assustado com balões e isso, ao conversarmos com a profissional de Educação Especial que o acompanha, ficou bem claro. Obtivemos respostas de forma oral. Dessa forma, evitamos o uso de balões e reorganizamos nossa aula. Assim sendo, as perguntas foram feitas pela professora e os alunos iam respondendo e comentando. As indagações feitas foram: “Para você, o que são memórias?”, “O filme confirmou seu conceito de uso de memórias ou o modificou?”, “Para você, o ato de registrar memórias é significativo? Por quê?”, “Qual é a real função social das memórias?”, “No filme exposto, qual é a principal mensagem?”.

De acordo com registros feitos no caderno de anotações da professora, como respostas, obtivemos praticamente as mesmas, uma vez que a maioria afirmou que, para

eles, memórias são lembranças. Ademais, disseram que o filme confirmou o conceito de uso de memórias deles. Também disseram que perceberam a importância de registrar memórias, pois, para eles, a partir de então, isso é fazer história. Em se tratando da função social das memórias, apenas alguns falaram que estas servem para marcar o passado de alguém ou de algum lugar. E, quanto ao filme, ressaltaram que a principal mensagem é a valorização do estudo, pois, segundo o que defenderam, se os moradores de Javé não fossem analfabetos, a cidade não teria sido alagada. Além disso, destacaram a importância que as memórias têm para a história de pessoas e lugares.

Não podemos afirmar que todos os alunos se engajaram na primeira etapa, mas acreditamos no interesse da maior parte da turma, haja vista não ter nenhum caso de conversa paralela que atrapalhasse a aula. Além disso, muitos comentários surgiram sobre o filme, dentre eles, os atores, o cenário, o próprio enredo, as vestimentas da época, os costumes, o sotaque e, principalmente, o caso do analfabetismo, que gerou o uso da memória oral na vila a fim de que um dos personagens, o único que sabia ler - Antônio Piá - registrasse tudo em um documento, ou seja, da memória oral à memória escrita.

Como já discutimos, a motivação, por ser a primeira etapa da sequência básica, serve como um ato preparatório para o envolvimento do aluno com a ação, ou seja, entre o leitor e a obra. Naquele momento, os alunos ficaram, a nosso ver, cientes de que algo tinha sido preparado e pensado de forma criteriosa para eles. Imaginamos, mesmo que hipoteticamente, como tudo aconteceria, como os discentes veriam cada etapa e como lidariam com aquelas informações. Por esse motivo, deixamos a conversa após a exibição do filme acontecer, os comentários fluírem, as suposições existirem, e indagações como: “Como podem destruir aquela vila?”, “Por que ninguém dali sabia ler?”, “Por que não contrataram alguém para escrever?”, “Por que as memórias escritas não deram certo?”. Todas essas questões nortearam a crítica e a reflexão deles. Após esse momento de interação, a aula chegou ao fim.

Por fim, destacamos que compreendemos que o momento da motivação não é longo, dura uma aula mais ou menos. Porém, alguns contratemplos aconteceram e precisamos dividir a motivação em dois dias. Entretanto, é uma etapa de fundamental importância para a aplicação de uma sequência básica, haja vista promover o primeiro contato com o que foi idealizado para acontecer. Em nossa ação, percebemos que, mesmo diante dos contratemplos, os alunos tiveram a aproximação com o que elaboramos para eles de forma satisfatória. Isso se justifica pelo envolvimento perceptível de alguns na conversa

pós-exibição. Além disso, essa etapa rendeu registros mesmo sem nossa solicitação, conforme veremos no tópico de análise desta etapa.

4.1.2 Introdução

Na introdução, elencamos ideias iniciais que dão continuidade à etapa da motivação. Iniciamos essa etapa no dia 05 de julho deste ano. Primeiramente, retomamos os comentários acerca do filme e continuamos a conversa com uma sondagem para sabermos quais os conhecimentos prévios dos alunos sobre memória e memória literária. Depois da participação e das falas dos discentes, convidamos um professor, que estava com horário vago naquele momento, com o escopo de interagir com os alunos de nossa turma sobre memórias que ele carrega sobre a escola. Essa foi uma mudança ocorrida em nossos planos: inicialmente, planejamos convidar um funcionário que tem mais de 30 anos de trabalho na instituição. Entretanto, dias antes dessa aula, ele foi afastado da escola por motivos de saúde. Por esse motivo, buscamos outros profissionais que concordassem em participar de nossa ação. Tivemos, inclusive, um pouco de dificuldade para encontrar alguém que quisesse participar e que também tivesse um bom tempo de trabalho dedicado àquela escola. Todavia, um colega de trabalho ouviu nosso convite e decidiu colaborar com nossa sequência. Este é professor e trabalha na escola desde o ano de 2006.

Desse modo, começou nossa “contação de memórias”. Os alunos ouviram o depoimento do professor, que foi desde sua chegada até os dias atuais. Ele comentou como era a estrutura da escola, bem como sobre pessoas que ali estudaram ou trabalharam, regras, fardamentos, festas escolares, costumes, lembranças de momentos bons e ruins. Naquele momento, mais uma vez, os alunos tinham contato com a memória oral.

Infelizmente, tivemos pouco tempo para perguntas e comentários. Nesse dia, um dos alunos com NEE estava bastante agitado e tivemos de parar por alguns momentos, a fim de que ele sentasse e se acalmasse. Por fim, o início da fase da introdução pareceu satisfatório para os alunos. A maioria ouvia atentamente a contação e muitos deles comentaram e fizeram perguntas ao professor.

Precisamos externar uma situação que acabou fragmentando o decorrer de nossa sequência. O mês de julho tem semana de avaliação e simulado do 2º bimestre. Ademais, é o mês em que ocorre nosso recesso escolar. Dessa forma, não tivemos possibilidade de concluir essa etapa, bem como toda a sequência durante o primeiro semestre. O recesso foi até o fim de julho. Continuamos, pois, em agosto.

Diante do que já expusemos, tivemos a necessidade de continuar a etapa da introdução no segundo semestre. Desta feita, a exposição dos slides sobre memória literária e diário de leitura ocorreu no dia 07 de agosto. Um ponto negativo que encontramos nessa situação é o incentivo à participação. Antes, na motivação e na primeira parte da introdução, notamos os alunos mais empolgados e engajados nas atividades propostas. Entretanto, percebemos certo desinteresse por parte de alguns discentes no retorno da aplicação da sequência básica.

No tocante à exposição dos slides, todo o equipamento necessário foi montado e a aula ocorreu calmamente. Fizemos slides com muitas imagens para que os alunos com NEE pudessem ver e interagir. Todavia, não notamos atenção deles para o que estava sendo exposto e dito. Apesar disso, a aula aconteceu com algumas participações: uns perguntaram se a memória oral é literária, se nossas lembranças são memórias, dentre outras.

Como eram duas aulas seguidas, tivemos a oportunidade de expor, primeiramente, o slide sobre memórias literárias, como também o slide sobre diário de leitura. Durante a exibição, houve perguntas tanto sobre memórias como sobre diário. Algo que consideramos relevante é que, ao perguntarmos quem conhecia ou já possuiu, ou possui um diário de leitura, ninguém levantou a mão. Falaram que possuíam ou possuem diário, porém, “aquele de escrever segredos”, ou seja, o diário íntimo. A distinção foi feita e explicada, as funções de ambos foram ditas, deixando bem claro como e por que usaríamos o diário de leitura em nossa sequência.

Ainda no que se refere à introdução, propomos que os alunos customizassem seus próprios diários de leitura. Para tanto, levamos todo o material necessário para que isso ocorresse. Pedimos que cada indivíduo levasse uma imagem que o representasse ou algo que pudesse estar exposto em seu diário. Alguns levaram, outros não. Mesmo assim, todos os alunos se empenham em deixar suas marcas no diário. Usaram vários tipos de papel, acessórios, dentre outros materiais. A seguir, algumas fotos que ilustram o que aconteceu durante a oficina:

Figura 1 - Fotos dos diários de leitura customizados.



Fonte: Dados da pesquisa.

Como já discutimos, a introdução é uma fase de apresentação, na qual mostramos as obras e os autores aos alunos, mostrando-lhes o porquê de escolher tudo o que será usado na sequência. Por isso, selecionamos as principais informações e expusemos nesta fase, como também falamos sobre as expectativas do que viria na sequência.

4.1.3 Leitura

A fase da leitura iniciou no dia 9 de agosto, com duas memórias lidas e devidamente registradas. Para as duas outras memórias, utilizamos as aulas do dia 14 de agosto. Ou seja, reunimos as memórias literárias escolhidas e dividimos em aulas. Sempre ao lado de cada sujeito estava o diário de leitura, uma vez que os registros seriam feitos após a leitura de cada memória. Neste tópico, dividimos em subtópicos cada memória. Ressaltamos que fizemos, em cada memória, análise oral, depois de leituras compartilhadas. Surgiram comentários sobre as leituras e, posteriormente, os registros eram feitos nos diários. A princípio, todos pareciam estar interessados em fazer anotações nos cadernos, mas, ao fim, quando recebemos os diários de leitura, percebemos que nem todos fizeram todos os registros. Ainda consideramos importante comentar que não conseguimos recolher todos os diários que entregamos. Do total, apenas 11 alunos devolveram, sendo apenas 5 completos.

A seguir, detalhamos como ocorreram as leituras das memórias, bem como o que houve após isso, como comentários, análises, críticas e reflexões. Começamos pela memória “É só fechar os olhos e lembrar”.

4.1.3.1 É só fechar os olhos e lembrar

Na primeira aula da fase “Leitura” da sequência básica, fizemos a leitura compartilhada da memória “É só fechar os olhos e lembrar”. Em um primeiro momento, as carteiras foram organizadas em forma de “U”, para que todos pudessem se olhar e interagir de melhor modo. Foram distribuídas folhas com o texto impresso para todos os alunos presentes. Salientamos que nossos alunos com NEE receberem imagens correspondentes ao enredo da memória escolhida (anexo), exceto a aluna com baixa visão, que recebeu o texto com fonte maior.

Iniciamos a leitura do texto com a mudança de leitor a cada parágrafo. A princípio, alguns alunos ficaram com vergonha de ler em voz alta e na frente da professora e dos demais colegas. Isso fez com que precisássemos ler três parágrafos do texto, mas, no decorrer da leitura, eles foram criando vontade e coragem para ler, mesmo que baixinho e devagar.

A leitura da primeira memória serviu para que percebêssemos que nem todos os alunos leem com o mesmo ritmo: uns leem bem devagar e com várias pausas; outros leem com entonação e com ritmo mais acelerado; outros sequer leem.

Após a leitura da primeira memória, abrimos espaço para comentários e discussões. Não foram muitos, mas foram significativos. Depois disso, no fim da primeira aula, os alunos fizeram o registro no diário de leitura. Usaram-no com aparente entusiasmo.

4.1.3.2 Gotas de alegria

A segunda memória foi lida ainda no dia 09 de agosto, na segunda aula. A sala ainda estava organizada como na primeira aula. Os alunos usaram parte da segunda aula para os registros no diário, mas logo finalizaram e pudemos iniciar mais uma leitura compartilhada. Dessa vez, o texto “Gotas de alegria”. A professora iniciou a leitura como forma de convidá-los a ler os próximos parágrafos. Não tinha aluno certo para ler. A leitura era voluntária, e fluiu com algumas pausas, até que alguém se dispusesse a ler, mas, no geral, o texto foi lido por completo.

Durante a atividade, aqueles que leram e participaram da primeira memória foram os mesmos que se dispuseram a participar da leitura na segunda. Parecia que os outros alunos precisavam romper a barreira da vergonha da voz, do ritmo, de estar certa ou errada a leitura, mesmo que anteriormente a professora tenha dito que o que valia naquele momento era a participação, o prazer de ler, a interação.

Nossos alunos com NEE receberam seus textos adaptados, para que participassem das discussões e fizessem comentários. Quando iniciamos a leitura compartilhada, percebemos que precisávamos dar continuidade a esse trabalho durante todo o ano, pois havia muito caminho a ser percorrido até se sentir o prazer de ler, de buscar ler.

Após a leitura da segunda memória, abrimos espaço para comentários e discussões. Dessa vez, mais alunos participaram em comparação à primeira. Relataram experiências, lembranças e se empolgaram comentando o que iriam registrar sobre aquele texto.

Os alunos abriram os diários e iniciaram o processo de pensar e escrever, mas, infelizmente, quando percebemos mais empolgação da parte deles, o sinal tocou e o registro teve de ser interrompido, pois outro professor viria para a sala de aula. Diante disso, o registro da segunda memória foi encaminhado como atividade de casa.

4.1.3.3 Casinha de lembranças

A leitura da memória literária “Casinha de lembranças” aconteceu no dia 14 de agosto. A aula iniciou com perguntas feitas por eles acerca dos textos: “Professora, hoje a

gente vai ler mais texto?”, “Professora, hoje eu posso ler?”, entre outras. De início, ficamos felizes com as perguntas, pois isso mostra que, de alguma forma, nossas ações foram significativas.

Mais uma vez, pedimos para que organizassem as carteiras em forma de “U”. Distribuímos os textos impressos, bem como os textos adaptados. Dessa vez, a professora não iniciou a leitura a fim de que alguém começasse a ler e iniciasse o processo da leitura compartilhada. Infelizmente, ninguém começou a ler, ficaram esperando a iniciativa da docente. Depois desse impasse, paramos e conversamos sobre como acontece a interação na leitura: o lugar, a preparação, o momento, a entonação, o ritmo, como forma de deixá-los mais à vontade para a ação de ler de modo compartilhado.

Após essa conversa, duas pessoas iniciaram a leitura e leram o primeiro parágrafo juntas. Depois disso, os parágrafos foram lidos por alunos diferentes e tudo aconteceu de forma satisfatória. A leitura acabou e era a hora de fazer reflexões, comentários, críticas. Eles comentaram sobre a vida da personagem da história, sobre experiências que viveram, bem como falaram que a história não deveria ter aquele desfecho.

Os registros aconteceram no fim da primeira aula e no início da segunda.

4.1.3.4 Amor que não posso mais viver

Na segunda aula do dia 14, alguns alunos ainda concluía os registros da terceira memória literária lida. Usamos alguns minutos da aula, mas logo em seguida distribuímos os textos da quarta memória: “Amor que não posso mais viver”. Salientamos que os textos adaptados também foram distribuídos.

A sala já estava organizada, então, assim que todos estavam sentados, um aluno pediu para iniciar leitura e assim o fez. A quarta leitura aconteceu de forma mais “natural”, sem muitas pausas, sem que tivesse recusa de muitos alunos. Alguns continuavam sem participar, como era desde a leitura da primeira memória literária. Entretanto, o avanço de alguns era perceptível.

Logo após a leitura, eles já pegaram os diários, mas interrompemos para que o momento da discussão e das reflexões acontecesse. Assim fizemos: iniciamos pelo enredo e terminamos falando sobre experiências vividas. Nossa conversa foi empolgante e não sobrou muito tempo para os registros nos diários. Eles começaram a escrever, mas o sinal tocou e encaminhamos os registros para casa. Pedimos para que trouxessem os diários com todos os registros na semana seguinte, para que olhássemos se tudo estava indo como

previsto. Deixamos claro que não olharíamos questões gramaticais nem estruturais dos registros, uma vez que o que nos importava realmente era a essência do que escreveram sobre cada texto. Feito isso, passamos para a etapa de interpretação.

4.1.4 Interpretação

Iniciamos a etapa da interpretação no dia 21 de agosto devido ao fato de a equipe gestora ter reunido todos os professores e funcionários na semana anterior para uma reunião administrativa. Desse modo, adiamos a fase final de nossa sequência para a semana seguinte.

Assim, como fora pensado, convidamos os alunos a formarem um círculo a fim de promover uma roda de conversa. Nosso propósito era pôr em pauta a experiência de leitura que todos vivenciaram durante a intervenção. Dessa forma, organizamos as carteiras formando um círculo e começamos, informalmente, a falar sobre quais eram as visões de cada um acerca da leitura antes do início da sequência. Procuramos enaltecer a imagem que eles mostravam ter nas aulas de Língua Portuguesa quando se falava em leitura: algo enfadonho, chato, sempre grande demais. Esses eram os relatos que tínhamos deles quando os textos apareciam em atividades ou em avaliações. Ler não parecia ser hábito na vida pessoal, mas algo exigido e cumprido (ou não) apenas na vida escolar. Os comentários começaram a surgir e o semblante de vergonha também. Alguns alunos falaram vergonhosamente sobre o que pensavam antes, outros num tom de brincadeira, mas o importante é que acreditamos de que nossa sequência conseguiu atingir sujeitos e seus pensamentos ou conceitos sobre o que é leitura.

A conversa iniciou com a participação de quatro alunos, o restante ficou de ouvinte durante vários minutos, mas esse cenário foi mudando quando começamos a perguntar o que cada um viu de positivo na aplicação da sequência, bem como quais foram os pontos negativos que eles perceberam na ação. Em círculo, eles iam dando respostas, um a um. Foram enaltificados pontos positivos, como: as histórias que sempre deixavam alguma mensagem, a curiosidade de terminar de ler para saber como a história ia acabar, a quebra da imagem de que ler cansa e é chato. Entretanto, nem todos deram apenas pontos positivos. Alguns pontos negativos apareceram na conversa: não gostaram de ler de forma compartilhada, não gostaram do enredo de alguma memória, nem sempre dá para registrar tudo no diário, dentre outros.

Diante disso, consideramos o que foi dito e acatamos como críticas construtivas, elogios e sugestões para as próximas ações. Agradecemos por terem participado e contribuído para a pesquisa. Depois de todas as nossas considerações, propomos um último registro: eles ficaram à vontade para expor o que acharam e pensaram acerca da experiência vivenciada na aplicação da sequência básica. O restante da segunda aula foi dedicado a esse momento. Ao fim do registro, era a hora de entregar o diário à professora, depois de ter passado uma temporada com ele, fazendo os devidos registros.

No tocante à última etapa, a da interpretação, enxergamos como forma de avaliar tudo o que planejamos e executamos. Naquele momento, as expectativas e as percepções de cada um eram expostas. Além disso, percebemos que as necessidades são evidenciadas nessa etapa de forma mais clara, pois, ao fim da sequência, podemos ver em quê e como devemos melhorar nossas ações, o que fazer para ampliar os conhecimentos que socializamos na sequência, de maneira mais eficaz e significativa para nós e, principalmente, para nossos alunos.

4.2 REFLEXÕES SOBRE A LEITURA LITERÁRIA A PARTIR DOS DIÁRIOS

Neste tópico, trouxemos os resultados e as reflexões que fizemos sobre nossa ação. Para tanto, selecionamos para nossa análise cinco diários de leitura de nossos alunos, a fim de discorrer sobre os registros feitos sobre as leituras das memórias literárias que apresentamos durante a aplicação da sequência básica. Dessa maneira, também retomaremos aportes teóricos que corroboram nossa análise e nosso estudo acerca da leitura e do uso de diário de leitura.

Além disso, utilizaremos o quadro de avaliação que elaboramos em nosso trabalho, bem como exibiremos fragmentos de registros dos diários que recebemos após a aplicação da sequência básica. Infelizmente, nem todos os participantes da pesquisa devolveram o diário de leitura conforme foi combinado. Dos 26 alunos matriculados na turma escolhida, apenas 11 entregaram os diários, estando apenas 5 com todos os registros. Nomeamos, dessa forma, os alunos escritores dos diários como D1, D2, D3, D4 e D5.

4.2.1 Análise da motivação

Toda sequência básica, consoante os estudos de Cosson (2014), inicia pela etapa da motivação, pois é nela, mesmo que não seja muito extensa, que construímos a preparação para unir leitor e obra. Para isso, como já relatamos, escolhemos um filme, seguido de uma conversa informal, para compor a primeira etapa de nossa sequência, baseando-nos no que defende o autor, ou seja, de que a ludicidade pode estar inserida nesta parte da sequência, pois ajuda a aprofundar a leitura da obra. O filme que escolhemos, “Os Narradores de Javé”, foi selecionado com o intuito de chamar a atenção dos alunos, pois era algo pouco utilizado em sala de aula.

Dessa forma, mesmo que não muito longa, a fase da motivação resultou em participação dos alunos de forma a assistir ao filme, bem como de comentar sobre a obra após sua exibição. Isso vai ao encontro de nossos objetivos, pois o enredo do filme se encaixa nos moldes de nossa sequência: memória oral, memória literária, registro.

Após a exibição do filme, mesmo que em dois momentos, nossa conversa aconteceu partindo de perguntas norteadoras que elaboramos previamente. Os alunos, em grande parte, responderam e fizeram comentários. Percebemos que as respostas se repetiam, pois as percepções e os conceitos que eles tinham sobre as perguntas eram praticamente os mesmos. A princípio, esperávamos mais entusiasmo dos discentes, mas a expectativa elevada nos frustrou um pouco. Entretanto, podemos considerar que a maior parte da turma participou e colaborou com essa primeira etapa. E os demais, mesmo sem participação ativa na conversa, não atrapalharam ou dificultaram o andamento da aula. Esse comportamento pode ter surgido por causa do ato novo, do jeito diferente de se assistir a uma aula. E essa era nossa intenção: proporcionar novas experiências, promovendo a aproximação do aluno com o universo da leitura e aguçando os sentimentos, expressões, ideias e opiniões deles em relação ao texto lido.

Quanto ao que ocorreu em nossa conversa, surgiram muitos comentários sobre variadas questões, como já comentamos no relato da aplicação da sequência. O caso do analfabetismo de toda a população de Javé foi um dos mais falados, pois, para os alunos, isso, hoje em dia, é praticamente impossível. A partir disso, comentamos sobre oportunidades, meio em que se vive, direitos e deveres, cultura, costumes, entre outros pontos. A nosso ver, eles conseguiram destacar um dos fatores críticos da história, uma vez que todos tinham memórias para contar sobre aquele lugar, mas nenhum deles podia

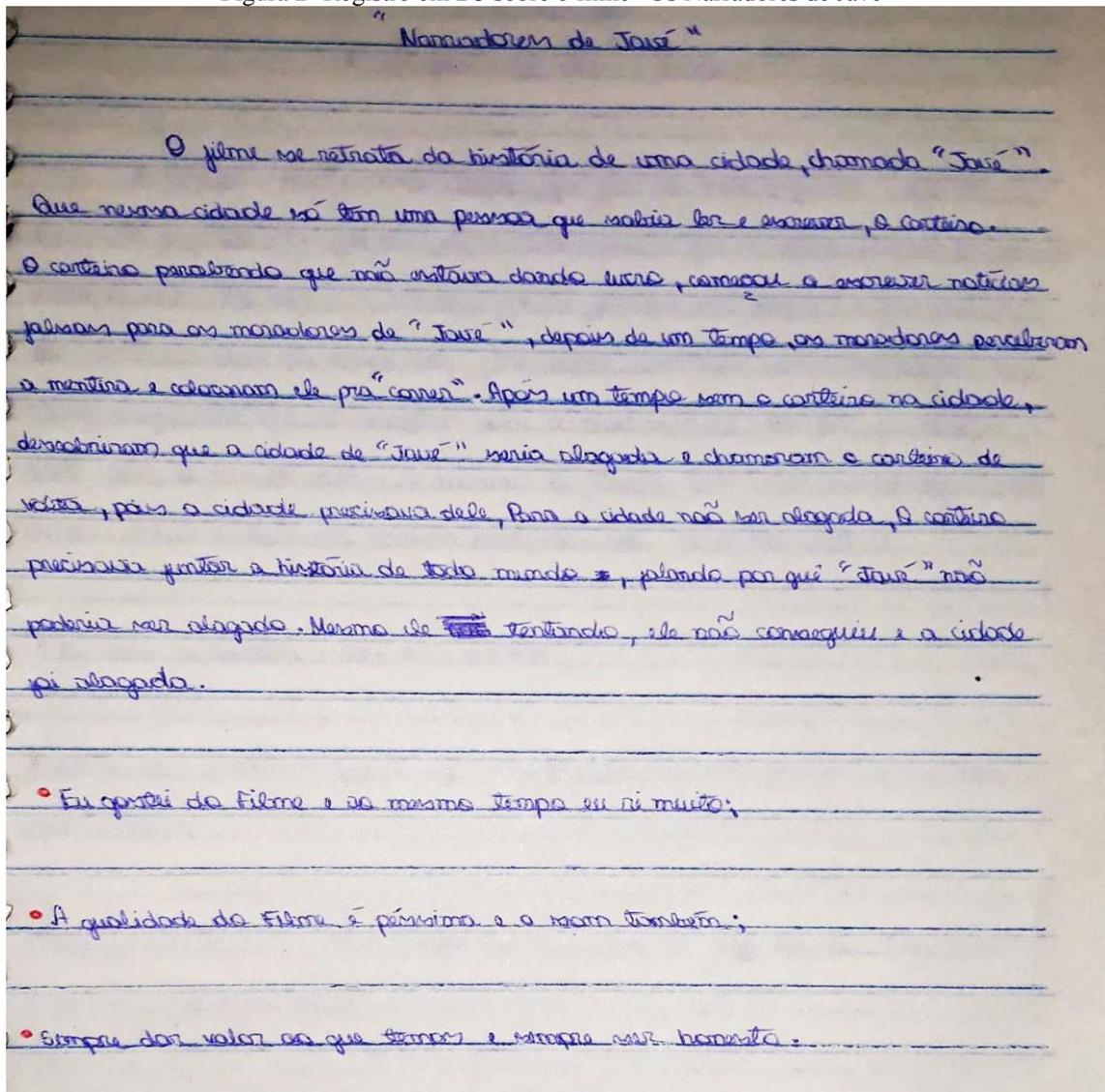
escrevê-las, pois todos eram analfabetos e esse foi o pivô da perda da vila: não conseguiram registrar as memórias em um documento oficial, o qual salvaria Javé.

Eles discutiram essa questão e trouxeram por diversas vezes para a realidade deles. Claro, essa situação não é algo que aconteceu com os alunos, mas eles se dispuseram a imaginar o que eles fariam caso isso acontecesse. Enxergamos, com isso, mais um ponto positivo, pois desenvolvemos uma atividade que fez surgir a criticidade, o pensamento reflexivo.

Nossa etapa de motivação foi pensada com estas ações: exibição do filme, perguntas norteadoras e conversa informal. Não pensamos em registro a princípio, visto que somente na introdução é que apresentamos o diário de leitura como instrumento de avaliação de nossa sequência. Entretanto, mesmo após dias da aplicação da etapa da motivação, os alunos confeccionaram seus diários e, sem que tenha sido solicitado, 3 alunos, dos 5 que concluíram os registros no diário, escreveram sobre o filme exposto no início de nossa ação, são eles: os alunos de D3, D4 e D5.

Dessa forma, consideramos pertinente mostrar os registros que encontramos sobre o filme. Para iniciar, temos o registro do autor de D3 a seguir.

Figura 2- Registro em D3 sobre o filme "Os Narradores de Javé"



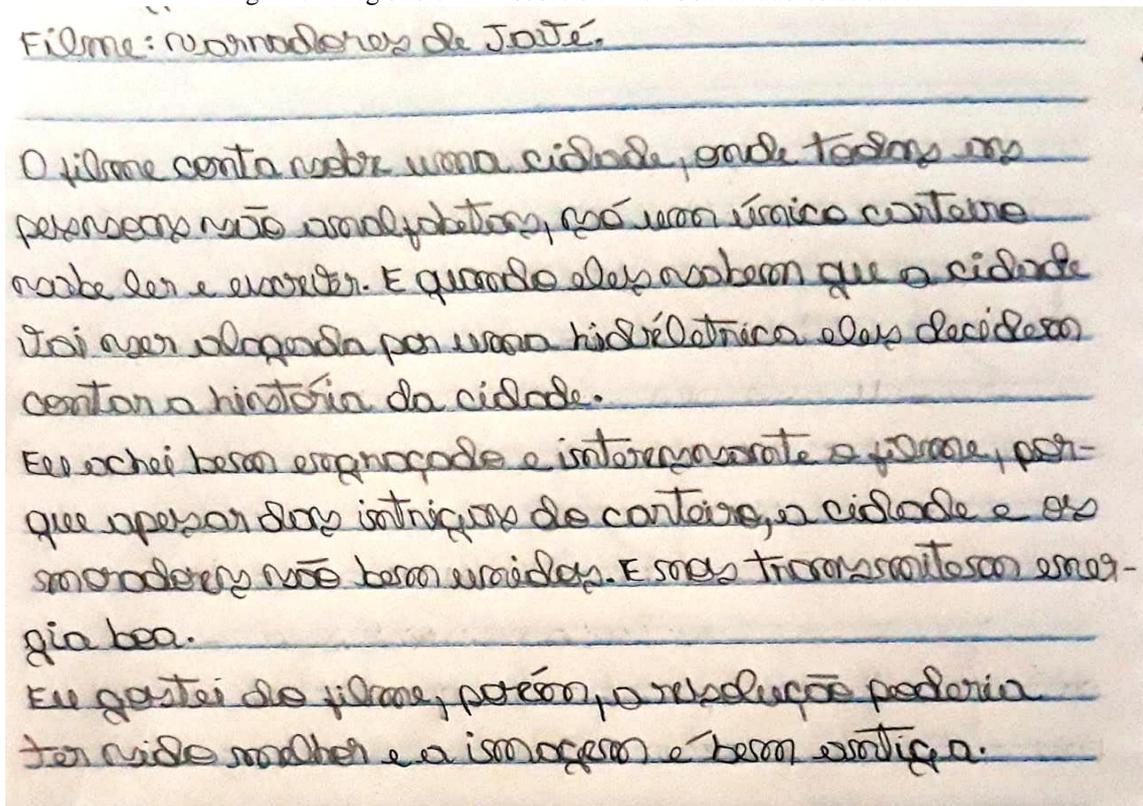
Fonte: Diário de Leitura do Aluno 3.

No registro acima, percebemos que o aluno diarista resumiu o enredo do filme, dando as principais informações do que ele viu na obra. O fato de resumir mostra que o aluno compreendeu o enredo, a sequência de ações e se situa no registro como narrador, como em "O carteiro percebendo que não estava dando lucro". Além disso, o autor fala que gostou do filme e que se divertiu bastante com ele. Essa percepção demonstra que o aluno se sentiu interessado pela obra, pois esta lhe proporcionou momentos de diversão e de aprendizado. Entretanto, relata que a qualidade do filme não é boa, no intuito de dizer que a resolução era ruim. Qualidade, nesse caso, não se refere ao teor, à obra em si, mas à imagem, à resolução. Ademais, diz que o som também não favoreceu. Por fim, escreve o que nos parece ser uma mensagem que o filme lhe deixou como aprendizado: "sempre dar valor ao que temos e sempre ser honesto".

Diante desse registro, o que vemos é a comprovação de que nossa sequência foi válida para esse aluno, uma vez que o levou a registrar algo que não fora solicitado pela professora, bem como o fez refletir sobre o que viu na obra e perceber fatores que a compõem, como o enredo, a resolução, o som. Mais uma vez, sentimo-nos cientes de que nossos objetivos estavam sendo alcançados.

Dando continuidade à nossa análise, trazemos o que o aluno autor de D4 registrou.

Figura 3 - Registro em D4 sobre o filme “Os Narradores de Javé”



Fonte: Dados da pesquisa

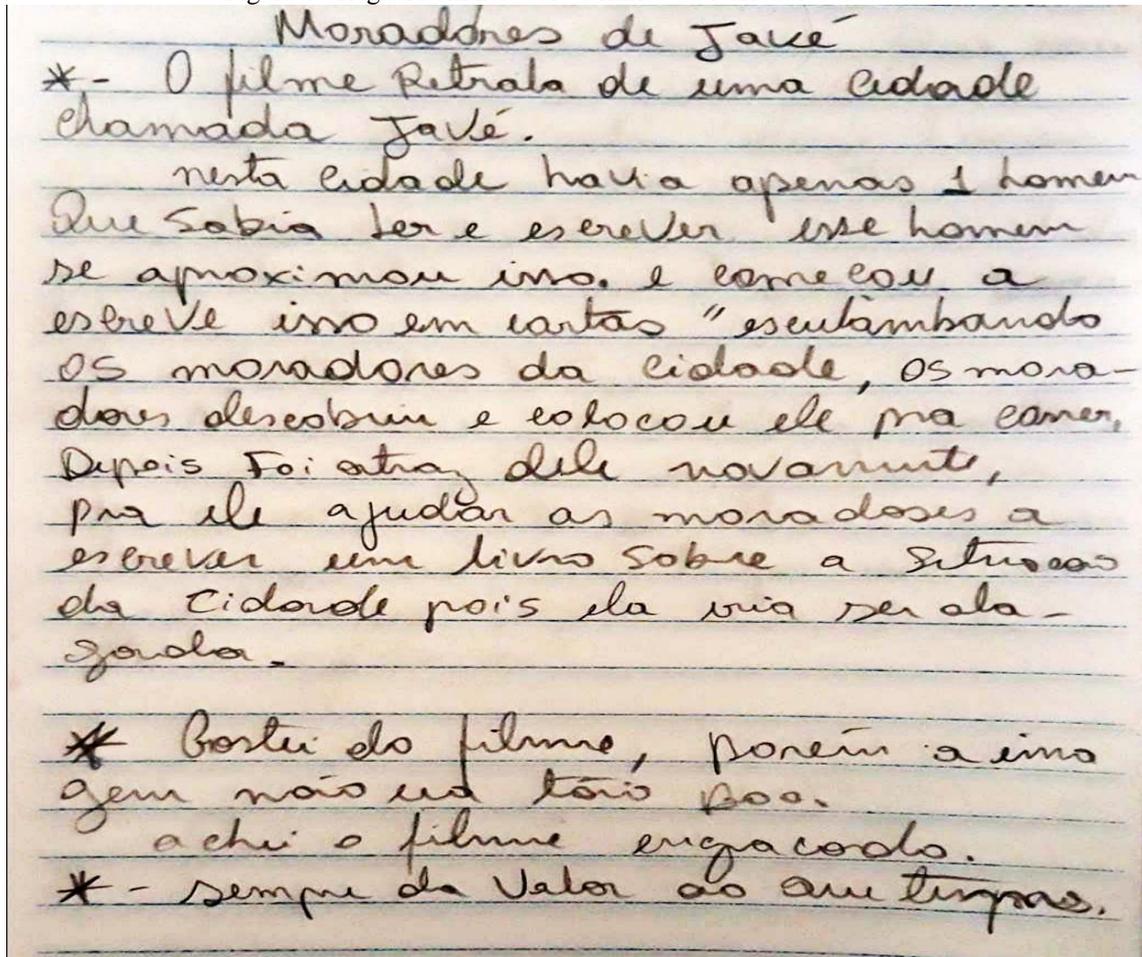
O autor de D4 também iniciou seu registro com um breve resumo da obra, destacando as informações que julgou mais importantes. Logo após, escreveu sobre o que achou do filme e sobre o que percebeu entre os personagens da obra. O fato de julgar o filme “engraçado e interessante” mostra que o aluno avaliou o que viu e selecionou adjetivos que se encaixassem a seu parecer. Essa ação crítica e reflexiva é, para nós, uma percepção significativa, que corrobora nosso objetivo de despertar o pensamento crítico de cada aluno através de conversas e do registro de suas ideias e críticas no diário de leitura; apesar de não ser este um registro solicitado, mas esse fato é ainda mais animador: foi uma escrita voluntária, que surgiu da vontade de registrar o que pensa, o que viu.

Por fim, relata que gostou do filme, todavia, reclama da resolução. Como já explicamos, o filme foi baixado da *internet* já com a resolução ruim. Encontramos a versão

adaptada para exibição em escola apenas na internet. Por esse motivo, ficamos sujeitos a exibi-lo assim mesmo.

A seguir, temos o que registrou o aluno do D5.

Figura 4 - Registro em D5 sobre o filme “Os Narradores de Javé”



Fonte: Dados da pesquisa

O que nos chamou atenção, inicialmente, foi o título que o autor do diário deu ao que escreveu: “Moradores de Javé”. Constatamos que tudo o que ele redigiu se refere ao filme, mas acreditamos que pode ter acontecido um equívoco quanto ao nome da obra, justamente porque, oralmente, as palavras se parecem, narradores - moradores. Por outro lado, isso revela a criatividade do aluno. Apesar disso, o registro contém um resumo que corresponde ao filme, conta o que aconteceu com os moradores de Javé. Fazer um breve resumo como esse em questão mostra que o aluno se permitiu assistir ao filme e se dedicou a entender as ações da obra, início, meio e fim.

Posteriormente, declara que gostou da obra e a achou engraçada, mas reclama da imagem, que não era muito boa. Por fim, acrescenta uma frase que nos parece ser uma

mensagem que ele extraiu do filme, algo que ele aprendeu com a obra: “sempre dar valor ao que temos”. Refletir sobre o que aprendeu com a obra é um ponto de suma importância para se tornar um leitor crítico e participativo.

Enfim, a etapa da motivação, apesar de ter sido fragmentada, deu-nos satisfação e expectativas para as demais fases da sequência básica. Foi o momento de tomar conhecimento do que estava por vir. Também serviu de aprendizado para nós no sentido de perceber como os alunos estavam se sentindo e se comportando naquela ação, além de provocar a reflexão, uma ação necessária à formação de um leitor literário crítico, ou seja, letrado no contexto da literatura.

Considerando, portanto, que a motivação foi significativa para a sequência implementada, passemos a análise do momento de leitura, dividindo-o pelas memórias.

4.2.2 É só fechar os olhos e lembrar

A primeira memória literária apresentada no momento de leitura foi “É só fechar os olhos e lembrar”, da aluna Yasmin Eduarda Alves. O enredo aborda o que se passa com o senhor Gerson Vieira dos Santos, 60 anos, de Catalão - GO. A autora conta que o personagem vivia em uma fazenda no município de Catalão - GO e não tinha uma vida fácil, apesar disso, ele e a família eram bastante felizes. Eram sete filhos e todos viviam do que o pai plantava e colhia. A criação era à moda antiga: os meninos iam à escola rural da região enquanto as meninas ficavam em casa para aprender os afazeres domésticos. A história ainda revela como como era o caminho até a escola, cheio de frutas típicas da região, além das brincadeiras que surgiam com as plantas nativas, como o marmelo. Seu Gerson morava com a família em uma casa de pau a pique e barro, com fogão a lenha e sem luz elétrica. A alegria do domingo era o banho de córrego e as vestimentas eram herdadas e cheias de remendos.

Segundo a memória, Seu Gerson cresceu, casou, teve 3 filhas e saiu da fazenda com a família devido à chegada do progresso. Conta a autora que, hoje, ele não sente mais o cheiro da terra molhada nem escuta o canto dos pássaros, apenas os barulhos da cidade. Para ele, é só fechar os olhos e lembrar tudo o que viveu naquele pedaço de chão.

Consoante ao que já relatamos, esse texto foi lido de forma compartilhada e, logo após a leitura, os alunos fizeram registros de suas percepções, reflexões, críticas e visões sobre o texto.

Com o escopo de analisar e gerar resultados sobre nossa pesquisa, reunimos os diários selecionados após a aplicação da sequência básica e avaliamos os registros dos alunos acerca da primeira memória lida, “É só fechar os olhos e lembrar”. Para isso, utilizamos o quadro de análise que elaboramos no decorrer de nossos estudos.

Quadro 2 - Avaliação dos registros sobre a memória “É só fechar os olhos e lembrar”.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	SIM	NÃO
Compreende o que leu	D1, D2, D3, D4, D5	
Dialoga com o texto lido	D1, D2, D3, D4, D5	
Cria registros pessoais para explicar o que pensa sobre o texto	D1, D2,	D3, D4, D5
Descreve personagens e cenários do texto	D1, D2, D3, D4, D5	
Faz registro não verbal do que compreendeu		D1, D2, D3, D4, D5
Faz críticas sobre o texto lido	D2, D3	D1, D4, D5
Provoca a intertextualidade		D1, D2, D3, D4, D5

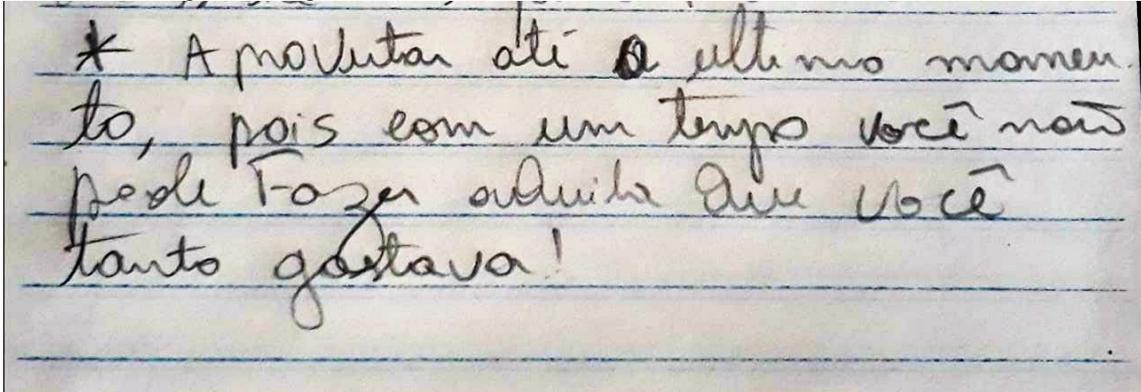
Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com o que observamos no quadro de avaliação acima, os alunos diaristas que concluíram todas as etapas da sequência básica em seus registros compreendem o que leram e conseguem escrever sobre o texto em si. Consideramos isso como um grande passo, pois, em aulas anteriores, as interpretações de textos, por vezes, fugiam do que estava escrito.

Em relação ao segundo quesito do quadro, todos os registros dialogam com o texto lido, fazendo relação ao que leram de forma a interagir com a memória e com o que acham de tudo aquilo. Manter diálogo com o texto é quando, segundo Pieruccini & Ramoso (2010, p. 7), “Ao traduzir as tradições de um povo, o autor propõe um diálogo entre ele, seu mundo, suas vivências, leituras e as do sujeito leitor”. Percebemos isso nas memórias que escolhemos para ler na sequência, isto é, os autores contam como era a vida dos entrevistados, deixando marcas de sentimentos, experiências, vivências daquelas pessoas.

Com isso, mesmo que de forma “amadora”, constatamos marcas de diálogo de nossos diaristas com os autores, como podemos ver a seguir:

Figura 5 - Registro em D5 sobre a memória “É só fechar os olhos e lembrar”

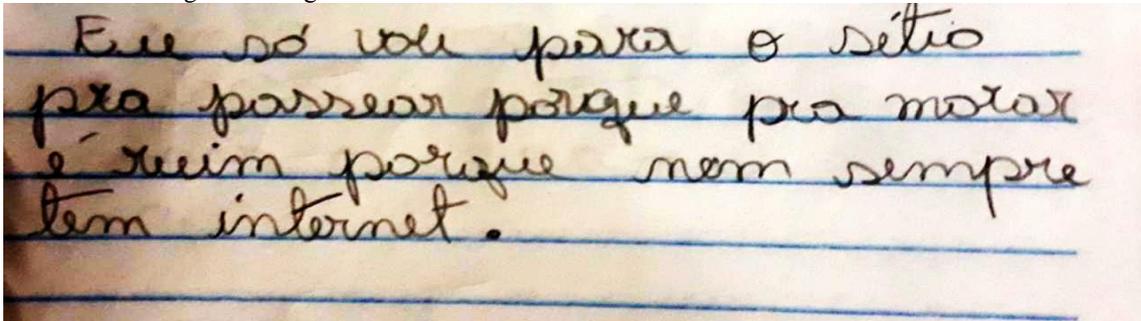


Fonte: Dados da pesquisa.

Como a própria imagem expõe, o aluno diarista manteve um diálogo com o texto lido na medida que escreve qual seria a moral da história e, ainda, faz uso do pronome “você”. Ele propõe um trecho que poderia compor o fim da memória, como se quisesse deixar uma mensagem para quem lê o texto. Além disso, de forma explícita, refere-se a quem lê com o uso do “você” duas vezes.

Referente ao terceiro quesito, se o diarista cria registros pessoais para explicar o que pensa sobre o texto, temos que apenas dois usaram esse recurso nos registros, são eles D1 e D2. Os alunos D3, D4 e D5, em relação a essa memória literária, não escreveram nada que remetesse ao pessoal. Dessa forma, para exemplificar o que analisamos, mostramos um trecho do que o aluno autor do D2 escreveu.

Figura 6 - Registro em D2 sobre a memória “É só fechar os olhos e lembrar”



Fonte: Dados da pesquisa

Esse fragmento corrobora com o que discutimos acima: o aluno registrou algo de sua vida pessoal e associou ao que leu. A memória literária “É só fechar os olhos e lembrar”, como já discutimos, traz em seu enredo o que aconteceu na infância de Seu

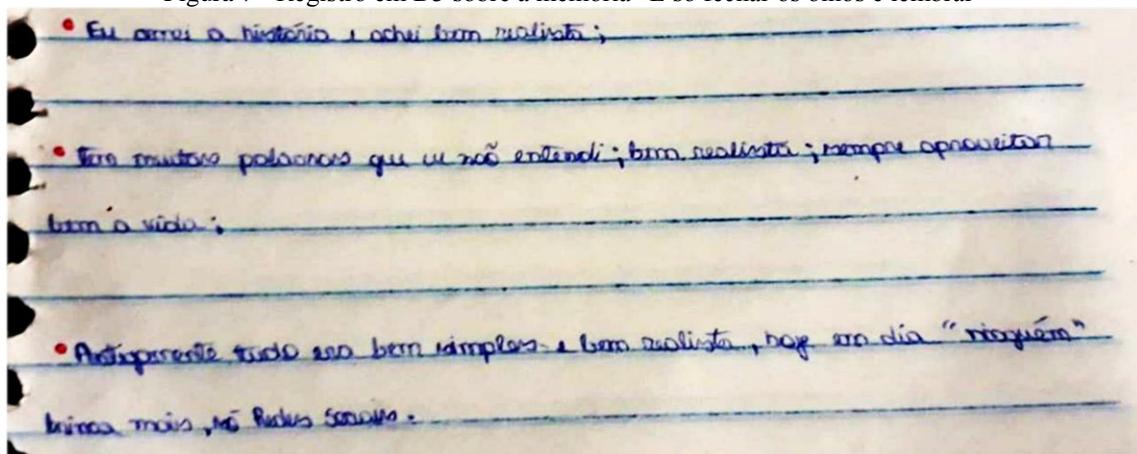
Gerson: uma moradia na fazenda, agricultura, dificuldade, família grande, banho de córrego, brincadeiras ao ar livre, costumes antigos para meninos e meninas. Enfim, uma realidade diferente daquela vivenciada pelo. Acreditamos que, por esse motivo, o comentário registrado no D2 se justifique, uma vez que, atualmente, a tecnologia e a *internet* dominam nossas vidas no âmbito pessoal, profissional e até mesmo escolar. Para o diarista, sem a *internet*, não é bom morar no sítio. Ele enxerga que a infância de Seu Gerson não seria um desejo seu.

Em se tratando do quesito quatro, se o aluno descreve personagens e cenários da história, temos que todos os diaristas assim fizeram. Percebemos que, logo no início do registro, havia a preocupação de citar sobre quem era a história e onde se passava.

Sobre o quinto quesito, nenhum dos diaristas fez uso da linguagem não-verbal para explicar o que leu.

No sexto quesito, acerca das críticas sobre o texto lido, somente D2 e D3 criticaram algo do texto. Em D1, D4 e D5 não contêm críticas acerca da memória lida. A seguir, podemos ver o que o aluno autor do D3 escreveu sobre o texto.

Figura 7 - Registro em D3 sobre a memória “É só fechar os olhos e lembrar”



Fonte: Dados da pesquisa

Como podemos ver, há críticas e elogios quanto ao texto. Primeiramente, há o elogio, deixando claro que o aluno amou a história e a considera bem realista. Em um segundo ponto, deixa a crítica de que o texto tem palavras que não conseguiu compreender e isso, possivelmente, dificultou sua leitura e sua interpretação. Ademais, ele volta a colocar que achou o texto “bem simples e bem realista” e acrescenta que devemos sempre aproveitar bem a vida. Sobre isso, acreditamos que ele queira mostrar qual é a mensagem que a memória literária em questão transmite.

Para finalizar, faz uma comparação do que acontecia antes e o que aconteceu agora: “Antigamente, tudo era bem simples e bem realista, hoje em dia ‘ninguém’ brinca mais, só redes sociais”. Isso se constitui como uma crítica aos costumes que temos hoje, em que as crianças, geralmente, ficam entretidas com celulares, jogos e esquecem de como brincar à moda antiga é bom.

Sobre o sétimo e último quesito, acerca da intertextualidade, não encontramos nenhum registro com esse traço.

4.2.3 Gotas de alegria

A segunda memória literária escolhida foi “Gotas de alegria”, de Irley Alves Gomes. O texto conta a história de Francisca de Assis Azevedo, 86 anos, de Eirunepé - AM. No enredo, o autor fala da senhora que lembra dos tempos em que era uma menina, com 7 anos, em 1937. No texto, o aluno também aborda o relato da personagem quanto à rotina que tinha: levantava cedo e ia ajudar à mãe a lavar roupa à beira do rio; com as irmãs, fazia o percurso do rio até a casa colhendo goiabas e fugiam da mãe para tomar banho no rio; também ajudavam o pai a colher mandioca no quintal de casa, onde ficava o roçado. A parte que justifica o título do texto é quando o autor expõe que a personagem saía para tirar as roupas do varal quando o céu fechava e a chuva vinha. O texto ainda conta que ela costumava “aparar” água nas biqueiras e que aquilo era uma festa para ela.

Além disso, a memória revela que a personagem brincava na infância de “pira”. Ainda, o texto mostra que a senhora lembra dos gritos da mãe quando a casa, que era velha e de palha, estava sendo alagada pela chuva. O autor ressalta que, para a mãe da personagem, aquilo era uma tragédia, mas, para Dona Francisca, aquilo era uma diversão, pois brincavam de aparar as goteiras com cuias na cabeça. Hoje, a personagem mora em Eirunepé, na Amazônia, numa casinha ainda muito simples, mas com o teto de alumínio. Segundo o texto, a senhora se acha presa no mundo da escuridão, visto que não pode mais enxergar. Por isso fica sempre à janela com esperança de ouvir mais uma vez os pingos da chuva e esquecer todos os problemas que tem.

A leitura desse texto foi feita de forma compartilhada e, posteriormente, os alunos fizeram registros do que acharam da memória literária lida. Assim sendo, para analisar o que eles escreveram nos diários, usaremos nosso quadro avaliativo e fragmentos dos diários selecionados. Vejamos a seguir:

Quadro 3 - Avaliação dos registros sobre a memória “Gotas de Alegria”

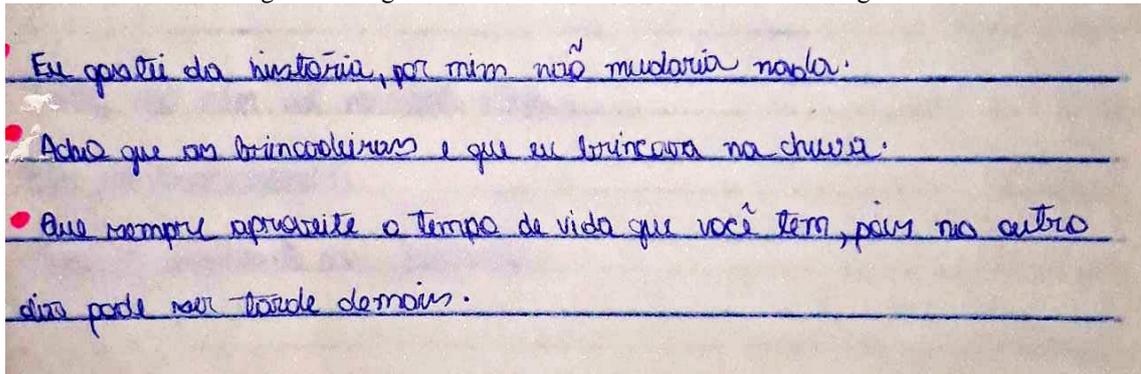
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	SIM	NÃO
Compreende o que leu	D1, D2, D3, D4, D5	
Dialoga com o texto lido	D3, D4, D5	D1, D2
Cria registros pessoais para explicar o que pensa sobre o texto	D1, D2, D3, D4	D5
Descreve personagens e cenários do texto	D1, D2, D3, D4, D5	
Faz registro não verbal do que compreendeu	D2	D1, D3, D4, D5
Faz críticas sobre o texto lido	D1, D4	D2, D3, D5
Provoca a intertextualidade		D1, D2, D3, D4, D5

Fonte: Dados da pesquisa

O quadro acima ilustra a análise dos diários de leitura quanto à memória “Gotas de alegria”. Como exposto, no primeiro quesito do quadro avaliativo, todos os diários contêm registros que demonstram compreensão acerca da leitura da memória. Esse fator é de suma importância para que os demais quesitos sejam preenchidos de forma positiva, uma vez que compreender o que lemos é fundamental para que tenhamos uma relação com o texto, para que entendamos seu sentido, sua mensagem.

No tocante ao segundo ponto, verificamos que D3, D4 e D5 dialogam com o texto lido, enquanto D1 e D2 não promoveram diálogo. Essa questão surge, inclusive, em frases que envolvem o enredo da história, se deveria haver mudanças ou não, além das sugestões, mesmo que indiretas, que os diaristas dão aos textos, como podemos ver no registro abaixo.

Figura 8 - Registro em D3 sobre a memória “Gotas de alegria”

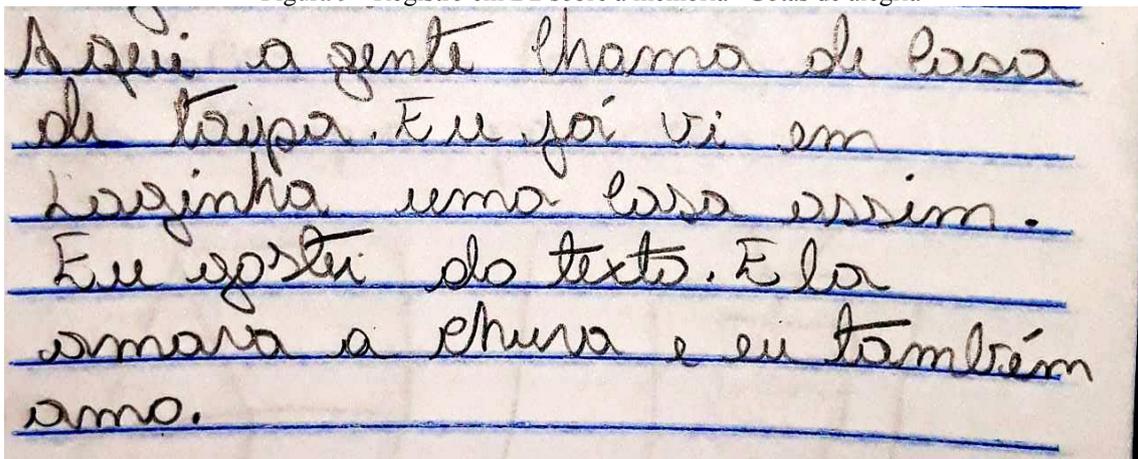


Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme o que podemos observar na imagem acima, o aluno, autor do diário, elenca pontos sobre a análise daquilo que leu. Ele começa dizendo que gostou da história e que, dependendo dele, nada mudaria naquele texto. Isso mostra que o diarista promove um diálogo entre ele e o autor da memória, nesse caso, em forma de elogio. Ademais, há um segundo ponto que enaltece as brincadeiras que foram citadas na história, adicionando ainda a informação de que ele também brincou muito. Por último, o diarista promove o diálogo de modo a acrescentar uma mensagem ao texto, citando ainda o pronome “você”: “Que sempre aproveite o tempo de vida que você tem, pois no outro dia pode ser tarde demais”..

Em relação ao terceiro item do quadro, apenas em D5 não contém registros pessoais que explanam opiniões sobre o texto. Enquanto D1, D2, D3 e D4 deixaram marcas de suas vidas nas linhas escritas, como podemos observar na figura a seguir.

Figura 9 - Registro em D2 sobre a memória “Gotas de alegria”



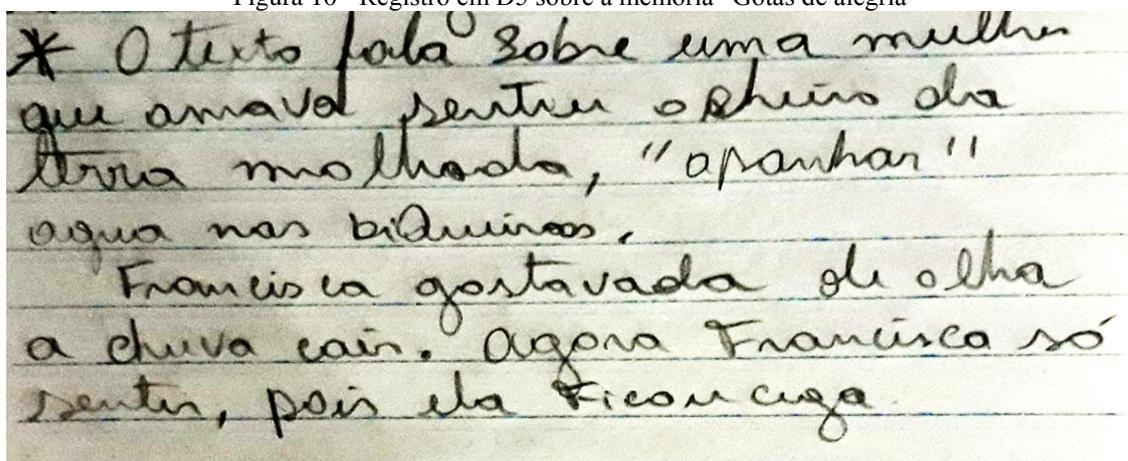
Fonte: Dados da pesquisa

A figura acima mostra informações sobre a memória literária lida, “Gotas de alegria”. Nesse fragmento de registro, o diarista comenta sobre a casa da personagem da

história, que era bem frágil e o teto desabava quando chovia forte; ele fala que, aqui em nossa região, costumamos chamar essas casas de “casa de taipa”. Inclusive, comenta que já viu uma casa assim no Distrito Laginha, município de Caicó- RN. Por fim, deixa claro que gostou do texto e que ama a chuva como a personagem também ama.

No que se refere ao quarto quesito, todos os diários contêm descrição de personagem e cenário. Esse fator parece uma preocupação inicial dos diaristas, visto que seus registros iniciam com a descrição da personagem principal e o espaço da história. Para corroborar essa informação, selecionamos o excerto abaixo, retirado do D5.

Figura 10 - Registro em D5 sobre a memória “Gotas de alegria”

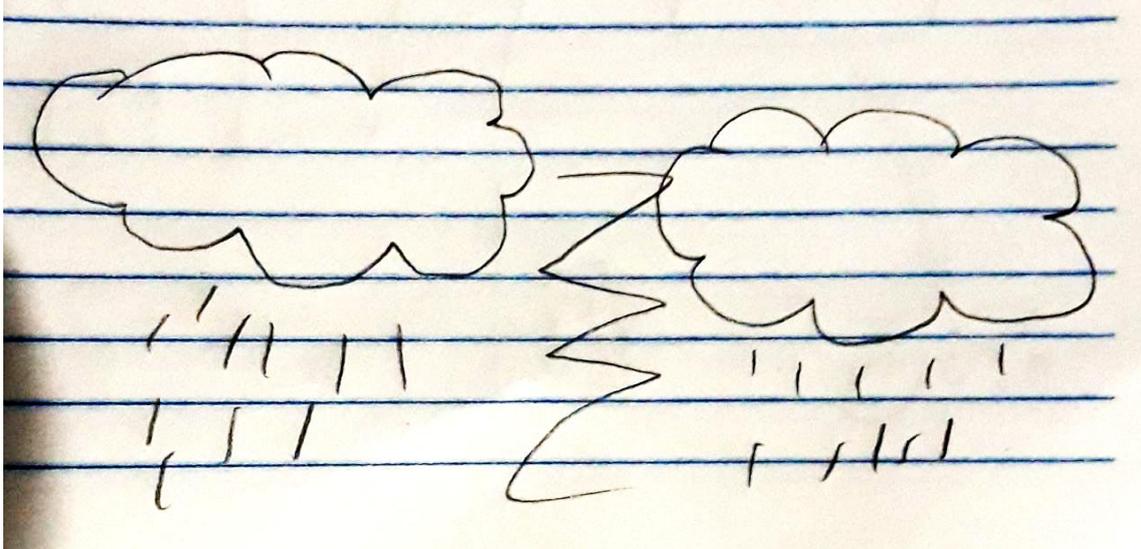


Fonte: Dados da Pesquisa

Como podemos observar, o aluno do D5 inicia seu registro referente à memória “Gotas de alegria” com a descrição da personagem Francisca. Primeiramente, falando que a personagem é mulher e que amava sentir o cheiro da terra molhada e “apanhar” água nas biqueiras. Além disso, ele adianta que, atualmente, ela não pode mais ver a chuva cair, pois ficou cega. Essa informação o autor da memória só dá no fim do texto, quando se remete à situação atual da personagem. Entretanto, nosso aluno adianta essa notícia porque se deteve a descrever Francisca logo no início de seu registro.

O quinto item de nosso quadro teve destaque em D2, no registro dessa memória. O aluno autor do D2 usou parte da página para fazer o desenho da temática do texto: a chuva. D1, D3, D4 e D5 não fizeram uso de linguagem não verbal nos registros. Para expor o que D2 desenhou, selecionamos a figura a seguir.

Figura 11 - Registro não verbal em D2 sobre a memória “Gotas de alegria”

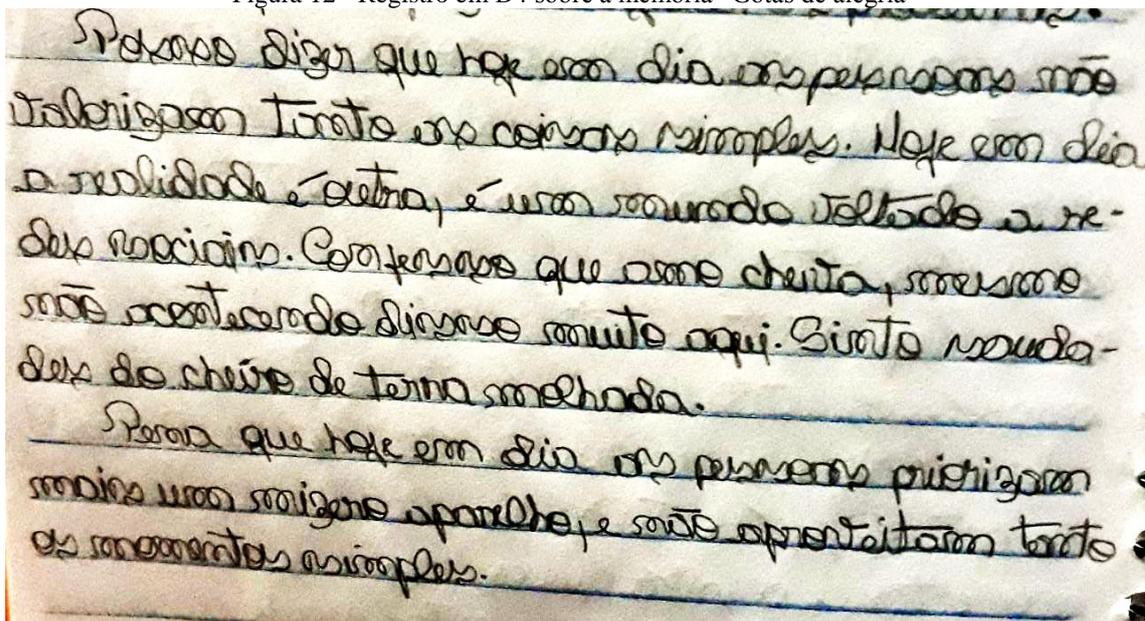


Fonte: Dados da pesquisa

A imagem acima completa o pensamento do diarista, quando comprova que ele compreendeu o que o texto contém de informações. Mais que isso: comprova que ele entendeu que a essência do que estava escrito, ou seja, que as gotas de chuva são, na verdade, gotas de alegria. O raio existente na ilustração nos parece indicar chuva forte, como a que fora citada na história, a que derrubou o teto da casa da personagem.

Quanto ao sexto tópico do quadro, D1 e D4 fazem críticas ao que leram, enquanto D2, D3 e D5 não realizaram críticas acerca da memória. A crítica, nesse caso, foi referente aos gostos que temos e à vida que, geralmente, levamos, corrida, sem valor às coisas simples da vida. Vejamos a figura a seguir.

Figura 12 - Registro em D4 sobre a memória “Gotas de alegria”



Fonte: Dados da pesquisa

O registro acima constitui uma crítica ao que temos como rotineiro no estilo de vida atual. Na memória lida, a personagem tem uma vida simples, vive com pouco e com dificuldade, mesmo assim, tinha momentos de tamanha felicidade e carrega boas lembranças de tudo o que viveu na infância. O aluno do D4 lamenta que, hoje, priorizemos aparelhos em vez de momentos simples e que podem marcar nossas vidas.

Quanto ao sétimo e último quesito de nosso quadro, nenhum registro contém relação de intertextualidade.

4.2.4 Casinha de lembranças

A terceira memória literária foi “Casinha de lembranças”, da aluna Lorena Almeida da Silva. Conta o que a senhora Ana Maria Daltro Rangel, 54 anos, Itaeté - BA, viveu. Em relação ao enredo da memória literária, esta exhibe o que a entrevistada passou na terra do Poço Encantado, lembrando de uma infância que o tempo levou e a tecnologia roubou. O texto mostra que a personagem estava saudosista, lembrando das traquinagens de criança e de sua brincadeira predileta: casinha. O pai ia para a mata em busca de madeira e barro para construir a casa, tudo simples, mas com tamanho afeto. As panelas eram latas de goiabada e óleo de cozinha.

A autora acrescenta que a personagem aguardava ansiosamente a chegada do sábado, pois era dia de feira e conseguiria ingredientes para cozinhar. Para fazer o fogo e

preparar a comida, precisavam pegar madeira do quintal de Dona Lió sem que ninguém percebesse. A vizinha ficava uma fera quando percebia que sua cerca estava com falhas. Havia muita imaginação e travessura. Brincavam de arear panelas e pegar piabas no saco de pano.

O texto afirma que, com o tempo, as brincadeiras desse jeito foram acabando e dando espaço à tecnologia: celular, video game, entre outros. Acrescenta que Dona Ana lamenta que isso tenha acontecido e que os pais, atualmente, pouco participem das vidas dos filhos, os vizinhos mal se encontrem. Ainda mostra que, para ela, as casinhas hoje funcionam na sala de casa, com televisão e outros produtos da mídia. A casinha de madeira e barro não existe mais e a imaginação parece se perder.

Como as demais, a leitura desse texto foi feita de forma compartilhada e, posteriormente, os alunos fizeram registros do que acharam da memória literária lida. Desse modo, consideremos a análise realizada com base no nosso quadro avaliativo.

Quadro 4 - Avaliação dos registros sobre a memória “Casinha de lembranças”

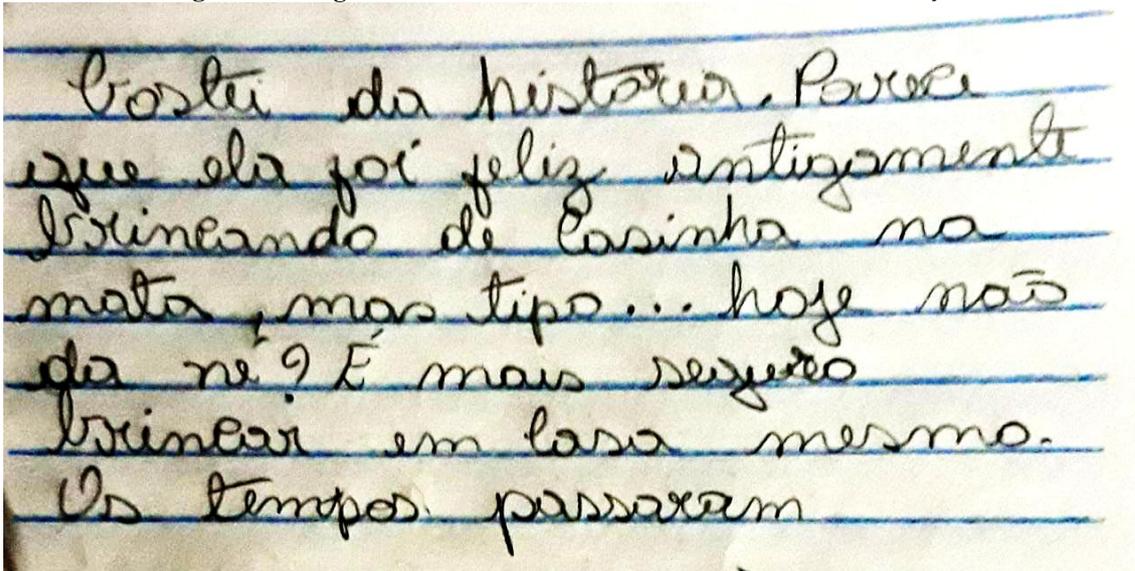
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	SIM	NÃO
Compreende o que leu	D1, D2, D3, D4, D5	
Dialoga com o texto lido	D1, D2, D3, D4, D5	
Cria registros pessoais para explicar o que pensa sobre o texto	D1, D3, D4	D2, D5
Descreve personagens e cenários do texto	D2, D3, D4, D5	D1
Faz registro não verbal do que compreendeu	D2	D1, D3, D4, D5
Faz críticas sobre o texto lido	D1, D2, D3, D4, D5	
Provoca a intertextualidade	D5	D1, D2, D3, D4

Fonte: Dados da pesquisa

O quadro acima traz a análise dos diários quanto aos critérios que elencamos para avaliar os registros. Tendo como base o que ele expõe, vemos que todos os diários mostram que os autores compreenderam o que leram nas memórias.

No que se refere ao segundo quesito, todos os diários contêm diálogo entre o diarista e o texto/autor. Como forma de ilustrar como esses diálogos se estabelecem, selecionamos o excerto abaixo, extraído de D2.

Figura 13 - Registro em D2 sobre a memória “Casinha de lembranças”



Fonte: Dados da pesquisa

Na figura acima, há traços claros de diálogo entre o diarista e o texto lido (e/ou o autor dele). Nas marcas da oralidade, evidenciam-se tentativas de conversas, como o uso do “tipo”, das reticências, do “né”, este último se configura como uma interrogação, na tentativa de se comunicar com seu leitor. Ademais, acrescenta uma ideia de conclusão de diálogo com a frase “Os tempos passaram”, encerrando o registro.

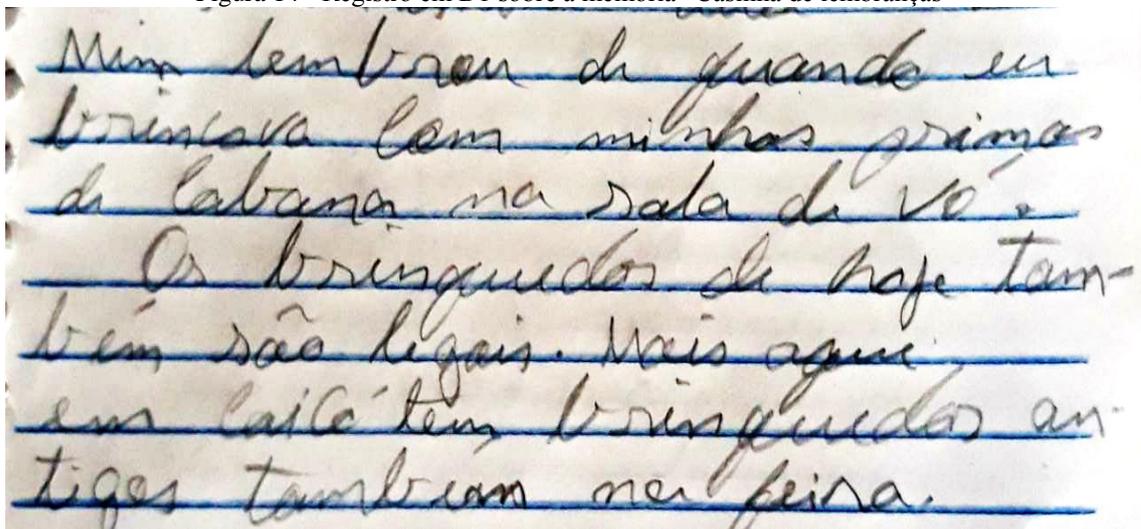
No tocante ao terceiro item do quadro, D1, D3 e D4 teceram comentários de sua vida pessoal para explicar o que pensam sobre o texto lido, já D2 e D5 não fizeram registros pessoais em suas escritas. Esse recurso tem sido bastante usado pelos diaristas nos registros, associando o que vivem ou o que já viveram ao que se conta sobre os personagens. Essa ação é de fundamental importância para a formação de um leitor crítico-reflexivo, haja vista a aproximação que este tem à realidade do que se lê.

Sobre isso, vem à tona o que discutimos acerca das escolhas que o professor faz para as atividades de leitura na busca de formar leitores críticos e proficientes. Para elucidar essa questão, trazemos novamente os estudos de Silva e Martins (2010, p. 33) quando

afirmam que, “além de decidir *o que ler e para que*, o professor também imprime maior qualidade a seu trabalho quando se dedica a pensar em *como ler* para seus alunos ou com eles”. Por isso, preocupamo-nos, desde o início de nosso trabalho, em selecionar memórias literárias que se aproximassem da realidade vivida por nossos discentes. Ademais, buscamos, a partir da estratégia da leitura compartilhada, fazer uma ação coletiva, prática e significativa para a formação de nossos leitores.

Para confirmar nossa discussão, escolhemos um fragmento do registro de D1, a seguir.

Figura 14 - Registro em D1 sobre a memória “Casinha de lembranças”



Fonte: Dados da pesquisa

No fragmento acima, o diarista fala sobre sua infância na casa da avó, com suas primas, brincando de cabana na sala. A casinha na mata, que era a brincadeira preferida da personagem, aproxima-se da brincadeira de infância do diarista, não em relação ao lugar, mas à forma de construir um lar, um abrigo: casa e cabana. Ademais, o diarista aborda algo de que tomou conhecimento na atualidade: em sua cidade, há uma feira em que há brinquedos antigos para vender. Ou seja, ele associou a comparação de como se brincava antigamente e como as crianças brincam hoje, querendo deixar uma marca de resgate do passado quando escreve que, mesmo nos tempos atuais, ainda é possível adquirir o brinquedo antigo na feira e, quem sabe, vivenciar os costumes de antes.

Sobre o quarto item, apenas em D1 não encontramos descrição de personagens e cenário. Em D2, D3, D4 e D5 há registros que abordam o espaço e as personagens da história. A fim de evidenciar essa afirmação, trouxemos um trecho do que escreveu D4 sobre a memória literária lida.

Figura 15 - Registro em D4 sobre a memória “Casinha de lembranças”

Texto: Casinha de lembranças.

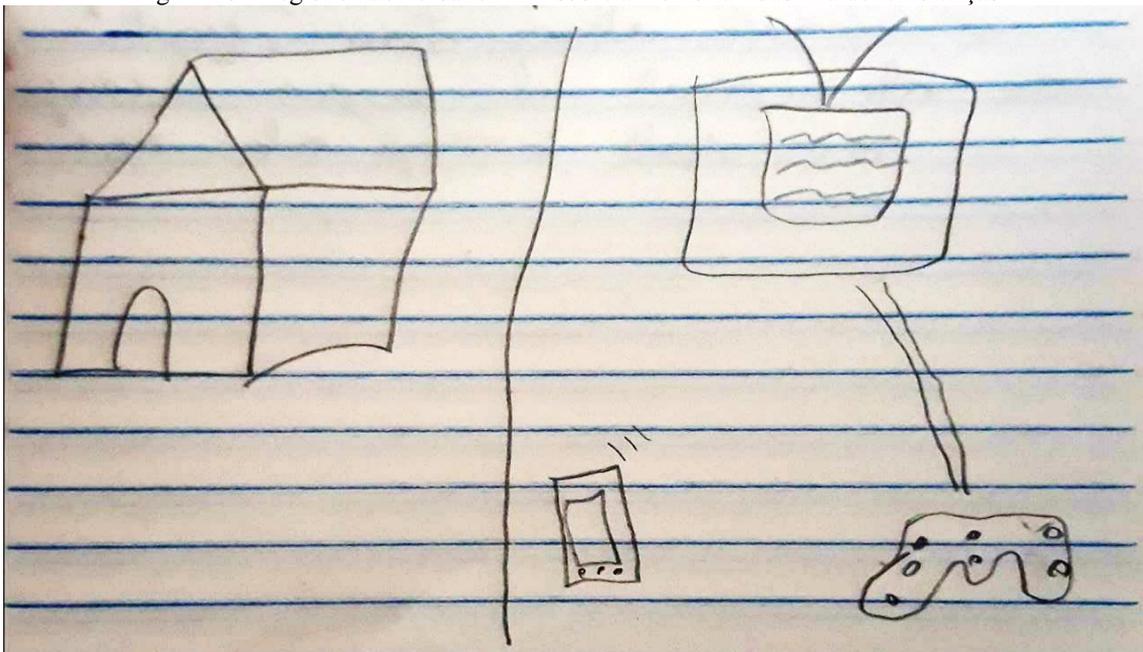
A memória sente sobre a saudade que Dona Maria sente da infância dela. É muito diferente da infância dos criancas de hoje em dia, e que quando ela tem essas recordações, ela se sente orgulhosa.

Fonte: Dados da pesquisa

Como podemos observar, logo no início do registro, o diarista se preocupa em descrever o que sente Dona Maria, personagem principal da história. Faz menção à saudade da infância e ainda compara o antes e o depois da infância das pessoas. Acrescenta, no fim do parágrafo, que a personagem se sente orgulhosa ao se lembrar de tudo o que viveu.

No quinto quesito do quadro, temos em pauta o uso de linguagem não verbal para expressar o pensamento. Nesse caso, apenas D2 assim se expressou. Nos demais diários, não encontramos esse recurso. Para ilustrar o que afirmamos, mostraremos o que encontramos no D2.

Figura 16 - Registro não verbal em D2 sobre a memória “Casinha de lembranças”

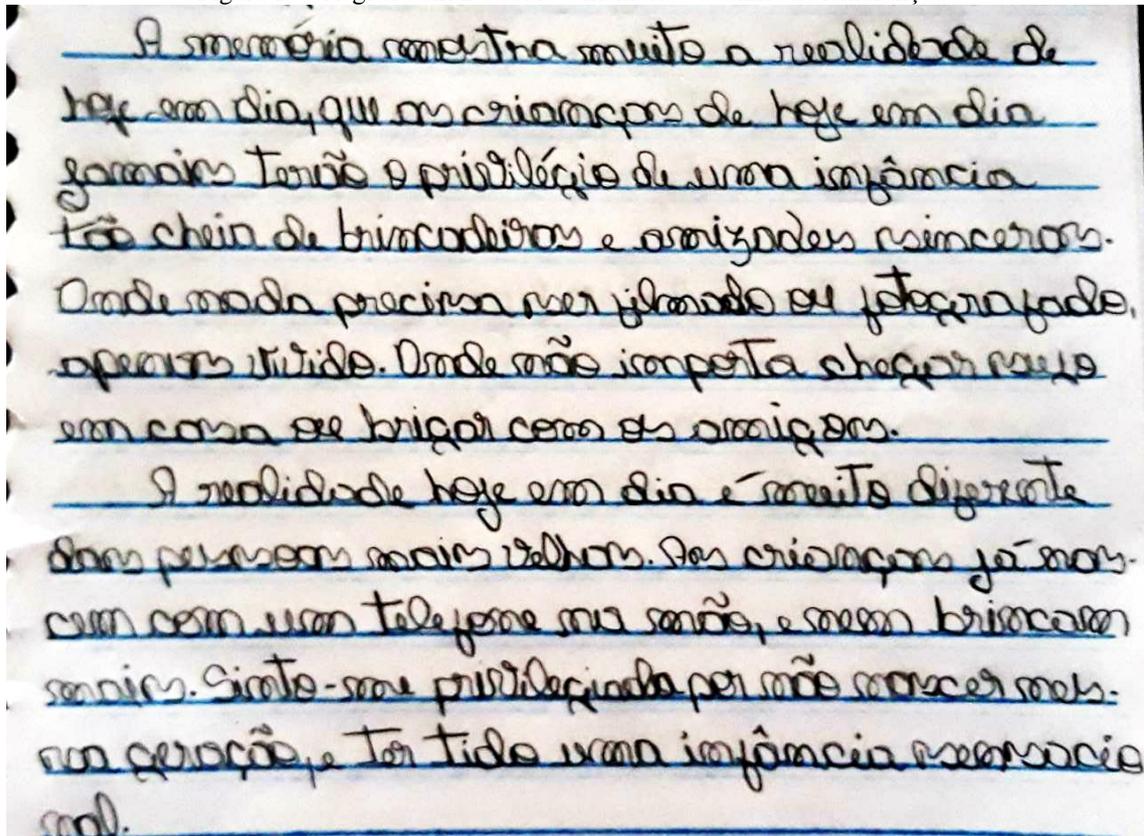


Fonte: Dados da pesquisa

O que primeiro nos chamou atenção foi a linha que divide os dois desenhos. Ela parece ser uma espécie de “linha do tempo”, a qual separa o antes e o depois. Do lado esquerdo, vemos o desenho de uma casa simples e pequena, que parece remeter à casinha de lembranças de Dona Maria. Enquanto, do lado direito, temos o desenho de três aparelhos: celular, Tv e vídeo game. O lado direito exprime os costumes de hoje: celular tocando (percebemos linhas que indicam que o celular estava tocando), Tv ligada e conectada ao vídeo game.

Quanto ao sexto item do quadro, percebemos que todos os diaristas criticaram algo no texto. Por esse motivo, para melhor discutir essa questão, selecionamos um fragmento de D4.

Figura 17 - Registro em D4 sobre a memória “Casinha de lembranças”



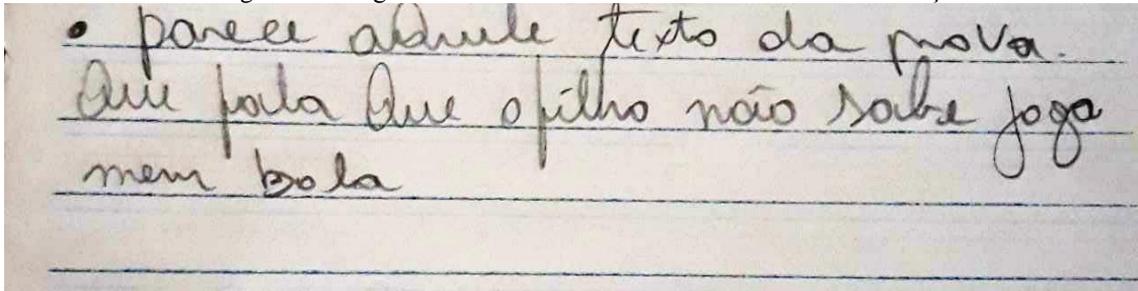
Fonte: Dados da pesquisa

No excerto acima, o diarista critica os hábitos de hoje em dia, mostrando que as crianças desta geração não terão o privilégio de uma infância repleta de brincadeiras e amizades sinceras, num tempo em que nada precisava ser filmado ou fotografado, apenas vivido. Mostra em seu discurso, ainda, que se sente privilegiada por ser desta geração, mas teve uma infância sensorial. Essas palavras explanam o descontentamento que o autor do

diário tem em relação aos costumes hodiernos da infância, criticando ações e hábitos pueris corriqueiros.

No tocante ao último ponto do quadro avaliativo, temos que D5 provocou a intertextualidade, enquanto, nos demais diários, não há marcas intertextuais. Acerca desse conceito, Koch e Elias (2006) conceituam como um texto que está inserido em outro texto (intertexto), que foi produzido antes. Diante disso, a seguir mostramos o fragmento em que está exposta a marca de intertextualidade.

Figura 18 - Registro em D5 sobre a memória “Casinha de lembranças”



Fonte: Dados da pesquisa

O fragmento acima revela que o diarista conseguiu relacionar o texto lido com o que estava em sua prova bimestral: a crônica “A bola”, de Luís Fernando Veríssimo. Como podemos ver, há menção, mesmo que indireta, de um texto produzido antes do registro do diário, provocando, dessa forma, a intertextualidade. Realmente, há uma relação entre os dois textos, uma vez que, na memória lida, há a crítica aos costumes das crianças desta geração, levando a crer que elas apenas usam brinquedos tecnológicos, esquecendo as brincadeiras de antes. No texto “A bola”, de Luís Fernando Veríssimo, o pai presenteia seu filho com uma bola e o garoto não sabe o que fazer com ela, pergunta como liga e como aquilo funciona. Desse modo, confirmamos a intertextualidade percebida pelo diarista, revelando que a ação dele se constitui como um fator inicial para a formação do leitor literário.

4.2.5 Amor que não posso mais viver

A quarta e última memória literária que apresentamos foi “Amor que não posso mais viver”, da aluna Thayssa Paiva de Castro. O texto conta o que aconteceu com a senhora Maria do Socorro de S. Silva, 79 anos, de Doutor Severiano - RN. A história conta sobre sonhos, lembranças e o amor pela dança. A autora mostra que Dona Maria do

Socorro perdeu a mãe aos 9 anos, mas a dança a fez superar essa dor. Na adolescência, a personagem ficou conhecida como uma das melhores dançarinas de Doutor Severiano - RN. Bebeu bastante, foi a muitos bailes, remexia muito.

O barracão era o lugar onde todos se encontravam e hoje ficou apenas nas lembranças dos mais velhos. Atualmente, o barracão deu lugar à praça de eventos da cidade, onde outras músicas e outras danças têm lugar. A autora ainda comenta que, antigamente, as roupas eram de papel de embrulho e de sacos de açúcar, mas, quando a situação financeira da família de Dona Maria melhorava, usavam tecidos de bolinhas em vestidos de manga longa, sempre rodados e com bordados na barra. Faziam maquiagem com papel crepom molhado e batom. Também faziam penteados, a famosa “cafofa” e as conhecidas costeletas. A música que animava a garotada vinha da sanfona, que gemia em variados ritmos.

O texto mostra que, hoje em dia, Dona Maria do Socorro não dança mais, mas carrega as lembranças do tempo em que era uma das melhores dançarinas. Mostra também que todo o cenário mudou e os costumes também: as músicas são diferentes, os forrós são esquisitos e o respeito na dança não existe mais. A autora comenta que Dona Maria fica sentada em sua calçada quando é dia de festa, observando as pessoas, percebendo que as moças não usam mais saias ou vestidos rodados, apenas shorts colados. Apesar de tudo isso, mostra que ela ainda remexe o corpo na cadeira e enche a alma de alegria quando é dia de festa, pois, segundo o texto, a personagem diz: “Dancei que aleijei o corpo, mas não, a alma”.

Igualmente, a leitura desse texto foi feita de forma compartilhada e, depois, os alunos fizeram registros do que leram na memória literária. A seguir, a análise dos registros com base no quadro avaliativo.

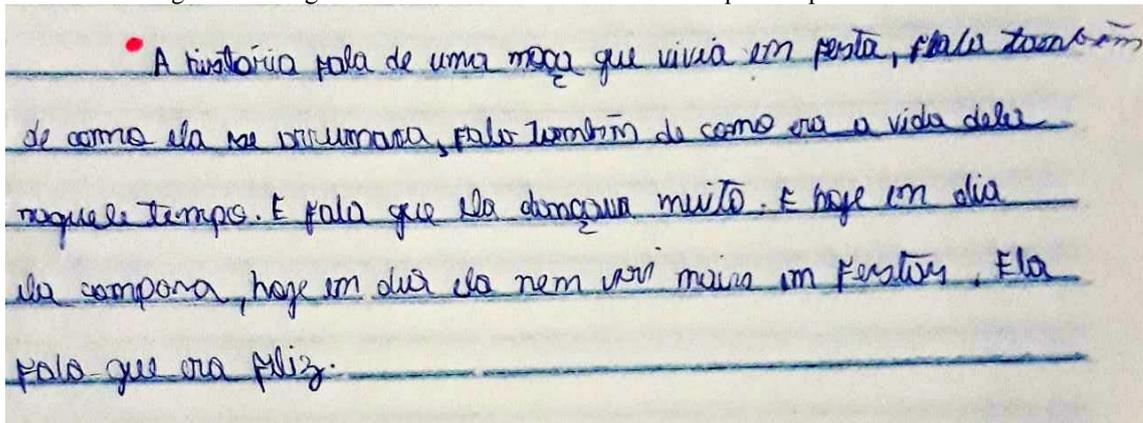
Quadro 5 - Avaliação dos registros sobre a memória “Amor que não posso mais viver”.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	SIM	NÃO
Compreende o que leu	D1, D2, D3, D4, D5	
Dialoga com o texto lido	D2, D3, D5	D1, D4
Cria registros pessoais para explicar o que pensa sobre o texto	D1, D2, D3, D5	D4
Descreve personagens e cenários do texto	D1, D2, D3, D4, D5	
Faz registro não verbal do que compreendeu		D1, D2, D3, D4, D5
Faz críticas sobre o texto lido	D4, D5	D1, D2, D3
Provoca a intertextualidade		D1, D2, D3, D4, D5

Fonte: Dados da pesquisa

No tocante ao primeiro ponto do quadro avaliativo, temos que todos os diários indicam que seus autores compreenderam o que leram na memória literária em questão. Para exemplificar esse caso, exibimos um fragmento do que escreveu D3.

Figura 19 - Registro em D3 sobre a memória “Amor que não posso mais viver”



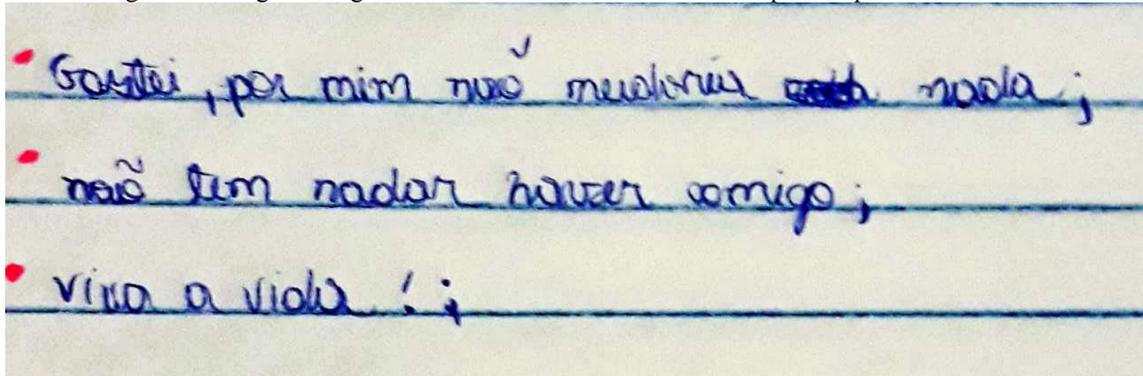
Fonte: Dados da pesquisa

Diante do que mostra D3, percebemos que todo o registro se pauta no que realmente conta história: uma moça que gostava de bailes, dançava muito, era vaidosa e era bastante

feliz naquela época. Esse quesito se refere a essa compreensão, de modo a entender de que fala o texto, percebendo os sentidos, o enredo, a mensagem.

No tocante ao segundo ponto do quadro, D2, D3 e D5 dialogam com o texto lido, enquanto D1 e D4 não promoveram diálogo. Encontramos marcas desse recurso, por exemplo, em D3.

Figura 20 - Segundo registro em D3 sobre a memória “Amor que não posso mais viver”



Fonte: Dados da pesquisa

Verificamos que o diarista elencou pontos que dialogam com o texto. Primeiramente, confessa que gostou da história e que não mudaria nada na escrita dela. No segundo ponto, com se estivesse promovendo sentido de concessão, confessa que a memória não tem nada a ver com ele. Por fim, deixa como marca de diálogo uma sugestão de mensagem que o próprio texto já transmite: devemos viver a vida.

Em referência ao terceiro ponto, exceto D4, todos os diaristas fizeram registros pessoais para explicar o que pensam sobre a leitura do texto. Um, em especial, fez menção da cidade em que mora para trazer o texto para sua realidade, como podemos ver a seguir.

Figura 21 - Registro em D2 sobre a memória “Amor que não posso mais viver”

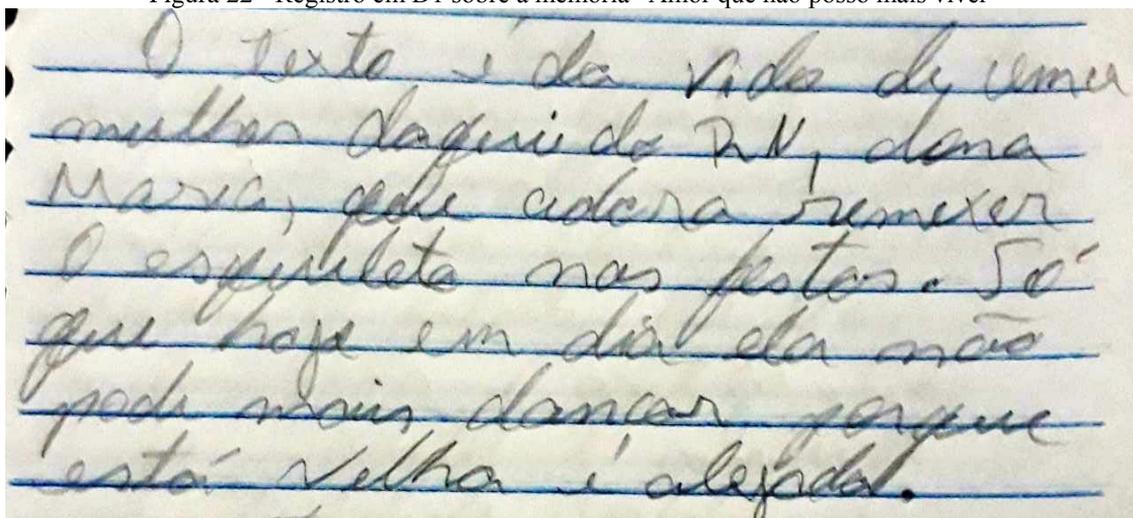
A história é de uma senhora
que amava dançar, mas hoje
é alijada e só fica olhando
o povo mais jovens nas
festas. Fiquei triste por ela,
por que ela vivia de dançar
e hoje não pode mais. Se
fosse aqui em Laís, ela ia
ser do grupo dos rei.

Fonte: Dados da pesquisa

O diarista começa seu registro falando sobre a personagem e sobre o que ela mais gostava de fazer: dançar. Continua deixando clara qual é a atual situação da senhora: aleijada. Posteriormente, comenta algo pessoal: que ficou triste por causa do que aconteceu com ela. Por fim, acrescenta que, se a personagem morasse na cidade dele, ela estaria inserida no grupo de dança dos idosos. Esse depoimento aproxima o diarista do texto, fazendo com que ele insira a personagem em sua realidade, aproximando-se da obra. Isso corrobora os objetivos que elencamos para nossa pesquisa, como, por exemplo, o de compreender o desenvolvimento da prática leitora dos alunos, a partir dos registros realizados no Diário de Leitura. Com a aproximação do leitor com o que leu, temos que há um avanço quanto ao desenvolvimento formação do leitor literário.

No que se refere ao quarto item do quadro, todos os diaristas descreveram em seus registros a personagem da história, como podemos verificar no excerto a seguir.

Figura 22 - Registro em D1 sobre a memória “Amor que não posso mais viver”



O texto é da vida de uma mulher daqui do RN, dona Maria, que adorava remexer o esqueleto nas festas. Só que hoje em dia ela não pode mais dançar porque está velha e aleijada.

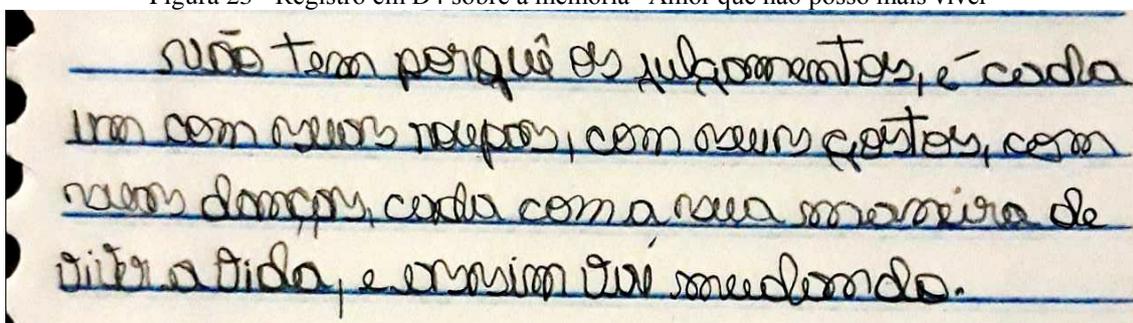
Fonte: Dados da pesquisa

O registro acima começa afirmando que a história se passa com uma mulher, Dona Maria, que mora no mesmo estado que ele, o Rio Grande do Norte. Continua com a informação de que ela adorava dançar, quando escreve “remexer o esqueleto nas festas”. Por fim, conta que, atualmente, ela se encontra aleijada e impedida de dançar. Isso impacta na formação do leitor literário quando percebemos que o aluno é conhecedor de características de fatores primordiais em textos literários: como personagens e espaço.

Quanto ao quinto quesito do quadro, nenhum diarista fez uso de linguagem não verbal para explicar o que pensa sobre a memória literária lida.

No sexto quesito, temos que apenas D4 e D5 contêm críticas acerca do que foi lido. Enquanto D1, D2 e D3 não possuem críticas em suas linhas. Sobre isso, em D4, encontramos o parágrafo a seguir.

Figura 23 - Registro em D4 sobre a memória “Amor que não posso mais viver”



não tem porquê os julgamentos, e cada um com seus roupas, com seus gostos, com seus danças, cada com a sua maneira de viver a vida, e assim vai se desdendo.

Fonte: Dados da pesquisa

Observamos a crítica expressa no parágrafo acima quanto a pontos que foram levantados na história: a forma como o texto fala de dançar o forró, as roupas, os gostos. Para o diarista, não se pode julgar os outros pelas roupas que usam, pelas músicas que

dançam, muito menos pelos gostos e pelo jeito de viver a vida, conforme o registro: “Não tem porquê os julgamentos, é cada um com suas roupas, com seus gostos, com suas danças, cada um com sua maneira de viver a vida, e assim vai mudando”. Expressar crítica é um quesito que enaltece a reflexão do leitor quanto ao que leu, dando suas contribuições à obra, promovendo-se como um leitor literário mais ativo e sagaz.

De acordo com a análise do sétimo e último ponto do quadro avaliativo, nenhum dos diaristas promoveu a intertextualidade, uma vez que não apresentaram em seus registros marcas de outro texto, a não ser o diálogo que estabelecem com a própria memória.

4.2.6 Registros após a roda de conversa

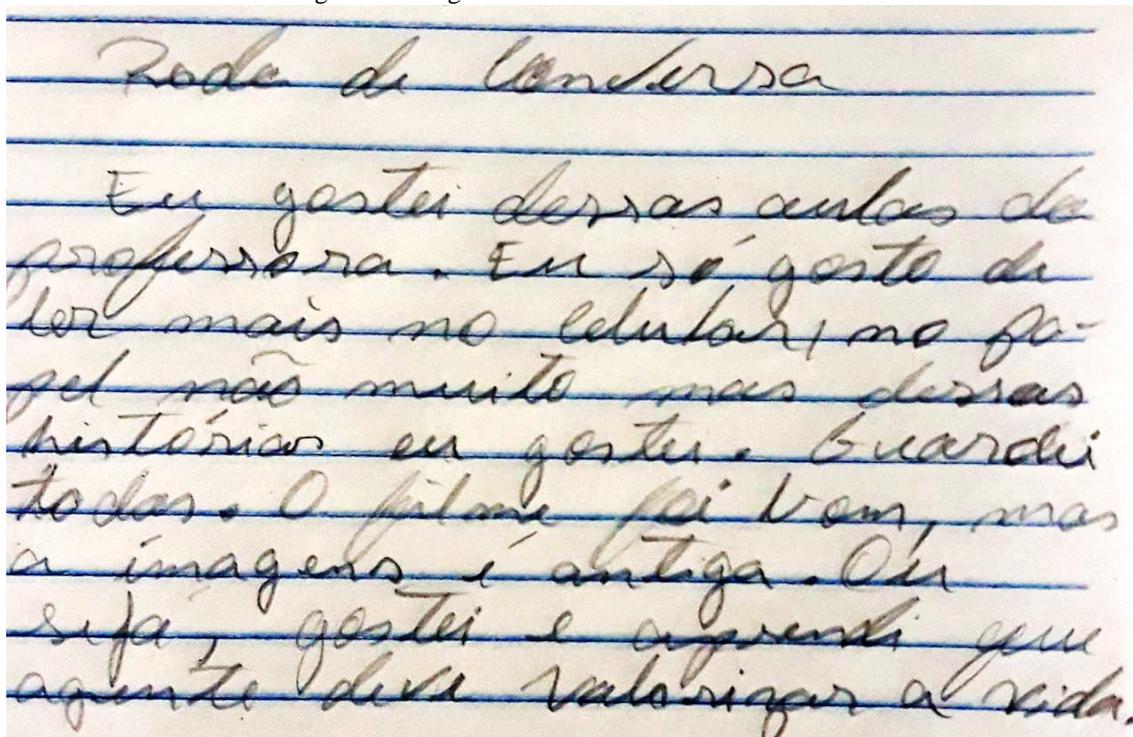
Como já deixamos claro, em uma sequência básica, após a etapa da leitura, há etapa final, a fase da interpretação, conforme defende Cosson (2014). Diante disso, escolhemos como estratégia para nossa ação uma roda de conversa para fechar a aplicação da sequência básica na turma escolhida

Após essa roda de conversa, propomos aos alunos que fizessem o último registro em seus diários, deixando claro tudo o que acharam das aulas referentes à ação de leitura de memórias. Nesse momento, observamos que os relatos, a princípio, acompanhados de vergonha na fala, evidenciavam que a leitura tinha mudado de imagem para os alunos que falaram nessa etapa, visto que relataram pensar antes que ler não era algo que se fazia além do exigido na escola pelo professor. As perguntas que fizemos na conversa geraram análise de pontos positivos, como o fato de conhecer histórias bonitas e legais, poder dar opinião sobre o que achou daquilo que leu e, inclusive, ter um momento diferente com a professora e os colegas de turma. Os negativos não apareceram logo, mas, no decorrer da conversa, os discentes se sentiram mais à vontade e acabaram destacando alguns, como, por exemplo, não gostar da estratégia de ler de forma compartilhada. Essa etapa revelou que nossa ação deve ser estendida, de modo a continuar o trabalho de formar leitores literários. Demos início a esse processo com a execução de nossa sequência.

Achamos importante destacar novamente que nem todos os alunos devolveram os diários de leitura usados na sequência básica. Ainda, daqueles que entregaram, apenas 5 diários estavam completos. Por esse motivo, mantivemos a análise somente dos cinco diários. A seguir, exibimos os registros sobre nossa ação: comentários, reflexões, elogios, etc.

Para seguir uma orientação de análise, iniciamos com o registro de D1.

Figura 24 - Registro em D1 sobre a roda de conversa



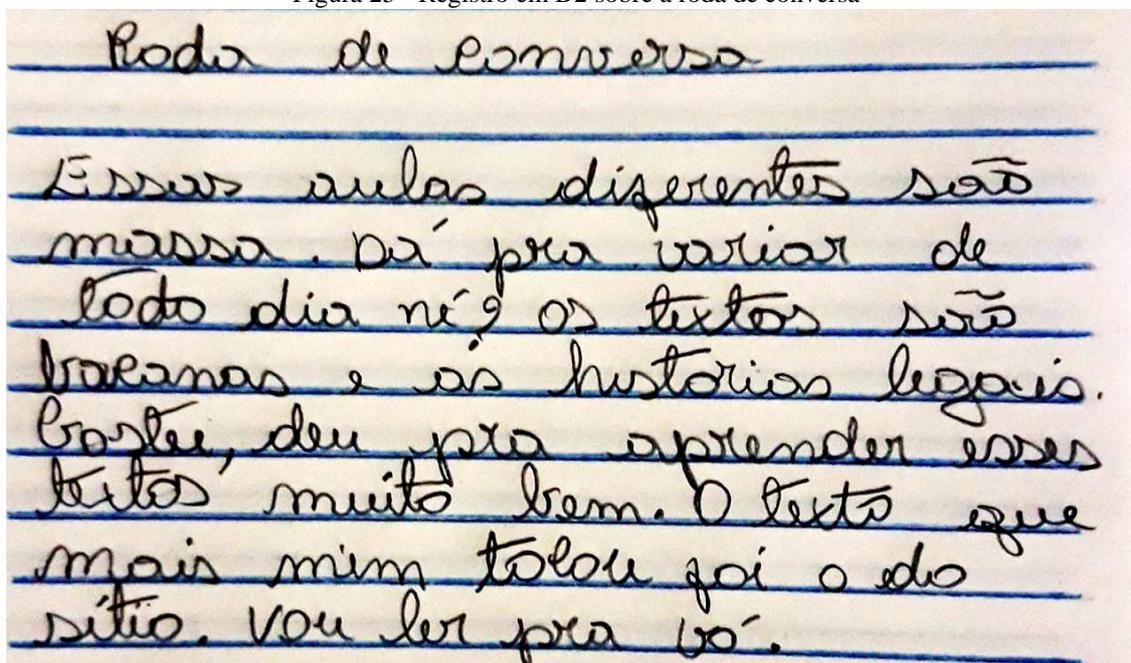
Fonte: Dados da conversa

Em seu texto, o diarista do D1 comenta que gostou “dessas aulas da professora”, dando a entender que ele considera essas aulas diferenciadas das demais do ano letivo. E, sim, foram aulas diferenciadas, uma vez que não utilizamos no decorrer do ano memórias literárias, leitura compartilhada, nem diário de leitura. Ademais, o diarista confessa que gosta de ler pelo celular, no papel não gosta muito, porém, das memórias literárias apresentadas na sequência ele gostou. Isso é um ponto significativo para nós, uma vez que significa que promovemos um encontro que deu certo: o leitor e o papel. Não que consideremos a leitura virtual algo ruim, mas fazer com que o aluno tenha um contato prazeroso com o texto impresso também é satisfatório.

Além disso, o diarista comenta que guardou todas as memórias que entregamos impressas. Mais um ponto positivo a nosso ver. Ele ainda comenta sobre o filme “Os Narradores de Javé”, apontando que a obra é boa, mas as imagens são bem antigas, no sentido de uma resolução que não o deixou satisfeito. Por fim, declara que gostou da ação e que aprendeu que devemos valorizar a vida. Isso se constitui como um avanço na formação do leitor literário, pois o aluno se destinou a analisar o que leu de modo a declarar sua avaliação sobre aquilo.

Dando continuidade, temos o que registrou o aluno do D2.

Figura 25 - Registro em D2 sobre a roda de conversa



Fonte: Dados da conversa

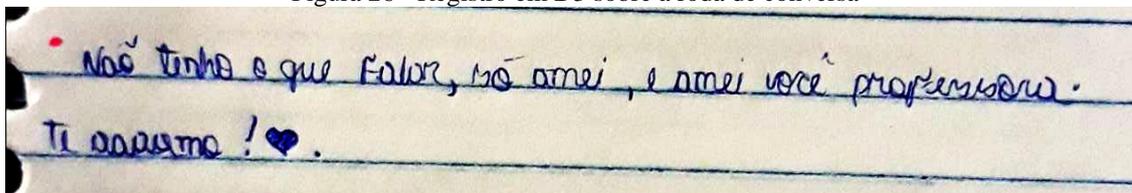
O segundo diarista iniciou seu registro expressando que as aulas de nossa sequência foram diferenciadas e que ele achou “massa”. Essa marca da oralidade expressa que ele gostou de nossa ação. Além disso, fez um comentário que podemos interpretar como uma crítica construtiva: “Dá pra varia de todo dia né?”. Isto é, soa como uma sugestão para nosso trabalho durante todo o ano letivo, levando aulas com estratégias e instrumentos diferentes para incluir e incentivar o aluno a aprender. Isso significa que nossa metodologia não deve se prender apenas ao ensino de gramática, mas também ao ensino de leitura, inclusive a literária, variando o que costumamos fazer antes de nossa ação ser executada.

O aluno ainda expõe que os textos que trabalhamos são “bacanas e as histórias são legais”. Declara que gostou e que aprendeu muito bem com eles. Ou seja, nossas escolhas por textos que refletissem na realidade de nossos alunos foram eficazes, pois os aproximaram da leitura, do enredo, da mensagem dos textos. Em suma, destaca que a memória da qual mais gostou foi aquela que falava do sítio (É só fechar os olhos e lembrar) e que vai lê-la para avó. Esse comentário nos deixa bastante satisfeitos, pois vemos nessa ação uma forma de propagar a leitura. Aqui, pautamo-nos no objetivo geral de nossa sequência básica “expandir a leitura para além dos muros da escola”, para observamos que esse registro evidencia que nossa meta será alcançada, haja vista a anotação de que levará a

leitura da memória para a avó. Nosso aluno não será apenas um leitor na escola, ele praticará o ato de ler em sua vida pessoal.

Continuando, temos o comentário feito pelo aluno autor de D3.

Figura 26 - Registro em D3 sobre a roda de conversa

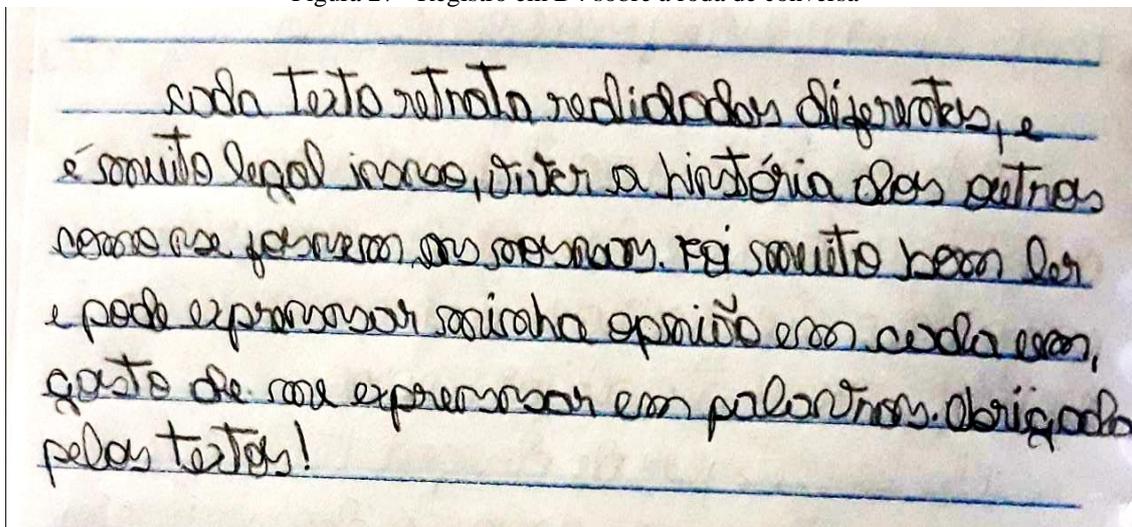


Fonte: Dados da conversa

Diante desse registro, entendemos que o autor nada tem a reclamar, pois ficou feliz com a execução da sequência básica, declarando que amou o que vivenciou. Além disso, declara que tem afeto pela professora. Esse comentário confirma que pensamos em ações significativas e executamos, apesar dos empecilhos, de forma satisfatória.

Dando continuidade à nossa análise, exibiremos o que está registrado em D4.

Figura 27 - Registro em D4 sobre a roda de conversa



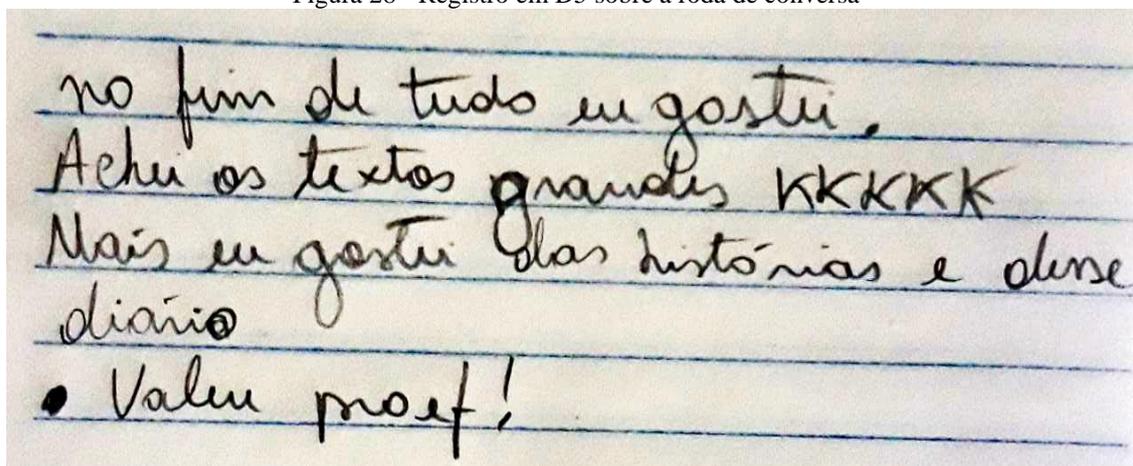
Fonte: Dados da conversa

Diante desse registro, vemos que o diarista retoma o que leu nos textos, enfatizando que cada um tem uma realidade diferente. Também retrata que isso é muito legal porque, ao lê-los, é possível viver a história dos outros como se fossem do leitor. O aluno diarista afirma que a experiência de ler e ter a oportunidade de expressar a própria opinião foi muito boa, foi prazerosa porque ele admite gostar de se expressar em palavras. Por fim, agradece pelos textos.

As palavras que encontramos em D4 justificam nossa ação como professores e pesquisadores, visto que mostram que toda a ação valeu a pena, desde o planejamento até o fim da ação. Nossa preocupação em mostrar que cada memória literária carregava uma história diferente, socializava experiências de vida, foi válida. Não só isso, como também o fato de oportunizar que os alunos se expressassem de forma oral e escrita, evidenciando percepções, críticas e reflexões sobre o que leram. O agradecimento no fim do registro nos motiva a continuar com ações assim, uma vez que nos faz acreditar que, trabalhando assim, podemos fomentar a formação de leitores literários críticos, afastando a ideia que muitos têm de que ler é enfadonho, chato, cansativo.

Por fim, o registro que encontramos em D5.

Figura 28 - Registro em D5 sobre a roda de conversa



Fonte: Dados da conversa

O último registro que encontramos retrata que, talvez o aluno não tenha simpatizado muito com nossa ação no início de sua aplicação, porém, no fim, analisou o que aconteceu e percebeu que gostou da experiência. Ele explicita ainda uma informação que pode ter sido um dos motivos para que, de início, não tenha gostado muito das aulas: textos muito grandes. O “kkkkk” nos parece uma forma de suavizar o que escreveu, como se fosse algo que não pudesse escrever ali. Depois, ele mostra a oposição: eram textos grandes, mas ele gostou das histórias e do diário de leitura, prova disso é que ele foi um dos diaristas que concluiu os registros propostos na sequência básica. Para finalizar sua escrita, ele coloca um ponto de destaque e faz um agradecimento: “Valeu prof!”. O ato de agradecer nos faz entender que a experiência foi proveitosa para ele. Destarte, acreditamos que ações como a que desenvolvemos são necessárias e significativas para a formação de um leitor literário, uma vez que inserem o educando no ensino da literatura de modo a apresentar-lhes novas

visões e percepções acerca da leitura e dos benefícios dela, como, por exemplo, conhecer novas histórias, aguçar a reflexão e a criticidade, bem como ampliar o repertório sociocultural.

5 CONCLUSÃO

Um trabalho como este requer uma boa bagagem de leitura, análise, escrita. Mas não só isso: requer também um bom olhar sobre o que acontece na sala de aula, pois é a partir da observação e do diagnóstico de nossas turmas que podemos elaborar estratégias mais eficazes para a aprendizagem de nossos discentes.

Precisamos fundamentar nossa prática e o presente a partir de obras que abordavam ensino de Língua Portuguesa e Literatura, Letramento, Letramento Literário, Memórias Literárias, Diário de Leitura, Sequência Básica, entre outras reflexões teóricas, para que pudéssemos nos basear e executar esta pesquisa-ação. Também precisamos pensar em cada estratégia de nossa ação, a fim de que tudo saísse como planejamos e, por consequência, alcançassem os objetivos propostos na pesquisa e na sequência básica.

Alicerçados na constatação de que os alunos da turma escolhida (8º ano do Ensino Fundamental II) para a ação tinham pouco interesse por leitura, consequentemente, pela leitura literária, bem como a recusa de alguns em ler nas aulas, visualizamos a oportunidade de promover a ação que elaboramos e executamos, baseada na leitura de memórias literárias e no uso do instrumento diário de leitura.

A partir da execução da sequência básica que elaboramos, baseando-nos em Cosson (2014), foi possível observar que o contato dos alunos com a leitura literária foi promovido, mesmo que nem todas as nossas expectativas tenham sido correspondidas. Traçamos, a princípio, como objetivo geral de nossa pesquisa: investigar a efetivação das ações de letramento literário no 8º ano do Ensino Fundamental II, a partir do uso de uma sequência básica com o gênero Memórias Literárias e o Diário de Leitura, promovendo, junto aos alunos, situações de leitura que ultrapassem os muros da escola. E, diante dos resultados que obtivemos, podemos afirmar que demos início a um trabalho que não pode parar por aqui, pois promover situações de leitura é um exercício que requer mais tempo, mais tentativas, mais estratégias, mais entrega, mais incentivo, mais atenção, enfim, mais.

Isso significa que a nossa pesquisa e intervenção terão que consolidar como prática constante em nossa docência, caso contrário, o trabalho que realizamos pode se tornar vazio e não consistente para a formação do leitor literário crítico e reflexivo, características que necessárias à formação pautada em um letramento literário real e significativo para o aluno.

Dessa maneira, acreditamos ter sido bastante válida a aplicação de nossa sequência básica, uma vez que a turma escolhida, antes da ação, não esboçava muito interesse pela leitura, muito menos por registros de seus aprendizados. De início, preocupamo-nos em

motivá-los a participar das aulas, a ter interesse pelo material que selecionamos, a serem ativos na ação.

O ponto positivo nesse cenário foi que eles pareciam dispostos a encarar essa nova experiência, uns mais, outros menos, mas não houve recusa, possibilitando o desenvolvimento de nossa intervenção. Adicionalmente, enfatizamos, em virtude disso, que o sucesso de uma intervenção, propondo mudanças no modo de ensinar e aprender, só se faz possível com um trabalho conjunto: professores e alunos com objetivos comuns, conduzidos por um planejamento bem executado. Em nosso caso, a sequência básica.

Apesar dos obstáculos que surgiram no decorrer da aplicação, como semana de revisão, avaliações, simulados, paradas, recesso escolar, conseguimos atingir um pouco de cada objetivo proposta na sequência básica. Conseguimos analisar a aplicação de nossa sequência básica, buscando promover o contato do aluno com a leitura literária, sempre enxergando nossa prática como ações que precisam ser aprimoradas, expandidas, repensadas, tendo em vista a necessidade de melhorias nas aulas de leitura e leitura literária, como também melhores resultados sempre em relação a isso.

Ademais, ao analisarmos a aplicação de nossa sequência, buscamos interpretar o desenvolvimento das práticas de leitura literária e enxergamos que há necessidade de aperfeiçoar nossas ações, para que elas, ainda que mediante imprevistos, sejam eficazes e atinjam o maior número de alunos possível, no sentido de que exista um retorno, um resultado. Precisamos, ainda, estimular os educandos a se engajarem em projetos de leitura, apresentar sempre textos e obras que possam proporcionar leituras prazerosas a eles, além disso, abordar a existência de biblioteca na escola, falando de seu funcionamento e de sua importância. Em busca da formação de leitores literários críticos e reflexivos, todas essas ações são válidas, inclusive, a que apresentamos e executamos na turma escolhida, em que observamos que houve uma aproximação dos alunos com a leitura literária, de forma a contribuir para o que está por vir e para o primeiro passo como leitor.

Também nos esforçamos para compreender todos os passos que demos na aplicação da sequência, a partir dos registros realizados nos diários de leitura. Apesar dos entraves que encontramos, nossa sequência foi aplicada por completo e conseguimos fazer com que o material que selecionamos fosse socializado na turma. Ademais, os registros que analisamos revelam que as etapas foram pertinentes e significativas para a formação dos alunos como leitores literários críticos.

Ressaltamos, contudo, que esperávamos receber todos ou pelo menos um grande número dos diários que distribuimos, mas, os alunos devolveram onze diários. E, ao

analisarmos os cadernos que recebemos, apenas cinco estavam com todos os registros. A princípio, isso nos surpreendeu de forma negativa, o que poderia ter nos desencorajado a dar continuidade ao nosso trabalho docente como formadores de leitores literários.

Todavia, os registros daqueles que fizeram e concluíram a sequência nos deixaram satisfeitos, pois percebemos que houve um contato expressivo com a leitura literária: eles se aproximaram da memória, entregaram-se ao enredo, associaram a história às próprias vidas, usaram da criticidade e até utilizaram a linguagem não verbal como forma de registro. Isso revelou que o trabalho realizado em sala de aula pode ser proveitoso e que a leitura literária é uma prática que deve ser estimulada no aprendizado e formação social dos alunos. Por conseguinte, reconhecemos que o trabalho deve ser contínuo e constantemente replanejado para que as ações de formação dos leitores literários se consolide dentro e fora do espaço escolar.

Nesse sentido, podemos afirmar que nossa ação deu um passo para a promoção do letramento literário, com a formação de leitores críticos e participativos, aproximando indivíduos que não esboçavam interesse pela leitura literária com textos significativos, reais e que estimularam a reflexão. Esse passo se concretizou a partir de nossa percepção no exercício, no labor, enquanto aplicamos a sequência, conquanto tenham existido imprevistos e o retorno de diários não tenha sido o esperado. Tais constatações advêm dos registros nos diários de leitura analisados, os quais revelam a compreensão e o interesse pelo que foi lido, encontramos diálogo com o texto, registros pessoais e, principalmente, críticas e reflexões que, conforme dissemos, são necessárias para a formação de leitores literários.

Em razão do que foi realizado em nosso trabalho, acreditamos essa intervenção foi de suma importância não somente para nós que o desenvolvemos, mas para alunos e professores, visto que a leitura perpassa todas as disciplinas, não apenas a Língua Portuguesa. Assim, esperamos que ele sirva de suporte e exemplo para futuras ações em sala de aula, que visem ao letramento literário e a necessária ação de planejar e modificar as práticas docentes para que se alcancem os objetivos pretendidos no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, destacando a grandiosa contribuição que este trabalho deu não somente às vidas de nossos alunos, mas também à nossa vida enquanto profissional da educação e pesquisadora, mostrando-nos que ler é uma ação para vida, independente da nuance da leitura, se literária ou não. Nesse sentido, o Mestrado Profissional em Letras se constituiu como um espaço propício para o nosso fortalecimento enquanto professora pesquisadora,

permitindo-nos unir a teoria à prática, observando os problemas que se nos apresentam no contexto da sala de aula, tirando-nos da zona de conforto e obrigando-nos a descobrir e propor soluções para melhorar o ensino de Língua Portuguesa e Literatura, no âmbito da leitura, da escrita e da análise linguística.

Por fim, consideramos que essa intervenção deve ser contínua, deve estar presente durante o ano letivo, de forma a dar prosseguimento ao que deu certo, bem como adaptar o que não obteve êxito, buscando resultados significativos para nossos alunos.

REFERÊNCIAS

ALTENFELDER, Anna Helena; CLARA, Regina Andrade. **O gênero memórias literárias**. Disponível em:

<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/1339/o-genero-memorias-literarias> Acesso em: jan. 2019.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. Volume 1. Nova Aguilar: Rio de Janeiro, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. 2008. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola. 135p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.)

BUZZO, M. G. **O Diário de Leituras: uma experiência didática na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP. Nome do programa, 2003.

BUZZO, Marina Gonçalves. O diário de leitura como artefato ou instrumento no trabalho docente. **Revista I@el em (dis-)curso**. ISSN 2175-4640, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 10-26, out. 2010. ISSN 2175-4640

CITELLI, Adilson Odair. **O ensino de linguagem verbal: em torno do planejamento**. In: MARTINS, Maria Helena. **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991.

CLARA, R. A.; ALTENFELDER, A. H.; ALMEIDA, N. **Se bem me lembro...: caderno do professor – orientação para produção de textos**. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília: MEC, 2008.

CLARA, R. A. **Se bem me lembro: caderno do professor: orientação para produção de textos**. São Paulo: Cenpec, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

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

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R (Org.). **Literatura: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 55-68. il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20)

GALVÃO, Juliana. **Letramento**. 2008. Disponível em: <http://escritabrazil.blogspot.com/2008/07/letramento.html> Acesso em: out. 2018.

GERALDI, João Wanderley. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 1984.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de Pesquisa**. 1ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – IDEB. Dados estatísticos. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-ideb-2015-ja-estao-disponiveis-para-consulta/21206. Acesso em: abr. 2019.

INSTITUTO pro livro. Retratos da Leitura no Brasil - 4ª edição. 2016. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf Acesso em: out. 2018.

KOCH, Ingedore V. e ELIAS, Vanda M. *Ler e Compreender os Sentidos do Texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

KÖCHE, Vanilda Salton; Boff, Odete Maria Benetti. Memórias literárias como um gênero textual no ensino da escrita. **In: Simpósio Internacional de gêneros textuais**. 2009. Disponível em: https://www.uces.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/memorias_literarias_como_um_genero_textual_no_ensino_da_escrita.pdf Acesso em: out. 2018.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Literatura e formação de leitores na escola. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R (Org.). **Literatura: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 23-40. il. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 20)

LEJEUNE, P. **Le moi des demoiselles**. Enquête sur le journal de jeune fille. Paris: Seuil, 1993. (“La couleur de la vie”)

MACHADO, A. R. O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1995.

MACHADO, Ana Rachel. **Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula**. Linha D'Água, São Paulo, n. 18, p. 61-80, dec. 2005. ISSN 2236-4242.

MACHADO, Ana Rachel. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

MINI Aurélio: O Dicionário da Língua Portuguesa. 8ªed. 2010.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida et. al. (Org.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PIERUCCINI, Janaina; RAMOS, Flávia Brocchetto. **LEITURA LITERÁRIA: experiência de diálogo com o texto.** Congresso Internacional de Filosofia e Educação. Caxias do Sul-RS. 2010. Disponível

em:https://www.ucs.br/ucs/tplcinfo/eventos/cinfo/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico8/Leitura%20literaria%20e%20escola_o%20papel%20do%20professor%20nesse%20contexto.pdf. Acesso em: out. 2019.

PIMENTEL, Márcia. **Breve história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil.** 2017. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/12148-breve-hist%C3%B3ria-do-ensino-de-l%C3%ADngua-portuguesa-no-brasil>. Acesso em: ago. 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROZÁRIO, Maria Nilce Valoski. Escola e ensino-aprendizagem: questionamentos, teorias, estudos e práticas. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/395-4.pdf> Acesso em: abr. 2019.

Se bem me lembro...: **Caderno do professor: orientação para produção de textos/ [equipe de produção Regina Andrade Clara e Anna Helena Altenfelder.** São Paulo: Cenpec, 5 ed, 2016.

SILVA, Márcia Cabral; MARTINS, Milena Ribeiro. Experiências de leitura no contexto escolar. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R (Org.). **Literatura: Ensino Fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 23-40. il. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 20)

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). **Língua Portuguesa.** História, Perspectivas, Ensino. São Paulo: EDUC, 1998, p.53-60.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade.** Vol. 23, n. 81, p.143 -160, dez. 2002.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera M. (org.). **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda. **Português na escola: história de uma disciplina curricular.** Material de divulgação da obra Português através de textos. São Paulo: Moderna, 1996.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa.** Ação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

APÊNDICES

APÊNDICE A - SEQUÊNCIA BÁSICA COM O GÊNERO MEMÓRIA LITERÁRIA

DA LEITURA AO REGISTRO: MEMÓRIAS LITERÁRIAS E DIÁRIO DE LEITURA COMO INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO ¹

Lizândra Medeiros dos Santos

Lucélio Dantas de Aquino

ANO/SÉRIE

8º ano

NÍVEL DE ENSINO

Ensino Fundamental

TEMPO PREVISTO

10 aulas

OBJETIVO GERAL

- Apresentar uma proposta de intervenção em sala de aula com vistas a instigar a prática de leitura de memórias literárias, bem como o registro de percepções e reflexões em diários de leitura, com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Promover a aproximação do aluno com o universo da leitura, através do trabalho com Memórias Literárias;
- Aguçar os sentimentos, as expressões, as ideias e as opiniões dos alunos no que se refere ao texto lido;
- Trabalhar a leitura no intuito de não só buscar informações, mas também de despertar a criticidade e as diversas interpretações;
- Socializar o conhecimento sobre o gênero Memórias Literárias;
- Promover o contato com Memórias orais e escritas;

- Explorar o conhecimento prévio de cada aluno acerca do gênero Memórias, bem como do diário de leitura;
- Despertar o pensamento crítico de cada aluno através de conversas e do registro de suas ideias e críticas no diário de leitura;
- Promover a participação em situações de leitura compartilhada, como também em situações de comentários sobre o texto lido;
- Valorizar a leitura como alicerce de conhecimento, contribuindo para a formação de leitores competentes e autônomos;
- Propor o registro do que se pensa de cada texto lido no diário de leitura;
- Investigar a importância desta intervenção a partir de uma roda de conversa, bem como através do registro de comentários.

MATERIAL NECESSÁRIO

- Material impresso
- Projetor de multimídia
- Caixa de som
- Slides
- Diários de leitura
- Papéis coloridos
- Cola
- Tesoura
- Canetas
- Quadro

AValiação

- A avaliação acontecerá através da observação da participação e desempenho dos alunos nas atividades propostas na sequência básica. A leitura e os registros servirão como parâmetro das expectativas.

REFERÊNCIAS

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

ETAPAS DA SEQUÊNCIA BÁSICA

1ª ETAPA- MOTIVAÇÃO (3 aulas)

Atividade 1:

Apresentação da pesquisa. Logo após, haverá a problematização da temática “Memórias”. Para tanto, será feita a exposição do filme “Narradores de Javé”.

Link do filme:

<https://www.youtube.com/watch?v=Trm-CyihYs8&t=322s>

Atividade 2:

Após a exposição do filme, serão feitas algumas perguntas norteadoras aos alunos (as perguntas serão respondidas oralmente) por meio de uma dinâmica: as perguntas ficarão em balões coloridos, que serão colados no quadro ou na parede; os alunos voluntários irão estourar os balões e ler as perguntas em voz alta, de modo que as respostas possam ser socializadas.

PERGUNTAS:

- 1- Para você, o que são memórias?
- 2- O filme confirmou seu conceito de uso de memórias ou o modificou?
- 3- Para você, o ato de registrar memórias é significativo? Por quê?
- 4- Qual é a real função social das memórias?
- 5- No filme exposto, qual é a principal mensagem?

2ª ETAPA- INTRODUÇÃO (4 aulas)

Atividade 1:

Será feita uma sondagem através de uma conversa informal para verificar se os alunos conhecem o gênero “Memórias Literárias”. Logo após, a professora trará para a aula um funcionário da escola, o qual trabalha na instituição há bastante tempo. Ele contará, a fim de expor suas memórias, fatos importantes que já vivenciou naquele ambiente, lugar tão importante para todos os envolvidos nesta ação. Dessa forma, será exposto um exemplo de memória oral.

Atividade 2:

A professora fará a exposição de um slide sobre o gênero Memórias Literárias, considerando a participação de todos, bem como os conhecimentos prévios. Posteriormente, lançará a apresentação da ideia de fazer uso do instrumento “Diário de Leitura” para registrar aquilo que leu, dando oportunidade para que o aluno anote sua visão sobre o que foi lido, seus posicionamentos, como também suas “confidências” acerca dos textos.

SLIDE SOBRE GÊNERO MEMÓRIAS**Atividade 3:**

A professora fará a exposição de um slide sobre o “Diário de Leitura”. Logo após, indagará se os alunos já fizeram uso do Diário, mesmo que o convencional - diário íntimo ou pessoal- em alguma situação ou momento da vida. Além disso, abordar-se-á novamente a importância de se registrar o que se lê.

SLIDE SOBRE DIÁRIO DE LEITURA**Atividade 4:**

A professora levará, para cada aluno, um caderno que será transformado em diário de leitura através de customização. Cada aluno fará a customização de seu diário com material levado para a sala de aula pela professora. Solicitar-se-á que cada discente leve uma fotografia sua ou de alguma paisagem, figura que o represente.

3ª ETAPA - LEITURA (4 aulas)

A professora apresentará memórias literárias premiadas nas Olimpíadas de Língua Portuguesa (OLP). Será sugerido o uso do Diário ao fim de cada análise. A leitura em si ocorrerá de forma compartilhada, de modo que, ao fim de cada texto, possam-se tecer comentários oralmente, seguindo com registros escritos dos alunos.

Atividade 1:

A professora promoverá a leitura compartilhada de duas memórias literárias, de modo que todos os alunos possam participar, comentar, analisar, questionar de forma oral o texto lido. Todas as considerações dos alunos serão de suma importância para a aula, tendo em vista que facilitarão e contribuirão para o registro no Diário de leitura.

Memórias utilizadas: “É só fechar os olhos e lembrar” e “Gotas de alegria”.

Atividade 2:

A professora promoverá a leitura compartilhada de duas memórias literárias, de modo que todos os alunos possam participar, comentar, analisar, questionar de forma oral o texto lido. Todas as considerações dos alunos serão de suma importância para a aula, tendo em vista que facilitarão e contribuirão para o registro no Diário de leitura.

Memórias utilizadas: “Casinha de Lembranças” e “Amor que não posso mais viver”.

4ª ETAPA - INTERPRETAÇÃO (2 aulas)

Formando um círculo, os alunos serão convidados a participar de uma roda de conversa com o propósito de pôr em pauta a experiência de leitura que todos vivenciaram durante a intervenção. Será proposto o último registro da sequência no Diário: depois dos relatos, dos comentários, cada aluno ficará à vontade para expor o que pensa acerca da experiência vivenciada nas últimas aulas.

ANEXOS**ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR ANTÔNIO ALADIM DE ARAÚJO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado a participar da pesquisa **“DA LEITURA DE MEMÓRIAS AO REGISTRO: o diário de leitura como instrumento de avaliação”**, que tem como objetivo interpretar a efetivação das ações de letramento literário no 8º ano do Ensino Fundamental II, a partir do uso de uma sequência básica com o gênero Memórias Literárias e o Diário de Leitura, promovendo, junto aos alunos, situações de leitura que ultrapassem os muros da escola. A participação dele(a) é de extrema importância para essa pesquisa de Mestrado.

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos descritos e autorizo a professora/pesquisadora **LIZÂNDRA MEDEIROS DOS SANTOS**, aluna regular do curso de Mestrado Profissional-PROFLETRAS/UFRN, à prerrogativa de fazer uso dos registros dos diários de leitura, bem como de imagens dos alunos executando as atividades propostas durante a pesquisa-ação conduzida pela referida professora nas aulas da turma do 8º ano “B” desse estabelecimento de ensino. Os registros feitos pelos alunos nos diários de leitura serão utilizados em análise

na Dissertação, exclusivamente, com o objetivo científico. Dessa forma, todo o material será codificado no que diz respeito à identificação dos textos e à autoria dos mesmos. Quanto às imagens, serão usadas na ilustração dos relatos a serem evidenciados também no trabalho citado.

Assinatura do(a) aluno(a)-participante da pesquisa

Assinatura do(a) pai/mãe ou responsável legal pelo(a) aluno(a)

ANEXO B - MEMÓRIAS UTILIZADAS NA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA BÁSICA

MEMÓRIA 1**É só fechar os olhos e lembrar!**

Aluna: Yasmin Eduarda Alves

É só fechar os olhos e lembrar! Naquele tempo a vida não era fácil, mas éramos felizes apesar das dificuldades. Morávamos em uma fazenda no município de Catalão. Papai era meeiro, plantava arroz, milho, feijão, engordava porco e criava galinha caipira. Tudo dividido meio a meio com o patrão que entrava com a terra e os recursos e papai com o trabalho braçal. Éramos ao todo sete filhos, uma escadinha como diziam, todos nascidos por mãos de parteiras. Nós, os meninos, frequentamos pouco a escola rural da região, aprendemos basicamente a ler e a fazer contas, papai dizia que era o bastante. As meninas ficavam em casa ajudando mamãe nos afazeres domésticos, aprendiam a cozinhar, costurar e bordar, eram preparadas desde cedo para o casamento, para serem as “Rainhas do lar”.

O caminho para a escola era um verdadeiro pomar do cerrado onde nos deliciávamos com frutas fresquinhas colhidas na hora: mangaba, bacupari, murici, gabioba. Íamos brincando estrada afora, a natureza nos ofertava brinquedos de graça e em abundância, plantas nativas como lobeira era nossa bola e com os marmelos disputávamos quem conseguia jogá-los mais longe.

É só fechar os olhos e lembrar! Nossa casa era feita de pau a pique e barro batido, bem simples, mas cheia de amor por todos os cantos. No fogão a lenha, um caldeirão de feijão sempre a cozinhar para não azedar. Não existia luz elétrica, nossas noites eram iluminadas pela lamparina a querosene, pela lua e pelas estrelas. No quintal uma pequena moita de bananeira, um forno de barro e um trieiro que nos levava até o córrego manso e cristalino que passava a poucos metros da nossa casa. Era lá que mamãe lavava nossas roupas e os vasilhames.

A lida na fazenda começava bem cedo, antes do raiar do sol, ao primeiro canto do galo carijó. Mamãe preparava o café forte, socado no velho pilão feito com tronco de aroeira. Papai, os irmãos mais velhos e eu íamos para o trabalho na lavoura ou no roçado, mal conseguíamos erguer a enxada ou a foice. As vestimentas pareciam colchas de retalhos

coloridas, tamanho número de remendos que mamãe colocava. Tudo era reaproveitado passando dos mais velhos para os mais novos.

Aos domingos reuníamos a criançada para tomarmos banho no córrego, era uma festança, subíamos em um ingazeiro e de seus galhos pulávamos nas águas límpidas do ribeirão, era “tchbum” atrás de “tchbum”. Depois, enquanto chupávamos os ingás, doces como mel, recebíamos a visita do balé de borboletas multicores que pousavam nas margens barrentas. – Ah! Obra-prima da natureza aquela visão! À noite, como não conhecíamos avião, quando um cruzava o céu estrelado, dizíamos que era “Rilimbimbim”. Até hoje não sei o que isso significava para nós.

É só fechar os olhos e lembrar! Consigo sentir o aroma da terra molhada pelo orvalho ao amanhecer, o alvoroço dos pássaros após um dia de chuva agradecendo a Deus a natureza exuberante que tudo nos dava. Tudo que plantávamos, colhíamos. Como eu era feliz naquele lugar!

Cresci, casei, tive três filhas, mas o progresso chegou e nos expulsaram de lá. Todas as terras da região foram vendidas para dar lugar a uma grande barragem. Mudei com esposa e filhas para a cidade, tive que me adaptar à nova vida.

Hoje, não sinto mais o cheiro da terra molhada e sim do asfalto seco, não ouço a sinfonia dos pássaros e sim o buzinar enlouquecido dos carros. As crianças não conhecem lobeira, bacupari, cutelo etc., fazem parte de uma geração informatizada, passam horas nas redes sociais e pouco brincam entre si.

Então, fecho os olhos e choro! Um choro doído, por ver meu pedacinho de chão transformado numa imensidão de água, a natureza perdeu para o homem, os pássaros foram embora, o córrego não existe mais e o pouco que sobrou do cerrado em volta pede socorro.

Sinto eclodir do meu íntimo lembranças de um tempo que não volta mais, são as memórias de um sertanejo que saiu da terra, veio para a cidade, porém a terra não saiu de mim, pois as lembranças estarão vivas em minha mente até o último fechar de minhas pálpebras.

É só fechar os olhos e lembrar!

(Texto baseado em entrevista feita com o senhor Gerson Vieira dos Santos, 60 anos.)
Professora: Beatriz Bernardes Leite Escola: E. M. Nilda Margon Vaz – Catalão (GO)

MEMÓRIA 2

Gotas de alegria

Aluno: Irley Alves Gomes

Na aurora do dia, levanto, sento em minha velha cadeira e começo a me lembrar dos tempos de menina. Ah! Tempos de minha infância “que os anos não trazem mais!” Já dizia bem o saudoso poeta.

Era dezembro de 1937, eu tinha apenas sete anos. Nessa época, levantava cedo para ajudar minha mãe nos afazeres de casa. A primeira tarefa do dia era lavar roupa à beira do rio, não demorava muito para ver minhas duas irmãs e eu com grandes trouxas de roupas na cabeça, descendo inclinados barrancos ao encontro de nossa mãe, que já nos esperava impaciente e repisava as mesmas palavras: “Por que demoraram tanto?”. Durante o percurso, aproveitávamos para colher goiabas que ficavam nas árvores pelo caminho. Enquanto nossa mãe lavava a roupa, sempre dávamos um jeito de fugir para tomarmos banho no rio, que brilhava como espelho refletindo a luz do sol, admirávamos aquele espetáculo enquanto nos refrescávamos em águas tranquilas.

Quando o sol já estava tinindo de forte, colocávamos a roupa para quorar, ou seja, as roupas ficavam estendidas sobre o capim, para amolecer o sujo, mas, desviávamos nossa atenção para a fumaça dos troncos de embaúba, que nossa mãe utilizava para fazer fogo, anunciando que o almoço estava pronto. E à tardinha, era hora de ajudar meu pai a colher mandioca num grande roçado que ficava no fundo da nossa casa.

E assim, prosseguiam meus dias, nada mudava na rotina da minha vida dentro do seringal Santa Maria, às margens do rio Juruá. Porém, quando o céu escurecia e pesadas nuvens se chocavam umas nas outras, eu encontrava a alegria.

– Lá vem a chuva!

Era o que diziam as donas de casa correndo para tirar as roupas no varal, outras, por sua vez, erguiam grandes potes nas biqueiras da casa, armazenando a água da chuva. A meninada entusiasmada corria para o meio do terreiro, uma linda festa era organizada, onde todos esperavam que do céu jorrasse suas gotas de alegria. Naqueles momentos, esquecia as tarefas e as dificuldades da vida. A menina que se escondia por debaixo dos afazeres de mulher, renascia, e mostrava-se tão viva como nunca. O barulho forte da chuva caindo sobre as folhas das árvores ressoavam aos meus ouvidos como o som da mais doce melodia.

Brincando de pira, nos transformávamos em belos pássaros de asas fortes, enquanto livres corríamos pelo terreiro enlameado. Mas, tudo era interrompido com os gritos de minha mãe, pois nossa casa estava alagando. Por ser velha e coberta de palha, não aguentava a força da chuva e, logo o teto... Quer dizer, as folhas de paxiúba estavam caindo sobre nossas cabeças. Enquanto para mamãe era uma tragédia, para nós era uma diversão, pois como em uma disputa todos corriam para pegar as cuias para aparar as goteiras.

Depois de resolver tudo, voltava para a festa que me aguardava no meio da floresta. A luz do sol encoberta pelas nuvens era substituída pelo radiante brilho que emanava do meu sorriso. Mas logo o sol aparecia, e junto com a chuva se ia minha alegria. E novamente, tudo voltava ao normal, até que a chuva viesse de novo, e mais uma vez, tudo se repetia.

Hoje, eu, Francisca de Assis, moro em Eirunepé, lugarzinho situado bem no coração da Amazônia, numa casinha ainda muito simples, mas, o teto agora de alumínio me dá a segurança de não precisar me preocupar com as goteiras, e, com 86 anos, estou presa num mundo de escuridão por não poder mais enxergar, por isso, estou aqui, ao lado de minha janela, com a esperança de ouvir mais uma vez as gotas que me fazem lembrar daquilo que não posso mais ver.

Assim, me entrego como uma flor se entrega quando a chuva cai, e envolvida pelas memórias daqueles ternos e alegres momentos de minha infância, tento meus problemas esquecer.

(Texto baseado na entrevista feita com a senhora Francisca de Assis Azevedo, 86 anos.)
Professora: Anne Helen Vieira de Farias Escola: E. E. Francisca Mendes – Eirunepé (AM)

MEMÓRIA 3**Casinha de lembranças**

Aluna: Lorena Almeida da Silva

Das brincadeiras guardadas na minha casinha de lembranças, ainda faço de conta que arrumo uma realidade onde meninas e meninos viram pai, mãe, avós... Inventando a própria vida tranquila da cidade de Itaetê. Na terra do Poço Encantado, minha memória ainda se encanta com o poço de lembranças de uma infância levada pelo tempo e roubada pela tecnologia e o brinquedo que faz de tudo sozinho.

Repasso, com saudade, a vida de traquinagens da minha brincadeira predileta: a casinha, por sinal, muito incentivada pelos meus pais. Como funcionava? Disso me lembro de bem. Meu pai era o valente que entrava pela extensa mata em busca de madeira e também produzia o barro batido para pôr em pé minha “casinha”. Meus olhos desenhavam as portas e janelas com os pedaços de madeira e a minha alegria erguia as paredes com o barro batido. Lá do seu interior o cheiro da carne frita chamava a todos que passavam por perto, curiosos com o fogão e a chapa de ferro que mamãe me ensinou a usar. As panelas nasciam das latas de goiabada e de óleo de cozinha. Seu Merquides, meu vizinho, ficava na incumbência de colocar os cabos de madeira.

Se bem me lembro, dormia pedindo para o sábado chegar. Era o dia da feira, com certeza, seu Pedro e dona Isabel iriam trazer os ingredientes para ajudar no cozidinho. O pedaço de carne seca, um punhadinho de farinha, complementavam o almoço de bredo, berduêgua e outras folhas do quintal. Parece que foi ontem, o vermelho do fogo lambendo a panela.

Ainda guardo comigo o friozinho na barriga, do grande desafio de acender o fogo e cozinhar nossas “comidinhas”. Onde, onde, conseguir madeira? Na mata, era perigoso adentrar. Eis então que começa uma de nossas travessuras. Roubar vara no quintal de dona Lió, naquele tempo era comum, as pessoas cercarem seus quintais com varas bem entrelaçadas umas às outras. Recordo-me que dona Lió ficava uma fera ao perceber as falhas que deixávamos em sua cerca, fora as vezes que éramos flagrados com feixes sobre nossas cabeças. “Meninos lutridos, passem daqui!”

Nossa família se completava com os filhos da nossa imaginação, bonecos feitos de

tijolos de alvenaria que comiam papinha vestidos nas roupinhas que neles colocávamos. Tudo tão lindo que de quando em vez meus sonhos ainda voltam lá. Sentados nas esteiras de palha estendidas no terreiro, saboreávamos nossas comidinhas. Mas, chega a hora de voltar.

Ainda ouço o barulho das panelinhas caiadas de carvão sendo areadas e as cinzas levadas pelas águas do Rio Paraguaçu, que nos dizia para não ter pressa e que o amanhã poderia ser tão lindo quanto o agora. Tudo feito com prazer e alegria. Colocávamos um punhado de areia sobre a bucha de São Caetano, encontrada facilmente nos quintais das casas e disputávamos para ver quem deixava as panelinhas brilhantes como a luz do sol. E ainda aproveitávamos para pegar piabas com saco de pano. Quantas piabas! Impossíveis de contar. E elas eram com certeza a nossa próxima comidinha.

O tempo passou e nossos brinquedos e brincadeiras ficaram apenas nas lembranças. Mas trouxe comigo os valores de uma família, os amigos, as responsabilidades que hoje são reais. O cuidado e o afeto aprendidos, jamais se apagarão da minha memória. A casinha da vida trouxe outros brinquedos e brincadeiras, celular, videogame, tablete, que mudaram as relações e a vida das crianças. Os pais pouco participam da vida dos filhos, os vizinhos não se encontram e o quintal se encurtou porque dá trabalho limpar.

As casinhas, hoje, são as salas das casas, manipuladas pela televisão e dependentes dos produtos que os pais têm que comprar, tornando-se adultos precoces.

Hoje, apesar da imensa saudade que sinto, tenho boas lembranças dos meus tempos de menina. Lembranças que se divertem brincando com a minha memória. Mas que besteira minha! Queria poder voltar ao passado e levar comigo pelo menos meu neto Ian, para viver esses doces momentos da minha casinha de magia e encantos.

(Texto baseado na entrevista feita com a senhora Ana Maria Daltro Rangel, 54 anos.)
Professora: Joelma Queiroz Rego Escola: Centro de Educação Municipal Flávio José de Oliveira – Itaeté (BA)

MEMÓRIA 4**Amor que não posso mais viver**

Aluna: Thayssa Paiva de Castro

Sempre quis trazer à tona histórias cheias de sonhos e o amor pela dança, lembranças que me fazem reviver “lá atrás”.

Em tempos idos, na minha Doutor Severiano, eu muito remexi. Ah, como eu remexi! Andei os quatro cantos daqui e da vizinhança. Só não fui ao céu, porque é o último lugar para onde ainda pretendo ir.

Perdi minha mãe aos 9 anos, e entre tantas dores, algo me dizia para voltar a criança alegre que a todos encantava. Essa alegria estava na dança. O amor pela dança, a paixão pela música, os sons que ecoavam na rua em que eu morava, me davam forças para reerguer e vez ou outra florescia um sorriso no meu rosto.

Os tempos passaram e chegou a mocidade, época em que a dança marcou minha vida e, pelo remelexo e rodopio feito pião, fiquei conhecida na região como uma das melhores dançarinas. Por causa disso muito me envaideci e só dançava com negos que “tiravam o pé do chão”. Reunir-se com os amigos, beber até o dia amanhecer, ir a todos os bailes, rebolar de ficar com dores no corpo, sem dúvidas é daí que guardo as melhores sensações da minha vida.

Em dias de bailes o barracão virava um formigueiro de gente feliz e harmoniosa. Era lá onde tudo acontecia ao claro de lamparinas em cada pilar. Hoje, o barracão está apenas nas memórias dos mais velhos, em seu lugar encontramos a famosa Praça de Eventos, que abraça novos estilos musicais e novos jeitos de dançar e comportar-se.

Naquela época, o povo festeiro vestia-se humilde, mas estava sempre lindo! Já nos caracterizávamos de acordo com a ocasião. Se fosse carnaval, lá ia eu com minha fantasia feita de papel de embrulho; se não, os sacos de açúcar transformavam-se em tecidos e davam forma a lindos modelos de saia rodada que encantavam os olhares no salão. Quando as condições melhoravam, com tecidos de bolinhas, fazíamos vestidos de manga, sempre rodados e com bordados na barra, os quais no salão, faziam nossos olhares se perderem nas fantásticas bolas, minúsculas e incandescentes como as estrelas do céu.

A maquiagem ficava por conta do papel crepom que era molhado e passado no rosto para dar cor às bochechas. O batom vermelho completava o feito. Meu Deus! Não poderia

esquecer aqui dos famosos penteados, que revelavam o tamanho do cabelo. Se fosse grande, uma bela “cafófa”, se fosse curto, raspávamos o cangote e fazíamos costeletas, como os homens.

A animação de tudo era encabeçada por apenas dois sanfoneiros: Manoel Vino e Geraldo Belizário. Pense nuns cabras arretados de bons! Tocavam tanto, que a sanfona gemia em vários ritmos: samba, xote, forró e principalmente, a bela valsa. A valsa, dançávamos com os braços estendidos e o corpo longe do cavalheiro, antes, nós tínhamos respeito aos nossos pais. Hoje o corpo não me permite dançar, mas quando tem festa e no outro dia escuto os comentários daqueles que foram, recordo que eu e minhas amigas sempre nos reuníamos para relatar as fofocas dos bailes, que eram medonhas! Dávamos altas gargalhadas! Que saudades! Agora, quando tem festa, sei que a praça fica lotada, que tudo é clareado pela iluminação elétrica, que as bandas, com vários componentes, tocam poucos ritmos musicais. A moçada dança uns forrós de um jeito esquisito e o respeito na dança, esse não existe mais.

Em dias de festa, sento na minha calçada, na minha velha e cansada cadeira e fico a observar o vaivém das pessoas. Ao ver as mocinhas de minha rua passando, todas emperiquitadas, percebo que as saias não rodam mais no salão, porque os shortinhos são os preferidos. E toda a movimentação, embora cheia de mudanças, comparadas à minha época, ainda me fazem remexer o corpo na cadeira e o sentimento ainda invade meu coração e me faz estremecer a alma, fazendo-me recordar quando o pandeiro fazia “BRÁ” sempre que o sanfoneiro cantava: “Ninguém tem dó / Do meu penar, / viver tão só, / sem ter um amor é de amargar”.

E nessa hora uma certeza toma conta de mim, não com passos precisos e rápidos, mas lentamente como os dias que tenho vivido: serei eternamente uma amante da dança. “Dancei que aleijei o corpo, mas não, a alma”.

(Texto baseado na entrevista com a senhora Maria do Socorro de S. Silva, 79 anos.)

Professora: Núbia Cristina Pessoa de Queiroz Escola: E. E. E. F. e EJA Coronel João Pessoa – Doutor Severiano (RN)

ANEXO C - MEMÓRIAS ADAPTADAS COM IMAGENS UTILIZADAS NA
APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA BÁSICA

MEMÓRIA LITERÁRIA – É SÓ FECHAR OS OLHOS E LEMBRAR





MEMÓRIA “GOTAS DE ALEGRIA”





MEMÓRIA “CASINHA DE LEMBRANÇAS”





MEMÓRIA “AMOR QUE NÃO POSSO MAIS VIVER”





