



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

MARÍLIA FÉLIX DINIZ MELO

**VIVÊNCIAS DE FORMAÇÃO LEITORA COM ALUNOS DO 9º ANO
NA ESCOLA FRANCISCA LEITE VITORINO EM BOA VISTA – PB**

**Campina Grande – PB
2020**

MARÍLIA FÉLIX DINIZ MELO

**VIVÊNCIAS DE FORMAÇÃO LEITORA COM ALUNOS DO 9º ANO
NA ESCOLA FRANCISCA LEITE VITORINO EM BOA VISTA – PB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Linguagens, Culturas e Formação Docente.

Orientadora: Prof^a Dr^a Fabíola Mônica da Silva Gonçalves

**Campina Grande – PB
2020**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

M528v Melo, Marília Felix Diniz.

Vivências de formação leitora com alunos do 9º ano na Escola Francisca Leite Vitorino em Boa Vista – PB [manuscrito] / Marília Felix Diniz Melo. - 2020.

164 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2021.

"Orientação : Profa. Dra. Fabíola Mônica da Silva Gonçalves, Departamento de Educação - CEDUC."

1. Letramento literário. 2. Formação leitora. 3. Contos. 4. Diário de Leituras. I. Título

21. ed. CDD 372.6

MARÍLIA FÉLIX DINIZ MELO

**VIVÊNCIAS DE FORMAÇÃO LEITORA COM ALUNOS DO 9º ANO
NA ESCOLA FRANCISCA LEITE VITORINO EM BOA VISTA – PB**

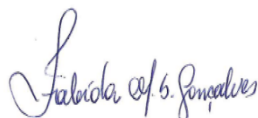
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Linguagens, Culturas e Formação Docente.

Orientadora: Prof^a Dr^a Fabíola Mônica da Silva Gonçalves

Aprovada em 10/12/2020.

BANCA EXAMINADORA



Prof^a Dr^a Fabíola Mônica da Silva Gonçalves – PPGFP/UEPB
(Orientadora)



Prof. Dr. Marcelo Medeiros da Silva – PPGFP/UEPB
(Examinador Interno)



Prof. Dr. José Helder Pinheiro Alves – PPGLE/UFCG
(Examinador Externo)

Ao meu avô; exemplo, inspiração e saudade:
Orlando Maurício – *in memoriam*, que sempre me
apoiou e sonhou os meus sonhos.

DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A Deus e a Nossa Senhora de Fátima, minha gratidão, pela fé suficiente para enfrentar os obstáculos e superá-los, pela oportunidade de vivenciar um dos principais objetivos da minha vida.

A meu esposo Hemerson, pelo incentivo e exemplo de companheirismo, dedicação e que tanto se absteve de minha companhia para a concretização desse sonho que é nosso.

Ao meu filho João Lucas, razão de minhas lutas diárias, dos meus risos plenos e sacrifícios vorazes, pela compreensão das horas ausentes. Amo-te. Ao bebê que carrego em meu ventre.

À minha família, que nos momentos difíceis ou nas alegrias compartilhadas, juntos entendemos o verdadeiro significado da palavra *Família*. À minha vó Nicinha que dedicou sua linda experiência de vida a meu amado João nas horas de minha ausência. Às minhas amadas e solícitas tias, base para a minha educação: Silvia, Lúcia, Zoraide, Cláudia e Iara, que bom que a vida me deu vocês de presente. Aos meus pais Valdeci e Luísa, aos meus amados irmãos: Várzea, Erlan e Sávio, aos sobrinhos: Ana Luísa, Maria Vitória e José Emanuel; aos meus primos: Anna Raquel, Segundinho, Anna Lys e Heloísa, sangue do meu sangue, amo vocês. Aos meus incentivadores tios: Hélio, Ricardo e José.

Aos meus sogros Marquês e Analice que dedicaram algum tempo nos cuidados do meu doce amor João.

À professora e inspiradora de grandes práticas educativas: Dr^a Jacklaine Almeida, Gratidão!

À professora e orientadora desse trabalho, Dr^a Fabíola, pela dedicação. Sou grata por acreditar no meu trabalho.

Aos professores que fizeram parte da banca e atenciosamente trouxeram seus conhecimentos para serem compartilhados neste trabalho: Dr^a Kalina Naro e Dr^o José Hélder Pinheiro, muito obrigada. Em especial ao Dr^o Marcelo Medeiros, um gigante!

Às amadas amigas-âncoras: Kécia, Isaurinha e Samarinha.

Às minhas amigas maravilhosas Tayse, Érica e Laís que sempre me apoiaram, incentivaram, foram parceiras e companheiras de trabalhos, conversas e discussões riquíssimas, sou grata pela amizade e pelo carinho de cada uma. Essa jornada não teria sido possível sem a parceria e a decência humana de vocês a meu lado. Obrigada Tayse, por TUDO que me fez e faz, você é meu porto seguro!

A Felipe Batista, que me ouviu, ajudou, impulsionou e acreditou na minha capacidade.

À Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Chefes, Secretários, Professores, Funcionários.

Na Escola Professora Francisca Leite Vitorino, a todos aqueles que fazem parte da instituição, em especial ao gestor Márcio Meira, pela compreensão e amizade, e às colegas queridas: Lenilde, Andréa, Neide, Aninha, Diana, Edinaide, Raissa, Patrícia, Juliana, Cristina e Fefé e aos que colaboraram com a minha pesquisa para o aprimoramento do ensino. Em especial aos meus alunos, *razão* pela qual busco melhorar minhas práticas e refletir sobre a profissional que sou.

*Um leitor vive mil vidas antes de morrer. O homem
que nunca lê vive apenas uma.*

(George R. R. Martin)

RESUMO

A presente pesquisa versa sobre uma experiência de leitura literária desenvolvida em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Professora Francisca Leite Vitorino, em Boa Vista-PB, a partir da leitura dos contos “Olhos d’água” de Conceição Evaristo e “Felicidade Clandestina” de Clarice Lispector, objetivando a formação do leitor na perspectiva do letramento literário. Para isso, pretendeu-se fomentar experiências de leituras e escritas, através da elaboração e do desenvolvimento de uma Sequência Básica no modelo sugerido por Cosson (2018), a fim de incentivar a sensibilidade estética através de discussões, rodas de conversa e reflexões em sala de aula. Por fim, propusemos a criação de Diários de Leituras (DL), para dinamizar o processo de escrita e a formação crítica do leitor, diante da perspectiva literária, uma vez que essa ferramenta metodológica favorece a reflexão sobre as temáticas veiculadas na leitura e a intertextualidade, presentes na composição do gênero textual/literário utilizado. Nosso interesse foi realizar um projeto com práticas que proporcionassem o crescimento intelectual do público alvo: 30 alunos, com faixa etária entre 13 e 17 anos. Nesse contexto, inserimos metodologias, guiadas por concepções outras de leitura como, por exemplo, ato e produção de sentido, para tornar o aluno um leitor competente e em potencial, consciente, apto a ler, refletir e agir criticamente na sociedade e capaz de, num processo de alteridade, colocar-se no lugar do outro, para refletir sobre o mundo, tanto a partir das discussões e reflexões em sala, quanto da construção dos Diários de Leituras. Dentre o referencial teórico de apoio às discussões, destacam-se Brasil (2017), Colomer (2007), Machado (2005), entre outros. Metodologicamente, nosso estudo é classificado como uma pesquisa-ação, de abordagem qualitativa. A partir da vivência das metodologias interventivas, aqui descritas, vimos a relevância de levar textos para a dinâmica de participação e de envolvimento do alunado, na busca pela interação e ampliação das discussões que o processo de leitura e de escrita podem proporcionar. Muito além do que esperávamos, as expectativas em relação à participação e ao envolvimento dos alunos foram alcançadas, quer dizer, a cada etapa, víamos o quanto esses se dedicavam e contribuíam com as aulas e a execução das atividades sugeridas. Nesse sentido, os resultados apontaram para um representativo envolvimento e uma autoidentificação, por parte dos alunos, através das leituras literárias que realizaram em sala, levando em consideração a subjetividade dos apontamentos e os momentos de compartilhamento, reflexões, diálogos e entendimentos subjacentes aos textos.

Palavras-Chave: Letramento literário. Formação leitora. Contos. Diário de Leituras.

ABSTRACT

This research deals with a literary education experience developed in a 9th grade class of Elementary School, from the Municipal School Professora Francisca Leite Vitorino, in Boa Vista-PB, from the reading of the stories “Olhos D'água” by Conceição Evaristo and “Felicidade Clandestina” by Clarice Lispector, aiming at the formation of the reader from the perspective of literary literacy. To this end, it was intended to promote reading and writing experiences, through the elaboration and development of a Basic Sequence in the model suggested by Cosson (2018), in order to encourage critical thinking through discussions, conversation circles and reflections in the classroom.

Finally, we proposed the creation of Reading Diaries (RD), to streamline the writing process and the critical formation of the reader, in the light of the literary perspective, since this methodological tool favors reflection on the themes conveyed in reading and intertextuality, present in the composition of the textual / literary genre used. Our interest was to carry out a project with practices that would provide the intellectual growth of the target audience: 30 students, aged between 13 and 17 years old.

In this context, we insert methodologies, guided by other conceptions of reading such as, for example, act and production of meaning, to make the student a competent and potential reader, aware, able to read, reflect and act critically in society and capable of, in a process of otherness, putting oneself in the place of the other, to reflect on the world, both from the discussions and reflections in the classroom, as well as from the construction of the Reading Diaries. Among the theoretical framework to support the discussions, stand out Brasil (2017), Colomer (2007), Machado (2005), among others.

Methodologically, our study is classified as an action research, with a qualitative approach. From the experience of the interventional methodologies, described here, we saw the relevance of bringing texts to the dynamics of student participation and involvement, in the search for interaction and expansion of the discussions that the reading and writing process can provide. Far beyond what we expected, expectations regarding student participation and involvement were met, that is, at each stage, we saw how much they were dedicated and contributed to the classes and the implementation of the suggested activities.

In this sense, the results pointed to a representative involvement and self-identification, on the part of the students, through the literary readings they performed in the classroom, taking into account the subjectivity of the notes and the moments of sharing, reflections, dialogues and understandings underlying the texts.

Keywords: Literary literacy. Reader training. Tales. Readings Diary.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema de Sequência Didática	25
Figura 2 – Esquema da SD adaptado por Costa-Hübes	26
Figura 3 – Gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos	47

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perguntas e respostas do Quiz Literário	66
Quadro 2 – Questionamentos acerca do texto Olhos d'água	70
Quadro 3 – Esquema do Minicurso: O gênero Diário de Leituras em sala	80
Quadro 4 – Informativo sobre Clarice Lispector	88
Quadro 5 – Questionamentos sobre Clarice Lispector	89
Quadro 6 – Questionamentos sobre Felicidade Clandestina	92

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
DL	Diário de Leituras
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
RCEMPB	Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba
SB	Sequência Básica
SD	Sequência Didática

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	POLÍTICAS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL	19
2.1	Breve contextualização sobre a concepção de ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica Brasileira.....	19
2.2	A estruturação dos currículos e documentos educacionais de Língua Portuguesa	22
2.3	O uso da Sequência Didática como ferramenta de ensino	24
2.3.1	<i>Rildo Cosson e a Sequência Básica (SB)</i>	26
3	DELINEAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR	30
3.1	A educação literária e a formação do leitor.....	31
3.2	Letramento literário: uma nova perspectiva para trabalhar a literatura em sala de aula	34
3.3	Interfaces da leitura e escrita em sala de aula.....	38
3.4	Os gêneros textuais e literários como ferramentas didáticas para a formação do leitor.....	40
3.4.1	<i>O uso de Contos em sala de aula</i>	45
3.4.2	<i>O Diário de Leituras como ferramenta metodológica</i>	48
4	DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL	51
4.1	Sobre a motivação da pesquisa	51
4.2	A escola e os sujeitos colaboradores	52
4.3	Perspectiva metodológica	54
4.4	O desenvolvimento da Sequência Básica como metodologia interventiva	56
5	ENTRE CONTOS E DIÁRIOS: A LITERATURA VISITANDO A SALA DE AULA	59
5.1	“Olhos d’água”: Comoção e resistência	60
5.2	“Felicidade Clandestina”: O encontro com as duas meninas	83
5.3	“Essa história me tocou muito”: O desenvolvimento da escrita através do Diário de Leituras	100
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	110

REFERÊNCIAS 114
APÊNDICES120
ANEXOS 140

1 INTRODUÇÃO

A necessidade de inserção da educação literária surge no Brasil a partir da implementação de leis e documentos educacionais, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e, mais recentemente, da Base Nacional Comum Curricular, que vislumbram a formação crítica do leitor, trazendo reflexões acerca das produções literárias, bem como orientações para o trabalho em sala de aula, voltadas para as perspectivas da leitura e do trabalho com os gêneros textuais que priorizam aspectos essenciais para os usos da linguagem e colaboram para que ocorram as transformações do ensino da Língua Portuguesa.

Para Dalvi (2018), a educação literária precisa ir além de ensinar a ler textos literários, perpassando por diferentes esferas do conhecimento, a fim de preparar o sujeito para agir na sociedade de modo crítico, ativo e responsável. Nesse sentido, é pertinente a realização de trabalhos que contemplem a leitura e a escrita para a construção do leitor e escritor em potencial. O nosso enfoque está para além do que se discute no processo de alfabetização ou, mesmo, no de letramento, está para a formação do leitor literário no ensino fundamental e as possibilidades de aprendizagem, fruto das leituras, reflexões e discussões de que o aluno venha a participar, na busca pelo conhecimento.

Assim, nos predispomos, nesta dissertação, a compreender melhor acerca da formação de leitores literários, promover itinerários de leitura, à luz das teorias de Cosson (2018) e Colomer (2007), com vistas à promoção da leitura no espaço escolar e fora dele, uma vez que a literatura é uma arte que sensibiliza, humaniza e pode contribuir para a formação de indivíduos críticos e reflexivos na sociedade.

Utilizamos, dentre outros teóricos, os documentos oficiais da Educação: (BRASIL, 1996; 2001; 2006; 2013) e recentes pesquisas sobre a formação do leitor, a exemplo de Araújo; Tassoni (2018), Lima e Reis (2016), por considerar que esses tratam, de modo peculiar, as questões que envolvem a formação do leitor literário e as práticas de letramento na Educação Básica, como a autoidentificação, a percepção de si e a busca por ser uma pessoa melhor, em razão das leituras realizadas.

A formação de leitores literários dá-se a partir da realização de práticas de leitura e do letramento literário, fundamentadas numa perspectiva sociointeracionista e discursiva. Assim, a interação com a linguagem e os seus diferentes usos faz com que haja a dinamicidade da

língua e que essa esteja relacionada com as intenções comunicativas propostas pelas práticas de leitura que a escola desenvolve.

Diante dessa problemática, levantamos os seguintes questionamentos: Como a leitura de contos pode contribuir para a formação da competência leitora literária na perspectiva do letramento literário? De que maneira a produção de Diários de Leitura pode dinamizar o processo de escrita e a formação crítica do leitor, diante da perspectiva literária? Nessa direção, nosso objetivo geral foi desenvolver um trabalho de Educação Literária na escola pública municipal Professora Francisca Leite Vitorino, de Boa Vista – PB, visando à formação de leitores literários competentes, em uma turma do 9º ano do ensino fundamental, a partir da leitura de dois contos literários e da respectiva produção de Diário de Leituras pelos alunos colaboradores.

Para isso, traçamos como objetivos específicos: desenvolver uma sequência básica no modelo sugerido por Cosson (2018), para a abordagem dos contos “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo, e “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector, a fim de potencializar a formação do leitor literário na perspectiva do letramento; incentivar o senso crítico através de discussões, rodas de conversa e reflexões em sala de aula e propor a criação de Diários de Leituras (DL), para dinamizar o processo de escrita e a formação crítica do leitor, diante da perspectiva literária.

No Ensino Fundamental, anos finais, a leitura literária vincula-se aos currículos de ensino da Língua Portuguesa e, geralmente, está distribuída nos livros didáticos a partir de recortes e/ou através do uso de trechos e fragmentos de textos para subsidiar o ensino de conteúdos linguísticos, de gêneros utilitários e do ensino sistemático da língua, sem, contudo, promover a formação do leitor literário e sugerir um trabalho contínuo. Consequentemente, muitas escolas não dispõem de ambientes adequados e convidativos para que haja momentos de leitura deleite, fator que influencia no processo de formação do leitor literário.

Não há nos documentos nacionais, direcionados para esta fase educacional, até meados dos anos 2000, menção direta à formação do leitor literário e aos aspectos que permeiam esse processo, a não ser uma série de arranjos e/ou indicações para que haja a prática da leitura em sala. Tal configuração mudou ao longo dos anos e, a partir da publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) e dos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (PARAÍBA, 2006), por exemplo, houve amplo destaque para a formação literária, tendo em vista o sentido humanizador e a importância que as obras literárias têm para a formação dos indivíduos.

Mesmo só apontando para o Ensino Médio, os documentos supramencionados já evidenciam a lacuna, em termos de orientações didáticas para o Ensino Fundamental, dispondo de materiais significativos para o aprimoramento das práticas educacionais, no que concerne à formação do leitor literário e podem subsidiar a inserção das teorias e metodologias de ensino-aprendizagem significativas para essa fase educacional.

Vale salientar que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), doravante BNCC, consegue apontar estratégias e procedimentos de leitura e focalizá-los através de habilidades e competências com dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão da língua, a fim de dar continuidade ao processo de aprendizagem desde os anos iniciais. Dessa maneira, coloca a formação do leitor literário em evidência, incluindo o desenvolvimento da fruição, o conhecimento dos gêneros, o reconhecimento do potencial transformador e humanizador que a literatura pode impetrar.

Apesar de não haver a disciplina de Literatura no Ensino Fundamental e, consequentemente, um ensino sistematizado que faça uso de obras literárias nessa fase, é imprescindível que o professor realize um trabalho voltado para essa prática, incorpore a leitura literária e toda a amplitude que esse universo pode proporcionar aos educandos, posto que, em pouco tempo, estes alunos chegarão ao Ensino Médio e terão bagagens de leituras que lhes serão úteis em quaisquer circunstâncias. Afinal, não se pode negar o fato de quão importantes são as leituras que fazemos, uma vez que não só contribuem para o aprendizado educacional, mas também como dimensão cognitiva, sobretudo, porque constituem, na mesma proporção, as dimensões social e afetiva da vida das pessoas.

Quando oportunizamos a leitura literária, podemos ajudar o leitor a reconhecer-se e identificar-se com as narrativas que lhes são apresentadas, por exemplo, e, como professor, podemos, ainda, contemplar o horizonte de expectativas do alunado. A sala de aula é o espaço ideal para que novas formas/hábitos de leitura se estabeleçam e, assim, haja a oportunidade de se vivenciar o universo literário, a interação autor-leitor via texto, disponível a partir das múltiplas leituras que o aluno faz.

Ler é atribuir sentido ao texto, não apenas decodificá-lo, é interpretar, inferir, ressignificar e tudo isto vai além das formas de leitura que, comumente, usamos em sala de aula. O ato de ler e a exploração da leitura de maneira adequada, com vistas a promover o letramento literário devem ser priorizados, a fim de que os sentidos do texto sejam compreendidos.

Para a BNCC (BRASIL, 2017), os anos finais do Ensino Fundamental trazem novos contextos a serem levados em consideração, o que inclui novos desafios para a escola e para os alunos que estão ali inseridos, a fim de garantir formação e orientação para a cidadania crítica. Percebemos que o aluno deve se sentir acolhido no universo escolar e já que a escola pode promover o cruzamento das culturas, da diversidade, da interculturalidade, por que não evidenciar que este desafio foi/é/será ultrapassado se nos propusermos a contextualizar temas que sintetizem e/ou exemplifiquem aspectos referentes ao cotidiano e à vida do educando, a fim de que este se identifique com as experiências, práticas de sala de aula e passe a se sentir parte integrante do universo estudantil.

O trabalho com gêneros literários visa à dinamização e à socialização do ensino, com destaque para práticas de leitura de textos que fazem uso de temas atuais e/ou atemporais e diferentes perspectivas educacionais. No contexto do presente estudo, a escolha do gênero “conto” deu-se em razão de o Livro Didático adotado pela escola, para as turmas de 9º ano (MARCHETTI; STRECKER; CLETO, 2015), ter um trabalho voltado para a leitura e a compreensão do gênero, oportunizando espaço para a realização e vivência da sequência didática. Para ampliar as possibilidades de atuação, inserimos o gênero Diário de Leituras proposto por Machado; Lousada e Abreu-Tardelli (2007), como ferramenta motivacional para a escrita, de modo a aprofundar a compreensão do gênero, marcar o envolvimento pessoal e reflexivo do aluno.

Quanto à escolha do objeto de estudo, identificamos, primeiramente, que, na Escola Municipal Professora Francisca Leite Vitorino, onde atuamos, há a necessidade de formação leitora dos alunos. Diante disso, nosso interesse principal foi realizar um projeto com práticas que pudessem proporcionar o crescimento intelectual dos alunos, a partir de uma proposta de intervenção, que contemplasse a realização de leituras literárias, buscando colaborar com a formação de alunos leitores através de um trabalho pedagógico de letramento literário.

Utilizando as estratégias de Motivação, Introdução, Leitura, e Interpretação, inseridas no modelo de Sequência Básica, sugerido por Cosson (2018), selecionamos, para compor o material pedagógico, os contos “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo e “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector para potencializar a formação do leitor literário na perspectiva do letramento, numa abordagem de temas que evocam reflexões sobre a vida cotidiana, como empatia, respeito etc. O primeiro texto, por abordar uma temática de cunho social com foco na desigualdade, miséria; já o segundo, por discutir questões do universo interior, os conflitos da personagem.

Por conseguinte, objetivamos a construção de Diário de Leituras (DL), à luz de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007), por acreditar que este gênero contribui para o desenvolvimento e o aprimoramento da aprendizagem, no tocante à leitura e à escrita enquanto atividades reflexivas e sociais, numa postura ativa, com vistas à interação. Aliás, um dos pontos essenciais do DL é a possibilidade de construção textual concomitante à leitura e a capacidade de diálogo e reflexão sobre o que se lê.

No que diz respeito à organização, esta dissertação, além da introdução, é composta por quatro capítulos, considerações finais, apêndices e anexos. Nos dois primeiros capítulos apresentamos os pressupostos teóricos que fundamentaram nosso estudo. A princípio, discutimos sobre o ensino da Língua Portuguesa no Brasil com destaque para a estruturação do Currículo, os Documentos educacionais os gêneros textuais e literários, a exemplo do Diário de leituras e dos Contos. Em seguida, discorremos sobre a formação do leitor, o letramento literário, interfaces da leitura e escrita, além de discussões e contribuições sobre o uso de Sequências Didáticas em sala de aula.

O quarto capítulo é destinado à apresentação da metodologia adotada, constituída pelo tipo de pesquisa assumido, participantes e local da investigação, considerações éticas da pesquisa, procedimento de construção do material empírico produzido, bem como da proposta de análise dos resultados obtidos durante o desenvolvimento da pesquisa e motivação da pesquisa.

Já o quinto capítulo se configura com a apresentação dos resultados e discussões da dissertação a partir da perspectiva de análise assumida e em consonância com as questões norteadoras e os objetivos previamente traçados para este trabalho. Em linhas gerais, percebemos que, com o desenvolvimento do modelo de Sequência Básica sugerido por Cosson (2018), conseguimos desenvolver um trabalho com foco na leitura literária de modo interativo e participativo, uma vez que, a cada etapa, houve interesse e envolvimento da turma.

Ademais, com a inserção do gênero Diário de Leituras, à luz do que sugerem Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007), vimos que os alunos conseguiram a oportunidade de se expressar livremente e colocar suas impressões diante das leituras que realizaram, o que implica dizer que este gênero influenciou e contribuiu para o desenvolvimento de uma escrita reflexiva.

Por último, têm-se as considerações finais a que chegamos após esse percurso investigativo, permeadas pelas questões teóricas até as compreensões das análises desta

pesquisa. O produto final desse trabalho se constitui numa proposta metodológica nos moldes de uma Sequência Didática construída e vivenciada para potencializar a formação de leitores literários em situações de ensino-aprendizagem a partir dos gêneros Conto e Diário de Leituras, nos anos finais do Ensino Fundamental, sendo a sequência, portanto, uma ferramenta didática que pode auxiliar o professor no planejamento pedagógico de ensino de práticas de leitura de gêneros literários em sala de aula.

A partir desta pesquisa, tencionamos ampliar o debate acerca da utilização do gênero literário em sala de aula, no intuito de fomentar a leitura e a escrita, como processos colaborativos que expandem as percepções que os indivíduos têm sobre o universo em si, fruto das experiências e/ou oportunidades de aprendizagem que a leitura literária abrange.

2 POLÍTICAS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Falar sobre políticas de ensino é ter a percepção de um cenário que ganhou espaço a partir do implemento de legislações favoráveis ao melhoramento e à ampliação de práticas educacionais, haja vista a precariedade dos sistemas de ensino, a falta de condições sociais, econômicas e culturais, para garantir aos indivíduos o acesso à escola e consequentemente à democracia, ao diálogo, à formação emancipadora, bem como à conscientização política, social e intelectual que lhes trouxesse adequadas oportunidades de vivência em sociedade.

Na tentativa de superação das injustiças e para garantir a equidade educacional, a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 congrega significativos elementos que norteiam e regulam as escolas, os professores e demais envolvidos neste universo, a fim de estabelecer os princípios da educação e os deveres do Estado, cujas responsabilidades se dão em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Para Candau (2015, p. 21): “educar nos remete a favorecer o desenvolvimento dos alunos/as em diferentes dimensões – cognitiva, afetiva, política, social cultural”. Assim, as políticas de ensino da Língua Portuguesa, por exemplo, com o passar dos anos, incorporaram estes e outros aspectos, capazes de abarcar diferentes situações de ensino, em função das mudanças que os diferentes períodos condicionaram, na busca por garantir o acesso à democracia e à cidadania, objetivando o pleno desenvolvimento da pessoa e novos horizontes que garantissem ao indivíduo atuar sobre a sua realidade e transformá-la.

2.1 Breve contextualização sobre a concepção de ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica Brasileira

O ensino de Língua Portuguesa destacou-se em diversos aspectos nas décadas de 60 e 70, com ênfase na orientação gramatical, cujas regras normatizavam a fala e a escrita, muito embora, a partir da década de 60, os linguistas constatarem que a frase não dava conta de explicar a produção de sentidos e que seu sentido só poderia ser encontrado a partir do texto com referência a um contexto situacional, emergindo a Linguística Textual. Para focalizar melhor as diferentes perspectivas do ensino, optamos por mencioná-las, brevemente, apenas a partir da década de 60, em razão de, nesse período, ter maior demanda de alunos matriculados no ensino primário e da adaptação dos manuais didáticos, voltados para a aplicabilidade de

exercícios, com ênfase na gramática e nos vocabulários. A partir de então, dá-se início à democratização e reformulação do ensino da Língua Portuguesa (BRASIL, 2001).

Na década de 70, marcada, dentre outras questões, pelos reflexos da Ditadura Militar, cuja educação tratava dos objetivos e da ideologia do governo, aloca um ensino pragmático e utilitário, além de uma valorização da linguagem oral e do uso cotidiano. Foi ainda neste período que o componente curricular deixou de ser denominado Português para chamar-se Comunicação e Expressão. Já as décadas de 80 e 90 foram significativas para o estabelecimento de diversificadas vertentes e possibilidades para o ensino com a consolidação da Sociolinguística, Análise do Discurso, Linguística Aplicada e outras. (MALFACINI, 2015)

Além disso, a legislação foi de fundamental importância para a expansão e o melhoramento do ensino. A Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, doravante LDB, por exemplo, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O Art. 26 diz que é obrigatório, nos currículos, o estudo da Língua Portuguesa, mas não traz detalhamentos maiores (BRASIL, 1996). Todavia, é a partir de sua elaboração que documentos, orientações e parâmetros se estabelecem a fim de consolidar as práticas para o fortalecimento educacional e as mudanças necessárias.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apontam que, em períodos anteriores ao estabelecimento deste documento, havia um ensino “descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas” (BRASIL, 2001; p. 18), que permeava as práticas do ensino da Língua Portuguesa, sinalizando a necessidade de mudanças.

Ainda de acordo com esse documento, “as propostas de transformação do ensino da Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada seriam o uso da linguagem” (BRASIL, 2001; p. 18). Nesse sentido, percebemos a importância que há em aderir às mais recentes práticas de uso da linguagem e o importante papel que tem a escola, contribuindo para o estabelecimento do acesso aos saberes linguísticos.

A interação com a linguagem e os seus diferentes usos faz com que haja a dinamicidade da língua e que essa esteja relacionada com as intenções comunicativas propostas pelos chamados gêneros textuais, implementados a partir da década de 90 em comunhão com a proposta de ensino de Língua Portuguesa preconizada nos PCN.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2013) trazem mudanças gerais para essa fase, dentre outras, a ampliação dos objetivos da escola em

face do seu alunado, além da valorização da escola e do professor, que, por sua vez, deve ter formação adequada; a superação dos desafios impostos pela sociedade contemporânea e a construção da aprendizagem de maneira significativa, participativa, sobretudo, ao inserir o aluno e o seu contexto real de vida na dinamicidade do processo ensino-aprendizagem, objetivando a transformação e a compreensão do universo à sua volta com criticidade.

Atualmente, o ensino de Língua Portuguesa incorporou novas teorias, adaptou as metodologias, expandiu as áreas de estudo, focalizou aspectos essenciais para o ensino-aprendizagem. Um dos pontos de maior destaque foram as teorias que envolvem a leitura, posto que contribuem, significativamente, para formação dos indivíduos. A escola reconfigurou os mecanismos de leitura e, hoje, discutimos a formação de leitores literários, que está para além do ato de ler. Isto é, implica explorar a leitura nas suas mais diversas possibilidades de interpretação/compreensão/reflexão, envolve questões outras como o acesso à biblioteca, a promoção de eventos como, por exemplo, de feiras literárias e, ainda, favorece o contato com diferentes textos literários.

A BNCC (BRASIL, 2017) assume a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem que os documentos anteriores a esse já assumiam, a exemplo dos PCN e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2001; 2013), entretanto leva em consideração as tecnologias da informação e comunicação e as novas possibilidades de trabalho com o texto em sala de aula e a/o esfera/universo ao qual pertence, considerando as finalidades, usos e meios de circulação que cada texto possui e, ainda, as formas como o educador deve desenvolver o trabalho diante de determinado texto.

Tal proposta assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017; p.63. **Grifos do autor**).

No que se refere às práticas de leitura, a BNCC defende que devem ser realizadas práticas de interação ativa e inter-relacionadas entre o leitor e o texto, contextualizando com os usos e reflexões de textos que pertencem a determinados gêneros que circulam na sociedade, principalmente os da contemporaneidade, inserindo os multiletramentos, a cultura digital, a hipermídia com textos multissemióticos e multimidiáticos. Vê-se, então, que, nessa fase, nem o mais recente documento educacional leva em consideração o ensino literário (BRASIL, 2017).

2.2 A estruturação dos currículos e documentos educacionais de Língua Portuguesa

Sob a égide da LDB vigente, novas diretrizes se estabeleceram no cenário educacional brasileiro, os PCN serviram de base para documentos outros que resignificaram as metodologias de ensino e os currículos, por exemplo. A partir deles, vários outros textos demonstraram preocupação com a forma de estruturação curricular e com os caminhos que os componentes curriculares deveriam percorrer. Os PCN de Língua Portuguesa, mais especificamente do Ensino Fundamental, versam sobre um ensino reflexivo que possibilite ao aluno interpretar textos de diferentes tipos disponíveis na sociedade, além de ampliar a competência discursiva operando sobre a linguagem, com destaque para um ensino contextualizado da gramática (BRASIL, 1996; 2001).

Diante da reestruturação curricular em busca da consolidação de novas práticas, as situações de uso da língua ganharam espaço, assim como as variedades linguísticas. O texto deve ser a base para o ensino, além de incluir os diversos gêneros textuais e literários que circulam na sociedade para abordar diferentes situações de ensino, isso abrange textos orais e escritos que favorecem a reflexão crítica, bem como os usos da linguagem. Dentre outros objetivos, a escuta de textos orais, juntamente com a leitura de textos escritos, incluindo a produção e análise linguística, colocam o aluno como sujeito participativo que tem a possibilidade de ampliar suas competências discursivas com tais práticas.

No que diz respeito ao trabalho com textos literários na escola, conforme os PCN (BRASIL, 2001), há equívocos que implicam na não formação de leitores. Logo, urge uma ressignificação para essa abordagem, considerando-se as inúmeras possibilidades de trabalho que estes textos representam para o universo escolar e para a aprendizagem como um todo. Todavia, sabemos que não se trata de um trabalho isolado e/ou descontinuado.

Não se forma um leitor e um escritor em um ano escolar. Assim sendo, é necessário dar coerência à ação docente, organizando os conteúdos e seu tratamento didático ao longo do ensino fundamental e, articulando em torno dos objetivos colocados a ação dos diferentes professores que coordenarão o trabalho ao longo da escolaridade (BRASIL, 2001, p. 66).

A escola deve criar, então, situações autênticas de usos da língua, que levem em consideração as intenções comunicativas, a exemplo das práticas de leitura e escuta dos gêneros textuais e literários, com ênfase nos aspectos temáticos, no envolvimento dos jovens com textos orais e com práticas de interação em busca do protagonismo estudantil, bem como

no desenvolvimento das capacidades leitoras, que se apresentam como estratégias imprescindíveis ao processo de formação do leitor competente.

Além disso, a fim de se ter condições favoráveis para a formação do leitor, fatores como acesso à biblioteca, realização de leituras livres, escolhas e sugestões feitas pelos alunos, atividades regulares de leitura e um projeto coerente de formação precisam ganhar espaço no contexto escolar, uma vez que ressaltam a contribuição da escola para a construção de uma educação literária (BRASIL, 2001).

Em Língua Portuguesa, a estruturação curricular relaciona-se à tríade USO → REFLEXÃO → USO e leva em consideração as práticas de escuta, leitura e produção dos textos orais e escritos e seus usos na sociedade, subjacentes aos gêneros textuais e literários que devem ser incorporados às aulas, cujas funcionalidades, contextos e elementos são desenvolvidos progressivamente e com a possibilidade de reflexão linguística. Outros elementos, inerentes às práticas curriculares, que contribuem para o desenvolvimento de um trabalho coerente com a proposta de formação de leitores, são as chamadas situações didáticas que sugerem a realização de diversos tipos de leitura em sala de aula: leituras autônomas, colaborativas, em voz alta pelo professor, programada e de escolha pessoal.

Cada uma dessas situações pode ser explorada pelo professor a partir de textos mais ou menos familiares para os alunos (tanto em relação ao gênero, quanto ao tema, à complexidade e à mediação), com vistas ao desenvolvimento do gosto pela leitura e seu crescente aperfeiçoamento e autonomia para escolhas. Quanto às práticas de produção textual, é interessante pontuar que os textos orais devem ser considerados desde as situações comunicativas, bem como suas adaptações, até as especificidades atribuídas a cada gênero, objetivando o melhoramento/aperfeiçoamento que cada situação exige.

Já os textos escritos necessitam de práticas sequenciadas e rotineiras, além da apropriação dos padrões e especificidades que cada gênero requer, fatores que inserem as “estruturas composicionais” (BRASIL, 2001, p. 77), adequações, análises e reflexões e, ainda, abarcam as situações de usos. Estes procedimentos contribuirão para o aluno chegar ao processo de escrita autoral, tão logo a escola e o professor desenvolvam propostas coerentes com o plano de formação de leitores, sugira atividades que valorizem as práticas de leitura e escrita, além de promover contextos de comunicação e lugares de interação proporcionados por tais práticas ao incorporar habilidades e estratégias de leitura no dia a dia.

Na estruturação curricular para o ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente na fase que contempla o Ensino Fundamental, há a proposta de inserção dos gêneros textuais

e literários em sala de aula e o indicativo para possíveis formas e usos a partir das estruturas composicionais, modelos e diversidade textual, que levam em consideração as intenções comunicativas, a circulação e a importância social que os gêneros têm, em razão das circunstâncias e ocasiões que se articulam e propagam (BRASIL, 2001).

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (BRASIL, 2013, p. 112), “O acesso ao conhecimento escolar tem, portanto, dupla função: desenvolver habilidades intelectuais e criar atitudes e comportamentos necessários para a vida em sociedade”. Há princípios norteadores para essa fase do ensino que direcionam ações pedagógicas no plano educativo e apontam para a necessidade do conhecimento estar atrelado à realidade em que vivem os alunos, de modo que atuem sobre ela, a fim de transformá-la, o que inclui os princípios éticos, políticos e estéticos numa perspectiva dialógica, além do respeito, da empatia, das mudanças na sociedade e dos desafios da inclusão digital. Outros direcionamentos mencionados nesse documento dizem respeito às tecnologias e sua importância, através da disseminação das informações para sociedade contemporânea e o desenvolvimento de habilidades intelectuais através da escola.

2.3 O uso da Sequência Didática como ferramenta de ensino

Não é de hoje que a inovação nas metodologias de ensino ampliou a forma como os professores desenvolvem seus trabalhos em sala de aula, de modo que se cumpra o currículo e, principalmente, para que haja novos meios de alavancar o ensino, por exemplo, convidar o aluno a participar de práticas interativas que se complementem, como a leitura e a escrita, incorporar momentos de discussões e reflexões, a fim de ampliar o senso crítico do alunado, tratar de gêneros textuais e literários em contextos e situações diversas. Assim, o uso de Sequências Didáticas tornou-se fundamental. Oliveira (2013, p. 43) diz que a Sequência Didática é:

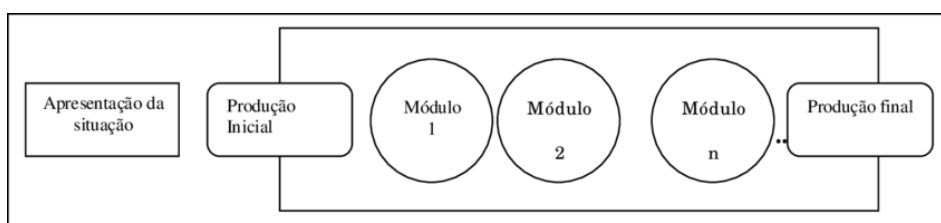
Uma proposta didático-metodológica que desenvolve uma série de atividades, [...] para identificação de conceitos/definições, que subsidiam os componentes curriculares (temas), e que são associados de forma interativa com teoria(s) de aprendizagem e/ou propostas pedagógicas e metodológicas, visando à construção de novos conhecimentos e saberes.

Assim como uma ferramenta que contribui para o desenvolvimento e o aprimoramento do ensino, a aplicação da Sequência Didática (doravante SD) expande as práticas de utilização dos gêneros, além de favorecer a formação leitora por estar atrelada ao desenvolvimento de

temas, conteúdos, leituras e reflexões no cotidiano escolar. Como delimitam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) diz respeito a um conjunto de atividades: “com a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

Estes autores argumentam, ainda, que a SD é uma forma de trabalhar o conhecimento gradualmente, com a participação e o envolvimento de todos, a fim de efetivar e potencializar o ensino. Para tanto, apresentam um esquema através de etapas que sugerem o modo a se desenvolver, ante a realidade escolar, a Sequência Didática:

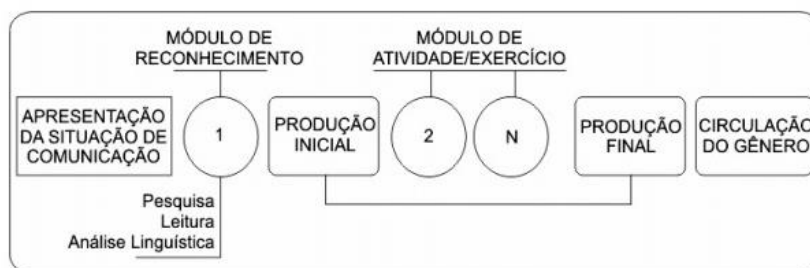
Figura 1: Esquema de Sequência Didática



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 98).

O conhecimento adquirido a partir da apresentação da situação e produção na práxis pedagógica da SD contribui para a formação de sujeitos críticos e participativos, oportuniza a aprendizagem das especificidades de gêneros textuais variados, além da possibilidade de progressão do conhecimento, o que aponta para a concretização de uso da língua e do conhecimento socialmente produzido.

Todo uso e implementação de ferramentas como suporte para o ensino requer a adaptação por parte do professor, principalmente por considerar a realidade em que atua, as peculiaridades da série e do público alvo. Assim, Costa-Hübes (2008 *apud* Costa-Hübes e Simioni, 2014) traz o modelo de Sequência Didática à luz do que propõe o grupo genebrino, entretanto, com algumas adaptações, levando em consideração a realidade brasileira. Expande a metodologia e insere dois módulos que contribuem para o reconhecimento do gênero – antes da produção inicial – bem como para a circulação do gênero como forma de efetivar o uso real da língua (Figura 2).

Figura 2: Esquema da SD adaptado por Costa-Hübes

Fonte: Costa-Hübes e Simioni (2014, p. 26).

O modelo sugerido para desenvolvimento no Brasil considera: Apresentação da situação de comunicação; Seleção do gênero discursivo/textual; Reconhecimento do gênero (pesquisa, leitura e análise linguística); Produção oral ou escrita; Reescrita do texto e Circulação do gênero. É importante saber que seguimos o modelo de Sequência Básica sugerido por Cosson (2018), mas captamos a essência do trabalho com gênero difundido por Costa-Hübes e Simioni (2014) em razão da práxis pedagógica apresentada.

Cada uma das etapas mencionadas foi executada, principalmente no trabalho com o gênero Diário de Leituras, o que possibilitou maior detalhamento do gênero escolhido e bom andamento do planejamento para a sala de aula. Em nossa pesquisa, o desenvolvimento da SD se deu a partir da visão flexível que o modelo tem, a fim de atender a uma determinada situação de comunicação. Não somente a leitura foi trabalhada, mas também a escrita, através do DL como ferramenta que objetiva a exposição e o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno e suas reflexões, quando em contato com o texto literário.

2.3.1 Rildo Cosson e a Sequência Básica (SB)

A nossa pesquisa faz uso da Sequência Básica sugerida por Cosson (2018) e como tal, tentamos redimensionar a aprendizagem em sala de aula cujo foco está voltado para a formação do leitor com atividades que conduzem a literatura para o contexto escolar nas séries finais do Ensino Fundamental. É relevante destacar que a SB é uma estratégia com possibilidades de adaptação pelo professor, pois os objetivos que pretende alcançar são mutáveis e uma sistematização coerente com o que se quer desenvolver é primordial, assim como uma adequação ante a realidade de sala de aula.

Paulino (2010, p. 165) diz que o letramento literário é: “uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela”. Compreende-se, então, que tais práticas vão além do contato com o texto em si, na esfera

escolar, perpassam pelos ambientes em que o aluno vive pelas oportunidades de contato com obras literárias, pelos usos, enfim, que o indivíduo incorpora para estabelecer a comunicação.

Vale ressaltar que o letramento literário é uma construção que depende de diversos fatores para a sua efetiva consolidação e, conseqüentemente, contribui para o exercício do diálogo com o mundo, de resignificação do indivíduo e dos valores que as leituras são capazes de fazer para o indivíduo se apropriar da linguagem.

Conforme Cosson (2018, p. 17): “A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência”. Um dos princípios da Literatura é a compreensão do mundo a nossa volta, pois a leitura pode trazer possibilidades para a concretização da aprendizagem, daí um dos motivos para a inserção deste tipo de narrativa na escola, inclusive porque, muitas vezes, é o único espaço capaz de oferecer leitura e vivências literárias ao aluno.

Segundo esse autor, há duas estratégias necessárias para que o processo de letramento literário se dê enquanto método eficaz, cada uma com direcionamentos específicos e objetivos delimitados para diferentes fases do ensino, a saber: Sequência Básica (Ensino Fundamental) e Sequência Expandida (Ensino Médio), o que não impede, porém de haver redirecionamentos e modificações em ambos os modelos, a fim de sistematizar as práticas de ensino do professor.

A SB é composta por quatro passos: Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação e está para o Ensino Fundamental. Já a Sequência Expandida, indicada para o Ensino Médio, é composta por: Motivação, Introdução, Leitura, Primeira Interpretação, Contextualização (Teórica, Histórica, Estilística, Poética, Crítica, Presentificadora, Temática), Segunda Interpretação e Expansão. Cada uma tem seus objetivos específicos e busca promover caminhos para a realização de leituras e a formação do leitor literário, com vistas ao aprimoramento das capacidades e sensibilidades leitoras.

A **Motivação** está para uma situação de interação, criatividade, além de uma preparação que favorece o processo de leitura como um todo, para que o aluno possa mergulhar no texto, desde o estabelecimento de conexões, a exemplo de questionamentos, conversas e anotações, em que se dê a aproximação do aluno com o texto, incluindo atividades orais ou outras que, de algum modo, trabalham com o lúdico e ajudam na recepção do texto:

É preciso lembrar que a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor [...] Naturalmente, a motivação exerce uma

influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura (COSSON 2018, p. 56).

Diante dessa preparação, os alunos têm a possibilidade de adentrar em um universo paralelo ao texto, seja pela temática ou mesmo através de algum tipo de referenciação, o que pode marcar aspectos peculiares e/ou desencadeadores das expectativas do leitor. Outro fator válido de destaque e que aconteceu nas duas etapas, em que realizamos o desenvolvimento da SB, foi a estratégia de motivação ter se dado em uma ou, no máximo, duas aulas, posto que o prolongamento atrapalha o andamento e os objetivos da propositura de cada aula.

A **Introdução** é também um dos passos que compõe a SB e aponta para a apresentação do autor e da obra a ser lida. Apesar de ser uma atividade simples, requer atenção. Informações básicas do autor que tenham a ver com o texto são relevantes para esse momento. Acerca da obra, é interessante justificar a escolha e falar de sua importância. Cosson (2018, p. 61) diz, ainda, que é precípua o professor apresentar a obra fisicamente a seus alunos e deixá-los manuseá-la, apresentando elementos como capa, orelha, etc. Ele destaca o fato de que a função da introdução “é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva”.

A **Leitura**, como etapa basilar para a composição do modelo de SB, figura-se como ponto central para a formação do aluno enquanto leitor. Dá-se de diferentes modos, dependendo do texto/obra selecionado, mas principalmente o acompanhamento da leitura é o ponto chave do processo, uma vez que contribui e auxilia o aluno no cumprimento dos objetivos da leitura, nas dificuldades relativas a diferentes questões textuais: “A leitura do texto literário, como já observamos antes, é uma experiência única e, como tal, não pode ser vivida vicariamente” (COSSON, 2018, p. 63).

Unidos à prática de leitura, os chamados intervalos constituem atividades específicas que podem ir desde a leitura de textos menores, com temas afins ao texto principal, aproximando-se brevemente ou, até mesmo, uma leitura conjunta ou indicada a ser realizada em momentos extraclasse (para o caso de obras – usualmente utilizado no modelo de Sequência Expandida). Para Cosson (2018), acompanhar a leitura através de intervalos contribui para que o professor ajude o aluno em diferentes situações envolvendo o texto: interação, expectativas, legibilidade, funcionando, até, como uma decifração do processo de leitura.

O último passo sugerido pelo autor supracitado, seguindo a metodologia da SB, é a **Interpretação**, cujo desenvolvimento se dá a partir dos chamados momento Interior e

momento Exterior. Ao primeiro momento, depreende-se que é o encontro individual e insubstituível do leitor com a obra e o texto poderá mostrar-se, numa construção de significados, num emaranhado de sensações que, só através do contato solitário com o texto, o leitor consegue vivenciar, apesar de, como menciona o próprio autor, “por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social” (COSSON, 2018, p. 65) e como tal se constitui enquanto oportunidade de construção da aprendizagem, na interação entre produtor e leitor (KLEIMAN, 2004). Logo, o ato de ler não traz um significado por si só, é instrumento de socialização e, portanto, contribui para que haja diferentes formas de comunicação.

O segundo momento da **Interpretação**, chamado de momento Externo, é a concretização da construção de sentidos estabelecida a partir da coletividade, inclusive a possibilidade de ampliá-los advém da escola como principal propulsora para que essa interação ganhe força e se firme enquanto comunidade de leitores, instituída sob o viés da coerência da leitura com atividades que incluem a externalização da leitura/registro: “O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar” (COSSON, 2018, p. 68).

Isto posto, conseguimos enxergar que o letramento literário é um processo contributivo para a prática leitora e que a sua efetivação em sala é uma construção contínua que depende de fatores como interesse, incentivo, inovação, mas, essencialmente, da realização de leituras no cotidiano escolar e da adoção de novas práticas para reconfiguração do ensino, respaldadas na educação literária, o que pode ser representativo para a formação de leitores. Ademais, quando colocamos os alunos em situações reais de uso da língua e utilizamo-nos de diferentes gêneros textuais e contextos para a sociabilização das práticas de leitura, temos possibilidades diversas para o desenvolvimento de habilidades e estratégias que potencializam a leitura.

3 DELINEAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR

Discutir que a leitura deve fazer parte do contexto escolar e da vida dos sujeitos são premissas básicas que nos remetem a fatores tais como: debater a literatura em sala de aula, perceber o estímulo dos familiares ao incentivo da leitura, refletir acerca do que se lê e das escolhas que o leitor faz. Todavia, quando pontuamos acerca da formação de leitores, compreendemos que a escola tem um papel fundamental de modo a desenvolver a competência leitora a partir de uma educação literária, uma educação que dá significado à voz dos alunos, que convida o professor, a família, a sociedade para mediar a leitura, o que pode ampliar as possibilidades de atuação e de compreensão do universo à sua volta.

Conforme Silva (2009, p. 25-26): “A família e a escola têm papel fundamental nesse processo, e a maneira mais eficaz de formar novos leitores é pela via do contágio”. Logo, uma família que lê, que dispõe de livros em casa, que incentiva a prática da leitura no dia a dia de seus filhos, cria oportunidades para uma formação leitora madura, traz inúmeros benefícios e contribuições para o enriquecimento cultural do indivíduo, dá subsídio para potencializar as capacidades de compreensão textual.

A escola precisa superar os obstáculos e aproximar os alunos da leitura utilizando-se de ferramentas que corroboram com as metodologias do letramento, encurtando as distâncias e abismos que determinados conteúdos, ou métodos arraigados no cotidiano escolar, deixaram. Ademais, deve realizar sondagens e conversas integradoras que partem do ato de ouvir os alunos acerca do que leem, o que inclui promover reflexões temáticas que oportunizam o conhecimento e a construção do saber.

Lima e Reis (2016, p. 43) anunciam que: “A literatura faz o leitor adquirir uma percepção maior de si mesmo, o faz enxergar suas mazelas e buscar ser um ser humano melhor”. A Literatura pode transformar, assim, a vida do leitor, e quando o faz, é através de um processo de autoidentificação, ampliando seu nível de compreensão e enxergando novas possibilidades de vivências no mundo, aspectos que são fundamentais para ser um cidadão. É o que Compagnon (2012) coloca, quando afirma ser a literatura um meio de preservar e transmitir a experiência do outro, nos sensibilizando, assim, a sua prática.

3.1 A educação literária e a formação do leitor

É a partir da leitura que potencializamos nossos discursos, ampliamos os conhecimentos, atribuímos sentidos às coisas, compreendemos o universo a nossa volta, interagimos com a sociedade. Isto caminha inclusive para a definição do leitor competente como aquele que constrói sentidos. Por outro lado, as proposições de leitura que ocorrem nas escolas nem sempre convergem para as práticas interacionais que levam em consideração os contextos, as contribuições dos alunos, advindas das experiências/vivências e realidades ou, até mesmo, nas discussões ao exporem seus pontos de vista acerca do que o texto propõe.

Segundo Colomer (2007), em sala, devemos dedicar tempo para a leitura, além de estruturar atividades que sejam capazes de conectar os interesses dos leitores, incluindo a seleção de livros que levem em consideração os seus gostos. Nossas práticas em sala de aula precisam ser abrangentes, contextualizadas, o professor também precisa ampliar seus horizontes de leitura, contribuir para a construção de um leitor perspicaz.

Aprender a ler literatura dá oportunidade de se sensibilizar os indícios da linguagem, de converter-se em alguém que não permanece à mercê do discurso alheio, alguém capaz de analisar e julgar, por exemplo, o que se diz na televisão ou perceber as estratégias de persuasão ocultas em um anúncio (COLOMER, 2007, p. 70).

Quando em contato com a leitura, o aluno pode ampliar as possibilidades de linguagem, compreender melhor o mundo em que vive, pode transformar as relações interpessoais, ampliar o senso crítico e tornar-se capaz de discernir fatos e opiniões. Com experiências de leituras literárias que proporcionam o prazer de ler e uma interação significativa texto-leitor, o aluno aguça o senso crítico, se humaniza e passa por uma experiência estética que contribui para a sua formação enquanto ser humano que vive e atua na sociedade. Conforme Alves (2008, p. 33):

Penso que, de tudo o que as escolas podem fazer com as crianças e os jovens, não há nada de importância maior que o ensino do prazer da leitura. Todos falam na importância de alfabetizar, saber transformar símbolos gráficos em palavras. Concordo. Mas isso não basta. É preciso que o ato de ler dê prazer.

Assim, as escolas devem oportunizar atividades de leituras prazerosas, que envolvam o lúdico, as escolhas espontâneas, sobretudo, ampliar os espaços físicos, torná-los convidativos para proporcionar o acolhimento e o aconchego às práticas de leitura, que, por sinal, precisam ser melhor difundidas e compartilhadas no ambiente escolar.

O professor, na condição de mediador, há que selecionar textos/livros para compor a rotina da sala de aula com leituras autônomas, além de motivar discussões e reflexões ante os temas que as leituras abordam, oportunizando encontros com textos que lhes digam algo. Petit (2008) aponta ainda mais, afirmando que o papel do professor e do bibliotecário, por exemplo, é o de construir pontes podendo ser capazes de dar oportunidade para o aluno alcançar novas etapas, inclusive fatores como: ser aberto, dar espaço para escolhas, saber transmitir e apoiar podem conduzi-lo e ajudá-lo a ir mais longe.

O gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida. Se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras "verdadeiras", é essencial. (PETIT, 2008, p. 148).

As leituras literárias podem aguçar a nossa sensibilidade e ampliar a nossa intuição, nos fazer exercitar a criticidade ante as vivências das histórias das personagens, em comparação às nossas, inclusive quando compreendemos e/ou nos identificamos com a narrativa, mas também quando lhe atribuímos sentidos, é o que Silva (2009, p. 48) pontua:

Que tesouros ocultos se escondem nas entrelinhas de um texto literário? Em geral, coisas que falam de perto à nossa condição de seres humanos. São, entre outros, os conflitos e anseios dos personagens, que percebemos como nossos; é o reconhecimento de experiências que algum dia vivemos com prazer, como leituras realizadas ou brincadeiras de infância; é o reencontro prazeroso ou nostálgico com paisagens já vistas; é a identificação de medos que escondemos; é a identificação de ilusões que acalentamos. Em outras palavras, são as intenções do texto, quase sempre vinculadas a algum tipo de emoção.

A sala de aula é, pois, o espaço ideal para o compartilhamento de experiências e leituras literárias que trazem sentido às vivências, colaboram para o aprendizado, oportunizam o conhecimento de histórias e mundos outros capazes de nos ensinar sobre a vida e o universo em si, é, inclusive, uma oportunidade de reencontro temático com o passado que conseguimos estabelecer ao realizar determinadas leituras literárias.

Santos (2017) diz que a literatura deve ser percebida de modo mais amplo e não como mero elemento de escolarização ou com redução do potencial que pode alcançar. No entanto, o que se pôde observar fora o trato superficial para com o texto literário, dado pela maioria dos livros didáticos, trazendo fragmentos de textos para serem lidos e/ou discutidos à guisa de roteiros preestabelecidos e contextos engessados, fazendo com que o aluno retornasse à leitura e encontrasse respostas metódicas que não levam em consideração as inúmeras possibilidades

que o texto literário carrega consigo e, até mesmo, a compreensão, as interpretações e as inferências que o leitor pode fazer.

Devemos entender que hoje, mais do que a realização de uma leitura prazerosa que envolva a construção da compreensão, o texto literário deve estar em sala de aula para proporcionar saberes, conhecimentos, sensibilizar e humanizar. Não estamos ignorando o fato da fruição estética, que aponta a capacidade de apreciar, desfrutar da obra, mas também anunciando que a literatura está para além deste fato e que pode proporcionar compreensões múltiplas do universo no qual o leitor está inserido. Guimarães (2014, p. 64) acentua:

A tendência é que os leitores interajam com a literatura acomodando-a ao contexto de sua própria vida. Tal procedimento, não raro, desencadeia leituras cujos sentidos constituem uma invenção pessoal do leitor. No lugar de conflito e negociação, o diálogo, condição da leitura literária, sofre um profundo golpe. Entretanto, a apropriação pessoal da obra é uma etapa não apenas natural, mas necessária no processo de formação do leitor.

Essa interação pode ampliar o modo como o leitor lida com o texto, expandindo assim as possibilidades de produção de sentido, incluindo a inferência, a compreensão e, até certo ponto, demonstra o impacto que a obra traz para a vida do leitor, quer através do processo de identificação, quer a partir do compartilhamento das vivências, quer, ainda, na projeção que faz ou problematiza através das histórias que lê, uma vez que a leitura se estabelece como uma prática social e comunicativa na relação entre autor-texto-leitor ou, ainda, do reconhecimento ante a obra.

A literatura é porta para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, na última fala da representação nem na última tela do hipertexto. Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de cada um. Tudo o que lemos nos marca (LAJOLO, 2001, p. 44-45).

É notável que a escola pode proporcionar momentos enriquecedores no processo de formação do leitor, mesmo que este não tenha tido experiências proveitosas no seio familiar, seja lá por qualquer que tenha sido a razão, afinal nem todos os lares dispõem de livros que iniciem ou deem continuidade ao processo de leitura que uma formação requer. Segundo Rezende (2014), o leitor não se forma só na escola, porém, se não lê fora dela, para si e por prazer, dificilmente, conseguirá formar-se como leitor, o que implica dizer que, por si só, a escola não alcança esse patamar, mas deve sugerir, por exemplo, a leitura literária subjetiva que dê voz ao aluno e o ajude a ser um leitor proeminente.

Embora seja de extrema importância o estímulo e a ajuda que os pais devem dar, a fim de estimular o gosto/hábito pela leitura, é através das experiências literárias propiciadas pela escola na vida do educando que se constitui tal formação, contribuindo, pois, no processo de mediação da leitura, sugerindo novas práticas e caminhos para fruição da leitura, com metodologias e estratégias que ampliam o desenvolvimento cada vez mais acentuado de bons hábitos literários. Lajolo (2004, p. 107) diz que “a leitura torna-se passível de rotina” e, tal como os hábitos saudáveis comumente existentes, deve ser cultivada.

Colomer (2007, p. 138) argumenta que é a partir da literatura que as crianças atuam como “receptores literários e as converte efetivamente a esse papel”, construindo e compartilhando conhecimentos onde quer que leiam, desenvolvendo-se socialmente, formulando suas próprias interrogações e compreendendo melhor as obras que leem. Ler na escola, então, é uma oportunidade integradora de aprendizagens, conexões textuais conscientes advindas de leituras e conhecimentos de histórias/personagens sensibilizados e atentos a todos os tipos de gêneros e narrativas.

Araújo e Tassoni (2018, p. 158) destacam a literatura e a leitura como “potentes fenômenos de transformação”, o que inclui essa como a possibilidade de compreensão do mundo a sua volta e aquela como representação da sociedade. Isso implica dizer que, quando se envolve através da leitura literária, o indivíduo se transforma, interage.

3.2 Letramento literário: uma nova perspectiva para trabalhar a literatura em sala de aula

Passada a fase de escolarização, que exigia o modelo de leitura dos cânones, desconsiderando, pois, toda e qualquer literatura tida como *ilegítima*, o ensino de literatura transcendeu, abriu espaço para obras diversas com temas de interesse social, histórias significativas e com valores que ultrapassam a demarcação de um período ou características de uma escola/autor.

Hoje, os livros didáticos se reconfiguraram e trouxeram para sala de aula contos, poemas, fábulas, histórias completas e não apenas meros trechos que confrontam e se adequam às características de um determinado momento da literatura e que não contribuem para a formação do leitor. Vê-se que há muito a ser modificado, de modo que as práticas de leitura literária se concretizem e se estabeleçam também pelo livro didático que é um material que fica em posse do aluno, portanto, mais facilmente incorporado à sala de aula.

Apesar de, na educação infantil, os alunos entrarem em contato com leituras literárias e serem alfabetizados em contextos de letramento, há necessidade de se utilizar metodologias lúdicas e interativas que podem proporcionar melhores condições de aprendizagem para essa fase. Já, no Ensino Fundamental, subentende-se que os alunos já leem, o que facilita o processo de letramento literário, todavia trata-se de um momento crucial que requer métodos convidativos e estimuladores da autonomia e do protagonismo estudantil, que considerem os conhecimentos já constituídos e as diversas situações comunicativas exigidas pela sociedade pós-moderna.

Segundo Soares (1999), o letramento trata da participação das crianças no universo que envolve a leitura e a escrita em diversos contextos, o que é ratificado por Kleiman (2005), quando apresenta a perspectiva de leitura e escrita enquanto práticas sociais. Logo, tornam-se notáveis a amplitude e complexidade da definição do termo.

Nesse sentido, o professor pode contemplar, em sala de aula, o processo do letramento literário, que tem por princípio, segundo Cosson (2018, p.47): “a construção de uma comunidade de leitores”, uma vez que o movimento contínuo de leitura é essencial para a formação de leitores literários, objetivando ampliar a sistematização do ensino em sala de aula. Este autor define, ainda, duas etapas circunstanciais para a formação do leitor literário e as utiliza para momentos divergentes do ensino que são: a sequência básica direcionada para o Ensino Fundamental -utilizada em nossa pesquisa, pois contempla as séries finais desta etapa- e a sequência expandida para o Ensino Médio, que leva em consideração diferentes nuances e possibilidades que a etapa sugere. É, pois, por esse viés que seguiremos para formação de leitores no ambiente escolar, com propostas significativas de leitura e compreensão textual, contemplando o letramento literário, a partir do que sugere Cosson (2018) com o modelo de sequência básica.

É a partir da prática da leitura que o ser humano desenvolve suas habilidades de comunicação, conversação, conhecimento, percepção e aguça outras. Os textos literários, por exemplo, exprimem modelos para a construção da compreensão do universo para o leitor, ajudando-o a enxergar nuances e representações da realidade imagética, capazes de ampliar a compreensão que tem do real, fortalecer as impressões que já conhece e nortear as situações que vai vivenciar ao longo da vida, pois é, também, através das experiências das personagens, nas histórias lidas, que o leitor pode construir suas impressões, empatia, identificação e vivências.

Sabemos que a leitura é capaz de possibilitar ao homem a interpretação e a transformação da realidade, na qual está inserido e que, ao ler, ativamos o nosso conhecimento de mundo, aproveitando o que já temos internalizado, o que fora construído, inclusive, no decorrer da vida. Conforme Kleiman (2004, p. 36):

As hipóteses do leitor fazem com que certos aspectos do processamento, essenciais à compreensão, se tornem possíveis, tais como o reconhecimento global e instantâneo de palavras e frases relacionadas ao tópico bem como inferências sobre as palavras não percebidas durante o movimento do olho durante a leitura que não é linear, o que permitiria ler tudo, letra por letra e palavra por palavra, mas é *sacádico*, o que significa que o olho dá pulos para depois se fixar numa palavra e daí pular novamente uma série de palavras até fazer nova fixação (*Grifo da autora*).

A leitura é vista como uma produção de significados, por sua vez, os textos trazem questões nas entrelinhas, fato que solicita do leitor um movimento cooperativo e consciente de interpretação, por exemplo, quando infere, interpreta e compreende. Dá-se, assim, um trabalho de parceria entre autor e leitor em função da atribuição de significado/sentido do texto. Então, o autor pode até oferecer indicadores do que escreveu ou como algo pode ser interpretado, porém, o leitor é quem vai atribuir significados ao que lê.

Assim, para que o hábito da leitura seja desenvolvido no espaço escolar, é necessário que a escola estimule os alunos e o texto literário é o mais indicado para essa função. Mesmo que todos os textos sejam importantes, percebe-se a pertinência de desenvolver um trabalho com esse tipo de leitura, pois, se todos os textos favorecem a descoberta de sentidos, os literários, segundo Bordini e Aguiar (1988, p.13):

[...] Fazem de modo mais abrangente. Enquanto os textos informativos atêm-se aos fatos particulares, a literatura dá conta da totalidade do real, pois, representando o particular, consegue atingir uma significação mais ampla.

Para que se possa formar leitores competentes, é preciso que os docentes sejam incentivadores e que o espaço familiar também o seja. Entretanto, não podemos esperar, e sim agir para que se desenvolva a promoção da leitura em ambientes propícios e convidativos como o espaço da sala de aula. Assim sendo, é preciso inserir metodologias capazes de tornar o aluno um leitor competente e em potencial “norteadas por uma concepção de leitura entendida enquanto ato e produção de sentidos” (SALES, 2011, p. 98).

Bordini e Aguiar (1988, p. 84) anunciam que uma obra viabiliza pistas que podem ser seguidas pelo leitor, porém ele precisa mobilizar o seu imaginário para continuar o contato. As autoras citadas apresentam, então, o Método Recepcional, que prevê a transferência

(transposição didática) da Teoria da Recepção¹ para a prática escolar da leitura. Assim, “a atitude receptiva se inicia com uma aproximação entre texto e leitor”.

O método recepcional de ensino funda-se na atitude participativa do aluno em contato com os diferentes textos [...] enfatiza a comparação entre o familiar e o novo, entre o próximo e o distante no tempo e no espaço. O processo de recepção textual, portanto, implica a participação ativa e criativa daquele que lê, sem com isso sufocar-se a autonomia da obra. O sujeito, ao defrontar-se com o texto, traz consigo toda sua bagagem de experiências linguísticas e sociais, que deve mobilizar a partir das provocações e lacunas que a obra lhe propõe (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 85-86).

Cinco são as etapas para o desenvolvimento do método de ensino elaborado pelas estudiosas com base no que Jauss (1994) propõe acerca do Horizonte de Expectativas. Tais etapas ajudam o professor a criar estratégias de ensino eficazes para o desenvolvimento da formação do leitor literário na escola, além de auxiliar no planejamento didático-pedagógico. À luz do que propõem Bordini e Aguiar (1988), descrevemos mais detalhadamente as etapas que compõem o Método Recepcional.

A primeira etapa é a *Determinação do horizonte de expectativas*, nela o passo do professor é detectar as aspirações, valores e familiaridades dos alunos com a literatura, além de constatar suas preferências e interesses. Realizada a detecção, a próxima etapa é o *Atendimento do horizonte de expectativas*, que deve proporcionar à classe, experiências com os textos literários que satisfaçam as suas necessidades (Temas procurados/Elementos que atraem a atenção e o prazer dos alunos).

Mais adiante, a etapa que vai introduzir textos e atividades de leitura que “abalem as certezas e costumes dos alunos” (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 89) é chamada de *Ruptura do horizonte de expectativas*, mas essa deve ser uma etapa que precisa manter o vínculo com o proposto anteriormente, aumentando as exigências e convergindo com as estratégias de trabalho. Para a etapa do *Questionamento do horizonte de expectativas*, há a análise comparativa das experiências de leitura, em forma de discussão participativa, é o momento em que a classe debaterá, detectando os desafios enfrentados, os processos de superação dos obstáculos textuais.

¹É uma teoria da comunicação literária formulada por Hans Robert Jauss e seus colegas da Escola de Constança – Alemanha, no final da década de 60, cujo objeto de investigação é o receptor que assume a perspectiva de leitor. Considera a Literatura enquanto produção, recepção e comunicação, numa relação de dinamismo entre autor, obra e leitor. Uma das teses que Jauss elenca é: “a obra literária é renovada, criada pela leitura”. Assim, privilegia-se a dimensão da leitura e o “experienciar dinâmico da obra literária por parte de seus leitores” (JAUSS, 1994, p. 24).

A última etapa do processo trata-se da *Ampliação do horizonte de expectativas*, momento em que os alunos tomam consciência das alterações e aquisições, obtidas através da experiência com a literatura, e, por iniciativa própria, verbalizam-nas. Então, reinicia-se todo o processo do método, sempre “permitindo aos alunos uma postura mais consciente com relação à literatura e à vida” (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 91).

Eminentemente social, o Método Recepcional contribui, pois, para a interação, o diálogo e, numa construção e reconstrução de sentido dos textos lidos, amplia os horizontes de expectativas dos alunos, o que contribui para que haja um processo de emancipação e aproximação texto-leitor e, conseqüentemente, pode colaborar para a formação do leitor literário.

3.3 Interfaces da leitura e escrita em sala de aula

Para Chartier (1999, p. 20), “a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, espaços, hábitos”. Logo, deve ser praticada, difundida, incorporada nos espaços de sala de aula, contribuindo para expansão da aprendizagem. A escrita, por sua vez, é uma prática que representa a participação do indivíduo no processo de ensino-aprendizagem, é, também, uma possibilidade de explicar o que compreendeu da leitura, de refletir sobre o conhecimento e pôr em prática os ensinamentos acerca da linguagem, do mundo e marcar, assim, o exercício da cidadania, difundido pelos documentos oficiais educacionais.

O processo de aprendizagem que envolve a escrita dá-se de diferentes modos, desde a alfabetização até a sua consolidação nas etapas subsequentes, o que nos faz compreender que se trata de um processo e, como tal, requer a superação das dificuldades, a ampliação da capacidade de decodificação e/ou internalização dos signos e palavras, além da interação, do contato com a língua e com o universo letrado desde o seio familiar.

Para a construção e a edificação do saber, novas práticas de leitura e escrita se estabelecem e se solidificam, ampliando o modo como os conhecimentos são transmitidos. Assim, o aluno tem a oportunidade de aprender e de se desenvolver em sociedade, incluindo a interação e a participação através de um processo ativo e dinâmico, cuja finalidade está para o aprimoramento e o domínio da leitura e da escrita. Esses devem ser hábitos cultivados no dia a dia e fazer parte da rotina escolar, para tanto, o interesse e o estímulo são incrementos fundamentais que garantem o sucesso e o aprofundamento destas práticas.

Já se sabe que a escrita faz parte de nosso cotidiano numa escala de evolução do tempo, inclusive, muito se tem aprendido sobre as diferentes concepções que a escrita passou ao longo dos anos. Assim, mudanças e adaptações se fizeram necessárias, proporcionando o avanço e o aprimoramento das práticas leitoras e, conseqüentemente, de escrita. Nesse ínterim, leitura e escrita, que são uníssonas e enveredam por caminhos paritários, apesar das suas peculiaridades, se complementam, pois estão interligadas e contribuem, significativamente, uma para o sucesso da outra.

Diante deste cenário, entendemos que a leitura e a escrita são procedimentos essenciais no que concerne à formação do leitor, uma vez que contribuem para ampliar as possibilidades de compreensão que envolve o texto. Mesmo diante de dificuldades que a escola e a educação como um todo enfrentam, não podemos ficar condicionados às metodologias que condensam e engessam o ensino da Língua Portuguesa aos moldes gramaticais, muito embora não estejamos tirando o mérito ou, até mesmo, o valor que a gramática tem, contudo entendemos que a constituição do sujeito leitor perpassa pela ideia de formação e atitude leitora quer no espaço escolar, quer fora dela. Mas é fato que, enquanto educadores, devemos fazer a nossa parte e ressignificar o ensino, contribuindo, pois, para ampliar os horizontes de expectativas dos leitores em potencial.

Compreende-se daí que aprender a ler o texto literário é um passo imprescindível no processo de formação do educando. Todavia, para que a leitura seja capaz de formar efetivamente o leitor, propiciando-lhe, dessa forma, certa independência leitora, é preciso que se adotem estratégias que venham ao encontro dessa necessidade formadora, tais como aquelas que visam colocar o aluno-leitor frente a diversas experiências de leitura, o que implica propiciar-lhe contato com os mais variados gêneros textuais. (FAVALESSA e BARROS, 2011, p. 45).

Logo, por estarem interligadas, leitura e escrita correspondem a uma importante representação do conhecimento, são responsáveis pela difusão e propagação de saberes, por ampliar a capacidade cognitiva dos indivíduos, por expandir os horizontes e nos fazer viver experiências que vão além de nossas expectativas, através das histórias das personagens, por promover a aprendizagem de novos e significativos gêneros que têm funções sociais distintas, mas específicas, e proporcionar propostas de produção de sentido, além de, conseqüentemente, impulsionar a interação social. Assim:

O ensino da Língua Portuguesa parte do princípio de que a língua é um objeto de interação social. Essa concepção se concretiza na sala de aula através de sequências didáticas que favoreçam atividades de leitura, voltadas para a interação de autores/leitores, buscando a construção de sentidos de textos lidos/ouvidos e/ou

sinalizados, atividades de produção de textos orais e escritos, compreendidos enquanto propostas de produção de sentidos previamente definidas, em que alguém diz alguma coisa para alguém (PERNAMBUCO, 2018, p. 94).

O processo de escrita, ainda hoje, em algumas escolas, adota uma perspectiva artificial, apesar das exigências e indicações dos documentos educacionais apontarem para a utilização dos gêneros textuais e literários e a incorporação de elementos que proporcionem a interação com a língua. Em alguns casos, há um trabalho fragmentado e que permeia o cotidiano em sala de aula, não somente na disciplina de Língua Portuguesa, mas também nas demais, uma vez que cobram uma produção textual sem, contudo, traçar um direcionamento que focalize diferentes vertentes. Assim, há cobranças descontextualizadas e fora da interatividade que o trabalho com o uso dos gêneros pode proporcionar, a qual facilitaria, inclusive, o detalhamento e a objetividade da prática da escrita.

Nesse sentido, é importante haver propostas significativas, integradoras, com finalidades específicas, contribuindo, pois, para o aprimoramento da escrita associada às práticas leitoras. Para Geraldi (2006), é a oportunidade de o aluno ter direito à palavra escrita e dá novos significados às questões que envolvem o texto.

3.4 Os gêneros textuais e literários como ferramentas didáticas para a formação do leitor

A fim de estabelecer situações comunicativas específicas que levam em consideração os usos e contextos sociais da linguagem, desde as práticas orais até o processo de escrita, sem esquecer-se da leitura, a escola precisa promover o contato com gêneros diversos que têm propósitos, objetivos e características específicas, em razão das diversas situações de uso, com as quais os alunos devem ter contato para que haja uma boa interação social. Assim, Dell'Isola (2012) diz que há uma ação, resultante de escolhas textuais, disposta a atender uma dada situação comunicativa, o que nos permite compreender a relevância dos gêneros textuais em sala de aula.

Conforme Marcuschi (2008, p. 115), os gêneros textuais são:

Textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sócio-comunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas.

Logo, os gêneros textuais são uma importante ferramenta para a difusão e circulação de textos, necessários à incorporação em sala, tendo em vista a dinamicidade das aulas, a ampliação das situações comunicativas e o favorecimento da leitura, produção oral e textual, além de incentivar os usos reais da linguagem, capazes, portanto, de motivar ações comunicativas que ampliam as interações sociais. Isso, também, é válido para os gêneros literários, porém esses podem ampliar a imaginação, criatividade e contribuir para a formação do leitor, possibilitando novas construções de sentido em paralelo à realidade em que estão inseridos, demarcando novas e significativas formas de aprendizagem.

Segundo Soares, (2007, p. 07):

A denominação de gêneros literários, para os diferentes grupamentos das obras literárias, fica mais clara se lembrarmos que gênero (do latim *genus-eris*) significa tempo de nascimento, origem, classe, espécie, geração. E o que se vem fazendo, através dos tempos, é filiar cada obra literária a uma classe ou espécie; ou ainda é mostrar como certo tempo de nascimento e certa origem geram uma nova modalidade literária.

Em seguida, a autora apresenta que alguns elementos devem ser considerados, a exemplo da constante transformação pelas quais passam os gêneros, da recepção dos textos por diferentes leitores, das características que possuem, fatores imprescindíveis para compreensão das mudanças que podem existir de um gênero para o outro, não anulando a importância e nem as peculiaridades que cada um tem, mas sim ampliando as possibilidades de uso, dadas as situações comunicativas. Cabe a nós selecionar diferentes textos e discutir, em sala, modos e abordagens para cada um sem excluir qualquer texto em razão do gênero, focalizando, ainda, o horizonte de expectativas do leitor.

Costa (2008, p. 20) define que:

Os gêneros literários são, portanto, formas textuais que se agrupam por similaridade e que, partindo de um núcleo comum, sofrem alterações, ao longo do tempo, em atendimento às necessidades de expressão dos escritores de diferentes gerações.

A partir da inserção dos gêneros literários em sala de aula, o aluno tem a possibilidade de ampliar seus conhecimentos, dialogar com diferentes manifestações culturais, fazer a interlocução entre o texto e o mundo, sem que, para isso, seja necessário limitar-se as escolhas das obras aos fragmentos textuais que vêm nos livros didáticos do ensino fundamental.

É possível inserir consideráveis textos literários nessa etapa escolar, através da seleção de obras com temáticas que são de interesse juvenil, que tratam da valorização de sentimentos

e a sensibilização/reação do aluno ante uma obra. Para tanto, é uníssono que o professor seja um leitor literário maduro, consciente de seu papel enquanto formador propenso à integração crítico-teórica e à adequada escolarização da literatura.

Quando o professor adota posturas pautadas no incentivo à leitura, com propostas de reflexão que afloram os significados do texto, que viabilizam novas posturas do alunado; o prazer das descobertas, das interpretações, da expressão das emoções possibilita a abordagem da literatura através de estratégias de interação.

Guimarães (2014, p. 58) diz: “apontamos a urgência de tomar as obras como eixo do ensino e a leitura, sensível e investigativa, a principal ação da abordagem da literatura em contexto escolar, convergindo o trabalho do professor e do aluno para o ato de ler”. Conforme Pinheiro (2009), o ensino de literatura deveria objetivar a formação de leitores e, oportunamente, acessibilizar às crianças e aos jovens diferentes textos numa periodicidade constante, favorecendo a interação texto-leitor. É, pois, essencial que o texto literário se faça presente em sala de aula, de modo a ampliar as possibilidades de leitura e, conseqüentemente, promover a aprendizagem ancorada na aproximação texto-leitor, na autoidentificação com a obra e tudo o que pode proporcionar.

A escola é, pois, um dos lugares, por excelência, para prática da leitura literária, socialização do conhecimento e experiências leitoras; logo, deve promover, com frequência, situações de leitura, compreensão e partilha, uma vez que contribui para a formação do leitor, oportuniza experiências significativas, desde o contato visual com o texto literário, até as discussões e construções para as atribuições de sentido que o leitor pode imputar.

O texto literário, segundo Candido (1989), enriquece a nossa percepção e visão de mundo, inclusive tem papel humanizador, nos tornando mais compreensíveis e abertos. Nesse sentido, percebemos que a literatura é, ainda, uma experiência integradora, capaz de sensibilizar o leitor para as nuances entre o real e o fictício, em um processo de identificação ou reconhecimento das vivências narradas pelo texto.

Candido (1972) menciona a função humanizadora da literatura e a capacidade que ela tem de confirmar a humanidade do homem, inclusive, atuando na sua formação. Defende, ainda, que a literatura pode ser um ponto de referência, ancorada na realidade, representando, por exemplo, o social, através da visão da realidade, oferecida para o leitor, ao incorporar sua experiência humana nas leituras que realiza. Cabe ressaltar a fala de Eco (2011, p. 12):

A leitura de obras literárias nos obriga a um exercício de fidelidade e de respeito na liberdade da interpretação. Há uma perigosa heresia crítica, típica de nossos dias,

para a qual de uma obra literária pode-se fazer o que se queira, nelas lendo aquilo que nossos mais incontroláveis impulsos nos sugerirem. Não é verdade. As obras literárias nos convidam à liberdade de interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades e da linguagem e da vida.

Vê-se que os alunos devem formular as suas interpretações, contribuir para a compreensão do que é abordado no texto. Para os PCN, o texto literário traz autonomia e interpretação, ante demonstrações da realidade, a partir de um jogo de “aproximação e afastamento”, fruto das diferentes formas de utilização e leitura do texto em sala de aula (BRASIL, 2001). Contudo, é preciso compreender que esse tipo de texto não deve ocupar espaço em análises gramaticais e/ou especificidades que envolvem o léxico, tornando-se pretexto para o ensino da gramática ou, até mesmo, subsídio para análises linguísticas.

Apesar de os PCN mencionarem que os textos literários também fazem parte do ensino fundamental e de elencarem alguns gêneros, a exemplo de crônicas, poemas, e outros que devem ser direcionados a determinadas séries, os livros didáticos não contemplam uma multiplicidade de textos literários ou focalizam a formação do leitor literário, ampliando as possibilidades de leitura de obras e autores da literatura. Tal documento defende, também, que a literatura deve ser inserida de modo gradual com leituras, de esporádicas a constantes e extensivas, como modo de estabelecer vínculos e expandir as experiências literárias para os alunos.

Conforme os referenciais curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (PARAÍBA, 2006), a Literatura, que era tratada apenas como adendo nas aulas de Língua Portuguesa, mostrou-se com necessidade de reestruturação, a fim de que o ensino, nesta etapa, privilegiasse o contato direto do estudante com obras literárias de diferentes gêneros e épocas, inclusive, colocando como meta a formação de leitores literários que discutissem diferentes questões textuais e refletissem, a partir de leitura das obras, sobre as inúmeras perspectivas que um texto literário comporta, por meio de inquietações reais que a leitura pode promover. Isso inclui começar por autores contemporâneos e textos que façam parte do universo dos jovens leitores.

Contudo, os documentos direcionados para o Ensino Fundamental lançados em períodos próximos aos dos Referenciais da Paraíba e mesmo os mais recentes não contemplam a prática de leituras de obras literárias como essenciais para a formação de leitores, o que, de certo modo, “limita” o trabalho do educador. Afinal, as escolas, geralmente, compartilham do proposto/sugerido pelos documentos, apesar de estar subentendido que essa deveria ser uma prática desde o nível fundamental, (PARAÍBA, 2006, p. 83):

Há de se mudar, antes de tudo, a *atitude* diante da literatura. E um caminho possível para essa mudança está em dar continuidade ao trabalho com o texto literário, possivelmente iniciado no nível fundamental, trabalhando com obras cujas situações representadas e a linguagem estejam mais próximas das experiências dos jovens leitores. (*Grifo do autor*)

De modo geral, a Proposta Curricular do Estado da Paraíba (2018, p. 79-80) diz que a leitura:

É, inquestionavelmente, o caminho para a formação do cidadão crítico, reflexivo e, sobretudo, autônomo no seu agir. Isso porque amplia os horizontes do conhecimento, favorece o acesso a novas ideias, permite o diálogo, promove a mudança de percepções e de concepções, contribui para a intervenção sobre o mundo, incluindo o homem no exercício da cidadania e na tomada de decisões da própria vida. [...] A leitura de textos literários, por sua vez, apresenta ao aluno uma forma artística e estética de lidar com questões reais, dialogando, portanto, com a vida humana.

Cosson (2018, p. 120) elucida que ser leitor de literatura na escola é “também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos”. Para ele, este aprendizado configura o letramento literário, cuja construção se dá a partir do encontro pessoal do leitor com o texto literário e das reflexões que emana. Logo, para a concretização do letramento literário, a formação do leitor precisa ganhar espaço em sala de aula.

O letramento literário pode ser compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade. Como o letramento implica usos sociais da escrita, saindo da esfera estritamente individual, infere-se que o letramento literário está associado a diferentes domínios da vida (o letramento implica usos da escrita literária para objetivos específicos em contextos específicos) e, nesse sentido, seria interessante pensar em quais contextos ou espaços sociais podem ser observadas essas práticas de letramento literário que são plurais (ZAPPONE, 2008, p.53).

Nesse sentido, é importante que o professor tenha um olhar amplo no trato com a inserção de textos literários e que leve novas possibilidades para a realização de um trabalho humanizador, com despertar para a criticidade e a sensibilidade do jovem que passa a ter contato com leituras literárias significativas no universo escolar.

Kefalás (2012, p. 4) destaca:

Ao se ressaltar a leitura como um jogo, aberto à surpresa, um dos elementos considerados centrais na lida com o texto literário, é o efeito de estranhamento, na medida em que aquilo que se escapa aos olhos de quem lê é o que leva a um lugar

não previsto, a um deslocamento. É nesse jogo de desvios que a leitura se faz surpreendente, se faz encantamento.

Assim, vê-se que é a partir das leituras literárias, nas interpretações, acepções, que o aluno pode desenvolver a capacidade de compreender, ressignificar, ser tocado pelo jogo de sentidos que as palavras exprimem nos textos literários.

3.4.1 O uso de Contos em sala de aula

No Ensino Fundamental, mais especificamente nos anos finais, o gênero literário “conto” está sugerido pelos currículos e sequências educacionais para a difusão de narrativas que possibilitam a formação do leitor crítico, do sujeito ativo no processo da leitura, além de possibilitar o conhecimento e as especificidades do gênero. Contos são boas escolhas para a iniciação do processo de leitura, uma vez que são textos geralmente curtos, trazem temáticas de interesse geral e se mostram prontos para despertar o prazer ante atividades de identificação ou, até mesmo, distanciamento do que é narrado em cada história, contribuindo, assim, para a formação do leitor literário, a partir do processo de identificação e/ou compreensão do que lê para ampliar as noções que se tem do universo em si.

Não que essa seja a funcionalidade da literatura, mas porque, dentre outras funções, o texto literário traz consigo a representação das vivências e pode ampliar as possibilidades de inferência, experiência e, trazer certa projeção para a vida do leitor. Assim, a leitura literária é importante para a formação do jovem leitor, age como provocação para melhor entendimento da história do outro e de si. O conto é, pois, uma oportunidade para promover a ligação e a conexão entre o leitor, em processo de aprendizagem e de formação leitora e as histórias que leu, lê e lerá.

Magalhães Júnior (1972) diz que o conto é uma das formas mais antigas de expressão, incluindo os povos que não tinham o conhecimento da linguagem escrita. Isto nos faz entender a dimensão e relevância desse gênero para o trabalho em sala de aula, em razão da multiplicidade de possibilidades que sua utilização pode desenvolver. Soares (2007, p. 54) atesta sobre o conto:

É a designação da forma narrativa de menor extensão e se diferencia do romance e da novela, não só pelo tamanho, mas por características estruturais próprias. Ao invés de apresentar o desenvolvimento ou o corte na vida das personagens, visando a abarcar a totalidade, o conto aparece como uma amostragem, como um flagrante ou instantâneo, pelo que vemos registrado literalmente em um episódio singular e representativo.

Assim, compreendemos que há diferenças entre esse gênero e os outros, o que converge para a necessidade de realizar um trabalho de aproximação do conto, tendo em vista o desenvolvimento da competência textual do aluno (capacidade de compreensão e aprendizagem), a partir de uma abordagem sócio-interativa que desperte o desejo de ler e conquiste o leitor não só pela brevidade do gênero, mas pelo conteúdo, tema e as aprendizagens que pode proporcionar.

Reis (2004) argumenta que o conto, em seus primórdios, era uma narrativa oral passada pelos povos antigos de geração a geração, para matar o tempo e que, ao longo dos anos, adquiriu novas formulações com feições que lhes são características. Foi o que ocorreu, por exemplo, a partir das considerações do russo Wladimir Propp sobre a estrutura comum dos contos populares e, depois, as consideráveis mudanças para torná-lo um texto único, próprio.

Mais adiante, ainda conforme Reis (2004, p. 23): “a forma conto apresenta como sua maior qualidade o fator concisão. Concisão e brevidade. Assim o dado quantitativo é mera decorrência do aspecto qualitativo do texto”, e completa: “Mudam-se as maneiras do contar, alteram-se as funções do contar, inventam-se novas formas do contar, mas persiste, irrevogável, o fascínio de CONTAR” (REIS, 2004, p. 96, GRIFO DA AUTORA).

Gotlib (2006, p. 09, *grifo da autora*) começa por mencionar o conto a partir da imprecisão entre a realidade e a ficção, em seguida pelo decorrer dos processos de criação, transmissão oral e registro por escrito, marcando, assim, o seu caráter “literário”. Inclusive, não deixa de mostrar que as formas híbridas das terminologias do conto, no decorrer dos anos – as diferentes nomenclaturas e descrições que adquiriu-, trouxeram novos entendimentos e composições para o gênero, o que contribuiu para a sua caracterização, muito embora defenda que o que faz o conto é o modo como uma história é contada. Ademais, é pertinente dizer que se caracteriza pela capacidade de transmitir o real.

Apesar de haver menção superficial acerca da educação literária nos documentos educacionais, a exemplo dos PCN e das DCNEF (BRASIL, 2001; 2013), o professor, de forma crítica e construtiva, deve promover um ensino literário que estimule a prática da leitura e, conseqüentemente, a formação do leitor, na busca pela construção do sujeito ante a arte da palavra, mesmo diante de percalços na atual conjuntura do ensino.

Os PCN, por exemplo, focalizam a necessidade do uso dos gêneros em sala de aula e colocam os contos e demais gêneros em situações didáticas de uso da linguagem, através de

práticas orais e escritas que levam em consideração os usos sociais, privilegiando, nas diferentes fases do ensino, a inserção de alguns gêneros literários para utilização em sala, como mostra a figura abaixo:

Figura 3: Gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos.

GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	• cordel, causos e similares • texto dramático • canção	LITERÁRIOS	• conto • novela • romance • crônica • poema • texto dramático

Fonte: PCN (BRASIL, 2001, p. 54).

Portanto, muito mais do que mera indicação de escuta, leitura e/ou aplicabilidade em determinadas etapas do ensino, o uso de gêneros em sala de aula deve priorizar, dentre outros aspectos, as diferentes situações de comunicação, a funcionalidade e a finalidade que podem cumprir, principalmente, porque há diferenças e peculiaridades entre os gêneros, a exemplo do conto. Conforme Moisés (2006), não se pode falar em contos puros, haja vista as múltiplas facetas e mesclas que podem existir.

Segundo Costa, (2008, p. 169):

A distinção entre eles se faz pelo efeito produzido no leitor (humor, mistério, terror, sombrios), pela atmosfera dominante na narrativa (cômico, fantástico, realista, religioso) ou pelo tratamento dado às personagens (psicológico) ou pelos aspectos formais (minimalista erudito).

Acerca dos tipos de contos, optamos pelo chamado conto psicológico “Felicidade Clandestina” e o de cunho social: “Olhos D’água”, cujas narrativas exploram o espaço interior em que os pensamentos e as emoções fluem, a partir de reflexões ou dilemas internos, fato que inclui o fluxo de consciência como representação da linguagem da mente. Sobre o fluxo da consciência, Carvalho (2012, p. 57) diz: “a apresentação idealmente exata, não analisada, do que se passa na consciência de um ou mais personagens”. Conforme Mograbi (2006, p. 17):

[...] trata-se, na arte literária, de uma técnica – mais precisamente um conjunto de técnicas – que registra uma grande variedade de pensamentos e sentimentos de uma personagem sem apresentar amarras restritivas a qualquer argumento lógico ou sequência narrativa. Esse tipo de escritor tenta, através desse método narrativo, refletir todas as forças internas e externas que influenciam a psicologia de uma personagem em um momento singular.

Assim, os dois contos que selecionamos, para compor a proposta de intervenção da pesquisa, utilizam-se da narração introspectiva, intimista, com foco no tempo e no espaço, tratando de temas e reflexões subjetivas acerca da vida, da juventude, dos dilemas vivenciados pelas personagens e, até mesmo, abordando importantes questões sociais que denunciam aspectos relevantes que abrangem a dimensão psicológica, a representação da realidade.

3.4.2 O Diário de Leituras como ferramenta metodológica

Quando lê, o indivíduo compreende melhor o universo a sua volta, aprende e faz descobertas que, até então, não sabia, amplia os seus conhecimentos, tem a chance de se informar, refletir e agir criticamente em razão das leituras que faz. Freire (1989) diz que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, compreende-se, daí, que o aluno possui seus conhecimentos e aprendizados. A escola, por sua vez, possibilita o exercício da cidadania através de práticas de leituras que favorecerão a construção da autonomia dos alunos durante o processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, ampliarão o conhecimento de mundo e o conhecimento textual que já têm, a partir das leituras realizadas.

Como vivemos em um mundo letrado, informatizado, com disseminação de informações cada vez mais rápidas e de forma digital, escrever, para alguns, se tornou algo raro, principalmente, quando as exigências da modernidade nos colocam em diferentes situações de uso da língua, com enfoques múltiplos. À escola compete o desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita, desde o incentivo, até as vivências que garantam a efetiva consolidação do aprendizado, perpassando pelo estímulo à formação leitora através do letramento literário.

Conforme Antunes (2005, p. 35), “escrever é uma atividade que retoma outros textos, isto é, que remonta a outros dizeres”, construindo, assim, um percurso intertextual. Isso mostra que, na construção textual, toda e qualquer produção traz consigo releituras, compreensões, identificações e aprendizagens ante um texto primeiro. Ousamos dizer inspirador, para propagação e/ou ampliação da interpretação que se pretende alcançar e dos discursos que se vai reproduzir ou ressignificar.

Na perspectiva dos gêneros textuais, Schneuwly e Dolz (2004, p. 75) argumentam que “pode ser considerado como um megainstrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes”. Assim, compreendemos que o gênero Diário de Leituras pode promover situações de comunicação, capazes de ressignificar a leitura e a escrita, considerando que o leitor possa se tornar ativo e reflexivo no exercício dessa prática.

Conforme Machado (2005, p. 62), o Diário de Leituras é uma forma alternativa de ensino, como um artefato que se constituiu instrumento “tanto para o desenvolvimento de suas capacidades de leitura quanto para a instauração de novos papéis para o professor e para os alunos nas aulas de leitura”. A autora destaca, também, que existem dúvidas quanto à inserção desse instrumento nas escolas, o que seria possível mediante a implementação do processo de transposição didática, cujos conhecimentos científicos transformaram-se em conhecimentos a serem ensinados (BRONCKART, 1993 *apud* MACHADO, 2005, p. 62).

Com a incorporação desse gênero em sala de aula, há a possibilidade de múltiplos diálogos se estabelecerem, uma vez que o leitor ativo passa a produzir uma escrita reflexiva, em razão do aspecto motivador que tal instrumento pode proporcionar.

O gênero Diário de Leituras (DL) é um instrumento de aprendizagem que pode contribuir para a reflexão e o desenvolvimento do processo de formação do aluno, objetivando o desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita através da narrativa de experiências literárias, dialogando, de modo interativo com o texto que lê, numa representação de atividades reflexivas e sociais. Este gênero é, segundo Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007), uma ferramenta para a leitura crítica de textos. Com ele, o produtor poderá ter uma atitude de leitor ativo, interativo e crítico diante dos textos e passa a ter uma opinião mais segura e fundamentada sobre o texto lido.

Machado (2005) diz que o DL é um texto produzido pelo aluno, à medida que lê o texto base, cujo objetivo está para o diálogo, a conversa e a reflexão, como numa situação de interação, utilizando-se de elementos que confirmarão a compreensão, também, representada pela discordância, concordância, avaliação, relação com fatos já conhecidos, registros, enfim, para expressar as emoções. É, também, a oportunidade de diálogo e de caracterização da linguagem como prática social.

O DL vai além de um instrumento que contribui para o desenvolvimento da escrita. Está posto que pode desenvolver capacidades múltiplas no processo ensino-aprendizagem, quer dando autonomia e oportunidade para que o aluno desenvolva o senso crítico ante a

leitura de uma obra, quer imputando o senso de responsabilidade pela aprendizagem, como menciona Machado (2005), quer, ainda, oportunizando reflexões e avaliações que lhes permitirão vivenciar experiências outras de modo mais maduro.

Em síntese, Machado (2005, p. 72) coloca: “a produção e a discussão de diários de leitura permite que o aluno dialogue com o texto, que coloque textos em diálogos, que dialogue com os colegas e com o professor, permitindo-lhe assumir e expressar sua voz”. É, pois, a oportunidade de o aluno se tornar protagonista, perceber os objetivos e fins da aprendizagem desse gênero, além da dinâmica interativa que o diário promove, intermediando a prática de leitura e escrita, a fim de evidenciar seu ponto de vista. Ademais, têm-se novas possibilidades de trabalhar o texto literário, a exemplo da vivência de modo mais livre, dando autonomia ao aluno, como sugerem as Orientações Curriculares do Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006).

Com a inserção de leituras literárias, sequências e metodologias que privilegiam o letramento enquanto prática que possibilita o efetivo diálogo entre o texto e o leitor, dando voz aos nossos alunos e deixando-os expressar suas percepções, por meio da leitura e/ou escrita de textos cujas temáticas lhes despertam interesses, a escola e o professor precisam restabelecer as práticas de ensino, expandindo os horizontes temáticos. Devem, ainda, mediar o processo de leitura, levando em consideração, conforme Pinheiro (2014a), o envolvimento efetivo do leitor, numa postura mais democrática, respeitando o ponto de vista do outro e aprender com a sua experiência, fatos que enveredam para as ideias defendidas pela teoria da Estética da Recepção. Para Zilberman (2008a, p. 96):

[...] o leitor configura-se como parceiro do texto, concretizando o processo dialógico que fundamenta a leitura. A Estética da Recepção aposta na ação do leitor, pois dele depende a concretização do projeto de emancipação que justifica a existência das criações literárias.

Falta, ainda, às escolas compreenderem quão produtivo é o trabalho voltado para o letramento literário e oportunizarem formações, oficinas, vivências em que tal prática seja adotada, a fim de difundir a leitura literária como necessária e positiva para alavancar o ensino. Pinheiro (2014b, p. 21), sobre o ensino da Literatura no nível Médio, diz ser possível constatar que “os modelos de Livros Didáticos que temos não têm contribuído para formar leitores”, quanto mais se formos pensar e analisar os que estão direcionados para o ensino fundamental, cuja fase não converge para a vivência da Literatura em si, apenas trazem o enfoque da leitura a partir dos gêneros estabelecidos pelos currículos.

4 DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

4.1 Sobre a motivação da pesquisa

O educador sai da universidade com o sonho de mudar as realidades com as quais se depara em seu caminho, na busca por trilhar percursos que o farão ampliar os horizontes que o meio acadêmico o fez enxergar. Mesmo diante de alguns obstáculos, pensa que vale a pena acreditar em dias melhores, em uma educação que dê sentido à vida dos educandos e os faça enxergar novas perspectivas e meios de galgar espaços ao final da caminhada estudantil.

No universo das Letras, a Literatura pode ser capaz de nos fazer resgatar histórias passadas, salvar de abismos, nos envolver em tramas alheias que permitem experienciar a vida das personagens que ali se desenham e pausar, no fechar do livro, momentos intrigantes à espreita de obter respostas do que virá a acontecer com aqueles que nos instigam e inspiram, na descoberta de sonhos e sentimentos uníssonos, através de suas histórias contadas ali.

Além das possibilidades que a leitura nos permite vivenciar, a escrita oportuniza o detalhamento de momentos e histórias, pois, quando escrevemos, podemos expressar angústias, amarguras, paisagens internas de completa felicidade, medo, realizações, pois se guardarmos apenas na memória, talvez nos percamos em detalhes que o tempo conseguirá esfacelar.

Por assim compreender que a leitura e a escrita, imbricadas e representadas pelo universo da Literatura, permitem voos que ajudam a entender melhor a realidade em que vivemos, resolvemos inserir nossos alunos no contexto da educação literária através de leituras, diálogos, reflexões e vivências que contribuem para ressignificar o ensino-aprendizagem e tratar da aquisição do conhecimento no exercício da cidadania. Quando discutimos temáticas diversas, sob o viés da Literatura, temos por hipótese que o aluno se identifica com o que lê, discute e amplia o senso crítico e a visão do mundo.

Dependendo da realidade que encontra, o professor expande as suas formas de atuação, redireciona os saberes e sintetiza, por meio do currículo e da adaptação das aulas, metodologias que contribuem para alavancar o ensino e promover a interação, objetivando, ainda, a formação do indivíduo na sociedade. Nosso interesse foi desenvolver um projeto interventivo de pesquisa didática com práticas que proporcionassem o crescimento intelectual dos alunos, a partir da criação de uma SD que contemplasse a realização de leituras literárias, a fim de formar leitores críticos, através de um trabalho de letramento literário.

4.2 A escola e os sujeitos colaboradores

Realizada na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Professora Francisca Leite Vitorino, no município de Boa Vista – PB, a nossa pesquisa foi desenvolvida em uma turma de 9º ano no turno da tarde, no ano de 2019, em razão de ser uma das turmas que a pesquisadora atua como professora. Ela comporta 30 alunos, dentre eles 16 meninos e 14 meninas com faixa etária entre 13 e 17 anos, que são moradores da zona urbana e rural, por ser a única escola que oferece a segunda etapa do Ensino Fundamental e contempla os anos finais no município. Para atender a demanda, diariamente os ônibus escolares fazem trajetos para pegar e levar os alunos de casa para a escola e vice versa.

A referida escola funciona nos três turnos e atende a um público de 770 alunos no total, incluindo os das modalidades Infantil e EJA, é também referência no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, atingindo médias de até 6,6, inclusive ultrapassando as metas projetadas para o município e para o estado da Paraíba. Quanto ao espaço físico a escola dispõe de: 15 salas de aula, sendo; 1 sala para os professores, 1 sala para a coordenação pedagógica, 2 salas para as secretarias (anos iniciais e anos finais), 1 sala para a direção escolar, 1 Sala de Recursos Multifuncionais – SRM – que oferece Atendimento Educacional Especializado – AEE, 1 sala para aulas de Informática, 1 sala de leitura, 1 almoxarifado, 4 banheiros (masculino, feminino, infantil, professores), 1 cantina, 1 refeitório e 1 casa para o repouso dos professores (atualmente em processo de reforma para transferência da Biblioteca escolar).

Quase todas as salas são climatizadas, umas com ar condicionado e outras possuem ventiladores, algumas dispõem de equipamento midiático, mas para atender a maioria das salas, a escola tem kits portáteis com notebooks, projetores, caixas de som, lousa digital, microfones, etc., que são disponibilizados mediante agendamentos prévios. Todas as salas possuem quadro branco, câmeras, e um número considerável número de carteiras para os alunos. O prédio é bem conservado e está sempre limpo. O quadro de professores efetivos é significativo, todos habilitados nas suas devidas áreas de atuação, há ainda equipe multidisciplinar (Psicóloga, Assistente Social, Coordenadora Pedagógica, Psicopedagoga) e ainda, colaboradores que contribuem para a dinâmica de bom funcionamento escolar (inspetores de alunos, auxiliares administrativos, cozinheiras, auxiliares de serviços gerais, secretários, agentes administrativos, diretores).

Nas descrições das aulas, haverá momentos em que anunciaremos a participação de números diferenciados de alunos, mas enfatizamos que dos 30 alunos matriculados na turma, apenas 22 assinaram, espontaneamente, o TCLE e os demais documentos e, voluntariamente, participaram de todas as etapas da pesquisa, muito embora, em determinadas situações, um número maior de alunos estivessem integrados às práticas das aulas, em razão de a professora titular da turma ser, também, a pesquisadora. Como tal, planejei e desenvolvi metodologicamente uma SD, dividida em duas etapas, utilizando-me da carga horária disponível para as aulas de Língua Portuguesa na turma, adaptando os conteúdos a serem trabalhados pelo currículo, e com os objetivos da pesquisa voltados para a formação do leitor literário.

Todos os momentos de desenvolvimento da SD se deram em sala de aula ou na sala de leitura, no mês de maio de 2019, nas aulas de Língua Portuguesa, sempre às segundas, quartas e quintas. Totalizamos 13 aulas com oito encontros, cada aula teve duração média de 50 minutos, cujos horários variaram, dependendo do dia, mas sempre de 13h às 17h.

Mais especificamente sobre os envolvidos com a pesquisa, todos os alunos e alunas da turma foram convidados a participar, através da assinatura dos Termos de Assentimento (ver anexo F) assinados pelos responsáveis legais. A adesão foi voluntária e o critério de inclusão era ser aluno do 9º ano, estar regularmente matriculado e se dispor a colaborar com a pesquisa. A professora de Língua Portuguesa é também a própria pesquisadora. Para evitar a identificação por terceiros utilizamos, ao invés dos nomes próprios, as letras do alfabeto, respeitando assim os princípios éticos, norteadores das pesquisas com seres humanos.

Os sujeitos participantes atuaram de modo positivo, se mostraram atentos e entusiasmados, também dispostos a dialogar e a discutir as questões que envolviam a dinâmica de construção e de aplicação da metodologia interventiva. Informalmente, antes do início de cada aula, perguntamos acerca das expectativas para aquele dia e muitos deles se diziam animados e ansiosos por “aulas diferentes” (Aluno J) em que pudessem falar sobre outros assuntos.

Solícitos, participativos e empenhados, os alunos se dedicaram e contribuíram com todas as etapas da pesquisa, inclusive, com comprometimento e dinamismo, cumprindo exitosamente as tarefas que lhes foram atribuídas/solicitadas. Conciliamos as atividades da pesquisa e o desenvolvimento das aulas sugeridas pela grade curricular. Um dos pontos positivos foi o fato de aplicar a sequência na turma que leciono, conciliando as práticas de ambas as etapas.

Dentre outros fatores que nos chamaram a atenção para os participantes dizem respeito às falas e reflexões intimistas que protagonizaram nos momentos de conversas e partilhas, oriundos das leituras literárias, bem como aos gostos e peculiaridades enaltecidas a partir das dinâmicas de motivação, e ainda acerca da realidade que vivenciam. Quer dizer, quando um aluno se identificava ou reconhecia que as narrativas se assemelhavam com histórias de pessoas conhecidas percebemos que havia maior envolvimento e produtividade nos debates, se sentiam à vontade para falar e relatar as vivências.

Já em relação às dinâmicas de motivação se mostravam atentos, interessados e instigados a participar e expor seus conhecimentos e preferências, fato que chamou a atenção e trouxe destaque para as falas e também para o modo de vida que muitas meninas apontaram ter como preferência citando, por exemplo, o cavalo como um animal que desejavam possuir, pois em suas vivências têm na zona rural a representatividade do esporte Vaquejada uma realização pessoal.

Dos 30 alunos (16 meninos e 14 meninas), apenas 7 eram da zona urbana (5 meninos e 2 meninas), os demais 23 alunos eram da zona rural (diferentes sítios – 11 meninos e 12 meninas) que, em sua maioria têm estilo e modos de viver diferente dos demais, fato que refletiu no modo como relataram e construíram suas participações na pesquisa.

4.3 Perspectiva metodológica

Conforme Gil (2007, p. 17), pesquisa é definida como: “(...) o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Assim, nossa pesquisa centra-se na formação do leitor, com vistas às práticas de leitura literária no ambiente escolar, de modo que o educando seja um sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem que focaliza uma formação cidadã, participativa e reflexiva ante as possibilidades que este tipo de leitura pode proporcionar.

Portanto, se caracteriza como uma pesquisa participante ou ação, a qual, para Prodanov e Freitas (2013), se constitui numa associação com ações ou resoluções de problemas coletivos, uma vez que pesquisador e participante se envolvem de forma colaborativa. Deste modo, objetivamos que a nossa pesquisa, inicialmente, elucidasse as questões pertinentes, para, em seguida, fazermos intervenções que provocassem a reflexão e

podéssemos, assim, modificar a realidade escolar “O propósito da pesquisa-ação é aprender da experiência, e aplicar a aprendizagem obtida na busca das mudanças” (DICK, 2003, p. 23).

É, ainda, de natureza qualitativa. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 42): “é tarefa da pesquisa qualitativa em sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos”. Nesse tipo de pesquisa, centramo-nos na explicação dinâmica das realidades, além de compreender e descrever acerca das relações de observância inseridas no cotidiano escolar. Com relação aos objetivos, caracterizamo-la como exploratória, haja vista que proporciona maior familiaridade com o problema estruturado, tornando-o mais explícito, visando ao aprimoramento das ideias.

Para este estudo, adotamos os seguintes procedimentos: Leituras literárias de dois contos, além de outros textos ou ferramentas de ensino; houve, em seguida, estudo do gênero Diário de Leituras (DL) e um minicurso, resultando na construção individual do gênero abordado, para que, assim, os alunos pudessem explicar as impressões ante os textos lidos e discutidos.

Durante as aulas de leituras, trabalhamos os passos sugeridos por Cosson (2018), no que diz respeito ao uso da Sequência Básica, ao contemplarmos a **motivação**, a **introdução**, a **leitura** e a **interpretação** como experiências relevantes para o aprimoramento do processo de formação do leitor. No que diz respeito às etapas de construção dos Diários de Leitura, após apresentação do gênero, também convidamos duas ex-alunas que estudaram e produziram o DL no ano anterior e oferecemos um minicurso, em que os alunos/voluntários foram abordados acerca do que propõe Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007). Por fim, cada aluno recebeu seu próprio DL, que serviu, também, como instrumento de coleta de dados para esta pesquisa e foi através dele que os alunos registraram suas impressões perante as leituras realizadas em sala.

A cada aula, foram feitos, ainda, registros fotográficos e/ou filmográficos por meio de smartphone, como forma de complementar os escritos no diário de classe e as informações obtidas nas aulas, incluindo a observação direta e os registros no diário de campo que foram ferramentas para a reflexão da prática da pesquisa e de todo o processo de investigação. Todavia, enfrentamos dificuldades, no que diz respeito aos registros, pelo fato de a pesquisadora, ao mesmo tempo, ser a professora titular da turma, apesar de considerar que este fato nos auxiliou no desenvolvimento do cronograma da pesquisa, porém atrapalhou, no sentido de conseguir captar com perfeição os registros.

Por tratar-se de uma abordagem qualitativa, fizemos coleta de dados através da observação direta, utilizando, inclusive, modalidades diversificadas de leituras e produção textual em sala de aula a partir da confecção dos DL. Assim, foi sobretudo a partir da construção deste gênero que os/as alunos/as puderam se expressar acerca do processo realizado, apontando os pontos positivos, negativos, fazendo comentários, sugerindo formas de aperfeiçoamento e falando das possíveis contribuições a respeito da vivência, da experiência com o texto literário. Todos os voluntários/alunos foram convidados para realização dos momentos de leitura literária e posterior construção dos Diários.

Os dados coletados foram analisados a partir de um procedimento indutivo de avaliação, característico da pesquisa qualitativa, essa entendida como descritiva/interpretativa, vislumbrando um plano de atividades linear, a fim de desenvolver um procedimento metodológico capaz de alavancar as aulas de Língua Portuguesa na perspectiva do letramento literário, objetivando a formação do leitor literário e favorecendo o protagonismo dos sujeitos a partir da aproximação dos alunos com o texto literário. Para a BNCC (BRASIL, 2017), o protagonismo do estudante deve se concretizar em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida, proporcionando-lhe autonomia e possibilidades na sociedade.

O projeto foi submetido à Plataforma Brasil, que o direcionou ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ensino Superior e Desenvolvimento (CEP-CESED), a fim de análise e parecer, obedecendo à Resolução 466/12/CNS/NS. O estudo só foi realizado após a aprovação do CEP/CESED: 3.079.869, aos 13 de dezembro de 2018, observando os aspectos éticos da pesquisa e respeitando a confidencialidade e sigilo dos participantes envolvidos. Não foi utilizada nenhuma informação que expusesse os colaboradores, de forma a garantir a privacidade das informações e o anonimato dos participantes, usando, portanto, os dados obtidos para fins, estritamente, científicos, com vistas a sanar os propósitos da pesquisa. As amostras foram analisadas aleatoriamente e, quando necessário, ao serem trazidas como exemplo na produção da dissertação, tiveram os nomes dos alunos ocultos.

4.4 O desenvolvimento da Sequência Básica como metodologia interventiva

As aulas de leitura se deram, inicialmente, seguindo a sequência do Livro Didático da turma (MARCHETTI; STRECKER; CLETO, 2015), em que o gênero conto psicológico é contemplado e explorado com sugestões de leitura, discussão e compreensão dos temas abordados e certa preocupação com a recepção textual. O livro traz os contos: “Restos de

Carnaval”, de Clarice Lispector e “Eu estava ali deitado”, de Luiz Vilela, possibilitando uma melhor oportunidade para compreensão do gênero, realização de leituras e debates, ante perspectivas distintas de abordagens temáticas e, até mesmo, estruturais do gênero literário em questão.

Por exemplo, no capítulo de abertura, que trata do gênero, há uma pintura de Edward Hopper, além de algumas questões que contribuem para a discussão temática e servem como motivação para que o aluno possa adentrar no gênero conto psicológico. Já na página subsequente, antes do conto, há um box informativo sobre Clarice Lispector (ANEXO K), oportunidade que abarca, na perspectiva da sequência básica, a chamada Introdução (COSSON, 2018).

A seguir, o livro didático traz, na íntegra, o conto “Restos de Carnaval”, inclusive, com ilustrações para representar o tema do texto. Por fim, há o estudo do texto dividido em momentos: **Para entender o texto, O contexto de produção e A linguagem do texto**, cujas questões analisam e/ou contemplam aspectos peculiares do texto, inclusive, acerca do diálogo estabelecido nos contos: “Restos de Carnaval” e “Felicidade Clandestina” (ANEXO L).

Como já mencionado, optamos pela utilização e adaptação do modelo de SB proposto por Cosson (2018) e, para melhor desenvolver um trabalho com cada texto, dividimos a sequência em duas etapas/fases, que focalizariam, de maneira mais detalhada, as especificidades e objetivos do conjunto de aulas. Na primeira etapa, desenvolvemos uma sequência com a utilização de um texto principal “Olhos D’água”, de Conceição Evaristo, e outros elementos subsidiários, como vídeos, prefácio, etc., que corroboram com a prática e o desenvolvimento do letramento literário.

Na segunda etapa da sequência, o texto principal escolhido foi: “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector, e contou, também, com outros elementos que deram subsídio/apoio ao texto que compunha a nossa metodologia e foram capazes de promover uma interação criativa com o texto literário. Ambos os contos têm o foco nas questões psicológicas e nos aspectos sociais, além de conseguir enfatizar aspectos do cotidiano e/ou as vivências e memórias do universo juvenil do qual o nosso alunado faz parte.

Incluímos, nas duas etapas da SB, mais precisamente na fase da **Interação**, um trabalho com o DL, por acreditar que este gênero contribui para o desenvolvimento e o aprimoramento da aprendizagem, no tocante à leitura e à escrita enquanto atividades reflexivas e sociais, aliás, um dos pontos essenciais deste gênero é a possibilidade de construção textual, concomitante à leitura e a sua capacidade de diálogo e reflexão ante o que

se lê, numa postura ativa, com vistas à interação, pois é uma ferramenta para a leitura crítica de textos. Com ele, o produtor poderá ter uma atitude de leitor ativo, interativo e crítico diante dos textos e ter opinião mais segura e fundamentada sobre o texto lido.

Para a composição do material metodológico, separamos as aulas em etapas e utilizamos os contos como elementos principais/centralizadores das aulas que compõem a sequência como um todo. Assim, os encontros se deram numa sequenciação de momentos como sugeridos por Cosson (2018). As aulas ocorreram no período de 06 a 22 de maio de 2019, o que corresponde ao 2º Bimestre do referido ano escolar. Optamos por este período letivo, em razão de a preparação da Sequência Didática a ser desenvolvida, do recebimento do Parecer Consubstanciado (3.079.869) e devidas autorizações, mas, principalmente, para que pudéssemos convidar os alunos, explicar e esclarecer do que se tratava a pesquisa, em conformidade com princípios éticos estabelecidos.

5 ENTRE CONTOS E DIÁRIOS: A LITERATURA VISITANDO A SALA DE AULA

Ao desenvolver esta pesquisa, observamos que a participação e o envolvimento dos alunos foram fundamentais e produtivos, em todos os momentos de discussão e reflexão, quer em função da temática apresentada, quer em razão da interatividade, quer, ainda, no processo de identificação que a literatura pode evocar, ao demonstrar que a história do outro pode dialogar com a do leitor, o que acarreta a sensibilização e humanização dos indivíduos. A seguir, traremos os registros/detalhamento e análise das aulas aplicadas em nossa pesquisa, a partir do modelo de Sequência Básica sugerido por Cosson (2018), incluindo a divisão de momentos essenciais para a construção de uma proposta que leva em consideração a formação do leitor literário no Ensino Fundamental.

Conforme Rouxel (2013, p. 24):

A literatura lida em sala de aula convida também a explorar experiência humana, a extrair dela proveitos simbólicos que o professor não consegue avaliar, pois decorrem da esfera íntima. Enriquecimento do imaginário, enriquecimento da sensibilidade por meio da experiência fictícia, construção de um pensamento, todos esses elementos que participam da transformação identitária estão em ato na leitura.

Candido (1989, p. 117) afirma que: “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante”. Logo, a partir das leituras literárias, somos convidados a perceber problemáticas, experiências, vivências que nos ajudam a compreender, num processo dialético, desde situações a que as personagens são submetidas até as reflexões e conclusões que chegam ao passar por determinadas situações.

Para Zilberman (2008b): “A leitura estimula o diálogo por meio do qual se trocam experiências e confrontam-se gostos”. Nessa possibilidade de diálogo e troca de experiências, vemos que, em sala de aula, quando cada aluno explicita suas reflexões e percepções das leituras realizadas, o que inclui o processo de identificação com o que fora narrado pelas personagens de uma história, por exemplo, muitos contribuem para ampliar e aguçar as capacidades interpretativas uns dos outros, na busca pela interatividade e participação coletiva com o objetivo de ter ampla compreensão.

Conforme objetivo proposto para este estudo - desenvolver um trabalho de Educação Literária na escola pública municipal Professora Francisca Leite Vitorino, de Boa Vista – PB, visando à formação de leitores literários competentes, em uma turma do 9º ano do ensino fundamental, a partir da leitura de dois contos literários e da respectiva produção de Diário de

Leituras pelos alunos colaboradores – apresentamos, na seção seguinte, as análises advindas dos momentos de intervenção em sala com detalhamentos e estruturação integradora da participação dos alunos em resposta ao proposto em sala de aula, tido como *corpus* da pesquisa.

5.1 “Olhos d’água”: Comoção e resistência

1ª ETAPA – Texto base: Olhos d’água, de Conceição Evaristo (ANEXO H).

1º Encontro: 06/05/2019 – Segunda-Feira (2 aulas – com duração de 40 minutos cada)

- **Motivação** → Dinâmica: Quem sou eu?

Esta aula teve início às 13h e finalizou às 14h30min (levando em consideração 10 minutos de intervalo). Nela, os alunos viram, através de slides de projeção (APÊNDICE B), descrições de pessoas famosas que tiveram uma infância difícil, marcada pela pobreza e/ou luta, em busca de melhores condições de vida, e que traçaram estratégias de sobrevivência/superação. A cada slide, era exibida uma descrição diferente, seguida da imagem da pessoa que representava aquele perfil, todavia, antes realizávamos uma pausa, para que eles pudessem comentar se conheciam alguém que se encaixasse naquelas descrições (Fotos 1 e 2).

Fotos 1 e 2 → 1º Encontro: Motivação – 06/05/2019



Fonte: Próprio Autor

A aula aconteceu baseada no que Cosson (2018) chama de **Motivação**, a fim de despertar o interesse temático e criar expectativas no leitor. Os estudantes tiveram oportunidades para sugerir/mencionar nomes que se “encaixavam” nos perfis apresentados, até que as imagens dessas pessoas foram reveladas uma a uma: Sílvio Santos, Marta, Elza

Soares, Adriana Queiroz, Anita e Dandara. O objetivo da propositura desta aula era a análise e a reflexão de temas como infância, memórias, pobreza, adversidade e superação, pois estão ligados ao tema discutido pelo texto principal utilizado na primeira etapa da SB que compõe esta pesquisa.

Cabe ratificar que a **Motivação** é uma oportunidade de aproximação com o texto a ser trabalhado na perspectiva do letramento literário. Deste modo, a interação através da dinâmica intitulada *Quem sou eu?*, contribuiu para recepção textual, utilizando-se do aspecto da ludicidade para focalizar a temática que o texto contempla, gerando expectativas, sem, contudo, adentrar na leitura, tornando-se, apenas, uma preparação criativa. Após a vivência da dinâmica, propusemos uma discussão, em roda de conversa, acerca das histórias de dificuldades e/ou lutas e superação que cada um deles conhecia, de modo que refletissem sobre a pobreza, as condições étnicas e/ou de gênero que evidenciavam na sociedade.

Os alunos, atentos e curiosos para descobrir acerca das “personalidades” narradas², geralmente ficavam em dúvida ou não sabiam nada sobre qualquer pessoa que pudesse se encaixar nas descrições que apareciam nos slides e diziam nomes aleatórios: Xuxa, Neymar, Pelé, Lombardi, mencionavam alguns. A primeira tratava de Sílvia Santos e, apenas, dois alunos citaram o nome dele, pois reconheceram o fato de já ter sido camelô e usar a voz para ser propagandista, conforme ilustrado nos trechos seguintes.

Aluno A: Ah rapaz, é Sílvia Santos!

Aluno B: É cara, com certeza é Sílvia Santos, ele foi camelô³!

Neste momento, um grupo de alunos imaginou ser uma disputa e que venceria aquele(s) que soubesse(m) identificar a quem pertencia cada descrição e, com mais ânimo, passaram a interagir com a dinâmica.

Aluno C: Professora, agora eu vou acertar!

Aluno B: Nada disso, eu vou continuar acertando todas, sou sabido!

Acerca da segunda descrição, muitos alunos interagiram e foi uníssono, gritaram: “Neymar”, “Messi”, “Cristiano Ronaldo”. Apenas uma aluna disse ser de Marta a descrição que aparecera no slide, afirmando ser ela, por seis vezes, a dona do título de melhor do mundo.

² Todas as descrições das personalidades encontram-se no Slide de projeção que está no APÊNDICE B

³ “Mercador que vende nas ruas”, In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

Aluna D: É Marta professora, quem joga é ela viu... tem mais título que Messi.

Mostrei a imagem da jogadora Marta e tal fato fez com que os alunos conversassem mais sobre as mulheres que ocupam diferentes lugares e posições na sociedade. Um momento breve, porém, significativo, principalmente, porque a aluna que acertou lamentou, porque o Brasil não valoriza a jogadora, tampouco os times de futebol feminino.

Aluna D: Agora é um absurdo que no Brasil não tem valorização no jogo feminino, né isso, elas acabam indo para fora porque aqui não têm valor.

Aluno A: É visse, mas tem times no Brasil.

Aluna D: Têm, mas não se compara com lá fora!

Aluna E: Ganha mais e tem valor, nem na seleção dão valor a elas, e jogam viu!

Nestas falas, conseguimos perceber que os alunos se interessam por discussões e reflexões em sala, inclusive, quando têm oportunidade, expressam suas opiniões e querem um espaço que lhes garanta a fala, demonstrando que têm consciência crítica e visão de mundo, principalmente, sobre as questões de gênero. Menna (2019) chama de leitor crítico aquele que é capaz de uma reflexão profunda ou que tem consciência crítica sobre realidades consagradas.

Nenhum aluno acertou a terceira descrição, todos disseram se tratar de Maria da Penha por causa dos dizeres “Vítima de violência doméstica”. Inclusive, lhes causou estranhamento, quando mostramos a imagem da cantora Elza Soares e os demais fatos que compunham a descrição sobre ela. Duas alunas pediram, até mesmo, que falasse mais sobre a artista e a sua história de vida quando mencionei se tratar de uma cantora.

Grupo de alunos: É Maria da Penha.

... (silêncio de todos quando mostramos a imagem de Elza Soares)

Aluna D: Nunca ouvi falar dessa mulher, ela tá viva?

Aluna F: Pensei que era Maria da Penha, tem até a Lei.

Aluno A: Ela canta o quê? Depois traga uma música dela (Elza Soares)

Falamos um pouco mais sobre Elza Soares, alguns detalhes sobre a vida pessoal e a carreira, mas também lhes dissemos que, numa outra ocasião, traríamos mais informações sobre a artista, dada a curiosidade de alguns. Mais uma vez, guiados pela surpresa e pelo interesse em saber mais sobre as personagens que selecionamos, os alunos pediram mais

detalhes e se mostraram entusiasmados com a proposta. A seguir, nenhum aluno soube que Adriana Queiróz, dona da descrição seguinte, foi uma faxineira que foi em busca de seus sonhos, apesar da infância pobre, e que conseguiu se tornar juíza. Um aluno mencionou o fato de sua mãe, após anos sem estudar, retomar a vida acadêmica e se tornar professora, apesar de tudo que já havia vivenciado. Nesse momento, percebemos que o aluno se identifica com o que lhe é mostrado, o que é importante para o avanço da prática.

Aluna G: Professora, a senhora sabe que minha mãe passou muito tempo parada, só em casa, depois que eu cresci, ela voltou a estudar, se formou professora e tem muito orgulho disso... Eu também!

Jouve (2002, p. 19) comenta: “As emoções estão, de fato, na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção (...) parece que o engajamento afetivo é de fato um componente essencial da leitura em geral”. Quando os alunos, submetidos às situações de leitura/apreciação de um livro ou história, se identificam com o que é narrado, conseguem demonstrar quão envolvidos estão, inclusive, afetivamente, pois resgatam memórias que os fazem conciliar os fatos.

A maioria dos alunos acertou que a próxima descrição era sobre a cantora Anita, apesar de alguns dizerem que “não a veem como fenômeno musical” e outros que “é a dona de um talento invejável”, num paradoxo natural que representa os gostos de muitos jovens. Todavia, enfatizamos as conquistas da cantora brasileira, questões relevantes que focalizam, ainda, o espaço representativo que uma mulher independente e de sucesso alcançou. Acerca da última descrição, um aluno achou ser sobre a princesa Isabel, pois a expressão “lutou bravamente pela libertação dos escravos” o fez acreditar que era dela que falaríamos, quando, na verdade era sobre Dandara. Abordamos um pouco mais sobre a história de Dandara, as lutas e a parceria com Zumbi dos Palmares, bem como a sua importante participação no cenário nacional.

Aluno A: Já sei, é Princesa Isabel.

Pesquisadora: Não, não é a Princesa Isabel. Alguém sabe?
(Mostro então a imagem e o nome de Dandara no slide)

Aluno A: Ah, pensei que era... Não conheço Dandara!

Neste encontro, 29 alunos se fizeram presentes e 27 participaram das aulas. Dois alunos estiveram alheios a todas as circunstâncias vivenciadas em sala de aula durante a aplicação da dinâmica e seguiram quietos desenhando e/ou escrevendo em seus lugares,

mesmo quando os convidamos para participar e interagir com a turma (cabe ressaltar que respeitamos a decisão de participar ou não das atividades desenvolvidas, afinal, era algo voluntário). Houve interação da maioria que lamentou ser um momento rápido e com poucas imagens/descrições. Muitos alunos comentaram que queriam mais aulas como essa, percebemos isso através de suas falas e pedidos:

Aluno B: Professora, a senhora podia fazer mais aulas assim, diferentes.

Grupo de alunos: É, faça! (Empolgados)

Ao término da apresentação dos slides, discutimos, ainda, sobre possíveis histórias de dificuldade e superação que alguns alunos, por ventura, conhecessem. Este momento foi proveitoso para o estreitamento das relações interpessoais entre os alunos e, também, entre a pesquisadora. Percebemos, ainda, que o fato de não conhecerem detalhes/informações sobre algumas das personalidades apresentadas despertou a curiosidade de uns e a sensibilidade de outros.

Pesquisadora: Vocês já conheciam estas pessoas, ou mesmo as histórias?

Aluno A: Só alguns, isso é bom, porque a gente aprende coisas novas.

Aluna D: Nunca ouvi falar de Adriana, nem Elza Soares. Não acho que Anita é um fenômeno musical, mas conseguiu espaço e destaque.

Aluna H: Já eu acho que Anita é muito boa, “ralou” muito para chegar aonde chegou, canta demais!

Aluno S: Minha mãe foi mãe muito nova, se separou e casou novamente, teve mais três filhos, são cinco filhos comigo... Ela sofreu muito para criar a gente, mas hoje trabalha, tem a casa dela, transporte, é um exemplo!

Pesquisadora: Justamente, famosos ou não, cada um de nós tem algo para contar sobre superação de vida, obrigada a cada um!

Apesar de Cosson (2018) indicar que a motivação deve ser feita em apenas uma aula, entendemos que, numa perspectiva mais abrangente, trouxemos contextos temáticos que contribuíram para a preparação do texto a ser lido, posteriormente, e ainda vimos os alunos se posicionarem diante do proposto pela dinâmica. Finalizada a motivação e roda de conversa, pedimos que, em casa, realizassem uma pesquisa, de modo livre, através da internet sobre vida e obra da escritora Conceição Evaristo para melhor aproveitamento da aula seguinte. Atentos, anotaram o nome da escritora e perguntaram se poderiam “procurar no Google”, confirmei a indagação e encerrei a aula.

2º Encontro: 08/05/2019 – Quarta-Feira (1 aula com duração de 40 minutos)

- **Introdução** → Quiz Literário

O Quiz é uma ferramenta que auxilia o processo de ensino aprendizagem, uma vez que, de modo interativo, proporciona a participação do aluno, e tem como finalidade obter respostas acerca de perguntas realizadas sobre a temática indicada. Optamos por tal estratégia, para que, através do lúdico, o aluno se interessasse pela dinâmica de perguntas e respostas e aprendesse mais sobre a autora Conceição Evaristo. Conforme Alves (2015, *et. al.* p. 10), “o quiz constitui um excelente recurso pedagógico que instiga a participação ativa de alunos no processo de ensino e de aprendizagem, contribui na construção do conhecimento”.

Nesta aula, que teve início às 16h20min e término às 17h, dividimos a sala em dois grupos, misturando-os e chamando-os por equipe A e equipe B. 29 alunos estiveram presentes nesse encontro e todos participaram da dinâmica. Empolgados com a disputa, muitos disseram ter pesquisado bastante sobre a escritora para poderem ser considerados campeões, apesar de não ter mencionado que haveria uma divisão ou, até mesmo, uma disputa. Assim, uma a uma, as perguntas acerca da vida e obra de Conceição Evaristo, autora do conto “Olhos D’água”, publicado em 2014, foram sendo feitas pela própria professora-pesquisadora.

Para responder ao quiz, os alunos haviam realizado a pesquisa em sites de busca na internet e, até, fizeram anotações que, segundo eles, “eram de maior destaque sobre a autora”. Esta aula teve por objetivo aproximar os alunos da trajetória da escritora a partir de uma aula dinâmica com foco na aprendizagem e interação. Cosson (2018) chama esse momento de **Introdução** e sugere que, na ocasião, é possível fazer a apresentação do autor e a sua importância, inclusive, justificar a escolha.

Um dos alunos se ofereceu para intermediar a participação dos colegas no jogo. Assim, após a realização da pergunta (feita pela professora-pesquisadora), a equipe que soubesse a resposta e tivesse a permissão (aceno/confirmação), poderia correr e tocar na mão do colega para responder corretamente (Foto 3). Cada equipe escolheu um colega para representar a equipe a cada pergunta, mas todos tinham o direito de tentar responder. Elaboramos, ainda, um kit com copos para presentear a todos os membros da equipe campeã, de modo a despertar o interesse pela atividade.

Foto 3 → 2º Encontro: Introdução – 08/05/2019



Fonte: Próprio Autor

Foi significativo perceber como eles haviam se dedicado à pesquisa, pois responderam corretamente todas as perguntas, interessando-se, até, por saber mais sobre a autora. Selecionamos perguntas básicas (Quadro 1), essenciais para este momento da Sequência Básica e para o cumprimento de seus objetivos.

Quadro 1 – Perguntas e respostas do Quiz Literário

Quiz Literário - Perguntas	Respostas
1. Autora do livro <i>Olhos D'água</i> , publicado em 2014.	CONCEIÇÃO EVARISTO
2. Cidade em que a autora nasceu	BELO HORIZONTE
3. Curso de graduação que a autora fez	LETRAS
4. Em 1990 publicou seus contos e poemas na série	CADERNOS NEGROS
5. Segundo romance da autora com drama sobre os favelados.	BECO DAS MEMÓRIAS
6. Livro publicado em 2014, com indicação e premiação.	OLHOS D'ÁGUA
7. Prêmio de _____ concedido pelo Governo de Minas Gerais em 2018.	LITERATURA
8. Nome comum da autora e suas irmãs.	MARIA
9. Em 2015 recebe o Prêmio	JABUTI
10. O Banco _____ lançou Ocupação Conceição Evaristo em 2017, uma exposição que contempla aspectos da vida e obra da autora.	ÍTAÚ

Fonte: Próprio Autor

Esta foi uma oportunidade de fazê-los interagir entre si e conhecer mais sobre a autora. Ver os alunos correspondendo à prática, empolgados com a realização do jogo, contribuiu para dar seguimento aos próximos passos metodológicos.

Interessante, ainda, foi ver que, a cada pergunta, as equipes acirravam a “disputa”, já se preparavam para correr antes que acabássemos de fazê-la (Foto 4). Todos estavam bastante envolvidos no processo e ansiosos pela interatividade da dinâmica, fato que nos motivou a dar seguimento à Sequência. Antes de correr, muitas vezes, se reuniam para chegar a um consenso da resposta, pediam silêncio e atenção para que a equipe “adversária” não ouvisse deles a resposta correta.

Foto 3:→ 2º Encontro: Introdução – 08/05/2019



Fonte: Próprio Autor

Aluna I: Não deixa eles ouvirem, faz silêncio, diz aqui no meu ouvido a resposta.

Pesquisadora: Prêmio de... concedido pelo Governo...

Grupo de alunos: vai, corre, eu sei!

Aluno B: Eu sei a resposta, corre... é: Prêmio Jabuti. É Jabuti.

Pesquisadora: Não, vocês não prestaram atenção à pergunta toda, vou repetir, está faltando preencher o espaço e responder atentamente. “Prêmio de _____ concedido pelo Governo de Minas Gerais em 2018”.

Aluno J: Literatura, é Prêmio de Literatura, eu li.

A partir das falas, vimos que os alunos se mostraram interessados e empolgados com essa prática, o que nos ajudou a perceber que o Quiz, na forma como fora aplicado, oportunizou uma situação de aprendizagem atrelada à interatividade, gerando, inclusive, uma competição saudável entre eles, que se empenharam na pesquisa e, no momento da aplicação do jogo, potencializaram a experiência da partilha do conhecimento.

3º Encontro: 09/05/2019 – Quinta-Feira (1 aula com duração de 40 minutos)

- **Leitura** → Conto: “Olhos d’água”

Esta aula se deu a partir das 15h indo até às 15h40min com a leitura do conto “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo. Levando-se em consideração a condição social da maioria dos alunos e o fato de que, portanto, não conseguiriam comprar o livro, tampouco a pesquisadora, optamos pela utilização de cópias do texto selecionado (ANEXO H) para serem entregues, uma a uma, aos alunos da turma, de modo que realizassem leituras individualizadas e silenciosas e todos tivessem independência para realização e bom andamento da aula.

Neste dia, 28 alunos se fizeram presentes, todos receberam o texto e realizaram a leitura. Distribuídas as cópias, os alunos realizaram uma leitura silenciosa e individual (Foto 5), seguida de uma leitura em voz alta, (Foto 6) guiada pela professora que, posteriormente, indagou/discutiu quais os pontos mais significativos para cada aluno, com espaço para questionamentos e/ou reflexões através da leitura compartilhada. O objetivo inicial foi uma leitura descompromissada, melhor dito, sem expectativa ou indicação de tarefas (fato comumente encontrado nos livros didáticos).

Foto 3:→ 2º Encontro: Introdução – 08/05/2019



Fonte: Próprio Autor

Colomer (2007) elucida que uma leitura autônoma, silenciosa e livre é fundamental para o desenvolvimento da competência leitora, assim como a estratégia de leitura compartilhada. É também o que os PCN (BRASIL, 2001, p. 45) reiteram como possibilidade para a formação do percurso do leitor, colaborando na construção do sentido do texto, cuja efetivação se dá quando “o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre as pistas linguísticas que possibilitam a atribuição de determinados sentidos”.

Compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até à recepção no sentido de uma comunidade cultural que a

interpreta e avalia. A escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá às crianças a oportunidade de atravessá-la (COLOMER, 2007, p. 147).

Houve, ainda, dois intervalos de leitura, o primeiro pelo fato de alguns alunos não entenderem o porquê da indagação repetida: “De que cor eram os olhos de minha mãe?”. O segundo em razão de uma das alunas questionar acerca da pobreza que foi descrita em diversos momentos do conto, quer pela anunciação da constante falta de comida, quer pela condição ruim da casa onde moravam.

Nas duas ocasiões debatemos, os alunos e a pesquisadora, sobre as diversas possibilidades para a repetida indagação. Dentre outras, apontou-se a saudade/ausência pela distância da mãe ou, ainda, as dificuldades financeiras que marcaram a infância, tanto da mãe quanto da filha, que não conseguiam se alimentar, retratando, dessa maneira, as desigualdades sociais que se repetiram de uma geração à outra, mostrando que as lágrimas derramadas, dadas as circunstâncias em que viviam, impediam que a menina conseguisse recuperar a imagem da real cor dos olhos da mãe, encoberta pelas lágrimas. As indagações e reflexões dos alunos/professora são apresentadas a seguir:

Aluna D: Professora, por que será que ele pergunta o tempo todo qual a cor dos olhos da mãe?

Aluna K: Eu acho que é porque ela sente saudade, ela até lembra deles, mas sente falta da mãe e por isso meio que esquece.

Aluno B: Acho que não, os olhos da mãe sempre estavam com lágrimas, por isso ela nunca viu a cor deles mesmo, eles tinham cor de água na mente dele, as lágrimas cobriam a cor.

Pesquisadora: Você concorda Aluna D?

Aluna D: Acho que é mesmo, por isso ela não lembra.

Aluno C: Parece que o que ela lembra é com saudade, porque lá no começo diz que estava em um quarto novo. Então ela não morava mais com a mãe e se lembrava dela com saudade.

Pesquisadora: Parece que ela está numa nova situação de vida e rememora os momentos que passou junto aos familiares, o que vocês acham?

Aluno L: É sim professora, olha aí que ela fala que lembrava de detalhes da mãe, até de uma verruga que ela tinha na cabeça, e também dos serviços de casa.

Aluno A: Acho que a família dela sofria demais e passava fome, mas mesmo assim não eram tristes, até riam muitas vezes.

Diante das falas dos alunos, entendemos a representatividade e a compreensão que o texto oportunizou para uns e para outros. Por exemplo, a **aluna D** não alcança, de imediato, a compreensão da metáfora sobre a cor dos olhos da mãe da personagem, ouve a opinião da **aluna K** e, em seguida, concorda com ela. Já o **aluno B** evidencia a existência das lágrimas da mãe e não a saudade que a filha sente. Ademais, com a provocação da pesquisadora, o

aluno L concorda que o texto traz memórias da narradora e cita um trecho para comprovação: “ela fala que lembrava de detalhes da mãe, até de uma verruga que ela tinha na cabeça, e também dos serviços de casa”. **O aluno A** comenta que a família sofria demais, mas que não vê tão somente a tristeza na narrativa, apesar do que vivenciaram, pois há momentos que riem.

Seguimos, após esses intervalos, para finalização da leitura, momento em que alguns questionamentos foram feitos acerca do texto (Quadro 2), para que os alunos pudessem expor suas opiniões/pontos de vista, discutissem mais sobre a temática, as personagens, o texto em si, refletindo, assim, sobre tudo o que o texto representou para os alunos. Vale salientar que estes questionamentos não advieram de um roteiro pré-estabelecido, mas foram construídos em sala de aula, após a leitura do conto.

Quadro 2 – Questionamentos acerca do texto “Olhos D’água”

Questionamentos
1. O que pensas sobre o insistente questionamento da protagonista: “De que cor eram os olhos de minha mãe”?
2. O que traz à memória da personagem esse autoquestionamento?
3. Que lembranças foram aguçadas ante a impossibilidade de ver os olhos da mãe?
4. Como a personagem se apresenta na sua atual situação de vida?
5. A personagem fala de uma breve adolescência, o que pensas sobre isso? Conheces alguma pessoa que viveu em circunstâncias parecidas com as descritas no conto?
6. O que lhe fez pensar na cor dos olhos de sua mãe?
7. Que tipos de memórias foram ativadas ao ler esse conto?
8. Você acha que há diferença na narrativa pelo fato de a personagem ser mulher e negra?

Fonte: Próprio Autor

Como resposta aos questionamentos, obtivemos as seguintes respostas:

Respostas dos alunos – Questão 1 (Excertos)

Aluna E: A personagem sempre questionava sobre os olhos de sua mãe porque ela não via quais eram a cor deles, a mãe sempre vivia chorando, seus olhos sempre viviam cheios d’água.

Aluno L: A personagem acorda uma noite com esse questionamento e ele acaba virando uma *infernização* e então a personagem começa a fazer uma retrospectiva e percebe que não consegue lembrar a cor dos olhos de sua mãe porque sempre a via chorando.

Conforme observado nos excertos, para a **aluna E**, a personagem não conseguia ver a cor natural dos olhos da mãe pelo fato de ela sempre estar chorando, “cheios d’água”, como

destacou. O mesmo nível de compreensão aconteceu com o **aluno L**, que destacou, ainda, o fato de a repetição contínua da pergunta se dá em razão de a filha só ver a mãe chorando. Ele usou o termo “infernização” para focalizar a insistência do questionamento.

Respostas dos alunos – Questão 2 (Excertos)

Aluna N: O que ela passava com a família dela.

Aluno J: Trouxe algumas memórias de sua infância que passava por algumas dificuldades junto de sua mãe e suas irmãs, lembrou dos olhos chorosos de sua mãe.

Acerca do segundo questionamento, alguns alunos emitiram seu posicionamento e comentaram sobre o resgate repetitivo da memória da personagem, justificando que isso se dera em decorrência “do que ela passava com a família”, conforme a opinião da **aluna N**, ou, talvez, pelas lembranças das dificuldades que vivenciou junto à família, trazendo o resgate dos “olhos chorosos de sua mãe”.

Respostas dos alunos – Questão 3 (Excertos)

Aluna K: Quando a mãe brincou de boneca, quando brincava de ser rainha, quando se sentava na soleira da porta e todas essas vezes sua mãe se imaginou ser algo e chorou.

Aluna N: Que a mãe inventava brincadeiras para distrair a fome.

Aluna F: Que no final da tarde, às vezes, elas brincavam de comer as nuvens como se fosse algodão doce.

Quando a personagem percebe que não consegue resgatar a cor dos olhos da mãe, traz lembranças e as descreve na narrativa, o que, para os alunos, fora visto como algo “simbólico e bonito” - **Aluna D**, pois as brincadeiras faziam a diferença na vida das personagens. A **aluna N** consegue captar esse sentido, ao afirmar “que a mãe inventava brincadeiras para distrair a fome”. Já as alunas **K e F** se preocuparam em descrever trechos com as lembranças que a narradora resgatou no texto.

No conto, é usada a técnica do *flashback*⁴ um recurso que mostra acontecimentos/fatos ocorridos antes do que está sendo narrado. Assim, a história utiliza-se do tempo pretérito, para mostrar o resgate que a personagem faz do seu passado junto aos familiares e, por conseguinte, usa os marcadores para o tempo presente, por exemplo, no momento em que diz: “Hoje, quando alcancei a cor dos olhos de minha mãe, tento descobrir a cor dos olhos de minha filha”.

⁴*Flashback*: Sequência narrativa cinematográfica ou literária relativa a uma ação ou fato passado em relação à narração (DICIONÁRIO PRIBERAM). Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/flashback>. Acesso em: 30 Abr. 2020.

No quarto questionamento, indagamos como a personagem se apresenta na atual situação de vida. Para a **aluna F**, a personagem, agora, tenta descobrir qual a cor dos olhos da filha, numa tentativa de replicar o feito com a mãe. O **aluno J** destacou no momento da discussão “quem sabe ela não queria mudar de atitude pra perceber, logo agora, a cor dos olhos dela e não esquecer nunca mais?”. A **aluna P**, por sua vez, afirmou que ela estava feliz por saber a cor dos olhos da mãe e que fazia brincadeiras para descobrir a cor dos olhos da filha. Em síntese, a maioria dos alunos respondeu de maneira similar referir-se ao ato de a personagem tentar desvendar a cor dos olhos da mãe e, então, a dos olhos da filha, como que numa representação de identificação e redimensionamento da atitude de (re) descoberta, geração após geração. Isso mostra que, ao ler o texto, os alunos tiveram sensibilidade e percepção ampla dos fatos narrados.

Resposta dos alunos – Questão 5 (Excertos)

Aluna I: Ter que pausar a adolescência para ir trabalhar e ajudar sua família deve ter sido difícil. Acredito que todos nós conhecemos pessoas assim.

Aluna E: Apesar de passar por dificuldades ela era feliz.

Aluna F: Não aproveitou a adolescência, conheço pessoas que passaram por isso.

Aluna K: Quando você é obrigado a amadurecer mais rápido, como minha mãe que teve que ajudar a minha avó a cuidar dos irmãos.

Aluna G: Ela sempre teve que resolver e superar os problemas... Como as pessoas da minha família.

Sobre a quinta questão, as alunas **I** e **E** destacam que deve ter sido um momento difícil, mas que ela (a personagem) era feliz. Para as alunas **F** e **G** o texto vai além de uma narrativa alheia, pois se identificam e se inserem na problemática, quando dizem que conhecem pessoas que passaram/passam por situações semelhantes em suas próprias famílias, especialmente o trecho da **aluna K** nos chamou a atenção: “Quando você é obrigado a amadurecer mais rápido, como minha mãe que teve que ajudar a minha avó a cuidar dos irmãos”, pois simboliza uma aproximação com o contexto propagado pelo conto.

Resposta dos alunos – Questão 6 (Excertos)

Aluna G: Ela saiu de minha casa em busca de melhor condição de vida para mim e para minha família. Quase toda minha família fala isso.

Aluna K: Os olhos de minha mãe são castanhos, mas trazem consigo muito sofrimento já que a vida não foi muito justa com ela.

Aluno Q: O que me faz pensar é o esforço que ela faz para eu ter uma vida boa.

Aluno C: Alegria, raiva, medo e desgosto.

Aluno L: Nunca parei para pensar nisso.

No que diz respeito à sexta questão, as respostas das alunas **G**, **K** e **Q** nos mostram quanto significativo fora o texto para elas, uma vez que contribuiu para estabelecer relação entre o contexto de suas vidas e o que estava sendo narrado, num processo de reflexão sobre o que as faz pensar na cor dos olhos de suas mães. Para a **aluna G**, há um resgate do esforço feito pela mãe, na busca por melhores condições de vida, ao sair de casa para batalhar ou mesmo, se esforçar para que o filho tenha uma boa vida, segundo a **aluna Q**.

O sofrimento refletido nos olhos da mãe da **aluna K**, em razão de a vida não lhe ter sido justa, trouxe recordações tristes à aluna, pois, ao responder, seu semblante mudou e demonstrou tristeza no olhar e na fala. Isso, também, se tornou perceptível, quando o **aluno C** falou em desgosto, raiva, medo, alegria, ao pensar no olhar da mãe e, ainda, com o **aluno L**, ao mencionar que nunca parou para pensar o que os olhos da mãe representavam.

Resposta dos alunos – Questão 7 (Excertos)

Aluna H: Quando eu via minha mãe chorando por algum acontecido.

Aluna O: Quando minha mãe e minha avó também contavam suas histórias

Aluna E: Lembrei de minha tia com a fala: Saíra de casa em busca de melhor condição de vida.

Aluna K: O sofrimento de minha mãe por meu pai ser tão ruim para ela, mesmo ela amando tanto ele.

Acerca das memórias ativadas, ao ler o conto “Olhos D’água”, muitos alunos interagiram e discutiram, mas algumas respostas foram mais marcantes, a exemplo das **alunas H** e **O** que rememoraram histórias que a mãe e a avó contavam ou o choro proveniente de alguma circunstância. Para a **aluna E**, a lembrança veio sobre sua tia (que saiu de casa em busca de melhor condição de vida). Já a **aluna K**, sempre participativa, disse ter lembrado do sofrimento que a mãe passara junto a seu pai, apesar do amor que ela emanava para ele- um trecho muito marcante, principalmente pelos dizeres: “por meu pai ser tão ruim para ela”, fato que deixou os colegas de classe atônitos e compassivos.

Resposta dos alunos – Questão 8 (Excertos)

Aluno L: Não, pois uma história dessas não se diferencia por raça e cor. Raça e cor não diferencia condição financeira.

Aluno R: Não, se fosse um menino e branco poderia ser do mesmo jeito.

Aluno S: Não, todos podem passar por dificuldades.

Aluno J: Na minha opinião, não, porém em muitos casos ocorre essa desigualdade, no texto não é diferente, nele além da mulher (personagem) e a mãe ser negra, ela mora num barraco sozinha e passava muitas dificuldades.

Aluna N: Sim porque existe muito preconceito no mundo ainda.

A última questão vem como uma pequena representação do binômio histórico-social: raça e gênero, além de mencionar uma importante temática que trata das questões humanas e que, portanto, precisa ser discutida em ambiente escolar, de modo a aguçar e/ou sensibilizar a formação dos indivíduos e uma melhor compreensão do universo a sua volta.

O **aluno J** diz que não vê diferença na narrativa pelo fato de a personagem ser mulher e negra, mas ressalta: “em muitos casos ocorre essa desigualdade, no texto não é diferente, nele além da mulher (personagem) e a mãe ser negra, ela mora num barraco sozinha e passava muitas dificuldades”. Assim, focaliza que sabe sobre realidades similares à vida da personagem (negra, mãe, sozinha e com dificuldades). Já para a **aluna N**, há diferença sim, pois “existe muito preconceito no mundo ainda”.

Dentre outras respostas marcantes, atentamo-nos para as memórias que alguns alunos recuperaram, envolvendo o tema, desde cenas de tristeza/violência e, até mesmo, superação pelas quais suas mães passaram, até as dificuldades da relação mãe/filho que não lhes permitiu saber ou lembrar qual a cor dos olhos da mãe e, principalmente, a admiração que sentem pela figura materna.

Contos, como menciona Gotlib (2006), têm a capacidade de transmitir o real, a partir do modo como são contados, o que contribui para elucidar a receptividade e, até, o processo de identificação dos alunos ou o reconhecimento de histórias que se assemelham às que conhecem, vivenciam. O leitor, que imprime atitude participativa, traz consigo, segundo Bordini e Aguiar (1988, p. 86), “bagagem de experiências linguísticas e sociais”, capazes de sintetizar o aprendizado advindo da obra.

Para um dos alunos, a narrativa destacou que “as mães sempre conseguem driblar as dificuldades”, por exemplo, quando a mãe brinca e conta histórias para enganar a fome das crianças, “na vida real as mães ajudam os filhos nas horas mais difíceis” - **Aluno C**. A **aluna P** focalizou aspectos do abandono da figura paterna, que não ocupa um espaço na ficção e, em muitas histórias reais, a mulher fica sozinha, com a responsabilidade da criação ou os irmãos ajudam nos cuidados uns dos outros, amadurecendo, antes do tempo, e com atribuições aquém de sua idade.

Após os questionamentos e reflexões diante do texto lido, exibimos o vídeo intitulado “Olhos D’água” com narração da autora Conceição Evaristo, disponível no Youtube⁵ (Fotos 7 e 8), trazendo uma mídia tecnológica para o contexto da sala de aula. Optamos por finalizar a aula com a exibição dessa mídia, para que os alunos se inteirassem da narrativa, a partir da

⁵<https://www.youtube.com/watch?v=fM2JzUqqBjw>

leitura feita pela própria autora, inclusive, porque, na exibição, há algumas imagens/desenhos que expressam as cenas narradas pela personagem. É um recurso acessível e capaz de dinamizar a aula, por ser outra ferramenta de leitura. Esta foi apenas uma oportunidade de vivenciar e articular o texto com o recurso que amplia a imaginação ante o ato de ver e ouvir a propagação textual.

Fotos 7 e 8 → 3º Encontro: Exibição do vídeo: “Olhos D’água” – 09/05/2019



Fonte: Próprio Autor

4º Encontro: 13/05/2019 - Segunda-Feira (3 aulas com duração total de 2 horas)

- **1º Momento → Interpretação**

Iniciada às 13h e finalizada às 15h, esta aula se deu em dois momentos, como sugerido por Cosson (2018), a partir do que chama de **Momento Interior** e **Momento Exterior**. Em decorrência de uma virose, um grande número de alunos faltou à aula, participando dessa, apenas, 21. Para o primeiro momento, tratamos do título do conto, do autoquestionamento e das memórias de infância da personagem, atreladas às discussões da aula anterior. Para que a discussão continuasse envolvendo, ainda, a temática do conto, sugerimos que uma aluna realizasse a leitura de uma epígrafe (Foto 9) que está na abertura do livro “Poemas da recordação e outros movimentos”, da mesma autora do conto, Conceição Evaristo, publicado em 2008 (ANEXO I):

Foto 9: Aluna lendo epígrafe. 1º - Momento – 13/05/2019 → 4º Encontro: Interpretação



Fonte: Próprio Autor

Para os alunos, esse trecho trouxe o resgate de mais memórias da infância da narradora e de como os ares mudaram em relação ao conto “Olhos d’água”, pois menciona a mãe sorrindo feliz ante o feito das roupas limpas no varal, muito embora citasse as lágrimas que saiam dos lençóis, mas tratava-se de uma metáfora da água limpa que anunciava a felicidade dos momentos que ali vivenciavam. Um aluno disse que, para a personagem, qualquer “bobagem” lhe fazia feliz, até mesmo, os restos de sabão que tinha na bacia. Este mesmo aluno disse acreditar que as lembranças da autora se misturavam com as da personagem depois que leu e se informou um pouco mais sobre a vida da autora Conceição Evaristo.

Aluno J: Engraçado que parece o mesmo texto porque ele fala de lágrimas, mas é diferente porque aqui é de felicidade, lá era de tristeza. Mas é uma “bobagem” o que faz ela feliz, só por causa da roupa limpa e do resto de sabão na bacia. Outra coisa que eu vi é que na biografia dela, na internet, diz que ela tem irmãos e teve uma infância difícil, parece que Conceição conta a história dela nas histórias.

Nesse momento, O **aluno J** demonstra interesse na história de vida da autora e interpreta os fatos, guiado pela percepção da identificação e do cruzamento das histórias,

dando espaço para revelar aspectos sensíveis à interpretação que fez das narrativas, numa associação de fatos e ideias, fruto da compreensão que teve. Esse fator é importante para a dinamização da aula e o andamento das discussões, que se dão em razão das opiniões, concordâncias e discordâncias, construídas na coletividade.

No segundo momento, sugerimos que os alunos realizassem uma leitura performática em sala de aula do conto “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo. Esta atividade teve por objetivo valorizar a compreensão e o impacto da obra na vida do leitor, de modo a materializar a interpretação que é subjetiva (COSSON, 2018), uma vez que, ao externalizar a própria interpretação, o aluno amplia os sentidos que construiu individualmente e convida o outro, também leitor, para compartilhar a sua interpretação, mas, principalmente, torna o aluno protagonista da aprendizagem, valorizando a sua interpretação.

É o que Rouxel (2014) pontua como experiência de enriquecimento do sujeito que adquire saberes a partir do fictício, posto que o ato da leitura é capaz de uma transformação identitária, constituída na aproximação e reflexão da obra sobre si.

Uma das alunas se ofereceu para fazer uma leitura performática, nos mostrou uma significativa entrega e um modo emblemático de ler o conto para os colegas de classe, convidando algumas de suas amigas para ajudá-la. Tal cena chamou a atenção de todos, dada a forma como leu o texto, ampliando as suas e as nossas impressões sobre o texto, bem como o envolvimento com a história. Ela não apenas leu, mas através de gestos e de atitudes expressivas, ao representar, por exemplo, a cena em que a mãe da narradora fica sentada contando histórias e conversando com as filhas e, ainda, o momento em que encontra a verruga em sua cabeça, nos fez viajar no universo da história e ver as cenas se desdobrarem, de modo vivaz, em nossa frente (Fotos 10 e 11).

2º - Momento – 13/05/2019 → 4º Encontro: Interpretação
 Foto 10: Grupo de alunas atentas à Performance do texto “Olhos d’água”,
 Foto 11: Leitura performática do texto “Olhos d’água”.



Fonte: Própria Autora

Zumthor (2014) anuncia que a performance é uma forma eficaz/viva de comunicação poética e que leva em consideração a entrega plena do leitor, o lúdico. Nesse sentido, esta prática ajudou a desenvolver a expressividade da leitura, mobilizando para uma aprendizagem significativa que aponta para o envolvimento com o texto. O texto tratou de memórias e, diante da possibilidade da leitura performática, foi possível refletir sobre alguns trechos marcantes para alguns alunos, a exemplo do momento que a narradora refletia sobre a fome e as situações de dificuldades que vivia com a família.

Por fim, mencionamos aos alunos que trabalharíamos com um novo gênero textual e que, em um dado momento, iríamos sugerir uma produção individual denominada: Diário de Leituras. Explicamos que, a seguir, detalharíamos mais acerca do gênero textual e que, apenas mais adiante, essa tarefa da produção se concretizaria. Antes, porém, optamos por oferecer um minicurso sobre o gênero em questão, a fim de detalhar as suas especificidades e apresentá-lo com mais ênfase.

- **2º Momento** → Minicurso: O gênero Diário de Leitura em sala de aula (APÊNDICE A)

Ainda neste mesmo dia 13/05/2019, realizamos, em sala de aula, um minicurso com o título: o gênero Diário de Leituras em sala (Fotos 12 e 13). Através de slides de projeção, elucidamos características e peculiaridades do gênero, além de exemplos do trabalho desenvolvido no ano anterior com uma turma de 9º ano na mesma escola do município. A aula se deu de modo expositivo-dialogado, focalizando aspectos fundamentais para construção/composição do gênero em questão. Os alunos estiveram atentos às explicações e, à medida que surgiam dúvidas, respondíamos prontamente, além de entregarmos um material de apoio digitalizado com informações úteis e que os ajudariam (Apêndice A), principalmente no momento em que começassem a escrever nos diários (Quadro 3).

Fotos 12 e 13 → 4º Encontro: Minicurso: Diário de Leitura/2º Momento - 13/05/2019



Fonte: Próprio Autor

Convidamos as ex-alunas Ana e Maria⁶ (Fotos 14 e 15), cujas produções se destacaram no ano anterior (da turma de 9º ano em 2018) e que, hoje, cursam o 1º ano do Ensino Médio integrado de Mineração no IFPB em Campina Grande, para conversar mais sobre o gênero, com destaque para o incentivo da produção e contribuição para sanar eventuais dúvidas que os alunos tivessem, no momento em que iniciassem a produção dos Diários de Leitura. Foi um momento de destaque, pois os alunos se sentiram à vontade para

⁶ Por questões éticas foram criados pseudônimos.

perguntar sobre os medos e inseguranças de produzir um diário e se aproximaram mais das ex-alunas que, com êxito, construíram diários convidativos.

Fotos 14 e 15 → 4º Encontro: Minicurso: Diário de Leitura/Participação das ex-alunas Ana e Maria – 13/05/2019



Fonte: Próprio Autor

Quadro 3 – Esquema do Minicurso: O gênero Diário de Leituras em sala

Pontos para explanação Conteudística no Minicurso
- Definição/Explanação do gênero, conforme Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007). - Elucidação dos objetivos do Minicurso e a finalidade da escrita nos DL. - Diferenciação entre Diário de Leituras e Diário íntimo. - Estratégias para elaborar um Diário de Leituras. - Observações/Dicas sobre o Diário (Caderno), esclarecimentos finais acerca do gênero.

Fonte: Próprio Autor

Durante o minicurso, intercalamos as orientações e as explanações com as dúvidas e os comentários dos alunos, mas, principalmente, ouvimos com atenção as contribuições de Ana e Maria. Dentre outros pontos, o **aluno A** indagou: “Para que serve escrever Diário?” enquanto o **aluno J** questionou: “Do que trata esse gênero? É como um diário de contar segredos?”. Digo-lhe que é um gênero que vai oportunizar a escrita pessoal, a partir das impressões que tem/teve ao ler determinado texto. A ex-aluna Ana pediu a palavra e completou: “Na minha experiência vi que um Diário de Leituras é muito mais que um caderno resumido sobre um texto, foi a oportunidade de me expressar livremente sobre o que eu lia”

O **aluno A** perguntou à professora-pesquisadora: “Por que a senhora vai fazer um minicurso, a gente vai aprender mais é, para poder escrever?” que respondeu: “Vocês vão ter a oportunidade de conhecer com mais detalhes como é, como se constrói e quais os objetivos do gênero Diário de Leituras e isso pode favorecer o processo de compreensão e reflexão textual”. A ex-aluna Ana pede a palavra e aponta: “Esse tipo de texto me ajudou muito a aprender a escrever sobre o que estou lendo, além da possibilidade de depois rever o que fiz e facilitar a releitura”.

Muitos alunos, a cada nova informação, indagavam, com curiosidade ou por insegurança, a fim de entender melhor sobre o novo gênero apresentado, sobretudo o **aluno B**: “Então eu conto tudo do meu dia no diário íntimo e no de leitura eu falo sobre o que estou lendo, tipo um resumo?” e a **aluna H**: “Eu posso dizer se não gostar do texto?” outra coisa professora: “O título precisa ser comentado, mas e se eu não entender?”. Aos poucos, esclarecemos e apontamos caminhos para que os alunos pudessem compreender mais sobre o Diário de Leitura, inclusive ouvindo as ex-alunas: “O Diário de Leituras serve para você contar tudo acerca do texto, principalmente a sua opinião. Já o Diário íntimo é uma narrativa sobre seu dia” (Maria). “É preciso ter paciência e escrever honestamente sobre o que você sente ao ler o texto” (Ana)

Houve um momento em que as ex-alunas foram questionadas, diretamente, acerca de dicas e sugestões para a produção nos Diários de Leituras ou do momento ideal para iniciar a escrita. O **aluno L** quis saber: “Posso desenhar e pintar nele, fazer ele bem colorido?”, enquanto a **aluna K** indagou: “Devemos escrever no Diário todo dia um pouquinho ou só quando acabar de ler os textos?” e quero saber também se vai ser um caderno só para isso?”. As meninas responderam: “Eu acho melhor escrever no Diário enquanto lê o texto” (Maria), “Já eu prefiro após a leitura do texto, consigo pensar nos detalhes todos” (Ana).

Aluna H: Vocês acharam fácil fazer um Diário de Leituras?

Ana: Achei, muito bom também, e até me ajuda no IFPB, pois nas aulas de Português a professora já pediu e eu sabia exatamente como fazer.

Maria: Eu tinha preguiça no começo e escrevi pouco, depois fui pegando o jeito.

Aluna K: Foi sobre que texto o Diário de vocês?

Ana: Restos de Carnaval e Tentação, ambos os textos de Clarice Lispector.

Consideramos positiva a participação das ex-alunas, principalmente, porque os estudantes se sentiram à vontade para lhes fazer perguntas, se familiarizaram mais com o gênero a partir dos relatos e detalhes passados por pessoas que estiveram em situação

semelhante. Ademais, ouviram, com respeito e atenção, mostrando confiança nos conhecimentos transmitidos e na trajetória que trilharam.

A professora pesquisadora trouxe mais orientações e explicações, com a ajuda de slides, exibindo as informações e pausando-as para conversar e esclarecer melhor as dúvidas de todos. As ex-alunas dividiram o momento e contribuíram: “Uma coisa muito importante é ter um caderno só para isso, facilitou muito separar um só pra isso, e mais, não esqueçam que o Diário é individual, serve para colocar suas impressões de maneira livre” (Ana).

Os instantes finais desta aula foram para presentear todos os alunos com um caderno para que cada um deles pudesse produzir os chamados Diários de Leituras, inclusive, muitos alunos indagaram se também poderiam fazer desenhos ou colar imagens para cobrir a capa, personalizando-os de acordo com seus gostos pessoais, assim, ficaram empolgados para produção dos Diários e se sentiram felizes com o presente (Fotos 16 e 17).

Fotos 16 e 17 → 4º Encontro: Entrega/Doação dos cadernos para criação dos Diários de Leituras– 13/05/2019



Fonte: Próprio Autor

Deixamos os alunos livres para que pudessem, também, se expressar através de desenhos/imagens que se relacionassem às narrativas, enfatizando, porém, que o objetivo

principal era a escrita e o relato de suas impressões ante os textos lidos. Assim, pedimos que escrevessem sobre o conto “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo, sem marcar uma data para entrega e/ou leitura. Contudo, muitos alunos, até o dia 20/05/2019, já haviam produzido e entregue seus diários à professora/pesquisadora.

Para a apropriação do gênero DL, os alunos obtiveram referências de modelos e/ou explicações (minicurso) que contribuíram para o estabelecimento das condições necessárias para a produção, desde os ensinamentos que demarcaram as exposições livres do que compreenderam do texto lido, passando pelas reações, reflexões e dificuldades encontradas até as possíveis analogias que conseguiram referenciar experiências de vida trazidas à memória. Para tanto, Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007, p. 79) discorrem: “No processo normal de leitura, um bom leitor sempre estabelece relações entre o texto que estiver lendo com suas experiências pessoais, com outros textos, com filmes, com músicas, com qualquer outro objeto cultural a que tenha tido acesso”.

Por se tratar de uma experiência inaugural, com os objetivos pré-estabelecidos pela pesquisa, a escrita dos alunos nos Diários de Leitura se configurou como oportunidade inicial de produção, fato que pode ser diferenciado, por exemplo, da escrita de alunos com mais experiência no gênero e oportunidade de novos espaços para o aprimoramento da escrita. Este fato nos instigou a dar seguimento às práticas de leitura e escrita nos anos vindouros, dadas as possibilidades de apropriação e transformação, através das leituras, mas principalmente da escrita.

5.2 “Felicidade Clandestina”: O encontro com as duas meninas

2ª ETAPA – Texto base: Felicidade Clandestina, de Clarice Lispector(ANEXO J).

1º Encontro: 15/05/2019 – Quarta-Feira (1 aula com duração de 40 minutos)

- **Motivação→ Conversação:** Objeto de Desejo

A aula teve início às 16h20min. e encerramento às 17h. Em sala de aula, solicitamos que os alunos fizessem uma seleção dos objetos que sempre sonharam ter e fossem anotando em seus cadernos, sem pensar se realizariam ou não seus desejos, apenas registrando o que viesse à mente. Alguns ficaram empolgados, outros indagaram se poderiam colocar qualquer tipo de sonho/desejo, 29 pessoas estavam em sala de aula, dois não quiseram participar alegando não ter objetos de desejos aos seus alcances, apesar de enfatizarmos que era apenas

uma seleção, mas 27 se envolveram no processo de motivação. Indicamos, ainda, que, posteriormente, poderiam justificar o porquê das escolhas, numa roda de conversa acerca dos itens citados.

A motivação intitulada “Conversação – Objeto de Desejo” foi escolhida em razão de, no conto “Felicidade Clandestina”, a narradora-personagem desejar para si o livro “Reinações de Narizinho”, de Monteiro Lobato, e indicar que era o que mais queria na vida, demonstrando, inclusive, realização e felicidade quando consegue o empréstimo da obra. Assim, os alunos poderiam refletir acerca do que desejavam e do que poderiam fazer para alcançar (Fotos 18 e 19).

Fotos 18 e 19 → 1º Encontro: Motivação – Conversação: Objeto de desejo, Listagem dos objetos de desejo.



Fonte: Próprio Autor

Das muitas seleções discutidas em sala, o objeto que mais se destacou foi o smartphone, especificamente da marca Apple. A maioria dos alunos, tanto dos meninos quanto das meninas, afirmou que desejava possuir um celular do modelo Iphone, pois, segundo eles, é um item essencial para “fazer sucesso e impressionar” uns aos outros na atualidade.

Aluno C: Professora, se não tiver a maçã atrás não faz sucesso (risos).

Aluna D: É o melhor celular professora. Todo mundo quer ter um desses.

Pesquisadora: Eu não quero! Gosto do meu!

Aluno C: Ah professora, mas esse é o top!

Carros, motos, vídeo-games, casas, roupas e sapatos de marcas renomadas e caras foram os objetos mais citados pelos meninos e com justificativas semelhantes:

proporcionariam felicidade e garantiriam a eles curtir mais a vida. As meninas também elencaram roupas e sapatos, mas principalmente o cavalo como animal de suas preferências, sob a justificativa de que gostam de correr e cavalgar. Apenas uma delas disse querer ter a família mais perto/reunida e outra que queria ter um quarto só para ela.

Aluno M: Eu não me importo muito com celular, pois nem tenho, minha mãe me prometeu um se minhas médias forem boas. O que eu queria mesmo era um carro, um videogame, muito ruim não ter como sair de casa na lama e não ter como jogar em dias de chuva.

Pesquisadora: Interessante!

Aluno C: Professora, eu queria muitas coisas, queria muitas roupas, da marca Supreme, muitos sapatos da Nike, bonés também da Calvin Klein.

Pesquisadora: Por que essas preferências, Aluno C?

Aluno C: Acho bonito professora, queria ter.

Aluna D: Pois eu trocaria tudo isso por um cavalo, sou apaixonada, minha amiga tem e quando vou na casa dela adoro cavalgar.

Aluna G: Eu queria um cavalo também e correr vaquejada, mas minha não deixa, diz que é uma tortura.

Aluna E: Pois eu adoro cavalo, queria um, mas fico feliz quando vou no parque e consigo subir nos dos meus amigos.

Aluna N: O melhor presente que já ganhei foi um cavalo, no meu aniversário. Professora, a senhora sabia que já fizemos um cordel sobre vaquejada no 7º ano?

Pesquisadora: Lembro sim, avaliei o texto de vocês para o Momento Literário⁷.

Aluna O: Eu queria ter um quarto só para mim porque acho muito ruim dividir.

Aluna H: Pois eu só queria ter minha família unida novamente, está cada um em um lugar diferente, isso é muito ruim.

Abrimos um espaço para discussão e justificativas dos objetos indicados nas listas de desejos. A maioria deles participou, apenas três não quiseram, mas pediram para ler a lista para os demais colegas. Ao término desse momento, eles me pediram para falar sobre a minha lista e também justificar. Mencionei apenas dois itens: Ser concursada e viajar sempre com a minha família. Um dos alunos perguntou se não tinha nada que eu quisesse comprar naquela hora e, prontamente, respondi que sim, estava precisando de um computador novo, mas que as prioridades eram outras.

Interessante perceber a lista de desejos e os relatos dos alunos, pois o universo que os circunda diz muito sobre as suas preferências. Por exemplo, o pai da **aluna D** é locutor profissional de vaquejada e a amiga um modelo de inspiração, porque participa das corridas e

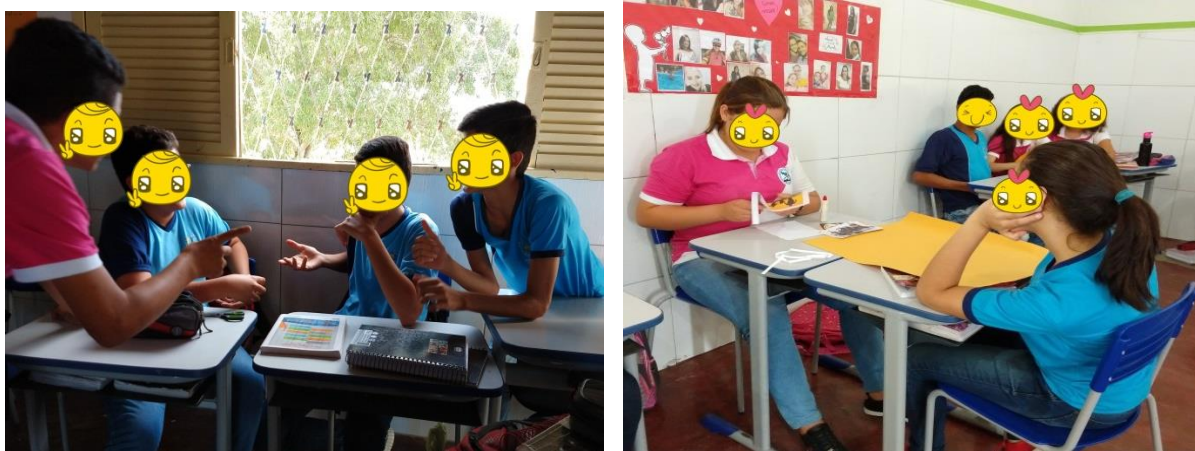
⁷ Momento Literário: Evento escolar anual idealizado pela professora pesquisadora em 2017 e demais colegas de Língua Portuguesa da Instituição, cujo objetivo está para o estudo de um gênero literário durante dois bimestres e a seleção dos melhores textos, em cada sala, para premiação com um livro de sua escolha e divulgação dos textos premiados através de Jornal impresso ou mídias digitais.

disputas desse esporte. Já a **aluna N** é possuidora de um cavalo e, em outro ano, escreveu um cordel com a temática da vaquejada. Na lista da **aluna O**, o destaque é para um quarto individual, porque acha ruim dividir, enquanto a **aluna H** idealiza a união familiar, pois considera ruim cada um morar em um lugar diferente, inclusive, ela longe dos pais.

Finalizamos a aula com revistas e livros usados em mãos, para que os alunos pudessem buscar imagens que representassem seus desejos, recortassem e colassem em cartolinas a serem expostas fora de sala de aula. Esta atividade teve por objetivo fazê-los refletir acerca de seus sonhos e vê-los projetados no papel para futuras concretizações.

Todos os alunos da turma participaram desse momento. A relação desta atividade de motivação com o conto de Clarice Lispector está na aproximação do que vivencia a narradora, ao desejar ter o livro em suas mãos e pô-lo como objeto de desejo. Ademais, tentamos trazer a motivação para o contexto atual e para a vivência dos jovens, oportunizando o momento de fala para elucidar o que eles desejavam e projetavam para si (Fotos 20 e 21).

Fotos 20 e 21 → Discussão e construção de cartazes com a descrição/imagens dos sonhos/objetos de desejos –
15/05/2019



Fonte: Próprio Autor

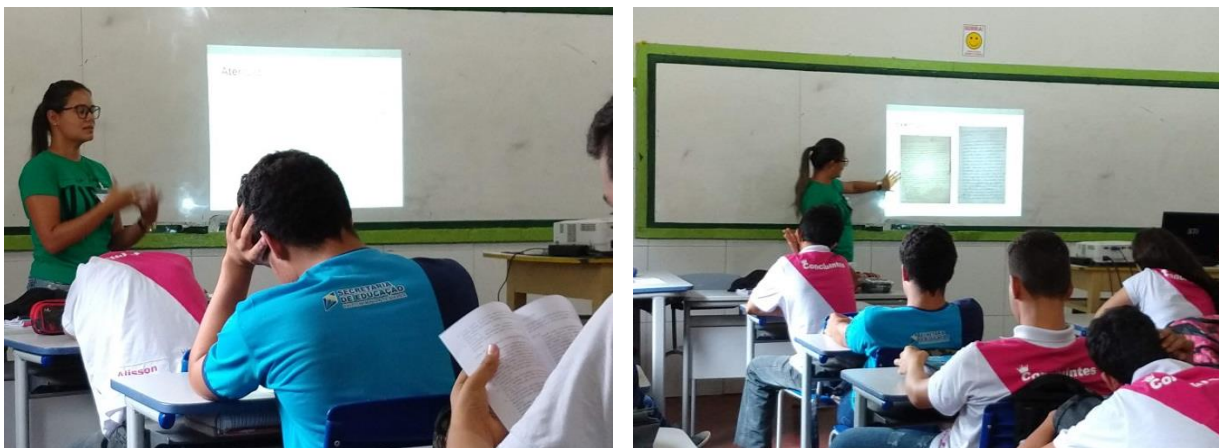
2º Encontro: 16/05/2019 – Quinta-Feira (1 aula com duração de 40 minutos)

- **Introdução** → Apresentação sobre vida e obra da autora Clarice Lispector

Nesta aula que teve início às 15h e finalização às 15h40min, tivemos a presença de 25 alunos. Apresentamos um vídeo sobre Clarice Lispector (Fotos 23 e 24) exibido em 2017, quando completou 40 anos de sua morte, no canal Globo News - Edição das 10 horas,

disponível em site⁸, cuja narrativa esclarece e informa um pouco sobre a trajetória da escritora e recupera trechos de uma entrevista concedida por ela em 1º de fevereiro de 1977 para Júlio Lerner da TV CULTURA.

Fotos 23 e 24 → 2º Encontro: Introdução – Exibição de vídeo sobre a autora Clarice Lispector – 16/05/2019



Fonte: Próprio Autor

Trata-se de um vídeo curto, pois buscamos enfatizar apenas algumas informações mais importantes como vida e obra, além de peculiaridades apresentadas pela própria escritora, a exemplo de sua timidez e ousadia, ao levar um conto para Raymundo Magalhães Júnior ler e, de imediato, esse querer publicá-lo, dada a qualidade do texto. Clarice declara-se amadora e não uma profissional, afirmando, ainda, que faz questão de não o ser, a fim de manter a liberdade. Assim, acreditamos que, de modo geral, os alunos puderam aprender mais sobre a autora, inclusive porque “Felicidade Clandestina” é o segundo conto de Clarice Lispector com o qual eles tiveram contato esse ano. O primeiro foi “Restos de Carnaval”, lido no 1º bimestre, que fazia parte do livro didático da turma de Marchetti, Strecker e Cleto (2015).

Esta foi uma aula rápida, conforme Cosson (2018) sugere, houve uma pequena apresentação da autora, o que deve acontecer para justificar a escolha. Após esse momento, entregamos cópias que descreviam mais detalhes sobre vida e obra da autora (Quadro 4 – Informativo sobre Clarice Lispector⁹). Alguns alunos receberam fragmentos enumerados, porque estes deveriam ser lidos em voz alta para toda a turma, a fim de que pudessem participar mais ativamente da leitura e aprender mais sobre Clarice Lispector (Fotos 25, 26).

⁸ Disponível em: <http://g1.globo.com/globo-news/jornal-globo-news/videos/v/clarice-lispector-se-despediu-ha-40-anos-mas-sua-obra-permanece-viva/6351445/> Acesso em: 02 Mai. 2019.

⁹ Disponível em: <https://claricelispectorims.com.br/vida/> Acesso em 02 Mai. 2019.

Quadro 4 – Informativo sobre Clarice Lispector

O objetivo de Clarice, em suas obras, é o de atingir as regiões mais profundas da mente das personagens para aí sondar complexos mecanismos psicológicos. É essa procura que determina as características específicas de seu estilo. As ações, quando ocorrem, destinam-se a ilustrar características psicológicas das personagens. São comuns em Clarice histórias sem começo, meio ou fim. Por isso, ela se dizia, mais que uma escritora, uma "sentidora", porque registrava em palavras aquilo que sentia. Mais que histórias, seus livros apresentam impressões.	
Ano	Acontecimentos
1920	Nasce, a 10 de dezembro, na Ucrânia, Haia Lispector, terceira filha do comerciante Pinkouss e de Mania Lispector. O casal já tinha duas outras meninas: Leia, de 9 anos, e Tania, de 5.
1922	A família dela emigra para Maceió, no Brasil, adotam novos nomes, inclusive Haia se torna Clarice Lispector.
1925	Muda-se com a família para Recife e mora lá por anos até ir para o Rio de Janeiro, aonde inicia em 1939 o curso de Direito.
1940	Publica seu primeiro conto: "Triunfo"
1943	Publica seu primeiro livro: "Perto do coração selvagem" e se casa com um diplomata.
1948	Tem seu primeiro filho, de nome Pedro.
1953	Tem seu segundo filho, de nome Paulo.
1961	Recebe o prêmio Jabuti, da Câmara Brasileira do Livro, por "Laços de família".
1963	Escreve "A paixão segundo G.H." e o publica em 1964; Oficializa o divórcio e a divisão de bens.
1967	Publica seu primeiro livro para crianças, "O mistério do coelho pensante", que escrevera para Paulo nos EUA. Este livro foi premiado como melhor livro infantil.
1968	Lança seu segundo livro infantil, "A mulher que matou os peixes". A história, novamente, se baseia em fato que acontecera no âmbito familiar. Pedro, que viajaria por um mês, a encarregara de alimentar seus peixes vermelhos; mas, durante três dias, ela se esquece de lhes dar comida e os animais morrem.
1971	Lança "Felicidade clandestina", reunião de contos publicados anteriormente, entre os quais um conjunto de escritos em que rememora a infância em Recife.
1974	Publica ainda o terceiro destinado ao público infantil: "A vida íntima de Laura".
1977	Concede entrevista a Júlio Lerner, mas pede que só seja exibida postumamente, publica A hora da estrela, morre em 09 de dezembro, às 10:30.

Fonte: Próprio Autor

Fotos 25 e 26, → 2º Encontro: Introdução – Leitura de fragmentos sobre a autora Clarice Lispector, seguida de perguntas que contemplam vida/obra da autora – 16/05/2019



Fonte: Próprio Autor

Para encerrar, optamos por fazer algumas perguntas básicas sobre o que já havia sido lido/visto pela turma, apenas para dar dinamicidade aos instantes finais (Quadro 5). Aleatoriamente, sem indicação ou escolha, os alunos, livremente, responderam às três perguntas realizadas sem dificuldades ou contestação, demonstrando interesse pelo que faziam (Fotos 27 e 28).

Quadro 5 – Questionamentos sobre Clarice Lispector

Questionamentos	Respostas
1. Autora do Livro Felicidade Clandestina?	Clarice Lispector.
2. Em 1943 lançou o livro	Perto do coração selvagem.
3. Conhecida por tramas que envolvem personagens de perfil _____ complexo e situações banais do _____	Psicológico/Cotidiano.

Fonte: Próprio Autor

Fotos 27 e 28 → 2º Encontro: Introdução - Perguntas que contemplam vida/obra da autora



Fonte: Próprio Autor

3º Encontro: 20/05/2019 – Segunda-Feira (3 aulas com duração total de 2 horas)

- **Leitura** → Conto: “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector

Esta aula se deu a partir das 13h com término às 15h, principiando pela leitura do conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector (**ANEXO J**), em ambiente extraclasse, na sala de leitura da escola, em que 28 alunos estiveram presentes e todos participaram desse momento. Conseguimos 10 livros com os alunos do 9º ano de 2018, cuja turma, em sua maioria, adquiriu o livro, para os demais alunos levamos cópias do texto, mesmo assim todos receberam as cópias para si, uma vez que os livros foram adquiridos a partir de empréstimo.

Distribuídos os (as) livros/cópias, os alunos realizaram uma leitura silenciosa e individual seguida de uma leitura oralizada – em voz alta (Fotos 29 e 30), guiada pela professora/pesquisadora, que, mais adiante, discutiu os pontos que os alunos consideraram mais relevantes, com espaço para questionamentos e/ou reflexões.

Fotos 29 e 30 → 3º Encontro: Leitura de “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector, 20/05/2019 – Sala de leitura.



Fonte: Próprio Autor

Os momentos chamados por Cosson (2018) de **Intervalos de leitura** aconteceram em algumas ocasiões, a saber: a primeira quando um aluno perguntou: “Por que a narradora praticava Bullying com a outra menina chamando-a de gorda, baixa, sardenta, cabelos crespos meio arruivados, mas se passava por vítima dizendo que a filha do dono da livraria era cruel de diferentes maneiras?” (**aluno J**, 13 anos). A partir desse questionamento, muitos alunos expuseram suas opiniões: para uns, a narradora era “interesseira” e deixou isso claro em outras partes do texto, mostrando que a filha do dono da livraria, talvez, quisesse, apenas, que alguém fosse em sua casa para ter amigos. Para outros, a narradora, na verdade, sempre foi “vítima de perseguição e inveja, pois era bonita e tinha amigos”.

Aluno J: Por que a narradora praticava Bullying com a outra menina chamou ela de gorda, baixa, sardenta, cabelos crespos meio arruivados, mas se passava por vítima dizendo que a filha do dono da livraria era cruel de diferentes maneiras?

Aluna I: Eu não acho não que foi Bullying não, é porque ela queria mostrar as características da outra no texto.

Aluno J: Claro que sim, foi preconceituosa, mostrou várias vezes para dizer que era melhor que a outra.

Aluna H: Eu também achei, ela tava era com interesse porque a menina era filha de dono de livraria, nem amiga dela queria ser, a outra que não era besta brincou com ela para poder ter uma amiga que visitava.

Aluno A: Se for olhar bem, professora ela era “rica” o pai tinha uma livraria, ela comprava balas, mas era sozinha, pelo visto só queria ter amigas.

Ao observamos as colocações do **aluno J**, vemos que a sua percepção vai além do que a narradora menciona sobre a personagem, pois afirma que há bullying quando descreve a filha do dono da livraria, ampliando o sentido do texto e, de modo reflexivo, mostra que a narradora vitima-se diante do contexto vivenciado: “mas se passava por vítima dizendo que a filha do dono da livraria era cruel de diferentes maneiras?”. A **aluna H** concorda e diz se tratar de interesse a amizade da narradora, já que gostava de livros, ademais traz uma visão crítica da situação e destaca o desejo e a esperteza da filha do dono da livraria em ter alguém a procurando: “a outra que não era besta brincou com ela para poder ter uma amiga que visitava”.

Entre concordâncias, discordâncias e visões, muitos alunos contribuíram, compartilhando seus pontos de vista, o que é positivo e necessário para a formação dos indivíduos e o exercício da prática leitora em sala (Fotos 31 e 32). Foi uma acalorada discussão que nos fez refletir sobre diferentes pontos do texto; de um lado uma menina que tinha tudo e poucos amigos, do outro uma menina sem posses, com amigas esbeltas e o desejo latente de ler o livro “Reinações de Narizinho”, de Monteiro Lobato. A dona do livro brincava com a garota que o queria ler, fazendo-a ir em sua casa, diariamente, em busca de um livro que sequer saía da prateleira, segundo constatou a mãe da garota ruiva, ao perceber a visita diária e silenciosa daquela menina loura.

Fotos 31 e 32 → 3º Encontro: Leitura de Felicidade Clandestina, de Clarice Lispector, 16/05/2019 - Sala de leitura.



Fonte: Próprio Autor

Demos sequência à leitura compartilhada e ao término deste momento, as discussões nos ajudaram a refletir criticamente, a conversar e ouvir mais as contribuições dos alunos acerca do texto, fator primordial para a propagação do trabalho com textos literários em sala de aula. Veremos abaixo uma sequência de perguntas e as sucessivas respostas dos alunos, além das descrições do que aconteceu na aula nos momentos de reflexão diante do que fora perguntado. Antes do momento das perguntas e das futuras discussões temáticas acontecerem, voltamos para sala de aula, pois era um ambiente maior e mais confortável para todos (Fotos 33 e 34).

Quadro 6 – Questionamentos sobre “Felicidade Clandestina”

Questionamentos	
1.	Por que a narradora fala em sadismo, humilhações, tortura chinesa?
2.	É possível alguém se submeter a tudo para obter algo que quer muito? Já se viu em situação semelhante?
3.	Em sua opinião, por que o livro “Reinações de Narizinho”, de Monteiro Lobato torna-se um objeto de desejo para a personagem?
4.	O que pensa sobre a personagem após as falas: “Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres”?
5.	Para você qual o sentido da expressão: “eu me transformei na própria esperança da alegria”?
6.	O que representa a aparição da mãe da menina dona do livro?
7.	O que pensa sobre a atitude da mãe em relação à postura da filha de mentir e negar o empréstimo do livro que sempre estivera ali?
8.	Qual a sua opinião sobre o comportamento da personagem ao pegar o livro emprestado? (Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo...)

Fonte: Próprio Autor

A cada pergunta, as discussões e reflexões se davam com maior ou menor intensidade e interesse para responder (Fotos 33, 34, 35 e 36), por exemplo, bastou um aluno responder à primeira pergunta, para que os demais complementassem ou mesmo replicassem a resposta do **aluno J**: “Tortura chinesa porque a menina torturava as outras ao ter coisas desejadas por elas e elas não terem; sadismo por aquela menina ‘gostar’ do sofrimento alheio das outras meninas sobre ela; humilhações porque a menina meio que humilhava as outras por ter mais coisas como balas”. Muito embora outros colegas, também, respondessem a esse questionamento, foram mais objetivos:

Resposta dos alunos – Questão 1 (Excertos)

Aluna I: Porque ela se sentiu humilhada e achou que a dona do livro fazia a ela técnicas de crueldade das mais diversas diariamente, pelo fato de não lhe emprestar o livro.

Aluna F: Porque a narradora acredita que a garota é cruel e a humilha.

Fotos 33, 34, 35 e 36 → 3º Encontro: Leitura e discussão textual: “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector
16/05/2019 - Sala de aula



Fonte: Próprio Autor

Na segunda pergunta, o público se dividiu. Metade dos alunos disse que sim. Faria o que fosse preciso para alcançar o que desejava, citando alguns itens que estavam em suas listas de desejos – elaboradas em aula anterior – e deixando claro que se submeteriam a algo semelhante, para ter seus desejos realizados, inclusive, compararam algumas situações deles com a da menina que queria o livro, que enfrentou uma aproximação com a dona para obter o empréstimo. Para outros alunos, no entanto, jamais se submeteriam a tudo, mesmo que isso lhes proporcionasse a felicidade e a realização pessoal; afirmaram, ainda, que não se viam em situação semelhante.

Resposta dos alunos – Questão 2 (Excertos)

Aluna F: Sim, ela se submeteu a visitar todo dia a menina só para poder ler o livro que amava.

Aluno A: Sim, eu, por exemplo, quando era pequeno era bem besta, sofri muito com minha prima MH.

Aluna D: Sim, pois quando queremos muito algo, fazemos de tudo sim.

Aluna I: É possível, assim, eu jamais faria algo do tipo.

Quanto à terceira pergunta, as respostas dos alunos foram objetivas e diretas. Para uns, o livro se tornou objeto de desejo, porque ela gostava de ler, para outros porque gostava do autor e, para a **aluna H**, a personagem só queria aquele livro “porque ela não o tinha, daí o interesse em ir diariamente à casa da garota ruiva, apenas por interesse”. Alguns colegas acreditam na tese defendida, desde o início das discussões, por esta aluna- a de que a garota ruiva era vítima de uma menina interesseira que praticava bullying com ela.

Resposta dos alunos – Questão 3 (Excertos)

Aluno A: Por gostar muito de ler, e saber que era um dos livros que não leu, ela o almejava muito.

Aluno J: Pois ela gostava muito de ler e queria muito aquele livro. Ela passa até a frequentar a casa da menina em busca do livro tão desejado, pois era uma verdadeira amante da leitura.

Grande parte dos alunos respondeu acerca da quarta pergunta, que se tratava de despeito a fala da garota, além da demonstração clara de Bullying para com a menina ruiva. Muitos ainda disseram: “isso não acontecia: vingança e ódio pela beleza das demais garotas” (**aluna E**) e que era claro que os trechos descritos demonstravam apenas os pensamentos da narradora personagem, falas que contribuíram para ampliar a discussão, mostrando que os alunos têm diferentes percepções e capacidades para diferentes interpretações. Para uns

poucos alunos, na verdade, esse trecho aponta que a garota ruiva tinha inveja das meninas e encontrava meios para se vingar delas.

Resposta dos alunos – Questão 4 (Excertos)

Aluna I: Ela era interesseira, não queria ser amiga da menina e praticava bullying com ela, mas sabia querer o livro dela.

Aluna E: Aí ela se acha melhor que a outra menina, mas a menina tinha coisas que ela não tinha, o pai era dono de livraria e ela tinha o livro que quisesse, ela sim tinha inveja.

Aluno C: A ruiva só tinha inveja porque elas eram bonitinhas, a outra lá só queria ler o livro coitada, ela não tinha culpa de ser bonita.

Acerca da quinta pergunta, poucos interagiram ou comentaram, mas os que o fizeram disseram se tratar da expectativa da felicidade diária, pois a dona do livro não disse que não emprestaria, do contrário, alimentou as esperanças com a indicação de que fosse no dia seguinte à sua casa para, enfim, conseguir o livro.

Resposta dos alunos – Questão 5 (Excertos)

Aluna D: Porque ela sonhava em ler o livro, aí criou esperanças que a menina ia emprestar.

Aluno A: A esperança de enfim resolver tudo aquilo e ter o tão desejado livro.

Na sexta pergunta, houve divergência de opinião, de um lado os que defendiam a narradora e alegavam que a mãe da menina ruiva ter aparecido foi a salvação para desmascarar a filha farsante; do outro lado, os que diziam que a mãe não compreendia a própria filha e os seus reais motivos de fazer o jogo com a interessada pelo livro. Percebemos que os alunos se colocam nas situações narradas e demonstram como agiriam ou queriam que a mãe tivesse agido para solucionar o impasse do empréstimo do livro, numa aproximação com a história narrada.

Resposta dos alunos – Questão 6 (Excertos)

Aluno J: Foi graças a ela que a personagem conseguiu ter o livro em suas mãos, pois ela disse que o livro nunca saía de sua casa e a menina dona dele nunca o lia, então disse para a garota ficar com ele o tempo que quisesse, ela ficou feliz.

Aluna N: Acho que a mãe fez errado professora, deveria antes ter conversado com a filha e perguntado por que não queria emprestar.

Todos, mesmo os que “defendiam” uma ou outra personagem, quando a mãe repreendeu a filha por mentir, julgaram, como uma atitude correta, pois acreditam que os pais

devem ensinar seus filhos a falar a verdade, a exemplo do que pontuou a **aluna T**: “Foi muito feio ela ficar mentindo um dia após o outro, os pais têm de brigar mesmo, só não precisava ser daquele jeito na frente da outra”. Eles mostram que entendem os ensinamentos dos pais, mas avaliaram desnecessário ser na frente da menina.

Resposta dos alunos – Questão 7 (Excertos)

Aluna F: Penso que foi bom por uma parte e constrangedor por outra.

Aluno J: Para mim foi meio termo, achei certo o sermão na filha meio egoísta, mas por outro lado, provavelmente a menina queria ter atenção, daí o ‘dia seguinte’ serviu para ela enfim ter alguém interessado nela, que usou isso a seu favor.

Já sobre a oitava pergunta, muitas meninas pediram para falar, disseram que as atitudes da personagem e as falas utilizadas para narrar este momento são encantadoras e demonstram a real dimensão e estado de felicidade que o ser humano fica quando consegue algo que há muito desejava. As alunas ficaram deslumbradas com a doçura narrada em cada momento que a garota tem o livro em suas mãos.

Apesar da pouca idade de muitas meninas, a maioria dessas já tem relacionamento sério, fala sobre diversos assuntos em sala, e pontua elementos significativos da interpretação que fizeram do conto. Por exemplo, o que mais chama a atenção de duas delas é a frase usada para terminar o conto: “Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante”. Para elas, este trecho justifica o título “Felicidade Clandestina”, em razão de o livro não pertencer à garota, assim como os amantes não pertencem a outra mulher, e destacam: “muitas mulheres ficam felizes quando estão com seus amantes” (**aluna G**).

Resposta dos alunos – Questão 8 (Excertos)

Aluno J: Ela se sente muito alegre ao receber o livro, ao receber ele, a esperança se tornou alegria estonteante e com o livro nas mãos brincava contente.

Aluna E: A realização de um sonho, ela enfim foi feliz com o livro na mão, mas sabia que não era dona dele e o compara com a relação de amantes.

Aluna N: É a parte mais bonita, ela se realiza e sabe guardar um pouco da felicidade para o dia seguinte.

Aluna H: O livro não era dela, mas ela ficou tão feliz de ter ele nas mãos, que comparou com uma mulher que tem nas mãos um amante, né.

Para outros alunos, essa passagem, também, poderia representar os instantes de felicidade que cultivamos, ao conseguir um objeto desejado ou, até mesmo, uma comparação com as brincadeiras de adolescente ao fingir que se perde algo, a exemplo do livro, só para ser feliz novamente ao encontrá-lo. Alguns meninos indagaram o porquê de a narradora afirmar

que a felicidade sempre seria clandestina para ela, pois não entendiam o motivo da afirmação. Prontamente, as meninas disseram que “por ela gostar de ler e não ter um pai dono de livreria, a felicidade nunca seria plena” (**aluna K**). Ao término das discussões, solicitamos que os alunos levassem os Diários de Leituras na próxima aula para a construção da escrita em sala de aula acerca deste texto.

Quando engajado com a leitura, o sujeito pode assumir uma postura reflexiva e demonstrar seu envolvimento através do compartilhamento de pontos de vista, da sensibilidade das emoções sentidas, da possível identificação das semelhanças entre o que lê e o que vivencia. Enfim, é, também, quando se dá a ideia de formação do leitor através destes caminhos e de outras práticas que podem ressignificar o ensino, uma vez proporcionada a experiência leitora dentro da escola, daí a relevância da oferta desse tipo de leitura, que ajuda o aluno ser um leitor proeminente como lembra Rezende (2014).

4º Encontro: 22/05/2019 – Quarta-Feira (1 aula com duração de 40 minutos)

- **Interpretação**

Esta aula começa às 16h20min e tem encerramento às 17h, a partir da discussão acerca do título: “Felicidade Clandestina” e as possibilidades que este sugere (Fotos 37 e 38). Inclusive, foi uma reflexão iniciada, já na aula anterior, por uma das alunas (aluna E), ao afirmar que tinha relação com o fato de o livro não pertencer à menina loura e ela ter de devolvê-lo depois, voltando a ser triste: “O título é assim porque a felicidade não é completa, o livro não é dela e quando devolver não vai mais ficar feliz”. 29 alunos se fizeram presentes, nesse dia, e apenas 22 se interessaram pelo que fora proposto na aula.

Fotos 37 e 38 → 4º Encontro: Interpretação - Discussão temática - 22/05/2019



Fonte: Próprio Autor

Muitos alunos concordaram com a afirmativa das colegas e acrescentaram que a personagem não demonstrou, no decorrer do texto, que era uma garota feliz e dependia de outras situações para o ser. O **aluno R** perguntou: “Por que o conto também era o título do livro de Clarice Lispector?”, então, aproveitamos para falar da importância não só desse texto, bem como dos demais que trazem o tema da felicidade instantânea/clandestina para o contexto.

Aluna E: O título é assim porque a felicidade não é completa, o livro não é dela e quando devolver não vai mais ficar feliz.

Aluno J: Professora, por que é o mesmo nome do livro?

Pesquisadora: Esse é um texto muito importante, pois consegue representar bem a busca pela felicidade e a efemeridade do momento. Entretanto, percebam que ela sabia que o livro não lhe pertencia e que o devolveria, mas isso não a impediu de se sentir realizada com o livro nas mãos. Clarice usa bastante esse recurso no livro em outros contos também. Lembrem quando lemos o conto: “Restos de Carnaval”? A menina ficou feliz com a fantasia que foi feita para ela com as sobras de papel, ficou feliz quando, após perder o carnaval, um menino jogou confetes e a fez sentir completa... Por aí vai!

Aluna E: Eu gostei dos dois contos de Clarice, mas fiquei encantada com o final de Felicidade Clandestina: É uma mensagem verdadeira e muito profunda porque compara a situação dela ter um livro que não é a dona, a de uma mulher que está num relacionamento com alguém comprometido, um amante... São a mesma coisa, a mesma felicidade que dura pouco, mas consegue deixar a pessoa feliz.

Aluna H: Eu queria que a senhora fizesse mais aulas assim, é bom ler e aprender com as histórias contadas nos textos.

Aluna O: É professora, traga mais textos.

Dito isso, percebemos o interesse dos alunos pela leitura deste e de outros contos da autora que, segundo alguns depoimentos, consegue falar sobre coisas simples e com sentimentos bem representados, motivando-nos a dar seguimento a outras experiências de leitura literária em sala de aula em outras oportunidades. Estas etapas e a aplicabilidade da Sequência Básica nos fizeram compreender que o letramento literário, sugerido por Cosson (2018), é interessante, traz oportunidades para vivenciar proveitosas experiências de leitura e ricas discussões de textos, em paralelo às aulas de Língua Portuguesa, a fim de expandir os horizontes dos alunos e oportunizar o compartilhamento das diferentes percepções que os alunos têm de um mesmo texto.

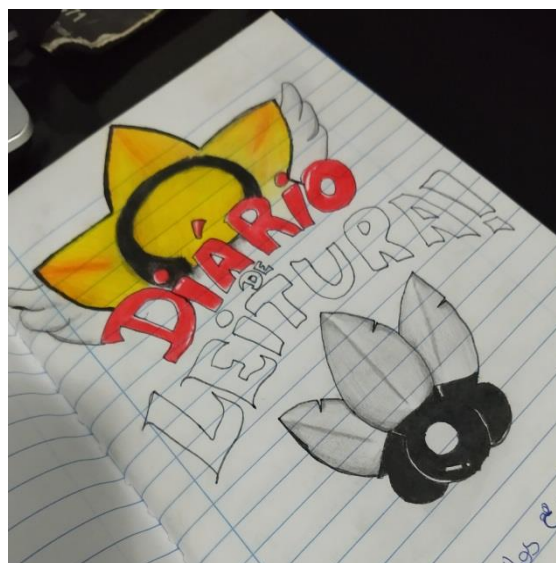
Como já havíamos mencionado, algumas alunas destacaram na aula anterior, em resposta à questão 8, o paralelo feito entre a felicidade de ter o livro em suas mãos com a de uma mulher que tem um amante, a exemplo da **aluna E** que trouxe à discussão e complementou: “São a mesma coisa, a mesma felicidade que dura pouco, mas consegue

deixar a pessoa feliz”, sugerindo que, em ambas as situações, acontece a felicidade clandestina e momentânea.

O **aluno Oe** e a **aluna H** pediram que mais momentos como este acontecessem e essa destacou: “é bom ler e aprender com as histórias contadas nos textos”. Colocações como essa nos deixam felizes, pois elucidam as contribuições que os textos literários têm e o significado que podem ter na vida dos indivíduos quando consideram que aprendem através das histórias. É o que Candido (1990) destaca sobre a Literatura enriquecer a nossa percepção e visão de mundo, nos tornando mais compreensíveis e abertos. Cosson (2018) vai nos dizer, ainda, que o leitor de literatura na escola elabora e expande os sentidos da obra lida. Em uma visão mais ampla, a Proposta Curricular da Paraíba (2018) disserta que a leitura de textos literários permeia uma forma artística e estética de o aluno lidar com questões reais, possibilitando o diálogo com a vida humana.

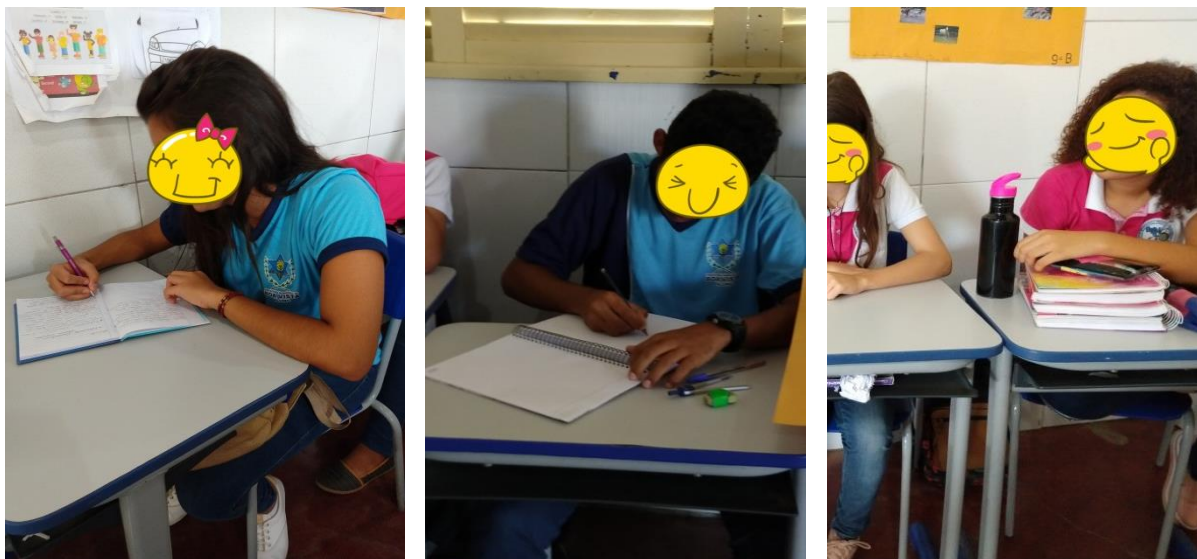
Ao término deste momento, pedimos que os alunos pegassem seus Diários de Leituras (Fotos 39 e 40), já solicitados na aula anterior, e, assim, realizassem a escrita. Nele as impressões do conto “Felicidade Clandestina” deveriam se dar, de modo livre e autoral, como já discutidas através do minicurso, aplicado em aulas anteriores. Cada um que havia recebido seu caderno e o texto literário tratou de silenciar e iniciar o processo de escrita em sala, muito embora tenhamos deixado claro que esta tarefa poderia ter culminância em casa, em razão do tempo. Mas todos conseguiram entregar os cadernos na mesma ocasião (Fotos 41, 42 e 43).

Fotos 39 e 40 → 4º Encontro: Interpretação - Alunos com seus diários - 22/05/2019



Fonte: Próprio Autor

Fotos 41, 42 e 43 → 4º Encontro: Interpretação - Alunos escrevendo nos DL - 22/05/2019



Fonte: Próprio Autor

5.3 “Essa história me tocou muito”: O desenvolvimento da escrita através do Diário de Leituras

Como já mencionamos anteriormente, atrelado às aulas de leitura literária, oferecemos um minicurso sobre o gênero Diário de Leituras e desenvolvemos um trabalho voltado para a sua produção em sala, após os alunos realizarem as leituras dos contos “Olhos d’água” e “Felicidade Clandestina” (selecionados para composição da Sequência Didática). A seguir, traremos trechos dos Diários produzidos pelos alunos (ANEXO M), de modo a ilustrar as análises desta pesquisa e focalizar a participação dos voluntários. Inicialmente, os DL dos alunos são sobre o conto “Olhos d’água” de Conceição Evaristo.

O título é bem interessante, gostei bastante. Quando comecei a ler fui achando o texto meio triste, no decorrer fui achando mais triste ainda.

(Aluna E)

É um texto excepcional, gostei muito da forma que a autora usou para se expressar. O que também deixa o leitor entusiasmado é a pergunta logo no começo do texto, essa pergunta deixa o leitor curioso, tanto quanto a personagem.

(Aluno A)

Os trechos transcritos nos mostram que os **alunos E e A**, respectivamente, gostaram do texto selecionado, apesar de o primeiro mencionar que o achou triste do início ao fim, o que em nada altera o fato de ter gostado da leitura. Ademais, o que expande a nossa compreensão acerca do que o **aluno A** destaca é o fato de ele classificar o texto como “excepcional” e “curioso”, demonstrando interesse pelo texto selecionado.

O texto que li mexeu muito comigo, pois fala de uma família que vive numa situação precária...

O que mais me chamou atenção foi que elas iam ver as nuvens no céu e a mãe delas pegava um pedaço de nuvem e dava para elas comer, para distrair a fome.

Essa história me comoveu muito, pois minha mãe me contando dela pequena que passou fome com as irmãs, mas graças a Deus hoje a gente tem muita saúde e alimento. O que não gostei do texto foi a repetição da frase: de que cor eram os olhos de minha mãe.

(Aluno B)

Já o texto do **aluno B** nos faz perceber a sua identificação com a obra e a sensibilidade ao comparar trechos da narrativa com a história de vida de sua mãe. Familiarizado com o tema da fome, o aluno ativa seus horizontes de leitura e retrata, no diário, aspectos que rememora nas histórias contadas por sua mãe em outra ocasião. Com problemas de coesão textual, a escrita do aluno deixa trechos subentendidos e não dá para entender se é uma fala da mãe ou outro comparativo que o aluno faz, agora, consigo por não passar fome e ter saúde, diferentemente da situação que a mãe vivenciou, quando anuncia: “mas graças a Deus hoje a gente tem muita saúde e alimento”.

Minha primeira impressão em relação ao título foi que se trataria de uma história triste, pois ‘Olhos d’água’ me lembra choro, momentos tristes, sofrimentos.

Essa história me tocou muito por ser emocionante, tratar do passado da personagem de uma forma tão tocante. A parte que mais me marcou emocionalmente foi quando a personagem falou que sua mãe ia brincar com ela e suas irmãs para elas esquecerem que estavam com fome, pois não tinham o que comer e isso é uma triste realidade da vida de muitas pessoas.

Olhos d’água é um conto muito emocionante que nos faz refletir e aprender a agradecer pelo que temos todos os dias em nossas vidas. Ele nos faz se envolver com a história ao ponto de não acharmos chato por conta da emoção que envolve a história.

(Aluna D)

Outrossim, o texto da **aluna D** mostra a reflexão e a comparação que a ela faz entre o que lê no texto literário e o que existe na sociedade, em paralelo com as singularidades que a obra possui, ao tratar aspectos da vida real, através do exposto na vida das personagens. Inicialmente, ela analisa o título e infere se tratar de uma história triste, uma vez que lhe lembra “choro”. Em seguida, fala que é um texto tocante e mostra sensibilidade para a realidade da fome, no contexto geral, e finaliza, retratando a lição aprendida pela leitura: “nos faz refletir e agradecer pelo que temos todos os dias em nossas vidas”. Através da partilha dos trechos dos Diários de Leituras, vimos que estes alunos demonstraram as possibilidades de identificação com a obra, da realização de leituras reflexivas, expandindo a compreensão que têm no universo a sua volta.

Gostaria de começar pelo título: *Olhos d'água* me lembrou uma metáfora, que para mim significa um olho triste, cheio de lágrimas, e foi a partir do título que senti vontade ler o conto. Sobre o conto, eu achei interessante e ao mesmo tempo triste; interessante pela repetição da pergunta “de que cor eram os olhos de minha mãe?”, e eu fiquei curiosa querendo saber também a cor, achei triste porque ela fala das necessidades que passou junto com sua mãe e irmãs.

Achei muito lindo quando a personagem resolveu largar tudo e ir em busca de sua mãe, esse momento me chamou bastante atenção. Ao terminar de ler o conto fiquei com duas dúvidas: A mãe dela chorava porque passava por muitas dificuldades ou tinha mais algum motivo? E, aonde estava o pai das meninas e da personagem principal?

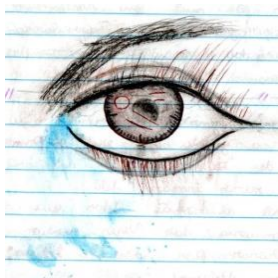
(Aluna T)

Achei o texto legal e curioso, principalmente no início em que a garota se pergunta: de que cor eram os olhos de minha mãe?, Também achei legal porque, como ela, fiquei me perguntando.

Pelo título fica meio difícil de saber sobre o que o texto trata, aí dá mais vontade de ler ele e ver o que tem haver com o título, pois antes de ler eu achava que olhos d'água seriam os olhos claros de alguém, podendo ser azul ou verde, mas não é isso, só lendo para entender bem o texto. [...]

A garota sempre ficava ao lado da mãe e aprendeu conhecê-la, lembrou e reconheceu o porquê de não recordar a cor dos olhos de sua mãe, que na minha opinião seria que a mãe delas, entre tantas dificuldades sempre queria proteger as filhas, sempre queria cuidar delas, por isso vivia a chorar, por às vezes não ter o que dar para elas comerem, etc.

(Aluno J)



No que se refere aos textos dos **alunos T e J**, dispostos acima, conseguimos perceber que acharam o texto interessante e, desde o título, despertou-lhes o interesse pela leitura, considerando ainda a enfática indagação: “De que cor eram os olhos de minha mãe?”, ponto central do conto, além das tristezas e dificuldades enfrentadas pela família no dia a dia. A **aluna T** fala de como o título e toda a sua representatividade a instigou a ler o texto. Destaca, ainda, sua curiosidade acerca da cor dos olhos da mãe da garota, da sensibilização ante o retorno da personagem para rever os olhos da mãe, bem como as expectativas que o texto lhe causou, na tentativa de compreender, por exemplo, os motivos pelos quais a mãe chorava e o fato de o conto não mencionar nada sobre a figura paterna, dado relevante no texto e que só fora mencionado no diário desta aluna.

Para o **aluno J**, o título, também, foi fator determinante para leitura do texto, na íntegra, e aponta para a interpretação do conto como um todo, pois se refere às dificuldades enfrentadas pela família da personagem, mas também ao que a mãe fazia para proteger as filhas: “sempre queria proteger as filhas, sempre queria cuidar delas, por isso vivia a chorar, por às vezes não ter o que dar para elas comerem”. Ademais, interpreta a questão dos olhos d’água como alguém que os têm nas cores claras, verde e azul e deixa pistas que anunciam a compreensão da história: “só lendo para entender bem o texto”. O **aluno J** foi um dos que indagou se poderia fazer desenhos no Diário, pois é algo que gosta bastante, segundo ele, é “uma forma de representar a história”. Acreditamos que foi a oportunidade que encontrou de demonstrar as habilidades e talento, pois trouxe para a sala de aula um portfólio com seus desenhos para mostrar para todos os colegas.

Sobre o título fiquei me perguntando, como assim “Olhos d’água?”, foi aí que surgiu uma curiosidade do que realmente se tratava o título, do que ele significava! Comecei a ler o texto e vi que a leitura estava interessante. Me imaginei como se estivesse dentro dele, como se eu fosse ela.

Ela se sentia culpada por não lembrar a cor dos olhos de sua mãe, continuei lendo e vi que, na verdade, ela não tinha culpa. Na sua infância passou por muitas dificuldades, pois ela só veio entender o que sua mãe e suas irmãs passaram, na adolescência. Hoje em dia há muitos casos como este, é uma pena saber que isso existe.

De tanta tristeza, a sua mãe não tinha aquele sorriso no olhar, porque para ela era muito doloroso vê suas filhas passando fome, e era no dia que faltava comida que ela deixava suas filhas brincarem com seus cabelos, ou cuidando dele como se fosse uma rainha. Ela fazia tudo isso para distrair a fome de suas filhas.

(Aluna H)

Este diário, em especial, aponta para a identificação da aluna com o texto lido, através da imaginação ao citar “como se estivesse dentro dele”, para mostrar o despertar para a leitura e a participação/envolvimento com o conto. Em seguida, a **aluna H** faz um paralelo com a atualidade, ao mencionar as dificuldades que a personagem e seus familiares enfrentaram e diz que “é uma pena saber que isso existe”, mostrando a sua sensibilização para o que é narrado e o que se vê na sociedade nos dias de hoje. Essas interpretações são de grande importância, pois mostram o interesse dos alunos pela leitura, a interatividade e o diálogo com o que leem e veem.

Os primeiros Diários de Leituras, utilizados para configurar um recorte dos dados da pesquisa, representam uma parcela do que fora vivenciado em sala de aula, por ocasião da leitura do conto “Olhos d’água” de Conceição Evaristo e trazem relevantes contribuições para o enfoque da pesquisa, no que tange ao universo da escrita, a partir do gênero pensado para uma turma de 9º ano, atrelado ao desenvolvimento e ao aprimoramento das práticas de leitura realizadas em sala, através dos contos selecionados para compor a metodologia interventiva.

Cada texto, em sua particularidade, demonstrou o envolvimento dos alunos, desde o título e as expectativas para a concretização da leitura, até as interpretações e as compreensões que explicitaram e/ou detalharam dos pontos mais significativos da narrativa. Rouxel (2014, p. 21) fala em instituir os alunos sujeitos-leitores e trata das suas experiências de leituras, cujos textos literários lidos tomam vida e significação, de modo a “ousarem a ler a partir de si, a reagir e a refletir sobre os efeitos da obra sobre eles”. Esta autora complementa, à luz do que analisa Hans-Robert Jauss¹⁰ (1978):

Ele mostra, por exemplo, que o fenômeno da identificação, longe de ser um comportamento passivo de abandono de si e de pura submissão ao texto – uma regressão, uma forma de alienação – é ao contrário, uma experiência complexa em que o sujeito sai enriquecido tanto no plano afetivo quanto no cognitivo. Na vivência do fictício, o leitor adquire saberes experienciais, saberes de natureza intuitiva e empírica que o marcam bem mais do que os saberes puramente conceituais (ROUXEL, 2013, p. 22-23).

Consideramos positivos os relatos das experiências de leitura, as discussões e as reflexões em sala de aula e, concomitantemente, as partilhas através dos Diários. A partir da leitura de cada texto produzido pelos alunos, conseguimos perceber as diferentes percepções e singularidades em relação a um mesmo texto. Assim, os alunos são convidados a participar de

¹⁰ JAUS, H.-R. *Petiteapologie de l’expérienceesthétique*. Pour une esthétique de laréception(123-157). Paris : Gallimard, (1972/trad. fr. 1978).

mais um momento de partilha, através da escrita em seus diários, desta vez, acerca do conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector.

Quando a BNCC (BRASIL, 2017) aborda o protagonismo e a autonomia da aprendizagem, sugere que o alunado dê sentido ao que aprende, trabalhe na construção do seu projeto de vida, encontre perspectivas na sociedade. O aluno que conhece as diferentes situações comunicativas desenvolve a sua capacidade leitora e o senso crítico, dentre outras possibilidades de aprendizagem, pode se apropriar do conhecimento e iniciar uma transformação que vai favorecê-lo ao longo da sua jornada. Vemos o DL como uma oportunidade de expressão e propagação da voz do aluno que consegue expor as suas dúvidas, se posicionar e estabelecer relação de sentido com o que lê, assumindo e expressando sua voz, como pontua Machado (2005).

Diante desse processo, compreendemos que, a partir da leitura literária dos contos e da escrita nos Diários de Leituras, houve aprendizagem e contribuição para o processo de formação do leitor. Os alunos puderam compartilhar suas impressões e se expressar livremente, quer nas discussões após as leituras dos textos, quer através das partilhas nos DL, fato que nos impulsiona a desenvolver mais trabalhos voltados para esta perspectiva, adaptando-os às realidades encontradas, a fim de colaborar com a formação de leitores.

Diante dos recortes dos DL vimos que muitos gostaram do texto e classificaram-no como “legal”, “excepcional”, “curioso”, “interessante”, mas também que o consideraram “triste”, “repetitivo”. Outros, também, expressaram as suas dúvidas quanto à compreensão da temática ou, até mesmo, na tentativa de desvendar aspectos da narrativa. Muitos alunos se emocionaram, estabeleceram relação entre o que era descrito no texto com elementos de suas vidas, questionaram trechos e/ou circunstâncias que sintetizavam os acontecimentos, atitudes que denotam efetivo engajamento e vínculo com o que lhes foi proposto.

Todos os alunos cumpriram a etapa de escrita nos DL, mas selecionamos, aqui, apenas alguns trechos de textos para representar as diferentes reações dos alunos, pois expõem as interpretações e impressões que tiveram. Desde os momentos de partilhas e diálogos, os alunos assumem posturas interessantes que apontam para o engajamento e a interatividade com as propostas sugeridas, pontos fundamentais para o seguimento da pesquisa. Destarte, houve aproximação e identificação dos estudantes com as temáticas, fato relevante para a experiência de formação leitora que desenvolvemos.

“Ela era gorda, baixa e sardenta, cabelos excessivamente crespos”. Só no começo do conto eu já percebi que quem falou isso tinha preconceito. Quando li mais um pouco percebi que se tratava de uma criança, e bem invejosa.

“Eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave”... Nesse trecho eu entendi que o livro era algo muito importante para a menina. Quando cheguei na metade do conto estava com uma opinião totalmente diferente de quando comecei a ler o conto, eu passei a odiar a dona do livro, achava ela muito maldosa. Então parei para pensar um pouco antes que acabasse de ler e vi que, na verdade, a dona do livro só estava se defendendo das outras, de uma forma bem vingativa, até para uma criança, ela estava sendo vítima de preconceito.

Quando ela finalmente o tem, faz uma coisa inusitada, “fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter...”, não leu o livro, eu fiquei pasma, como uma criança conseguiu ser meiga e tão má ao mesmo tempo.

(Aluna K)

Começamos o texto com a descrição da “vilã da história”, mas observando atentamente vemos que ela não é bem uma vilã, mas sim uma menina esperta que não deixou que os outros se aproveitassem dela. Voltando-se mais para o ponto de vista da personagem, vemos que ela não deixa de ser uma vítima, pois a “Malévola ruiva” se aproveitou do amor que a personagem tinha por livros para fazê-la sofrer, dizendo que tinha o livro que ela tanto queria e que poderia emprestá-lo, e um dia após o outro, incansavelmente, lá estava ela na porta da casa da “Malévola ruiva”, a escutar todo e qualquer tipo de mentira e desculpa...

A esperança na forma de mãe aparece e se surpreende com a atitude da filha, foi aí que ela decidiu entregar o livro a menina, afirmando que podia ficar o quanto quisesse! O que para a personagem era um sonho realizado, pois afirma até que se sentia como uma mulher com seu amante...

Assim como logo no começo eu falei, a menina não era uma completa vilã, lendo e relendo percebemos que a “vilã” sofria bullying, ela só era considerada assim por revidar o bullying com ódio e maldade. Isso pode ser visto pelos atos dela, como chupar balas com barulho, ao invés de se deixar ser enganada por uma falsa amizade. A menina protagonista era uma devoradora de livros e queria uma coisa deveras simples como um livro e uma pessoa que tem posse daquilo pouco aproveita. Aí vai uma grande lição de vida!

(Aluno A)

Com a partilha do Diário do **Aluno A**, vimos que esse amplia seu nível de compreensão do texto e faz uma intertextualidade com o filme “Malévola”¹¹, cuja personagem principal é uma diabólica fada madrinha que conta a história sob a sua perspectiva. Este fato nos chamou atenção, principalmente, porque, em diversos momentos do texto, ele chama a personagem de vilã e a nomeia de “Malévola ruiva”, ratificando a comparação que faz de ambas as histórias. Ademais, finaliza a escrita, destacando que o texto traz uma lição para o leitor: a de que há pessoas que desejam ler livros e não os têm, enquanto alguém como ela, filha de dono de livraria, “pouco aproveita”.

¹¹ Malévola, Disney. 2014

Neste texto, a **Aluna K** traça um perfil das personagens: criança, invejosa, meiga e má referente à garota que quer o livro emprestado e muito maldosa e vingativa em relação à garota ruiva. Ao longo do texto, a aluna tem um entendimento sobre as personagens e, com o avançar da história, muda de opinião, chegando a afirmar “eu passei a odiar a dona do livro”, mas também não deixa de lado a definição dada pela personagem sobre a menina ruiva, afirmando que isso é típico de quem tem preconceito. Esta aluna aponta os sentidos que compreendeu da história e as novas descobertas que a fizeram mudar de opinião, processo natural que envolve a capacidade do leitor.

A primeira vista achei o título bem legal, é algo que chama atenção, é forte por se tratar de um sentimento, e uma palavra que geralmente não usamos no dia a dia, que é clandestina.

No decorrer do texto fui percebendo que a minha preguiça de ler foi mudando e mudando cada vez mais, naquele momento não era só a personagem que estava em êxtase, mas eu também que me recordei dos meus tempos no Fundamental I, em que eu era massacrada pelas garotas maiores, mas como a menina fala, sempre tem uma esperança.

O texto conta momentos específicos de duas garotas e se torna um retrato das crianças de hoje, malvadas, interesseiras, cruéis que poderia ser diferente, mas infelizmente é a verdade. Uma menina filha de dono de livraria que não se importava com os livros e outra menina que tinha que fingir muitas vezes esperança para conseguir o que queria, um livro que seria a sua felicidade, mas também se tornaria felicidade da outra porque com o livro em mãos ela tinha felicidade em massacrar a menina. Mas isso tudo acabou quando uma pobre mãe, que não sabia das maldades de sua filha, entregou o livro para a menina que naquele momento entrava em êxtase e “não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante”.

Naquele momento a menina vivia uma felicidade clandestina, como uma mulher quando tem o amante em seus braços. Ela abria, olhava e não conseguia ler porque era uma coisa que ela tanto sonhou em ter e enfim estava ali com ela e não tinha um tempo determinado para ela se desfazer, ela vivia um momento único e mágico.

(Aluna G)

O texto, bastante significativo, da **Aluna G**, mostra que ela se identifica com a história da personagem e demarca o período do ensino fundamental, anos iniciais, com aquele narrado pela personagem em “Felicidade Clandestina”, pois, provavelmente, vivenciou circunstâncias parecidas: “eu era massacrada pelas garotas maiores”. Compara, ainda, o comportamento das personagens com os das crianças de hoje e as adjetiva: “malvadas, interesseiras, cruéis”, fato que sugere uma possível causa para identificação com os fatos narrados, diante das afirmações categóricas que postula.

Típico dos registros de Diário de Leitura, esta aluna, também, relata as suas emoções e menciona “...fui percebendo que a minha preguiça de ler foi mudando e mudando cada vez mais...”. Por fim, destaca uma fala que fora debatida em sala, nos momentos de leitura e de

compartilhamento das impressões do texto, resgatando o ponto percebido por algumas alunas: “Naquele momento a menina vivia uma felicidade clandestina, como uma mulher quando tem o amante em seus braços”.

Gostei do texto, gostei de ler ele, achei bem legal, mas uma parte cita claramente o bullying das garotas que se dizem bonitinhas, esguias, altinhas e de cabelos livres à menina que possuía o grande livro de Monteiro Lobato, de acordo com as meninas era gorda, sardenta, baixa e etc., disse eu não gostei.

Por outra parte achei essa menina egoísta, ficava chupando balas com barulho, já que as outras não tinham; pelo fato do livro que ela não lia e também não o emprestava para as outras garotas lerem. Enfim, mas chegou em uma parte no texto em que a mãe da garota egoísta percebe que uma menina ia todo dia na porta de sua casa e procurava sua filha, coisa meio estranha para ela que nunca ninguém aparece para falar com sua filha, então ela descobre tudo que ela disse ter emprestado o livro só para não emprestá-lo àquela garota e sempre falava para votar no dia seguinte... Quando sua mãe descobriu tudo mandou a garota levar o livro e ficar quanto tempo quisesse.

Ela sai de lá muito feliz e tal, com o livro tão desejado, mas ela foi meio interesseira em ir todo dia à casa da menina que ela nem gostava, só para pedir o livro emprestado.

(Aluno J)



O **Aluno J**, no momento de entrega dos Diários, abre a página em que se encontra o desenho da personagem e mostra, com muita satisfação, a sua arte e alguns colegas pedem para ver e elogiam-na, deixando o aluno satisfeito. No que se refere à escrita, o aluno julga o texto legal e diz que gostou de ler, porém acredita que há momentos da narrativa em que a garota ruiva sofre bullying e isso o fez não gostar de determinados trechos. Julga que ambas as garotas são egoístas e interesseiras, respectivamente, uma por não compartilhar as suas coisas, outra por ir em busca de um livro com alguém que sequer gostava. A maioria dos Diários de Leituras ocupa-se de resenhar a história, mas, em alguns deles, conseguimos perceber opiniões, expectativas ou intertextualidades, que sintetizam as impressões do texto lido.

O **aluno A**, por exemplo, faz uma comparação entre a personagem do conto e Malévola (personagem vilanesca emblemática da Disney), recuperando o conhecimento de mundo como suporte para aproximação com a obra. Já as **alunas K e G** descrevem as personagens e pontuam aspectos de destaque em um diário, como o diálogo e a reflexão autônoma sobre o que leem, inclusive, em paralelo às histórias que conhecem, apropriando-se da leitura, mas de modo livre e peculiar ante o que o texto provocou em cada uma. O **aluno J** aborda o tema *Bullying*¹², menciona o egoísmo e o interesse como práticas das personagens e, assim como os demais, recupera trechos do autor para composição do diário.

Diante dos recortes dos DL, vimos que estes colaboradores estiveram engajados com a prática, se mantiveram interessados pela leitura, estavam atentos para com os temas, ali difundidos, e, de modo particular, cada um escreveu, em seu Diário, o que julgou relevante, principalmente, porque este gênero se configura como um importante instrumento para o desenvolvimento das capacidades de leitura e produção, traz a significação pessoal, um resgate das ideias do autor, as reações subjetivas que o leitor depreende, registra as dificuldades ou reflexões que foram despertadas pela leitura, como indicam Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007).

¹²Bullying: diz respeito a uma forma de afirmação de poder interpessoal através da agressão. In: NETO Aramis A. Lopes. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **J. Pediatr.** (Rio J.), Porto Alegre. v. 81, n. 5, supl. p. s164-s172, nov. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S002175572005000700006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 18 Out. 2020.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos, com esta pesquisa, ampliar a fortuna crítica da área e as consequentes discussões que circundam a formação do leitor literário no ensino fundamental, a partir da inserção de gêneros literários e textuais, como o Conto e o Diário de Leituras, por exemplo, enquanto elementos educacionais que dão suporte e proporcionam a interação e o protagonismo estudantil, incentivando a leitura e a escrita, processos fundamentais para o desenvolvimento e o aprimoramento dos indivíduos.

A leitura é a base para a consolidação e a efetivação da aprendizagem, além de uma excelente oportunidade para que o aluno possa vivenciar experiências e reflexões que o texto literário incute. Quando a literatura adentra o espaço escolar, pode proporcionar novas descobertas, promover situações de uso real da língua, ampliar os horizontes e, numa representação da realidade, contribuir para formação do leitor, ajudando-o a aproximar-se do texto e a vislumbrar, a partir da experiência do outro, a sensibilização e a humanização que uma história pode lhe trazer, como mencionado por Candido (1989).

Dentre outros pontos consideráveis, a escola deve ser, pois, o elo principal para a promoção da leitura literária, com vistas ao aprimoramento da visão crítica, da capacidade participativa e interativa do alunado, sobretudo, porque é um espaço formador, cuja cidadania é um marco de ressignificação do ensino que se concretiza neste ambiente. A família tem um papel fundamental na formação dos indivíduos, mas entendemos que é a escola o elo central, a mola propulsora que pode lhes oportunizar situações de leitura e discussão textual/temática significativas.

As experiências que os professores evocam em sala de aula podem proporcionar situações de aprendizagem que marcarão a vida e os pensamentos dos indivíduos, principalmente se representarem uma oportunidade de autoidentificação, ancoradas nos textos literários, através de histórias e sentimentos narrados pelas personagens. Os alunos, por sua vez, precisam passar por experiências que oportunizem leituras que representem as vivências cotidianas e possam contribuir com as suas formações enquanto indivíduos constituídos pela sociedade.

A partir das metodologias interventivas, aqui descritas, vimos a relevância de levar textos para a dinâmica de participação e de envolvimento do alunado, na busca pela interação e ampliação das discussões que o processo de leitura e de escrita podem proporcionar. Muito além do que esperávamos, as expectativas em relação à participação e ao envolvimento dos

alunos foram alcançadas, quer dizer, a cada etapa, víamos o quanto se dedicavam e contribuíam com as aulas e a execução das atividades sugeridas, o que engloba as etapas do modelo de Sequência Básica, além da estratégia de estudo e execução do gênero Diário de Leituras.

Como vimos, o ensino da Língua Portuguesa se reconfigurou ao longo dos anos, com a reestruturação dos documentos educacionais, a ampliação dos currículos, a incorporação das teorias literárias, o surgimento de novas práticas de formação leitora, arraigadas na educação literária através da oportunidade de contribuir para que o aluno seja um leitor proeminente e por tantos outros fatores determinantes. A partir do letramento literário, outras oportunidades para vivenciar a aprendizagem da leitura se concretizaram, sobretudo, porque a escola/os professores modificaram as metodologias, ressignificando as suas práticas.

De modo particular, a leitura causa impacto na vida do ser humano e influencia o meio em que vive, uma vez que adentra o seu espaço, oferece informação, deleite, resgate de memórias, ensinamentos. Concomitantemente, a escrita aponta para a expansão e o compartilhamento do conhecimento, estabelece um lugar de fala, traz oportunidades para o exercício da criticidade, o discernimento de opiniões, a construção da argumentação, além de outras questões.

O binômio leitura-escrita é um processo inerente ao homem e, como tal, lhe oferece inúmeras possibilidades de formação, de construção do saber, de ressignificação da vida. Assim, é preciso que a escola dê espaço significativo para a concretização dessas práticas, o que inclui oportunidades para que o aluno desenvolva habilidades de leitura, interpretação, trocas de experiências e reflexões críticas, como pontos basilares para estabelecer a autonomia do leitor/escritor, a partir de intersubjetividade.

Como documento basilar mais recente, a BNCC (BRASIL, 2017) destaca para o ensino fundamental estratégias e procedimentos de leitura que vão evidenciar o trabalho para a formação do leitor, com foco nas habilidades e nas competências que se pretende alcançar/desenvolver. Para as séries finais, no entanto, aponta a perspectiva do texto envolta da formação e orientação para cidadania crítica, o texto, portanto direcionado para o contexto de produção, os usos e as reflexões, procedimentos necessários para dar continuidade ao trabalho com a leitura, porém sem ratificar a necessidade de formação leitora através dos gêneros literários ou, até mesmo, a indicação precisa do aprimoramento das capacidades leitoras, advindas do potencial transformador e humanizador da literatura. Assim, acreditamos que esta dissertação contribui para a discussão nesse sentido.

Tenda em vista o objetivo geral por nós proposto, desenvolver um trabalho de educação literária na escola Francisca Leite Vitorino, de Boa Vista – PB, incentivando a formação de leitores literários em uma turma do 9º ano do ensino fundamental, consideramos tê-lo cumprido com comprometimento, apesar de compreender a necessidade de continuidade e progressão deste tipo de trabalho para que se obtenham resultados satisfatórios ao longo da jornada estudantil.

Frente aos objetivos específicos almejados pela pesquisa, acreditamos ter fomentado experiências de leituras e escrituras, através da elaboração e do desenvolvimento de uma sequência básica no modelo sugerido por Cosson (2018), a partir do cumprimento das etapas que circundam este modelo de sequência, a saber, Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação.

Ao propor a leitura dos contos “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo e “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector, com vistas a potencializar a formação do leitor literário na perspectiva do letramento, percebemos que os temas abordados, nestes textos, contribuíram para incentivar o senso crítico através de discussões, rodas de conversa e reflexões em sala de aula, fato que nos impulsionou a dar seguimento à prática e vislumbrar novas oportunidades de trabalho e aperfeiçoamento, posto que a formação é um processo e, como tal, requer a sua continuidade.

Por fim, objetivamos propor a criação de Diários de Leituras (DL), para dinamizar o processo de escrita e a formação crítica do leitor, diante da perspectiva literária, o que, também fora alcançado, pois todos os alunos estiveram envolvidos com esta propositura e, através da realização de um minicurso e o relato de experiência de algumas ex-alunas acerca do gênero, o que incluiu explanações e esclarecimentos, os alunos conseguiram se familiarizar e, de modo livre e autoral, construir as suas produções mediante a compreensão das condições de escrita, especialmente, a representações de suas vozes.

Diante dessas observações e dada a continuidade do processo educativo, a reflexão, a mudança e a transformação no ensino precisam delinear percursos consideráveis de engajamento e constituição dos sujeitos como seres participativos que têm lugar na sociedade. A partir deste trabalho, vimos que os alunos se engajaram mais e, através das leituras realizadas e o compartilhamento das impressões, quer em razão das discussões, quer a partir da escrita em seus Diários, conseguiram se posicionar, indagar, inferir, se identificar e se sensibilizar ante o que lhes era apresentado nos textos. Ademais, nos fez refletir criticamente

sobre a nossa prática pedagógica e a atuação em sala de aula, delimitando novos caminhos para transformação do ensino.

Compreendemos, pois, a necessidade de melhoramento das práticas educacionais, o que inclui a análise e a reflexão diária para a construção e o fortalecimento da aprendizagem, a promoção do compartilhamento de leituras no universo escolar, o desenvolvimento de atividades integradas ao projeto de leitura literária, a compreensão do compartilhamento de saberes através da escrita, fatores que contribuem para a formação do leitor, bem como do indivíduo enquanto sujeito que vive e age na sociedade.

Com esta pesquisa, acreditamos ter mostrado a viabilidade de um ensino que congrega práticas de leitura e de escrita nos anos finais do ensino fundamental, ancoradas na formação do leitor literário iniciadas pelos gêneros Conto e Diário de Leituras, favorecendo o desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem consubstanciados por uma base teórica norteadora do trabalho pedagógico do professor de literatura em situações de ensino-aprendizagem. Vimos, nestes gêneros, a possibilidade de incorporação de posturas reflexivas e autônomas, advindas do desenvolvimento das estratégias de ensino utilizadas em sala e consideramos proveitosas as experiências vivenciadas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Raissa Mirella Meneses; GEGLIO, Paulo Cesar; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; SOUSA, Cláudia Nieves da Silva; ARAÚJO, Maria Simone Medeiros de. **O quiz como recurso pedagógico no processo educacional:** apresentação de um objeto de aprendizagem. *In: XIII Congresso Internacional de Tecnologia na Educação.* Pernambuco, 2015. Disponível em: http://sefarditas.net.br/ava/oficina_online/apren/quiz1.pdf. Acesso em: 01 Ago. 2019.
- ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência:** O dilema da educação. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras:** coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ARAÚJO, João Marcos Pulz; TASSONI, Elvira Cristina Martins. Os desafios para a formação de alunos leitores: a análise de uma experiência na escola. *In: Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, São Paulo, v.36, n.73, p.155-171, 2018.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura:** a formação do leitor; alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 Jun. 2019.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. 562p.
- BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério de Educação/SEB, 2006.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. 3 Ed. Brasília: MEC/SEF, 2001. 106 p.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 Mai. 2019.
- CANDIDO, Antonio. **A Literatura e a formação do homem.** Ciência e cultura, São Paulo. v. 9, n. 24, p. 803-809, set. 1972.
- CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana Beatriz. **Educação:** Temas em debate. 1. Ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

CANDIDO, Antonio. Direitos humanos e literatura. *In: Direitos humanos e...* . São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, Alfredo Leme Coelho de. **Foco narrativo e fluxo de consciência**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: UNB, 1999.

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

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. Tradução: Laura Taddei Brandini.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: Teoria e prática. 2 Ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; SIMIONI, Claudete Aparecida. Sequência Didática: Uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. *In: BARROS, Eliana Merlin Deganulti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati (Orgs.). Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais*. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 15-39.

COSTA, Marta Moraes da. **Teoria da Literatura II**. Curitiba: IESDE Brasil SA, 2008.

CRUVINEL, Maria de Fátima. O conto de Clarice Lispector como provocação ao jovem leitor escolar. *In: Revista Contexto*. Vitória, n. 28, 2015/2. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/contexto/article/view/12039/8597>. Acesso em 27 Jun. 2019.

DALVI, Maria Amélia. Educação literária: história, formação e experiências. *In: DALVI, Maria Amélia. (Org.) Literatura e educação*: história, formação e experiência. Campo dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018. P. 14-24.

DELL'ISOLA, Regina L. Péret. Perspectivas teóricas subjacentes às noções de gênero: textual ou discursivo? *In: DELL'ISOLA, Regina L. Péret. (Org.) Gêneros textuais [recurso eletrônico]*: o que há por trás do espelho?. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2012.

DICK, Bob. Como conduzir e relatar a pesquisa ação. *In: RICHARDSON, Roberto Jarry. (Org.). Pesquisa-ação*: Princípios e métodos. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2003. P. 09-42.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita. *In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**– Livro vira-vira1. Tradução: Eliane Aguiar. Rio de Janeiro: BesteBolso, 2011.

EVARISTO, Conceição. **Olhos D'Água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FAVALESSA, Lígia Aparecida; BARROS, Dulce Elena Coelho. Leitura Literária no contexto escolar: Os clássicos em cena. In: **Revista Práticas de Linguagem**. v. 1, n. 2, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2012/02/Relato-4-Leitura-liter%C3%A1ria-no-contexto-escolar.pdf>. Acesso em: 30 Mai. 2018.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf> Acesso em: 10 Nov. 2018.

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

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 4 Ed. São Paulo: Ática, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOTLIB, Nádia Batella. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 2006.

GUIMARÃES, Kalina Naro. Leituras, escolhas e procedimentos de ensino: Reflexões sobre a formação do professor e do leitor de literatura. In: ALVES, José Hélder Pinheiro (Org.). **Memórias da Borborema 4**: Discutindo a literatura e seu ensino. Campina Grande: Abralic, 2014. p. 55- 74.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994. (Série Temas, v.36)

JOUE, Vincent. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Unesp, 2002.

KLEIMAN, Ângela. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? São Paulo: Rever – Produção Editorial, 2005.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 9ª edição. Campinas: Pontes, 2004.

LAJOLO, Marisa. **Literatura** — leitores e leituras. São Paulo: Moderna, 2001.

LAJOLO, Marisa. **No mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2004.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LIMA, Letícia; REIS, Maria da Glória Magalhães dos. O ensino de literatura na educação básica e a formação do leitor In: **Cadernos CIMEAC**, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 39-52, 2016. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/1845>. Acesso em: 27 Jan. 2019.

MACHADO, Anna Rachel. Diários de leitura: A construção de diferentes diálogos na sala de aula. *In: Linha D'Água*, nº 18, p. 61-74, 2005. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37279/39999>. Acesso em 16 Nov. 2018.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Trabalhos de Pesquisa: Diários de leitura para revisão bibliográfica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MAGALHÃES, Júnior Raimundo. **A arte do conto**. Rio de Janeiro: Bochs, 1972.

MALFACINI, Ana Cristina dos Santos. Breve histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados. *In: IDIOMA*, Rio de Janeiro, nº. 28, p. 45-59, 1º. Sem. 2015. Disponível em: http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/28/Idioma28_a04.pdf Acesso em: 02 maio 2019

MARCHETTI, Greta; STRECKER, Heidi; CLETO, Mirella L. **Para viver juntos: português** (Anos finais 9º ano). 4ª Ed. - São Paulo: Edições SM, 2015.

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

MENNA, Lígia Regina Máximo Cavalari. **A literatura infantil além do livro**. Rio de Janeiro: Bonecker, 2019. 332 p.

MOGRABI, Alexandre Nascimento. **A travessia de A barca dos homens de Autran Dourado nas ondas do fluxo de consciência**. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação, Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2006, 137 p. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=108225. Acesso em: 30 Jul. 2019.

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

OLIVEIRA, Maria Marly. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias**. João Pessoa, UFPB, 2006.

PARAÍBA. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba**, 2018. 392 p. Disponível em: <https://sites.google.com/see.pb.gov.br/probnccpb/proposta-curricular-e-a-bncc>. Acesso em: 28 Mar. 2020.

PAULINO, Graça. **Deslocamentos e configurações do letramento literário na escola**. *In: SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 67-78, 1º sem. 2004. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12543/9847>. Acesso em: 12 Fev. 2020.

PAULINO, Graça. Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares. *In: Das leituras ao letramento literário*. Belo Horizonte: FAE/UFMG; Pelotas: EDGUFPEL, 2010. p. 154-166.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: Ensino Fundamental**. Recife: SEE – PE/UNDIME – PE, 2018 Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/17691/CURRICULO%20DE%20PERNAMBUCO%20-%20ENSINO%20FUNDAMENTAL.pdf> Acesso em 15 Ago. 2019.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PINHEIRO, José Hélder Alves. (Org.). **Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino**. Campina Grande: Abralic, 2014a. 112p.

PINHEIRO, José Hélder Alves. Literatura: Ensino e pesquisa. *In: CAMARGO, Flávio Pereira; VIEIRA, Miliane Moreira Cardoso; FONSECA, Vilma Nunes da Silva. (Org.). Olhares críticos sobre literatura e ensino*. São Paulo: Fonte Editorial, 2014b. P. 15-31.

PINHEIRO, José Hélder Alves. Pesquisa em Literatura e ensino: a contribuição da estética da recepção. *In: Gêneros e Linguagens: Diálogos abertos*. ARANHA, Simone Dália Gusmão; PEREIRA, Tânia Maria Augusto; ALMEIDA, Maria de Lourdes Leandro. (Orgs.). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. P. 129-140.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. Ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REIS, Luzia de Maria R. **O que é conto**. 1ª reimpressão da 4ª. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2004 (Coleção primeiros passos; 135).

REZENDE, Neide Luzia de. A formação do leitor na escola pública brasileira: Um jargão ou um ideal? *In: ALVES, José Hélder Pinheiro (Org.). Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino*. Campina Grande: Abralic, 2014. p. 37- 54.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. (Trad. Neide Luzia Resende). *In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOUVER-FALEIROS, Rita (Org.). Leitura de literatura na escola*. São Paulo – SP: Parábola, 2013, p. 17-33.

SALES, Laurênia Souto. A leitura em questão: reflexão sobre o discurso dos professores na formação continuada. *In: PEREIRA, Regina Celi Mendes. (Org.). Entre teoria e práticas: o quê e como ensinar nas aulas de português*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

SANTOS, Adeilma Machado dos. **A literatura negro-brasileira como propiciadora de uma educação para as relações étnico-raciais: uma fenda no cânone**. 2017. 112 p.

SCHENEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária & outras leituras**: Impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOARES, Angélica. **Gêneros literários**. 7 Ed. São Paulo: Ática, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica 1999.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: Problemas e perspectivas. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v.11, n.1, p. 49-60, jan./abr. 2008.

ZILBERMAN, Regina. Recepção e leitura no horizonte da literatura. In: **ALEA**, v. 10, nº 1, p. 85-97, jan./jun. 2008a. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/alea/v10n1/v10n1a06.pdf> Acesso em: 30 Jul. 2019.

ZILBERMAN, Regina. Sim, a literatura educa. In: ZILLBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e Pedagogia**: Ponto e contraponto. 2. Ed. São Paulo: Global, Campinas-SP: ALB-Associação de Leitura do Brasil, 2008b.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

Apêndices

APÊNDICE A – Material utilizado para o Minicurso do gênero Diário de Leituras

Mini cursista: Professora Marília Félix (Mestranda do PPPGFP/UEPB)

Orientadora: Professora Fabíola Gonçalves (PPPGFP/UEPB)

Participantes do Minicurso: Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental

Local: Escola Municipal Professora Francisca Leite Vitorino

Data: 15 de Maio de 2019

EDUCAÇÃO LITERÁRIA: A FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO FUNDAMENTAL EM BOA VISTA - PB MINICURSO: DIÁRIO DE LEITURA

O **Diário de Leitura** é segundo MACHADO; LOUSADA E ABREU-TARDELLI (2007) uma ferramenta para a leitura crítica de textos. Com ele o produtor poderá ter uma atitude de leitor ativo, interativo e crítico diante dos textos e ter opinião mais segura e fundamentada sobre o texto lido.

PONTO DE PARTIDA

- O Diário de Leitura não é uma atividade a ser desenvolvida exclusivamente na sala aula;
- Pode ser iniciada pelo professor junto aos seus alunos na sala de aula;
- Deve se estender para casa, como uma prática de estudo que o acompanhará pela vida escolar.

OBJETIVOS

- 1) Levá-los à prática da leitura crítica do texto;
- 2) Desenvolver técnicas de "diálogos" com o texto lido;
- 3) Manter contato com a leitura e, ao mesmo tempo com a escrita: práticas de fundamental importância no mundo contemporâneo.

DIÁRIO DE LEITURA X DIÁRIO ÍNTIMO

O Diário de Leitura não é um diário íntimo, isto é, aquele em que se escreve sobre a vida, e sim um *diário reflexivo de leitura*;

O QUE É NECESSÁRIO PARA INICIAR?

- 1) **Ser** um leitor ativo;
- 2) **Ter** um caderno para anotar as observações, os comentários, as dúvidas, etc. acerca da leitura realizada;
- 3) **Registrar** tudo: busca de objetivos para a leitura, a expressão de dúvidas diante da leitura, reflexões sobre as dificuldades com a leitura e tentativas de compreender suas causas ou, mesmo, reflexões sobre o processo de leitura;
- 4) Não se preocupem com o certo ou o errado, pois TUDO o que se pensar ao ler o texto deverá ser registrado;
- 5) *É uma espécie de conversa*, não devem falar o tempo todo, mas também devem ouvir o autor do texto que está sendo lido, pois, como numa conversação, também precisamos dar voz ao nosso interlocutor;

- 6) *Perceba as várias ações envolvidas*: falamos, escutamos, concordamos, discordamos, interferimos, perguntamos, etc. Esse movimento permite que ambos (autor do texto e aluno), falem e escutem.

ESTRATÉGIAS PARA ELABORAR UM DIÁRIO DE LEITURA

- 1) Observe o título do texto e registre no seu diário: - suas impressões: gostou ou não? - tem vontade de ler? - que tipo de texto espera encontrar? Sobre o que você acha que o texto trata?
- 2) Antes de iniciar a leitura, observe todas as informações - (verbais ou não verbais) - que podem ajudá-lo a melhor compreender o texto: a última capa, a orelha, as notas sobre o autor, a bibliografia (se houver), o índice, etc. *Anote tudo o que você julgar importante e as idéias que você for tendo a respeito do texto a ser lido.*
- 3) À medida que você for lendo, vá registrando (sempre com frases completas):
 - a. As relações que você puder ir estabelecendo entre os conteúdos do texto e qualquer outro tipo de conhecimento que você já tenha (livros ou textos que já leu, aulas, músicas, filmes, sua experiência de vida, etc.);
 - b. As contribuições que julga que o texto está trazendo para: qualquer tipo de aprendizado, o desenvolvimento de sua prática de leitura, o desenvolvimento de produção de textos, algum trabalho que vai realizar;
 - c. Sua opinião sobre o texto, sobre sua forma e seu conteúdo: vá discutindo as idéias do autor (concordando ou discordando, levantando dúvidas);
 - d. Vá registrando as dificuldades de leitura que encontrar e anotando os trechos que não compreender ou aqueles de que mais gostar.
- 4) Sempre justifique suas opiniões!

ATENÇÃO:

Um Diário de Leituras preserva *as suas reações aos livros que lê*. Isso pode torná-lo um *leitor e um escritor melhor*. À medida que o tempo passar, você vai adorar ler o seu diário e analisar a evolução de seu gosto.

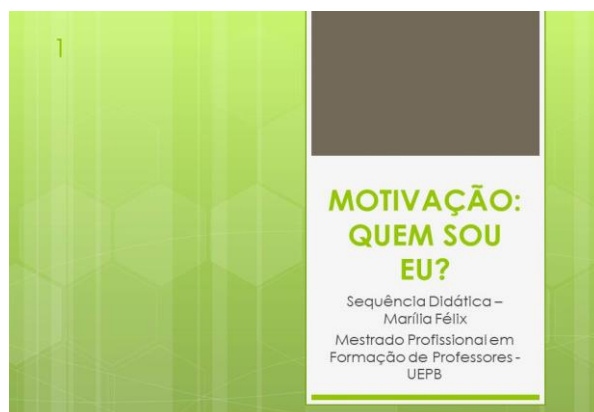
DICAS

- Decida como você quer manter o seu diário;
- Coloque etiquetas adesivas no caderno em branco, se quiser organizar suas reações a diferentes materiais de leitura;
- Não tenha medo de acrescentar desenhos, fazer colagens ou digitalizar imagens;
- Comece com uma reação básica;
- Adicione detalhes concretos;
- Descreva como adquiriu cada livro;
- Adicione detalhes pessoais;
- Escreva no seu diário de leituras sempre que quiser e nunca se sinta desencorajado porque deixou alguns dias se passarem entre as entradas.

REFERÊNCIAS:

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Trabalhos de Pesquisa**: Diários de leitura para revisão bibliográfica. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

APÊNDICE B – Slides de Projeção (MOTIVAÇÃO: Aula 06/05/2019)



2

**PESSOAS QUE TRAÇARAM
ESTRATÉGIAS DE SOBREVIVÊNCIA**

- Camelô, 14 anos, negociava, inclusive a sua voz para fazer propagandas numa embarcação. Futuramente estreou na TV

3



Silvio Santos

4

- Com infância marcada pela pobreza, destaca-se com inúmeras premiações no esporte que desenvolve.

5



Marta

6

- Forçada a se casar aos 12 anos, foi mãe aos 13. Até os 21 anos já era viúva e havia enterrado 2 filhos. Vítima de violência doméstica

7



Elza Soares

8

- De faxineira à Juíza Federal. Saiu de sua cidade para ir em busca de seus sonhos

9



Adriana Maria Queiróz

10

- Cantora POP mais ouvida e assistida nacional e internacionalmente.

11



Anita

12

- Uma guerreira negra do período colonial do Brasil. Lutou bravamente pela libertação dos escravos. Após ser presa, suicidou-se se jogando de uma pedreira ao abismo para não retornar à condição de escrava. Foi esposa de Zumbi dos Palmares e com ele teve três filhos.

13



Dandara

APÊNDICE C – Produto Final: Sequência Didática



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA - UEPB
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Sequência Didática



Elaboração:

Marília Félix Diniz Melo

Componente Curricular:	Língua Portuguesa
Público-Alvo:	Alunos de uma turma de 9º ano da Escola Municipal Professora Francisca Leite Vitorino em Boa Vista – PB.
Espaços:	Sala de aula e Sala de leitura
Duração:	13 aulas (Oito encontros) com duração média de 50 minutos cada.
Gêneros:	Conto e Diário de Leituras

Campina Grande – PB

2019

Sequência Didática:

O uso de Contos e do Diário para o fomento à leitura



Marília Félix Diniz Melo

Mestre em Formação de Professores – UEPB

Apresentação

Caro (a) colega professor (a),

O material aqui expresso é resultado de uma pesquisa desenvolvida no ano de 2019 na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Professora Francisca Leite Vitorino, na cidade de Boa Vista/PB, com uma turma de 9º ano composta por 30 alunos, na disciplina de Língua Portuguesa, desenvolvida pela pesquisadora Marília Félix Diniz Melo e faz parte do programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, sob a orientação da Professora Dr^a Fabíola Mônica da Silva Gonçalves.

Tal material configura-se como exigência do Programa, a fim de gerar um produto final que demonstre uma proposta de intervenção desenvolvida para modificar a realidade estudada. Este produto educacional é fruto da minha dissertação do Mestrado Profissional cujo título é: “Vivências de formação leitora com alunos do 9º ano na escola Francisca Leite Vitorino em Boa Vista/PB”. Dentre outros aspectos, busquei elucidar que, a partir da inserção de gêneros literários (Contos) e textuais (Diário de Leituras), novas práticas de leitura e produção textual se deram numa tentativa de ressignificação do ensino.

Dessa maneira, a sequência traz as escolhas/seleções feitas para composição do material pedagógico para a aplicação da metodologia interventiva que engloba desde os objetivos para a formação do leitor, passando pelo letramento literário até, de fato, incorporar o modelo sugerido por Cosson (2018), que faz uso das seguintes etapas: Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação, como modelo sugestivo para o trabalho em sala de aula, utilizando-se ainda dos gêneros Conto e Diário para o fomento da leitura.

Um abraço e boa leitura.

Marília Félix Diniz Melo

Objetivos

Objetivo Geral

- Desenvolver um trabalho de formação leitora e de escrita, a partir da leitura de Contos, na Escola Municipal Francisca Leite Vitorino em Boa Vista-PB, a fim de ampliar a capacidade de reflexão e discussão textual, culminando com o processo de escrita através do gênero Diário de Leituras.

Objetivos Específicos

- Incentivar o senso crítico a partir das discussões e reflexões dos contos: “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector e “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo, para potencializar a formação do leitor literário;
- Formar literariamente alunos leitores conscientes, capazes de ler, refletir e agir criticamente na sociedade, uma vez que serão capazes de, num processo de alteridade, colocar-se no lugar do outro para refletir sobre o mundo;
- Promover discussões temáticas que circundam os textos literários, a fim de expandir o conhecimento de mundo dos alunos;
- Construir Diário de Leituras com os alunos em sala, objetivando a formação de sujeitos críticos e reflexivos ante as leituras que realizarem.

Procedimentos Metodológicos

METODOLOGIA INTERVENTIVA I

Sequência Didática a partir do uso de Contos – Texto Principal: “Olhos d’água”, Conceição Evaristo (ANEXO A¹).

1ª AULA – Motivação (2 horas/aulas)

Dinâmica: Quem sou eu?

Nesta aula, os alunos verão descrições de pessoas que tiveram uma infância difícil, marcada pela pobreza e luta, em busca de melhores condições de vida e que traçaram estratégias de sobrevivência. Os estudantes terão oportunidade de sugerir nomes que se “encaixam” nos perfis apresentados até que as imagens dessas pessoas sejam reveladas; Sílvia Santos, Marta, Elza Soares, Anita e Adriana Queiroz. O objetivo desta aula está para análise e reflexão de temas como infância, memórias, pobreza, adversidade e superação.

Após essa dinâmica discutir, em roda de conversa, acerca das histórias de dificuldades e/ou lutas e superação que cada um deles conhece ou sabe, de modo que reflitam sobre a pobreza, as condições étnicas e de gênero que se evidenciam na sociedade. Devemos dar espaço para questionamentos, reflexões, possibilidades de discussões temáticas, pois muitos alunos podem não conhecer sobre as histórias das pessoas apresentadas/selecionadas para a dinâmica. Ao final da aula, solicitar que os alunos realizem uma pesquisa sobre a escritora Conceição Evaristo para promover o aprendizado na próxima aula.

2ª AULA – Introdução (1 hora/aula)

Quiz Literário

Nesta aula, dividiremos a sala em dois grupos que, por sua vez, deverão responder acerca da vida e obra de Conceição Evaristo, autora do conto “Olhos d’água”, publicado em 2014. Esta aula tem por objetivo aproximar os alunos da trajetória da escritora a partir de uma aula dinâmica com foco na aprendizagem e interação, Cosson (2018) chama esse momento de introdução e sugere que, na ocasião, é possível fazer a apresentação do autor e a sua importância, inclusive, justificar a escolha.

Utilizando-se de fichas com perguntas enumeradas, cada equipe escolherá representantes para competir entre si e serão questionados sobre vida e obra da autora. Esta é uma oportunidade de fazê-los interagir entre si e conhecer mais sobre a autora.

1. Autora do livro “Olhos D’água”, publicado em 2014. (CONCEIÇÃO EVARISTO)
2. Cidade em que a autora nasceu (BELO HORIZONTE)
3. Curso de graduação que a autora fez (LETRAS)
4. Em 1990 publicou seus contos e poemas na série (CADERNOS NEGROS)
5. Segundo romance da autora com drama sobre os favelados (BECO DAS MEMÓRIAS)
6. Livro publicado em 2014, com indicação e premiação (OLHOS D’ÁGUA).
7. Prêmio de LITERATURA concedido pelo Governo de Minas Gerais em 2018.
8. Nome comum da autora e suas irmãs. (MARIA)
9. Em 2015 recebe o Prêmio (JABUTI)
10. O Banco ITAÚ lançou Ocupação Conceição Evaristo em 2017, uma exposição que contempla aspectos da vida e obra da autora.

3ª AULA – Leitura (1 hora/aula)

Esta aula se dará a partir da leitura do conto “Olhos D’água”, de Conceição Evaristo (ANEXO A¹), selecionado para composição da metodologia interventiva. Distribuídas as fotocópias, os alunos farão uma leitura silenciosa e individual seguida de uma leitura oral, compartilhada, guiada pela professora que, em seguida, discutirá os pontos relevantes para cada aluno com espaço para questionamentos e/ou reflexões.

- O que pensa sobre o insistente autoquestionamento da protagonista: “de que cor eram os olhos de minha mãe?”.
- O que traz à memória da personagem esse autoquestionamento?
- Que lembranças foram aguçadas ante a impossibilidade de ver os olhos da mãe?
- Como a personagem se apresenta na sua atual situação de vida?
- A personagem fala de uma breve adolescência, o que pensa sobre isso? Conhece alguma pessoa que viveu em circunstâncias parecidas com a descrita no conto?
- O que lhe faz pensar na cor dos olhos de sua mãe?

- Que tipo de memórias foram ativadas ao ler esse conto?
- Você acha que há diferença na narrativa pelo fato de a personagem ser mulher e negra?

Após os questionamentos e reflexões diante do texto lido, exibir o vídeo de mesmo nome, com narração da própria autora Conceição Evaristo, disponível no Youtube¹, a fim de ampliar as possibilidades de compreensão, ancoradas na leitura/interpretação/performance exibidas no vídeo.

4ª AULA – Interpretação (1 hora/aula)

Esta aula ocorrerá em dois momentos, como sugerido por Cosson (2018), a partir do que chama de Momento Interior e Momento Exterior. Para o primeiro momento, é interessante tratar do título do conto, do autoquestionamento e das memórias de infância da personagem. Para que a discussão se dê, também, sobre a temática, é interessante sugerir a leitura de uma epígrafe que está na abertura do livro “Poemas da recordação e outros movimentos” (ANEXO B¹), de Conceição Evaristo, publicado em 2008.

O olho do sol batia sobre as roupas do varal e mamãe sorria feliz. Gotículas de água aspergindo a minha vida-menina balançavam ao vento. Pequenas lágrimas dos lençóis. Pedrinhas azuis, pedaços de anil, fiapos de nuvens solitárias caídas do céu eram encontradas ao redor das bacias e tinas das lavagens de roupa. Tudo me causava uma comoção maior. A poesia me visitava e eu nem sabia... (EVARISTO, 2008)

Para o segundo momento, sugeriremos que os alunos realizem uma performance, em sala de aula, do conto “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo. Esta atividade tem por objetivo valorizar a compreensão e o impacto da obra na vida do leitor, de modo a materializar a interpretação que é subjetiva, conforme destaca Cosson (2018), uma vez que, ao externalizar a própria interpretação, o aluno amplia os sentidos que construiu individualmente e convida o outro, também leitor, para compartilhar a sua interpretação. Será sugerida, ainda, a produção individual nos Diários de Leitura.

Ainda neste mesmo dia, realizaremos em sala de aula um Minicurso com o título: *O gênero Diário de Leituras em sala*. Através de slides de projeção, elucidaremos características e peculiaridades do gênero, além de exemplos do trabalho desenvolvido no ano anterior com

¹<https://www.youtube.com/watch?v=fM2JzUqqBjw>

uma turma de 9º ano na mesma escola do município. A aula se dará de modo expositivo-dialogado, focalizando aspectos fundamentais para construção/composição do gênero em questão. Entregaremos, ainda, um material de apoio digitalizado com informações úteis, que contribuirão, principalmente, no momento da escrita dos diários.

Pontos para explanação Conteudística no Minicurso
• Definição/Explanação do gênero, conforme Machado; Lousada; Abreu-Tardelli (2007). • Elucidação dos objetivos do Minicurso e a finalidade da escrita nos DL. • Diferenciação entre Diário de Leituras e Diário íntimo.
• Estratégias para elaborar um Diário de Leituras.
• Observações/Dicas sobre o Diário (Caderno), esclarecimentos finais acerca do gênero.

Convidaremos ex-alunas, cujas produções se destacaram no ano anterior (da turma de 9º ano em 2018) e que, hoje, cursam o 1º ano do Ensino Médio integrado de Mineração no IFPB em Campina Grande, para conversar mais sobre o gênero, com destaque para o incentivo da produção e contribuição para sanar eventuais dúvidas que dos alunos no momento da produção dos Diários de Leitura.

Os instantes finais desta aula serão para presentear todos os alunos com um caderno para que cada um deles possa produzir os chamados Diários de Leituras, inclusive. Os deixaremos livres para que possam, também, se expressar através de desenhos/imagens que se relacionem às narrativas, enfatizando, porém, que o objetivo principal será a escrita e o relato de suas impressões ante os textos lidos. Assim, pediremos que escrevam sobre o conto “Olhos D’água”, de Conceição Evaristo sem marcar uma data para entrega e/ou leitura.

METODOLOGIA INTERVENTIVA II

Sequência Didática a partir do uso de Contos – Texto Principal: “Felicidade Clandestina” (ANEXO C¹), Clarice Lispector (1998).

1ª AULA – Motivação (1 hora/aula)

Conversação: Objeto de Desejo

Solicitaremos que os alunos façam uma seleção de objetos que sonham ter e justifiquem o porquê da escolha, em seguida, faremos uma roda de conversa acerca dos itens citados e das justificativas apresentadas. Mais adiante, com revistas e livros em mãos, os

alunos irão em busca de imagens que representem bem seus desejos. Estas atividades têm por objetivo fazê-los refletir acerca de seus sonhos.

2ª AULA – Introdução (1hora/aula)

Apresentação sobre vida e obra da autora

Nesta aula, apresentaremos um vídeo sobre Clarice Lispector, disponível no site *Globo News*², em que narra um pouco da trajetória da escritora e recupera trechos de uma entrevista que concedeu há alguns anos.

Após esse momento, entregaremos cópias que descrevem um pouco sobre vida e obra da autora. Alguns alunos receberão fragmentos enumerados porque estes deverão ser lidos para toda a turma em voz alta, a fim de que possam compartilhar a leitura e aprender mais sobre Clarice.

3ª AULA – Leitura (1 hora/aula)

Esta aula se dará a partir da leitura do conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector. Distribuídos os livros/cópias, os alunos fazem uma leitura silenciosa e individual seguida de uma leitura oral, compartilhada, guiada pela professora que, em seguida, discutirá os pontos relevantes para cada aluno com espaço para questionamentos e/ou reflexões.

- Por que a narradora fala em sadismo, humilhações, tortura chinesa?
- É possível alguém se submeter a tudo para obter algo que quer muito? Já se viu em situação semelhante?
- Em sua opinião, por que o livro “Reinações de Narizinho”, de Monteiro Lobato torna-se um objeto de desejo para personagem?
- O que pensa sobre a personagem após as falas: “Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres”?
- Para você qual o sentido da expressão: “eu me transformei na própria esperança da alegria”?

² Disponível em: <http://g1.globo.com/globo-news/jornal-globo-news/videos/v/clarice-lispector-se-despediu-ha-40-anos-mas-sua-obra-permanece-viva/6351445/> Acesso em: 02/05/2019.

- O que representa a aparição da mãe da menina dona do livro?
- O que pensa sobre a atitude da mãe em relação à postura da filha de mentir e negar o empréstimo do livro que sempre estivera ali?
- Qual a sua opinião sobre o comportamento da personagem ao pegar o livro emprestado? (Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo...)

A cada pergunta, é preciso que os alunos tenham espaço para refletir e comentar, mostrar suas impressões livremente, através desse diálogo, entre si e os demais, ampliam-se as possibilidades de compreensão do texto. É fundamental o processo de compartilhamento, uma vez que enriquece e dinamiza o debate, oportunizando novos olhares para o que está no texto e na subjetividade das interpretações do alunado.

4ª AULA – Interpretação (2 horas/aulas)

Esta aula começa pela discussão acerca do título: Felicidade Clandestina, e as possibilidades que este sugere, assim, cada aluno pode participar da discussão e expor seu ponto de vista. Em seguida, sugere-se que os alunos façam a escrita em seus Diários de Leitura, cujas impressões são livres e autorais, como já discutidas através do *Minicurso: O gênero Diário de Leitura em sala de aula*, aplicado em aula anterior. Esta é mais uma oportunidade que compõe o processo de escrita envolvendo o gênero Diário que, por sua vez, lida com a possibilidade de demonstração individual da visão que cada um tem do texto lido, logo, de significativa importância.

ANEXOS

ANEXO A¹: OLHOS D'ÁGUA – Conceição Evaristo

Uma noite, há anos, acordei bruscamente e uma estranha pergunta explodiu de minha boca. De que cor eram os olhos de minha mãe? Atordoada custei reconhecer o quarto da nova casa em que estava morando e não conseguia me lembrar como havia chegado até ali. E a insistente pergunta, martelando, martelando... De que cor eram os olhos de minha mãe? Aquela indagação havia surgido há dias, há meses, posso dizer. Entre um afazer e outro, eu me pegava pensando de que cor seriam os olhos de minha mãe. E o que a princípio tinha sido um mero pensamento interrogativo, naquela noite se transformou em uma dolorosa pergunta carregada de um tom acusatório. Então, eu não sabia de que cor eram os olhos de minha mãe?

Sendo a primeira de sete filhas, desde cedo, busquei dar conta de minhas próprias dificuldades, cresci rápido, passando por uma breve adolescência. Sempre ao lado de minha mãe aprendi conhecê-la. Decifrava o seu silêncio nas horas de dificuldades, como também sabia reconhecer em seus gestos, prenúncios de possíveis alegrias. Naquele momento, entretanto, me descobria cheia de culpa, por não recordar de que cor seriam os seus olhos. Eu achava tudo muito estranho, pois me lembrava nitidamente de vários detalhes do corpo dela. Da unha encravada do dedo mindinho do pé esquerdo... Da verruga que se perdia no meio da cabeleira crespa e bela... Um dia, brincando de pentear boneca, alegria que a mãe nos dava quando, deixando por uns momentos o lava-lava, o passa-passa das roupas alheias, se tornava uma grande boneca negra para as filhas, descobrimos uma bolinha escondida bem no couro cabeludo dela. Pensamos que fosse carrapato. A mãe cochilava e uma de minhas irmãs aflita, querendo livrar a boneca-mãe daquele padecer, puxou rápido o bichinho. A mãe e nós rimos e rimos e rimos de nosso engano. A mãe riu tanto das lágrimas escorrerem. Mas, de que cor eram os olhos dela?

Eu me lembrava também de algumas histórias da infância de minha mãe. Ela havia nascido em um lugar perdido no interior de Minas. Ali, as crianças andavam nuas até bem grandinhas. As meninas, assim que os seios começavam a brotar, ganhavam roupas antes dos meninos. Às vezes, as histórias da infância de minha mãe confundiam-se com as de minha própria infância. Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar sonho de comida. E era justamente nos dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas. Nessas ocasiões a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora, a Rainha. Ela se assentava em seu trono, um pequeno banquinho de madeira. Felizes colhíamos flores cultivadas em um pequeno pedaço de terra que circundava o nosso barraco. Aquelas flores eram depois solenemente distribuídas por seus cabelos, braços e colo. E diante dela fazíamos reverências à Senhora. Postávamos deitadas no chão e batíamos cabeça para a Rainha. Nós, princesas, em volta dela, cantávamos, dançávamos, sorriamos. A mãe só ria, de uma maneira triste e com um sorriso molhado... Mas de que cor eram os olhos de minha mãe? Eu sabia, desde aquela época, que a mãe inventava esse e outros jogos para distrair a nossa fome. E a nossa fome se distraía.

Às vezes, no final da tarde, antes que a noite tomasse conta do tempo, ela se assentava na soleira da porta e juntas ficávamos contemplando as artes das nuvens no céu. Umas viravam carneirinhos; outras, cachorrinhos; algumas, gigantes adormecidos, e havia aquelas que eram só nuvens, algodão doce. A mãe, então, espichava o braço que ia até o céu, colhia aquela nuvem, repartia em pedacinhos e enfiava rápido na boca de cada uma de nós. Tudo

tinha de ser muito rápido, antes que a nuvem derretesse e com ela os nossos sonhos se esvaecessem também. Mas, de que cor eram os olhos de minha mãe?

Lembro-me ainda do temor de minha mãe nos dias de fortes chuvas. Em cima da cama, agarrada a nós, ela nos protegia com seu abraço. E com os olhos alagados de pranto balbuciava rezas a Santa Bárbara, temendo que o nosso frágil barraco desabasse sobre nós. E eu não sei se o lamento-pranto de minha mãe, se o barulho da chuva... Sei que tudo me causava a sensação de que a nossa casa balançava ao vento. Nesses momentos os olhos de minha mãe se confundiam com os olhos da natureza. Chovia, chorava! Chorava, chovia! Então, porque eu não conseguia lembrar a cor dos olhos dela?

E naquela noite a pergunta continuava me atormentando. Havia anos que eu estava fora de minha cidade natal. Saíra de minha casa em busca de melhor condição de vida para mim e para minha família: ela e minhas irmãs que tinham ficado para trás. Mas eu nunca esquecera a minha mãe. Reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e todas as mulheres de minha família. E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue. Não, eu não esqueço essas Senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias. Mas de que cor eram os olhos de minha mãe?

E foi então que, tomada pelo desespero por não me lembrar de que cor seriam os olhos de minha mãe, naquele momento, resolvi deixar tudo e, no outro dia, voltar à cidade em que nasci. Eu precisava buscar o rosto de minha mãe, fixar o meu olhar no dela, para nunca mais esquecer a cor de seus olhos.

E assim fiz. Voltei, aflita, mas satisfeita. Vivia a sensação de estar cumprindo um ritual, em que a oferenda aos Orixás deveria ser descoberta da cor dos olhos de minha mãe.

E quando, após longos dias de viagem para chegar à minha terra, pude contemplar extasiada os olhos de minha mãe, sabem o que vi? Sabem o que vi?

Vi só lágrimas e lágrimas. Entretanto, ela sorria feliz. Mas, eram tantas lágrimas, que eu me perguntei se minha mãe tinha olhos ou rios caudalosos sobre a face? E só então compreendi. Minha mãe trazia, serenamente em si, águas correntezas. Por isso, prantos e prantos a enfeitar o seu rosto. A cor dos olhos de minha mãe era cor de olhos d'água. Águas de Mamãe Oxum! Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas pela superfície. Sim, águas de Mamãe Oxum.

Abracei a mãe, encostei meu rosto no dela e pedi proteção. Senti as lágrimas delas se misturarem às minhas.

Hoje, quando já alcancei a cor dos olhos de minha mãe, tento descobrir a cor dos olhos de minha filha. Faço a brincadeira em que os olhos de uma são o espelho dos olhos da outra. E um dia desses me surpreendi com um gesto de minha menina. Quando nós duas estávamos nesse doce jogo, ela tocou suavemente o meu rosto, me contemplando intensamente. E, enquanto jogava o olhar dela no meu, perguntou baixinho, mas tão baixinho como se fosse uma pergunta para ela mesma, ou como estivesse buscando e encontrando a revelação de um mistério ou de um grande segredo. Eu escutei, quando, sussurrando minha filha falou:

Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos?

ANEXO B¹

Epígrafe de abertura do livro: *Poemas da recordação e outros movimentos* (2008), de Conceição Evaristo.

“O olho do sol batia sobre as roupas do varal e mamãe sorria feliz. Gotículas de água aspergindo a minha vida-menina balançavam ao vento. Pequenas lágrimas dos lençóis. Pedrinhas azuis, pedaços de anil, fiapos de nuvens solitárias caídas do céu eram encontradas ao redor das bacias e tinas das lavagens de roupa. Tudo me causava uma comoção maior. A poesia me visitava e eu nem sabia...”.

(EVARISTO, 2008)

ANEXO C¹

Felicidade Clandestina – Clarice Lispector

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letra bordadíssima palavras como “data natalícia” e “saudades”.

Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.

Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.

Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono de livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do “dia seguinte” com ela ia se repetir com meu coração batendo.

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra.

Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela

menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!

E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: “E você fica com o livro por quanto tempo quiser. ”Entendem?Valia mais do que me dar o livro: pelo tempo que eu quisesse” é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

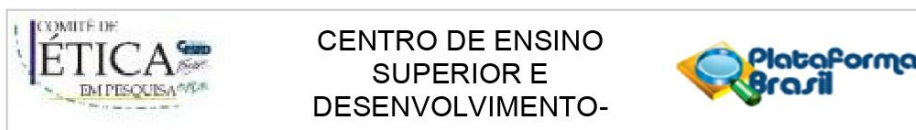
Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.

Anexos

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação Literária: formação de comunidade de leitores em Boa Vista-PB

Pesquisador: MARILIA ARAUJO FELIX

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 03296818.7.0000.5175

Instituição Proponente: Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.079.869

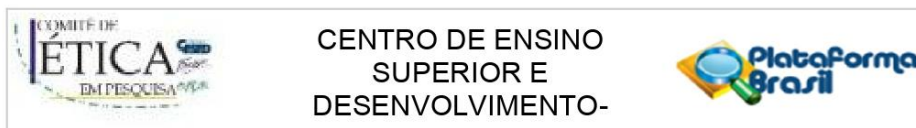
Apresentação do Projeto:

O projeto tem por objetivo desenvolver um trabalho de educação literária, em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Professora Francisca Leite Vitorino, em Boa Vista-PB, a partir da leitura da narrativa Felicidade Clandestina (1998), de Clarice Lispector, e outras obras. A pesquisa Objetiva fomentar o leitor a partir do letramento literário. Para isso, pretende-se incentivar e propor experiências de leituras literárias e escrituras. A proposta de pesquisa tenciona a criação de um Blog, para publicar textos do alunado, sequências didáticas desenvolvidas por nós e artigos voltados para a questão do ensino de Literatura.

O estudo se propõe ainda a realizar um projeto com práticas que proporcionem o crescimento intelectual dos alunos, a partir da criação de uma sequência didática de leituras literárias que possam contribuir com a formação de leitores na perspectiva de trabalho do letramento literário.

Trata-se de uma pesquisa-ação que consiste em um grupo de princípios e metodologias de pesquisa que procuram, simultaneamente, resultados de uma ação (mudança) e de pesquisa, com abordagem qualitativa. Quanto aos objetivos, classifica-se como exploratória, haja vista que proporciona maior familiaridade com o problema estruturado, tornando-o mais explícito, visando o aprimoramento das ideias.

Endereço: SENADOR ARGEMIRO DE FIGUEIREDO 1901
Bairro: ITARARE **CEP:** 58.411-020
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-8857 **Fax:** (83)2101-8857 **E-mail:** cep@cesed.br



Continuação do Parecer: 3.079.869

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Desenvolver um trabalho de Educação Literária na Escola Francisca Leite Vitorino, de Boa Vista – PB, incentivando a formação de uma comunidade de leitores no município.

Objetivo Secundário:

- Incentivar o senso crítico a partir do gênero oral debate em sala da obra literária: Felicidade Clandestina, de Clarice Lispector para potencializar a formação do leitor literário;
- Formar literariamente alunos leitores conscientes, capazes de ler, refletir e agir criticamente na sociedade, uma vez que serão capazes de, num processo de alteridade, colocar-se no lugar do outro para refletir sobre o mundo;
- Construir Diários de Leitura com os alunos em sala, objetivando a formação de sujeitos críticos e reflexivos ante as leituras que realizarem;
- Confeccionar um Blog para posteriores publicações do alunado acerca do universo da leitura, interpretações;
- Sistematizar a formação do leitor literário a partir do Método Recepcional proposto por Bordini; Aguiar (1988) e a sequência básica sugerida por Cosson (2006);
- Produzir sequências Didáticas para potencializar a formação de leitores literários.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

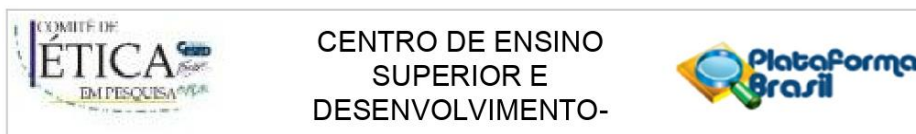
Esta pesquisa adequa-se aos princípios científicos e éticos por prevalecer os critérios de respeito e preservação da dignidade dos atores envolvidos no estudo. Sendo assim, a pesquisa pode oferecer riscos para os seus colaboradores de: constrangimento, desconforto, cansaço ante a elaboração dos Diários de Leitura e/ou Blog. Todavia, serão minimizados pela conduta do pesquisador, pois serão mantidos os compromissos de esclarecer

previamente a pesquisa, de não identificar os nomes reais dos indivíduos envolvidos nesse processo, de assegurar o caráter confidencial das informações relacionadas com a privacidade dos sujeitos da pesquisa.

Benefícios:

Inicialmente, a presente pesquisa beneficiará os discentes do Ensino Fundamental, nas séries finais, da escola municipal Professora Francisca Leite Vitorino, de Boa Vista - PB com vistas à formação de uma comunidade de leitores a partir do letramento literário, objetivando a formação

Endereço: SENADOR ARGEMIRO DE FIGUEIREDO 1901
Bairro: ITARARE **CEP:** 58.411-020
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-8857 **Fax:** (83)2101-8857 **E-mail:** cep@cesed.br



Continuação do Parecer: 3.079.869

do leitor na escola. Acreditamos que uma proposta de intervenção apoiada na realização de múltiplas leituras, com espaço para debates e discussões interdisciplinares promovam uma metodologia que articule áreas de conhecimentos diversos, mas que, essencialmente traga o entusiasmo e criatividade às aulas, proporcionando aprendizagens significativas, de modo a contribuir com alunos leitores conscientes, capazes de ler, refletir e agir criticamente na sociedade, uma vez que serão capazes, num processo de alteridade, colocar-se no lugar do outro para refletir sobre o mundo. Outrossim, objetivamos incentivar o senso crítico a partir do gênero oral debate em sala da obra literária: Felicidade Clandestina, de Clarice Lispector (1998) para potencializar a formação do leitor literário, posto que contemplam aspectos subjetivos e culturais do desenvolvimento humano e podem contribuir para uma educação mais humanística, para formação de cidadãos críticos do seu papel e engajados na mobilização social. O rompimento da rotina de sala de aula através de situações de ensino-aprendizagem mais dinâmicas e diversificadas estimula o aluno a pensar e a se tornar participativo, proporcionando uma fruição prazerosa da temática proposta.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante uma vez que pode contribuir para o desenvolvimento intelectual dos alunos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto encontra-se bem estruturado. Termos de apresentação obrigatória, cronograma, orçamento anexados e adequados. Foi descrito de forma detalhada todo o desenvolvimento do estudo.

Com relação aos aspectos éticos os possíveis riscos foram esclarecidos, assim como a forma que serão minimizados. O tcle atende as determinações das resoluções vigentes no Brasil. Nesse sentido o projeto não apresenta óbices éticos.

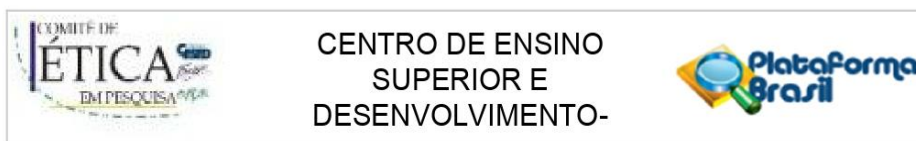
Recomendações:

Todos os termos de apresentação obrigatória exigidos foram anexados e estão em conformidade com as resoluções vigentes no Brasil.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise verifica-se que o(a) pesquisador(a) atendeu as pendências éticas vigentes no Brasil: A Resolução 466/12, 510/16 e a norma operacional 0001/13 do C.N.S. que regem as pesquisas que

Endereço: SENADOR ARGEMIRO DE FIGUEIREDO 1901
Bairro: ITARARE **CEP:** 58.411-020
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-8857 **Fax:** (83)2101-8857 **E-mail:** cep@cesed.br



Continuação do Parecer: 3.079.869

envolvem seres humanos de forma direta e/ou indireta. Dessa forma somos do parecer APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto foi avaliado pelo colegiado, tendo recebido parecer APROVADO. O pesquisador poderá iniciar a coleta de dados, ao término do estudo deverá ENVIAR RELATÓRIO FINAL através de notificação (via Plataforma Brasil) da pesquisa para o CEP – CESED.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1243951.pdf	12/12/2018 00:54:47		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJ_COM.docx	12/12/2018 00:54:28	MARILIA ARAUJO FELIX	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_ROTIEIRO.docx	12/12/2018 00:48:52	MARILIA ARAUJO FELIX	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TA.docx	12/12/2018 00:47:59	MARILIA ARAUJO FELIX	Aceito
Orçamento	ORCAMENTARIO.docx	12/12/2018 00:47:34	MARILIA ARAUJO FELIX	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	12/12/2018 00:46:06	MARILIA ARAUJO FELIX	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	0_declaracao_institucional_timbrada.pdf	22/11/2018 14:36:51	MARILIA ARAUJO FELIX	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	instrumento_diario.pdf	19/11/2018 20:06:35	MARILIA ARAUJO FELIX	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_AUTORIZACAO_PARA_USO_DE_IMAGENS.docx	12/11/2018 14:40:57	MARILIA ARAUJO FELIX	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_compromisso.pdf	12/11/2018 14:39:42	MARILIA ARAUJO FELIX	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_concordancia.jpg	12/11/2018 14:39:21	MARILIA ARAUJO FELIX	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_assinada.pdf	12/11/2018 14:38:09	MARILIA ARAUJO FELIX	Aceito

Endereço: SENADOR ARGEMIRO DE FIGUEIREDO 1901
 Bairro: ITARARE CEP: 58.411-020
 UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
 Telefone: (83)2101-8857 Fax: (83)2101-8857 E-mail: cep@cesed.br

	CENTRO DE ENSINO SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO-	
---	---	---

Continuação do Parecer: 3.079.869

Cronograma	cronograma_execucao.docx	23/10/2018 22:31:15	MARILIA ARAUJO FELIX	Aceito
------------	--------------------------	------------------------	-------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 13 de Dezembro de 2018

Assinado por:

**Rosana Farias Batista Leite
(Coordenador(a))**

Endereço: SENADOR ARGEMIRO DE FIGUEIREDO 1901

Bairro: ITARARE

CEP: 58.411-020

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-8857

Fax: (83)2101-8857

E-mail: cep@cesed.br

ANEXO B – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL**TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR
RESPONSÁVEL EM CUMPRIR OS TERMOS DA
RESOLUÇÃO 466/12 DO CNS/MS**

PESQUISA: EDUCAÇÃO LITERÁRIA: FORMAÇÃO DE COMUNIDADE DE LEITORES EM BOA VISTA – PB

Eu, **Marília Félix Diniz Melo**, Professora de Língua Portuguesa da Escola Municipal Professora Francisca Leite Vitorino, portadora do **RG:** [REDACTED] **SSP/PB** e **CPF:** [REDACTED] comprometo-me em cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Estou ciente das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida resolução.

Por ser verdade, assino o presente compromisso.

Campina Grande, 30 de Outubro de 2018.

[REDACTED]

Assinatura da Pesquisadora responsável

[REDACTED]

Orientadora

ANEXO C – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM PROJETO DE PESQUISA**DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM PROJETO DE PESQUISA**

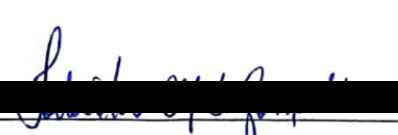
TITULO DA PESQUISA: EDUCAÇÃO LITERÁRIA: FORMAÇÃO DE COMUNIDADE DE LEITORES EM BOA VISTA - PB

Eu, **Fabíola Mônica da Silva Gonçalves**, Professora, da Universidade Estadual da Paraíba portadora do RG: [REDACTED] SSP/PE, declaro que estou ciente do referido Projeto de Pesquisa e comprometo-me em acompanhar seu desenvolvimento no sentido de que se possam cumprir integralmente as diretrizes da Resolução N°. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Campina Grande, 30 de Outubro de 2018.

[REDACTED]
Marília Félix Diniz Melo

Orientando


[REDACTED]
Fabíola Mônica da Silva Gonçalves

Orientador

ANEXO D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



ESTADO DA PARAIBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, TURISMO, CULTURA E DESPORTOS
ESCOLA MUNICIPAL PROFª FRANCISCA LEITE VITORINO



CNPJ 01.612.538/0001-10

E-mail: franciscaleitevitorino@gmail.com

Est. 1411, da Ens. Inf. e Ens. Fund. Profª Francisca Leite Vitorino
 Rua José Albino da Silva, 25 - Esplanada
 Criada pela Lei nº 315/2007 de 12/02/2007
 Autorizada: Resolução nº 102/2016 - 07/10/2016
 BOA VISTA - PARAIBA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado: "EDUCAÇÃO LITERÁRIA: FORMAÇÃO DE COMUNIDADE DE LEITORES EM BOA VISTA - PB" desenvolvido pela aluna **Marília Félix Diniz Melo**, do Curso Mestrado Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, sob a orientação da professora Drª Fabíola Mônica da Silva Gonçalves.

Boa Vista, 30 de Outubro de 2018.

Assinatura e carimbo do responsável institucional
 José Márcio Marques Maira
 Administrador Escolar
 Aut. Nº 1565/ITE

Rua José Albino da Silva, 25 - Centro / Boa Vista - PB / CEP: 58.123-000
 Fone: (83) 3313-1500 - e-mail: franciscaleitevitorino@gmail.com

ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos autorizo a participação de _____ de _____ anos na Pesquisa: Educação Literária: Formação de comunidade de leitores em Boa Vista - PB.

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho **Educação Literária: Formação de comunidade de leitores em Boa Vista – PB** terá como objetivo geral: Desenvolver um trabalho de Educação Literária na Escola Francisca Leite Vitorino (Boa Vista – PB), incentivando a formação de uma comunidade de leitores no município. Os objetivos secundários são:

- Incentivar o senso crítico a partir do gênero oral debate em sala da obra literária: *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector para potencializar a formação do leitor literário;
- Formar literariamente alunos leitores conscientes, capazes de ler, refletir e agir criticamente na sociedade, uma vez que serão capazes de, num processo de alteridade, colocar-se no lugar do outro para refletir sobre o mundo;
- Construir *Diários de Leitura* com os alunos em sala, objetivando a formação de sujeitos críticos e reflexivos ante as leituras que realizarem;
- Confeccionar um *Blog* para posteriores publicações do alunado acerca do universo da leitura, interpretações;
- Sistematizar a formação do leitor literário a partir do Método Recepcional proposto por Bordini; Aguiar (1988) e a sequência básica sugerida por Cosson (2018);
- Produzir sequências Didáticas para potencializar a formação de leitores literários.

Esta pesquisa acontecerá baseada nos seguintes passos: Realização de leituras literárias de contos em sala de aula, além de discussões e reflexões; Após as leituras e discussões haverá a construção individual de Diários de Leitura, de modo a explanar as impressões ante os textos lidos e discutidos; por fim a construção de um Blog coletivo para a turma publicar textos, comentários, imagens que se relacionem com as produções da sala de aula. As etapas de formação do leitor literário serão construídas a partir dos métodos/sequências focalizadas pelas teorias de Bordini; Aguiar (1988) e Cosson (2006). No que diz respeito às etapas de construção dos Diários de Leitura e Blog se darão em sala de aula e/ou laboratório de informática, os alunos/voluntários serão abordados neste ambiente, posto que é o espaço escolar que se pretende contemplar no projeto. Durante as aulas de leituras aplicaremos os passos sugeridos por Cosson (2018) no que diz respeito à sequência básica ao contemplar a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação como experiências relevantes para o aprimoramento do processo de formação do leitor.

Ao responsável legal pelo (a) menor de idade só caberá a autorização para que se desenvolva o procedimento indutivo de avaliação. Tal pesquisa acarretará risco mínimo para os seus colaboradores: constrangimento, desconforto, cansaço ante a elaboração dos *Diários de Leitura* e/ou a confecção do *Blog*. Todavia, serão minimizados pela conduta do pesquisador, pois serão mantidos os compromissos de esclarecer previamente a pesquisa, de não identificar os nomes reais dos indivíduos envolvidos nesse processo, de assegurar o caráter confidencial das informações relacionadas com a privacidade dos sujeitos da pesquisa. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização, no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados aos familiares, cumprindo as exigências da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde. O

pesquisador dará assistência/acompanhamento ao participante/voluntário durante o desenvolvimento da pesquisa.

O Responsável legal do menor participante da pesquisa poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.

Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial. As informações coletadas serão utilizadas apenas para a pesquisa, mas poderão ser divulgadas em eventos e publicações científicas.

Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário. Garantimos a indenização ao participante, se ocorrer algum dano não previsível decorrente da pesquisa por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (083) [REDACTED] com **MARÍLIA FÉLIX DINIZ MELO**, ou ainda com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ensino Superior e Desenvolvimento – CEP/CESED, telefone (83) 2101-8857.

Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do responsável legal pelo menor

Assinatura do menor de idade

Boa Vista, ____ de _____ de 2019.

ANEXO F – TERMO DE ASSENTIMENTO

TERMO DE ASSENTIMENTO (TA)

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “EDUCAÇÃO LITERÁRIA: FORMAÇÃO DE COMUNIDADE DE LEITORES EM BOA VISTA – PB”.

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho **Educação Literária: Formação de comunidade de leitores em Boa Vista – PB** terá como objetivo geral: Desenvolver um trabalho de Educação Literária na Escola Francisca Leite Vitorino (Boa Vista – PB), incentivando a formação de uma comunidade de leitores no município. Os objetivos secundários são:

- Incentivar o senso crítico a partir do gênero oral debate em sala da obra literária: *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector para potencializar a formação do leitor literário;
- Formar literariamente alunos leitores conscientes, capazes de ler, refletir e agir criticamente na sociedade, uma vez que serão capazes de, num processo de alteridade, colocar-se no lugar do outro para refletir sobre o mundo;
- Construir *Diários de Leitura* com os alunos em sala, objetivando a formação de sujeitos críticos e reflexivos ante as leituras que realizarem;
- Confeccionar um *Blog* para posteriores publicações do alunado acerca do universo da leitura, interpretações;
- Sistematizar a formação do leitor literário a partir do Método Recepcional proposto por Bordini; Aguiar (1988) e a sequência básica sugerida por Cosson (2018);
- Produzir sequências Didáticas para potencializar a formação de leitores literários.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a necessidade de realizar um projeto com práticas que proporcionem o crescimento intelectual dos alunos, a partir da criação de uma sequência didática que contemple a realização de leituras literárias tornando-os leitores críticos, através de um trabalho de letramento literário.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Leituras literárias de contos psicológicos, além de outros, poderão ser inseridos registros de resumo de acontecimentos do dia, conversações, discussões, questões a serem aprofundadas, planos de ação. A cada aula serão feitos ainda registros fotográficos e/ou filmográficos por meio de smartphone como forma de complementar os escritos no diário de classe e ainda nos Diários de leitura. Complementando as informações obtidas nas aulas, a observação direta e os registros no diário de campo serão ferramentas para a reflexão da prática da pesquisa e de todo o processo de investigação.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta Esta pesquisa adequa-se aos princípios científicos e éticos por prevalecer os critérios de respeito e preservação da dignidade dos atores envolvidos no estudo. Tal pesquisa acarretará risco mínimo para os seus colaboradores de constrangimento, desconforto, cansaço ante a elaboração dos Diários de Leitura. Todavia, serão minimizados pela conduta do pesquisador, pois serão mantidos os compromissos de esclarecer previamente a pesquisa, de não identificar os nomes reais dos indivíduos envolvidos nesse processo, de assegurar o caráter confidencial das informações relacionadas com a privacidade dos sujeitos da pesquisa. Apesar disso, você tem assegurado o

direito a ressarcimento ou indenização, no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada, sendo que seu nome ou o material que indique sua participação será mantido em sigilo. Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial. As informações coletadas serão utilizadas apenas para a pesquisa, mas poderão ser divulgadas em eventos e publicações científicas. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Este termo foi elaborado em conformidade com o Art. 228 da Constituição Federal de 1988; Arts. 2º e 104 do Estatuto da Criança e do Adolescente; e Art. 27 do Código Penal Brasileiro; sem prejuízo dos Arts. 3º 4º e 5º do Código Civil Brasileiro.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações junto ao pesquisador responsável Marília Félix Diniz Melo – telefone: (83) 98723.0947, ou ainda com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ensino Superior e Desenvolvimento – CEP/CESED, telefone (83) 2101-8857. Estou ciente que o meu responsável poderá modificar a decisão da minha participação na pesquisa, se assim desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Boa Vista, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do (a) menor

Pesquisadora responsável

IMPORTANTE: IMPRIMIR O TERMO EM DUAS VEZES, uma via fica em posse do (a) menor e a outra com o pesquisador responsável. Havendo mais de uma folha, todas as vias devem ser rubricadas.

ANEXO G - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (FOTOS E VÍDEOS)**

Eu, _____ **AUTORIZO** a Professora **Marília Félix Diniz Melo**, coordenadora da pesquisa intitulada: “Educação Literária: Formação de comunidade de leitores em Boa Vista – PB”, a fixar, armazenar e exibir a minha imagem por meio de FOTOS com o fim específico de inseri-las nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos, entre outros eventos dessa natureza.

A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso de minha imagem para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o meu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada, em observância ao Art. 5º, X e XXVIII, alínea “a” da Constituição Federal de 1988.

O pesquisador responsável, Marília Félix Diniz Melo, assegurou-me que os dados serão armazenados em meio digital e impresso sob sua responsabilidade, por 5 anos, e após esse período, serão destruídas.

Assegurou-me, também, que serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse de minhas imagens.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Boa Vista, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura e carimbo do pesquisador responsável

ANEXO H – Texto: “Olhos D’água”, de Conceição Evaristo.

Uma noite, há anos, acordei bruscamente e uma estranha pergunta explodiu de minha boca. De que cor eram os olhos de minha mãe? Atordoada custei reconhecer o quarto da nova casa em que estava morando e não conseguia me lembrar como havia chegado até ali. E a insistente pergunta, martelando, martelando... De que cor eram os olhos de minha mãe? Aquela indagação havia surgido há dias, há meses, posso dizer. Entre um afazer e outro, eu me pegava pensando de que cor seriam os olhos de minha mãe. E o que a princípio tinha sido um mero pensamento interrogativo, naquela noite se transformou em uma dolorosa pergunta carregada de um tom acusatório. Então, eu não sabia de que cor eram os olhos de minha mãe?

Sendo a primeira de sete filhas, desde cedo, busquei dar conta de minhas próprias dificuldades, cresci rápido, passando por uma breve adolescência. Sempre ao lado de minha mãe aprendi conhecê-la. Decifrava o seu silêncio nas horas de dificuldades, como também sabia reconhecer em seus gestos, prenúncios de possíveis alegrias. Naquele momento, entretanto, me descobria cheia de culpa, por não recordar de que cor seriam os seus olhos. Eu achava tudo muito estranho, pois me lembrava nitidamente de vários detalhes do corpo dela. Da unha encravada do dedo mindinho do pé esquerdo... Da verruga que se perdia no meio da cabeleira crespa e bela... Um dia, brincando de pentear boneca, alegria que a mãe nos dava quando, deixando por uns momentos o lava-lava, o passa-passa das roupas alheias, se tornava uma grande boneca negra para as filhas, descobrimos uma bolinha escondida bem no couro cabeludo dela. Pensamos que fosse carrapato. A mãe cochilava e uma de minhas irmãs aflita, querendo livrar a boneca-mãe daquele padecer, puxou rápido o bichinho. A mãe e nós rimos e rimos e rimos de nosso engano. A mãe riu tanto das lágrimas escorrerem. Mas, de que cor eram os olhos dela?

Eu me lembrava também de algumas histórias da infância de minha mãe. Ela havia nascido em um lugar perdido no interior de Minas. Ali, as crianças andavam nuas até bem grandinhas. As meninas, assim que os seios começavam a brotar, ganhavam roupas antes dos meninos. Às vezes, as histórias da infância de minha mãe confundiam-se com as de minha própria infância. Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar sonho de comida. E era justamente nos dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas. Nessas ocasiões a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora, a Rainha. Ela se assentava em seu trono, um pequeno banquinho de madeira. Felizes colhíamos flores cultivadas em um pequeno pedaço de terra que circundava o nosso barraco. Aquelas flores eram depois solenemente distribuídas por seus cabelos, braços e colo. E diante dela fazíamos reverências à Senhora. Postávamos deitadas no chão e batíamos cabeça para a Rainha. Nós, princesas, em volta dela, cantávamos, dançávamos, sorriamos. A mãe só ria, de uma maneira triste e com um sorriso molhado... Mas de que cor eram os olhos de minha mãe? Eu sabia, desde aquela época, que a mãe inventava esse e outros jogos para distrair a nossa fome. E a nossa fome se distraía.

Às vezes, no final da tarde, antes que a noite tomasse conta do tempo, ela se assentava na soleira da porta e juntas ficávamos contemplando as artes das nuvens no céu. Umas viravam carneirinhos; outras, cachorrinhos; algumas, gigantes adormecidos, e havia aquelas que eram só nuvens, algodão doce. A mãe, então, espichava o braço que ia até o céu, colhia aquela nuvem, repartia em pedacinhos e enfiava rápido na boca de cada uma de nós. Tudo tinha de ser muito rápido, antes que a nuvem derretesse e com ela os nossos sonhos se esvaecessem também. Mas, de que cor eram os olhos de minha mãe?

Lembro-me ainda do temor de minha mãe nos dias de fortes chuvas. Em cima da cama, agarrada a nós, ela nos protegia com seu abraço. E com os olhos alagados de pranto balbuciava rezas a Santa Bárbara, temendo que o nosso frágil barraco desabasse sobre nós. E eu não sei se o lamento-pranto de minha mãe, se o barulho da chuva... Sei que tudo me causava a sensação de que a nossa casa balançava ao vento. Nesses momentos os olhos de minha mãe se confundiam com os olhos da natureza. Chovia, chorava! Chorava, chovia! Então, porque eu não conseguia lembrar a cor dos olhos dela?

E naquela noite a pergunta continuava me atormentando. Havia anos que eu estava fora de minha cidade natal. Saíra de minha casa em busca de melhor condição de vida para mim e para minha família: ela e minhas irmãs que tinham ficado para trás. Mas eu nunca esquecera a minha mãe. Reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e todas as mulheres de minha família. E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue. Não, eu não esqueço essas Senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias. Mas de que cor eram os olhos de minha mãe?

E foi então que, tomada pelo desespero por não me lembrar de que cor seriam os olhos de minha mãe, naquele momento, resolvi deixar tudo e, no outro dia, voltar à cidade em que nasci. Eu precisava buscar o rosto de minha mãe, fixar o meu olhar no dela, para nunca mais esquecer a cor de seus olhos.

E assim fiz. Voltei, aflita, mas satisfeita. Vivia a sensação de estar cumprindo um ritual, em que a oferenda aos Orixás deveria ser descoberta da cor dos olhos de minha mãe.

E quando, após longos dias de viagem para chegar à minha terra, pude contemplar extasiada os olhos de minha mãe, sabem o que vi? Sabem o que vi?

Vi só lágrimas e lágrimas. Entretanto, ela sorria feliz. Mas, eram tantas lágrimas, que eu me perguntei se minha mãe tinha olhos ou rios caudalosos sobre a face? E só então compreendi. Minha mãe trazia, serenamente em si, águas correntezas. Por isso, prantos e prantos a enfeitar o seu rosto. A cor dos olhos de minha mãe era cor de olhos d'água. Águas de Mamãe Oxum! Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas pela superfície. Sim, águas de Mamãe Oxum.

Abracei a mãe, encostei meu rosto no dela e pedi proteção. Senti as lágrimas delas se misturarem às minhas.

Hoje, quando já alcancei a cor dos olhos de minha mãe, tento descobrir a cor dos olhos de minha filha. Faço a brincadeira em que os olhos de uma são o espelho dos olhos da outra. E um dia desses me surpreendi com um gesto de minha menina. Quando nós duas estávamos nesse doce jogo, ela tocou suavemente o meu rosto, me contemplando intensamente. E, enquanto jogava o olhar dela no meu, perguntou baixinho, mas tão baixinho como se fosse uma pergunta para ela mesma, ou como estivesse buscando e encontrando a revelação de um mistério ou de um grande segredo. Eu escutei, quando, sussurrando minha filha falou:

Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos?

ANEXO I – Epígrafe de abertura do livro: “Poemas da recordação e outros movimentos” (2008), de Conceição Evaristo.

“O olho do sol batia sobre as roupas do varal e mamãe sorria feliz. Gotículas de água aspergindo a minha vida-menina balançavam ao vento. Pequenas lágrimas dos lençóis. Pedrinhas azuis, pedaços de anil, fiapos de nuvens solitárias caídas do céu eram encontradas ao redor das bacias e tinas das lavagens de roupa. Tudo me causava uma comoção maior. A poesia me visitava e eu nem sabia...”.

(EVARISTO, 2008)

ANEXO J - Texto: “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector.

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letra bordadíssima palavras como “data natalícia” e “saudades”.

Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía As reinações de Narizinho, de Monteiro Lobato.

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.

Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.

Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono de livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do “dia seguinte” com ela ia se repetir com meu coração batendo.

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra.

Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato

de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!

E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: “E você fica com o livro por quanto tempo quiser. ”Entendem?Valia mais do que me dar o livro: pelo tempo que eu quisesse” é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.

ANEXO K – Sugestões de trabalho do gênero Conto Psicológico no Livro Didático da turma - Marchetti; Strecker; Cleto (2015).

CAPÍTULO 1

Conto psicológico

CONVERSE COM OS COLEGAS

- Observe a imagem ao lado.
 - Como é, fisicamente, a personagem retratada?
 - O que a personagem retratada está fazendo na cena?
 - Que lugar parece ser esse onde está a personagem retratada? Como ele é?
 - Em que época você acha que a cena retratada se passa: no passado, no presente ou no futuro? Por quê?
 - Na pintura, há alguns elementos que nos permitem imaginar em que estação do ano a cena se passa. Que elementos são esses? Que estação do ano é essa?
- Na pintura é possível ver elementos fora do ambiente onde a personagem está.
 - Que elementos são esses?
 - Por que é possível vê-los?
 - Que sensação a possibilidade de ver esses elementos traz a quem observa a obra?
- Com relação ao estado de ânimo da personagem, como você acha que ela está se sentindo? Por quê?

As reflexões desencadeadas pelas questões acima são importantes nas narrativas de ficção em que predominam o tempo e o espaço psicológicos. Neste capítulo, vamos estudar os efeitos criados pelo emprego dessa forma especial de marcar o tempo e de situar fatos e objetos.

O QUE VOCÊ VAI APRENDER

- Características principais do conto psicológico
- Tempo e espaço interiores
- Revisão: período composto por coordenação
- Período composto por subordinação
- Ortografia e prosódia

Professor, com as atividades propostas nesta abertura é possível levantar hipóteses, verificar conhecimentos prévios, antecipar características do gênero a ser estudado e instrumentalizar os alunos para a leitura da imagem, ao mesmo tempo que se promove a integração dos colegas. Peça a eles que anotem no caderno o que julgarem importante nessa discussão, pois assim, durante o estudo do capítulo, poderão avaliar o que já sabem, o que não sabem e quais assuntos precisam conhecer melhor.

Edward Hopper. *Automat*, 1927. Óleo sobre tela, 91,4 cm x 71,4 cm.

LEITURA 1

Conto psicológico

O QUE VOCÊ VAI LER

Você vai ler um conto de Clarice Lispector que foi publicado pela primeira vez em 1971, no livro intitulado *Felicidade clandestina*.

Clarice Lispector (1920-1977) nasceu na Ucrânia e veio para o Brasil com dois meses de idade. Escreveu contos e romances e é considerada um dos mais importantes nomes da literatura brasileira do século XX.

Sua narrativa é marcada por uma atmosfera introspectiva que foge do modo tradicional de contar (com "começo, meio e fim"), ao contrário do que ocorre, por exemplo, em uma narrativa de aventura. Suas histórias chamam a atenção por seu caráter universal.

Felicidade clandestina reúne 25 contos. Muitos tratam da infância e da adolescência, especificamente de descobertas vividas nesses momentos. "Restos do carnaval" é um desses contos. Procure imaginar que experiência essa festa teria trazido à personagem.

Restos do carnaval

Não, não deste último carnaval. Mas não sei por que este me transportou para a minha infância e para as quartas-feiras de cinzas nas ruas mortas onde esvoaçavam despojos de serpentina e confete. Uma ou outra beata com um véu cobrindo a cabeça ia à igreja, atravessando a rua tão extremamente vazia que se segue ao carnaval. Até que viesse o outro ano. E quando a festa já ia se aproximando, como explicar a agitação que me tomava? Como se enfim o mundo se abrisse de boião que era em granito rosa escarlate. Como se as ruas e praças do Recife enfim explicassem para que tinham sido feitas. Como se vozes humanas enfim cantassem a capacidade de prazer que era secreta em mim. Carnaval era meu, meu.

No entanto, na realidade, eu dele pouco participava. Nunca tinha ido a um baile infantil, nunca me haviam fantasiado. Em compensação deixavam-me ficar até umas 11 horas da noite à porta do pé de escada do sobrado onde morávamos, olhando ávida os outros se divertirem. Duas coisas preciosas eu ganhava então e economizava-as com avareza para durarem os três dias: uma lança-perfume e um saco de confete. Ah, está se tornando difícil escrever. Porque sinto como ficarei de coração escuro ao constatar que, mesmo me apegando tão pouco à alegria, eu era de tal modo sedenta que um quase nada já me tornava uma menina feliz.

E as máscaras? Eu tinha medo mas era um medo vital e necessário porque vinha de encontro à minha mais profunda suspeita de que o rosto humano também fosse uma espécie de máscara. À porta do meu pé de escada, se um mascarado falava comigo, eu de súbito entrava no contato indispensável com o meu mundo interior, que não era feito só de duendes e príncipes encantados, mas de pessoas com o seu mistério. Até meu susto com os mascarados, pois, era essencial para mim.

Estudo do texto Responda sempre no caderno.

Para entender o texto

- O que faz a narradora se lembrar dos carnavais de seu tempo de menina?
- De que forma a narradora participava do Carnaval durante a infância?
- O modo como os familiares permitiam que a menina participasse do Carnaval era considerado satisfatório por ela? Explique sua resposta.
- Quando criança, a narradora conseguia realizar um "sonho intenso" durante os três dias que durava o Carnaval.
 - Que sonho era esse?
 - Como ela o realizava?
- Em que parágrafo a narradora começa a rememorar um Carnaval específico? Copie do texto um trecho que confirme sua resposta.
- O que de tão importante a menina recebeu naquele Carnaval?
- Copie, em seu caderno, a frase do conto que resume a importância desse presente para a narradora.
- Relia.
 - Mas por que exatamente aquele carnaval, o único de fantasia, teve que ser tão melancólico?
 - A narradora não consegue aceitar o fato de seu sonho ter sido comprometido. Que episódio foi responsável por quebrar a expectativa que ela alimentava?
 - O que salvou o Carnaval da narradora? Explique sua resposta.

Tempo interior

- O conto baseia-se na lembrança do Carnaval vivido pela narradora aos oito anos. Em seu caderno, coloque as ações abaixo na sequência adequada.
 - A narradora estava se preparando para a folia quando o estado de saúde de sua mãe se agravou.
 - Durante a festa, um menino cobriu os cabelos da narradora com confete e a olhou demoradamente.
 - A mãe de uma amiga resolveu fazer uma fantasia para a narradora com as sobras do material que comprara para fantasiar a filha.
 - Depois que a situação em sua casa se acalmou, a narradora foi enfim penteada e maquiada por sua irmã e pôde ir à rua brincar do Carnaval.

ANEXO L - Sugestões de trabalho do gênero Conto Psicológico no Livro Didático da turma - Marchetti; Strecker; Cleto (2015) - Estudo do texto.

Estudo do texto Responda sempre no caderno.

2. Abaixo estão os três parágrafos finais do conto "Felicidade clandestina", também de Clarice Lispector. O conto narra a saga de uma menina que, dia após dia, espera que uma colega, filha de dono de livraria, lhe empreste determinado livro. Ela recebe repetidas negativas e só obtém sucesso quando a mãe da colega percebe o que ocorria e obriga a filha a fazer o empréstimo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. [...]

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.

Clarice Lispector. Felicidade clandestina. Em: *O primeiro beijo e outros contos*: antologia. São Paulo: Ática, 1999. p. 53-54.

ACERVO PNBE

a) Em "Restos do carnaval", a narradora manifesta o desejo de apressar a passagem do tempo (seja para escapar da infância, seja para viver a festa de Carnaval). Como a narradora de "Felicidade clandestina" se relaciona com o tempo? *Ela deseja dilatar o tempo para usufruir tanto quanto possível o livro que tanto almejava ter.*

b) Além de serem meninas, qual é a característica comum entre as narradoras dos dois contos? *Ambas vivem privações materiais: uma "engole" seu orgulho para aceitar uma fantasia feita de restos, a outra se submete a humilhações para conseguir um livro emprestado.*

c) Releia a última frase de "Restos do carnaval". Que diálogo ela estabelece com a frase final de "Felicidade clandestina"? *2c. As duas frases tratam da superação da infância. A maturidade, entendida como um desabrochar da feminilidade, é alcançada a partir do contato com o outro (o menino) ou com o mundo (o livro), estando ligada também à superação de uma dificuldade.*

3. O leitor de contos de aventura busca narrativas que envolvam perigo e que lhe provoquem emoções por meio do suspense e do relato de acontecimentos inesperados. Em sua opinião, o que busca o leitor de contos psicológicos, como "Restos do carnaval" e "Felicidade clandestina"? *Resposta pessoal. Sugestões: supõe-se que busque contato com experiências que lhe permitam compreender o ser humano, entender situações pelas quais está passando.*

A linguagem do texto

1. Releia.

Mas não sei por que este me transportou para a minha infância e para as **quartas-feiras de cinzas** nas ruas **mortas** onde esvoaçavam **despojos** de serpentina e confete.

a) Quanto ao sentido, o que têm em comum os termos destacados? *A ideia de fim, de morte.*

b) Qual é a relação da resposta anterior com a sensação que a narradora-personagem tinha quando o Carnaval chegava ao fim? *Para a personagem, o Carnaval é um momento único, cujo fim significa a interrupção da alegria que ele proporciona.*

2. Releia o final do primeiro parágrafo.

E quando a festa já ia se aproximando, como explicar a agitação que me tomava? Como se enfim o mundo se abrisse de **botão** que era em grande **rosa** escarlate. Como se as ruas e praças do Recife enfim explicassem para que tinham sido feitas. Como se vozes humanas enfim cantassem a capacidade de prazer que era secreta em mim. Carnaval era meu, meu.

a) Observe os dois substantivos destacados. A qual dado importante da história eles se relacionam?

b) O trecho acima é marcado por algumas repetições. Quais são os termos que se repetem? Explique o efeito que essa repetição gera no leitor. *As repetições são: como, se, enfim e meu. A repetição de como (em como se) e de enfim reforça quanto indescritível é a agitação da menina. A repetição de meu enfatiza a relação de afetividade e intimidade que a personagem tem com a festa: o Carnaval era um momento seu.*

2a. A fantasia da menina. Relacionam-se também a transformação ocorrida com ela durante a festa: assim como o mundo se abre de botão em rosa escarlate, a narradora desabrocha de menina em mulher.

18

Não escreva no livro.

Excertos – Diário de Leituras da Aluna H – Junho/2019

Olhos D'Água

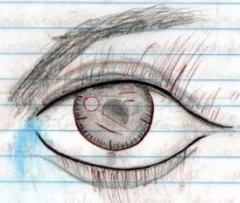
Babine o título eu fiquei me perguntando "como assim olhos d'água", foi aí que surgiu uma curiosidade do que realmente se tratava o título o que ele significava! Comecei a ler o texto e vi que a leitura estava interessante, Me imaginei como se estivesse dentro dele, como se eu fosse ela. Ela se sentia culpada por não diminuir a dor dos olhos de sua mãe e continuei lendo e vi que na verdade ela não tinha culpa. Na sua imaginação passou por muitas dificuldades pois ela só não entende o que sua mãe e suas irmãs e ela passava uma vida solitária. Hoje em dia há muitos casos como este e uma pena

Saber que isso existe, De tanta triste sua mãe não tinha aquele sorriso no olhar, porque para ela era muito doloroso ver suas sete filhas passando fome, e era no dia que passava comida que ela deixava suas filhas brincarem com seus cabelos, ou, quando dele como se fosse uma rainha. Ela fazia tudo isso para distrair a fome de suas filhas.

Foto: Próprio Autor

Excertos – Diário de Leituras do Aluno J – Junho/2019

OLHOS D'ÁGUA



Conceição Evaristo

Características
do
texto-notícia

* No texto da Pira Vitor, algumas características, algumas como as que reuni abaixo:

- Percebe-se no conto que a garota e seus irmãos não tem um pai, e se tem da Pira Vitor que ele não foi citado.
- Eles, mesmo passando por dificuldades, a mãe sempre estava feliz diante seus filhos, o que pode ser notado em trechos do conto.

Fonte: Próprio Autor

