UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB

CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

MÁRCIA FERREIRA LISBOA

O DIÁRIO DE LEITURAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM INCENTIVO AO LETRAMENTO LITERÁRIO

MAMANGUAPE – PB

2016

MÁRCIA FERREIRA LISBOA

O DIÁRIO DE LEITURAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM INCENTIVO AO LETRAMENTO LITERÁRIO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino

Orientadora: Profa. Dra. Luciane Alves Santos

MAMANGUAPE – PB

2016

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DE MAMANGUAPE

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

LISBOA, Márcia Ferreira.

O Diário de Leituras no Ensino Fundamental: um incentivo ao Letramento Literário / Márcia Ferreira Lisboa. – Mamanguape, PB, 2016.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – UFPB/CCAE

1. Letramento Literário. 2. Diário de Leituras. 3. Ensino Fundamental. I Santos, Luciane Alves, orient. II. Título.

CDU

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB

CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Aprovada em _____ de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA

_____

Profa. Dra. Luciane Alves Santos
Orientadora (Universidade Federal da Paraíba – **UFPB**)

_____

Profa. Dra. Laurênia Souto Sales
Examinadora (Universidade Federal da Paraíba – **UFPB**)

_____

Profa. Dra. Maria Suely da Costa
Examinadora (Universidade Estadual da Paraíba – **UEPB**)

MAMANGUAPE – PB

2016

A Ewerton, por todo incentivo.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Luciane Alves Santos, por ter me acolhido desde o início, por sua generosidade, competência, profissionalismo, amabilidade. Sem seu direcionamento este trabalho não seria concretizado.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo apoio financeiro concedido.

À segunda turma do PROFLETRAS UFPB, por tornar a caminhada mais alegre, pelos ótimos momentos que compartilhamos, em especial, à Aline, Taty, Itânia, Gemilson, Patrícia, Leide, Raimunda, Edênia, Agnelly, João, Ivo, Gil e Vânia.

Aos Professores Doutores Wandemberg, Laurênia, Marluce, Marineuma, Roseane, Erivaldo, Carla e Alvanira pela dedicação e ensinamentos.

À Profa. Dra. Ivete Lara Camargos Walty, por me convidar a participar da iniciação científica na PUC Minas e me ensinar os primeiros passos da vida acadêmica.

Ao João, meu primeiro professor de Literatura, por despertar em mim o gosto pela literatura no ensino fundamental.

À direção, coordenação, professores e funcionários das escolas Pedro Alexandrino da Silva e Zuza Grande, pelo apoio e pela compreensão durante este período. Em especial, à Marineide e à Ana Lúcia, que me socorreram para que eu pudesse cursar as disciplinas do mestrado.

À Maria dos Prazeres Costa de Lima, por ornamentar com tanto talento os diários de leituras.

Aos meus alunos, que colaboraram diretamente para este trabalho, o meu muito obrigado. Desejo que sonhem alto e lutem incessantemente para atingir seus objetivos.

Às minhas companheiras de longa data, Ana Lúcia Barros Leôncio, Michely Paiva e Magali Medeiros, pela amizade e disponibilidade. Aos mais recentes amigos pessoenses, Andrea Lima, Sarah e Luã Santos.

Ao Ewerton e toda sua família (Dona Maria, Gévison, Juninho, Cátia, André, Danilo), por me receber tão bem no Rio Grande do Norte, me ajudar no que foi preciso, gratidão eterna.

Ao amigo Gustavo, à Dona Graciete e família, pelo exemplo de retidão, generosidade e humildade.

À minha mãe Délica e meu pai Geraldo, sempre presentes na minha vida, pelos valores e pela formação.

Ao Divino Pai Eterno, fonte da vida, por me carregar nos momentos mais difíceis e me abençoar em todas as etapas desta jornada.

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário. (COSSON, 2007, p.120).

RESUMO

A partir da verificação de um índice considerável de reprovações no Ensino Fundamental II, de uma escola da rede municipal de Goianinha/RN, foi constatado que uma parcela significativa dos discentes possui dificuldades em relação à leitura. Assim, é necessário rever o ensino da leitura na escola, sobretudo o ensino da leitura literária, que deve ser encarado como um aliado para reverter esse cenário. Nessa perspectiva, o objetivo do presente estudo visa promover o letramento literário em turmas do oitavo ano, utilizando o diário de leituras como instrumento capaz de contribuir para a formação de um leitor ativo, que saiba interagir e expressar o seu olhar sobre as diferentes realidades. Para tanto, pretendemos incentivar a leitura do texto literário, por meio do gênero terror, a fim de motivar o aluno ao hábito de ler e de produzir textos; permitir ao diarista fazer a sua leitura com liberdade, dando ênfase ao que lhe parece mais significativo; melhorar o posicionamento crítico do leitor ao dialogar com diferentes leitores e leituras. A linguagem literária evidencia toda a sua potencialidade, além de auxiliar nos processos de aquisição e ampliação da leitura e da escrita, corrobora para a formação do indivíduo, desenvolvendo um papel de humanização. Nesse sentido, à luz dos pressupostos teóricos de Soares (2009), Cosson (2014), Candido (1995), Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), Machado (1998), Buzzo (2003), Massol e Esposito (2012) entre outros, propomos um projeto de intervenção, baseado no diário de leituras, utilizando a metodologia da pesquisa-ação, conforme os conceitos de Thiollent (1996). O diário de leituras demonstrou ser um importante instrumento para incentivar o letramento literário nas escolas. Como o uso da escrita é inerente à confecção do diário, identificamos que vincular a leitura à escrita nos permitiu uma melhor compreensão dos processos de leitura dos alunos, uma vez que eles expressaram por escrito o seu entendimento sobre a obra. Os resultados alcançados demonstraram que a literatura do medo, representada pelos contos do livro *Sete ossos e uma maldição*, de Rosa Amanda Strausz, fisgou o jovem leitor, o qual soube compartilhar sua leitura por meio dos diários. Alcançamos o nosso objetivo ao incentivar o letramento literário e ao propiciar espaços de leitura, socialização e liberdade de expressão.

Palavras-chave: Letramento Literário. Diário de Leituras. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Starting from the verification of a considerable index of failures in Secondary School of a municipal school from Goianinha/RN, it was found that a significant proportion of students have difficulties concerning reading. Thus, it is necessary to review the teaching of reading in schools, especially the teaching of literary reading, which should be seen as an ally to reverse this scenario. In this perspective, the objective of this study is to promote literary literacy in the eighth grade classes, using daily readings as an instrument to contribute to the formation of an active reader, who knows how to interact and to express their view of the different realities. Therefore, we intend to encourage the reading of literary texts, through the horror genre, in order to motivate the student to the habit of reading and producing texts; to allow the daily readers to make their literary reading with freedom, emphasizing what seems most significant to them; to improve the critical position of the reader by dialoguing with different readers and readings. The literary language shows all its potential, besides assisting in the processes of acquisition and expansion of reading and writing, corroborates the formation of the individual, developing a humanizing role. In this sense, in light of the theoretical assumptions of Soares (2009), Cosson (2014), Candido (1995), National Curriculum Standards of Portuguese Language (1998), Machado (1998), Buzzo (2003), Massol and Esposito (2012) among others, we propose a intervention project based on a reading journal, using the research-action methodology, as well as the concepts of Thiollent (1996). Reading journals proved to be an important tool to encourage literary literacy in schools. Since the use of writing is inherent in the making of the journal, we identified that linking reading to writing provided us a better understanding of the students' reading processes, since they have expressed in writing their understanding of the work. The results obtained showed that the literature of fear, represented by book Tales Seven bones and a curse, by Rosa Amanda Strausz, hooked the young readers, who learned to share their reading and to express their look through the journals. We achieved our goal to encourage literary literacy and to provide students opportunities for reading, socialization and freedom of expression.

Key words: Literary literacy. Reading journals. Basic education.

LISTA DE QUADROS

LISTA DE TABELA

LISTA DE GRÁFICOS

LISTA DE IMAGEM

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, que se configura o produto final vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da UFPB, Campus IV, apresentamos uma intervenção realizada em um problema presente na escola onde se desenvolveu esta pesquisa, localizada no distrito de Miranda, zona rural do Município de Goianinha, Rio Grande do Norte, no início de 2015. O problema constatado demonstrou que os alunos enfrentavam dificuldades em relação à leitura. Essa percepção foi ratificada pelos índices significativos de reprovação em algumas turmas da referida escola, bem como, levou em consideração os níveis de leitura dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental II, que obteve média de 3,6 na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, Anresc (Prova Brasil), no final do mesmo ano, pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Nesse contexto, a literatura – e a potencialidade da linguagem literária – pode ser considerada como uma forte aliada para enfrentar essa realidade. “Coincidentemente”, os índices insuficientes dos níveis de leitura ocorrem em um cenário em que, cada vez mais, o ensino da literatura no Brasil ocupa um espaço lacunar, deixando de privilegiar uma formação leitora consistente. Fundamentam a nossa proposta, teóricos como Soares (2009), Cosson (2007) e Candido (1995), os quais dissertam, respectivamente, sobre o letramento; o letramento literário; e a literatura em sua relação com os direitos humanos, em uma perspectiva de formação de um leitor autônomo, crítico e participativo.

Além desses princípios, foram realizados estudos teóricos para viabilizar estratégias que envolvessem e prendessem a atenção do leitor. Baseando-nos em Machado (1998), nos diários de leituras; em Cosson (2014), nos círculos de leituras; em França (2011), na literatura do medo; em Massol e Esposito (2012), em uma concepção de leitura subjetiva, encontramos o necessário respaldo para a efetivação de nossa prática.

Atuando como professora de língua portuguesa, propomos aos alunos de duas turmas de oitavo ano do Ensino Fundamental a produção dos diários de leituras. Organizamos a nossa proposta em três etapas. Inicialmente, realizamos encontros preparatórios nos quais ocorreram a apresentação do projeto, a conceituação e a elucidação do funcionamento dos círculos de leituras e dos diários de leituras. Feito isso, viabilizamos um espaço de discussão dos leitores sobre a obra, levantando as diferentes perspectivas do texto literário. De acordo com Cosson (2014), cada aluno foi responsável por uma função: conector, questionador, iluminador de passagens, dicionarista, sintetizador, perfilador, cenógrafo, ilustrador e

pesquisador. Na última etapa, ocorreu a coleta de dados por meio de um estudo dirigido e a produção final do diário de leituras.

O instrumento motivador selecionado foi a obra *Sete ossos e uma maldição*, de Rosa Amanda Strausz (2013). A narrativa de terror e mistério foi apontada pelos próprios alunos como aquela que desperta o interesse dos leitores. Além disso, autores como Gens (2013) referendam este livro juvenil que aposta fortemente no veio do horror.

Assim sendo, nosso trabalho tem, portanto, o objetivo de promover o letramento literário, utilizando o diário de leituras como instrumento capaz de contribuir para a formação de um leitor ativo, que saiba interagir e expressar o seu olhar sobre as diferentes realidades. Para atingir o nosso objetivo, pretendemos incentivar a leitura do texto literário por meio do gênero terror, a fim de motivar o aluno ao hábito de ler e de produzir textos; permitir ao diarista fazer a sua leitura literária com liberdade, dando ênfase ao que lhe parece mais significativo; melhorar o posicionamento crítico do leitor ao dialogar com diferentes leitores e leituras.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos. No primeiro, abordamos a noção de letramento literário. Para isso, partimos, inicialmente, da concepção de letramento; como e por que ensinar a literatura.

No segundo capítulo, a discussão teórica é dedicada aos instrumentos que nos valemos para compor a nossa prática. Inicialmente, o gênero literário selecionado, a literatura que desperta o medo, já representa um recurso que pretende envolver o leitor. No eixo central, o diário de leituras surge como instrumento de reflexão dessa leitura, tendo como pano de fundo a concepção de leitura subjetiva que vem corroborar para esta visão de leitor ativo, apto a construir significados para o texto literário, a partir de suas vivências.

No terceiro capítulo, apresentamos a caracterização da escola e do perfil dos alunos, a problemática da intervenção, e a descrição detalhada da aplicação do projeto. A descrição enfatiza o compartilhamento das interpretações dos leitores durante os círculos de leituras.

No quarto capítulo, organizamos a nossa análise a partir das impressões dos leitores, retiradas de um estudo dirigido aplicado aos alunos; em seguida, apresentamos as categorias de interpretação do diário sistematizadas por Buzzo (2003) – avaliações, resumos, comentários, dúvidas, conexões e contribuições; e, finalmente, as interações entre a literatura, o leitor e o diário, construídas com foco nos objetivos geral e específicos deste trabalho. Encerramos refletindo sobre a prática advinda da nossa experiência.

1 LETRAMENTO LITERÁRIO: possibilidades e desafios no Ensino Fundamental

Nas páginas deste capítulo, suscitamos os conceitos de letramento e letramento literário, a abordagem dada à literatura nos Parâmetros Curriculares Nacionais e a importância de seu ensino, a fim de fomentar a competência leitora dos alunos. Em princípio, a constatação da existência de uma lacuna existente no ensino da leitura literária no Brasil no nível Fundamental II abre espaço para a construção de propostas para a sua adequada escolarização.

1.1 Letramento

Todo aluno ao ingressar no ensino formal tende a trilhar um rito de passagem que consiste no ato de aprender as letras, unir sílabas, formar palavras, ler frases e textos. Nesse processo de aprendizagem do código linguístico, é imprescindível aprender a decodificar, contudo, mais do que isso, é necessário produzir sentido para o texto lido, entendê-lo em suas nuances, isto é, atingir a etapa do letramento.

Magda Soares (2009, p.36) ensina que a palavra letramento tem origem inglesa, *literacy*, que, traduzindo, significa "a condição de ser letrado", ou seja, a condição "daquele que não só sabe ler e escrever" (alfabetizado), "mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita" na sociedade. A necessidade de distinguir alfabetização de letramento encontra-se no fato daquele termo restringir-se à condição de quem sabe ler e escrever, já este ultrapassa o sentido de decodificar as palavras, levando-se em consideração os usos sociais da leitura e da escrita. Nesse sentido, letramento é definido por Kleiman (1995, p. 18) "como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos". Então, quando lemos e escrevemos estamos atendendo a determinados propósitos interacionais, de acordo com o contexto social que se apresenta.

O termo letramento foi cunhado no Brasil a partir do decréscimo dos níveis de analfabetismo e, por conseguinte, a crescente alfabetização da população brasileira gerou a necessidade dessa diferenciação, conforme exposto por Soares:

> À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais *grafocêntrica*) um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem

> a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e escrita [...]. (SOARES, 2009, p. 45).

Depreendemos, da citação de Soares (2009), que os processos de alfabetização e de letramento deveriam ocorrer simultaneamente, todavia observamos que uma pessoa pode ser alfabetizada e não alcançar o grau de letramento exigido pelos usos sociais ou ser considerada letrada e não ser alfabetizada. Isso significa que até mesmo o indivíduo não alfabetizado realiza práticas que envolvem a escrita, como, por exemplo, comprar um produto no supermercado, identificando a marca por seu rótulo, utilizando o seu conhecimento prévio, sem, entretanto, decodificar as letras. Em contrapartida, aquele sujeito classificado como alfabetizado pode não saber preencher um formulário ou ler um gráfico, atividades que algumas práticas sociais exigem. Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) entendem que não existe, nas sociedades urbanas modernas, um grau zero de letramento, todos acabam participando, de alguma forma, dos usos sociais que envolvem a escrita:

> Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (BRASIL, 1998, p.19).

Vários critérios são usados para avaliar e mensurar os níveis de letramento, desde saber interpretar e escrever um simples bilhete, até interpretar gêneros um pouco mais complexos como anúncios, cartas, formulários, notícias, memorandos etc. Já alguns autores preferem adotar a palavra no plural – *letramentos* –, por entender que, em cada esfera social, existem diversas práticas, conhecimentos e letramentos múltiplos, tais como digital, político, matemático, musical, científico, literário, entre outros.

Passemos, então, a abordar o letramento literário, foco de nosso estudo, por acreditarmos que o incentivo à leitura literária no espaço escolar pode configurar uma estratégia exitosa para envolver o aluno e ampliar os sentidos dos textos, além de auxiliar na construção de leitores críticos e conscientes do papel que exercem na e pela sociedade.

1.2 Letramento literário

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (MEC/SEB, 2006, p.55) – definem o letramento literário "como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o. A literatura é entendida pelo referido instrumento "como arte que se constrói com palavras" (MEC/SEB, 2006, p.52).

Com efeito, a literatura como arte oferece ao leitor, por meio das palavras, uma experiência de apropriação do texto ficcional, levando-o a estabelecer uma comparação entre o mundo real e o mundo imaginário. Nessa relação, não faltam questionamentos sobre a forma de agir das personagens, o tema abordado, as sensações e os sentimentos despertados durante a leitura.

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa (BRASIL, 2010), ao professor cabe a tarefa de propiciar momentos em que os alunos percebam a dimensão estética do texto literário, expressando os sentimentos despertados durante a leitura, conforme pode ser verificado a seguir:

> [...] sugere-se, nestas diretrizes, que o ensino da literatura seja pensado a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito, visto que essas teorias buscam formar um leitor capaz de sentir e de expressar o que sentiu, com condições de reconhecer, nas aulas de literatura, um envolvimento de subjetividades que se expressam pela tríade obra/autor/leitor, por meio de uma interação que está presente na prática de leitura. A escola, portanto, deve trabalhar a literatura em sua dimensão estética. (BRASIL, 2010, p. 58).

A expressão *letramento literário* começou a ser usada no Brasil a partir da década de noventa por pesquisadores como Cosson, Paulino, Zappone entre outros que procuraram defini-la. À luz de Graça Paulino (2010), a prática do letramento requer conhecimentos prévios, de mundo, linguísticos, além de habilidades e estratégias de leitura para que os sentidos possam ser construídos, entretanto a diferença estaria na emersão do imaginário. Assim, o letramento literário "configura a existência de um repertório textual, a posse de habilidades de trabalho linguístico-formal, o conhecimento de estratégias de construção de texto e de mundo que permitem a emersão do imaginário no campo simbólico." (PAULINO, 2010, p.17).

Paulino e Cosson (2009, p.67) também definem a referida expressão como o "processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos", entendendo que o

letramento literário tem uma configuração singular, é um campo a ser explorado, principalmente por assegurar o efetivo domínio da escrita. Para Cosson,

> [...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (COSSON, 2007, p.12).

Assim, o letramento literário pode ser considerado a leitura proficiente[1] do texto literário, em que o leitor se apropria dos significados desse texto. A arte literária oferece ao leitor, por meio das palavras, uma experiência no campo estético. É, pois, uma experiência efetiva de apropriação de um texto especial, no qual o imaginário do leitor é instigado, ao mesmo tempo em que ele se depara com a fruição estética da linguagem.

A importância do texto literário no espaço escolar embasa-se nas potencialidades da linguagem literária. Além disso, de acordo com Gregorin Filho (2011), a leitura literária pode, inclusive, contribuir para a ampliação da competência argumentativa do aluno, se o jovem leitor for convidado a expressar sua opinião sobre as obras de forma espontânea e colaborativa. Mais do que auxiliar nos processos de aquisição e ampliação da leitura e da escrita, a literatura corrobora para a formação do indivíduo, desenvolvendo um papel de humanização[2], pois ao abordar em suas temáticas os conflitos da vida, também promove a reflexão e a identificação do leitor, como em um processo de reconhecimento.

À vista disso, o letramento literário, quando realizado no espaço escolar, evidencia a relação entre literatura e escola, sendo considerado como um processo pelo qual o texto literário é trabalhado de forma didática, atendendo aos fins educacionais vigentes. Dessa forma, Magda Soares, em seu texto *A escolarização da leitura literária*, elucida que:

> [...] podem-se interpretar as relações entre escolarização, de um lado, e literatura infantil, de outro, como sendo a apropriação, pela escola, da literatura infantil: nesta perspectiva, analisa-se o processo pelo qual a escola toma para si a literatura infantil, escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a, para atender a seus próprios fins — faz dela uma literatura escolarizada. (SOARES, 1999, p.1).

---

[1] Leitor proficiente, segundo Gabriel (2006, p. 76), é aquele que ultrapassou a etapa da decodificação e pode se voltar exclusivamente para os sentidos do texto.

[2] Entendemos a palavra humanização de acordo com Candido (1995, p.180).

A autora também afirma não ser correto empregar um tom pejorativo para o termo *escolarização*, uma vez que existem saberes que perpassam o ambiente escolar e esses conhecimentos acabam por se vincular a este espaço. De fato, fazer uso da literatura no ambiente escolar não significa seu desvirtuamento, escolarizá-la não é algo ruim em si, as análises podem e devem recair em relação ao modo como essa escolarização está sendo feita, se de forma adequada ou inadequada, conforme ressalta Soares:

> Portanto, não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar "saber escolar", se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, como dito anteriormente, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola. (SOARES, 1999, p.5).

O letramento literário, como vimos, está pautado no compromisso com a formação do aluno/leitor. É importante salientar que, em alguns rincões do Brasil, a escola é o primeiro e único local que propicia o acesso da criança e do jovem à leitura literária. Daí, ser considerado um espaço privilegiado para o contato com a literatura, visando à formação do indivíduo. A adequada escolarização da literatura é encontrada em Soares (1999, p.9) quando afirma que é "aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar".

Desse modo, o professor deve primar por uma adequada escolarização da literatura e, para que isso ocorra, é necessário atentarmos para a forma como ela é realizada. Dentre os instrumentos oficiais que traçam as diretrizes do ensino no Brasil, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), que devem ser utilizados para orientar a prática do professor na sala de aula, conforme será observado no tópico a seguir.

1.3 A Literatura e os Parâmetros Curriculares Nacionais

Elaborados em 1996 pelo Ministério de Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são um documento orientador para a prática docente, além de (re)estruturar os currículos escolares, visando a uma padronização do ensino no país. Baseiam-se em competências cognitivas e habilidades que os educandos necessitam adquirir ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Os PCN de Língua Portuguesa apontam o fracasso escolar ao analisar os altos índices de evasão e repetência no Brasil. O domínio da leitura e da escrita pelos alunos é objeto de

análise e preocupação, tendo em vista os resultados dos instrumentos de avaliação de aprendizagem aos quais os alunos são submetidos em diferentes momentos no Ensino Fundamental.

O objeto de ensino de língua portuguesa é definido pelos PCN (1998, p.22) como "os conhecimentos discursivos-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais de linguagem". A orientação é que seja trabalhado em sala de aula tanto o texto escrito quanto o oral. Assim, as diretrizes preconizam a diversidade de textos e gêneros, incluindo os gêneros literários. Tal afirmativa pode ser ratificada no excerto a seguir:

> [...] a seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior freqüência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, **contos**, **romances**, entre outros. (BRASIL, 1998, p.24, grifo nosso).

O texto literário compõe, portanto, a lista dos gêneros que integram o currículo escolar, sendo exemplificado juntamente com outros gêneros. Por um lado, podemos considerar que a intenção dos Parâmetros não é a de negar a importância da literatura, mas sim a de unir os diversos gêneros que circulam na sociedade, por outro lado, algumas leituras são feitas no sentido de que não foi dado à literatura o seu tão merecido *status*. Neste último caso, as críticas podem recair, principalmente, sobre o único tópico dedicado à literatura nos PCN, intitulado "A especificidade do texto literário". Nele contém apenas cinco parágrafos, os quais dissertam sobre o conceito e as particularidades da linguagem literária, que pouco contribuem para direcionar o professor no trabalho da literatura em sala de aula. Partindo desse pressuposto, esperamos que a pouca projeção dada à literatura, nesse documento, não retire dos profissionais de língua materna a relevância que devem atribuir ao letramento literário, sobretudo no Ensino Fundamental II, nível em que é conhecido pela ausência de diretrizes para a efetivação de sua prática.

Os PCN postulam que a escola deverá eleger aqueles gêneros que circulam no universo escolar e que seu domínio seja imprescindível nas práticas sociais. Estes gêneros são subdivididos em literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica. Essa lista não é exaustiva, uma vez que é deixado claro que outros gêneros poderão ser escolhidos. São apresentados os seguintes gêneros literários como privilegiados para a escuta e leitura em sala de aula:

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

Quadro 1 – Gêneros literários escuta/leitura. Fonte: BRASIL (1998, p. 54).

Já para a produção literária de textos orais e escritos, essa lista é ainda mais resumida, conforme podemos ver a seguir:

GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	• canção • textos dramáticos	LITERÁRIOS	• crônica • conto • poema

Quadro 2 – Gêneros literários produção de textos. Fonte: BRASIL (1998, p. 57).

Ora, a nossa pretensão aqui não é a de criticar um documento que, apesar de seus vinte anos de publicação, ainda conserva sua atualidade. No entanto, é necessário desfazer o conflito de um possível desprivilégio dado à literatura pelos PCN em detrimento da diversidade de gêneros existentes na sociedade. Enquanto aguardamos uma nova diretriz que possa dirimir o aparente conflito aqui apresentado, os próprios parâmetros nos orientam da seguinte forma:

> À escola e ao professor cabe a tarefa de articular tais fatores, não apenas no sentido de planejar situações didáticas de aprendizagem, mas organizar a seqüenciação dos conteúdos que for, de um lado, possível a seus alunos e, de outro, necessária, em função do projeto educativo escolar. (BRASIL, 1998, p.39).

Assim, os Parâmetros dão autonomia ao professor à medida que deixam livre o planejamento das situações didáticas de aprendizagem e o modo de seleção e organização dos conteúdos, tendo em vista a realidade escolar. Desse modo, verificamos a necessidade de fomentar a prática do letramento literário, já que os resultados das avaliações educacionais apontam para um grande déficit do nível de ensino da leitura nas escolas.

Observamos que uma das causas desse problema esbarra na leitura como mera decodificação de palavras. Nas diversas práticas cotidianas, o aluno, ao responder questões que pretendem extrair do texto apenas informações explícitas que estão na superfície textual, não é levado à compreensão do que leu. As questões puramente gramaticais corroboram para essa visão de leitor "alienado" e, por isso, infelizmente, cresce o número de analfabetos funcionais. Toda vez que o ensino da língua restringir-se à decodificação e à busca de termos gramaticais isolados perderá a oportunidade de formar um leitor capaz de ler nas entrelinhas, construir sentidos e se tornar proficiente.

1.4 Por que ensinar literatura?

De acordo com Vincent Jouve (2012, p.29-30), a palavra literatura tem origem no latim *litteratura* ("escrita", "gramática", "ciência"), derivado de *littera* ("letra"). Desde o século XVI, a literatura designa a cultura do letrado, a cultura daquele que possui uma soma de leituras, dos "senhores da literatura". Em meados do século XVIII, a literatura foi reconhecida como a "arte da linguagem". E adiante, no século XIX, passa a adquirir o sentido moderno de "uso estético da linguagem escrita".

A tradição explica que, desde seu nascimento, a literatura está vinculada a um saber, ao conhecimento de uma aristocracia cultural. Para contrapor essa ideia de que a literatura é reservada apenas a uma segmento social, Antonio Candido (1995, p.174) conceitua literatura como: "todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis da sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações." Esse conceito democratiza o literário, desmitificando-o. Vista dessa forma, a literatura está presente na vida de todos, independentemente do lugar e do tempo. Ela pode ser concebida como uma necessidade social, posto que, como bem assevera Candido,

> Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possiblidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e

> quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, causo, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de romance. (CANDIDO, 1995, p. 174-175).

Por isso, pelo fato de a literatura ser algo fundamental para a vida humana, é que Candido destaca a necessidade das camadas populares também terem acesso aos diferentes níveis de cultura. O acesso à diversidade que compõe o literário alcança um significado mais amplo como um direito universal do homem, isto é, um direito inerente à própria vida. O autor ainda pontua que:

> [...] a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua (...). Uma sociedade que justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável. (CANDIDO, 1995, p. 191).

Nesse sentido, para Antonio Candido (1995), a literatura é um direito inalienável, isto é, que não pode ser vendido, nem cedido. Os direitos inalienáveis não podem ser negados por nenhuma instituição, governo, agente público, já que fazem parte da essência da pessoa humana.

Então, para Candido, a literatura estaria no mesmo patamar que os Direitos e as Garantias Fundamentais do homem previstos no *caput* do artigo 5º da Constituição Federal (BRASIL, 1988), quando prescreve que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...)”. E por que não inserir nesse rol o direito à literatura, já que ainda hoje perdura a desigualdade e injustiça social que acabam por segregar os leitores dos não-leitores, determinando-lhes o papel social que irão desempenhar?

O ensino da literatura pode também ser amparado pelo artigo 6º da Constituição, quando a educação é abordada, cabendo à escola propiciar o acesso do educando a uma formação em sentindo amplo. Daí a importância de se democratizar esse ensino, a fim de se transpor o abismo social protagonizado por muitas escolas públicas brasileiras.

Atualmente, o professor de língua portuguesa depara-se com o quase inexistente estudo de literatura no Ensino Fundamental II. Por outro lado, na Educação Infantil e no primeiro ciclo do Ensino Fundamental busca-se despertar o gosto literário de forma lúdica e prazerosa, e, no Ensino Médio, o estudo da literatura volta-se para uma perspectiva mais histórica, em que as exigências visam suprir os conteúdos selecionados para o ingresso no ensino superior. Por que, então, essa lacuna no Ensino Fundamental II?

Entendemos, assim, que falta ao nível Fundamental II um posicionamento dos documentos oficiais acerca do ensino da literatura e também a sugestão de um método eficaz para a promoção do letramento literário na escola. Conforme postula Gregorin Filho (2011, p.12), uma grande dificuldade no trabalho da literatura juvenil reside "no vazio de propostas" nas escolas, que se deve ao desconhecimento sobre a adolescência, sobre o gosto desse jovem leitor e qual seria um bom livro para essa faixa etária e, por esses e outros fatores, "o abandono é senhor absoluto nessa fase da vida escolar e da formação do leitor".

Nesse vazio de propostas, infelizmente, uma parcela significativa dos profissionais de língua materna adota uma postura comodista. Justifica sua posição estática pelos rumores sobre a falta de interesse dos jovens pela leitura, incluindo a literária. Porém, esse argumento é invalidado quando consideramos que, na atualidade, com o advento das redes sociais, os jovens nunca leram e escreveram tanto. Além disso, como se verá adiante, as narrativas de terror e mistério multiplicam seu número de leitores, levando-nos à conclusão de que é mito afirmar que o jovem não lê.

Nesse viés, ratificamos o pensamento de Ricardo Azevedo ao expor que "muitos professores afirmam que seus alunos não leem por vários motivos: desinteresse, preguiça, falta de motivação. Acomodados pelo contexto escolar, muitos docentes incentivam a leitura, entretanto não são leitores e nem se interessam pela leitura." (AZEVEDO, 2004, p.1).

De um modo geral, a ausência de um trabalho planejado e articulado pelo sistema educacional voltado para o jovem e para a efetivação da leitura literária acaba por transformar a figura do professor em contra-exemplo, não restando dúvidas de que ainda há muito que se entender sobre o papel da literatura na escola, para se propor, então, novas práticas.

Visando construir uma proposta que possa minimizar a lacuna existente e, em contrapartida, promover o letramento literário no ensino da literatura no nível Fundamental II, é que planejamos apresentar a literatura de terror, a fim de despertar o interesse do nosso leitor.

2 TECENDO ESTRATÉGIAS PARA AGARRAR O LEITOR

Nosso trabalho pretende selecionar estratégias assertivas para atrair o leitor e motivá-lo durante todo o percurso que será desenvolvido em sala de aula. Para tanto, apresentamos aos alunos a literatura que provoca o medo, aderindo à concepção de leitura subjetiva, aquela que se volta para o leitor, e tenta compreendê-lo no produto desse diálogo. A socialização da leitura individual se deu por meio dos círculos de leitura, seguida pelos registros dos alunos nos diários de leituras. Nesse viés, procuramos fazer um breve estudo de cada um dos fios constitutivos dessa grande teia.

2.1 Literatura do medo em *Sete Ossos e uma maldição*, de Rosa Amanda Strausz

Em princípio, importante frisar que consideramos literatura do medo aquelas narrativas que o senso comum classifica como "'horror', 'gótico', '*dark fantasy*', 'sobrenatural', 'terror', dentre outros, mas que manteriam, como elemento comum, uma reconhecida capacidade e/ou intenção de produzir esse efeito característico." (FRANÇA, 2011, p.58).

Atualmente, percebemos que esse tipo de narrativa estabelece uma relação atrativa para o leitor. O clima suscitado pelo gênero, que, muitas vezes, envolve o sobrenatural, a atmosfera de tensão, as sensações de medo e emoção perante o desconhecido, corrobora para a apropriação do texto literário.

Segundo o escritor e crítico americano Howard Phillips Lovecraft (2007, p.13), "a emoção mais antiga e mais forte da humanidade é o medo, e o tipo de medo mais antigo e mais poderoso é o medo do desconhecido". Interessante observar que na definição do gênero "Literatura de horror", encontramos essa emoção, suscitada pela leitura, como o cerne dessa classificação. Júlio França (2008, p.1) afirma que "Horace Walpole, Edgar Allan Poe e H. P. Lovecraft estão entre aqueles que concebem a obra literária de horror como um artefato produtor de uma emoção específica: o medo e suas variações".

Apesar do medo não ser um elemento restrito ao fantástico, podendo aparecer em outros gêneros literários e cinematográficos (ROAS, 2012, p.123), ele é condição sem a qual não se pode conceber uma narrativa fantástica. Esta, por sua vez, poderá ser classificada em três níveis distintos, conforme aponta França:

> King procura explicar a lógica da narrativa de horror como um processo catártico que possibilitaria extravasar, através do medo inspirado pela ficção, os pavores associados ao horror real – aquele relacionado às condições de existência e de sobrevivência do ser humano (cf. KING, 1983, pp. 12-15). Ele classifica tais narrativas em três níveis, em função do tipo de sensação que é produzida no leitor: as de terror, as de horror e as de repulsa. (FRANÇA, 2008, p.5).

Assim, a narrativa de terror seria a expressão mais psicológica gerada pelo sobrenatural. "Trata-se de uma emoção gerada por um processo de imaginação deflagrado pelo medo daquilo que é apenas sugerido pela narrativa"; de horror estaria mais para o campo sensorial "compreende-se a sensação de medo que não pertence exclusivamente ao campo da percepção intelectual ou espiritual, mas que gera também uma reação física"; E, de repulsa, são aquelas cenas que causam repugnância, é um nível mais explícito e apelativo utilizado no processo de construção literária (KING apud FRANÇA, 2008, p.5).

Desde a fundação das narrativas de terror no século XVIII, que teve como marco inicial o romance gótico *O Castelo de Otranto*, do escritor inglês Horace Walpole, o gênero se popularizou. Aliado a outras grandes referências, principais obras e seus escritores tornaram-se clássicos da literatura universal, para citar apenas algumas: *As histórias do Grotesco e do Arabesco*, de Edgar Allan Poe, o conto "O chamado de Cthulhu", de Howard Phillips Lovecraft, *Frankenstein*, de Mary Shelley, *O médico e o monstro*, de Robert Louis Stevenson e *Drácula*, de Bram Stoker. Essas três últimas narrativas, surgidas no séc. XIX, "ensejaram mais de cem filmes, e tantos nos desenhos televisivos como nas histórias em quadrinhos vemos marcas de seu poder. Também podemos encontrá-los nos RPG e nos jogos de computador". (GENS, 2012, p.61).

Com todo esse arsenal fazendo parte do cotidiano das crianças e jovens, por que não aproveitá-lo a favor do letramento literário?

No Brasil, dentre os títulos publicados voltados para a literatura juvenil, que "apostam na veia do horror fortemente", está *Sete ossos e uma maldição*, da escritora Rosa Amanda Strausz. (GENS, 2013, p.112).

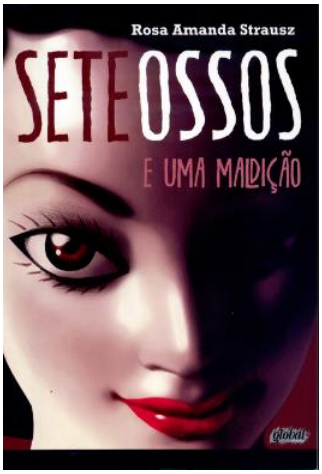


Imagem 1 – Livro Sete ossos e uma maldição

A autora, reconhecida nacionalmente, já ganhou diversas condecorações como o Prêmio Jabuti, “Mínimo múltiplo comum”, os Prêmios Revelação, João-de-Barro e Altamente recomendável, pela produção *Uólace e João Victor*. Seu repertório, direcionado para jovens e crianças, possui mais de dezenove títulos produzidos para esse público.

Nesse viés, a seleção da obra literária a ser trabalhada nesta pesquisa também levou em consideração uma sondagem inicial feita em sala de aula acerca do gênero literário que mais desperta o interesse dos participantes e quase a totalidade optou pelo terror. Além das razões supramencionadas, talvez o fascínio dos jovens leitores possa ser explicado porque:

> As histórias de terror exploram os limites do que as pessoas são capazes de fazer e as fronteiras do que são capazes de experimentar. Assim, adentram os domínios do caos psicológico, dos desertos emocionais, dos traumas psíquicos, dos abismos abertos pela imaginação, da histeria e da loucura... de todos os elementos que ficam na divisa da insensatez. As narrativas de terror muitas vezes apresentam o caos e o sofrimento, tematizando condições humanas extremas. (GENS, 2012, p. 62).

É inegável que essas narrativas suscitam a emoção do leitor, o medo pelo desconhecido, pelo sobrenatural. O terror visto na obra selecionada é aquele subentendido, vai além do escrito e estimula a imaginação, mistura a realidade e a fantasia, e promove a identificação com o público leitor. Acreditamos que os alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental se sentirão como os personagens das narrativas, ávidos por enfrentar o medo, uma vez que as histórias despertam as mais diversas sensações.

2.2 A produção do diário de leituras

Os diários de leituras aqui serão concebidos como testemunhas inscritas no processo de incentivo ao letramento literário que intentaremos empreender. Podem ser considerados artefatos que se fundamentam "como verdadeiros instrumentos tanto para o desenvolvimento de suas capacidades de leituras quanto para a instauração de novos papéis para o professor e para os alunos nas aulas de leitura." (MACHADO, 2005, p.62).

Pioneira nos estudos do diário de leituras (doravante DL) como dispositivo eficaz para o ensino-aprendizagem da leitura na escola, Anna Rachel Machado (2005) elenca alguns motivos para a sua pouca difusão e, por consequência, ainda ser desconhecido pela grande maioria dos professores brasileiros.

O primeiro motivo seria a ausência da transformação desse conhecimento científico em prescrições institucionais que norteiam o trabalho do professor até os livros didáticos. O DL, por ainda não ser indicado nos documentos oficiais, não prefiguraria, então, dentre as teorias de aprendizagem a ser ensinadas na escola.

Outra razão relaciona-se com o fato do DL vincular-se a um gênero privado. Para Machado (2005, p.63), nas reformas educacionais brasileiras, no final da década de noventa, foi privilegiado o ensino dos gêneros públicos. Além disso, a estudiosa acredita que ainda existe um entendimento equivocado a respeito do DL, que o leva a ser considerado um gênero monológico, "não se reconhecendo que, mesmo que seja um gênero privado no processo inicial de sua produção, ele se configura como artefato que pode tornar-se instrumento de reflexão, desencadeador de múltiplos diálogos." (MACHADO, 2005, p.63).

Também existem críticas no sentido de declarar o DL como um suporte em que se deposita apenas o sentimento do leitor. Conforme veremos no desenvolvimento deste projeto, o DL nasce a partir de uma perspectiva subjetiva do leitor em relação à sua leitura, mas suas impressões poderão evoluir e adquirir outras dimensões como a estética e crítica, por exemplo (MASSOL; ESPOSITO, 2012, s.p.).

Ainda para Machado, além dessas concepções inverídicas sobre o DL, está o fato de não existir um autor estrangeiro que tenha realizado a teorização sobre o uso do DL na escola. Essa chancela inexistente, parece ser, para a autora, um fator fundamental para um possível desprivilégio dessa prática. Por fim, um último entrave apontado seria o caráter revolucionário do DL, à medida que "a voz do aluno é realmente despertada", em detrimento a um modelo que ainda atribui à figura do professor como aquela detentora exclusiva do saber.

Afastados esses possíveis preconceitos, veremos que este gênero pode representar um importante instrumento para o ensino da leitura na escola, sobretudo a leitura literária. *A priori*, sua definição envolve a produção textual pelo aluno/leitor sobre as reflexões realizadas no ato da leitura. Segundo Machado:

> O *diário de leituras* é um texto produzido por um leitor, à medida em que lê, com o objetivo maior de dialogar, de "conversar" com o autor do texto, de forma reflexiva. Para produzi-lo, o leitor deve se colocar no papel de quem está em uma conversa real com o autor, realizando operações e atos de linguagem que habitualmente realizamos quando nos encontramos nessa situação de interação. (MACHADO, 2005, p.64).

Em nosso trabalho, o aluno será instigado a ler as narrativas e o diário de leituras deverá ser o instrumento utilizado para "conversar" com o autor, o narrador, os personagens, os colegas e o professor. Assim, veremos que existe uma grande liberdade de expressão no DL. O educando, ao fazer o registro de sua leitura, poderá avaliar a narrativa, resumir, comentar, expressar suas dúvidas, estabelecer relações entre o texto literário e suas vivências, revelar possíveis contribuições proporcionadas pelo o texto literário. Nessa perspectiva, Rildo Cosson afirma:

> O diário de leituras é um registro das impressões do leitor durante a leitura do livro, podendo versar sobe dificuldades de compreensão de determinadas palavras e trechos, transcrição de trechos favoritos com observações, evocação de alguma vivência, relação com outros textos lidos, apreciação de recursos textuais, avaliação da ação das personagens, identificação de referências históricas e outros tantos recursos que constituem a leitura como um diálogo registrado entre leitor e texto. (COSSON, 2014, p.122).

O diário é um gênero da esfera privada, escrito em primeira pessoa, em que o locutor e o destinatário se fundem na mesma pessoa, isto é, quem escreve, escreve para si mesmo. Por isso, há a tendência em alcançar a informalidade e a sinceridade do locutor. Já o diário de leituras, considerado por Machado (1998, p.19) como um subtipo do diário íntimo, assume um caráter público ao se vincular à escola e a outros espaços de divulgação (blogs etc). Mesmo propagado em espaços públicos, é importante que o leitor não perca essa relação tão característica de confiança presente na esfera privada. O diário surge, então, "com a função de testemunha de leituras e reflexões que as leituras produzem." (MACHADO, 1998, p. 33).

Outro fator essencial na confecção do diário de leituras é o uso da escrita. O aluno realizará tanto os processos de leitura quanto os de escrita. Compactuamos com a ideia de que vincular a leitura à escrita permite uma melhor apreensão/elaboração do que foi lido. O leitor,

ao registrar o que entendeu, responsabiliza-se pela própria construção de sentido do texto. No momento que explicita suas impressões, revela o seu aprendizado, posicionando-se de forma ativa, crítica e reflexiva, conforme aponta Bronckart:

> [...] De fato, o diário se configurava como um instrumento que permitia ao aluno a conscientização, a reflexão sobre os seus próprios processos, tanto de leitura e de produção quanto de aprendizagem em geral, além de permitir que o professor detectasse o estado real de cada aluno em relação a esses processos, podendo ele, assim, interferir mais eficazmente para o seu desenvolvimento. (BRONCKART, 1998, p.XXX).

Com efeito, podemos observar que este instrumento pode ser considerado eficaz até mesmo para a coleta e análise de dados pelo professor das interpretações e significações do texto literário para o aluno/leitor. O professor, ao verificar a leitura que o aluno empreendeu, poderá, inclusive, auxiliar nos processos de produção de sentido. É importante ressaltar que, neste trabalho, a produção de significados do texto literário realizada pelo aluno deve ser percebida como fator principal, muito mais do que qualquer correção do texto escrito.

Além disso, o diário auxilia no processo do letramento literário, na medida em que, ao tratar de diferentes obras e apresentar interpretações pessoais, funciona como um elemento motivador e incentivador às novas leituras, compartilhando suas ideias no espaço escolar.

Por isso, esperamos que, ao se apropriar desse instrumento pedagógico, o aluno possa criar um ritmo, um tempo para o estudo e desenvolver o hábito da leitura a partir de uma postura ativa, autônoma e capaz de expor a sua voz. Respaldados em Anna Machado, podemos afirmar que o diário de leitura “leva os alunos a desenvolverem, por meio da escrita, diferente operações de linguagem que leitores maduros naturalmente realizam, quando se encontram em situação de leitura”. (MACHADO, 2005, p.65). Assim, verificamos que essas estratégias são importantes contribuições que acompanharão o leitor por toda a vida.

2.3 O diário e a leitura subjetiva no ensino da literatura

Percebemos que o diário de leituras funcionará como um elo entre a literatura e o leitor. Nesse sentido, uma concepção de leitura que demonstra as particularidades do diarismo é aquela classificada como leitura subjetiva. Para os autores Massol e Esposito (2012), a leitura subjetiva pode funcionar como uma resposta à crise de leitura. Para os pesquisadores franceses, a leitura e a escrita são elementos fundamentais para o ensino da língua materna e podem ocorrer de forma simultânea no ensino de literatura. Essa concepção de leitura se

baseia no reconhecimento do papel ativo que o leitor exercerá na construção dos significados do texto literário, e, ao relatar essa leitura, inexoravelmente, passará pelo crivo subjetivo do leitor. O diário de leituras corresponde, então, ao caderno de leituras, isto é, aquele no qual o leitor gravará suas reações e impressões durante a leitura. Neste registro, cada leitor possui uma leitura pessoal, baseada em seus conhecimentos de mundo, vivências e outras leituras já realizadas.

Ainda para Massol e Esposito (2012), o caderno de leituras é definido como um suporte adequado para registrar as reações do leitor e, além disso, é um espaço de liberdade de expressão em que o aluno pode gravar todas as suas leituras pessoais. Isso permitirá o desenvolvimento do posicionamento do leitor frente às obras literárias, uma vez que existe esse envolvimento pessoal do aluno. Entretanto, é pontuado que essa leitura pode evoluir, ao longo do tempo, para adquirir dimensões estéticas, críticas e distanciadas, especialmente no que tange ao desenvolvimento do ponto de vista do aluno. O professor, assim, não é o guardião de uma única leitura que seria "autorizada" pelo texto.

Nesse viés, também encontramos respaldo no livro *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature,* apresentado originalmente no colóquio "Sujeitos leitores e ensino da literatura", na cidade de Rennes, na França, em 2004 e traduzido para o leitor brasileiro como *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Uma das organizadoras da obra, Neide Rezende (2013, p.7), elucida a concepção de leitura: "Este livro aborda a leitura tendo em vista o ensino da literatura mediante uma problemática longamente discutida mas pouco aceita: a perspectiva subjetiva da leitura, a do chamado 'leitor empírico', 'leitor real', 'sujeito leitor'".

Observamos que essa perspectiva concebe os alunos como uma comunidade de leitores, os quais integram a escola. Refletir sobre isso, significa reconhecer no aluno toda a sua potencialidade enquanto leitor, significa também perceber o ensino de literatura a partir desta diversidade de interpretações, como um fator potencializador deste ensino, uma vez que:

> Cada um possui sua história de vida, seu repertório de leituras (se alfabetizado), uma trajetória cultural e social, e se insere em determinada comunidade. Sendo diferentes os sujeitos, configuram também, subjetividades múltiplas, diversidade esta que não impede esses indivíduos de compartilhar muitos dos sentidos construídos durante suas leituras" – "comunidades interpretativas", "comunidades textuais", ou simplesmente "comunidades de leitores" são algumas das denominações correntes hoje para agrupamentos com referências culturais compartilhadas [...] A escola certamente se configura como uma comunidade, cujas peculiaridades em relação à leitura serão cuidadosamente tratados neste livro. (REZENDE, 2013, p.07).

Dessa forma, defendemos que os círculos de leituras se constituem fortes aliados para o ensino da literatura na escola. Ele funcionará como um instrumento auxiliar, a fim de ensejar as discussões em sala de aula e, por conseguinte, fomentar interpretações mais apuradas no momento do registro no diário de leituras.

2.4 O compartilhamento nos círculos de leituras

Os círculos de leitura são práticas em que as pessoas se reúnem para compartilhar suas leituras sobre uma determinada obra. De acordo com King (2001, p. 36, apud COSSON, 2014, p. 148), "os Círculos de Literatura[3] são [...] um meio de criar uma comunidade de leitores. Tanto o leitor quanto a leitura podem ser valorizados e ambos, professor e aluno, podem aprender e ajudar uns aos outros, reconhecendo a leitura como um processo ativo". Esses círculos fomentam, então, um momento efetivo de interação entre os leitores e os textos literários, já que, durante a troca de informações entre os participantes, as percepções de cada leitor são aguçadas, ampliando-se assim a sua própria experiência.

Percebemos que os círculos de leitura formam uma comunidade de leitores, dentro ou fora da escola. Nelas, as interpretações literárias não estão restritas à solidão do ato individual da leitura, mas, findada essa etapa, é possível compartilhar e ampliar as significações de um texto, como bem pontua Cosson:

> [...] Por meio da leitura, tenho acesso e passo a fazer parte de uma comunidade, ou melhor, das várias comunidades de leitores, porque na leitura nunca estou sozinho, antes acompanhado de outros tantos leitores que junto comigo determinam o que vale a pena ser lido, como deve ser lido e, no seu limite, em que consiste o próprio ato de ler. A leitura é, assim, um processo de compartilhamento, uma competência social. (COSSON, 2014, p.36).

Nessa perspectiva, os círculos visam principalmente à socialização da leitura e esse objetivo essencial é reiterado por Colomer ao afirmar que "a leitura compartilhada é a base de formação de leitores." (COLOMER, 2007, p. 106). O aluno, ao experienciar coletivamente o contato com o texto literário, não apenas toma conhecimento do que está expresso, mas aprende a literatura, "[...] em meio a um grande desenvolvimento social de construção compartilhada do significado". (COLOMER, 2007, p. 138).

Um dos principais modelos de círculos de leitura divulgados atualmente no Brasil e utilizados na prática escolar é o proposto por Harvey Daniels (2002, apud COSSON, 2014, p. 140). Esse modelo apresenta as seguintes funções:

---

[3] Para a referida expressão, alguns autores utilizam a denominação de *Círculo de Leitura*. Será esta a denominação adotada neste trabalho.

1. conector – relaciona o conto com a vida. São conexões pessoais de fatos da vida que se ligam à história ficcional. Identificação com personagens. O leitor será instigado a fazer comparações entre ele e os personagens ou alguma pessoa conhecida;

2. questionador – prepara perguntas sobre o conto para os colegas, tenta analisar, por exemplo, a postura dos personagens. (Por que o personagem X agiu daquela forma?). O aluno com esse papel também poderá fazer perguntas para o autor sobre alguma passagem que não tenha entendido, ou algum outro questionamento;

3. iluminador de passagens – o diarista escolherá um trecho para explicar para a turma. Nessa seleção, poderá levar em consideração vários fatores, tais como: o motivo de seu interesse; se ocorreu dificuldades de interpretação durante a leitura e, por isso, teve que reler várias vezes para entender; ou, ainda, se selecionou um excerto que julgou ser o mais importante da história;

4. dicionarista – anota as palavras desconhecidas, pesquisa o significado de acordo com o contexto, copia e faz a leitura para os colegas. Também pode escrever palavras-chaves do texto e explicar o motivo;

5. sintetizador – reescreve a história de forma resumida;

6. perfilador – traça um perfil das personagens mais interessantes;

7. cenógrafo– descreve as cenas principais;

8. ilustrador – traz imagens para ilustrar o texto;

9. pesquisador – busca informações contextuais relevantes para o texto.

Nesse viés, pretendemos adotar os círculos de leituras, por entender que estes se configuram um momento ímpar para a socialização da leitura. Sabemos que cada uma das funções apresentadas também pode auxiliar o aluno a perceber o texto literário em diferentes perspectivas, para, em um momento posterior, fazer uma leitura mais global da narrativa. Os círculos, então, transformam a sala de aula em palco de compartilhamento das impressões e significados da obra. Dessa forma, podemos afirmar que ocorrerá de fato a leitura literária, como revela Cosson:

> A análise literária [...] toma a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos. É só quando esse intenso processo de interação se efetiva que se pode verdadeiramente falar em leitura literária. (COSSON, 2007, p.29).

No próximo capítulo, nos voltaremos para a realidade escolar e o passo a passo utilizado na execução de nossa proposta.

3 ENTRE A REALIDADE ESCOLAR E A PROPOSTA DESENVOLVIDA

Neste capítulo, nos voltaremos para a apresentação da escola e das duas turmas do oitavo ano nas quais desenvolvemos o nosso projeto. Utilizamos em nossa metodologia a pesquisa-ação. Ao total foram onze encontros, distribuídos em dois meses de execução de nossa proposta. Os três primeiros encontros focaram na apresentação do projeto e na explanação dos círculos de leituras e diários de leitura. Seis encontros se destinaram a formação e discussão dos círculos de leitura. Por fim, os dois últimos encontros foram dedicados à aplicação dos instrumentos de coletas de dados de nosso trabalho.

3.1 Caracterização da escola e do perfil dos alunos

A presente proposta de intervenção envolveu duas turmas do oitavo ano do turno vespertino, totalizando cinquenta e dois alunos, com a faixa etária variável entre treze a dezoito anos, de uma Escola Municipal localizada na zona rural do município de Goianinha – Rio Grande do Norte. Em relação à quantidade de alunos, é considerada a segunda maior escola do município, ofertando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e II, para alunos das localidades de Miranda e circunvizinhas como Barrocas, Cachimbo Seco, Anacé, Jundiá de Baixo, Malhadinha, Manoel Paz e Carnaúbas. Importante ressaltar que, na maioria dessas comunidades, existe o Ensino Fundamental I, por isso, muitos ingressam nesta escola apenas para cursar o Ensino Fundamental II.

A escola distancia-se aproximadamente onze quilômetros do centro da cidade, além da estrada de terra fazer parte da maior parte do percurso, é preciso fazer a travessia de um pequeno rio, inexistindo ponte no local. Em épocas de chuva, essa rota se torna inacessível, havendo a necessidade de se contornar a região, passando por outros dois municípios vizinhos, Jundiá e Espírito Santo, aumentando para 30 quilômetros a distância percorrida para se chegar à escola ou ao centro de Goianinha. Os moradores da região, bem como os professores e outros profissionais que residem em outros municípios e atuam nessa localidade, também sofrem com esse problema. A região é conhecida como pertencente ao “outro lado do rio”, por ser considerada, muitas vezes, de difícil acesso, principalmente nos períodos de cheia do rio. Os moradores que não possuem veículo próprio utilizam os ônibus dos estudantes ou os ônibus que circulam para o centro da cidade duas a três vezes por dia.

Quase a totalidade dos pais dos alunos recebe ajuda do governo, como Bolsa Família[4]. Quanto à profissão dos responsáveis pelos alunos, a mais comum é a de agricultor(a), geralmente de cana de açúcar, mas há alunos filhos de profissionais da educação, de técnica de enfermagem, de pedreiro, de motorista, etc. No que diz respeito à escolaridade desses pais, mães e avós, basicamente possuem apenas o Ensino Fundamental, muitas vezes, incompleto. Há pais analfabetos. São raros os casos daqueles que concluíram o Ensino Médio ou Superior.

[4] A Bolsa família faz parte de um Programa Social que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza no Brasil.

3.2 Nos meandros da realidade escolar

Um dos indicadores institucionais divulgados mais recentemente, realizado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a escola obteve média de 3,6 para os anos finais do Ensino Fundamental II, de acordo com o resultado da Avaliação Nacional de Rendimento Escolar – Anresc (Prova Brasil).

Quadro 3 – IDEB. Fonte: http://ideb.inep.gov.br/resultado/

Além desse índice, no início de 2015, a própria escola divulgou o seu Resumo Anual de 2014 para os professores com dados preocupantes em relação ao desempenho dos discentes, tendo como foco o considerável índice de reprovações concentrados no sexto e sétimos anos, conforme demonstrado abaixo:

RESUMO ANUAL 2014

TURMAS	TOTAL	APROVADOS	%	REPROVADOS	%	TRANSFERIDOS	%	ABANDONOS	%
1º ANO	33	31	93,9	-	-	01	-	01	3,0
2º ANO	44	33	75,0	08	18,1	03	6,8	-	-
3º ANO	44	35	79,5	08	18,1	-	-	01	2,2
4º ANO	35	28	80,0	04	11,4	03	8,5	-	-
5º ANO	32	28	87,5	01	-	03	9,3	-	-
6º ANO	73	49	67,1	18	24,6	03	4,1	03	4,1
7º ANO	78	54	69,2	20	25,6	01	1,2	03	3,8
8º ANO	63	51	80,9	10	15,8	01	1,5	01	1,5
9º ANO	45	35	77,7	07	15,5	02	4,4	01	2,2
TOTAL	**447**	**341**	**76.2%**	**76**	**17,0%**	**17**	**3,8%**	**10**	**2,2%**

Tabela 1 – Resumo anual. Fonte: Escola Pedro Alexandrino da Silva (2014).

Ao fazermos essa leitura dos dados, inevitavelmente, esbarramos em um dos grandes problemas da educação brasileira: o fracasso escolar. Nele, inserem-se questões como reprovação, abandono/evasão escolar, e, até mesmo, aprovações que dizem muito mais sobre dados estatísticos do que evidenciam qualidade de ensino.

A ocorrência do insucesso escolar pode ser atribuída a alguns fatores, dentre os quais o nível de leitura dos discentes, tendo em vista os índices insuficientes apresentados pelos instrumentos de avaliação aos quais os alunos são submetidos em diferentes momentos do Ensino Fundamental. Logo, os resultados das avaliações tornam-se alvo de análise e preocupação.

Nas diretrizes do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) são apresentadas as orientações para o trabalho final, o qual deverá ser de natureza interpretativa e interventiva e ter como tema/foco/objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrando, no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de língua portuguesa no Ensino Fundamental. Assim, o PROFLETRAS privilegia a qualidade do ensino da língua materna à medida que permite a interação das situações vivenciadas em sala de aula e as teorias que podem contribuir para a resolução do(s) problema(s). Dessa forma, o papel do professor-pesquisador se torna de fundamental importância.

Adotamos, neste trabalho, a pesquisa-ação, a qual possui cunho qualitativo. Segundo Thiollent (1996, p. 7), “um dos principais objetivos [...] consiste em dar aos pesquisadores e grupos participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas das situações em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora”.

Objetivamos fazer uma intervenção a partir dos problemas detectados para que ocorra a resolução destes, conforme definição a seguir:

> [...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 1996, p.13).

Na perspectiva da pesquisa-ação, voltada para a área educacional, há uma ação por parte do professor, das pessoas ou grupos envolvidos no problema observado, com base em uma pesquisa preliminar de observação em sala de aula. A problemática é investigada para possibilitar ações planejadas.

Na investigação preliminar, percebemos que existem alguns fatores no contexto escolar que podem ser considerados de risco e de proteção[5]. Fatores de risco são aqueles que contribuem para a ocorrência do fracasso escolar. Esses fatores envolvem as atitudes de todos os atores que compõem a escola e a família, não apenas os alunos, mas também professores, funcionários, pais, responsáveis, além das estruturas físicas. Então, existem alguns fatores de risco que interferem na vida escolar, mesmo que não se relacionem diretamente ao ensino-aprendizagem.

Os seguintes exemplos são alguns fatores que corroboram negativamente para o desempenho escolar: situação familiar desfavorável, gravidez na adolescência, uso de drogas, trabalho infantil, exclusão social, entre outros. Entretanto, sem desconsiderá-los, vamos nos deter nos fatores de risco que são mais acessíveis ao olhar do professor-pesquisador, quais sejam:

- desinteresse pela escola, pela disciplina, pelo conteúdo;
- dificuldade em leitura, quando o aluno apenas decodifica o texto sem produzir sentido para o que foi lido;
- dificuldade de expressão. Ocorre quando o discente não expressa ou não consegue expressar o seu pensamento pela fala ou pela escrita. Possui atitudes apáticas/passivas, não entende o conteúdo, mas também não questiona, não interage com o professor e, às vezes, nem com os colegas.

Em contrapartida, existem alguns fatores que podem minimizar os efeitos dos fatores de risco, isto é, fatores que corroboram para o sucesso escolar, os quais denominamos de proteção. Nesse sentido, é conveniente destacar que o contexto no qual estamos inseridos não se diferencia daquele revelado por José Maria Puig Rovira:

> [...] é preciso que os alunos com maior risco de fracasso escolar tenham "experiência de êxito escolar" [...] a história escolar dos alunos que não terminam a educação obrigatória ou a abandonam prematuramente está cheia de experiências frustrantes, de falta de confiança, de experiências negativas, de baixa autoestima, de sensação de impossibilidade, de antecipação do próprio fracasso. É preciso romper essa dinâmica e propiciar que o aluno tenha experiências positivas que melhorem sua autoestima e que o revigorem para manter o esforço em tarefas posteriores. Para isso, é necessário que o professor ajuste a tarefa às possibilidades de cada um e mantenha expectativas positivas para a aprendizagem de todos os seus alunos. (ROVIRA, 2004, p. 32).

[5] A expressão fatores de risco e proteção é usada principalmente no estudo da criminalidade. Optamos por recorrer a esse conceito para melhor explicarmos os possíveis motivos que corroboram para o fracasso escolar.

Dessa forma, os fatores de proteção podem levar à reversão desse cenário de fracasso escolar, dentre eles podemos citar:

- motivação do aluno, a fim de despertar seu interesse pela escola, pela disciplina, pelo conteúdo;
- auxílio do educando nos processos de leitura. Utilização dos círculos de leitura, a fim de corroborar para o compartilhamento das interpretações dos textos. O discente terá que se colocar em uma postura ativa, interativa, enquanto leitor e participante dos grupos de discussão;
- incentivo à leitura da obra literária. Proposição de atividades que ampliem a expressão do pensamento do educando pela fala e pela escrita e também desenvolvam um raciocínio crítico e reflexivo do leitor. Assim, o diário de leituras será um forte aliado, para alcançar esse propósito. A postura ativa do aluno repercutirá no questionamento daquilo que não tenha entendido; maior interação com o professor e com os colegas.

Em conformidade com o acima exposto, existem alguns atores e situações externas à sala de aula que também podem repercutir favoravelmente nesse processo, como por exemplo conscientizar o jovem sobre a importância da educação para se alcançar a inclusão social. Segundo Cosson, a leitura é protagonista desse processo de inclusão social:

> Não é sem razão, portanto, que ler é uma competência extremamente valorizada entre nós. Tanto que a leitura é sempre vista de maneira positiva e sua ausência, de maneira negativa. É por isso também que não faltam programas e mais programas destinados a remediar a incapacidade de ler ou o analfabetismo, sobretudo entre adultos. Neste caso, saber ler, mais que garantir um lugar na faculdade, é um poderoso fator de inclusão social. (COSSON, 2014, p.33).

Isso posto, é papel do professor se comprometer com esses resultados e trabalhar para que ocorra um aprendizado verdadeiro e significativo. Então, o incentivo ao letramento literário que pretendemos empreender pode auxiliar para a construção de um leitor que consiga transpor e transformar a realidade que o cerca.

3.3 Intervenção realizada

No total foram realizados onze encontros em nossa proposta de intervenção. No primeiro, apresentamos o projeto aos alunos, no segundo e terceiro, nos voltamos à definição de círculos de leituras e seu funcionamento, bem como esclarecemos o conceito de diário de

leituras. Do quarto ao nono, formamos uma comunidade de leitores e fizemos a leitura de seis contos do livro *Sete ossos e uma maldição*. No décimo e no décimo primeiro encontro, aplicamos os instrumentos utilizados na análise de dados de nosso trabalho.

A seguir, relatamos as etapas que propiciaram a produção final do diário de leituras.

1º Encontro – Apresentação do projeto

Inicialmente, realizamos uma conversa com os alunos sobre o projeto de intervenção. Esclarecemos que eles participariam de um trabalho, o qual visava fomentar o letramento literário. Para tanto, faríamos a leitura de uma obra literária e, posteriormente, produziríamos um diário de leituras, a ser exposto para toda comunidade escolar em um evento organizado pela escola.

A obra literária selecionada, *Sete ossos e uma maldição*, de Rosa Amanda Strausz (2013), foi apresentada para que todos pudessem observar a capa, a contracapa e as imagens que antecedem cada conto. Fizemos também a leitura do texto presente na contracapa e anunciamos os títulos dos contos.

Logo depois, solicitamos que eles escrevessem sobre as expectativas geradas pelo livro e os elementos que não poderiam faltar em uma história de terror. Em seguida, fizemos uma sondagem sobre o que eles entendiam por diário de leituras, se conheciam o diário íntimo e o diário de ficção. Os alunos também responderam um questionário socioeconômico e receberam os cadernos em que fariam as anotações durante as leituras. Neste momento, escreveram o Perfil do Leitor e assinaram o Termo de Compromisso (anexo A).

2º Encontro – Círculos de Leituras

Para executar nossa proposta de produção do diário de leituras, planejamos uma aula sobre “Os círculos de leitura e o letramento literário” (anexo B). Adotamos os círculos de leitura na prática metodológica deste trabalho, visando potencializar o letramento literário no espaço escolar, uma vez que, como se verá adiante, as várias perspectivas de uma leitura enriquecem sensivelmente as discussões, no momento do debate literário.

Fizemos algumas adaptações ao modelo proposto por Harvey Daniels (2002, apud COSSON, 2014, p. 140), para adequá-lo à realidade dos alunos. Dentre as particularidades da nossa proposta, está presente a escolha pelos alunos do gênero literário terror e a seleção da obra levou em consideração a sua representatividade no cenário da literatura juvenil.

Na sala de aula, a fim de compartilhar a leitura do texto literário, fizemos a divisão da turma em seis grupos de quatro a cinco alunos, totalizando vinte e sete alunos. Por isso, optamos por selecionar seis das dez narrativas presentes na obra. Para cada encontro agendado, sempre haveria a formação de um grupo principal, responsável por apresentar um dos contos. Realizado o sorteio, a ordem da apresentação para os círculos de leitura ficou assim definida:

Grupo Principal	**Título do Conto**
Grupo 1	*Crianças à venda. Tratar aqui*
Grupo 2	*O chapéu de guizos*
Grupo 3	*O fruto da figueira velha*
Grupo 4	*Sete ossos e uma maldição*
Grupo 5	*A procissão*
Grupo 6	*Dentes tão brancos*

Quadro 4 – Distribuição dos contos

Logo depois, explicamos aos alunos que, com exceção do grupo principal, todos teriam uma das seguintes funções: conector, questionador, iluminador de passagens, dicionarista, sintetizador, perfilador, cenógrafo, ilustrador e pesquisador.

Após a distribuição das funções, informamos que, em um primeiro momento, ocorreria a apresentação do grupo principal, responsável pelo conto, e os demais alunos participariam fazendo a leitura do registro escrito. Ressaltamos, naquele instante, que essa tarefa já deveria estar pronta, isto é, ser realizada em casa e durante a leitura, todos os participantes poderiam intervir para enriquecer o debate.

Deixamos livre a escolha de como o grupo principal se organizaria para esta atividade. Primeiramente, perguntamos as sugestões dos alunos sobre a forma como gostariam de apresentar a história. Eles sugeriram a encenação do conto, uma entrevista com o autor, a leitura de cartazes falando sobre a temática, a utilização de slides. Combinamos que aos grupos principais seriam distribuídos os contos que apresentariam com antecedência, para planejarem a exposição, e, a cada semana, entregaríamos aos demais, o conto que seria objeto do debate.

3º Encontro – Diário de Leituras

A finalidade deste encontro foi o de apresentar aos discentes o diário de leituras (anexo B). Observamos, na sondagem anterior, existir um total desconhecimento em relação ao diário de leituras. Procuramos, então, partir do que eles já conheciam: o diário íntimo e o diário de ficção. Na conversa inicial, houve uma participação significativa dos educandos,

algumas alunas afirmaram possuir diários, explicaram os motivos de ter e/ou não ter. Um aluno afirmou que “o diário é coisa de menina”. Para dissipar as dúvidas que surgiram quanto às semelhanças e às diferenças dos gêneros indicados, fizemos a leitura da seguinte tabela:

	Diário Pessoal	Diário de Ficção	Diário de leituras
Conceito	É um diário íntimo, em que o autor relata para si próprio acontecimentos do cotidiano, sentimentos, ideias, comentários de sua vida. É um gênero privado e usualmente informal.	É um texto literário, que não tem um compromisso com a realidade. Logo, existe um personagem-narrador que faz um registro de situações do dia a dia, anotando suas impressões sobre os fatos e seus sentimentos perante às situações. Gênero público, formal ou informal.	Possui características de um diário pessoal, no entanto não conta fatos de sua vida, e sim faz uma reflexão sobre textos literários, comentando, questionando, relacionando-os a outros textos e/ou situações de sua vida. Gênero inicialmente privado, que pode se tornar público. Formal ou informal.

Quadro 5 – Comparação entre Diário Pessoal, de Ficção e de Leituras

Demonstrada a tabela supracitada e feitas as considerações iniciais, passamos a exemplificação dos gêneros:

Exemplo 1 – Diário Pessoal:

Quadro 6 – Exemplo de Diário Pessoal
Fonte: http://jleitores.blogspot.com.br/2012/06/v-behaviorurldefaultvmlo.html

Após a leitura do exemplo 1, preterimos a ideia de que a produção do diário íntimo era restrita ao gênero feminino, apesar de reconhecermos que a prática é adotada, em sua maioria, por meninas. Sobre o exemplo, a classe visualizou que se tratava de um mesmo fato, mas contado de diferentes perspectivas. Os discentes notaram que tanto o menino, quanto a menina possuía uma imagem diferente do que o outro realmente pensava.

Antes de iniciarmos a leitura do gênero seguinte, mostramos para a classe o livro *O diário de Dan*, de Dan Kirchner[6], disponível no acervo da biblioteca. Alguns alunos espontaneamente afirmaram ter lido e teceram comentários sobre a obra. Aproveitei para ler a primeira página do diário. Após a leitura, indaguei se era um diário real ou ficcional, explicando o significado desses conceitos. Aproveitamos para ratificar que aquela situação descrita não tinha o compromisso com o real, isto é, não necessariamente havia acontecido. Em seguida, passamos para o seguinte texto:

Exemplo 2 – Diário de Ficção

Uma página de diário

Clarissa abre o seu diário de capa verde e escreve:

Quero escrever neste diário tudo o que penso tudo o que sinto. Mas a gente nunca escreve tudo o que pensa, tudo o que sente. Por que será que só somos sinceros pensando?

Preciso ter um diário porque não tenho com quem conversar. As minhas colegas do Elementar não gostam de mim. (Não sei por quê!) A única que me procura é a Dolores.

No diário é como se eu estivesse conversando comigo mesma. Assim tenho a impressão de que estou menos só.

Que é que tenho para contar? O dia está lindo. Estamos no outono. No pátio de minha casa tem uma paineira florida. Bonito! Uma professora formada dizendo "tem uma paineira". O direito é "há uma paineira". Mas fica tão pedante... Por que será que a gente nunca escreve como fala? Bom, mas a verdade é que ninguém vai ler o meu diário.

E se eu morrer? Se eu morrer, depois da missa de sétimo dia mamãe toda de preto vem chorando reunir as minhas coisas. Encontra este livro, abre. Lê e fica sabendo todos os meus segredos.

Não. Preciso destruir este diário antes de morrer. O pior é que a gente nunca sabe quando vem a hora da morte.

Mas eu ia dizendo que no nosso pátio tem uma paineira florida. De manhã os passarinhos fazem uma gritaria doida dentro dela. Se eu soubesse pintar, eu pintaria a nossa paineira.

Hoje, entrando na sala de visitas, senti a mesma coisa que sentia quando era guria. Quando olhei para o retrato do meu bisavô senti um medo esquisito, uma impressão de o retrato ia sair correndo atrás de mim. Bobagem! Um retrato não pode se mexer. Se os outros soubessem do meu medo, na certa riam de mim.

Mas o que eu sinto, não devo mentir. Pelo menos para mim mesma...

Quadro7 – Exemplo de Diário de Ficção
Fonte: Érico Veríssimo, Clarissa, 50. ed. São Paulo: Globo, 1999.

Conceituamos e esclarecemos as dúvidas sobre o autor/narrador/personagem. Eles responderam aos questionamentos de quem era o autor, qual a voz correspondia a do narrador, quem era a personagem. Se aquele diário fazia parte do universo real ou ficcional e que pistas os levavam a essa conclusão. Brevemente eles comentaram sobre a solidão da personagem, o

[6] KIRCHNER, Dan. *O diário de Dan*: Dane-se. São Paulo: ed. Planeta Brasil, 2012.

motivo que a levava a escrita, o receio da mãe fazer a leitura do seu diário e o medo da foto antiga. Enfim, encaminhamos para o último exemplo:

Exemplo 3 – Diário de Leituras

Fuçando na internet achei um trailer desse filme, achei tão lindo o trailer e fiquei tão interessada na história,descobri que o filme que ainda vai lançar é inspirado em um livro e que esse livro é baseado em uma história real. Então comprei e estou lendo, so ontem li 2 capítulos o livro é daqueles que vc nao quer parar de ler. Incrível e apaixonante. Posso estar errada sobre a mensagem do livro, mas pelo que entendi ate agora do que eu li é que Hazel (personagem que possui um cancêr terminal) leva uma vidinha sem graça e não nenhum sonho, por saber que vai morrer, ate que ela conhece Augustus, que vai lhe mostrar que a vida pode ser diferente. To adorando a leitura dele, é um livro bem leve e ao mesmo tempo profundo.

Quadro 8 – Exemplo de Diário de Leituras
Fonte: http://diario-de-leitura-arita-lima.webnode.com/products/a-culpa-e-das-estrelas/

Um dos alunos afirmou que já havia assistido ao filme, comentando o enredo e o que achou da história. Outros demonstraram interesse em ler o livro de John Green. Nesse primeiro contato com o diário de leituras, conversamos sobre algumas características do gênero, as semelhanças e as diferenças em relação ao diário íntimo e diário ficcional. Também mostramos os cadernos que eles utilizariam para escrever as percepções sobre a leitura que iríamos empreender. Os alunos participaram deste momento e demonstraram interesse pelos assuntos abordados.

Nesse contexto, após a demonstração dos três referidos textos, apresentamos aos discentes algumas questões que os norteariam durante a leitura dos contos e que também os auxiliariam no momento da produção do Diário de Leituras:

> (a) Registre o que o texto lhe trouxe de mais interessante, seja em relação à forma, seja no que se refere ao conteúdo. Sinta-se livre para registrar aquilo que mais despertou a sua atenção;
> (b) Ao ler a história, que sentimentos, sensações, impressões ela despertou em você? Fale sobre suas reações à leitura e dê exemplos da história, de(s) passagens que causaram isso em você;

> (c) Aponte possíveis dúvidas sobre o que leu. Se não compreendeu algo, comente o que foi e por quê. Também pode fazer questionamentos. Pode dirigir perguntas ao narrador da história. Manifeste, caso queira, discordâncias em relação à história, seja como a história é contada, os personagens, a linguagem etc. Sinta-se livre para comentar aquilo que discorda;
> (d) Relacione o que aconteceu na história com suas vivências, outras leituras (caso as tenha), seu conhecimento de mundo, enfim, suas experiências. (NASCIMENTO, 2015, p. 29-30)

A preocupação é que, nesse primeiro contato com a estrutura do gênero, os alunos tivessem uma ampla visão e fossem bem orientados sobre os parâmetros que deveriam seguir no momento da produção final do projeto. Assim sendo, desde o início, já estariam informados que no registro poderia constar comentários sobre o conteúdo do conto; dúvidas, questionamentos, concordâncias e discordâncias em relação a algum fato da história; relação da história com alguma experiência pessoal (NASCIMENTO, 2015, p.30).

Como vimos, as atividades que antecederam a produção do diário de leituras começaram na sala de aula, com a apresentação da obra literária, as orientações sobre os círculos de leitura, bem como o conceito e características do diário de leituras e como seria a sua produção.

Dessa forma, ressaltamos que os próximos encontros seriam constituídos basicamente pelas apresentações dos grupos, leitura dos contos e a formação dos círculos de leitura. De acordo com a dinâmica da sala de aula, essas etapas poderiam sofrer alterações na ordem, ou mesmo algumas poderiam ser complementadas por vídeos. Finalizado esse momento inicial, voltaremo-nos à etapa posterior.

4º Encontro – Primeiro Conto: “Crianças à venda. Tratar aqui”

No primeiro dia marcado para a apresentação e discussão do conto “Crianças à venda. Tratar aqui”, muitos alunos não fizeram a atividade que deveria ser realizada em casa e o grupo principal não elaborou a exposição. Verificamos que vários educandos não entenderam a proposta, então conceituamos e distribuímos novamente as funções. Eles anotaram no caderno, realizamos a leitura da narrativa em voz alta, dando algumas sugestões de como poderiam fazer, inclusive utilizando exemplos adequados de alguns discentes que conseguiram cumprir a tarefa. Alguns iniciaram a escrita em sala de aula e aproveitaram para perguntar se estavam fazendo de acordo com o solicitado.

No dia seguinte, o grupo principal simulou uma entrevista realizada por um leitor à escritora da obra. Fizeram perguntas ligadas à inspiração da autora. Após o teatro, exibimos

um vídeo do youtube[7], produzido por alunas do segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública. Os educandos gostaram muito, socializaram as sensações despertadas. Em seguida, fizemos um grande círculo, colocamos os alunos que exerciam a mesma função ao lado um do outro e realizamos a leitura dos registros.

Lembramos que os círculos foram constituídos por nove funções diferentes, quais sejam: conector, questionador, iluminador de passagens, dicionarista, sintetizador, perfilador, cenógrafo, ilustrador e pesquisador. Passaremos a descrever algumas informações apresentadas pelos participantes durante a realização das oficinas. Em "Crianças à venda. Tratar aqui", podemos verificar os seguintes registros:

1. conector – Os estudantes estabeleceram relações do conto com a vida:

> Assim como na vida real existem famílias passando por necessidades, vivendo de forma precária e precisando de cuidar de seus filhos e que por falta de dinheiro são obrigados a tomar decisões que não pretendia.
>
> No conto "Crianças à venda. Tratar aqui", é possível perceber que a pobreza é um péssimo modo de vida faz com o que o ser humano tome decisões que não querem tomar mas é a única escolha.[8]
>
> A. B. S.

Durante a discussão, alguns justificaram a postura de Marialva por sua pobreza, já outros notavam a maldade nas atitudes da mulher:

> ... Marialva se rela (assemelha) a uma mulher que eu ouvi falar. É uma espécie de pessoa ambiciosa e que em sua vida foi muito malvada e só pensava em si mesma. É fazia coisas ruins, chegando a prejudicar e maltratar a própria mãe.
>
> M. T. S. T.

Essa aluna conseguiu perceber as características da personagem e relacioná-las a uma pessoa conhecida, em sua opinião ambiciosa, malvada e ruim. Já outro aluno faz o seguinte juízo de valor, a partir da concepção que possui do significado de ser mãe:

> Existem sim pessoa que vende seus filho só que é muito errado quando a mulher tem o filho é para criar e da carinho porque o filho é um pedaço da mãe.
>
> C. C. L.

---

[7]Sete Ossos e uma Maldição. *Crianças à venda. Tratar aqui.* Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rUTSo8Jy0Ec.

[8] Ressaltamos que, muito mais do que qualquer correção de escrita, posteriormente, faremos a análise do texto dos alunos, visando verificar as significações construídas por eles a partir do texto literário.

Percebemos que os discentes entenderam bem esta função e a cumpriram satisfatoriamente. Constatamos que a turma se dividiu no julgamento da progenitora. Conforme mencionado, houve quem defendesse a venda dos filhos devido à condição miserável, mas a maioria condenou o ato.

2. questionador

Nesta função, os questionadores faziam perguntas para a turma responder. Notamos que esta função auxiliou os leitores a entrarem no texto, interagir com as informações explícitas e implícitas.

> 1. Por que a mãe não perguntou desconfiou de nada quando viu que estava recebendo muito dinheiro, e tinham fotos sem nenhuma pessoa com Fabiojunio, e com seu jeito infeliz?
> 2. Para que esse casal estranho queriam fabioJunio será que eles queriam cuidar dele?
> 3. Por que Simara não pediu ajuda de policiais?
> 4. Por que fabio Junio estava com muita tristeza quando tiraram a sua foto?
>
> A. L. N.

Reparamos que o aluno fica intrigado com algumas posturas das personagens, por exemplo, a de Simara que prefere procurar padres ao invés de policiais. Outros questionamentos focaram nos fatos narrados na história:

> 1. Por que a personagem Marialva vendeu os filhos?
> 2. Por que Fabiojunio se conformou de ser vendido?
> 3. Por que Simara estava o tempo todo desconfiada do casal que levou Fabiojunio?
> 4. Por que Marialva nunca desconfiou do casal.
>
> C. G. S.

Foi um momento divertido, a turma respondia as questões, comentava, às vezes, ria das perguntas, enfim, houve uma participação e envolvimento efetivo.

3. iluminador de passagens

Nesta função, muitos alunos apenas copiaram passagens que acharam interessantes, outros selecionaram alguns trechos e explicaram. Foi dada esta liberdade para que eles selecionassem o que julgavam ser mais importante.

> "– Por que você não disse que ia visitar seu irmão? – perguntou a mulher com um sorriso.
> Antes que a menina pudesse responder, a mãe mostrou-lhe um novo envelope.
> – Olha só, acabou de chegar! Veio com uma carta. E com ótimas notícias.

> Simara avançou para o envelope. A primeira coisa que viu foi a foto. Uma foto dela, vestida com roupas elegantes e antiquadas, de pé, braços estendidos ao longo do corpo, no pátio dos fundos da casa, onde havia o cemitério, embora a foto não mostrasse cemitério algum. Só um bonito jardim, com o gramado muito bem cuidado e árvores frondosas ao fundo.
>
> Antes que pudesse se recuperar do susto, a mãe perguntou:
>
> – Leu a carta? Eles ficaram encantados com você!
>
> E completou, sorridente:
>
> – E vêm busca-la hoje mesmo, à noitinha. Você nem imagina como me pagaram bem!
>
> Diante do olhar apavorado da menina, Marialva franziu o cenho e engrossou a voz:
>
> – Já para o banho. Está na hora de você também aprender a ser chique. (p.16-17)
>
> Eu acredito ser a passagem mais interessante do texto, porque depois de tudo que Simara fez, achou o casal estranho, procurou a verdade para amostrar a sua mãe que o casal que comprou fabiojunio era estranho, depois que ela olhou a foto dedicadamente viu a verdade, quando foi visitar o irmão viu que seu irmão estava morto, quando chegou em casa sua mãe entregou-lhe um envelope dizendo que o casal que comprou fabiojunio também queria comprala e no envelope teria uma foto de Simara em pé, com vestidinho e no fundo um jardim.
>
> J. H. R. S.

Para este leitor, o final foi o momento mais interessante, ele se surpreende ao ver que o esforço de Simara, para desvendar o destino do irmão, foi em vão. Depois de tudo, a menina ainda é vendida aos assassinos.

Já este outro aluno interpreta a "expressão vazia do casal" como uma ausência de almas dessas personagens, remetendo-o ao filme *Coraline e o mundo secreto*. Essa conexão entre o conto e o filme se estabelece no momento que o discente se lembra dos olhos furados de Fabiojunio e também das personagens do filme:

> "(...) Não sabia dizer direito o que era – se a expressão meio vazia do casal, o jeito que eles tinham de olhar, meio fixo, sempre para frente, a maneira de se moverem, lenta demais." (p.10).
>
> Para mim dessa forma que eles falaram parecia como se essas duas pessoas não tivessem almas, talvez já estivessem mortas essa parte dos olhos furados mim lembro do filme "Coraline" que essa menina conseguia entrar em outra dimensão onde os olhos de todos eram furados, mas eu gostei bastante da história das crianças a venda, é bem legal.
>
> R. S. S.

4. dicionarista

Os dicionaristas anotaram palavras como: baixela, casebre, escrivaninha, jazigo, obstinada, ornamentada, transtornada. Os alunos fizeram a leitura, comentaram o significado

das palavras. Nesta função, acreditamos que outros termos poderiam ter sido explorados, já que muitos deles não fazem parte do vocabulário usual dos alunos.

5. sintetizador

O sintetizador faz um resumo da narrativa. Uma das alunas conseguiu recontar a história, a partir da leitura apreendida. Conforme veremos, ela estabelece um julgamento para a antagonista:

> Marialva era uma mulher que não tinha consciência de ser uma pessoa responsável, porque ela pos seus filhos a venda e que ela pensava que isso era certo para os seus filhos, que aquilo seria melhor para eles.
>
> Ela teve nove filhos, mais morreram alguns e só restaram cinco, e eles chama-se Tião, Francineide, Ronivon, Simara e Fabiojunio, Marialva vendeu a metade de seus filhos.
>
> Mas Simara era a única pessoa que achava que aquilo que sua mãe estava fazendo, não estava certo ela não se conformava com aquilo e estava desconfiando que tinha alguma coisa errada com os casais que compraram fabiojunio.
>
> Simara pressentia que seu irmão não estava feliz, as fotos vinha cada vez mais impressionante, e Simara descobriu coisas horríveis naquela foto, e foi salvar seu irmão fabiojunior, e quando encontrou o local descobriu que seu irmão estava morto.
>
> Simara voltou para casa e soube que iria ser vendida, e ela levou um grande susto quando viu umas fotos sua, naquela casa que ela tinha ido procurar seu irmão, ela viu umas imagens estranhas dela naquela fotos.
>
> E .S. O.

A leitora conseguiu resumir de forma satisfatória os fatos principais contidos na trama.

6. perfilador

A seu modo, cada aluno caracterizou os personagens, a partir de seu ponto de vista. Ao traçar este perfil, alguns discentes apenas descreveram personagens que possuíam nomes próprios.

> Marialva: Era louca e desalmada, pariu nove filhos, e era louca por dinheiro.
>
> Fabiojunio: Um menino assustado, quieto e foi vendido para uma família estranha.
>
> Simara: Uma menina valente, corajosa, esperta e preocupada com seu irmão.
>
> Padre André: Jovem e destemido, mas também inexperiente e humilde, ajudou Simara a procurar seu irmão.
>
> Padre Leal: Um velhinho simpático, que cuidava da paróquia e também ajudou Simara e Padre André a procurar Fabiojunio.
>
> J. E. S. L.

Assim, eles ignoravam aqueles que não possuíam um nome específico, como, por exemplo, o casal que adotou Fabiojunio. Neste momento, explicamos que esses personagens também deveriam ser descritos no perfil, conforme exemplo abaixomencionado:

Marialva: Ela era uma mulher interesseira, ela tinha nove filhos e só restava cinco. E decidiu vender mas o problema era a filha mais velha.

Simara: Era uma menina inteligente e decidida, ela tinha dez anos era a filha mais velha de Marialva.

Fabiojunio: Ele era um menino bom e foi vendido a um casal rico.

Padre André: O Padre era uma pessoa muito boa, ele ajudou Simara a ir até a casa do irmão, Fabiojunio.

O casal que adotou Fabiojunio: era um casal muito estranho e andava devagar.

E. O. S.

Enfatizamos que os participantes deveriam se voltar para as características dos personagens expressas e implícitas no texto e não se deter em classificações como "bom" ou "ruim".

7. cenógrafo

Esta função, marcada pela descrição das cenas principais, restringiu-se, muitas vezes, a cópia de cenas que o discente acreditou ser principal, mas alguns alunos optaram por fazer breves comentários.

"(...) Um casebre miserável, perdido numa curva do rio, sem eletricidade, sem comida, sem dinheiro, sem remédio, sem nada por perto." (p.9).

Uma verdadeira pobreza

"(...) Assim, quando chegou o casal despediu-se da mãe e de Simara – a irmã mais velha –, engoliu o choro e entrou no carro de seus novos pais." (p.10).

O medo e a desconfiança consumiu Simara

"– Mãe a senhora não achou esses dois meio esquisitos, não? – perguntou a menina assim que o carro sumiu na estrada." (p.10).

Já desconfiada de algo.

"Mas no fundo, achou que a filha tinha razão. Não sabia dizer direito o que era – se a expressão meio vazia do casal, o jeito que eles tinham de olhar, meio fixo, sempre para frente, a maneira de se moverem, lenta demais." (p.10).

Também desconfiou Marialva

"Simara, sempre desconfiada, examinava a fotografia." (p.11).

temendo que algo acontecesse

"Simara não se convencia. Todos os outros irmãos enviavam fotos em que apareciam cercados de brinquedos, em parques, comendo doces, rindo, abraçados com a nova família. Fabiojunio não. Estava sozinho, de pé, com os braços estendidos ao longo do corpo, no meio daquele jardim imenso. Parecia triste." (p.11).

"Mas, agora, não havia mais tempo para brincar. Botou a foto sob o vidro da lente e examinou-a detidamente. Nem precisou procurar muito. Bastou-lhe focalizar os olhos do irmão para encontrar a explicação de sua expressão vazia: estavam furados." (p.12).

Ela chegou a uma conclusão: o seu irmão estava morto.

E. P. S.

É importante observar que a leitora em seus comentários sintetiza informação, infere, prevê e conclui.

8. ilustrador

Os alunos retiraram passagens do texto, fazendo ilustrações. No exemplo abaixo, o participante representa as cenas iniciais da narrativa.

S. M. S. F.

9. pesquisador

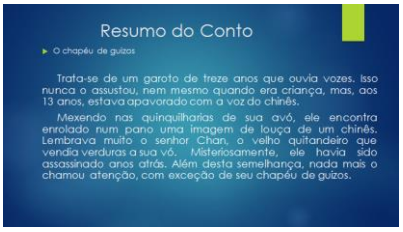
Na função de pesquisador, inicialmente marcada pela busca de informações contextuais relevantes para o texto, os próprios participantes perguntaram se poderiam contar outras histórias que também despertavam o medo. Assim, eles se voltaram a recontar lendas que estão presentes no folclore da região e que instigam o imaginário de toda comunidade. Os primeiros recontos demonstram concisão.

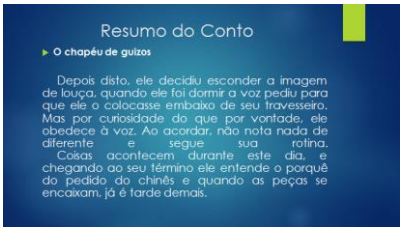
> A história é conhecida como fogo do Batatão, porque as pessoas dizem que é uma luz muito pequena e que é vista de longe. Quem já viu diz que ela vai se aproximando e crescendo junto da pessoa quando a luz chega bem perto da pessoa se torna uma bola de fogo que queima.
>
> L. J. S.

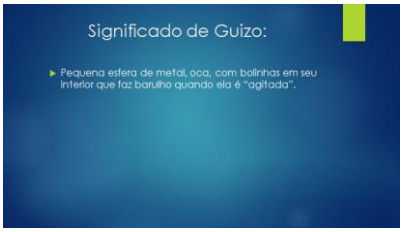
Relembramos que este momento foi desmembrado em dois encontros, pois julgamos necessário fornecer novas orientações a respeito das funções. Aos discentes que cumpriram a tarefa, solicitamos que fizessem a leitura em voz alta, porém muitos se sentiram envergonhados e nos pediram para realizá-la. Quando verificávamos que o aluno alcançou um resultado satisfatório, partíamos do exemplo dele para explicar como deveria ser realizada a função. Quando identificávamos inadequações no texto, conversávamos com o aluno individualmente, solicitando alterações. Ao final, conseguimos perceber que aos poucos todos se inteiraram da organização e do funcionamento dos círculos de leitura.

5º Encontro – Segundo Conto: “O chapéu de Guizos”

Inicialmente, o grupo principal apresentou o conto por meio dos seguintes slides:







Os alunos trouxeram a sinopse do livro, o resumo do conto, significado do termo *guizo* e ilustrações. O grupo se destacou quanto à organização do trabalho. Em seguida, fizemos a leitura em voz alta do conto e demos início à apresentação das funções.

1. conector

No exemplo abaixo, a aluna fez a conexão entre um excerto do conto e uma história de assombração conhecida na localidade em que vive. Para dar verossimilhança à narrativa, a participante informa que não foi apenas ela quem escutou os gritos de uma "mulher", mas também outros moradores:

> "No entanto, agora ando assustado. Pela primeira vez, não tinha medo quando, aos três anos, escutava uma mulher pedindo socorro no meio da noite".
>
> Não só eu, como outras pessoas da minha localidade já escutaram essa mulher gritando e perguntando: cade meus sete filhos? Falam que de 7 em 7 anos ela passa chorando e gritando como uma louca, pois o grito dela é horrível, parece que vai morrer. Ela escolhe uma comunidade para passar, ela passa a meia-noite. Quando é para uma pessoa escutar, enquanto essa pessoa não escutar o choro dela, a pessoa não consegue dormir, ela é horrível, vesti trapos velhos. Ela pergunta sobre os filhos dela, mais eu não sei o que aconteceu com os filhos dela si desapareceu ou morreu...
>
> K. M. S.

Mais uma vez, a tradição oral dialogou com a narrativa apresentada. Outros alunos também descreveram o medo e a curiosidade que o protagonista sentiu.

2. questionador

Nesta função, os participantes fizeram as seguintes perguntas para a turma responder:

> 1.Como o menino sabia que a voz era do Chinês?
> 2. Por que o menino comparou o chinês ao Senhor Chan?
> 3. Por que o chapéu do Chinês chamou a atenção do menino?
> 4. Por que o chinês avisou ao menino que sua mãe não vai gostar de saber que ele mexeu no baú?
> 5. Por que o gato de dona Lineusa ao ver o menino se arrepiou?
>
> H. G. O.

A turma respondeu todas as perguntas e outras foram feitas.

3. iluminador de passagens

A cena escolhida do assassinato do gato chamou a atenção da leitora devido a frieza do protagonista. Ao mesmo tempo que a ação do garoto assusta a aluna, pela ausência de sentimentos, também desperta o seu interesse.

Eu achei esse trecho o mais importante, porque ele disse que o gato parecia apavorado com ele, como se o gato visse algo de ruim nele.

Mais o mais interessante no trecho, foi que o gato olhava com os olhos vermelhos de ódio como que se tivesse endemoniado.

Mais isso foi a passagem que mais me deu medo, porque quando ele pegava o gato com a mão parecia que tinha alguma força por dentro dele que queria apertar mais o pescoço do gato.

Mais o que mais me impressionou foi porque ele apertou tanto o pescoço do gato, que os ossos do pescoço do gato se deslocaram.

A mais terrível parte foi quando ele olhava pros olhos do gato e cada vez mais vermelhos pareciam que iriam soltar do crânio. O interessante é que ele nem sentia pena nem nada do tipo e ele sentia a respiração do gato chegando ao fim e quando o largou na calçada estava morto. Eu gostei mais desse fim porque ele foi mais assustador.

C. G. S.

Esta função auxiliou outra leitora a compreender um trecho do conto que, em um primeiro momento, não havia sido entendido. A busca pela elucidação do excerto levou a educanda a fazer várias leituras até alcançar uma interpretação compatível.

"Entrei em casa ventando e corri para o quarto, disposto a quebrar a imagem em mil pedaços. Puxei o travesseiro da cama com violência, sacudi a fronha e deixei cair no chão o embrulho. Apesar da queda, o objeto rolou suavemente pelo tapete, permitindo que o tecido se desenrolasse sem pressa e que seu conteúdo se revelasse aos poucos". (p.59).

Esse trecho eu tive que ler várias vezes pois não estava entendendo. Mas entendi que ele estava disposto a quebrar aquele boneco de louça para se livrar daquele objeto que ele se sentia desconfortável, sem descanso, apavorado.

E. G. S.

4. dicionarista

Os dicionaristas anotaram palavras como: exilar, excepcional, ecoar, cantina, quinquilharias, quitandeiro, desvencilhar, leigo, maléfico, tilintar, guizo, aura, saltimbancos, crânio.

5. sintetizador

A seguir, demonstramos um exemplo em que o educando produz um resumo bem objetivo do conto.

Era um menino que desde criança ouvia vozes de uma mulher, de sua avó e de outra mulher. Ele estava em casa e resolveu dar uma espiada em um baú de sua avó, encontrou um lenço manchado, desdobrou e viu uma pequena imagem de louça.

O chinês tinha um chapéu cheio de guizos, foi dormir e colocou o chinês debaixo do travesseiro, quando acordou indo para a escola, viu o gato da dona Lineusa, pegou o gato e começou a apertalo, quando soltou o bicho ele já estava morto. Chegando em casa, encontrou

dona Lineusa dizendo que um homem chinês viu ele tentando salvar o gato, ele entrou em casa afim de quebrar a imagem, levantou o martelo bem alto e quando viu a imagem ficou paralisado, porque diante dele estava a imagem de um gato de louça branco, ele não viu nada de estranho, só o chapéu de guizo no alto da cabeça.

J. E. S. L.

6. perfilador

Nesta função, não encontramos um exemplo em que um aluno conseguisse citar todos os personagens principais. Os perfiladores deixaram de fazer referência, inclusive, ao protagonista. Outra inadequação considerada foi a não associação de Chan e o Chinês.

Chinês: ele não era normal, mas era uma pessoa boa. Ele usava roupas ocidentais, um pouco antiquada.

Chan: um velho quitandeiro que vendia verduras.

Dona Lineusa: ela tinha um gato que era o xodó dela.

L. P. B.

Depois da leitura deste perfil, os próprios colegas do participante esclareceram que Chan e o Chinês se tratavam do mesmo personagem. Na discussão, cada aluno complementava aqueles que ainda não haviam sido lembrados. Daí, constatamos a importância da socialização da leitura. Nesse diálogo, personagens foram acrescentados e construídos sentidos ainda não percebidos. A ampliação desta percepção pelo aluno confirma a eficácia do compartilhamento ocorrido nos círculos de leitura.

7. cenógrafo

A orientação foi que os estudantes selecionassem as cenas principais do conto. Neste comando deveríamos também ter solicitado para que fizessem um comentário, pois atentaríamos para os motivos que os levaram a fazer esta seleção.

1.“O senhor Chan tinha sido misteriosamente assassinado quando eu tinha apenas cinco anos, mas eu ainda me lembrava do rosto dele.” (p.56).

2. “– Me ponha debaixo do seu travesseiro. Coisas extraordinárias acontecerão...” (p.56).

3. “o chinês tinha uma aura maléfica que até um leigo poderia perceber. Mas a curiosidade foi maior.” (p.57).

4. “Assim que pisei na calçada, ainda sonolento e atrasado para a primeira aula, cruzei com o gato branco de dona Lineusa , nossa vizinha.” (p.57).

5. “Não sei quanto tempo permanecemos assim. Só que, quando o larguei na calçada, estava morto.” (p.57).

6. “Finalmente, quando já estava chegando em casa, dei de cara com dona Lineusa, que vinha sorrindo, comovida, em minha direção. Sem que eu entendesse o motivo, a velha me abraçou emocionada.” (p.58).

7. “Um homem que passava por aqui de manhã cedo viu quando você tentou salvar meu gatinho.” (p.58).

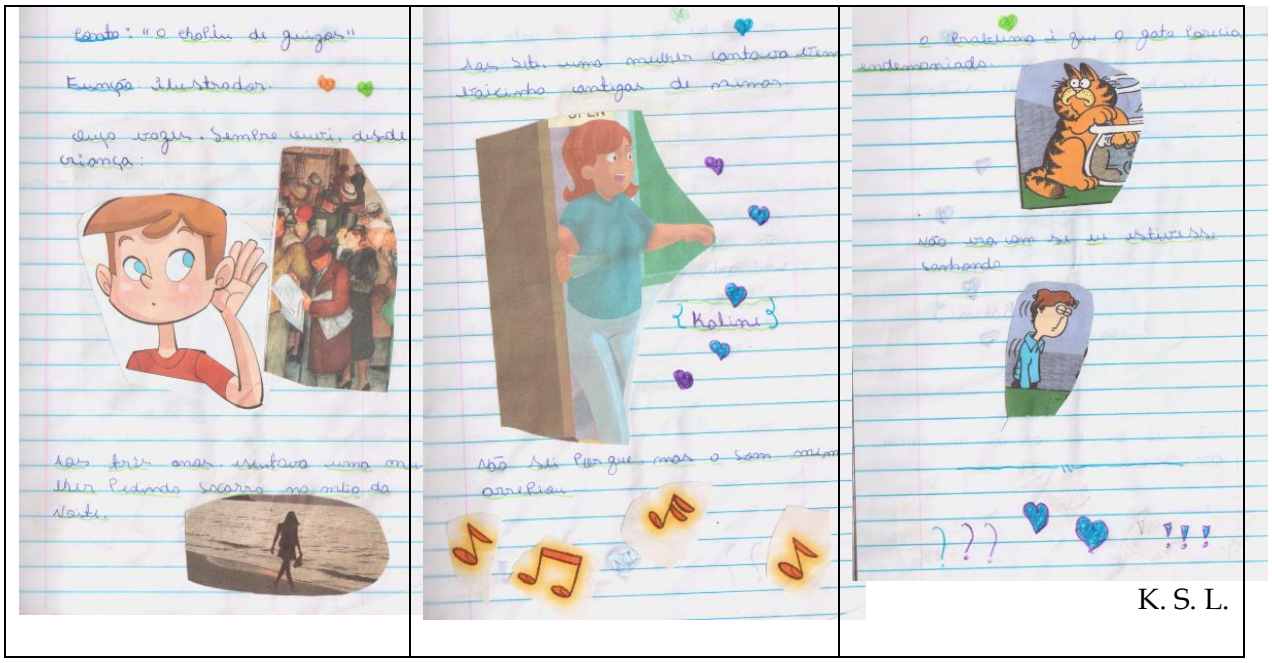
8. “Sem prestar muita atenção, peguei um martelo e ergui-o bem alto, para dar mais impulso ao golpe. Mas, ao ver a imagem desembrulhada, minha mão ficou paralisada.” (p.59).

S.M.S.F.

Mesmo sem o comentário do aluno, notamos que as cenas selecionadas estão em consonância com os fatos principais da narrativa e se configuram uma sequência lógica e inteligível.

8. ilustrador

A aluna, nas ilustrações, faz alusão ao menino e ao gato.



K. S. L.

9. pesquisador

Nesta função, o aluno contou uma lenda de assombração divulgada na região:

A história do cavaleiro

Nos anos 80 existia a lenda do cavaleiro, passava um cavaleiro montado em um cavalo numa carreira muito grande mais ninguém via o cavalo e ouviam as pisadas do cavalo e o mastigado das bridas, logo depois do cavalo vinha um berrado arrastando um coro velho e berrando, e todo mundo ficava assustado.

Por isso que é chamado a lenda do cavaleiro.

M. T. S. T.

6º Encontro – Terceiro Conto: “O fruto da figueira velha”

Preliminarmente, fizemos a leitura em voz alta do conto em sala de aula. A turma, de forma geral, esboçou grande interesse, tensão e medo pela narrativa durante a leitura. Após este momento, o grupo principal apresentou slides, ilustrando alguns momentos do texto e exibiu um dos vídeos compartilhados no youtube[9], produzidos por alunos de uma escola pública de Ensino Médio. Eles iniciaram o registro das funções em sala e terminaram em casa. Na aula seguinte, compartilhamos a função de cada participante.

1. conector

A discussão girou em torno da existência de casa mal-assombrada. Apesar de alguns participantes relatarem nunca ter encontrado um local assim, fizeram questão de afirmar que não deixavam de acreditar.

> Muitas pessoas não acreditam em casa mal-assombrada mais também tem pessoas que acreditam. Esse texto fala de uma casa mal-assombrada, eu nunca vi uma pessoa falando de casa mal-assombrada mas eu acho que existe assim como tem gente que acredita também em casa mal-assombrada.
>
> E. O. S.

2. questionador

Todas as perguntas eram repassadas para a turma responder.

> 1. Por que o casal recém-casados foram morar justo naquela casa?
> 2. Por que a vizinhança ainda evitava o lugar?
> 3. Por que figueiras são as casas do diabo?
> 4. Por que os padrinhos não acreditavam muito no casal?
>
> K. M. S.

Outras perguntas, como “Por que Denise pegou o fruto da figueira?”, “Por que ela emagreceu e ganhou olheiras?”, “Por que o demônio pediu o filho de Denise?”, “Por que Denise não achou estranho quando o padre pediu para ficar com o bebê?”, “O pároco era o demônio?”, “Será que a imagem da igreja era fruto da imaginação deles?”, “Por que o diabo comparou o bebê com um fruto da figueira?”, também foram feitas.

Alguns alunos perceberam que o pároco na história se tratava do ser que habitava a figueira. Essa não foi uma associação que todos fizeram, pelo contrário, aqueles que conseguiram fazer a relação auxiliaram os que não conseguiram. Quando todos perceberam esse fato, por meio da pergunta feita pelo questionador, ocorreu um grande alvoroço entre os participantes.

---

[9]Sete Ossos e uma Maldição. *O fruto da figueira velha*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Vf8G9Q3IZ9Y

3. iluminador de passagens

Muitos alunos não entenderam a seguinte passagem:

> "Ao lado da muda, um fiapo de lã azul misturado com a terra denunciava que alguma coisa tinha sido enterrada ali." (p.79)

Ao perceber essa incompreensão, fizemos novos questionamentos, até que eles pudessem imaginar que próximo à igreja, onde foi encontrada a muda da figueira, havia sido enterrado o bebê de Denise.

4. dicionarista

Os dicionaristas anotaram palavras como: lufada, pestanejar, reluzir, relutar, figueira, rugoso, cravados, intragável, retrucar, pároco, sibilar, cintilantes, superstição, presságio, pigarrear, cócoras, tinhoso, interlocutor, cantarolar, ponderação, peçonhento, áspera, sobressaltada, soberana, adaptados.

5. sintetizador

Por ser um dos contos mais longos do livro e por sua riqueza de detalhes, verificamos que os alunos com esta função tiveram dificuldade em recontar a história de forma resumida. Alguns detalharam minuciosamente os momentos iniciais, copiando trechos inteiros, e nada relataram sobre as outras situações que ocorreram ao longo da narrativa. Um aluno conseguiu recontar a história toda em um resumo expandido, mas, mesmo assim, omitiu a gravidez de Denise, essencial para dar coerência às ações que se sucederam. A orientação dada é que se poderia aumentar o nível de sintetização dos participantes, sem perder os fatos relevantes.

> O texto fala de um casal que se mudarão para uma mansão velha, que precisarão reformar, deixaram só uma figueira velha. Já foram para a sua primeira lua de mel, com jantar e muitos champaios. Ele percebeu que a figueira estava cheia de fruto. Certo para uma noite perfeita, e em seguida tiveram um pesadelo. Tratava de uma realidade tão perfeita. Sonhava que estava dormindo, no sonho experimentava passar o peito do pé de leve no lençol. Depois voltava a posição inicial e fazia tudo de novo. Num desses movimentos esbarrou na coisa diferente, em uma coisa úmida. Viu uma criatura estranha ao seu lado na cama. (...) era um bixo muito exquisito. Ele era muito parecido com características de outros animais. Denise não conseguiu gritar. O monstro queria saber que pegou as suas frutas, a criatura parecia ler pensamentos. Denise agitou-se com a sua proposta de entregar seu filho ou seu sono tranquilo. Ele estava dando uma proposta justa, por ela ter invadido os seus domínios. Passou muitos meses sem vim. Mesmo assim Denise não se acalmou. Thiago resolveu entrar na igreja que viu na mudança e foi rezar. Antes de rezar, chegou um padre jovem a voz bem suave e bonita. Quem poderia lhe ajudar nesta situação era o padre. O

padre falou que iria visitar. Ele falou para Denise que ninguém tomava o que era do senhor, quando a criança nascesse iria ficar com o Padre. Parecia uma imensa segurança do padre para Denise. Em casa tudo estava sobre controle. Teve seu filho, o menino bem lindo e saudável. Depois foram a igreja levar o seu menino. O menino precisava ficar só uma noite. Denise bem aliviada deu um beijo no menino e foi embora. Denise foi muito ansiosa para a igreja com os padrinhos. Eles estavam bem decididos de serem felizes em outro lugar, tendo uma boa igreja por perto, a figueira estava a salvo. Os padrinhos muito assustados com essas coisas do mal. A conversa seguia no carro e chegou no fim da rua. Eles passaram do ponto, tiveram que voltar um pouco, mas nada de ver igreja. Perguntaram se era ali o lugar certo. Thiago afirmou que era. Fizeram uma outra passada na rua. Não tinha igreja. E Denise perdeu a tranquilidade, ela começou a correr na rua feito uma louca. Ela parou e olhou fixo no terreno baldio e todos seguiram. No terreno só uma planta. Muda de figueira de cinquenta centímetros de altura. Um fiapo de lã azul, em que o bebê estava enrolado, quando foi entregue ao padre misturado com a terra denunciava que alguma coisa tinha sido enterrada ali.

A. L. N.

6. perfilador

Nesta função percebemos que muitos leitores não entenderam que o padre era a criatura que habitava a figueira, por isso, na descrição das personagens, não é revelada esta informação.

Denise sofreu muito com o que estava acontecendo com ela, ela era uma pessoa muito triste e ninguém podia fazer nada para acalmá-la.

Thiago era o seu marido, ele sempre estava do lado de sua esposa, queria uma maneira de ajudar e acalmar Denise e conseguiu mais foram enganados.

O Padre ofereceu para ajudar Denise e tiago mais ele não sabia que aquele padre queria ajuda-los, mais para robar a criança de Denise e Tiago, pois então conseguiu pegar a criança.

A figueira era arvore que dava muitos frutos, mais a figueira era maldiçoada, que assustava Denise em sua casa. A figueira era conhecida como a casa do Diabo, pois então era um monstro muito mau, que se alguém pegasse o seu fruto, a pessoa tinha que devolver pagando um grande preço com a sua vida.

E. S. O.

7. cenógrafo

Os participantes ficaram intrigados com o seguinte excerto do conto:

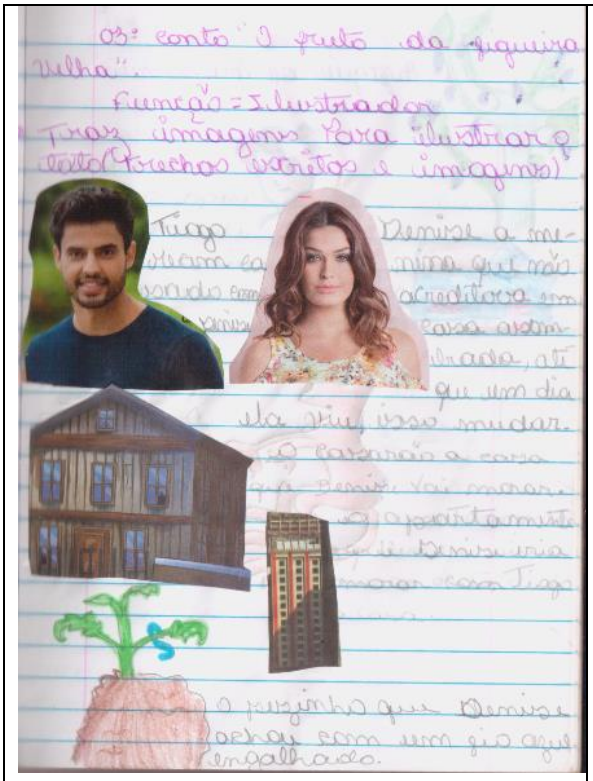
"Figueiras são as casas do diabo, sempre lhe dizia sua avó. O tinhoso escolhe essas árvores como moradia porque elas foram amaldiçoadas por Jesus."(p.74).

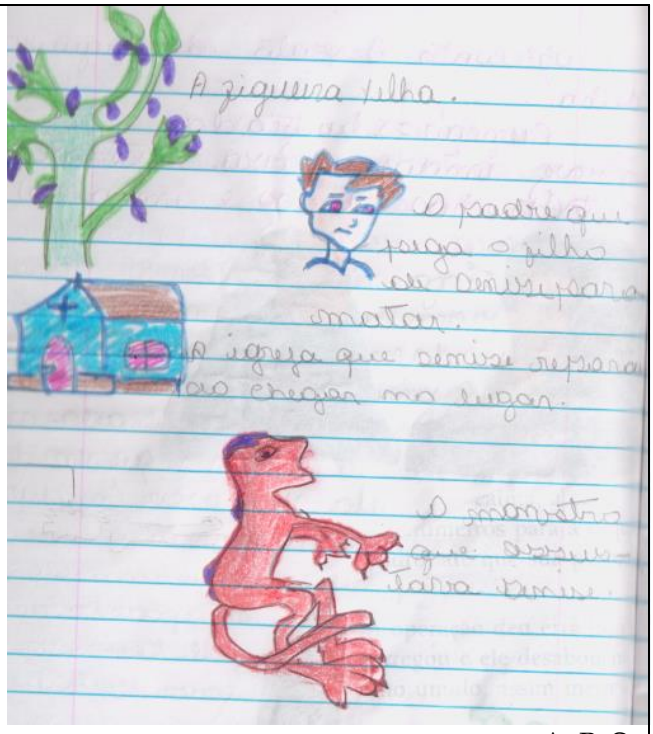
A. B. S.

Eles afirmaram não ter este conhecimento, questionaram a veracidade da afirmação. Também comentaram se sentir impressionados no momento da descrição da criatura que apareceu para Denise e se emocionaram ao descobrir que o bebê estava enterrado, próximo ao local que pensavam ser uma igreja.

8. ilustrador

A aluna ilustrou o conto fazendo desenhos e colagens de personagens, locais e símbolos importantes para a narrativa, como Denise, Thiago, o padre, o demônio, a figueira e a muda da figueira encontrada no terreno baldio.





A. B. S.

9. pesquisador

Outra lenda folclórica foi apresentada:

A cumade fulosinha

Ela e uma menina que morava com um homem que batia muito nela, pois um dia ela decidiu fugir de casa e não voltou mais, depois de alguns anos ela andava assombrando as pessoas, ela vevi na floresta tem os cabelos muito grande que cobre o seu corpo todo, gosta muito de papa, fumo e confeito, ela não gostava das pessoas que meche com ela, ela e protetora das florestas e também é ela é muito bonita, ela não gosta de ninguém que maltrate a natureza, ela também não quer que ninguém saiba da sua história.

Essa história é muito interessante porque fala de uma menina que protege a natureza e as matas.

D. L. S.

Notamos que a lenda ganhou uma nova versão, quando a aluna insere a ocorrência da violência doméstica em sua gênese.

7º Encontro – Quarto Conto: “Sete ossos e uma maldição”

O grupo principal realizou a apresentação por meio de cartazes, fizemos a leitura do conto em voz alta e passamos às funções.

1. conector

Vários relatos surgiram de histórias semelhantes àquela do conto e que aconteceram na vida dos participantes, dos familiares ou de pessoas conhecidas e desconhecidas.

Um fato que aconteceu comigo.
Eu já tive algo parecido com uma foto que tinha lá em casa eu pensava que ela olhava pra mim, nisso eu tinha medo daquela foto que parecia do mal.

B. B. S.

A história que vou contar aconteceu com minha irmã, quando ela estava dormindo e de repente ela acordou com uma sensação tão estranha, como que uma pessoa estivesse a observando e dando gargalhadas e rindo da minha irmã na porta do quarto. E a pessoa que estava fazendo isso parecia com a minha mãe e ao mesmo tempo com uma bruxa e também ela escutava a voz da minha mãe lá fora falando com meus irmãos. E então ela se assustou e gritou e a voz dela não saiu e depois a bruxa se aproximou dela e desapareceu.

L. J. S.

Essa história fala sobre uma menina que estava sendo perseguida por uma boneca. Isso é muito estranho, pois eu já tive medo de uma boneca de pano, tenho até hoje. Então isso é fora da realidade, nunca vi ou ouvi falar em alguma pessoa que passou por isso, mais existe algumas pessoas que incorporam gente já falecida.

J.C. S. R.

A muito tempo o povo diz uma história igual a essa, uma menina ela gostava de bonecas e um dia ela não conseguia dormir a noite com uma boneca de olho vermelho olhando para ela. Ela tinha medo e no outro dia acordou com a boneca em cima dela. Ela jogou a boneca no mato e todos os dias ela escutava gritos a noite e não conseguia dormir. E até hoje falam.

S. S. N.

A minha mãe quem me contava história.
Era uma mãe que tinha 8 filhos, durmiam os oito em um só quarto. Todas as noites a mãe ia apagar a luz, quando ela apagava, depois que ela ia se deitar, uma das filhas (via) aparecia um bocado de mulher de branco e era só ela que via os outros não se acordava, ela se arrepiava, era uma segurava as pernas, outra segurava os braços, ela perdia até a voz, a respiração, quando voltava a voz ela gritava, chamando a sua mãe. Quando a mãe dela chegava no quarto que acendia a luz, as mulheres de branco sumiam, e ela ficava com medo se tremendo.

S.M. S. N.

2. questionador

Os questionamentos foram semelhantes e continham informações da sequência narrativa. É interessante observar que até mesmo alguns alunos que tem um histórico de pouca participação nas atividades realizadas em sala, integraram-se aos círculos.

1. Por que a menina gostou tanto dessa boneca?
2. Por que ela resolveu arrumar as bonecas?
3. Quem era o espírito incorporado na tia?
4. Por que Clara foi trancada no quarto?
5. O que Clara achou na boneca?

C. C. L.

1. Por que a tia dela queimou as coisas?
2. Por que a boneca está cortando as outras bonecas?
3. Como ela ficou quando viu tudo queimado?
4. Quantos ossos tinham dentro da boneca?

J. A. R. B.

3. iluminador de passagens

É gratificante perceber que alguns alunos que apresentam dificuldades de interpretação, e que revelaram, ao longo de sua trajetória escolar, um quadro de extrapolação do que é apresentado nos textos, aos poucos, começam a se fixar nas informações textuais e passam a se apropriar de um sentido mais próximo daquele que deveriam produzir.

"Ao abri-lo, teve uma surpresa. Era mais uma boneca. Incrivelmente bonita. Grande como um bebê de verdade, mas era uma mocinha, com trajes típicos de dançarina espanhola, um vestido de seda vermelha com rendas pretas e uma mantilha rendada também preta, a boca muito vermelha, e uns olhos muito negros, brilhantes como estrelas cadentes. Deu-lhe o nome de Muriel." (p.64).

O que eu achei interessante foi porque ela é uma boneca muito misteriosa, que ela é como um bebê e normalmente ela é uma mocinha que a todo momento prejudica tudo na vida da adolescente porque no texto diz que por onde a menina andava os olhos da boneca perseguia. E por traz de uma boneca calada, bonita e meiga existe uma maldição.

M. T. S. T.

"Por fim, exausta, olhou para as tiras de borracha e tecido que se espalhavam pelo chão. Estava ali, ofegante, observando o estrago que tinha feito, quando um objeto branco chamou a sua atenção. Estava embolado nas tiras de borracha. Aproximou-se e puxou-o com a ponta dos dedos: era um osso, um pequeno osso." (p.67).

> Que a menina tinha uma boneca que tinha ossos, que a boneca era maldição, que era muito ruim, arrancava os cabelos das bonecas e jogava as outras bonecas no chão.
>
> J. L. S.

4. dicionarista

Os dicionaristas anotaram palavras como: transe, macabra, daninhas, mantilha, náilon, atônita, esgazeado, silhueta, defumar, cabloco, transe, pulverizados, defumar, incorporar, exu, omoplata, torácica.

5. sintetizador

Muitas vezes, no momento da leitura do resumo dos contos, os discentes tendiam para a cópia de alguns trechos da obra, ou detalhavam uma parte e omitiam outras importantes e ainda recontavam a história de forma lacunar, como podemos perceber nos exemplos a seguir:

> Era que a menina tinha uma boneca que tinha sete ossos, um crânio, dois fêmures, caixa torácica, artelhos, bacia, etc
>
> Clara foi para uma sessão para saber o que estava acontecendo com as suas bonecas, a menina estava pensando que era alguma força maligna.
>
> A menina ficou com muita raiva e pegou a sua boneca Muriel e jogou ela na parede e pegou seu canivete e cravou na boneca e ali percebeu que tinha ossos e restos mortais.
>
> J. S. S.

> Esse conto fala de uma menina que todas as noites acordava assustada com um espírito que fazia ela perder seu sono, de tanto ela ter medo acabou falando com sua mãe, que falou com sua tia que estava sonhando e escutando vozes. Sua tia que era espírita, então ela logo matou a charada, que isso tudo não se passava de um feitiço, onde sua vizinha tinha feito e jogado em seu quarto. E então ela teve que queimar tudo, seus livros, bonecas, diários. Clara arrumando seu quarto achou entre as caixas uma boneca linda, parecida com um bebê, mas ao mesmo tempo uma mocinha bem vestida. Clara largou ela entre outras bonecas e deu o nome de Muriel, era a mais bonita de todas. Quando Clara acordou e olhou para as outras bonecas viu que Amelha estava sem parte de seus cabelos. Falou com sua mãe sobre o que tinha acontecido, mas ela nem deu atenção. Então sua mãe chamou sua tia que teve que fazer uma sessão espírita, mas todas as vezes que sua tia fazia essas sessões ela falava com sua vó, mas não era a voz , era grossa, a menina não conhecia, era uma mulher bêbada com sutaque espanhol e disse para Clara que era ela que estava amaldiçoada. Então Clara entrou no seu quarto pego seu canivete suíço e perfurou a boneca toda, entre os pedaços de borrachas ela encontrou sete ossos.
>
> G. S. S..

6. perfilador

Nesta função, à medida que os perfiladores faziam a leitura, a própria turma complementava, citando o nome de outras personagens que não tinham sido destacadas, além de comentar mais precisamente o perfil das personagens. Observamos que algumas descrições foram realizadas de forma incompleta e, até mesmo, equivocada, mas procurávamos dirimir as dúvidas existentes.

> Clara: Uma jovem que tinha pesadelos, desconfiada, uma garota solitária.
> Tia: Era espírita e mandou queimar seus móveis de seu quarto.
> Vovó: Dava conselhos à Clara.
> Muriel: Uma boneca linda, com um sorriso fascinante e um olhar vibrante.
> Vizinha: Uma mulher misteriosa que fez uma macumba para Clara.
>
> J. H. R. S.

7. cenógrafo

Uma das cenas mais significativas da narrativa citada por praticamente todos os cenógrafos foi o momento em que Clara descobre os sete ossos dentro de sua boneca Muriel.

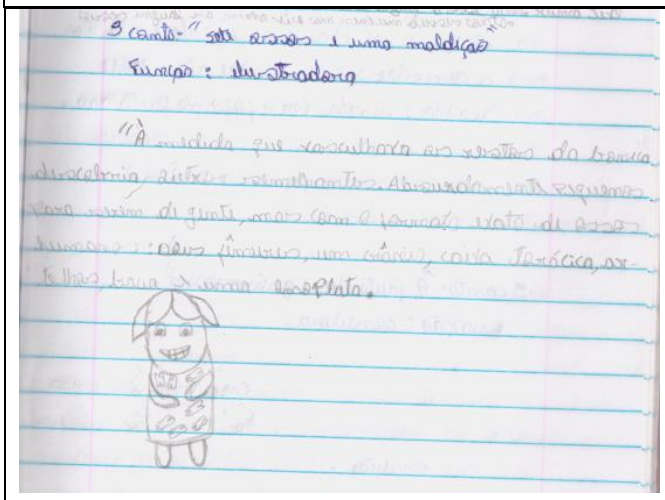
> "À medida que vasculhava os restos da boneca, descobria outros semelhantes. Absurdamente pequenos para serem de gente, mas com o formato exato de ossos humanos: dois fêmures, um crânio, caixa torácica, artelhos, bacia e uma omoplata.
> Sete ossos recheavam a boneca." (p.67).
>
> M. S. B.

Com menor frequência, foram citados também a queima dos pertences do quarto de Clara e a descrição de Muriel.

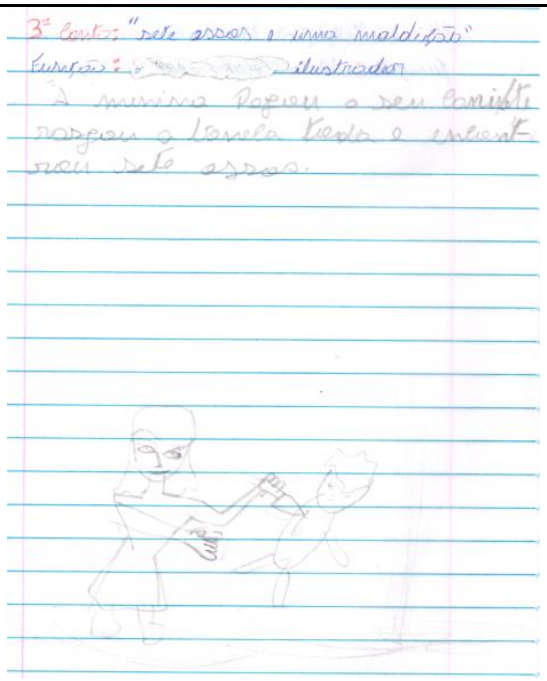
8. ilustrador

Nas ilustrações aparecem, respectivamente, o momento inicial da narrativa, a boneca e os sete ossos, Clara com o canivete prestes a desvendar o mistério:

J. E. S. L.



E. O. S.



E. A. B

9. pesquisador

A aluna destacou duas narrativas orais, sem, contudo, detalhá-las:

> Mulheres da minha comunidade dizem ver uma mulher com uma vela na mão cantando a meia noite em meio a estrada com um vestido branco e longo, um enorme cabelo preto. E também dizem que pessoas que moram perto de você, que não vao muito com a sua cara joga areia de cemitério em cima de sua casa com inveja de você.
>
> A. B. S.

Em seguida, exibimos um vídeo compartilhado no youtube[10], produzido por alunos de outra escola pública.

8º Encontro – Quinto Conto: "A procissão"

1. conector

A conexão que este aluno fez se relaciona ao lugar onde mora e o vilarejo descrito no conto. Notamos que o cenário é o ponto de contato que leva o leitor a sentir medo, pois é um local que habita o seu imaginário. A identificação de que aquela história poderia ter ocorrido realmente, só é afastada quando racionalmente ele se convence que se trata de uma ficção, conforme verificamos a seguir:

> Essa história é aterrorizante, parece a pracinha do Miranda, mas esses acontecimentos da história não acontece na vida real. É só uma história de mentira, a autora fez para você ter medo. E é por isso, quando você ler essa história não tenha medo.
>
> E. A. B.

Já para esta aluna a história conta algo que desperta seu interesse, mas o sobrenatural causa, ao mesmo tempo, atração e repulsa:

> O conto "A procissão" é muito, mais muito interessante, porque fala sobre um menino que enxergava muitas almas por perto dele, e esse conto não tem nada a ver com a minha vida, mas eu conheço uma pessoa que vê, fica falando e briga com as almas, eu não gosto de ver, isso é estranho mais acontece.
>
> D. L. S.

2. questionador

Algumas perguntas se detiveram na superfície textual.

> 1. O que foi que Adriano viu?
> 2. Quem eram os amigos de Adriano?

[10]Sete Ossos e uma Maldição. *O fruto da figueira velha*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ViVeF67Tsuw

3. O que a amiga de Adriano era?
4. Quem Adriano reconheceu na procissão?
5. Por que o grupo não despertava ternura ou compaixão, mas medo?

E. O. S.

3. iluminador de passagens

O aluno selecionou esta passagem do texto para esclarecer a sua percepção aos colegas:

"Alguma coisa lhe dizia que a amiga não participava do destino macabro da família. Ou, pelo menos, que, se pudesse escolher, escaparia dele. (p.89).

Bom Adriano não acreditava que sua amiga poderia está no meio de tudo isso, mais toda sua família tinha alguma coisa em comum com esses espíritos do mal, só depois ele viu que ela também fazia parte disso.

A. B. S.

Este outro escolheu o seguinte momento por julgar ser a passagem mais importante:

"– Elas são matitas. Todas elas". (p.88).

Eram mulheres bruxas, com um incrível poder para praticar o mal.
É a parte mais importante porque está falando sobre bruxaria.

L. P. B.

Já esta aluna preferiu destacar o excerto que lhe causou um sentimento de inconformismo frente aos acontecimentos. Por deixar envolver-se pela narrativa, ela solidariza-se com as vítimas, e se indigna com a "maldade" das antagonistas.

"Sim, porque o conjunto não despertava ternura ou compaixão, mas medo. Alguma coisa absolutamente ameaçadora emanava dali. Adriano sentiu um arrepio desagradável. Mas ainda não estava realmente assustado. Ainda não tinha percebido que só ele conseguia ver a horrível procissão." (p.83).

Eu não entendo o porque que só Adriano conseguia ver aquela procissão, só ele que procurou saber mais daquela história, não entendo porque Nando morreu engasgado com um osso na garganta, e principalmente Marita, a amiga de Adriano, sua mãe e sua avó, participava desse ato de maldade, ele se aprofundou nessa história e até ele foi morto.

K. M. S.

Percebemos que aí reside a beleza da literatura, esta capacidade de envolver o leitor, de despertar sensações e sentimentos, de humanizá-lo.

4. dicionarista

Os dicionaristas anotaram palavras como: extraordinariamente, absoluto, desprovida, círios, cortejo, maligna, tabique.

5. sintetizador

Nesta função, muitos alunos apenas copiaram partes da história. Alguns a recontaram de forma incompleta. Segue o exemplo em que o leitor conseguiu cumprir a função de forma mais autônoma e completa.

> Em uma rua deserta andavam quatro amigos: Adriano, Tomé, Carlos e Marita.
>
> No final da rua deserta, Adriano viu uma procissão com várias mulheres descendo a rua em sua direção, quanto mais a procissão estava perto, Adriano sentia mais medo mas com uma observação nas mulheres que andavam na procissão. Quando no final da fila viu sua amiga Marita, sua mãe, sua avó e um pequeno menino que todo tempo levava sua mão ao pescoço, ele não sabia o que estava acontecendo, como podia Marita estar ao seu lado e na procissão ao mesmo tempo. Adriano também queria saber quem era o menino da procissão. No dia seguinte uma notícia morreu o menino com características do menino que estava na procissão. Seria o menino que tinha acabado de falecer? Dias depois Adriano foi até a casa de Marita, quando chegou viu que o portão estava aberto e entrou. Adriano ficou surpreso com a casa, a pintura, as paredes, roupas velhas estendidas no varal, quando ouviu uma voz, era a avó de Marita e perguntou porque ele tinha entrado no quintal da casa. – Eu vim falar com Marita. Falou Adriano. Avó falou – vá embora, não gostamos de visitas.
>
> No dia seguinte, na escola Marita veio em direção a Adriano, falou as mesmas coisas que sua avó falou, quando ela saiu, ele tentou ir atrás dela, foi barrado por uma faxineira velha da escola, meu filho não vá atrás dela, deixe ela em paz, ela e sua família são Matitas. Ele tinha ouvido falar em matitas pereira mas pensava que era mentira do povo. Quando chegou a cidade deserta, quando menos esperava viu que estava no meio de uma procissão, estava tomado por alguma coisa que lhe guiava, quando viu seu corpo caindo na rua, quando sentiu tontura e caiu.
>
> J .H. R. S.

6. perfilador

Algumas vezes, nem todos os personagens principais foram citados pelos alunos. Procurávamos, após a leitura dos perfiladores, perguntar para a turma quais eram esses personagens, tentando relembrar suas características. Quando existia um perfil mais completo, pedíamos para que o aluno fizesse novamente sua leitura, para que os outros observassem o que havia faltado, ou sido descrito inadequadamente. Entretanto, constatamos que não houve uma correção posterior da atividade no diário, mesmo tendo sido falado em sala. Em seguida, lemos uma das descrições dos personagens apresentada nos círculos:

Adriano: era um menino destemido (...) ele viu uma procissão e não desistiu porque ele queria sabe do que se tratava essa procissão e porque tinha pessoas conhecidas e por que tinha a Marita que é sua amiga e também a mãe e a avó da Marita que no final ele participou da procissão.

Tomé: ele era um dos amigos de Adriano. Ele não conseguiu ver a procissão que seu amigo via. Ele era um amigo de turma de escola e também de infância.

Carlos: era um dos amigos de Adriano que estava junto com Adriano que não viu a procissão passando na rua que eles estavam.

Marita: ela era uma amiga de Adriano, que Adriano viu na procissão junto com as mulheres que estava passando na rua que só era ele que via a procissão.

Avó: ela era a avó de Marita que apareceu na procissão que Adriano viu ela. Tinha unhas grandes e uma voz áspera.

Mãe: A mãe de Marita, ela era uma das bruxas.

Nando era um menino que morreu com um osso na garganta que estava no grupo.

M. L. B. S.

7. cenógrafo

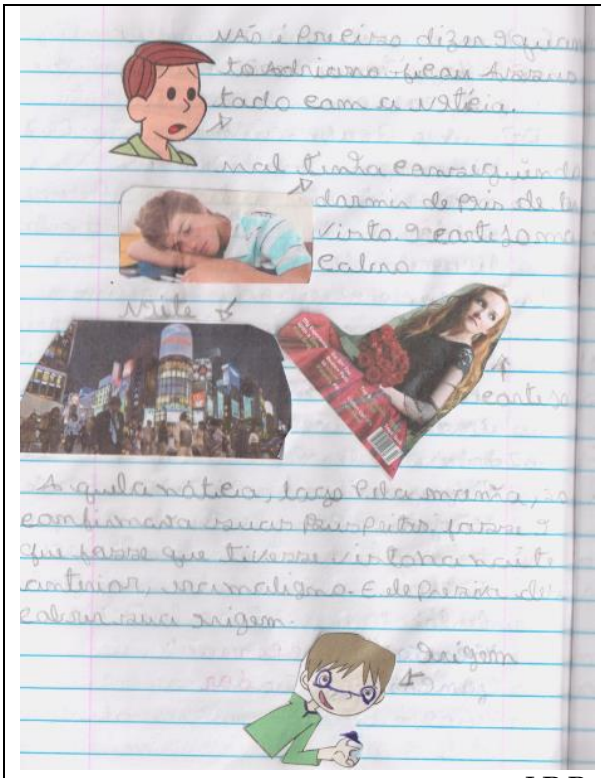
As cenas mais lembradas pelos cenógrafos foram aquelas que descreviam a procissão, no início, quando Adriano presenciou pela primeira vez e, no final, quando o protagonista também passa a fazer parte do cortejo.

"Quanto mais elas chegavam perto, mais ele percebia detalhes que teria preferido igorar. Agora, tinha certeza que não se tratava de uma procissão comum." (p.84).

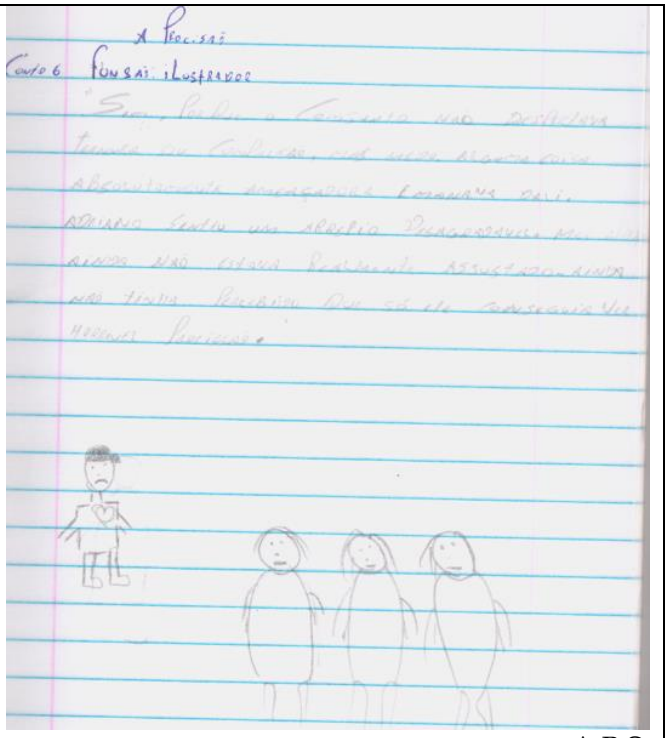
M. S. B.

8. ilustrador

Podemos verificar, pelas ilustrações um e dois, que os alunos procuraram retratar as reações de Adriano. Na primeira, colocando o personagem em um patamar de detetive, na segunda, com o coração em evidência, ao se deparar com as Matitas, bruxas da procissão.



I.P.R.



A.B.S.

9. pesquisador

Afirmam os moradores do Distrito que realmente existe um Lobisomem na comunidade.

> Teve um boato que havia um lobisomem, um avô do meu amigo falou a ele que tinha um vizinho acorda(va) todo dia, todo arranhado, e tinha um fazendeiro que chamou um rapaz, para que pastorasse seu carneiro e de noite ouviu latido de cachorro e viu um cachorro muito grande muito peludo e com dentes muito grandes.
>
> G. B.D. S.

9º Encontro – Sexto Conto: “Dentes tão brancos”

1. conector

Na narrativa ocorreu uma identificação entre o seu tema e a fase vivenciada por muitas adolescentes da turma. A paixão e o encantamento são sentimentos conhecidos nesta fase de grandes descobertas. Na conexão verificamos que há uma preocupação, principalmente por parte das adolescentes, em fazer um alerta a partir de casos conhecidos e que nem sempre tiveram um final feliz.

No conto diz que era uma menina apaixonada pelo violinista, mas era um fantasma quem lhe sorria tão encantadoramente. E ele ficou encantado com seus dentes brancos e lindos.

Mas na verdade é o que mais acontece na maioria das pessoas que se apaixonam, pro primeiro que aparece, um desconhecido, sem saber de nada dele. Tem pessoas que se dão bem, mas outros se enganam e ele pode ser interesseiro nas coisas e pode até fazer algum (mal) sem a pessoa saber de nada só querem brincar com sentimentos das pessoas.

S. S. N.

Lendo o texto lembrei da história que me contaram, era igualzinho a essa que li. Muitas pessoas falam e contam histórias parecidas com essa que acabei de ler que tem gente que fala com pessoas que nunca viu na vida e logo se apaixona tem gente que até foge com essa pessoa e não vê o perigo que existe.

J. S. S.

2. questionador

Algumas questões giraram em torno do tema da festa, dos trajes utilizados, a preocupação da mãe de Andréia entre outras que se seguem:

1. "Andreia podia ter dito que não podia ter percebido que tudo aquilo era esquisito demais e pulado fora." Por que a Andreia não percebeu nada?
2. Quem era o homem que seduziu Andrea?
3. Realmente o que "Seu Amor" queria de Andreia?
4. Por que quando estamos apaixonados não conseguimos perceber nada que acontece ao nosso redor?
5. Por que algumas pessoas só amam a aparência física? Sendo que um dia a "beleza" acaba mas o verdadeiro amor continua?!

J. C. S. R.

3. iluminador de passagens

Um dos participantes destaca a mensagem final recebida por Mariana e explica o título do conto.

"Jamais esquecerei seu sorriso. Vinte e oito dentes perfeitos, faltando apenas os de siso – que nascerão mais tarde. Mas quem precisa de siso quando chega à idade em que sonha em morrer de amor? Vinte e oito também são os dias que formam o ciclo da Lua. Assim que ela voltar a brilhar em toda a sua plenitude, retornarei para dar em você um beijo perfeito. Com todos os dentes.

Seu amor". (p.52).

Explicação: essa parte fala do título do texto dentes tão brancos. Pois ele fala do sorriso dela que tem vinte e oito dentes perfeitos.

A. W. C. A.

4. dicionarista

Os dicionaristas anotaram palavras como: cúpula, inquiriu, smoking, subitamente, aparição, desatino, pregresso, melancólico, siso, camélias, etéreo, refratário, versão, desdobramentos, taquicardia, aviadora, inundar, fantasmagórico, imobilização.

5. sintetizador

Esta aluna fez uma síntese bem objetiva e citou os fatos mais relevantes:

> O conto fala de uma menina chamada Andreia que vai a uma festa na casa da amiga Mariana, e se apaixona por um (rapaz) meio esquisito, pois ela não o conhecia, mas estava tão louca que acabou ficando encantada com ele. Não sabia quem ele era e nem como ele se chamava. Só bastou ele chama-la para um encontro e ela foi. Quando eles se encontraram ela ficou surpresa pois o cara era sem dentes. No dia seguinte, ela estava completamente alegre, se arrumou, tomou café, mas quando olhou no espelho estava sem dois dentes e os outros todos moles. Depois de uns minutos chegou umas flores para Andreia e um cartão que dizia como o sorriso dela era lindo e que jamais iria lhe esquecer, e iria retornar para lhe dar outro beijo perfeito com todos os dentes logo depois.
>
> E .G. S.

6. perfilador

Os alunos compartilharam suas impressões a respeito dos personagens, ora deixavam de citar todos, ora elencavam algumas características equivocadas.

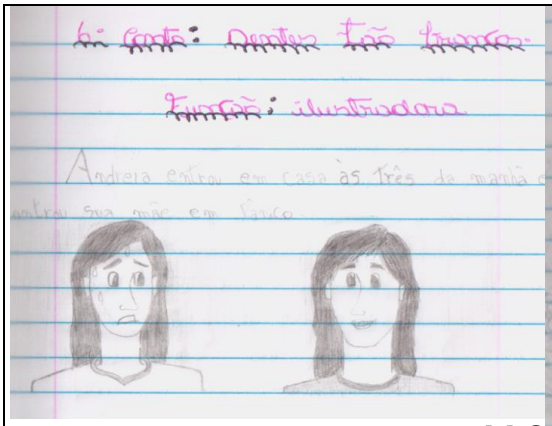
> Andreia: Uma menina comportada, romântica que queria morrer de amor.
> Seu amor: Um jovem magro, alto, com cabelos ruivos.
> Mariana: Amiga de Andreia, foi na casa dela que aconteceu o baile de fantasia.
>
> G. S. S.

7. cenógrafo

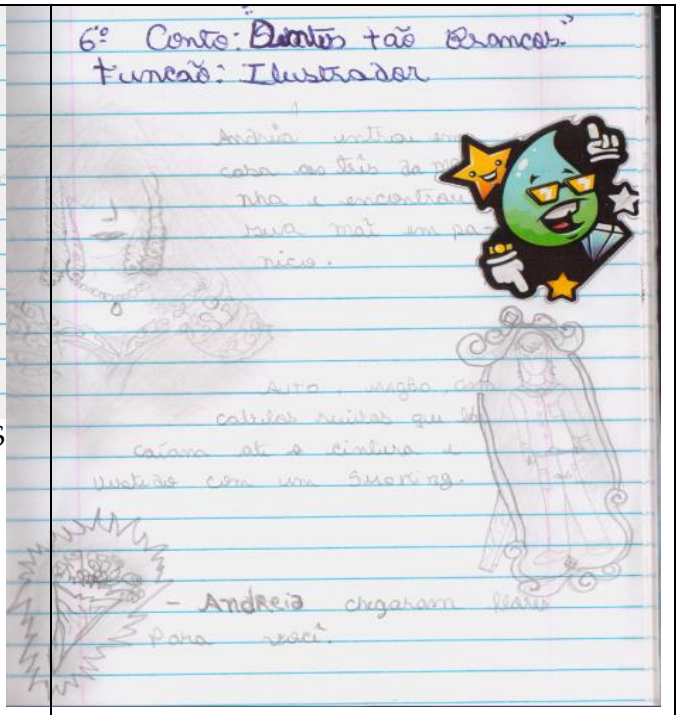
Os cenógrafos apontaram diferentes cenas como, por exemplo, no momento em que a mãe estava furiosa sem saber onde estava Andréia; detalhes sobre as fantasias das personagens; a música que o rapaz tocava; a conversa com “Seu Amor”.

8. ilustrador

Na primeira ilustração está exposta a feição de Andreia ao chegar em casa e se deparar com a mãe. A ilustração dois registra os personagens Andréia, Seu Amor e as flores recebidas pela moça.



M. S



R. S. S.

9. pesquisador

O aluno selecionou uma história já vista no espaço escolar:

O Médico Fantasma

Esta história tem sido contada de pai para filho em uma cidade brasileira. Tudo começou numa noite de lua cheia de um sábado de verão.

Dois garotos conversavam sentados na varanda da casa de um deles.

— Você acredita em fantasma? — perguntou o mais novo.

— Eu não! — disse o outro.

— Acredita sim! — insistiu o mais novo.

— Pode apostar que não — replicou o outro.

— Tudo bem. Aposto minha bola de futebol que você não tem coragem de entrar no cemitério a noite.

— Ah, é? — disse o garoto que fora desafiado. — Pois então vamos já para o cemitério, que eu vou provar minha coragem.

Assim, os dois garotos foram até a rua do cemitério. O portão estava fechado. O silêncio era profundo. Estava tão escuro... Eles começaram a sentir medo.

Para ganhar a aposta, era preciso atravessar a rua e bater a mão no portão do cemitério. O garoto que tinha topado o desafio correu. Parou na frente do portão e começou a fazer caretas para o amigo. Depois se encostou no portão e tentou bater a mão nele. Foi quando percebeu que ela estava presa.

— Socorro! Alguém me ajude! — ele gritou, desmaiando em seguida.

Nisso, apareceu um velhinho vindo do fundo do cemitério, abriu o portão e chamou o outro menino.

— Seu amigo prendeu a manga da camisa no portão e desmaiou de medo. Coitadinho, pensou que algum fantasma o estivesse segurando.

O garoto reparou que o velhinho era muito magro, quase transparente.

— Obrigado. Como é que o senhor se chama?

— Eu sou médico daqui. Vou acordar seu amigo.

O velhinho passou a mão na cabeça do menino desmaiado e ele despertou no mesmo instante.

— Vão para casa, meus filhos — ele disse. — Já passou da hora de dormir.

No dia seguinte, os meninos foram procurar o velhinho para agradecer-lhe a ajuda. Mas não o encontraram, nem no cemitério, nem em lugar nenhum. E foi assim que ambos perderam o medo de fantasma, quando perceberam que nem todos os seres misteriosos fazem o mal. Pelo contrário, podem até ajudar. Como aquele médico, que nunca mais apareceu.

(História do Folclore brasileiro. Heloisa Prieto.
Lá vem história outra vez. Companhia das Letrinhas.)
J. E. S. L.

A realização dos Círculos de leitura foi uma experiência muito enriquecedora. O nosso trabalho auxiliou no direcionamento das discussões, na organização das falas dos alunos, também possibilitou que, no instante da interação entre os próprios participantes, eles pudessem ajudar uns aos outros na produção de sentido do texto. Fomentar espaços como este, não é tarefa fácil, requer do profissional um amplo planejamento, estratégias para envolver os discentes e muita organização. Avaliamos positivamente esse percurso de incentivo ao letramento literário, obtivemos resultados singulares no esclarecimento de diversas dúvidas e incompreensões.

10º Encontro – Respondendo ao estudo dirigido do diário de leituras

Os discentes escolheram o conto predileto e, em seguida, responderam ao estudo dirigido (anexo C). Durante a realização do instrumento de sondagem, os alunos puderam consultar o conto, bem como as anotações feitas no diário de leituras.

11º Encontro – Último encontro: O Diário de Leituras

No encerramento do projeto, foi proposto o registro final no diário de leituras (anexo C), no qual o aluno fez a classificação da obra como um todo ou escolheu um dos contos. A classificação foi feita por meio da quantidade de estrelas. O aluno poderia preencher de uma a cinco estrelas, de acordo com sua avaliação. Também deveria selecionar um dos símbolos "curtiu" ou "não curtiu" a obra. Em seguida, o diarista recomendou ou não a obra, argumentando os motivos que justificassem a opção. Assim, ele pode consultar todas as suas anotações para fazer a classificação. Nesta aula, disponibilizamos dois exemplos do formato que este gênero pode assumir (anexo B).

4. A LITERATURA, O LEITOR E O DIÁRIO

A coleta de dados teve início após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCSD. A escola foi informada e oficializou seu consentimento por meio da CARTA DE ANUÊNCIA, bem como os alunos e responsáveis assinaram o TERMO DE ASSENTIMENTO (elaborado de acordo com a Resolução 466/2012 – CNS/CONEP) e o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO. As cópias dos documentos mencionados encontram-se no anexo A.

A análise de dados se dividirá em três momentos. Primeiramente, serão consideradas as respostas dos alunos às questões abordadas sobre o conto que mais apreciaram; o que mais chamou a atenção do leitor; os sentimentos, as sensações e as reações à leitura; as dúvidas; os questionamentos; e as conexões das histórias com a vida do leitor (anexo C). Em seguida, o estudo recairá sobre o registro final do diário de leituras, (anexo C), à luz das categorias de interpretação. Posteriormente, três produções dos alunos serão elencadas, focalizando a literatura, o leitor e o diário.

Ressaltamos que viabilizar a discussão da obra nos círculos de leitura foi fundamental para que os alunos conseguissem alcançar um nível mais satisfatório de interpretação. Apesar dessa preparação não ser objeto de nossa investigação, reconhecemos sua imensa contribuição para que atingíssemos outro patamar nos resultados.

Passaremos, então, à análise dos registros presentes no diário de leituras.

4.1 Impressões dos leitores

O primeiro elemento com que nos deparamos foi o *ranking* do conto mais estimado pelos participantes:

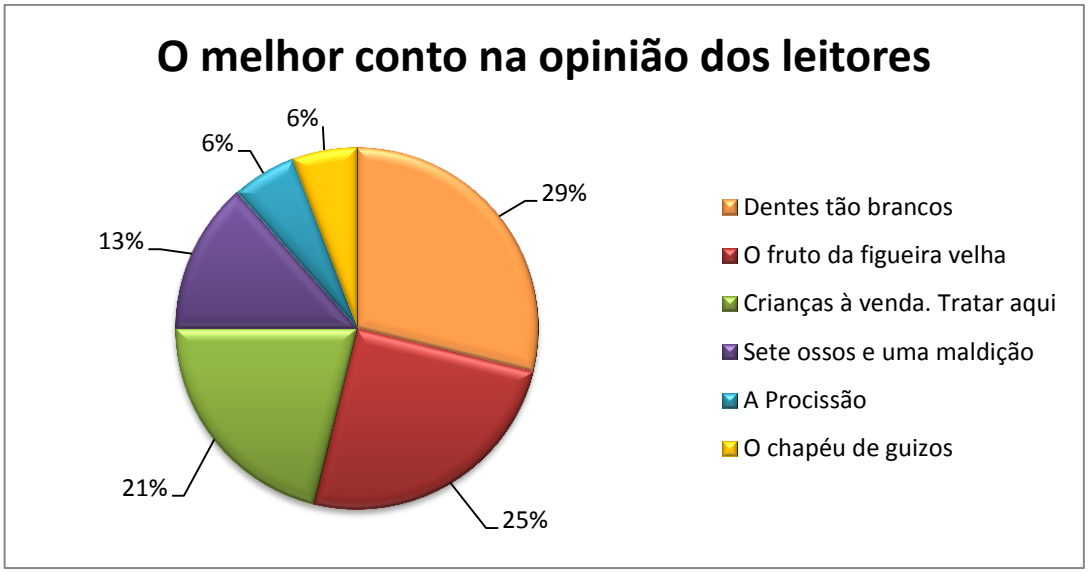


Gráfico 1 – O melhor conto na opinião dos leitores. Fonte: Dados da pesquisa

Em primeiro lugar o conto "Dentes tão brancos", em segundo "O fruto da figueira velha", em terceiro "Crianças à venda. Tratar aqui", em quarto "Sete ossos e uma maldição", em quinto lugar empatados os contos "A procissão" e "O chapéu de guizos".

Em uma grande quantidade das amostras coletadas, foi registrado o interesse dos alunos em ler as histórias de terror. É possível perceber, nos depoimentos a seguir, como a obra escolhida estava em consonância com o gosto do leitor:

> "Quando vi o livro achei muito bom, porque parecia assustador". C.G.S.
>
> "A história foi legal porque trouxe uma sensação de medo aos leitores". (Referindo-se ao conto "Sete Ossos e uma maldição"). A.B.D.S.
>
> "Eu gostei do conto ("Fruto da Figueira Velha") porque tem suspense, dá frio na barriga e o que não pode faltar medo. (...) Indico o livro para todos que gostem de ler e se perder em seus pensamentos em viagens e suspenses e em meio a um livro de terror". J.E.S.L.
>
> "Eu gostei porque tem um pouco de suspense e drama, tem uma característica de dar arrepio ao leitor que o lê". I. P. R.
>
> "Bem eu gostei de todos os contos e todos são inspiradores incentivam a ler e também criar histórias de ficção". V.O.L.
>
> "Um conto interessante ("Sete ossos e uma maldição"), porque gosto muito de filme de terror, por isso que gostei mais dele". J.H.R.S.
>
> "Quando vi esse livro deu preguiça, mas quando eu me interessei a ler eu achei ele horripilante e foi assim que eu comecei a me interessar pelos contos. O conto 'O fruto da figueira velha' tem ação, romantismo, tristezas e sumiço". R. R. S.

> “Eu não gostaria de ler o conto que eu gostei mais ao ler o conto eu gostei muito mais e eu mudei a minha expectativa de não ler a história, li os contos e gostei da história ‘O chapéu de guizos’.” A.B.D.S.A.

> “Eu ao ler o livro gostei, antes quando o vi não achava que ele era tão legal o que tinha dentro dele, pois o título do texto falava de uma maldição.” A.W.C.A.

Nos excertos supracitados, primeiramente desmitificamos a condição do aluno que não lê e não gosta de ler. Concordamos com Maria Sousa (2009) ao afirmar que:

> [...] a condição de leitor do aluno é definida pela negatividade: *os alunos não lêem com frequência, não gostam de ler, sentem dificuldade em ler, em compreender os textos, lêem por obrigação*. Ora, a constatação da ausência de uma prática leitora ou o reconhecimento de uma prática inadequada deveria, no mínimo, sinalizar ao professor um trabalho a ser feito. Acredito que não se ensina a gostar de ler, mas se ensina a ler. (SOUSA, 2009, p.2269).

É recorrente ouvirmos que os alunos não gostam de ler. “Mais do que descobrir porque não leem, trata-se de ouvir os jovens que leem apesar do contexto, para saber o que os motiva a fazê-lo.” (COLOMER, 2007,114). Nesse sentido, os discentes revelaram o prazer do jovem em ler as histórias e como foi importante esta experiência para a sua formação enquanto leitor.

Ainda considerando os relatos dos estudantes, conseguimos fazer a distinção de alguns tipos de leitores. Há aqueles que se deixaram seduzir desde o início, quando foi apresentado o livro, outros, que não possuem o hábito da leitura, passam a se interessar à medida que a trama desperta a sua atenção e, também, alguns leitores que acreditavam não gostar de histórias de terror e são surpreendidos, passando a gostar dessa categoria literária.

No momento anterior ao desenvolvimento da pesquisa, fizemos uma sondagem inicial sobre o gênero que os alunos gostariam de ler e a unanimidade dos participantes elegeu o terror. Não ficamos surpresos com o resultado da satisfação dos educandos, ao contrário, os comentários ratificaram os estudos que são feitos nesta área:

> Por que dar atenção a narrativas que se centralizam no medo? Basta pensar, inicialmente, no movimento de fascinação que crianças e jovens têm apresentado, ao longo dos últimos anos, em relação a obras que se fundamentam no susto e no pavor. Nas três últimas décadas, principalmente, multiplicaram-se livros e filmes que provocam sensações de horror e, mais do que isso, fazem do medo o seu tema básico. Um arrepio, um recuo ao

> toque, uma sensação de náusea, repulsa e pronto: estamos face ao que não desejávamos e é impossível recuar. (GENS, 1999, s.p.)

O primeiro contato dos estudantes com este gênero se dá por meio de filmes. Tanto no cinema quanto na literatura, os discentes sentem-se envolvidos. A apreciação pode ser evidenciada nos excertos a seguir:

> "Eu já assisti um filme assim, mas ele só arrancava corações para si alimentar". K.M.S.
>
> "Aconteceu algo parecido, quando eu assistir um filme bem parecido com essa história, o filme era chamado de *Olhos Famintos*, quando eu assisti esse filme fiquei muito assustada, parecia que o monstro estava perto de mim, quando ficava a noite eu ficava com muito medo. O filme não saía da minha cabeça, ficava imaginando coisas, e com isso eu ficava assustada, mais ainda bem que esse filme não está me perturbando com imaginação estranhas". E.S.O.
>
> "O conto é vivenciado com um filme que eu assisti, o filme, tinha a ver com maldição, espíritos, falas de almas, e é muita conhecidência, porque o filme fala de uma boneca assim como o conto". J.H.R.D.S.

Além de ser um gênero que desperta interesse do nosso público, observamos que a obra possibilitou uma identificação entre os jovens leitores e os personagens. Os anseios dos adolescentes, seus valores, seus ideais sociais emergem nos registros. A autora, Rosa Amanda Strausz soube em sua obra captar o universo juvenil. A adolescência não representa uma faixa etária fixa, "mas se apresenta como uma representação social, um ideal das sociedades, e abarca uma intricada rede de valores." (GREGORIN FILHO, 2011, p.15). Essas representações podem ser confirmadas no registro do conto mais votado "Dentes tão brancos":

> "O conto Dentes tão brancos se parece um pouco com a realidade, com muita tenção, e coisas de adolescente com fatos de namorados, festas, no fato também das mães que preocupam.
> A história fala de uma menina que tinha uns belos dentes, e foi para festa da sua amiga, e se apaixonou por um homem bonito, ele era um fantasma que roubava as coisas mais bonitas das meninas e ela ficou sem seus dentes.
> Eu acho que a autora fez muito bem este conto, falando sobre adolecencia e esses fatos de namoros porque chama muita atenção, mas Andrea já era para ter desconfiado daquele homem pelo jeito dele.
> O conto é indicado por mim, porque eu li, e é muito bom, e divertido, e também com terror". A.L.N.

Sem dúvidas, percebemos que o leitor se sentiu envolvido pela narrativa, há o interesse de se imaginar nesse universo de festas, namoros, e também relatar a preocupação

das mães. Nessa perspectiva, um dos papéis do diário de leituras na interação entre leitor e obra é o compartilhamento das "emoções e julgamentos subjetivos sobre os conteúdos e sobre a forma como são expressos" (MACHADO, 2005, p.65). Sendo assim, essa foi a nossa intenção ao solicitar o registro dos sentimentos, das impressões ao ler a história, as reações à leitura e exemplos retirados do texto literário. É importante suscitar essa discussão, uma vez que:

> A especificidade do diário de leitura na perspectiva que nos interessa aqui reside no fato de que ele está presente para registrar as reações mais pessoais dos alunos. Como já foi estabelecido, através de diversos modelos próximos e complementares, aqueles que têm contribuído para a descrição do sujeito leitor, essas reações são diversas em razão da multiplicidade de posturas experienciadas pelo leitor no decorrer de sua leitura. Podemos fazer uma síntese dizendo que, como e à medida que lê um romance, o leitor:
> - cria imagens mentais a partir de todas as suas mais diversas memórias pessoais, para fazer mais concreta a história e o texto, dando-lhes cores, formas, sons;
> - sente emoções mais perto dos personagens da história, dos eventos, da organização geral das frases ou do texto;
> - formula explicações pessoais sobre atitudes e escolhas dos personagens ou sobre o autor, apoia-se nos conhecimentos, pré-julgamentos, regras ou sentimentos morais;
> - desliza fantasticamente na narrativa para ter a impressão de viver uma história que ele fundamentalmente sabe que é totalmente fictícia, ou que acompanha um autor e constrói uma imagem durante a leitura;
> - elabora mais ou menos interpretações gerais, que se desenvolvem nos quadros que ele se fixa ou que lhe são sugeridos, até impostos. (MASSOL; ESPOSITO, 2012, s.p., tradução Luciane Alves Santos).[11]

Para esses autores, o diário de leituras possui a função de registrar as reações mais íntimas dos leitores. O aluno, ao ler o texto literário, cria as imagens mentais a partir de diversas memórias que possui, para tornar mais concreta a história. Vejamos as sensações que foram descritas pelos participantes, a sedução que o texto causou, a projeção estabelecida com os protagonistas, bem como a representação espacial construída no ato da leitura:

---

[11] La spécificité du carnet de lecture dans la perspective qui nous intéresse ici réside dans le fait qu'il est là pour enregistrer les réactions les plus personnelles des élèves. Ainsi que l'ont établi, à travers divers modèles proches et complémentaires, ceux qui ont concouru à la description du sujet lecteur, ces réactions sont diverses en raisons de la multiplicité des postures qu'emprunte le lecteur empirique au fil de sa lecture. On peut en faire une synthèse en disant que, au fur et à mesure qu'il lit un roman, le lecteur:
- se crée des images mentales à partir de l'ensemble de ses souvenirs personnels les plus divers, pour rendre plus concrets l'histoire et le texte, en leur donnant couleurs, formes, sons;
- ressent des émotions au plus près des personnages, des événements de l'histoire, de l'organisation d'ensemble ou des phrases mêmes du texte;
- formule des explications personnelles sur les attitudes et choix des personnages ou sur ceux de l'auteur, qu'il appuie sur ses connaissances, préjugés, règles ou sentiments moraux;
- se glisse fantasmatiquement dans le récit pour avoir l'impression de vivre une histoire dont il sait bien fondamentalement qu'elle est totalement fictive, ou celle d'accompagner un auteur dont il construit une image en cours de lecture ;
- élabore des interprétations plus ou moins générales, qu'il développe dans les cadres qu'il se fixe ou qui lui sont suggérés, voire imposés.

> "Dá muito medo quando Marialva recebeu as fotos de Fabiojunio que Simara fala que ele parece estar morto. Você sente medo e tristeza de saber o que aconteceu isso com Fabiojunio mais você nem se importa muito por que o medo e **a vontade de saber mais só aumenta**". A. B. S.
>
> "Sentimentos de **medo sensação ruim impressão de que alguma coisa ia acontecer**. Eu fiquei com medo quando a mulher viu o monstro". E.O.S.
>
> "Um pouco **com medo e ao mesmo tempo querendo ler de novo** essa história é muito interessante". R.S.B.
>
> "A história deixou **me sentido medo**, com um friozinho na barriga, com uma expressão de assustado. Eu fiquei surpreendido, **cada vez que eu lia uma página, mais medo me dava, mas com uma vontade de saber o que iria acontecer na página adiante.** Ao lado e uma de suas bonecas novas, havia um punhado de cabelos". J.H.R.D.S
>
> "**Medo, nervosismo, ansiedade do que ia acontecer na página seguinte**". K.M.S.
>
> "Despertou aquela coisa que todo mundo tem quando ler uma história despertou medo sensações de ler novamente impressões incrível e **sensações de ter coisas que eu já ouvi falar**". R.R.D.S.
>
> "Medo, por que **pareceu muito real para mim**". R.A.S.S.
>
> "de tristeza, medo, rancor e ansiedade. A ansiedade de saber como ia ser o final. Medo e rancor do que eu estava lendo e imaginando **se fosse eu lá no conto**, e tristeza do que acontecia". J.V.S.A.
>
> "Sentimento de tristeza, sensação de medo, arrepio, impressão de tristeza, muito medo, que **poderia ser comigo.** 'Fabiojunio está sozinho de pé'." S.M.D.S.F.
>
> Acho que me identifiquei um pouco por ele (Adriano) ser muito insistente, as vezes medroso. E acho que sou meio assim. J.V.S.A.
>
> "Quando eu li a história mim deu uma sensação de tristeza e de medo ao mesmo tempo. Quando eu li a parte que fala 'foi então que percebeu a falta de um dente, o dente incisivo superior'. Me deu um medo, **fiquei com pena da moça**". J.C.S.R.
>
> "Um sentimento de humor. Não sei nem explicar fiquei **com pena de Andreia por que ela gostou do rapaz e ele só queria seus dentes**". J.S.A.
>
> "Essa história é aterrorizante, **parece a pracinha do Miranda**, mas esses acontecimentos da história não acontece na vida real. **É só uma história de mentira, a autora fez para você ter medo. E é por isso, quando você ler essa história não tenha medo**". E.A.B

A história leva o leitor a se projetar, seja por meio da identificação com um personagem, com o espaço, associado ao tom de realismo impresso pela narrativa:

> Com efeito, cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si. A leitura de um texto também é sempre leitura do sujeito por ele mesmo, constatação que, longe de problematizar o interesse do ensino literário, ressalta-o. (JOUVE, 2013, p.54).

Por isso, as respostas revelam, muitas vezes, o ativamento das memórias pessoais, o que torna a narrativa a mais concreta possível. Entretanto, como bem adverte o estudante E.A.B., não precisamos temer a história, apesar de parecer real, "é só uma história de mentira".

Ainda, consoante Massol e Esposito (2012), o leitor dá explicações pessoais sobre atitudes e escolha dos personagens, baseando-se em seus conhecimentos, preceitos e regras morais.

> "Eu discordo sobre a menina pois ela bem não conheceu o rapaz e foi marca encontro". M.D.S.B.
>
> "É uma história de romantismo e ao mesmo tempo de terror. **Uma moral para nós pensarmos que nem sempre as aparências é como nós pensamos**". T.M.D.S.
>
> "Os sentimentos e **sensações de indignidade**, porque a história fala de um assunto que comove muitas pessoas porque mães que vende seus filhos, ou melhor, vender vidas inocentes que não sabe de nada. As reações é de desamor de mães que vendem vidas alheias.". G.S.S.
>
> "Eu não gostei do que o diabo fez com Denise, pegar o filho de uma mãe é uma coisa muito errada, o filho é uma preciosidade para toda mãe". J.E.S.L.
>
> "Tristeza, pois o bebê deveria ficar vivo e ter um **final feliz**.". H.G.O.

Identificamos que as temáticas abordadas geraram polêmicas por transgredirem normas morais. A moral orienta o comportamento que devemos seguir na sociedade. Essa orientação está tão internalizada em alguns leitores, que supomos ser capaz de desconsiderar o pacto de leitura[12] e infringir as regras de construção de sentidos autorizados pelo texto, para não se deparar com o grotesco, como no caso da aluna C.C.L. que ignorou em sua leitura um dos momentos centrais do texto "O chapéu de guizos"[13] ao registrar que:

> "O que mais despertou minha antenção foi a boa ação do menino ao tentar salvar o gato e a sorte ao achar o chapéu de guizos". C.C. L.

---

[12] WALTY, Ivete. *Tipos de textos, modos de leitura.* Formato: Belo Horizonte, 2001.

[13] Neste conto, denominaríamos de interpretação autorizada aquela que identifica o menino como o assassino do gato.

Quando o professor fizer a leitura do diário e constatar o não entendimento do texto literário, é importante que seja feita a releitura do conto e dada ênfase ao ponto central da dúvida, isto é, do que gerou a incompreensão da situação. Esta foi a nossa postura ao destacar o seguinte trecho da narrativa:

> O problema é que o gato parecia endemoniado. Ou apavorado, quem vai saber? E não parava de se debater. Tive que segurá-lo com mais força para evitar que rasgasse meus braços com as unhas.
> Finalmente, consegui imobilizá-lo. O bicho me olhava com os olhos vermelhos de ódio e medo enquanto eu mantinha uma das mãos em torno de seu pescoço. Tão macio e quente o pescoço do bichinho. Aos poucos, meus dedos foram se contraindo. Era irresistível apertar um pouquinho mais, sentir não apenas o pelo macio e a musculatura trêmula, mas também as vértebras do final da coluna. Apertar e deslocar um pouco, sentir os ossos cederem sob a força dos meus dedos e ver os olhos do bicho, cada vez mais vermelhos, estufarem como se fossem saltar do crânio, ver a boquinha cada vez mais aberta, sentir a respiração chegando ao fim. Não sei quanto tempo permanecemos assim. Só que, quando larguei na calçada, estava morto. (STRAUSZ, 2013, p. 57).

Mas não podemos ignorar a interpretação da aluna, já que, em outras passagens da história, ela foi levada a acreditar que o personagem não havia assassinado o gato:

> "Ela despertou sensação de gentileza e as passagens que causaram em mim foi essa um homem que passava por aqui de manhã cendo viu quando você tentou salvar meu gatinho. Ele contou como foi carinhoso com o fofinho e como tentou reanima-lo". C.C.L.

O interessante é que situações como essa levam a própria comunidade de leitores auxiliar para o entendimento do texto. O professor apenas coordena as falas, são os próprios colegas que esclarecem o sentido que deve ser apreendido pela leitora.

Na sala de aula, então, se concentra uma diversidade de leitores e níveis de leitura. Por isso, ao se fazer o compartilhamento das interpretações do texto literário ocorre uma "aprendizagem coletiva e colaborativa" entre os leitores, amplia-se "o horizonte interpretativo da leitura individual" (COSSON, 2014, p.139). O contato entre diferentes leitores considerados iniciantes, em processo, fluente, crítico, enriquece e propicia o avanço da formação leitora, conforme observamos nos depoimentos a seguir:

> "Eu não tinha entendido quando o padre pediu pra ficar com a criança. **Depois que eu li mais de uma vez foi que eu entendi**". E.O.D.S.

> "No início eu não entendi que o monstro que aparecia para Denise era a figueira eu achei que era um demônio ou alguém que tinha morrido na casa **e quando eu li de novo que entendi**". R.A.S.S.
>
> "**Eu não tive nenhuma dúvida, porque quando eu não entendia alguma parte voltava e relia tudo de novo**". A.B.S.
>
> "O que eu entendi foi que ela deu seu filho para o jovem padre, eu pensei que ele ia proteger a criança, mas era Satanás vestido de padre e ele enterrou a criança pensando que ia nascer outra figueira". G.B.S.
>
> "No final do conto eu não tinha entendido com o bebê.
> Mas depois eu entendi que o padre que se passava pelo demônio, enterrou o bebê com a manta azul que a mãe tinha colocado nele.". L.P.B.

Percebemos que, no momento da discussão nos círculos, os alunos considerados "proficientes" auxiliam os outros colegas na produção de sentido. Nem todos os problemas de compreensão textual são resolvidos no compartilhamento, mas muitos desses equívocos podem ser sanados.

As interpretações nascem na leitura individual, mas atingem toda sua potencialidade na discussão em sala de aula. Isso não implica querer homogeneizar o processo interpretativo, ao contrário, valoriza-se a subjetividade de cada ator. Assim, o diário incentiva o relato das impressões pessoais que são despertadas a partir da leitura literária, como se pode ver nos trechos a seguir:

> "Mim lembrou a história da Florzinha uma menina que morava na floresta como um demônio e seus cabelos como urtiga e quem chegasse para caçar ou desmatar a floresta ela os matava". R.A.S.S.
>
> "Eu já ouvi falar em uma pessoa muito malvada que fingiu ser boa para roubar o filho de outra pessoa é como aconteceu no texto o diabo se disfarçou de padre para pegar o filho de Denise". J.E.S.L.
>
> "Marialva se rela (assemelha) a uma mulher que eu ouvi falar. É uma espécie de pessoa ambiciosa e que em sua vida foi muito malvada e só pensava em si mesma. É fazia coisas ruins, chegando a prejudicar e maltratar a própria mãe". M. T. S. T.

Nesse sentido, o DL permitiu que os alunos pudessem expor o seu olhar, a sua trajetória, a sua história. Ele propiciou uma liberdade de expressão única, em que a leitura passou pelo seu crivo pessoal, como bem postulam Massol e Esposito:

> Assim, a questão fundamental para o aluno será realizar um livro pessoal e variado de suas leituras no decorrer do ano, isso permitirá que ele encontre

> uma posição pessoal em relação às obras, a partir de sua implicação imaginativa e afetiva. Inicialmente, sobretudo emocionais, suas lembranças poderão evoluir com o tempo e adquirir dimensões estéticas, visões críticas e distanciadas. (MASSOL; ESPOSITO, 2012, s.p., tradução Luciane Alves Santos).[14]

Certamente, o que se busca, vai além da mera descrição do sentimento dos participantes, deve ser o resultado de um processo de formação do leitor. Os seus sentimentos e as suas sensações serão levadas em consideração na construção de seu posicionamento pessoal em relação à obra, na medida em que é travado o diálogo interpretativo. Podemos perceber que o diário propicia uma leitura mais dialógica ou mais ativa do aluno (MACHADO, 2005, p.69). Essa postura ativa se confirmou em vários momentos e, também, nas dúvidas dos discentes. Os questionamentos ou as discordâncias em relação à história, além de contribuírem para a produção de sentido do texto literário, demonstraram a capacidade de reflexão:

> "Minha dúvida era por que o menino beijou Andreia e depois que se passou a noite ela acordou de manhã foi olhar no espelho e (seus dentes) estavam todos moles". J.D.S.A.
>
> "Eu não entendi o começo do texto que dizia que a tia era espírita e colocou fogo em todo o quarto da menina como foi então que o quarto ainda ficou amaldiçoado, mais eu acho que foi a boneca". E.P.S.
>
> "Eu queria saber pois fiquei questionando, por que ele roubava o que as pessoas mais tinham de precioso?" J.C.S.R.
>
> "Eu discordo na parte que o demônio enterra o bebê para nascer uma nova figueira". C.G.S.

A observação sobre o próprio processo de leitura pode ser exemplificado pela queixa de alguns alunos que afirmaram não entender o final dos contos. Apesar de a crítica recair sobre características inerentes ao gênero terror e mistério, o leitor poderá adotar uma postura ativa e imaginar um desfecho para as narrativas. Esse descontentamento, pois, surge como indício da construção de uma capacidade reflexiva do leitor:

> "A minha discordância, é que todas as histórias, contos e etc, todos eram para que no final do conto, não possa restar uma dúvida, porque todos queriam saber o que acontecia no final do conto". J.H.R.D.S

---

[14] De ce fait, l'enjeu fondamental pour l'élève sera de réaliser un livre personnel et varié de ses lectures au fil de l'année, lui permettant d'apprendre à trouver une position personnelle par rapport aux oeuvres, à partir de son implication fantasmatique et affective. Au départ, surtout émotionnelles, ses remarques pourront évoluer au fil du temps et acquérir des dimensions esthétiques, voire critiques et distanciées.

> “Eu fiquei com dúvida para saber o final de Simara.”. M.E.D.S.C.
>
> “Eu gostei de tudo menos no final que a história acabou sem sentido”. K.S.L – Crianças à venda.
>
> “Eu não compreendi o final do texto terminou sem dá detalhes como o menino reagiu ao ver o gatinho de louça branca e o chapéu encaixado no alto de sua cabeça”. C.C.L

Parece que os leitores já acostumados com os finais explícitos de outras histórias, se ressentiram em não saber concretamente o final. Nessas reações, dúvidas e reflexões, percebemos terem atingido os resultados do letramento literário:

> Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário. (COSSON, 2007, p.120).

Dessa forma, procuramos neste primeiro tópico demonstrar a adequação da seleção da obra; o interesse dos alunos pelo gênero terror; a identificação dos leitores com os personagens das narrativas; o papel do diário de leituras como um instrumento potencializador na formação crítica do leitor; o compartilhamento de leituras pelos alunos e as possíveis reversões de interpretações não autorizadas pelo texto literário; e, por fim, as experiências individuais, os diferentes olhares dos leitores, reflexões e questionamentos que incentivam a construção de um leitor ativo em constante ascensão. Em seguida, passaremos a analisar outro instrumento aplicado, durante a pesquisa, aos alunos.

4.2 Categorias de interpretação do diário de leituras

A análise da produção final dos diários de leituras privilegiou exemplos retirados dos seis contos trabalhados em sala de aula. De forma geral, nesta análise destacamos as categorias de interpretação do gênero diarista – **avaliações, resumos, comentários, dúvidas, relações e contribuições** – suscitadas por Marina Gonçalves Buzzo (2003), em sua dissertação intitulada “O diário de leituras: uma experiência didática na Educação de jovens e adultos”, sob a orientação da Profa. Dra. Anna Rachel Machado. Além disso, retomamos alguns fenômenos já apontados em nossa parte teórica embasada em Machado (2005, p.71-

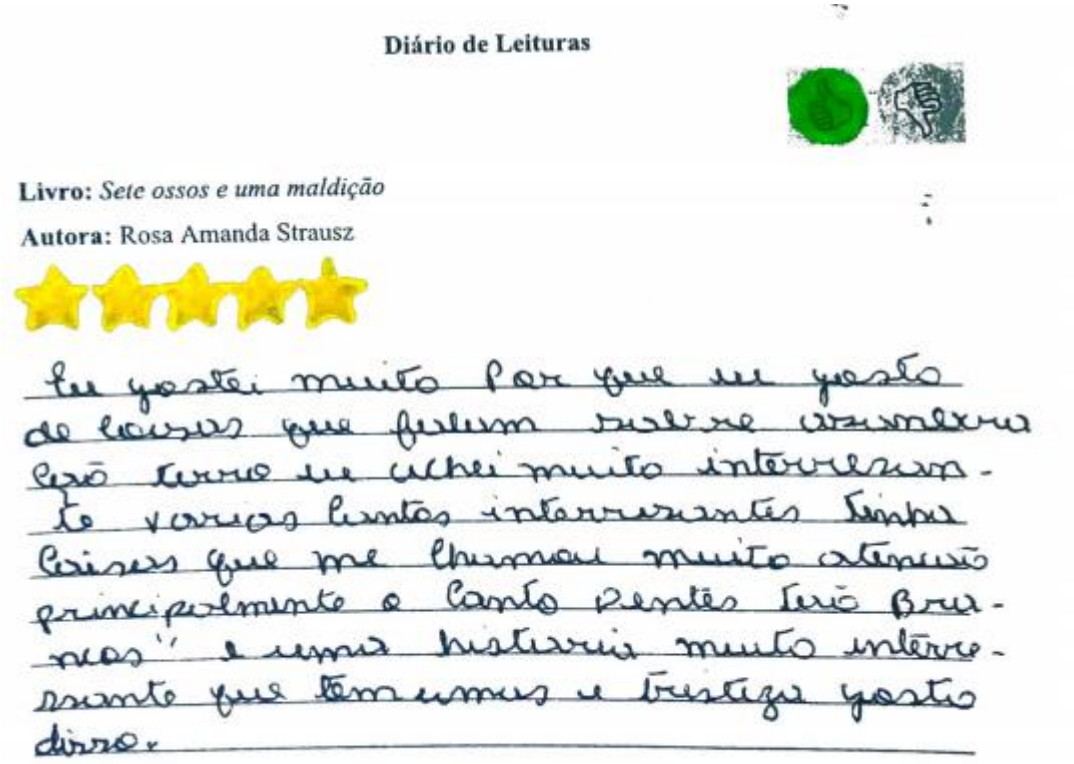
72): escrita mais subjetiva, diálogo com o autor, relações que os alunos estabeleceram, reflexões sobre dificuldades de compreensão dos alunos, avaliações subjetivas sobre o texto, dúvidas ou discordâncias, leitor ativo e crítico.

4.2.1 Avaliações:

A primeira categoria de interpretação presente nas produções dos alunos é o julgamento pessoal sobre o conto lido. Os leitores classificaram a obra de forma muito positiva, conforme demonstrado no gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Avaliação da obra literária. Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com Machado (2005, p.72), nos diários "os alunos parecem se sentir livres para fazerem avaliações subjetivas sobre o texto, expressando seus sentimentos diante das leituras". À vista disso, apresentaremos um exemplo em que uma discente relata ter gostado "muito" da obra literária lida, justificando sua predileção por histórias de assombrações e terror. A estudante afirma ter achado "vários contos interessantes". A preferência pelo conto "Dentes tão brancos" se dá pela seleção do gênero terror "eu gosto de coisas que falam de assombração" e também pelo conteúdo temático envolver "amor e tristeza", assunto que parece aguçar o imaginário da jovem leitora.



Diário de Leituras

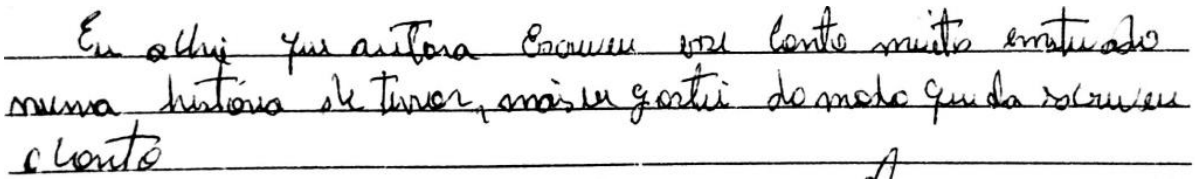
Livro: *Sete ossos e uma maldição*

Autora: Rosa Amanda Strausz

Eu gostei muito por que eu gosto de coisas que falam sobre assombração então eu achei muito interessante varias partes interessantes tinha coisas que me chamou muito atenção principalmente o conto "Dentes tão brancos" e uma historia muito interessante que tem ursos e bruxas gostei disso.

L.J.S.S.

Afora a avaliação sobre o livro, essa poderá recair também sobre o autor do texto (BUZZO, 2003, p.98), conforme demonstrado pelo excerto abaixo:



Eu achei que autora escreveu um conto muito emtusiasmo numa historia de terror, mais eu gostei do modo que ela escreveu o conto

G.B.D.S

O discente expõe ter gostado do modo como a autora escreveu o conto "Dentes tão brancos". Ele acredita que Rosa Amanda Strausz se inspirou em uma história de terror. Já no próximo exemplo, a leitora além de mencionar a sensação despertada pela narrativa, indica um elemento presente no texto literário:

> "Achei que a autora queria fazer algo **muito assustador** por isso ficou tam bom. [...] Achei muito interessante o jeito que a autora trata, **os gestos simples**, que é **apavorador**". C.G.S.

Talvez possamos explicar “os gestos simples” e “apavorador” que a aluna se refere em uma das cenas mais marcantes do conto “O fruto da figueira velha”:

> No sonho, experimentava passar o peito do pé de leve sobre o lençol. Ia sentindo a maciez do tecido como um carinho até que seu pé tocasse o corpo de Tiago. Então, voltava para a posição inicial e começava tudo de novo. Deslizar a pele pelo algodão fresco, tocar a perna do marido, recolher o pé.
> No entanto, num desses movimentos, esbarrou numa coisa diferente. Em vez da suavidade do tecido ou do calor do corpo de Tiago, seu pé tocou uma superfície áspera e úmida, como um osso recoberto por escamas geladas. Abriu os olhos, sobressaltada, e viu uma criatura sentada em sua cama, entre ela e o marido.
> Não dava para saber ao certo do que se tratava, se bicho ou assombração. O corpo, muito magro, era recoberto de couro rugoso. A coisa estava sentada de cócoras, com os joelhos dobrados, mas não da maneira que uma pessoa encolhe as pernas. E os pés e mãos, mais parecidos com garras, lhe diziam que aquilo, decididamente, não era humano. (p.73).

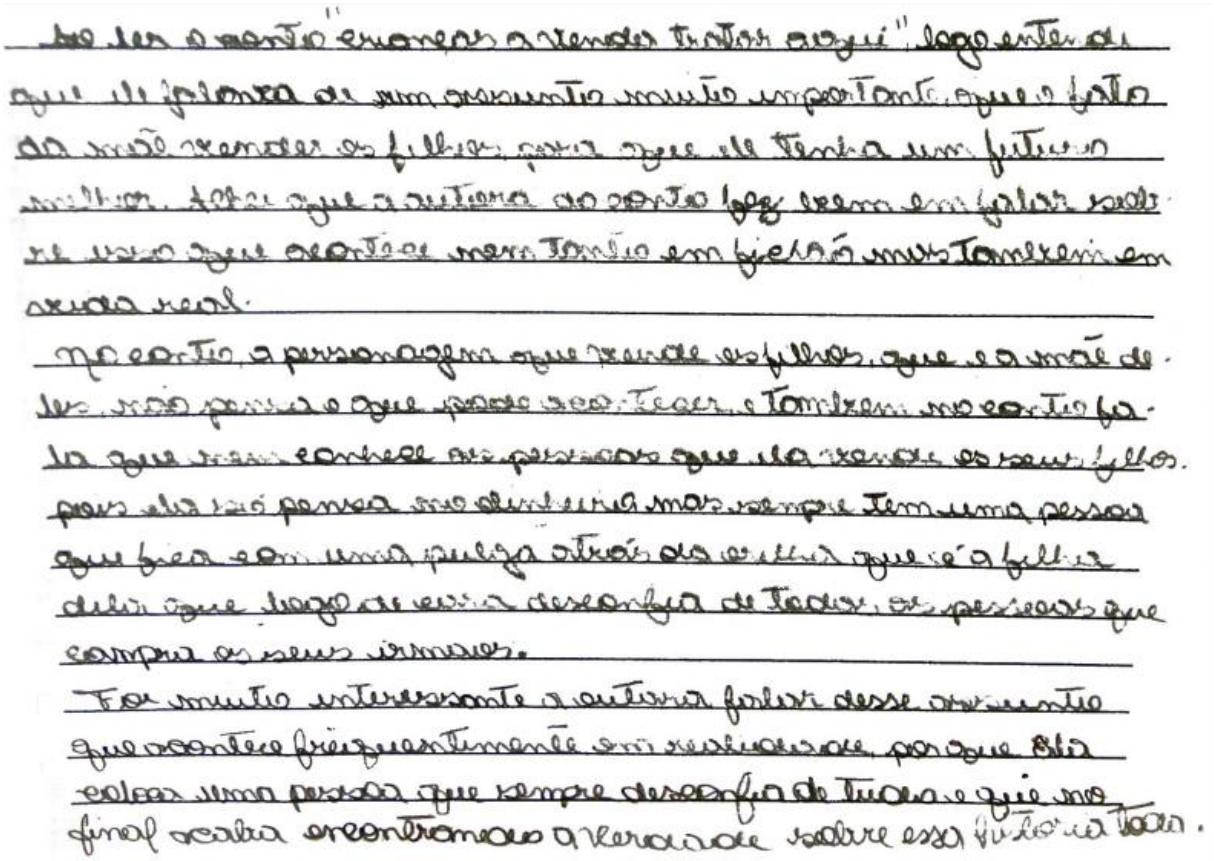
A sensação de leveza e de prazer da personagem, perceptível para a leitora, é quebrada pela descrição estarrecedora que se segue no momento do contato com a criatura desconhecida. Segundo Lovecraft (2007, p.17), um clima de medo precisa se fazer presente na genuína história fantástica, visto que “uma certa atmosfera inexplicável e empolgante de pavor de forças externas desconhecidas precisa estar presente; e deve haver um indício expresso com seriedade e dignidade condizentes com o tema, daquela mais terrível concepção do cérebro humano”. Por isso, apesar da pouca experiência da leitora na ficção fantástica, ela consegue perceber os indícios “os gestos simples que é apavorador”, isto é, os elementos utilizados pela autora em seu processo de construção literária.

4.2.2 Resumo:

Nesta segunda categoria, de acordo com Buzzo (2003), há pelo menos três tipos: o **resumo global** (pormenorizado) que apresenta a totalidade dos fatos da narrativa; o **resumo parcial**, que faz a “redução de informação de parte do texto lido, na qual o produtor opta por reproduzir apenas uma parte dos conteúdos temáticos” (BUZZO, 2003, p.98); e o **resumo temático** aquele que apresenta apenas o tema geral do texto, configurando uma redução máxima do texto.

Em nossa coleta de dados, verificamos casos de ausência de resumo – como no primeiro exemplo de L.J.S.S. apresentado no subitem anterior – e em outros, como no exemplo a seguir, perceberemos que a aluna após apresentar o resumo temático, inicia outro

parágrafo com um resumo global/parcial e conclui o terceiro parágrafo ainda abordando o final da história:



G.S.S.

Percebemos que, no primeiro parágrafo, a aluna situa seu leitor sobre o conto que escolheu “Crianças à venda. Tratar aqui”; o conteúdo temático do texto literário “logo entendi que ele falava de um assunto muito importante, que o fato da mãe vender os filhos, para que ele tenha um futuro melhor”; e, na segunda parte do mesmo parágrafo, faz a avaliação da escritora por ter escolhido um tema ligado à realidade: “Achei que a autora do conto fez bem em falar sobre isso que acontese nem tanto em ficção mas também em vida real”.

A discente dedica todo o segundo parágrafo a fim de compor o resumo global da narrativa “No conto, a personagem que vende os filhos, que é a mãe deles, não pensa o que pode acontecer [...] pois ela só pensa no dinheiro, mas sempre tem uma pessoa que fica com uma pulga atrás da orelha que é a filha dela que logo de cara desconfia de todas as pessoas que compra os seus irmãos”. Um olhar mais atento poderá classificar este resumo como parcial, já que a estudante reproduz apenas algumas partes do enredo. E, no último parágrafo, talvez para tentar completar as informações descritas no conto, a discente retoma a narrativa ao afirmar que achou muito interessante o assunto abordado pela autora e sua relação com a

realidade, porque “coloca uma pessoa que sempre desconfia de tudo e que no final acaba encontrando a verdade sobre a história toda”.

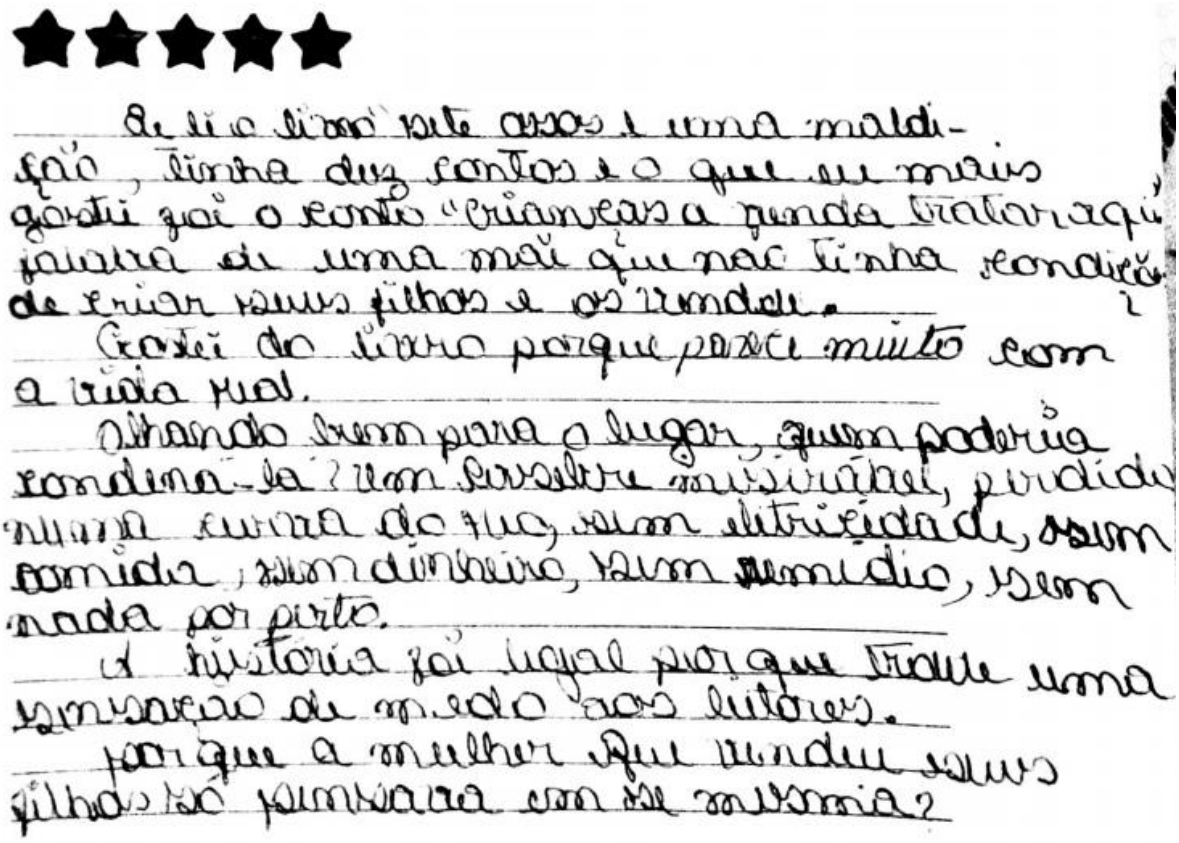
Notamos que nesse exemplo, especificamente, a classificação de resumo foge aos padrões elencados por Buzzo, a aluna usa o enredo da narrativa como o fio condutor de sua produção final.

Lembremos ainda que o diário de leituras é visto como um importante instrumento na realização da leitura e escrita. Até mesmo o resumo, no instante da produção textual, é visto como uma operação que requer esforço do leitor, pois ao produzi-lo o diarista é levado a sintetizar as informações lidas e recuperá-las já se configura um desafio:

> A segunda dificuldade provém do próprio dispositivo. Escrever no seu diário obriga, com efeito, a mudança de atitude (aceitar a passagem da leitura para a escritura) e conservar no momento da escritura a lembrança do que passou mentalmente durante a primeira atividade. A retomada do texto lido já implica certas operações bastante conhecidas (como a **síntese das informações** a partir de uma distinção entre o essencial e o secundário) **e pode já demandar muito esforço para alguns alunos**, junta-se a isso a tomada de consciência de suas próprias reações ou mesmo a necessidade de ter reações. Por fim, a redação dos traços de leitura por si mesmo não são sempre evidentes. (MASSOL; ESPOSITO, 2012, s.p., tradução Luciane Alves Santos, grifo nosso).[15]

No exemplo a seguir, a estudante também apresenta a narrativa que mais gostou e prefere referir-se apenas ao tema do texto “falava de uma mãe que não tinha condições de criar seus filhos e os vendeu”. No segundo parágrafo, a discente relaciona o conto com a vida, para, então, no terceiro parágrafo, recorrer à passagem do texto que comprova sua afirmação: “Olhando bem para o lugar, quem poderia condená-la? Um casebre miserável, perdido numa curva do rio, sem eletricidade, sem comida, sem dinheiro, sem remédio, sem nada por perto”. (p.9). No quarto parágrafo, ao ressaltar a pobreza, a leitora não esquece a sensação de medo que sentiu “A história foi legal porque trouxe uma sensação de medo aos leitores”.

[15] La deuxième difficulté provient du dispositif lui-même. Écrire dans son carnet oblige, en effet, à changer d'attitude (accepter de passer de la lecture à l'écriture) et à conserver au moment d'écrire le souvenir de ce qui s'est passé mentalement pendant la première activité. À la mise en mémoire du texte lu qui implique déjà certaines opérations bien connues (comme la synthèse des informations à partir d'une distinction entre l'important et le secondaire) et qui peut déjà demander beaucoup d'efforts à certains élèves, vient donc s'ajouter la prise de conscience de ses propres réactions ou même la nécessité d'avoir des réactions. Enfin la rédaction des traces de lecture elle-même n'est pas toujours une évidence.



Ao ler o livro sete anos e uma maldição, tinha dez contos e o que eu mais gostei foi o conto "Crianças a ponda trataria aqui falava de uma mãe que não tinha condição de criar seus filhos e os vendeu.

Gostei do livro porque parece muito com a vida real.

Olhando bem para o lugar, quem poderia condena-la? um lugar miserável, perdido numa curva do rio, sem electricidade, sem comida, sem dinheiro, sem remedio, sem nada por perto.

A historia foi legal porque trouxe uma sensação de medo aos leitores.

porque a mulher que vendeu seus filhos não pensava em si mesmo?

A.B.D.S

O resumo foi realizado nos círculos de leituras por meio da função sintetizador. Porém, nesta função, apenas alguns alunos sintetizaram o conto selecionado para a discussão. Já na produção final do diário de leituras, todos os participantes tiveram a oportunidade de produzir o resumo do conto selecionado.

4.2.3 Comentários:

Segundo Buzzo (2003, p.98), comentários "são posicionamentos dos diaristas, que surgem da reflexão e que servem para ilustrar um ponto de vista ou um estabelecimento de relação". Vejamos uma amostra, na qual a aluna discorda da postura da protagonista e emite sua opinião:

Diário de Leituras

Livro: *Sete ossos e uma maldição*

Autora: Rosa Amanda Strausz

O conto desse livro que eu mais gostei foi "dentes são brancos", esse conto fala sobre uma bela moça que se apaixonou pelo um homem que roubavam coisas das pessoas tipo cabelo e olhos, dessa moça ele roubou os dentes e ainda mandou um bilhete com belas flores cor de violeta. Eu discordei dessa moça porque ela nem conheceu o homem, nem sabia quem ele era e já foi marcando um encontro. Essas coisas não só acontece em histórias de ficção mas também na vida real, belas moças se entregam para homens desconhecidos, muitas vezes encentivadas pelas amigas, se entregam para homens estranhos perdidos no mundo das drogas e outras coisas à mais.

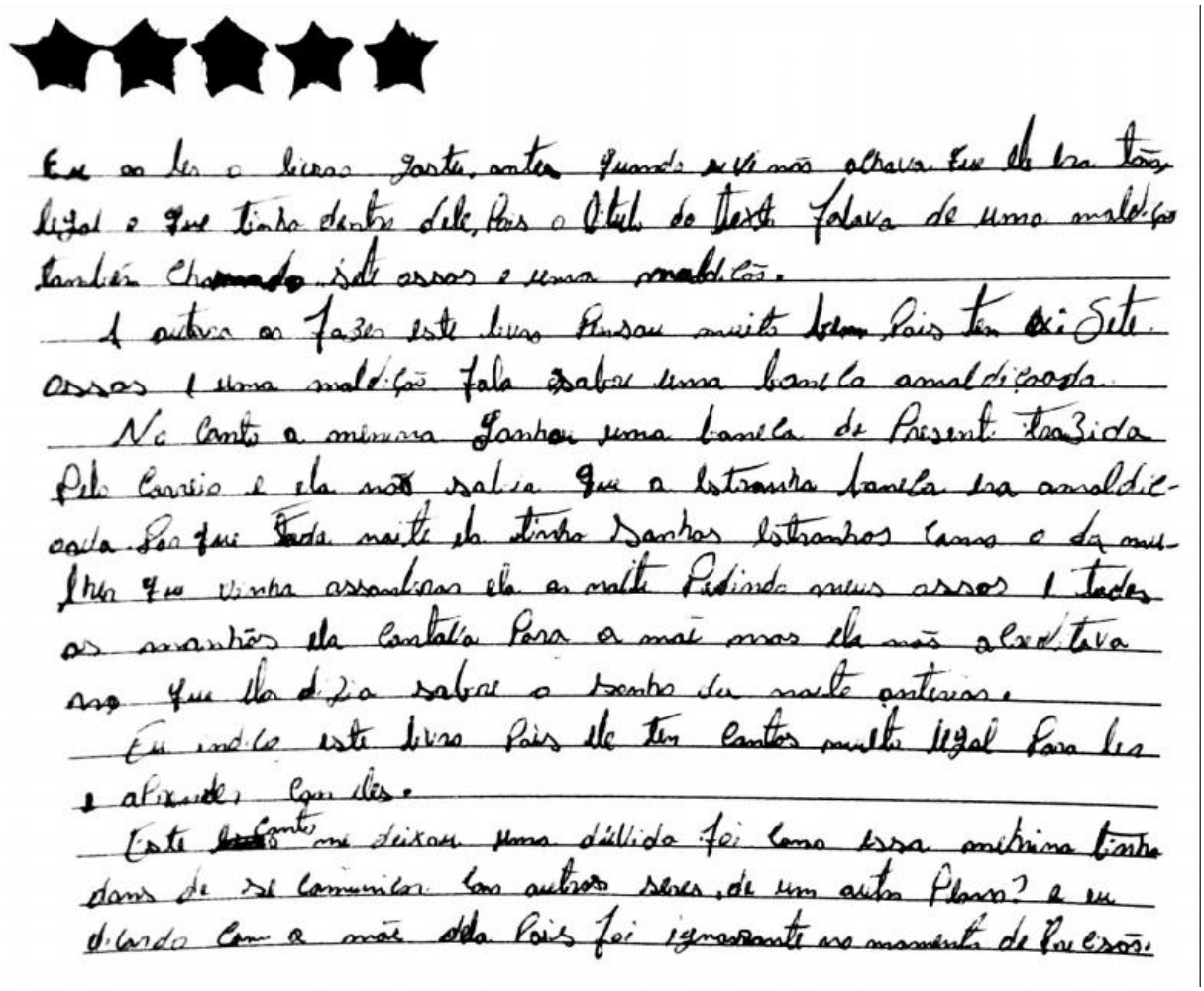
K.M.D.S

Em princípio, a aluna faz uma boa avaliação da obra e seleciona seu conto preferido "Dentes tão brancos", em seguida, apresenta um resumo global da narrativa "esse conto fala sobre uma bela moça que se apaixona pelo um homem que roubavam coisas das pessoas tipo cabelo e olhos, dessa moça ele roubou os dentes e ainda mandou um bilhete com belas flores cor de violeta".

Feito isso, passa a discordar da atitude da personagem Andreia e assumir sua posição diante do texto: "Eu discordei dessa moça porque ela nem conheceu o homem, nem sabia quem ele era e já foi marcando um encontro". A liberdade assumida pela diarista possibilita a adoção de uma postura divergente em relação às ações dos personagens. A leitora justifica os

motivos de sua discordância pelo viés do moralmente aceito e se recusa a concordar com a postura descuidada da protagonista, marcada pelo envolvimento amoroso com um rapaz desconhecido “Essas coisas não só acontece em histórias de ficção mas também na vida real, belas moças se entregam para homens desconhecidos, muitas vezes incentivados pelas amigas, se entregam para homens estranhos perdidos no mundo das drogas e outras coisas à mais”. Destarte, o comentário expressa o “sentido da obra ligada à compreensão, a relação com o mundo e consigo mesmo ligada à subjetividade (remetendo à atividade interpretativa) e, enfim, a objetivação da experiência estética ligada ao julgamento.” (LEBRUN, 2013, p.145).

No próximo excerto, a produção de texto do aluno demonstra a contribuição da leitura literária para a ampliação de sua competência argumentativa:



Eu ao ler o livro gostei, antes quando eu vi não achava. Eu ele era tão legal o que tinha dentro dele, Pois o título do texto falava de uma maldição também chamado sete ossos e uma maldição.

A autora ao fazer este livro pensou muito bem Pois tem sete ossos e uma maldição fala sobre uma bonecа amaldiçoada.

No conto a menina ganhou uma boneca de Presente trazida pelo correio e ela não sabia que a estranha boneca era amaldiçoada. Por que toda noite ela tinha sonhos estranhos como o da mulher que vinha assombrar ela a noite pedindo seus ossos e todas as manhãs ela contava para a mãe mas ela não acreditava no que ela dizia sobre o sonho da noite anterior.

Eu indico este livro Pois ele tem contos muito legal para ler e aprender com eles.

Este conto me deixou uma dúvida foi como essa menina tinha dons de se comunicar com outros seres, de um outro plano? e eu discordo com a mãe dela Pois foi ignorante no momento de Pressão.

A.W.C.A.

No primeiro parágrafo, o leitor revela ter gostado do livro, apesar de, em um primeiro contato com a obra, “não achar que ele era tão legal”. No segundo, ele faz uma avaliação sobre a obra de Rosa Amanda “A autora ao fazer este livro pensou muito bem”. Após o

resumo feito no terceiro parágrafo, o diarista recomenda o texto literário “Eu indico este livro pois tem contos muito legal para ler e aprender com eles”. Em seguida, na segunda metade do último parágrafo, o estudante chama a atenção para a sua discordância em relação à postura da mãe de Clara, que não acreditou na filha em um dos momentos da narrativa. O leitor demonstra, pois, o seu repúdio por tal atitude “e eu discordo com a mãe dela pois foi ignorante no momento de precisão”.

Assim sendo, o comentário é um dos elementos que está no cerne composicional do diário de leituras. Ele possibilita que o leitor ultrapasse a fronteira de expectador e passe a interagir com o texto, respondendo, questionando e suscitando o seu ponto de vista.

4.2.4 Dúvidas:

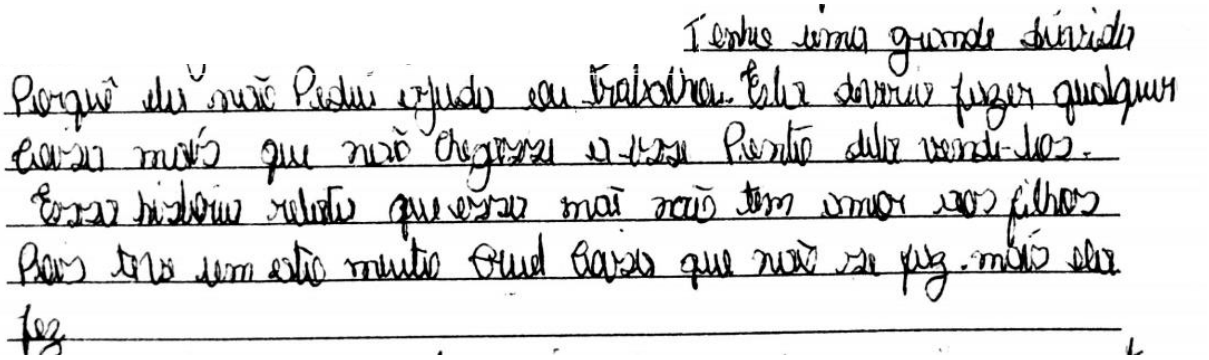
Outra categoria peculiar ao diário de leituras são as dúvidas, as quais evidenciam a liberdade do leitor em expressá-las. Elas poderão surgir durante a leitura, no processo de interação entre o leitor e o texto e, inclusive, favorecer o processo interpretativo.

Retomemos o exemplo anterior do aluno A.W.C.A, no início do último parágrafo, ele questiona como uma das personagens “tinha dons de se comunicar com seres de um outro plano?”. Essa questão poderá levar o aluno a refletir sobre os conceitos de realidade e de ficcionalidade e, por conseguinte, posicionar-se perante o papel da literatura nesses espaços.

As dúvidas que surgem durante a leitura imprimem a marca de subjetividade do leitor, no contato com o texto. Neste momento, ao expor, o diarista expressa a sua singularidade, o que o diferencia dos outros leitores e leituras. Dessa forma, todo esse ínterim presente no diálogo entre o texto e o leitor torna-se imprescindível para construção de sentido do texto literário.

Como vimos, no último parágrafo da produção do diarista, tanto a dúvida quanto a discordância do discente corroboram para a sua formação enquanto leitor autônomo. Segundo Lebrun (2013, p. 137), o objetivo do ensino da literatura na escola “não é apenas levar o aluno a ler, acompanhado de seu professor e de seus colegas em situação de classe. É igualmente decisivo que ele se torne um leitor autônomo e apaixonado, e que o exercício da leitura pessoal seja para ele familiar”.

Vejamos outro exemplo:


Tenho uma grande dúvida
Porquê ela não pediu ajuda ou trabalho. Ela deveria fazer qualquer
coisa mas que não chegasse a esse ponto dela vende-los.
Essa história relata que essa mãe não tem amor aos filhos
Pois teve um ato muito cruel coisa que não se faz. mas ela
fez

E.G.S.

A leitora revela ter uma “grande dúvida” sobre os motivos que levaram Marialva a não pedir ajuda ou trabalho. Sua dúvida inicial, questiona a postura da personagem que “deveria fazer qualquer coisa mas que não chegasse a esse ponto dela vende-los”. E conclui “Essa história relata que essa mãe não tem amor aos filhos pois teve um ato muito cruel coisa que não se faz, mas ela fez”. Nesta dedução, podemos perceber a sua constituição identitária, a aluna fala de um lugar, no qual é justificado o seu posicionamento, uma vez que “os valores de uma sociedade se distinguem dos valores de outra, a concepção do real de um povo se distingue da de um outro, dependendo de suas relações sócio-políticas-econômicas.” (WALTY, 1994, p.18). Os valores que os leitores defendem confirmam aqueles presentes em sua formação.

Dessa maneira, “a interação texto/leitor é o exercício interpretativo do significado mais profundo da literatura, na medida em que ela revela a forma como cada autor, em sua escrita lacunar e polissêmica, instiga o leitor a adentrar os mistérios da condição humana.” (VERBENA, 2006, p.92). A indignação dos leitores no conto “Crianças à venda. Tratar aqui” e a sensibilização causada pelo sofrimento da personagem Denise em “O fruto da figueira velha”, por exemplo, corroboram para uma humanização social, um processo fundamental para a construção de uma sociedade que se quer mais livre, justa e solidária.

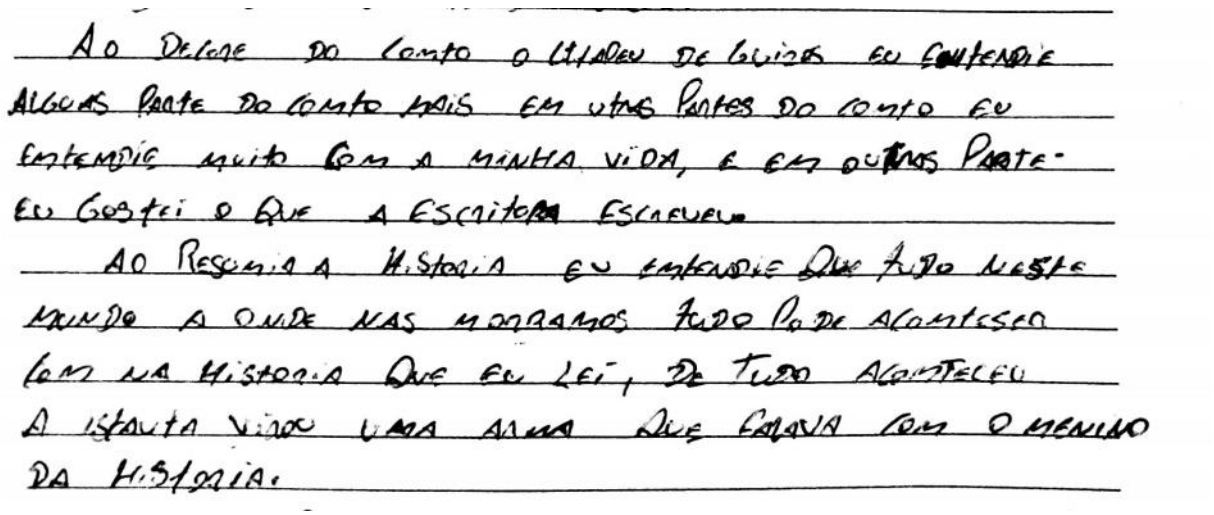
A literatura nesse processo de (des)humanização promoveu, pois, a reflexão. Assim, podemos comprovar que “é impossível não reconhecer que o leitor real está no cerne de toda experiência viva da literatura, de toda apreensão sensível, ética e estética das obras.” (ROUXEL; LANGLADE, 2013, p.20).

4.2.5 Relações:

Nos diários de leituras encontramos associações que os leitores estabeleceram entre a obra e os seus conhecimentos prévios, suas vivências, e outros textos lidos. Nos círculos de

leitura, as relações são concebidas pela função conector. Os alunos desempenharam esta atividade, conforme demonstrado no relato de experiência. Durante a realização do estudo dirigido, primeiro instrumento presente nesta análise, também verificamos as conexões instauradas pelos diaristas entre os contos e os espaços referidos na narrativa, os filmes que já assistiram, as lendas conhecidas na região, e as situações já vivenciadas pelos alunos. Dessa forma, todos os participantes foram convidados a estabelecer esses elos.

Focaremos, agora, na associação que os leitores fizeram entre ficção e realidade.

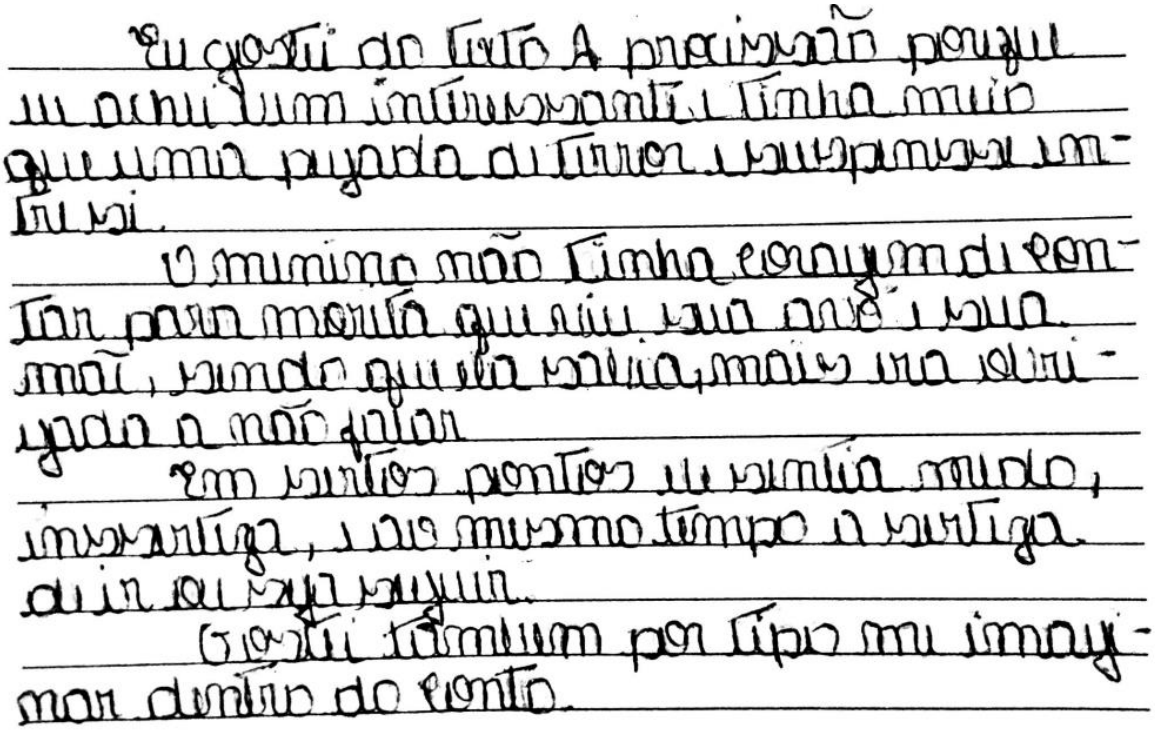

Ao decore do conto o chapeu de guizos eu entendie algumas parte do conto mais em utras partes do conto eu entendie muito com a minha vida, e em outras parte eu gostei o que a escritora escreveu.

Ao resumir a historia eu entendie que tudo neste mundo a onde nas moramos tudo pode acontecer com na historia que eu lei, de tudo acontecer a estauta virou uma alma que falava com o menino da historia.

A.B.S.

O aluno expõe em sua produção final que, ao ler o conto “O chapéu de guizos”, entendeu algumas partes e em outras ele relacionou muito com a vida dele. No outro parágrafo, o estudante ao associar o mundo real e o ficcional, relativiza esses conceitos, ao declarar que: “ao resumir a história eu entendi que tudo neste mundo a onde moramos tudo pode acontecer”. Tudo pode acontecer nas histórias e na vida. Essa afirmação que, em tese, deveria ser restrita a fatos inesperados no âmbito do imaginário – como por exemplo, quando o diarista faz alusão ao momento da narrativa em que a estátua do personagem chinês, “virou uma alma que falava com o menino da história” – acaba por se subjugar também à realidade.

Neste outro exemplo, notamos, mais uma vez, a conexão estabelecida entre leitor e personagem:



Eu gostei do texto A procissão porque
eu achei um interessante. Tinha muito
que uma pegada de terror, suspense em-
fim sei.
O menino não tinha coragem de pen-
sar para mentir que não era a sua
mãe, sendo que ela estava mais era obri-
gado a não falar
Em certos pontos eu sentia medo,
insegurança, e ao mesmo tempo a vontade
de ir ou seja seguir.
Gostei também por tipo me imagi-
nar dentro do conto.

J.V.S.A

A discente relata ter gostado do conto “A procissão” por achar “interessante” e justifica sua atração pelo “terror e suspense”. Em seguida, ela fez um resumo parcial, apenas apresentou um dos momentos da narrativa. No terceiro parágrafo, retoma os sentimentos e sensações do protagonista Adriano. Na exposição final, a leitora nos convence que se conectou “realmente” com o universo ficcional. A sintonia com a ficção foi tamanha a ponto de uma aluna afirmar que “gostei também por tipo me imaginar dentro do conto”. Com esta declaração, refutamos a formação de “ledor”, isto é, “o ledor prefigura aquele ser passivo, imobilizado, que pouco ou nada acrescenta ao ato de ler” e consolidamos a formação do leitor “O leitor, no entanto, é móvel e tem um olhar indefinido, errante e criativo sobre o texto, que se permite ler em suas linhas e entrelinhas, desvelando seus sinais visuais e invisíveis. Isto só ocorre quando se dá o pacto entre texto e leitor, que o ledor não se arrisca a fazer.” (VERBENA, 2006, p.91).

4.2.6 Contribuições:

Consoante Buzzo (2003, p.100), as contribuições “referem-se à expressão de subsídios para sua vida, que os diaristas julgam que o texto lhes traz”. Alguns alunos revelaram uma “moral para a história”, como esta que passamos a conferir:

uma lição que não devemos mexer
nas coisas dos outros

H.G.D.O.

A aluna chegou a essa “lição” “que não devemos mexer nas coisas dos outros”, após a leitura do conto “O fruto da figueira velha”. Ela deixou-se levar pela afirmação da criatura que apareceu para Denise inquirindo “Gostaria de saber quem a autorizou a roubar minhas frutas” (p.73). A partir daí, percebemos que a jovem passa a acreditar que a protagonista sofreu pelas consequências de seus atos.

Em “Dentes tão brancos” uma das alunas faz a seguinte afirmação:

eu li conto se rela-
ciona muito com a vida real, porque as pessoas tem
relacionamentos, com pessoas que elas nem conhece
ou sabem da vida delas. ao ler o conto, eu
entendi que as pessoas tem que gosta da outra não
só pela boniteza da outra e sim pelo caráter e
pela amizade,

D.L.S

A diarista também elabora uma lição “eu entendir que as pessoas tem que gosta da outra não só pela boniteza da outra e sim pelo caráter e pela amizade”. Logo, atualiza o ditado popular “as aparências enganam”.

Um “aprendizado” expresso pela leitora “gostei do conto é bem real, mostra uma lição de vida que devemos tomar, não devemos confiar muito nas pessoas as vezes elas não tem boas itenções”.

mostra uma lição de vida que devemos
tomar, não devemos confiar muito nas
pessoas as vezes elas não tem boas itenções.

T.M.D.S

Nos três exemplos apresentados, verificamos que os diaristas tentam produzir uma mensagem final para o texto. Supomos que os discentes se preocuparam em responder questões como “qual a conclusão retirada da leitura literária?”. Apesar dessa pergunta não ter sido feita, percebemos que isso é fruto de uma tradição do Ensino da Literatura. Sua má escolarização leva, muitas vezes, o educando a querer extrair informações do que os textos literários veiculam e “não o modo literário como as veiculam”. (SOARES, 1999, p.28).

Por isso, devemos priorizar a escolarização da literatura que conduz a percepção do que é essencial no texto literário, levar o aluno a perceber como, por exemplo, nos contos “Dentes tão brancos”, “Crianças à venda” e “O fruto da figueira velha” “a literatura pode ser impiedosa, sinistra, implacável, mas a sua grandeza reside na forma como o escritor reconta a realidade, reinventa outro mundo, devassa todas as vilanias, misérias e grandezas do homem.” (VERBENA, 2006, p.93). E, por tudo isso, incita o leitor a se envolver e se emocionar.

4.3 Possíveis interações

Para além das impressões dos leitores e das categorias de interpretação do diário de leituras, apresentaremos neste item, três produções emblemáticas voltadas para a comprovação do nosso objetivo geral, o qual visa “promover o letramento literário, utilizando o diário de leituras como instrumento capaz de contribuir para a formação de um leitor ativo, que saiba interagir e expressar o seu olhar sobre as diferentes realidades”.

No primeiro tópico (4.3.1), expomos uma iniciação à análise literária voltada para os elementos sociais e estruturais do gênero do conto “Crianças à venda. Tratar aqui”. No segundo (4.3.2), enfocaremos a importância do papel do leitor, como um sujeito construtor de sentidos do texto. E, por último, no tópico (4.3.3), destacamos a ocorrência da dessacralização da literatura, que proporcionou a construção de um leitor crítico, capaz de se posicionar perante o literário.

4.3.1 A literatura: entre a exclusão social e o medo

Em “Crianças à venda. Tratar aqui”, o cenário de medo frente ao desconhecido presente nas narrativas fantásticas é divido em meio ao de miserabilidade social, que assola a família de Marialva. A matriarca teve nove filhos, quatro morreram de fome e doença. Ela não queria que os cinco restantes tivessem a mesma sorte dos outros. Tião foi o primeiro filho a ser vendido levado por uma família americana, o segundo e o terceiro, Francineide e

Ronivon, mudaram para o Rio de Janeiro e Curitiba, respectivamente. Fabiojunio seria o próximo, já estava encomendado por um casal de uma cidade próxima, apenas Simara, a mais velha, ainda não tinha sido alvo de oferta. A mazela social gerada pelo processo de extrema pobreza é assim captada e traduzida no discurso do aluno A.B.D.S.:

Diário de Leituras

Livro: *Sete ossos e uma maldição*

Autora: Rosa Amanda Strausz

★★★★★

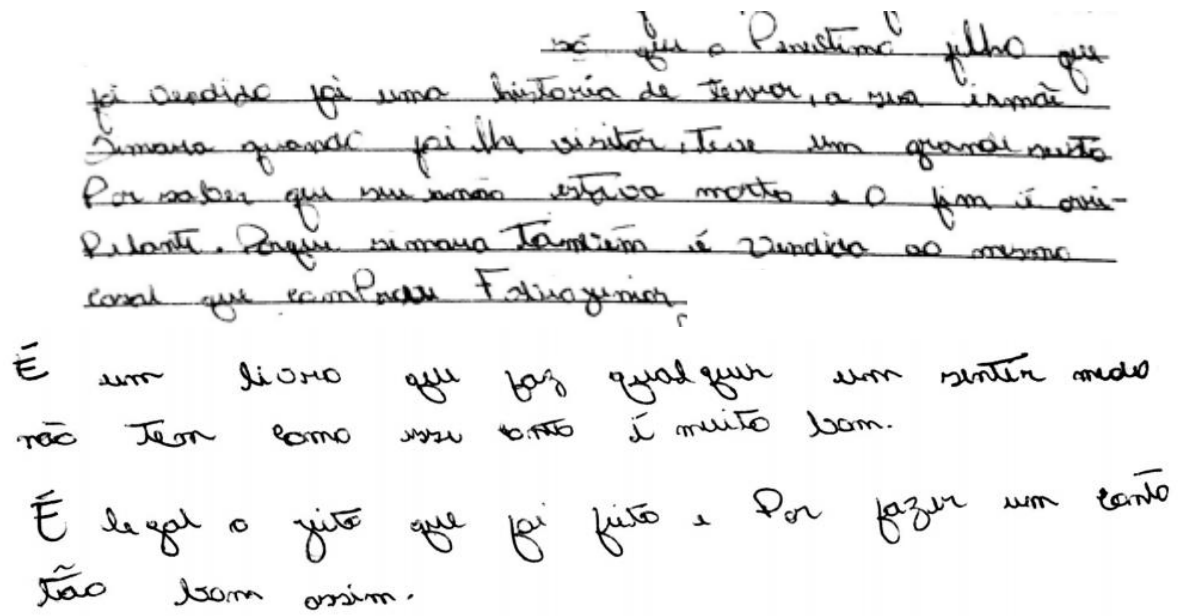
O conto "Vendo e vendo. Tudo aqui", fala de uma mulher, que está passando necessidades e sua última saída é vender seus filhos e também porque ela queria que seus filhos tivessem uma vida melhor. Marialva era uma pessoa obcecada por dinheiro, ela sentia falta dos filhos, todos foram comprados por pessoas ric

Notamos que o estudante conseguiu perceber na narrativa a tensão entre a pobreza da personagem Marialva e a sua obsessão por dinheiro. Ao afirmar que a "última saída" da personagem é vendendo seus filhos. Contudo, apesar do leitor entender esse processo de degradação e (des)valoração do ser humano, o seu sentimento é de indignação pela atitude da progenitora:

o título traz logo uma coisa que faz qualquer pessoa se revoltar por ela vender seus filhos. Mas por outro lado ela precisa via muito do dinheiro isso acontece muito na vida real, pessoas que vendem seus filhos por não ter condições de cuidar deles e sustentá-los. Marialva não deveria vender seus filhos e ter mais amor a seus filhos.

O discente, que é atingido em sua essência moral, revolta-se e demonstra total repúdio pela ação da personagem. Em muitos diários encontramos um leitor perplexo que condena à venda dos filhos.

A partir de então, o cenário, marcado pela solidez de uma realidade já conhecida pelos interlocutores, dará lugar ao desconhecido. Simara, a única filha que restava, protagoniza a narrativa, ao perceber que existia algo de errado com o casal que comprou o irmão " – Mãe, a senhora não achou esses dois aí meio esquisitos, não?"(p.10). A cada foto que chegava de Fabiojunio, Simara ficava mais intrigada, até que com uma lupa de um padre, ela constatou que os olhos do menino estavam furados "Bastou-lhe focalizar os olhos do irmão para encontrar a explicação de sua expressão vazia: estavam furados. No lugar das córneas, havia apenas dois buracos negros, redondos e perfeitos"(p.12). A menina com a ajuda de padres encontra a casa em que o caçula deveria estar, lá se depara com uma ruína abandonada. Por fim, ao chegar ao cemitério, no fundo da casa, encontra os túmulos do casal e, a mais recente cova, a de Fabiojunio. Ao voltar para casa, antes que Simara pudesse contar sua descoberta, a mãe afirma feliz que também havia vendido a filha ao mesmo casal. Ao recontar essa passagem, o aluno demonstra sua percepção e sua reação:


~~só que o Penultimo filho que~~
~~foi vendido foi uma historia de terror, a sua irmã~~
~~Simara quando foi lhe visitar, teve um grande susto~~
~~Por saber que seu irmão estava morto e o fim é ori-~~
~~Relante. Porque simara também é vendida ao mesmo~~
~~casal que comprou Fabiojunior.~~

É um livro que faz qualquer um sentir medo
não tem como isso isso é muito bom.

É legal o jeito que foi feito e por fazer um conto
tão bom assim.

A.B.D.S

A sensação experimentada leva o jovem leitor a classificar o conto como uma história de terror. Essa impressão só é atingida devido ao processo de construção literária utilizado pela autora:

> Refletir sobre “o medo” como um efeito de recepção deve vir associado à compreensão dos mecanismos responsáveis por sua produção. Mais do que uma questão de subjetivismo e idiossincrasias, o medo como efeito estético pode ser considerado como o resultado de um planejamento, isto é, como o fruto de processos construtivos. (GARCÍA et al, 2013, p.10).

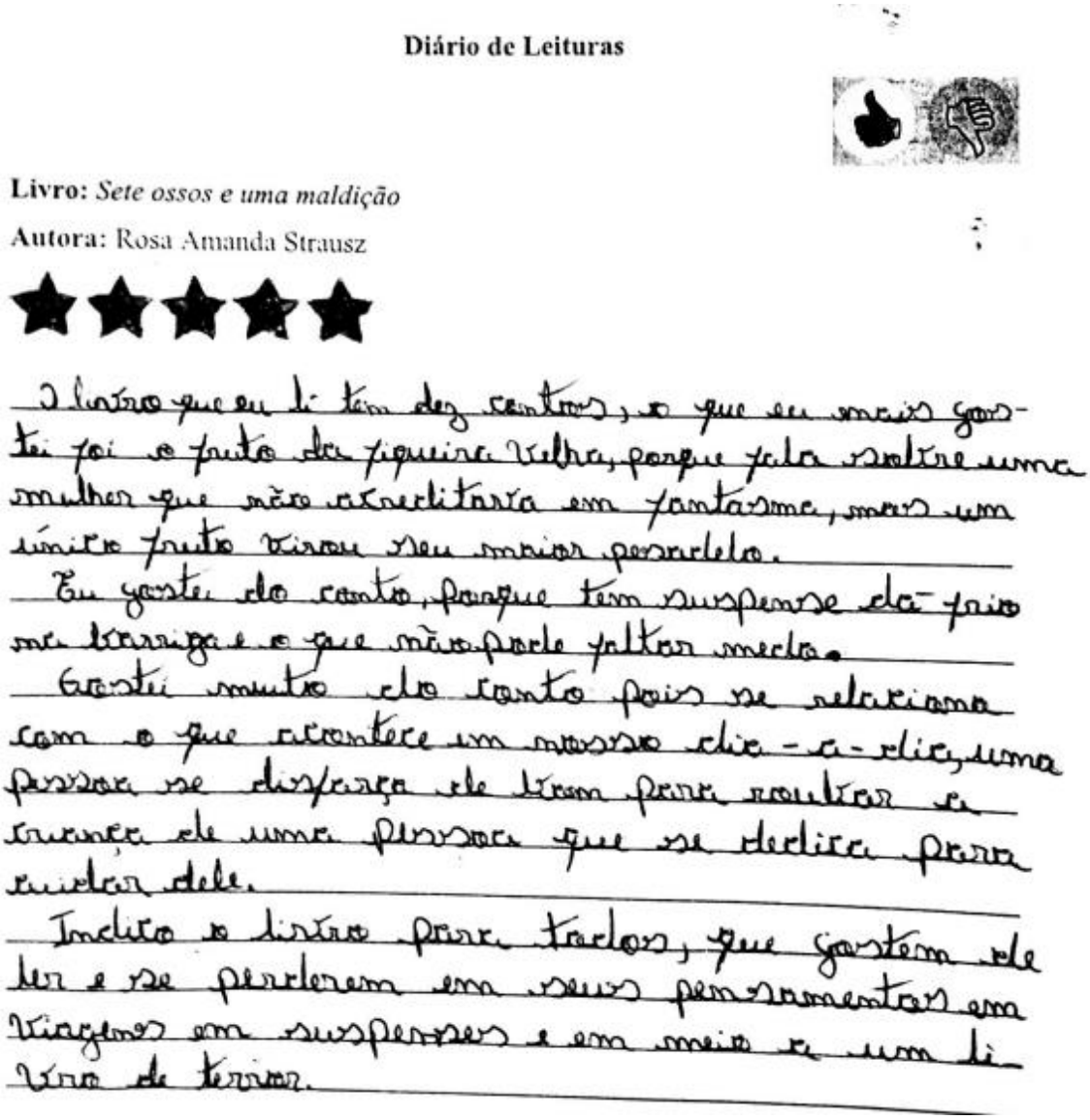
A iniciação a esse universo é avaliada com entusiasmo pelo aluno “é legal o jeito que foi feito e por fazer um conto tão bom assim”. O aluno, ao tecer o diário de leituras, fez referência, inclusive, ao real e ao fantástico, demonstrando ter notado a dualidade erguida na trama, conforme a análise do pesquisador do conto de Strausz:

> Assim, esse entroncamento de forças é um bom exemplo de como uma obra pode funcionar como cenário de batalha entre dois segmentos. Se por um lado, temos um aspecto do horror sobrenatural capaz de fazer com que o leitor, por intermédio do prazer sublime do desconforto, se desgarre da realidade física de sua vida cotidiana, por outro, temos a força da miséria social puxando-o de volta, como que o alertando para o fato de que, em alguns momentos, a urgência das mazelas humanas, causadas pela degradação social, pode parecer bem mais assustadora, uma vez que diz respeito a uma realidade mais fiel à nossa, parecendo, então, muito mais sólida, muito mais cruel. (AMARAL, 2011, p.56).

O diarista atribui cinco estrelas e classifica a narrativa como a melhor do livro. Na produção final, o discente conseguiu perceber tanto o elemento social, quanto os efeitos dos processos de construção utilizados pela autora para causar o medo. Concluímos que ele explorou a leitura de diferentes maneiras e interagiu verdadeiramente com o texto, alcançando, pois, o que Cosson (2007, p.29) denomina de análise literária.

4.3.2 O olhar do leitor sobre a obra

Retomando a concepção de letramento literário em que o leitor se apropria da literatura enquanto uma construção literária de sentidos (PAULINO; COSSON, 2009, p.67), exemplificamos a produção do aluno J.E.S.D.L. Vejamos como se deu o produto de sua leitura:



Diário de Leituras

Livro: *Sete ossos e uma maldição*

Autora: Rosa Amanda Strausz

★★★★★

O livro que eu li tem dez contos, o que eu mais gostei foi o fruto da figueira velha, porque fala sobre uma mulher que não acreditava em fantasma, mas um único fruto virou seu maior pesadelo.

Eu gostei do conto, porque tem suspense dá frio na barriga e o que não pode faltar medo.

Gostei muito do conto pois se relaciona com o que acontece em nosso dia-a-dia, uma pessoa se disfarça de bom para roubar a criança de uma pessoa que se dedica para cuidar dela.

Indico o livro para todos, que gostem de ler e se perderem em seus pensamentos em viagens em suspenses e em meio a um livro de terror.

A classificação de cinco estrelas, o preenchimento do símbolo “curtiu”, os argumentos expressos sobre os motivos que o levaram a gostar do livro e sua indicação, ao final, “Indico o livro para todos, que gostem de ler e se perderem em seus pensamentos em viagens em suspenses e em meio a um livro de terror” revelam a avaliação e a interpretação da narrativa construída pelo leitor. O diarista sente-se livre para expressar a sua opinião sobre a obra “O livro que eu li tem dez contos, o que eu mais gostei foi o fruto da figueira velha [...]”. Após a seleção da narrativa que mais gostou, ele consegue sintetizar toda a trama neste excerto:

> “porque fala sobre uma mulher que não acreditava em fantasma, MAS um único fruto virou seu pior pesadelo”.

O aluno chama a atenção para o fato da protagonista do conto, Denise, não acreditar em fantasma. Parece que para o discente, a incredulidade da personagem coloca-a em uma posição ainda maior de vulnerabilidade. Não acreditar no sobrenatural não a salvará de passar por seu pior tormento: “Em muitas das narrativas a crueldade aflora, e não existe espaço para a compaixão, e muito menos para a ternura. Não há a quem apelar, e mesmo que se encontre alguém, de nada adiantará. Portas, janelas e grades, ferrolhos e cadeados não travam a entrada do ameaçador.” (GENS, 2013, p.114). Foi o que ocorreu durante a trama, após a protagonista ter comido o fruto de uma figueira, passa a ter visões com uma criatura, tida como a própria personificação do demônio, nem o seu marido pode salvá-la do final trágico.

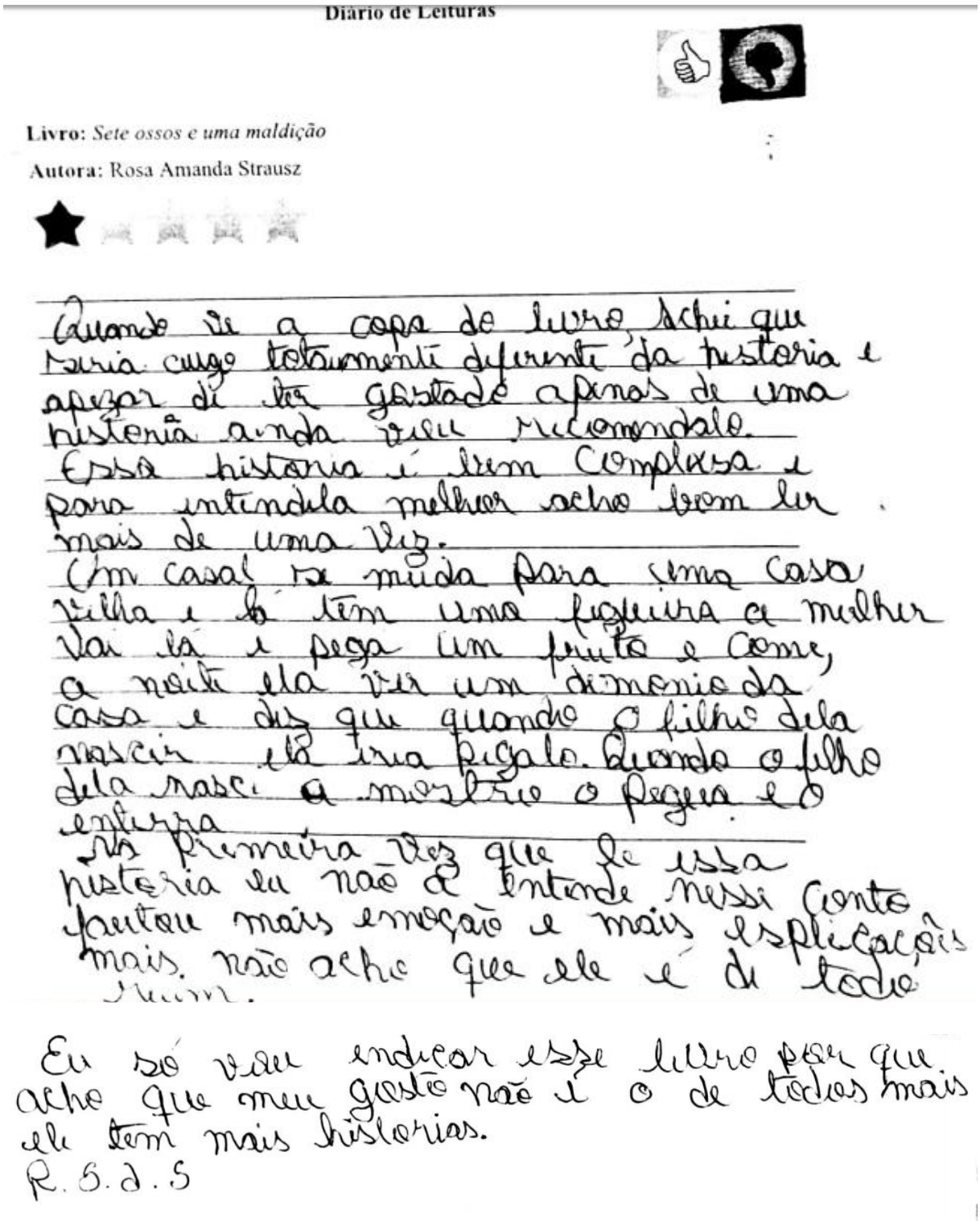
No segundo parágrafo, o leitor recupera as características do gênero e as informações sobre as sensações experimentadas no momento da leitura: “Eu gostei do conto, porque tem suspense, dá frio na barriga e o que não pode faltar medo”.

No terceiro parágrafo, ele sublinha um dos argumentos mais fortes, reforçado pelo advérbio “muito”: “Eu gostei muito do conto pois se relaciona com o que acontece no nosso dia-a-dia, uma pessoa se disfarça de bom para roubar a criança de uma pessoa que se dedica para cuidar dele”. O aluno deixa translúcido que o seu interesse é despertado pela relação que estabelece entre o texto literário e o seu cotidiano. Fazer a conexão com sua vida foi um dos fatores capazes de despertar o gosto pela narrativa.

Dessa forma, a capacidade de avaliação e sintetização do leitor, de descrever as sensações experimentadas no ato da leitura e de usar argumentos que justifiquem seu interesse pela obra, remete-nos à construção de sentido do texto pelo próprio estudante. Aqui o professor não é aquele que ensina a sua interpretação do conto, ele produz uma didática de leitura literária baseada em “um leitor intérprete autônomo capaz de se apropriar pessoalmente dos textos e de dar sentido a suas leituras.” (LEBRUN, 2013, p.137).

4.3.3 Dessacralização do texto literário

Neste exemplo, notamos que o aluno avaliou de forma negativa a obra (classificação de uma estrela e o preenchimento do símbolo “não curtiu”).



Diário de Leituras

Livro: *Sete ossos e uma maldição*

Autora: Rosa Amanda Strausz

Quando vi a capa do livro, achei que seria algo totalmente diferente da historia e apezar de ter gostado apenas de uma historia ainda vou recomendalo.
Essa historia é bem complexa e para entendela melhor acho bom ler mais de uma vez.
Um casal se muda para uma casa velha e lá tem uma figueira a mulher vai lá e pega um fruto e come, a noite ela ver um demonio da casa e diz que quando o filho dela nascer ela iria pegalo. Quando o filho dela nasce a mesmo o pegua e o enterra
Na primeira vez que le essa historia eu não a entende nessi conto faltou mais emoção e mais esplicações mais. não acho que ele é de todo bom.

Eu só vou indicar esse livro por que acho que meu gosto não é o de todos mais ele tem mais historias.
R.S.A.S

Entretanto, já no primeiro parágrafo, afirmou “apezar de ter gostado apenas de uma história ainda vou recomenda-lo”. Consoante Lebrun (2013, p.140), “Construir sentido é

também reconhecer-se habilitado a fazê-lo como leitor, que se autoriza a dizer o que compreendeu, do que gostou, o que achou interessante, o que detestou...". Frisamos que a percepção do leitor em ter alcançado a apropriação do sentido do texto literário é tão patente que ele se transmuta de leitor a conselheiro de leitura: "Esta história é bem complexa e para entendela melhor acho bom ler mais de uma vez".

A liberdade sentida pelo leitor para expressar seus sentimentos, permitiu que os alunos se colocassem também como analistas textuais, ao mesmo tempo em que interpretavam e davam sugestões, eles se constituíam enquanto "críticos literários". A prática da escrita deve ser incentivada, uma vez que ainda são poucos alunos concluintes do Ensino Fundamental que se enxergam como escritores e que se sentem capazes de produzir textos bem estruturados.

Por isso, podemos perceber que o aluno dessacraliza o texto literário, no momento que tece suas observações: "(...) nesse conto fautou mais emoção, mais explicações mais não acho que ele é de todo ruim". Ao se afirmar como sujeito crítico, o leitor, se apropria da literatura, colocando-a em relação de proximidade. A sua postura analítica perante o texto pode inclusive motivá-lo a produzir uma reescrita da narrativa:

> o texto literário poderia ser apreendido como um texto a ser reescrito, como texto "scriptível", admirável na medida em que é digno de ser reescrito, mas não sacralizado, pois nos sentimos autorizados a transformá-lo, a fazê-lo nosso, a parodiá-lo, "corrigi-lo" ou dele nos desviar. Transformar o estilo, os personagens, o contexto, o tipo de focalização de um texto é uma maneira de explorar suas virtualidades, de sondar suas possibilidades, é verdade, mas é um exercício de leitura que rompe com o princípio de fidelidade ao texto". (HOUDART-MÉROT, 2013, p.114).

A partir da leitura atenta dos dados, observamos que uma sugestão a ser considerada para futuras propostas é que também se oportunize um momento de reescrita do conto, com ênfase para a elaboração de uma versão final para a narrativa. Assim, o leitor também poderá vir a ser um "escritor literário". Essa prática, inclusive, levaria os estudantes a perceber que a construção literária é um grande desafio, até mesmo para quem se concebe como um bom leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aplicar um projeto como este demandou um grande empenho para se traçar dentre as propostas mais atuais do ensino da literatura aquela que seria eficaz para o público a que se destinava. Ressaltamos as preciosas indicações da Professora Dra. Luciane Alves Santos, dentre as propostas adotadas para a elaboração de um estudo que se conectasse verdadeiramente com as demandas dos educandos, com a seleção de teorias e estratégias que envolvessem o leitor, são elas: o diário de leituras, Machado (1998); seguidas pelas funções apresentadas por Cosson (2014),em seu livro *Círculos de leitura e letramento literário*; a adoção da Literatura do medo.

No total foram feitas as leituras integrais de seis dos dez contos apresentados no livro *Sete ossos e uma maldição*, de Rosa Amanda Strausz (2013), somaram-se onze encontros, distribuídos em dois meses de execução do projeto. A partir dessa experiência, observamos que os alunos se sentiram motivados à leitura das narrativas, a avaliação positiva de noventa e quatro por cento dos envolvidos demonstrou que a literatura de terror agradou o público.

Os círculos de leituras, até então completamente desconhecidos pelos discentes, foi importante para dar voz ao estudante, momento em que cada um pode, com liberdade, verbalizar as funções e apresentar o seu entendimento sobre a obra. Timidamente, este momento, foi ganhando contornos de familiaridade. Foram nos círculos que comprovamos a as dificuldades de interpretação do texto literário. Em algumas discussões, os próprios colegas apontavam o que realmente estava expresso no texto. Em outras, foi necessário reler as narrativas e deixar que eles conseguissem alcançar o sentido implícito no texto.

É importante fomentar espaços como estes de compartilhamento da leitura literária, uma vez que é, cada vez mais, ausente o ensino da literatura nas escolas brasileiras, sobretudo nesse nível de Ensino. Os materiais didáticos ainda focalizam uma literatura fragmentada, que não priorizam as potencialidades da linguagem literária. As discussões demonstraram enfáticas exposições de pontos de vistas, por meio de temas polêmicos que infringem preceitos morais. Os registros evidenciaram as sensações despertadas pela literatura do medo, as projeções realizadas pelos alunos perante personagens, lugares, situações. A cada encontro, novas leituras foram compartilhadas e novos diálogos foram travados, estabelecendo uma atualização do texto literário. Foi um instante para se tirar as dúvidas e também para se refletir.

A produção escrita, sistematizada por meio dos diários, foi um importante instrumento para a coleta de dados. O registro nos fez perceber questões que, muitas vezes, não haviam

sido levantadas nos círculos. A vertente ligada à subjetividade do leitor, característica dos diários de leituras, motivou o discente a exprimir o seu diálogo com o texto, principalmente por meio das seguintes questões: o que lhe despertou mais interesse; as sensações experimentadas; seu posicionamento frente os acontecimentos das narrativas; as dúvidas que ainda restavam; e a conexão entre o que aconteceu na história e suas vivências. É inegável, inclusive, que o diário aproximou a relação entre o professor e os alunos. Ao revelar a sua subjetividade, o docente passa a perceber o discente enquanto sujeito histórico-social.

Nesse amplo debate, o desenvolvimento da competência leitora foi fomentado, tanto nos círculos quanto nos diários, o leitor foi motivado a entender e descobrir os sentidos do texto, tendo em vista às singularidades do texto literário.

Nesse sentido, o presente estudo, voltado para o oitavo ano do Ensino Fundamental, promoveu o letramento literário, à medida que possibilitou o contato dos alunos com a literatura, as discussões da turma sobre as narrativas selecionadas e, ainda, a produção de diários. Por meio das leituras registradas, foi possível avaliar o entendimento do leitor sobre a obra. O diário de leituras permitiu que o discente dialogasse com o texto literário, com a liberdade necessária para expressar o seu olhar, privilegiando sua autonomia.

Assim, dentre os resultados dos nossos objetivos específicos podemos apontar as seguintes constatações:

1. O incentivo à leitura literária não se restringiu a indicação de livros em uma biblioteca que é esporadicamente utilizada, por uma minoria de leitores, mas sim foi o produto de um trabalho planejado que envolveu toda a turma e resultou em uma atividade efetiva de leitura e de escrita. Como vimos, até aqueles alunos que *a priori* afirmaram ter "preguiça" em ler, concretizada a leitura, registraram entusiasmados que gostaram muito das narrativas. Assim, é importante frisar que a seleção do gênero favoreceu a nossa prática.

2. Apesar do diário de leituras ser apontado, muitas vezes, como um depósito do sentimento do leitor, refutamos tal afirmação. Não percebemos a subjetividade do leitor como um fator negativo. Ao contrário, ficou evidenciado que é um ponto de contato entre o leitor e a obra. Nos registros, a identificação, ou a projeção lançada pelos alunos em relação aos personagens motivou e despertou ainda mais o seu interesse para a integralização da leitura literária. Os discentes afirmaram que o fator preponderante para avaliar o livro foram as relações estabelecidas entre as narrativas e a vida.

3. Por fim, não se concebe um leitor crítico, sem antes ter lido e compreendido o texto. A compreensão do texto não é intrínseca à leitura, exige do leitor um nível de emancipação. Procuramos criar estratégias de leituras que colocassem o aluno como responsável por este

processo, sendo capaz de se colocar ativamente no diálogo com o texto. Assim, ao estimularmos que ele fizesse perguntas e buscasse respostas para o que não compreendeu e apresentasse um posicionamento perante a obra, favorecemos a formação de um leitor consciente, capaz de interagir com outros leitores e leituras. Importante salientar que a leitura crítica foi estimulada, mas cada aprendiz tem o seu tempo particular para desenvolvê-la, por isso nos propusemos a melhorar o estado atual que se encontravam.

Acreditamos que a literatura tem esse poder de modificar a realidade social deste país. Ao divulgá-la no Ensino Fundamental esperamos que sementes sejam lançadas para formar leitores proficientes e também capazes, inclusive, de propagar a leitura literária como agentes de transformação. Assim como Sigmund Freud que afirma "Porque destruímos as ilusões acusam-nos de colocar em perigo os ideias"[16], também nos arriscamos a declarar que a cada professor de língua materna que levantar a bandeira literária eis que surgirá um exército de entusiastas da literatura.

[16] *"Weil wir Illusionen zerstören, wirft man uns vor, daβ wir die Ideale in Gefahr bringen"* (FREUD, 1910a/1982,*Studienausgabe*, Ergänzungsband, p.129. Tradução brasileira: As perspectivas futuras da terapia psicanalítica. *Edição standard das obras completas de Sigmund Freud*, v.XI, p.132).

REFERÊNCIAS

AMARAL, Jorge. Medo e miséria em “Crianças à venda. Tratar aqui”. In: *Insólito, mitos, lendas e crenças* – Anais do VII Painel de Reflexões sobre o insólito na narrativa ficcional/ II Encontro Regional Insólito como Questão na Narrativa Ficcional – Simpósio 2/ Júlio França (org.) – Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011. p.49-57.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de. *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.

BRONCKART, Jean-Paul Michel. Prefácio. In: MACHADO, Anna Rachel. *O diário de leituras:* A introdução de um novo instrumento na escola. Martins Fontes, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica:* Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BUZZO, Marina Gonçalves. *O diário de leituras:* uma experiência didática na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC-SP, 2003.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários Escritos.* São Paulo: Duas Cidades, 1995.

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

COSSON, Rildo. *Letramento literário*: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. *Círculos de leitura e letramento literário.* São Paulo: Contexto, 2014.

FRANÇA, Júlio. *Fontes e sentidos do medo como prazer estético*. In:_____., org. Anais do VII painel reflexões sobre o insólito na narrativa ficcional/ I Encontro nacional insólito como questão na narrativa ficcional. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011.

_____. *O Horror na ficção literária: reflexão sobre o “horrível” como uma categoria estética*. In: NITRINI, Sandra et. Al. Anais do XI Congresso Internacional da ABRALIC. São Paulo: ABRALIC, 2008.

GABRIEL, Rosângela. *A compreensão em leitura enquanto processo cognitivo.* Signo, Santa Cruz do Sul, RS, v. 31, p. 73-83, 2006. Edição especial.

GARCÍA, Flavio; FRANÇA, Júlio; PINTO, Marcelo de Oliveira (orgs). Introdução. In: *As arquiteturas do medo e o insólito ficcional.* Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2013. Trabalhos apresentados em XII Painel Reflexões sobre o Insólito na Narrativa Ficcional, IV Encontro

Regional do Insólito como Questão na Narrativa Ficcional e VI Fórum de Estudos em Língua e Literatura Inglesa, realizado de 25 a 27 de março de 2013. p. 9-22.

GENS, Rosa. Enfrentando o horror: narrativas de susto para crianças e jovens. In: GARCÍA, Flavio; FRANÇA, Júlio; PINTO, Marcelo de Oliveira (orgs). *As arquiteturas do medo e o insólito ficcional.* Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2013. p. 108-116.

_____. *Mistério e terror.* In: GREGORIN FILHO, José Nicolau (org.). Literatura Infantil em Gêneros. São Paulo: Mundo Mirim, 2012, p.57-64.

_____. *Terror à brasileira***:** narrativas de medo para crianças e adolescentes. Semana de Letras. UERJ, 1999. Disponível em: <https://sobreomedo.files.wordpress.com/2011/01/gens-rosa-terror-c3a0-brasileira-narrativas-de-medo-para-crianc3a7as-e-adolescentes.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2016.

GREGORIN, José Nicolau. *Literatura Juvenil.* Adolescência, cultura e formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

HOUDART-MÉROT, Violaine. Da crítica de admiração à leitura "scriptível". In: *Leitura subjetiva e ensino de literatura.* São Paulo: Alameda, 2013, p.103-115.

JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?* São Paulo: Parábola, 2012.

_____. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: *Leitura subjetiva e ensino de literatura.* São Paulo: Alameda, 2013, p.53-65.

KLEIMAN, A. B. (org). *Os significados do letramento.* Campinas: Mercado de Letras,1995.

LEBRUN, Marlène. A emergência e o choque de subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. In: *Leitura subjetiva e ensino de literatura.* São Paulo: Alameda, 2013, p.133-148.

LOVECRAFT, Howard Phillips. *O horror sobrenatural em Literatura.* Trad. Celso M. Paciornik. São Paulo: Iluminuras, 2007.

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

_____. *Diário de Leituras:* a construção de diferentes diálogos em sala de aula. *In*: Linha d'Água, v. 18, nº 1. São Paulo: Companhia das Letras, 2005, p. 61-80.

MEC/SEB. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio.* Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras; Conhecimentos de Espanhol. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006.

MASSOL, Jean-François; ESPOSITO, Caroline. *Écrire pour lire:* le carnet de lecture subjective. Lire au collège, n. 89, fev. 2012. Disponível em: < http://www.educ-revues.fr/LC/AffichageDocument.aspx?iddoc=40006>. Acesso em: 3 ago. 2016.

NASCIMENTO, Dorinaldo dos Santos. *O diário de leitura:* um aliado para leituras literárias. 2015. 109 f. Relatório de pesquisa. Universidade Federal de Sergipe. Programa de Pós-Graduação em Letras, São Cristóvão, 2015.

PAULINO, Graça. *Das leituras ao letramento literário.* Belo Horizonte: FaE/UFMG e Pelotas: EDGUFPel, 2010.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. *Escola e leitura:* velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

REZENDE, Neide Luzia *et alli* (Org.). Apresentação ao leitor brasileiro. In: *Leitura subjetiva e ensino de literatura.* São Paulo: Alameda, 2013, p.7-18.

ROAS, David. Em torno a uma teoria sobre o medo e o fantástico. In: VOLOBUEF, Karin; WIMMER, Norma; ALVAREZ, Roxana (org.). *Vertentes do Fantástico na Literatura*. São Paulo: Annablume, 2012. p.117-142.

ROVIRA, José Maria Puig. Educação em Valores e Fracasso Escolar. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández & Colaboradores. *Fracasso Escolar:* uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004, p 82-90.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gèrard. Apresentação dos organizadores franceses. In: *Leitura subjetiva e ensino de literatura.* São Paulo: Alameda, 2013, p.19-24.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). *Escolarização da Leitura Literária:* O Jogo do Livro Infantil e Juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. Disponível em: <http://www.aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php?file=%2F148554%2Fmod_resource%2Fconte nt%2F1%2FA%20ESCOLARIZA%C3%87%C3%83O%20DA%20LITERATURA%20INFA NTIL%20E%20JUVENIL%20completo.pdf>. Acesso em: 4 out. 2015.

_____. *Letramento*: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUSA, Maria Ester Vieira de. *Desnaturalizando o discurso sobre a leitura.* In: ANAIS do VI Congresso Internacional da ABRALIN. João Pessoa: Ideia, 2009, p.2267-2271.

STRAUSZ, Rosa Amanda. *Sete ossos e uma maldição.* 2. ed. São Paulo: Global, 2013.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

VERBENA, Maria. Escritores e Leitores. In: *Práticas de leitura e escrita.* Brasília: Ministério da Educação, 2006, p.91-94.

WALTY, Ivete Lara Camargos. A literatura de ficção ou a ficção da literatura? In PAULINO, Graça Paulino; WALTY, Ivete (Orgs). *Teoria da Literatura na escola:* atualização para professores de I e II graus. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1994.

ANEXOS

ANEXO A – Documentos oficiais

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 4ª Reunião realizada no dia 19/05/2016, o Projeto de pesquisa intitulado: **"O DIÁRIO DE LEITURAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM INCENTIVO AO LETRAMENTO LITERÁRIO"**, da pesquisadora Márcia Ferreira Lisboa. Prot. nº 0202/16. CAAE: 55993116.7.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.

Corina Emília M.B. de Almeida
Mat. SIAPE 0331177
CEP-CCS-UFPB

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federa da Paraíba
Campus I – Cidade Universitária - 1º Andar - CEP 58051-900 – João Pessoa – PB
☎ (83) 3216 7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

MINISTÉRIO DA SAÚDE Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa
O DIÁRIO DE LEITURAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM INCENTIVO AO LETRAMENTO LITERÁRIO

2. Número de Participantes da Pesquisa: 27

3. Área Temática:

4. Área do Conhecimento:
Grande Área 8: Linguística, Letras e Artes

PESQUISADOR RESPONSÁVEL

5. Nome:
Márcia Ferreira Lisboa

6. CPF:	7. Endereço (Rua, n.º):		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone:	10. Outro Telefone:	11. Email: marcinhalisboa@yahoo.com.br

Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.

Data: 29 / 04 / 2016

Márcia Ferreira Lisboa
Assinatura

INSTITUIÇÃO PROPONENTE

12. Nome: Universidade Federal da Paraíba	13. CNPJ: 24.098.477/0001-10	14. Unidade/Órgão: PROFLETRAS
15. Telefone: (83) 1316-7791	16. Outro Telefone:	

Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Responsável: Maria Ferreira da Silva CPF: 32508094 20

Cargo/Função: Coordenadora

Data: 29 / 04 / 2016

Profa. Maria Ferreira da Silva
Coordenadora do ProfLetras UFPB
SIAPE 6337151
Assinatura

PATROCINADOR PRINCIPAL

Não se aplica.

ESCOLA MUNICIPAL PEDRO ALEXANDRINO DA SILVA
ENSINO INFANTIL, FUNDAMENTAL I E II.
MIRANDA – GOIANINHA/RN
INEP: 24062103 CNPJ: 01.913.963/0001-49
E-MAIL: escolapedroalexandrino@hotmail.com

Oficio 003/2016

Miranda, 07 de Março de 2016.

CARTA DE ANUÊNCIA

Pelo presente consentimento, declaro que fui informada de forma clara e detalhada do projeto de pesquisa, a ser desenvolvido nesta instituição, que tem por objetivo geral incentivar a leitura do texto literário, utilizando o diário de leituras, como instrumento capaz de contribuir para a formação de um leitor ativo que saiba interagir e expressar o seu olhar sobre as diferentes realidades.

Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com essa pesquisa. Também terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, podendo deixar de participar do estudo. Tenho consciência ainda que a participação nesta pesquisa não terá complicações legais. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos e desconforto aos participantes.

Concordo em participar desse estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados. O registro das observações ficará à disposição da Universidade para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação dos participantes. Os dados serão arquivados pela pesquisadora, e destruídos depois, decorrido o prazo de 05 (cinco) anos.

Os responsáveis por esse projeto são: Professora Doutora Luciane Alves Santos (UFPB) luciane45@gmail.com e a mestranda Márcia Ferreira Lisboa (UFPB) marcinhalisboa@yahoo.com.br.

Marineide Moisés da Silva
Gestora
CPF: 663.388.754-04

01.913.963/0001-49
Escola Mul. Pedro Alexandrino da Silva
Miranda-Goianinha/RN
Ensino Infantil e Fundamental I e II
INEP: 24062103
Email: escolapedroalexandrino@hotmail.com

TERMO DE ASSENTIMENTO
(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012 - CNS/CONEP)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada O TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL: a constituição do diário de leituras, sob minha responsabilidade e da orientadora Professora Dra. Luciane Alves Santos, cujo objetivo é o de incentivar o letramento literário, utilizando o diário de leituras, como instrumento capaz de contribuir para a formação de um leitor ativo que saiba interagir e expressar o seu olhar sobre as diferentes realidades.

Para a realização deste trabalho, usaremos o método intervencionista. A pesquisa que desenvolveremos terá, como referência a leitura do livro *Sete Ossos e uma maldição*, de Rosa Amanda Strausz e a produção de um diário de leituras. **Entre as atividades propostas poderá haver a produção de vídeos, de fotos, de textos, que serão divulgados em um blog ou grupo no facebook, a fim de dar publicidade aos trabalhos realizados pelos alunos. Vale ressaltar que a participação nessas atividades será FACULTATIVA, ou seja, o aluno terá o direito de NÃO participar caso não queira sua imagem ou vídeo divulgados.**

Pretendemos incentivar a leitura do texto literário; auxiliar na produção do diário de leituras, monitorando as atividades de leitura e escrita dos alunos; envolver os discentes em todas as etapas do processo, tornando-os protagonistas desde a recepção do texto literário até a produção advinda das interações dos círculos de leitura. Por meio da produção do diário de leituras será observado a escrita inicial e final, a fim de analisar se a presente prática contribuiu para tornar os alunos leitores e produtores de textos.

Seu nome, assim como todos os dados que lhe identifiquem serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após o término do estudo.

Quanto aos riscos e desconfortos, afirmamos que os benefícios que esta pesquisa pode proporcionar são claramente superiores àqueles, mas destacamos que, pelo fato da coleta de dados envolver produções textuais que serão objeto de análise, não podemos deixar de registrar a possibilidade de algum constrangimento ou inibição dos alunos, diante do processo avaliativo.

Caso você venha a sentir algo dentro desses padrões, comunique à pesquisadora para que sejam tomadas as devidas providências, como: diálogo para a superação das dificuldades enfrentadas; redefinição de alguma estratégia didático-pedagógica que possa ter causado algum desconforto.

Os benefícios esperados com o resultado desta pesquisa são: a formação de leitores e produtores proficientes de textos; o desenvolvimento do raciocínio-crítico e da autonomia do aluno.

No curso da pesquisa você tem os seguintes direitos: a) garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seu pai ou responsável tenha consentido sua participação, sem prejuízo para si ou para o seu tratamento (se for o caso); c) garantia de que caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável inclusive acompanhamento médico e hospitalar (se for o caso). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador.

Nos casos de dúvidas, você deverá falar com seu responsável, para que ele procure a pesquisadora responsável, Professora Márcia Ferreira Lisboa, a fim de resolver o seu problema. O endereço profissional da pesquisadora é Escola Municipal Pedro Alexandrino, Sítio Miranda, Goianinha/RN. Os telefones de contato são: (8

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e me retirar do estudo a qualquer momento sem qualquer prejuízo, e o meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Goianinha/RN, 07 de março de 2016.

Assentimento Livre e Esclarecido, Eu, _____ (nome completo do responsável), após ter recebido todos os esclarecimentos necessários e assinado o TCLE, confirmo que o(a) menor _____ (nome do menor), recebeu todos os esclarecimentos necessários, e concorda em participar desta pesquisa. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisadora, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisadora.

Goianinha/RN, 07 de março de 2016.

_____ _____

Assinatura do responsável Assinatura da pesquisadora

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Orientação para Alunos)

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita e está sendo desenvolvida pela pesquisadora MÁRCIA FERREIRA LISBOA com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Pedro Alexandrino da Silva, sob a orientação da Professora Dra. Luciane Alves Santos.

O objetivo do estudo é o de incentivar o letramento literário, utilizando o diário de leituras, como instrumento capaz de contribuir para a formação de um leitor ativo que saiba interagir e expressar o seu olhar sobre as diferentes realidades. **Entre as atividades propostas poderá haver a produção de vídeos, de fotos, de textos, que serão divulgados em um blog ou grupo no facebook, a fim de dar publicidade aos trabalhos realizados pelos alunos. Vale ressaltar que a participação nessas atividades será FACULTATIVA, ou seja, o aluno terá o direito de NÃO participar caso não queira sua imagem ou vídeo divulgados.**

A finalidade deste trabalho é contribuir para a construção de uma prática pedagógica que, efetivamente, privilegia a formação de leitores e produtores de textos proficientes.

Solicitamos a sua colaboração para **participar das aulas e oficinas que ministraremos, produzindo texto e submetendo-os a um processo de avaliação formativa e somativa** como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e publicar em revista científica (se for o caso). Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que esta pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor não é obrigado(a) fornecer informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Dado exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

_____
Assinatura do Participante da pesquisa ou Responsável Legal

_____
Assinatura da Testemunha

Contato do Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora MÁRCIA FERREIRA LISBOA.

Endereço (Setor de Trabalho): Escola Municipal Pedro Alexandrino da Silva

Telefones:

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba. Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB. Fone: (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

_____
Assinatura do Pesquisador Responsável

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

ANEXO B – Slides e exemplos de diários de leituras

Universidade Federal da Paraíba – Campus IV
Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS
Dissertação: O **DIÁRIO DE LEITURAS** NO ENSINO FUNDAMENTAL: um incentivo ao Letramento Literário
Orientadora: Profa. Dra. Luciane Alves Santos
Mestranda: Márcia Ferreira Lisboa

AULA 01:

CÍRCULOS DE LEITURA

E

LETRAMENTO LITERÁRIO

É necessário que sejam sistematizados em um todo que permita ao professor e ao aluno fazer da **leitura literária** uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos, uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e nos dizer a nós mesmos. (Cosson: 2007, p.46)

1. Conceituação

Círculos de Leitura

São práticas em que as pessoas se reúnem para compartilhar suas leituras sobre uma determinada obra, podendo ocorrer dentro e fora da escola.

São um meio de criar uma comunidade de leitores onde tanto o leitor quanto a leitura podem ser valorizados e onde ambos, professor e aluno, podem aprender e ajudar uns aos outros, reconhecendo a leitura como um processo ativo. (KING, 2001, p.36 apud COSSON, 2014, p.148)

2. Funcionamento dos grupos

2.1 Grupo Principal

Apresentará o conto para a classe.

Sugestões para a apresentação:

- Sugestões dos alunos;
- Leitura; apresentação por meio de cartazes, história em quadrinhos; "apresentação oral do que foi discutido pelo grupo ou recomendação do livro a determinados colegas até a elaboração de um produto especial, como árvore genealógica das personagens, entrevistas reais ou imaginárias com o autor ou personagens, interpretação do texto por meio de encenação, dança ou canção, criação de textos paralelos (diário ou poemas de uma personagem, novos finais e continuação da história, inserção de uma nova personagem)" etc.

2.2 Grupos Auxiliares

Funções:

- 1. Conector – relaciona o conto com a vida. São conexões pessoais de fatos da vida que se conectam à história ficcional. Identificação com personagens. O leitor será instigado a fazer comparações entre ele e os personagens ou alguma pessoa conhecida;
- 2. Questionador – prepara perguntas sobre o conto para os colegas, tenta analisar, por exemplo, a postura dos personagens, por que o personagem X agiu daquela forma? Por que os personagens agem daquele jeito? O aluno com esse papel também poderá fazer perguntas para o autor, sobre alguma passagem que não tenha entendido, ou algum questionamento;
- 3. Iluminador de passagens – o leitor escolherá um trecho para explicar para a turma, porque achou interessante, ou em um primeiro momento não entendeu direito e teve que ler mais vezes para entender ou porque acredita ser a passagem mais importante do texto;

2.2 Grupos Auxiliares

Funções:

- 4. Dicionarista – anota as palavras desconhecidas, pesquisa o sentido, copia e faz a leitura para os colegas. Também pode escrever palavras-chaves do texto, aquelas consideradas mais importantes, e explicar o motivo;
- 5. Sintetizador – reescreve a história com suas palavras de forma resumida;
- 6. Perfilador – traça um perfil das personagens;
- 7. Cenógrafo– descrever as cenas principais;
- 8. Ilustrador – traz imagens para ilustrar o texto (trechos escritos e imagens).
- 9. Pesquisador – busca informações contextuais relevantes para o texto.

3. Atividades propostas

Leitura do conto "Crianças à venda. Tratar aqui."

Grupo Principal – Apresentação

Grupos auxiliares – Cada um tem uma função diferente no grupo.

Universidade Federal da Paraíba – Campus IV
Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS
Dissertação: O DIÁRIO DE LEITURAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: um incentivo ao Letramento Literário
Orientadora: Profa. Dra. Luciane Alves Santos
Mestranda: Márcia Ferreira Lisboa

AULA 02:

Diário

	Diário Pessoal	Diário de Ficção	Diário de leituras
Conceito	É um diário íntimo, em que o autor relata para si próprio acontecimentos do cotidiano, sentimentos, ideias, comentários de sua vida. É um gênero privado e usualmente informal.	É um texto literário, que não tem um compromisso com a realidade. Logo, existe um personagem-narrador que faz um registro de situações do dia a dia, anotando suas impressões sobre os fatos e seus sentimentos perante às situações. Gênero público, formal ou informal.	Possui características de um diário pessoal, no entanto não conta fatos de sua vida, e sim faz uma reflexão sobre textos literários, comentando, questionando, relacionando-os a outros textos e/ou situações de sua vida. Gênero inicialmente privado, que pode se tornar público. Formal ou informal.

EXEMPLOS

Diário Pessoal

MENINA

Querido Diário,

Eu o vi passando por mim.
Eu não soube o que fazer...
Eu costumo sorrir e
cumprimentá-lo, mas eu
me senti tão estranha e virei o olhar.
Além disso, ele é a estrela do time
de futebol, nunca perceberia
uma nerd como eu.

MENINO

Querido Diário,

Eu passei pelo corredor e vi
a garota inteligente que eu
costumo sentar nas aulas de
Química. Eu tentei sorrir pra
ela, só que ela desviou o olhar.
Além disso, eu sou apenas o
garoto que faz alguns gols,
enquanto ela é a menina mais
esperta da escola. Ela nunca
gostaria de um cara como eu.

Fonte: http://jleitores.blogspot.com.br/2012/06/v-behaviorudefaultvmlo.html

Diário de Ficção

Uma página de diário

Clarissa abre o seu diário de capa verde e escreve:

Quero escrever neste diário tudo o que penso tudo o que sinto. Mas a gente nunca escreve tudo o que pensa, tudo o que sente. Por que será que só somos sinceros pensando?

Preciso ter um diário porque não tenho com quem conversar. Aos meus colegas do Elementar não gostam de mim. (Não sei por quê!) a única que me procura é a Dolores.

No diário é como se eu estivesse conversando comigo mesma. Assim tenho a impressão de que estou menos só.

Que é que tenho para contar? O dia está lindo. Estamos no outono. No pátio da minha casa tem uma palmeira florida. Sonho! Uma professora formada disse do "tem uma palmeira". O direito é "há uma palmeira". Mas fica tão pedante... Por que será que a gente nunca escreve como fala? Bom, mas a verdade é que ninguém valer o meu diário.

E se eu morrer? Se eu morrer, depois de mais de sétimo dia mamãe toda de preto vem chorando reunir as minhas coisas. Encontra este livro, abre. Lê e fica sabendo todos os meus segredos.

Não. Preciso destruir este diário antes de morrer. O pior é que a gente nunca sabe quando vem a hora da morte.

Mas eu lê dizendo que no nosso pátio tem uma palmeira florida. De manhã os passarinhos fazem uma gritaria doida dentro dela. Se eu soubesse pintar, eu pintaria a nossa palmeira.

Hoje, entrando na sala de aulas, senti a mesma coisa que sentia quando era guria. Quando olhei para o retrato do meu bisavô senti um medo esquisito, uma impressão de o retrato lá sair correndo atrás de mim. Bobagem! Um retrato não pode se mexer. Se as outras soubessem do meu medo, na certa riam de mim.

Mas o que eu sinto, não devo mentir. Pelo menos para mim mesma...

Erico Verissimo, Clarissa, 50. ed. São Paulo: Globo, 1999.

Diário de Leituras

Fuçando na internet achei um trailer desse filme, achei tão lindo o trailer e fiquei tão interessada na história,descobri que o filme que ainda vai lançar é inspirado em um livro e que esse livro é baseado em uma história real. Então comprei e estou lendo, so ontem li 2 capítulos o livro é daqueles que vc nao quer parar de ler. Incrivel e apaixonante. Posso estar errada sobre a mensagem do livro, mas pelo que entendi ate agora do que eu li é que Hazel (personagem que possui um cancêr terminal) leva uma vidinha sem graça e não nenhum sonho, por saber que vai morrer, ate que ela conhece Augustus, que vai lhe mostrar que a vida pode ser diferente. To adorando a leitura dele, é um livro bem leve e ao mesmo tempo profundo.

http://diario-de-leitura-anita-lima.webnode.com/products/a-culpa-e-das-estrelas

Atividades Propostas

(a) Registre o que o texto lhe trouxe de mais interessante, seja em relação à forma, seja no que se refere ao conteúdo. Sinta-se livre para registrar aquilo que mais despertou a sua atenção;
(b) Ao ler a história, que sentimentos, sensações, impressões ela despertou em você? Fale sobre suas reações à leitura e dê exemplos da história, de(s) passagens que causaram isso em você;
(c) Aponte possíveis dúvidas sobre o que leu. Se não compreendeu algo, comente o que foi e por quê. Também pode fazer questionamentos. Pode dirigir perguntas ao narrador da história. Manifeste, caso queira, discordâncias em relação à história, seja como a história é contada, os personagens, a linguagem etc. Sinta-se livre para comentar aquilo que discorda;
(d) Relacione o que aconteceu na história com suas vivências, outras leituras (caso as tenha), seu conhecimento de mundo, enfim, suas experiências. (NASCIMENTO, 2015, p. 29-30)

O diário de leitura é um instrumento que possibilita uma leitura ativa, dialógica, com opiniões, dúvidas e relações com outros textos e com sua vida, uma vez que você pode fazer referência a outros textos que leu, a notícias que ouviu, a conversas que teve etc. Ele é a ferramenta que lhe permitirá agir como leitor ativo e crítico.

Toda vez que for ler um texto, permita-se ler da forma aqui trabalhada e você verá que, com o tempo, esse processo acontecerá naturalmente com qualquer leitura que fizer. É uma ferramenta muito útil na construção da resenha, pois você pode recuperar o diálogo que estabeleceu com o texto na elaboração da mesma.

TEXTO 1

Ao lermos o título desta crônica, entendemos que a mulher fosse casada e vivesse com somente um homem, sendo fiel a ele em todos os sentidos. Mas com o decorrer da história, percebemos que o título tinha outro sentido e que se tratava de um problema de relacionamento entre casais, pois ele era um homem solitário, isolado de tudo e de todos. Entendemos também que, com o passar do tempo, a felicidade que ela não encontrava junto de seu marido passou a procurá-la com outras pessoas.

Por um lado, concordamos com a atitude descrita da mulher, pois com muita paciência ela tentou ajudá-lo a mudar seu jeito de ser e agir, mas por outro lado, discordamos, pois as atitudes que ela teve mudaram totalmente a sua personalidade, passando a ser uma pessoa vulgar e abandonando de vez sua vida de casada.

Na realidade, não é a primeira vez que essa história acontece, vimos isso se repetir tanto em histórias de ficção como na vida real, em que as mulheres que não estão satisfeitas com seus companheiros procuram se satisfazer com qualquer outra pessoa.

A maneira com que foi relatada a crônica foi totalmente clara, pois lendo conseguimos ver uma diferença entre as interpretações do título com o decorrer da história, obtendo duas idéias diferentes.

Percebemos que muitas vezes não prestamos muita atenção ao que as pessoas realmente querem nos dizer, passando, assim, a nos conscientizar de que devemos estar mais atentos ao que realmente querem nos dizer.

Vimos que foi explicado como era a vida do casal e como o homem a ignorava, fazendo com que a mulher tomasse tal atitude.

Uma questão interessante para debatermos seria sobre o comportamento que o homem teve em relação a se casar com a mulher, pensando que ela só serviria para satisfazê-lo sem se importar se a mulher estava realmente feliz ao lado dele.

Alunas: Letícia Bacha e Flávia Bressanelli da turma 307 da Escola São Marcos
(http://hermes.ucs.br/cchc/dele/ucs-produtore/arquivos/revistadeletras_2.pdf)

TEXTO 2

Diário de Leitura
Livro: Amor inteiro para meio-irmão
Autora: Cristina Agostinho

Quando vi esse livro, fiquei com muita vontade de ler, pois o título parece muito comigo, porque tenho dois meio-irmãos, assim como o livro.

Achei que a autora mostrou muito bem o fato de pais se separarem e terem filhos depois de separados.

No livro, a personagem Lelena tem os pais separados e o pai se casa novamente e engravida a nova mulher. Lelena, assim como eu, fica cheia de dúvidas sobre como será sua vida após a chegada do novo irmão. Uma dessas dúvidas é se há uma diferença entre o amor que ele terá com esse "meio-irmão".

Achei muito interessante o jeito com que a autora trata, nos gestos simples, que o amos, seja ele por "meio-irmão" ou "irmão-inteiro", é sempre o mesmo.

È um livro que serve para leitores de todas as idades, pois Cristina mostra como o amor entre irmãos é muito importante.

Diário produzido por uma aluna da 7ª série do Colégio João XXIII no ano de 2007

ANEXO C – Instrumentos da coleta de dados

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Projeto de Pesquisa: O diário de Leituras no Ensino Fundamental: um incentivo ao Letramento Literário

Professora Pesquisadora: Márcia Ferreira Lisboa

Ao longo do primeiro bimestre você participou de um projeto que tem o objetivo de promover o letramento literário, utilizando o diário de leituras como instrumento capaz de contribuir para a formação de um leitor ativo, que saiba interagir e expressar o seu olhar sobre as diferentes realidades.

Escolha um dos contos do livro "Sete ossos e uma maldição", de Rosa Amanda Strausz e, posteriormente, responda as seguintes questões:

1. Qual foi o conto que você mais gostou?

_____

2. Registre o que o conto escolhido lhe trouxe de mais interessante. Sinta-se livre para registrar aquilo que mais despertou a sua atenção.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

3. Ao ler a história, que sentimentos, sensações, impressões ela despertou em você? Fale sobre suas reações à leitura e dê exemplos da história, de(s) passagens que causaram isso em você.

_____

4. Aponte possíveis dúvidas sobre o que leu. Se não compreendeu algo, comente o que foi e por quê.

5. Faça algum questionamento sobre o que leu. Pode dirigir perguntas ao narrador da história. Manifeste, caso queira, concordâncias ou discordâncias em relação à história, seja como ela é contada, os personagens, a linguagem etc. Sinta-se livre para comentar aquilo que concorda ou discorda.

6. Relacione o que aconteceu na história com suas vivências, outras leituras, seu conhecimento de mundo, enfim, suas experiências

PROFLETRAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Projeto de Pesquisa: O Diário de Leituras no Ensino Fundamental: um incentivo ao Letramento Literário

Professora Pesquisadora: Márcia Ferreira Lisboa

Diário de Leituras

Livro: *Sete ossos e uma maldição*

Autora: Rosa Amanda Strausz