

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

Janaína Mendes Silva Ferreira

**A CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA DO GÊNERO ROMANCE NA
FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Belo Horizonte
2020

Janaína Mendes Silva Ferreira

A CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA DO GÊNERO ROMANCE NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Cristiano Silva de Barros.

Belo Horizonte

2020

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

F383c Ferreira, Janaína Mendes Silva.
A contribuição da leitura do gênero romance na formação do leitor literário no Ensino Fundamental II [manuscrito] / Janaína Mendes Silva Ferreira. – 2020.
207 p., enc.: il., grafs (color)
Orientador: Cristiano Silva de Barros.
Área de concentração: Linguagens e Letramentos.
Linha de pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino.
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.
Bibliografia: f. 170-173.
Anexos: f. 204-207.

1. Letramento – Teses. 2. Literatura – Estudo e ensino – Teses. 3. Literatura – Métodos de ensino – Teses. 4. Professores de português – Formação – Teses. 5. Língua portuguesa (Ensino fundamental) – Estudo e ensino – Teses. 6. Leitura – Aprendizagem – Teses. I. Barros, Cristiano Silva de. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 372.4



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/MP

UFMG

FOLHA DE APROVAÇÃO

A CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA DO GÊNERO ROMANCE NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II

JANAINA MENDES SILVA FERREIRA

Trabalho de Conclusão submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em LETRAS, área de concentração LINGUAGENS E LETRAMENTOS.

Aprovado em 28 de fevereiro de 2020, pela banca constituída pelos membros:

Prof. Cristiano Silva de Barros - Orientador
UFMG

Prof. Evaldo Balbino da Silva
Centro Pedagógico - UFMG

Profª Laureny Aparecida Lourenço da Silva
UFMG

Belo Horizonte, 28 de fevereiro de 2020.

É preciso que a leitura seja um ato de amor.

(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, ser supremo que rege minha vida, por sustentar-me nesta caminhada. Obrigada, Senhor!

Aos meus pais, João e Lúcia, que com amor e orações, acreditaram em mim, mostrando-me sempre que com Deus na frente, podemos realizar nossos objetivos.

Ao meu esposo Cristiano, por seu amor, compreensão e apoio nos momentos em que precisei durante este percurso desafiador.

Às minhas irmãs, Lorena e Fernanda, por ouvir-me nos momentos em que foi necessário desabafar e compartilhar minhas conquistas.

Aos meus afilhados, Ynara, Enzo e Benício, as crianças da minha vida, em quem busquei forças e energia positiva para continuar minha jornada.

A todos os meus familiares, Família Silva e Família Mendes, que me apoiaram com palavras de incentivo e torceram por mim.

Às primas, Maria e Érica, pela acolhida em sua casa em Belo Horizonte sempre que precisei.

À Universidade Federal de Minas Gerais, por abrir as portas do conhecimento ao dar-me esta oportunidade de realizar o Mestrado.

Ao corpo docente do Profletras, pelo conhecimento compartilhado.

Ao meu orientador, Professor Dr. Cristiano Silva de Barros, por toda sua dedicação, atenção e competente trabalho. Obrigada pelos ensinamentos e por sua paciência.

Aos colegas do Profletras, por aprendermos juntos, em especial, aos amigos Girlene e Fábio, pelo companheirismo e amizade.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

À Escola Estadual Padre Joaquim Xavier Lopes Cançado, por dar-me a oportunidade de realizar este projeto e por acreditar no poder do trabalho com a leitura literária.

Aos alunos participantes do projeto, pela troca de experiências e por compartilharem comigo o seu desenvolvimento.

Aos meus colegas e amigos da Escola Estadual Padre Joaquim Xavier Lopes Cançado, pelo aprendizado diário, incentivo e apoio.

RESUMO

O trabalho com leitura em sala de aula, se bem aplicado com mediação do professor, pode trazer uma experiência de letramento literário significativa para a formação do aluno como leitor. A proposta deste projeto foi desenvolver uma sequência básica do letramento literário (COSSON, 2018b), verificando a contribuição da leitura do gênero romance na formação do leitor literário no Ensino Fundamental II. A pesquisa teve caráter qualitativo e foi aplicada a alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública no município de Pitangui/MG. Repensando a prática em sala de aula quanto à abordagem do texto literário, a presente pesquisa quis responder à seguinte questão: quais estratégias devem ser utilizadas para desenvolver a leitura de romances no Ensino Fundamental II, a fim de possibilitar uma experiência de letramento literário significativa que contribua para a formação do leitor literário? Diante desse problema, com a aplicação do projeto, foi confirmada a hipótese inicial de que com a mediação do professor na leitura do gênero romance, através da aplicação de uma sequência básica do letramento literário, o aluno poderia potencializar sua formação como leitor literário. Os dados vieram dos questionários preenchidos pelos alunos, das atividades realizadas, da observação das aulas, dos registros dos alunos no diário do leitor, e do diário reflexivo da professora-pesquisadora. A prática deste projeto foi baseada na sequência básica do letramento literário proposta por COSSON (2018b). O referencial teórico baseou-se em COSSON (2018a, 2018b, 2011, 2010, 2004), COLOMER (2003, 2017), COSSON; SOUZA (2011), CANDIDO (1989, 1995, 2002), BAKHTIN (2002), SOARES (2006), AGUIAR (2006), ZILBERMAN (2008a, 2008b), CORTÁZAR (2006), MARQUES (2012), TIHANOV (2013). Esta pesquisa é importante oportunidade para professores de Língua Portuguesa repensarem como têm trabalhado a leitura literária na escola, afinal são mediadores no processo de formação do leitor literário.

Palavras-chave: formação do leitor literário, letramento literário, romance.

ABSTRACT

A work with Reading in classroom, if properly done through teacher's mediation, can bring a significant experience of literary literacy to student's education like a reader. The proposal of this project was to develop a basic sequence of literary literacy, verifying the contribution of a novel reading in the literary reader's education in the Junior High School. The research is a qualitative one and was done with students of 8th grade of Junior High School of a public school in the municipality of Pitangui/MG. Rethinking the practice in classroom for literary texts approach, this research wanted to answer the question: What strategies should be used to develop a novel reading in the Junior High School, in order to enable a significant experience of literary literacy that contributes to the literary reader's education? Bearing this in mind, with the application of the project, the initial hypothesis that through teacher's mediation in the novel reading, using a basic sequence of literary literacy, students can optimize literary readers' education was confirmed. The datais came collected through questionnaires answered by students, through activities used, through classes observation, through the student's records in the reader's diary and through a researcher-teacher's reflexive diary. The practice of this project was based on the Basic sequence of literary literacy proposed by COSSON (2018b). The theoretical reference was based on COSSON (2018a, 2018b, 2011, 2010, 2004), COLOMER (2003, 2017), COSSON; SOUZA (2011), CANDIDO (1989, 1995, 2002), BAKHTIN (2002), SOARES (2006), AGUIAR (2006), ZILBERMAN (2008a, 2008b), CORTÁZAR (2006), MARQUES (2012), TIHANOV (2013). This research is an important opportunity for Portuguese language teachers to rethink how literary reading has been working at school, after all they are mediators in the literary reader's education.

Keywords: formation of the literary reader, literary literacy, novel.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sumário do livro Estrelas tortas.....	49
Figura 2 – Reflexão sobre o título do livro – Aluna Júlia	85
Figura 3 – Reflexão sobre o título do livro – Aluna Kátia.....	85
Figura 4 – Reflexão sobre o título do livro – Aluna Vitória.....	86
Figura 5 – Expectativa sobre a leitura – Aluna Inara.....	88
Figura 6 – Expectativa sobre a leitura – Aluna Paula.....	88
Figura 7 – Expectativa sobre a leitura – Aluna Kátia.....	89
Figura 8 – Expectativa sobre a leitura – Aluna Rafaela.....	89
Figura 9 – Resposta da atividade com notícia – Aluna Paula	93
Figura 10 – Resposta da atividade com notícia – Carla	93
Figura 11 – Resposta da atividade com notícia – Vitória	94
Figura 12 – Registro de atividade de leitura – Aluna Rafaela.....	97
Figura 13 – Registro de atividade de leitura – Aluna Kátia.....	99
Figura 14 – Respostas da atividade do 1º capítulo – Aluna Inara	101
Figura 15 – Respostas da atividade do 1º capítulo – Aluna Rafaela.....	102
Figura 16 – Registro de atividade de leitura – Aluna Kátia.....	106
Figura 17 – Respostas da atividade do Poema: Mudança – Aluna Inara.....	110
Figura 18 - Respostas da atividade do Poema: Mudança – Aluna Vitória.....	110
Figura 19 – Poema Mudança com as marcações feitas pela professora-pesquisadora e pelos alunos	112
Figura 20 – Reflexão sobre mudança – Aluna Inara	115
Figura 21 – Reflexão sobre mudança – Aluna Fernanda	115
Figura 22 – Reflexão sobre mudança – Aluna Ester	115
Figura 23 – Reflexão sobre mudança – Aluno Jonas.....	115
Figura 24 – Reflexão sobre mudança – Aluno Sávio	116
Figura 25 – Reflexão sobre mudança – Aluna Kelly.....	116
Figura 26 – Reflexão sobre mudança – Aluna Sandra.....	116
Figura 27 – Reflexão sobre mudança – Aluna Paula	116
Figura 28 – Reflexão sobre mudança – Aluno Fábio	117
Figura 29 – Respostas da atividade do 6º capítulo – Aluna Paula	119
Figura 30 – Respostas da atividade do 6º capítulo – Aluna Fernanda.....	120
Figura 31 – Respostas da atividade do 7º capítulo – Aluna Inara	121

Figura 32 – Relato sobre a própria vida – Aluna Rafaela.....	124
Figura 33 – Respostas da atividade do 8º capítulo – Aluna Inara	129
Figura 34 – Respostas da atividade do 9º capítulo – Aluna Ester.....	131
Figura 35 – Respostas da atividade do 9º capítulo – Aluna Rafaela.....	132
Figura 36 – Respostas da atividade do 9º capítulo – Aluna Kátia	133
Figura 37 – Respostas da atividade do 10º capítulo – Aluna Lorena	135
Figura 38 – Respostas da atividade do 10º capítulo – Aluno Marcos	136
Figura 39 – Resposta da atividade de interpretação interior – Aluna Rafaela.....	140
Figura 40 – Resposta da atividade de interpretação interior – Aluna Júlia.....	141
Figura 41 – Resposta da atividade de interpretação exterior – Aluna Fernanda.....	145
Figura 42 – Resposta da atividade de interpretação exterior – Aluna Kátia.....	146
Figura 43 – Resposta da atividade de interpretação exterior – Aluna Paula	147
Figura 44 – Resposta da atividade de interpretação exterior – Aluna Sandra	148
Figura 45 – Resposta da atividade de interpretação exterior – Aluna Vitória.....	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Questionário inicial – Em qual ambiente você lê?	62
Quadro 2 – Questionário inicial – Geralmente, o que seus pais ou responsáveis gostam de ler?.....	63
Quadro 3 – Questionário inicial – Qual(is) romance(s) você leu nos últimos tempos solicitado(s) pela professora de Língua Portuguesa?	67
Quadro 4 – Você fez a leitura do livro apenas porque seria avaliativa ou porque sentiu-se motivado para conhecer a história do livro?	68
Quadro 5 – Importância da leitura para o aluno	152
Quadro 6 – Importância da leitura literária na vida do aluno para seu desenvolvimento dentro e fora da escola.....	161

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Questionário inicial – Questão 3	60
Gráfico 2 – Questionário inicial – Questão 17	70
Gráfico 3 – Questionário inicial – Questão 18	71
Gráfico 4 – Questionário final – Questão 04.....	153
Gráfico 5 – Questionário final – Questão 11.....	159

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1. Justificativa	14
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
2.1 O texto literário na escola	17
2.2. Formação do leitor literário	24
2.3 Letramento literário	32
2.4 Seleção dos textos literários	38
2.4.1 Seleção do gênero romance	41
2.4.2 A obra selecionada.....	45
3. METODOLOGIA.....	52
3.1 Participantes e contexto da pesquisa	53
3.2. Sequência básica do letramento literário	54
4. ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	57
4.1 Questionário inicial	58
4.2 Escolha dialogada	74
4.3 Projeto de Ensino	77
4.3.1 Motivação.....	80
4.3.1.1 Motivação de <i>Estrelas tortas</i>	80
4.3.2 Introdução	84
4.3.2.1 Introdução de <i>Estrelas tortas</i>	84
4.3.3 Leitura	91
4.3.3.1 Leitura de <i>Estrelas tortas</i>	92
4.3.3.2 Primeiro intervalo – <i>Estrelas tortas</i>	92
4.3.3.3 Segundo intervalo – <i>Estrelas tortas</i>	103
4.3.3.4 Terceiro intervalo – <i>Estrelas tortas</i>	118
4.3.3.5 Quarto intervalo – <i>Estrelas tortas</i>	128

4.3.4 Interpretação	139
4.3.4.1 Interpretação Interior de <i>Estrelas tortas</i>	139
4.3.4.2 Interpretação Exterior de <i>Estrelas tortas</i>	143
4.4 Questionário final.....	150
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIAS.....	170
Apêndice A – Termo de compromisso.....	174
Apêndice B – Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE).....	175
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).....	178
Apêndice D – Questionário inicial.....	181
Apêndice E – Questionário final.....	186
Apêndice F – Sequência básica do letramento literário.....	190
ANEXOS	204
Anexo A – Carta de Anuência.....	204
Anexo B – Capa do livro	205
Anexo C – Contracapa do livro.....	206
Anexo D – Orelhas do livro	207

1. INTRODUÇÃO

Durante a vida dos indivíduos, a leitura está presente em diferentes situações. Antes de frequentar a escola, o ser humano já tem contato com ela, muitas vezes no meio familiar, quando ouve uma leitura feita por outra pessoa e ali absorve conhecimento. Ou seja, o indivíduo faz leituras do mundo, antes de saber ler convencionalmente. Depois, vem o contato formal e sistematizado com a leitura na escola através do aprendizado do alfabeto e do som que cada letra possui, das sílabas, das palavras. Assim, cada criança, a seu tempo, forma-se capaz de ler frases e textos completos. Então, está feita a descoberta da leitura em suas vidas. A partir daí, surgem os primeiros livros infantis, cujas leituras encantam e despertam nas crianças o prazer pela atividade de ler.

Após a fase do encantamento, nos anos finais do ensino fundamental II, a leitura de livros começa a ser mais cobrada pelo professor, assim não se trata mais de ler apenas por fruição e entretenimento. A partir disso, vem o desencanto pela leitura literária e o desinteresse em realizar a atividade de ler livros na íntegra, quando propostos pelo professor. Desse desencantamento e desinteresse dos alunos pela leitura, surge um desafio para os professores de Língua Portuguesa ou de Literatura no ensino de leitura literária¹.

Com o presente trabalho, propôs-se uma intervenção literária para alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, tendo como foco a leitura de uma obra literária do gênero romance a fim de estudar a contribuição dessa leitura na formação literária do leitor. A ideia surgiu a partir da dificuldade que a professora-pesquisadora encontrou, em seu contexto de trabalho, de lidar com o desinteresse dos alunos em realizar a leitura de livros. Diante desse problema, pretendeu-se estudar e encontrar estratégias para estimulá-los a lerem obras literárias com entusiasmo e encantamento como quando eram crianças aprendendo a ler.

¹ A questão do desencantamento do aluno pela leitura no Ensino Fundamental II é discutida por Cosson (2011) e, mais adiante, retoma-se neste trabalho. Há ainda outros textos que, de alguma forma, tentam compreender essa questão como o artigo *Leitura e aprendizagem* (BORGES, 2007) disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Lingua_Portuguesa/artigo/artigo_leitua.pdf. O artigo *Por que nossos alunos não gostam de ler?* (SOARES, 2015) também reflete a questão da leitura na escola, disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/6/por-que-nossos-alunos-no-gostam-de-ler>. Um outro artigo: *Qual é a dificuldade dos alunos em ter o hábito de ler?* (TEIXEIRA, 2014) também discute o processo de ensino-aprendizagem da leitura, disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-educacao/4997424>.

Acredita-se ser relevante compreender melhor o porquê dessa falta de interesse, pois não se pode atribuir a culpa desse comportamento exclusivamente ao aluno. Atuando como professora, foi preciso fazer as seguintes reflexões: como propor esse tipo de leitura? Como atrair os alunos para ela? Como trabalhar o romance de forma a proporcionar uma experiência de letramento literário aos alunos? A partir dessas leituras, como ajudar a formar um leitor literário? Essas e outras questões povoam a mente dos professores de língua materna. É mister, portanto, encontrar uma maneira de motivar os alunos a ler e auxiliá-los a percorrer um caminho de letramento literário.

A proposição da leitura do gênero romance no Ensino Fundamental II aumentou a responsabilidade da professora em oferecer oportunidades de contato com uma leitura mais longa aos estudantes, que, obviamente, demandou um acompanhamento próximo. Compreende-se que a escola é o principal ambiente onde é possível proporcionar os primeiros contatos com o livro, com o texto, com o universo da leitura, especialmente com a leitura literária. No entanto, há um afastamento do professor quando este apenas solicita a leitura de uma obra, sem acompanhar os alunos e sem uma mediação adequada.

Hoje, nas aulas de leitura literária na escola do contexto da pesquisa, falta um trabalho de estímulo, de motivação, que proporcione ao estudante uma experiência literária cheia de encantamento, de significação, de construção do saber, de pertencimento e de autorreconhecimento. No contexto de trabalho da professora-pesquisadora, acreditava-se que poucos estudantes eram estimulados à leitura em casa e poucos tivessem contato com o universo da leitura literária fora da escola, por isso a necessidade de realizar um trabalho que fosse além do simples ato de ler. É relevante pensar nisso, afinal, ler não é só decodificar, ler é uma prática social. Conforme FREIRE (1997, p.11), o ato de ler “[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas [...] se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. É relevante que o aluno compreenda o ato de ler não só como decodificação, mas como uma prática social que o envolva em situações nas quais ele possa assumir uma postura reflexiva, avaliativa e crítica.

Na prática na sala de aula, compreende-se que a leitura é, inegavelmente, relevante no processo de aprendizagem do indivíduo. Aprender a ler é algo libertador e que abre novos caminhos, novas oportunidades para o aluno. Esse indivíduo, sendo bem orientado num processo de letramento, pode trazer o texto lido para a vida e -

refletir sobre a realidade na qual está inserido. Isso possibilitará uma interação com o mundo. Para isso, não basta apenas ler por ler e, por isso, a proposta deste projeto foi ir além da simples leitura do romance proposto aos alunos: pretendeu-se priorizar o letramento literário, conduzindo uma prática de leitura que levou em consideração a relação cultural dos alunos com o romance escolhido, compreendendo melhor que experiências eles têm com a sua leitura. Isso é defendido por Rojo (2004, p. 2) quando ela diz que ser letrado e ler a vida é ser capaz de trazer o texto para a vida e relacioná-lo a ela.

Repensando a prática em sala de aula quanto à abordagem do texto literário, a presente pesquisa quis descobrir quais estratégias deveriam ser utilizadas para desenvolver a leitura de romance numa turma do 8º ano do Ensino Fundamental II, a fim de possibilitar uma experiência de letramento literário significativa que contribuísse para a formação do leitor literário.

1.1. Justificativa

A leitura literária praticada na escola tem papel crucial na vida dos alunos. Ao serem expostos a práticas de leitura na perspectiva do letramento literário, esses alunos podem transformar a maneira como se expressam, como se posicionam frente aos temas que emergem em seu meio, como atribuem sentido às coisas e como lidam com as pessoas em suas relações sociais. Isso acontece porque ganha-se uma bagagem maior de conhecimento, de visão de mundo, de vocabulário, etc.

Por isso a importância de desenvolver projetos como este com foco na leitura literária. Documentos oficiais da educação, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, reconhecem essa importância, pois há neles recomendação para trabalhos como o proposto neste projeto. A BNCC traz uma habilidade do campo-artístico literário a qual pretendeu-se desenvolver com os alunos. A habilidade está no objeto *Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção / Apreciação e réplica* e trata-se da habilidade de inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo em textos literários (BRASIL, 2017, p. 155). Houve necessidade de desenvolver um projeto de leitura do gênero romance, bem planejado, organizado e mediado pela professora, pois os alunos do 8º ano precisavam vivenciar uma experiência de letramento literário em que pudessem trabalhar suas dificuldades de compreensão, construir sentidos a partir do que leriam

e apropriar-se, autonomamente, da obra lida. O projeto de leitura foi uma intervenção pedagógica através da qual acreditou-se ser possível estimular os alunos a conhecerem melhor o texto literário, principalmente o romance, e a partir disso buscar estratégias para melhorar a compreensão de mundo deles e, conseqüentemente, o desenvolvimento da competência em leitura literária.

A relevância deste trabalho está também em suprir uma demanda vinda dos pais da escola. Em reuniões bimestrais, os pais sempre cobram que seus filhos tenham contato com leituras maiores, que leiam livros na escola, prática que, infelizmente, não tem sido cumprida com produtividade. Percebe-se, então, mais uma vez, a necessidade de a escola cumprir seu papel social quanto à leitura literária, pois é o ambiente principal onde pode ocorrer essa aprendizagem. Também se observa que as famílias, mesmo não sendo os maiores incentivadores, percebem a importância do trabalho com a leitura literária na escola.

Atualmente, a escola onde a professora-pesquisadora atua não desenvolve um projeto permanente de literatura: acontecem trabalhos esporádicos que muitas vezes ficam esquecidos sem receberem o devido destaque. Desse modo, percebeu-se a necessidade de se aplicar um projeto de letramento literário que servisse como estímulo para outros docentes e para iniciar um trabalho mais sólido na literatura desenvolvida nessa escola, principalmente no que se refere a leituras maiores como o gênero romance.

O presente projeto, assim, foi relevante para refletir sobre as práticas de leitura adotadas no contexto desta pesquisa, e buscar melhorar o trabalho com o texto literário em sala de aula para que o aluno não continuasse sendo privado de um contato significativo com obras literárias lidas na escola. A pesquisa foi um passo importante para começar a diminuir a lacuna existente entre a leitura de textos literários no Ensino Infantil e a leitura nos anos finais do Ensino Fundamental II na turma dos sujeitos participantes.

Para viabilizar a proposta aqui idealizada, manteve-se em mente os objetivos abaixo:

Objetivo Geral:

- Elaborar e executar um projeto de letramento literário com os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, verificando a contribuição da leitura do gênero romance na formação do leitor literário.

Objetivos Específicos:

- Levar o aluno a construir e desenvolver estratégias de leitura do gênero romance;
- Possibilitar o desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos para que estejam melhor preparados para as leituras futuras;
- Valorizar a prática social da leitura de romance como instrumento de formação do leitor literário;
- Melhorar a prática docente quanto ao desenvolvimento de um trabalho literário.

A seguir, no segundo capítulo, serão apresentados os principais eixos teóricos que nortearam a pesquisa. Discute-se sobre o texto literário na escola, a formação do leitor literário, o letramento literário, a seleção dos textos literários, os critérios da seleção do gênero romance para este projeto, bem como informações e análise da obra selecionada para esta intervenção de leitura literária.

O terceiro capítulo apresenta o percurso metodológico aplicado, faz a apresentação dos participantes e do contexto da pesquisa e a apresentação da sequência básica do letramento literário (COSSON, 2018b), prática utilizada nesta pesquisa.

Na continuação, virá o quarto capítulo trazendo as análises dos dados obtidos através de todos os instrumentos utilizados no desenvolvimento do projeto. Apresentam-se também os resultados identificados nos questionários que os alunos responderam e nas atividades aplicadas durante as etapas da sequência literária. Há ainda a apresentação de como ocorreu o processo de escolha do livro lido pela turma. Traz as percepções da professora-pesquisadora sobre os avanços dos alunos neste processo de letramento literário.

A última seção traz as considerações finais da professora-pesquisadora, em que sintetiza os resultados obtidos e o aprendizado adquirido com a aplicação desta pesquisa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os principais aportes teóricos que norteiam este estudo estão expostos a seguir. Inicialmente, faz-se uma reflexão sobre o trabalho com o texto literário na escola, evidenciando as funções da literatura e como esse texto é tratado no ambiente escolar. Em seguida, fala-se sobre a formação do leitor literário, refletindo sobre a escolarização da literatura, destacando o contato do aluno com o texto. O terceiro eixo discute o letramento literário, trazendo sua definição, verificando a relevância das atividades de leitura em grupo. Finalizando, aborda-se sobre as direções e orientações para seleção de textos literários pelo professor, bem como critérios observados para a seleção do gênero romance para leitura neste projeto, além de apresentar a obra selecionada.

2.1 O texto literário na escola

A escola tem o papel inegável de formar o leitor literário. Normalmente, é onde o aluno faz contato com suas primeiras leituras, primeiros textos literários, primeiros livros, enfim com todo esse universo. Tal tarefa merece atenção, pois precisa ocorrer de forma adequada realizando um trabalho cuidadoso com o texto literário.

Uma questão muito relevante é o professor ser exemplo de leitor. Para motivar os alunos, para chamá-los à prática da leitura, o professor precisa gostar de ler. Com isso, ele está pronto para iniciar uma proposta transformadora que evidencie uma experiência literária significativa aos seus alunos. Tal contato com a literatura na Educação Básica é muito importante, além de ser uma obrigação da Educação e um direito do aluno. De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), a literatura funciona

[...] como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico – embora se faça por outros caminhos; como meio de pôr em questão (fazendo-se crítica, pois) o que parece ser ocorrência/decorrência natural; como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado: esses são alguns dos papéis reservados às artes, de cuja apropriação todos têm direito (BRASIL, 2006, p. 52-53).

O dever da escola “Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de ‘letrar’ literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito” (BRASIL, 2006, p. 54). Candido (1995, p. 174) corrobora isso confirmando que a literatura constitui um direito, já que “[...] aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”. Para ele, tal manifestação ocorre “[...] desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura de um romance” (CANDIDO, 1995, p. 175). Candido (1995) ainda completa que

[...] se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito (CANDIDO, 1995, p 175).

Logo, é preciso despertar no aluno a leitura de fruição, a capacidade dele de usufruir do texto literário em todos os espaços, mas principalmente nas experiências, coletivas ou não, realizadas no âmbito escolar. Segundo Candido (2002, p. 82), a literatura traz consigo uma função psicológica capaz de mostrar que o ser humano tem a necessidade de contato com a fantasia e a ficção. Essa necessidade humana, evidenciada pelo autor, é o que determina a produção e a fruição da literatura.

A produção e fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares (CANDIDO, 2002, p. 82-83).

De fato, a literatura tem um relevante papel de trazer a ficção para a vida das pessoas. De acordo com o autor, isso ocorre com todas as pessoas, seja a criança ou o adulto, o analfabeto ou o instruído. A literatura é uma necessidade universal humana. Portanto, na escola, ao trabalhar os textos literários com os alunos, o professor precisa ser participativo, não apenas solicitar a leitura de uma obra para avaliação, mas auxiliar o aluno na descoberta dessa fruição das atividades de leitura e da ficção que ela traz.

Para isso, o que pode ser feito é desenvolver trabalhos mediados pelo professor, nos quais ele direcionará a leitura dos textos, propondo atividades dinâmicas, com uma sequência literária que despertará nos alunos o interesse em realizar o processo, além de trabalhar a fantasia ligada à realidade do aluno. Segundo

Candido (2002, p. 83), “a fantasia quase nunca é pura”. Ela vem carregada de verdades que podem ser aproveitadas pelos professores e discutidas com profundidade nas aulas de literatura. Para Candido (2002), a fantasia

[...] se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos, etc. Eis por que surge a indagação sobre o vínculo entre fantasia e realidade, que pode servir de entrada para pensar na função da literatura (CANDIDO, 2002, p. 83).

O autor afirma que muito da fantasia presente nos mais diversos gêneros textuais literários, a exemplo contos, lendas, mitos, traz sentidos conotativos ou fictícios para explicar razões de acontecimentos do mundo físico e da sociedade. Então, essa junção de fantasia, ficção e realidade, verdade da vida acontece o tempo todo nos textos literários lidos na escola, principalmente nos impressos. Candido (2002, p. 83) afirma que “No nosso ciclo de civilização, tudo isto culminou de certo modo nas formas impressas, divulgadas pelo livro, o folheto, o jornal, a revista: poema, conto, romance, narrativa romanceada”.

Por tudo isso, a literatura tem o poder de transformar as pessoas, levá-las à reflexão sobre diversas circunstâncias e dilemas, desenvolver a criatividade e imaginação dos leitores, além da experiência de conhecer diferentes lugares sem sair do lugar. Como diz Cosson (2018b, p.17), “[...] a literatura tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas. Ela também tem muitos artifícios e guarda em si o presente, o passado e o futuro da palavra”.

O efetivo contato do aluno com o texto literário na escola traz fruição e relevante construção de sentidos, interpretações diversas, pessoais ou coletivas, que refletem na própria vida dele. Então,

A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico [...] (BRASIL, 2006, p. 55).

Por isso, a leitura de textos literários e o estudo da literatura são tão importantes na escola. Candido (1995, p. 175) sustenta esse pensamento afirmando que a literatura é um poderoso instrumento de educação e de instrução na sociedade atual, “entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo”. Ele diz que

Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 1995, p. 175).

Esse é o papel humanizador da literatura. Sobre esse papel, Candido (1995, p. 176) diz ainda que “A função da literatura está ligada à complexidade de sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório)”. A literatura carrega consigo valores diversos presentes na sociedade e ao ter contato com eles, o leitor reflete os problemas, logo, humaniza-se. O autor analisa outros papéis da literatura quando menciona as três faces abaixo:

(1) Ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 1995, p. 176).

Para o autor, a literatura produz efeito no indivíduo a partir dos três aspectos acima, simultaneamente. Essa humanização no ambiente escolar acontece a partir da aplicação de atividades de leitura e discussão de textos literários que, quando bem trabalhados e mediados pelo professor, proporcionam ao estudante-leitor oportunidade de apropriar-se deles com fruição. Por isso,

[...] a fruição de um texto literário diz respeito à apropriação que dele faz o leitor, concomitante à participação do mesmo leitor na construção dos significados desse mesmo texto. Quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será (BRASIL, 2006, p. 59-60).

O professor precisa trabalhar literatura com essa perspectiva da humanização. Conforme Candido (1995, p. 180), “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. Então, o docente deve ir além do texto, auxiliar os alunos na construção de significados e na leitura de fruição, portanto fazer uma escolarização adequada da literatura. Tema amplamente discutido por Soares (2006) que diz ser a escolarização da literatura parte do processo. Para a autora,

[...] o que se pode criticar, o que se deve negar *não é* a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (SOARES, 2006, p. 22).

Soares (2006, p. 24-25) salienta que quando a escola se apropria da literatura, a literatura torna-se escolarizada. Essa não é uma questão problemática. O problema encontra-se em como os textos literários serão escolarizados. Logo, a autora explica a distinção entre

[...] uma escolarização *adequada* da literatura – 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 – e uma escolarização inadequada, errônea, prejudicial da literatura – aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura (SOARES, 2006, p. 25).

Uma escolarização inadequada da literatura é justamente o que pode ocorrer ao se escolher trabalhar com fragmentos de textos literários que não se caracterizam como uma unidade significativa para o leitor. Alguns desses fragmentos estão presentes no livro didático e, muitas vezes, são produzidos pelo próprio autor do livro. Soares (2006, p. 30) diz que são textos forjados e os chama de pseudotextos, por, em geral, não trabalharem atividades de leitura, mas atividades sobre a língua apenas. Para Soares (2006, p. 25), “[...] é nesta instância que a escolarização da literatura é mais intensa; e é também nesta instância que ela tem sido mais inadequada”.

É com foco na escolarização adequada da literatura e com essa tarefa de selecionar fragmentos que se constituam como texto, que o professor deve trabalhar trechos disponíveis nos livros didáticos atuais. Hoje, os professores têm escolhido bastante trabalhar com esses trechos por serem de fácil acesso, afinal os alunos têm os livros em mãos. Muitas vezes são fragmentos que podem ser lidos de forma dinâmica, numa aula, por exemplo, sem demandar muito esforço por parte do professor. Os alunos fazem a leitura a fim de reconhecer o tipo e o gênero textual, identificando as características do texto, a finalidade, os recursos estilísticos, o público-alvo e a linguagem usada.

Soares (2006, p. 30) diz que esse trabalho com a fragmentação de textos maiores acontece muito devido à necessidade de desenvolver habilidades de leitura

que precisam ser objetivas porque o prazo do professor é curto, tempo imposto pelos currículos. Para esse trabalho, Soares (2006) orienta que

[...] ao selecionar o fragmento de um texto, este tem de constituir-se, ele também, como *texto*, isto é: uma unidade de linguagem, tanto do ponto de vista semântico – uma unidade percebida pelo leitor como um todo significativo e coerente – quanto do ponto de vista formal – uma unidade em que haja integração dos elementos, que seja percebida como um todo coeso (SOARES, 2006, p. 30).

Ao trabalhar com fragmentos apenas, o professor não deve negligenciar o texto literário original. Deve-se preocupar em apresentar ao aluno trechos que não descaracterizem o original e que sejam coerentes. Refletindo sobre isso, Soares (2006, p. 31-34) cita exemplos de fragmentos de textos narrativos que contenham apenas a exposição, ou seja, a apresentação da situação inicial (tempo, lugar, personagens, etc.); ou outros fragmentos ainda que apresentem além da exposição, a complicação que é o desequilíbrio que perturba a situação inicial; ou ainda fragmentos que apresentem apenas a complicação, deixando o leitor sem conhecer o início da narrativa. Para a autora, todos esses trechos são exemplos de textos incoerentes e em desacordo com a adequada escolarização da literatura. Analisando-os, Soares (2006, p. 34) afirma que “O fragmento não é um texto, pois não é um todo significativo e coerente, nem é uma narrativa, pois apenas apresenta a situação e o fato que desencadeará os acontecimentos”.

A autora chama a atenção também para como a transferência do texto de seu suporte literário para a página do livro didático pode trazer outro problema, pois é “[...] necessário que sejam respeitadas as características essenciais da obra literária, que não sejam alterados aqueles aspectos que constituem a literariedade do texto”. (SOARES, 2006, p. 37). Portanto, é preciso estar atento a essas questões. Caso o fragmento a ser lido e estudado não seja uma unidade de sentido significativa ou seja uma descaracterização do texto original comprometendo a literariedade, o professor pode e deve apresentar mais que o fragmento da obra aos seus alunos para que eles tenham uma visão ampliada daquele texto literário, além de trabalhar explorando-o de modo significativo. Segundo Soares (2006, p. 39), “O que acontece é que o texto do autor é desnecessariamente alterado, perde algumas de suas qualidades, é mesmo, de certa forma, distorcido [...]”. Dessa forma, o ensino da literatura e o contato do aluno com o texto literário caracterizam uma escolarização inadequada, assim “[...] o texto

literário deixa de ser um texto para emocionar, para divertir, para dar prazer, torna-se um texto *para ser estudado*” (SOARES, 2006, p. 43).

Cosson (2018b, p. 21) confirma essa forte tendência de trabalhar-se apenas fragmentos de obras literárias. Acontece muito no Ensino Médio, em que o professor tem seguido um programa restrito limitado à história da literatura brasileira. O autor diz que se trabalha uma cronologia literária apresentando os estilos literários, cânone e dados biográficos dos autores. É um ensino muito tradicional que deixa de lado o texto literário em si. Raramente é dada aos alunos a oportunidade de contato com o texto literário na íntegra. “Os textos literários, quando comparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes nomeadas” (COSSON, 2018b, p.21). Segundo Cosson (2018b, p. 21), “Caso o professor resolva fugir a esse programa restrito e ensinar leitura literária, ele tende a recusar os textos canônicos por considerá-los pouco atraentes [...]”, seja pelo vocabulário rebuscado, pela dificuldade da sintaxe ou pela temática mais antiga que talvez não seja de interesse dos alunos.

Na verdade, ao trabalhar a literatura na escola, não é preciso deixar de lado os cânones. Dentro do possível, o professor deve realizar um trabalho produtivo com fragmentos de cânones, utilizando trechos com sentidos completos e, quando necessário, ir além do fragmento e apresentar aos alunos os textos completos desses autores, realizando atividades significativas e que explorem sempre a temática atualizada para os alunos com os quais se pretende trabalhar. Para isso, é necessário fazer a distinção entre contemporâneo e atual para que o leitor possa encontrar a representatividade das obras em suas vidas e a partir disso construir sentidos. O autor esclarece, então, que

Obras contemporâneas são aquelas escritas e publicadas em meu tempo e obras atuais são aquelas que têm significado para mim em meu tempo, independentemente da época de sua escrita ou publicação (COSSON, 2018b, p.34).

Logo, para despertar o interesse para a leitura, é essencial que o professor selecione textos atuais, próximos à realidade dos alunos, com temáticas adequadas para a faixa etária dos leitores. Isso é relevante, pois a personalidade do indivíduo pode ser diretamente afetada pelo que ele lê. Assim diz Candido (2002, p. 84), “[...] as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar”. Observando

isso, o professor proporcionará uma verdadeira experiência de letramento literário aos seus alunos, fazendo-os identificar a realidade de suas vivências nas obras e nos textos lidos, construindo sentidos para suas vidas.

É fato que há necessidade de aprimorar as práticas e torná-las mais produtivas; surge então, um desafio para o professor, que, consciente da contribuição da leitura literária na escola, precisa inovar a forma de trabalhar o texto literário, driblando o pouco tempo que tem, sem deixar de oferecer aos seus alunos uma experiência literária, muito necessária. A literatura precisa ser adequadamente escolarizada trabalhando também um texto mais extenso, completo – mesmo sendo às vezes um fragmento, com unidade de sentido – próximo dos alunos, bem mediado para levar à fruição, com construção de significados e na perspectiva da humanização, já que tudo isso auxilia o sujeito em sua formação literária.

2.2. Formação do leitor literário

A formação literária de um indivíduo pode ser iniciada em qualquer espaço, no entanto, a tendência é que isso aconteça no ambiente escolar. Na escola, essa formação leitora pode e deve acontecer durante todo o percurso da literatura ensinada ao longo da educação básica. É lá também que se observa como a tarefa de ler demanda esforço cognitivo e que nem todo aluno está disposto a fazê-la. Mas é na escola também que a mediação do professor se torna determinante, mostrando ser possível conduzir o aluno no caminho da leitura e auxiliá-lo em sua formação leitora, na qual ele conquistará a competência literária.

É necessário, primeiramente, conceituar essa competência. Colomer (2003, p.93) traz a definição dada por Bierwisch (1965) em que a competência literária é vista “[...] como capacidade humana que possibilita a produção e recepção de estruturas poéticas.”; também “[...] como um domínio, uma habilidade, que está determinada por fatores históricos, sociológicos, estéticos, etc.”. A autora destaca ainda as ideias de Brioschi e Di Girolamo (1984) de que “só se pode entendê-la numa acepção histórico-cultural, no sentido de que é necessário possuir uma bagagem de conhecimentos teóricos e históricos, que nem todos podem extrair dos textos”. Portanto, é um aprendizado social adquirido em conjunto, com base no texto literário.

A definição de texto literário dada por Colomer (2003, p. 93) confirma essa ideia, pois é “[...] um texto de ‘codificação plural’, já que nele não intervêm apenas os códigos

da língua natural² e as normas literárias de uma tradição concreta, mas também os artísticos, ideológicos, etc., de todo o sistema cultural de uma sociedade”. Esse texto literário, então, é instrumento crucial para formar o leitor literário e é interessante trazer essa visão de Colomer (2003) em relação à qualidade do “literário”. Para ela, tal qualidade

[...] deixa de pertencer a uns sinais literários especiais – a literariedade – para entender-se como um uso determinado da linguagem comum, que realizam aqueles (autores, receptores) que intervêm em um ato comunicativo. As regras desse ato – a competência para levá-lo a cabo – foram aprendidas socialmente, no contexto de uma cultura (COLOMER, 2003, p. 94).

É inegável que para trabalhar literatura em sala de aula deve levar-se em conta o contexto social e cultural dos alunos envolvidos nesse processo de aprendizagem literária, mas, talvez, isso não tem sido feito pela escola. É preciso melhorar e diversificar as práticas de leitura literária dentro de sala de aula, em especial, no Ensino Fundamental II, período em que os alunos têm um desencantamento pela leitura literária. Cosson (2018a) diz que os “modos de ler na escola” de hoje estão condenados e faz a seguinte crítica:

São vários os estudiosos que mostram que o ensino de literatura no ensino fundamental se perde ao servir de pretexto para questões gramaticais, como era comum nos livros didáticos, ou para um hedonismo inconsequente, no qual a leitura vale pela leitura, sem nenhuma orientação (COSSON, 2018a, p. 70).

Muitas atividades elaboradas a partir de textos literários têm trazido somente questões gramaticais que tiram o foco do texto literário, deixando-o em segundo plano. Deve-se observar que Soares (2006) não é contra o uso de texto literário para fazer reflexão linguística. O que ela diz é que, ao realizar apenas esse tipo de atividade com o texto, não se promove o letramento literário. Soares (2006), ao discutir a escolarização da leitura literária, traz exemplos de poemas encontrados em livros didáticos que priorizam apenas aspectos formais do texto, usados para fins ortográficos ou gramaticais em detrimento do estudo da literariedade do poema. Ao analisar dois deles, ela faz a seguinte crítica:

² A despeito de Colomer usar o termo *língua natural*, deve-se questionar tal conceito de língua, uma vez que toda língua é um construto social, uma convenção. No *artigo Saussure e a definição da língua como objeto de estudos*, Rodrigues (2008, p. 9) traz o conceito de língua para o linguista Ferdinand de Saussure afirmando que “[...] o linguista apresenta sua teoria, enfocando a língua como um *fato social*, produto da coletividade, que estabelece os valores desse sistema através da convenção social, sobre a qual o indivíduo não teria nenhum poder”.

É desnecessário apontar a inadequação do uso de poemas para identificar substantivos comuns ou para encontrar palavras com determinado tipo de sílaba; a poesia é aqui pretexto para exercícios de gramática e ortografia, perde-se inteiramente a intenção lúdica, rítmica com os poemas, que poderia levar as crianças à percepção do poético e ao gosto pela poesia (SOARES, 2006, p. 27).

Está claro que é mister rever os “modos de ler na escola” (COSSON, 2018a, p. 70). As práticas aplicadas não têm priorizado o texto literário, portanto, não seguem na perspectiva do letramento literário. O lugar do texto literário na escola não está sendo respeitado e valorizado. A leitura é feita simplesmente por ler. Cosson (2011) explica que se trata de uma divisão escolar entre leitura ilustrada e leitura aplicada.

À primeira, notadamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, reserva-se à pura fruição das obras literárias, sem que esse exercício de leitura seja inserido em um processo verdadeiramente educativo. Já a leitura aplicada, mais forte nos anos finais do Ensino Fundamental, usa os textos literários para ampliar e consolidar a competência da leitura e da escrita, auxiliando o desenvolvimento cognitivo do aluno, como se observa em atividades de preencher fichas de leitura, responder questões de compreensão do livro didático, debater o tema do livro lido em casa, entre outras (COSSON, 2011, p. 1-2).

Logo, num primeiro momento, as crianças são levadas a usufruir ao máximo das obras literárias, com foco exclusivo no texto literário, daí o encantamento delas. No entanto, nos anos finais do Ensino Fundamental II, não basta ler. É preciso que haja um desenvolvimento cognitivo do aluno em que uma resposta lhe é cobrada, a partir do que ele leu. Essa é a questão, pois o percurso adotado para a busca dessa competência leitora tem sido falho. A falha está no modo como a escola vem se apropriando de textos literários e transformando-os em textos escolares, estes Cosson (2011, p. 3) vê “como os textos que são selecionados e didatizados em sala de aula”. Sejam contemporâneos ou clássicos, esses textos são vistos como um

[...] objeto de diferentes interpretações ou modos de leitura que buscam em última instância formar o leitor, seja no sentido mais estreito de treinar uma habilidade ou desenvolver uma competência, seja no sentido mais largo de dar acesso à cultura letrada (COSSON, 2011, p. 3).

Cosson (2011, p. 3) esclarece que “Por conta desse objetivo maior – a formação do leitor –, a escolarização da literatura centra-se sobre o ato de ler”. Fica clara a importância do texto literário, lido na escola, na formação do leitor literário, e a relevância em se estudar e conhecer, primeiramente, todo o processo da leitura. Tal processo é bem definido por Cosson (2018b) como um processo linear. São “três modos de compreender a leitura”.

A primeira etapa, que vamos chamar de *antecipação*, consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito. Nesse caso, são relevantes tanto os objetivos da leitura, que levam o leitor a adotar posturas diferenciadas ante o texto – não lemos da mesma forma um poema e uma receita de bolo – quanto os elementos que compõem a materialidade do texto, como a capa, o título, o número de páginas, entre outros. A leitura começa nessa antecipação que fazemos do que diz o texto. A segunda etapa é a *decifração*. Entramos no texto através das letras e das palavras. Quanto maior é a nossa familiaridade e o domínio delas, mais fácil é a decifração. Um leitor iniciante despenderá um tempo considerável na decifração e ela se configurará como uma muralha praticamente intransponível para aqueles que não foram alfabetizados. Um leitor maduro decifra o texto com tal fluidez que muitas vezes ignora palavras escritas de modo errado e não se detém se desconhece o significado preciso de uma palavra, pois a recupera no contexto. [...]. Denominamos a terceira etapa de *interpretação*. Embora a interpretação seja com frequência tomada como sinônimo da leitura, aqui queremos restringir seus sentidos às relações estabelecidas pelo leitor quando processa o texto. O centro desse processamento são as inferências que levam o leitor a entretecer as palavras com o conhecimento que tem do mundo. Por meio da interpretação, o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade (COSSON, 2018b, p. 40-41, grifos do autor).

Segundo Cosson (2011, p. 3), essas três etapas constituem um processo cognitivo, por ser realizado por um indivíduo, mas também é um processo social, já que depende das condições que estão fora do indivíduo, aquilo que vem e compõe a sociedade na qual está inserido. O autor diz que o processo de leitura está centrado em quatro elementos

O primeiro deles é o **texto** que pode ser concebido em termos quase etimológicos como uma tessitura, uma teia de sentidos registrada em signos. O segundo é o **autor** entendido como o produtor do texto, aquele que propõe a teia para a leitura. O terceiro é o **leitor** que se apropria do texto para atualizar os sentidos propostos. O quarto é o **contexto** que se refere aos espaços em que o texto é atualizado, por isso pode ser definido como o espaço que caminha com o texto (COSSON, 2011, p. 3, grifos nossos).

Para que a leitura efetiva de um texto literário aconteça, é preciso levar em consideração esses quatro elementos: texto, autor, leitor e contexto. Um processo de leitura bem-sucedido depende da atuação desses elementos que, segundo Cosson (2011, p. 4), estabelecem uma relação de diálogo que deve estar presente no ato de ler, pois “ler enquanto diálogo é sempre uma conversa com a experiência dos outros”.

Desses quatro elementos, Aguiar (2006, p. 248) destaca o papel do leitor no processo. Para a autora, “O estudo da literatura, [...], já não pode se ater tão somente a autores e obras, mas deve voltar-se para o papel do leitor, pois é através dele que os textos adquirem sentidos”. É por todo conhecimento que a leitura é capaz de trazer e por esse relevante papel do leitor, que o texto literário não pode deixar de estar presente na escola. Cosson (2010, p. 58) diz que “O primeiro espaço da literatura na

sala de aula é o lugar do texto, da leitura do texto literário”. Para o autor, tudo é iniciado pelo contato com a obra, em que o aluno pode rejeitar, ou pode desenvolver uma admiração carregada por muitas interrogações. É isso que o professor deve explorar, pois “É essa exploração que constitui a atividade da aula de literatura, o espaço do texto literário em sala de aula” (COSSON, 2010, p. 58).

Já que, conforme Cosson (2018b, p. 23), “estamos adiante da falência do ensino da literatura”, o que o professor, enquanto mediador do processo de leitura, deve ter em mente é que “[...] mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada” (COSSON, 2018b, p. 23). Mesmo preso aos programas curriculares com um viés conteudístico, o professor precisa compreender que a formação do leitor literário vem de um processo que rompe

o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige. Nesse caso é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária (COSSON, 2018b, p. 23).

Colocar o foco no texto literário e na leitura coletiva. É o começo de um percurso que tende a dar muito certo no ensino da leitura do texto literário na escola. Aguiar (2006, p. 250) evidencia também o encontro do leitor com a obra lida, propiciando uma internalização necessária para a formação do leitor. Ela defende que

[...] para que o indivíduo se torne um leitor, é necessário que esteja apto a fazer a discriminação eu x mundo, pela estruturação de sua personalidade e conscientização do processo de internalização por que passa (AGUIAR, 2006, p. 250).

Então, Aguiar (2006, p. 250) diz que “[...] a leitura propicia a formação do indivíduo que, por sua vez, para ler necessita de condições que possibilitem a internalização”. Para a autora, tais condições são externas de leitura, “como ter o livro para si, estar sozinho, dispor de um espaço em que possa interagir só com o livro, são necessárias” (AGUIAR, 2006, p. 251). A leitura feita dessa maneira não deixa de seguir padrões, regras e uma organização, nem é feita visando somente o prazer pelo ato de ler. Como diz Cosson (2018b, p. 23), “Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar”.

Cosson (2018b, p. 20) observa “que o lugar da literatura na escola parece enfrentar um de seus momentos mais difíceis”, mas é no âmbito escolar que o aluno pode encontrar diferentes espaços para a leitura literária, sendo a biblioteca o principal deles. Segundo Cosson (2018b),

Infelizmente, na maioria das escolas brasileiras, a biblioteca, quando existe, é sinônimo de sala do livro didático, não tem funcionários preparados para incentivar a leitura e apresenta coleções tão reduzidas e antigas que um leitor desavisado poderia pensar que se trata de obras raras (COSSON, 2018b, p. 32).

Cosson (2018a, p. 12) completa dizendo que “[...] quando vai à biblioteca, o leitor o faz basicamente para estudar e apenas 17% da população vê esse espaço como um lugar onde se pode tomar emprestado livros de literatura”. Diante desse cenário, cabe ao professor oferecer ao aluno oportunidades de contato com o livro e com o texto literário. Aguiar (2006) salienta que, seguindo o pensamento de que a escola precisa oferecer diferenciadas formas de aproximar os sujeitos dos livros,

Aos alunos, sem discriminação serão oferecidas ocasiões de frequentar agências sociais mais amplas (como bibliotecas públicas, livrarias, feiras, encontros com escritores) e interagir com modalidades várias, como jornais, revistas, catálogos, almanaques, que funcionem como mediadores de leitura (AGUIAR, 2006, p. 252).

A autora enaltece o espaço da biblioteca observando que “[...] a biblioteca escolar desempenha o papel de irradiadora e catalisadora dos bens culturais à disposição do aluno” (AGUIAR, 2006, p. 252). A biblioteca precisa ser considerada no ensino da leitura do texto literário e no processo de formação do leitor literário. É um espaço, muitas vezes, desvalorizado no âmbito escolar e que o professor precisa levar ao conhecimento do aluno, utilizando-se desse espaço para as práticas de leitura na escola.

Na biblioteca ou em qualquer outro espaço, o professor tem o papel de mediar a leitura. Essa mediação é determinante na formação do leitor literário. Segundo Cosson (2018b, p. 29), “Ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos”. Zilberman (2008a, p. 52) faz uma ressalva interessante, afirmando que “[...] formar não é moldar, dar consistência ao que não existe, ignorando a história anterior dos sujeitos participantes do processo pedagógico ou das instituições a que integram”. Logo, o papel do professor começa a ser cumprido quando ele considera as leituras que o aluno traz

com ele, o que Zilberman (2008a, p. 52) chama de “leitura de mundo” que o alfabetizando já traz consigo antes de frequentar a escola e ter seus primeiros contatos com o texto literário. A autora afirma que

[...] todo estudante é um leitor, antes de ser iniciado ao ensino da literatura; “formá-lo”, portanto, significa antes de tudo: dar condições para ele descobrir que sua convivência com o texto e a escrita antecede sua relação com uma instituição reconhecida e legitimada pela sociedade a que chamamos literatura; está presente em boa parte dos momentos de sua vida; e, talvez, por ser destituída de mistério e sacralidade, trata-se de uma atividade boa e agradável (ZILBERMAN, 2008a, p. 52).

Há de sempre se considerar a bagagem trazida pelo aluno, a visão de mundo que ele carrega consigo para que, bem mediado pelo professor e buscando suprir a necessidade de aprendizagem, o contato com o texto literário possa ampliar essa visão do indivíduo, além de ser uma experiência mais produtiva, significativa e menos conteudista. Zilberman (2008b, p. 23) coloca que “O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação mas decifra por meio do intelecto”. Para a autora, o leitor enriquece ao consumir as vivências transmitidas pelo texto, pois ele as contrasta com a própria vida, num sentido ampliado. Segundo Cosson (2010, p. 61), “O espaço da literatura como texto na sala de aula trata dessa necessidade de aprendizagem que demanda tanto o contato permanente com o texto literário quanto a mediação do professor na formação do leitor”. A leitura deve ser bem orientada pelo professor, que pode, inclusive, propor a leitura em grupos, pois, de acordo com Cosson (2018a),

[...] ao lerem juntos, os participantes do grupo tornam explícito o caráter social da interpretação dos textos e podem se apropriar do repertório e manipular seus elementos com um grau maior de consciência, quer seja para reforçar ou para desafiar conceitos, práticas e tradições [...] (COSSON, 2018a, p. 139).

Para isso, o autor traz a ideia dos círculos de leitura que têm um aspecto formativo, por isso eles “[...] têm sido amplamente adotados nas escolas, sobretudo pela sua aplicabilidade na formação do leitor” (COSSON, 2018a, p.139). A formação desse leitor também se dá por essas leituras em conjunto que trazem discussões, trocas de experiências, prazer pela leitura mediada, ou seja, uma verdadeira experiência de letramento literário, muito necessária para a formação do leitor. Zilberman (2008b, p. 23-24) corrobora esse pensamento ao dizer que “O leitor tende a socializar a experiência, cotejar as conclusões com as de outros leitores, discutir

preferências”. Segundo a autora, a leitura proporciona o diálogo, a troca de experiências e a confrontação de gostos entre os leitores.

Cosson (2018b, p. 27) afirma que, ler apenas com os olhos é praticar um ato solitário, mas, que a interpretação feita é um ato solidário. O autor diz que “Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro” (COSSON, 2018b, p. 27). Essa troca de interpretações, que ocorre nas práticas de leitura mediadas pelo professor na escola, pode levar os alunos a expressar seus sentimentos, demonstrando o quanto o leitor pode ser atingido pelo texto literário. Pensando assim, Cosson (2018b, p. 28) diz que “[...] nada mais lógico do que transformar em palavras aquilo que foi provocado por palavras”. Cosson (2018b, p. 28) diz ainda que “Tudo isso fica mais evidente quando percebemos que o que expressamos ao final da leitura de um livro não são sentimentos, mas sim os sentidos do texto”. É o texto literário cumprindo seu papel na escola, levando à formação de um leitor qualitativo que relaciona o texto literário lido a sua vida, compartilha seus sentimentos, constrói sentidos pessoais e coletivos. “E é esse compartilhamento que faz a leitura literária ser tão significativa em uma comunidade de leitores”, observa Cosson (2018b, p. 28).

Outro instrumento relevante no processo de aprendizagem literária é o livro, a obra literária. Segundo Colomer (2003, p.125-126), a literatura ficou mais presente no âmbito escolar durante a década de oitenta “ao passar-se a considerar que os livros para crianças e jovens são um elemento imprescindível para a formação leitora e literária”. Zilberman (2008b, p. 22) afirma que “Compete hoje ao ensino da literatura não mais a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor”. Portanto, a formação do leitor literário está diretamente ligada aos livros com os quais ele tem contato, mas mais ainda à experiência de letramento literário proporcionada pelo professor que faz a mediação da leitura das obras lidas. É inegável que a formação do leitor literário é uma obrigação da escola. Nesse ambiente, o aluno-leitor discute o que traz em sua bagagem cultural, tem contato com o texto literário e, através de uma adequada mediação do professor, tem seus horizontes ampliados pelas leituras que faz. Assim, sai modificado das experiências literárias, conforme acredita Aguiar (2006, p. 249), pois esse aluno “[...] não continuará igual depois da leitura, uma vez que seu horizonte estará modificado pela interação com o texto”.

Todo esse processo de leitura, construção de sentidos e transformação do indivíduo forma o leitor literário que, para Cosson (2018b, p. 27), será definido como um bom leitor, ou seja, “[...] aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo”. Por isso, a relevância de proporcionar ao aluno oportunidades diversas de encontro com a obra literária com foco no ato de ler, centrado na leitura compartilhada, em que os indivíduos possam exercer seu papel de atribuir significados ao que leram em grupo, trocando interpretações e relacionando o texto lido com a vida. Esse aprendizado social deve acontecer na escola, com a mediação do professor, pois levará a momentos de letramento literário determinantes na vida dos alunos.

2.3 Letramento literário

Durante toda a vida, o ser humano está em contato com a escrita e, conseqüentemente, com a leitura. Em diversas situações e em seu cotidiano, naturalmente, ele precisa escrever, ler, comunicar-se. A escrita nos atravessa o tempo todo de diferentes maneiras, em diferentes circunstâncias. Para entender melhor como isso se dá, foi criado o termo *Letramento*. Cosson e Souza (2011) trazem a seguinte definição:

[...] designamos por letramento os usos que fazemos da escrita em nossa sociedade. Dessa forma, letramento significa bem mais do que o saber ler e escrever. Ele responde também pelos conhecimentos que veiculamos pela escrita, pelos modos como usamos a escrita para nos comunicar e nos relacionar com as outras pessoas, pela maneira como a escrita é usada para dizer e dar forma ao mundo, tudo isso de maneira bem específica (COSSON; SOUZA, 2011, p. 102).

Cosson (2018b, p. 11) define o termo letramento: “Trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas”. O autor conclui ainda que há diversos níveis e diferentes tipos de letramento. As práticas sociais da escrita são diversas, logo, é prudente usar-se o termo letramentos, pois o que ocorre é uma pluralidade de letramentos: há uma “[...] extensão do significado da palavra para todo processo de construção de sentido, tal qual encontramos em expressões como letramento digital, letramento informacional, letramento visual, letramento financeiro, letramento midiático [...]” (COSSON; SOUZA, 2011, p. 102).

Dentre essas diversas formas de letrar alguém, tem-se o letramento literário, que pode ser feito na família, em círculos de amizade, mas principalmente na escola, nas aulas e nos projetos que envolvam a literatura. É bom salientar que

[...] o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar (COSSON; SOUZA, 2011, p. 102).

As aulas de literatura são, hoje, bastante teóricas, pois os professores têm trabalhado os conteúdos da disciplina com aulas expositivas e leitura dos textos com pouco aprofundamento. A leitura dos textos é feita de forma simples, sem a ideia de um letramento literário. Cosson (2014) traz a definição do termo letramento literário no Glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE:

Letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. [...]. Primeiro, o *processo*, que é a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. Com isso, precisamos entender que o *letramento literário* começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de apropriação, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. [...]. Por fim, é um processo de *apropriação da literatura* enquanto *linguagem*, ou da *linguagem literária* (COSSON, 2014, grifos do autor).

O letramento literário traz um novo sentido à leitura, que deixa de ser simples decodificação e passa a trazer significados específicos para o leitor ler além do texto, ler o mundo. Essa experiência de letramento é fundamental no processo de ensino da literatura, pois propicia uma leitura de fruição, não só avaliativa. Segundo Cosson (2018b, p. 12), o letramento literário que se faz com a leitura de textos literários traz uma configuração especial, pois “[...] compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (COSSON, 2018b, p. 12). Justamente por tratar-se de um uso social da escrita, esse tipo de letramento é de extrema relevância no âmbito escolar.

Na escola, as atividades de leitura literária não podem resumir-se apenas na simples atividade de leitura, no ler por ler. Isso já orienta Cosson (2018b, p. 26) quando diz que “Não é possível aceitar que a simples atividade da leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. Na verdade, apenas ler é a face mais visível da

resistência ao processo de letramento literário na escola”. Portanto, esse não é o modelo que o professor deve seguir no ensino da literatura. O professor, que é um mediador da leitura, deve ir além do texto, além da simples decodificação do texto literário. Segundo Cosson (2018b),

[...] a leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporciona. No ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração (COSSON, 2018b, p. 26-27).

Na escola ou em qualquer outro espaço social, pode ocorrer essa exploração adequada da literatura, mas é na escola que ela deve acontecer com mais ênfase. Cosson (2018b, p. 27) salienta que a leitura de um texto literário na escola não é a única forma possível existente e valorizada, no entanto, evidencia a literatura escolarizada nesse meio ao citar a história de um romancista autodidata que tem a seguinte concepção: “[...] dominar o discurso literário havia sido um processo muito mais difícil do que para aqueles que frequentaram com regularidade a escola e nela completaram sua formação”. Então, está nas mãos da escola ensinar a ler literatura. Cosson (2018b, p. 29) observa que “Esse aprendizado pode ser bem ou malsucedido, dependendo da maneira como foi efetivado, mas não deixará de trazer consequências para a formação do leitor”.

As vivências do letramento literário estão diretamente ligadas à formação do leitor literário. Conforme Cosson (2018b, p. 29), “se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler”, logo, o modo de ensinar deve mudar nas escolas, pois

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2018b, p.30).

A escola é dotada de instrumentos educativos e pedagógicos, usados nas práticas de leitura literária desenvolvidas nesse ambiente, cruciais para o letramento literário e que outros espaços não conseguem realizar. Segundo Cosson (2018b, p. 47), o percurso do letramento literário na escola deve contemplar as três etapas do

processo de leitura: antecipação, decifração e interpretação – já expostas no item anterior, e o saber literário. Assim como Candido (1995, p. 176) aponta que a escolarização da literatura pode ensinar a literatura, sobre a literatura e aprender com a literatura, M. A. K. Halliday também busca explicar o saber literário apresentando a seguinte distinção:

[...] a literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários (M. A. K. Halliday, *apud*. COSSON, 2018b, p.47).

Cosson (2018b, p. 47) afirma que a primeira aprendizagem é a que deveria ser mais evidenciada e ponto central das aulas de literatura na escola. De acordo com o autor, para que o processo de letramento literário seja eficiente, essas aprendizagens devem ser redimensionadas. Para isso, Cosson (2018b, p. 47) apresenta alguns pressupostos. O primeiro deles é que “o ensino da literatura deve ter como centro a experiência do literário”. Então, para isso o professor tem papel determinante. A ele cabe ofertar ao aluno oportunidade de contato com o texto literário e cobrar, além da simples leitura desse texto, que seu aluno construa sentidos, atribua significados ao que leu e seja, assim, capaz de dar respostas. As práticas de leitura devem sempre levar o aluno a compreender o funcionamento da literatura criticamente. Conforme orienta o autor, “Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários” (COSSON, 2018b, p. 47). O segundo pressuposto é que o letramento literário não deve trabalhar a literatura reduzida ao sistema canônico. As práticas de leitura devem contemplar uma diversidade de textos literários, não abandonando o cânone, mas trabalhando com obras literárias contemporâneas ou clássicas, desde que atuais. Cosson (2018b, p. 47) diz que “Trata-se, pois, de um polissistema, que compreende as várias manifestações literárias”. Para o autor, o professor deve ter essa visão mais ampla no momento de selecionar a obra literária.

O terceiro e último pressuposto evidencia que o letramento literário tem como princípio a construção de uma comunidade de leitores³. O autor esclarece que

É essa comunidade que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo. Para tanto, é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno (COSSON, 2018b, p. 47-48).

Ao ler em grupo, compartilhando os sentidos e as interpretações, forma-se essa comunidade leitora. Cosson (2018a), com base em seus estudos e pesquisas de outros autores, chega à conclusão de que uma comunidade de leitores

[...] é um espaço de atualização, por conseguinte também de definição e transformação, das regras e convenções da leitura. Uma forma de interação social por meio da qual as práticas de leitura ganham a especificidade e concreticidade dos gestos, espaços e hábitos (COSSON, 2018a, p. 138).

Buscando mostrar a relevância desse pressuposto, o autor diz ainda que a comunidade de leitores

[...] é definida pelos leitores enquanto indivíduos que, reunidos em um conjunto, interagem entre si e se identificam em seus interesses e objetivos em torno da leitura, assim como por um repertório que permite a esses indivíduos compartilharem objetos, tradições culturais, regras e modos de ler (COSSON, 2018a, p. 138-139).

Uma comunidade de leitores pode ser criada a partir de práticas de leitura realizadas na escola que contemplem momentos de interação, troca de experiências, relatos, depoimentos, tudo em torno dos textos literários. Segundo Cosson (2018a, p. 139), “[...] a leitura como um todo é sempre social porque não há leitor que não faça parte de uma comunidade de leitura, ainda que nem sempre seja reconhecida como tal”. Cosson (2018a, p. 139) diz que os grupos de leitores passam a fazer parte de uma comunidade específica, assim o “círculo de leitura”⁴ é uma prática que surge. Isso porque “[...] ao lerem juntos, os participantes do grupo tornam explícito o caráter social da interpretação dos textos e podem se apropriar do repertório e manipular seus

³ O Glossário Ceale traz a definição de comunidades de leitores como um “grupo de pessoas que se reúne periodicamente para debater obras previamente acordadas, sugeridas ou não por um coordenador, muitas vezes uma pessoa de renome – por exemplo, um escritor” (DIONÍSIO, 2020).

⁴ O Glossário Ceale traz a definição de círculo de leitura como “uma prática de leitura coletiva e compartilhamento de textos. A atividade, que também pode receber outros nomes, tais como clube de leitura, clube do livro, círculo de literatura, oficina de leitura, consiste basicamente na reunião de um grupo de pessoas, em encontros sucessivos, para discutir a leitura de uma obra literária ou não” (COSSON, 2020).

elementos com um grau maior de consciência [...]”. As rodas de leitura e rodas de conversa são, então, excelentes instrumentos que propiciam a prática do ler e do interpretar junto, trocando ideias, conceitos, tradições. Cosson (2018a, p. 139) apresenta a importância dessas ações na escola: “É pelo reconhecimento de seu aspecto formativo que os círculos de leitura têm sido amplamente adotados nas escolas, sobretudo pela sua aplicabilidade na formação do leitor”.

Para articular todos esses pressupostos apresentados e trazê-los para a escola na prática, Cosson (2018b, p. 48) propõe duas sequências para serem aplicadas nas aulas de literatura. Trata-se de uma sequência básica e outra expandida. O autor deixa bem claro que são dois exemplos do que pode ser feito nas aulas de leitura de textos literários e que há “[...] muitas possibilidades de combinação que se multiplicam de acordo com os interesses, textos e contexto da comunidade de leitores” (COSSON, 2018b, p. 48). Essa adaptação cabe muito à sensibilidade do professor que será o mediador da leitura, pois ele deve buscar atender à necessidade de seus alunos pertencentes a uma nova comunidade de leitores.

As sequências de Cosson (2018b) trazem três concepções metodológicas: a técnica da oficina que consiste em aprender a fazer fazendo, “[...] o princípio da oficina se faz presente na alternância entre as atividades de leitura e escrita, isto é, para cada atividade de leitura é preciso fazer corresponder uma atividade de escrita ou registro” (COSSON, 2018b, p. 48); a técnica do andaime, em que o professor é um apoio, um facilitador para as atividades, mas são os alunos que edificam o conhecimento, “[...] o andaime está ligado às atividades de reconstrução do saber literário, que envolvem pesquisa e desenvolvimento de projetos por parte dos alunos” (COSSON, 2018b, p. 48); e o portfólio, que permite o registro das atividades desenvolvidas e o acompanhamento da evolução dos alunos pelo professor e pelos próprios alunos. O portfólio “permite a visualização do crescimento alcançado pela comparação dos resultados iniciais com os últimos, quer seja do aluno, quer seja da turma” (COSSON, 2018b, p. 48-49).

O letramento literário consiste, então, em levar o aluno a ter contato com textos literários, que serão trabalhados a partir da perspectiva das sequências citadas. Assim, esse aluno será levado a questionar esses textos, considerando o conhecimento prévio de mundo que tem para lê-los. Será preparado para fazer inferências, percebendo o que antes estava escondido no texto. Então, com a mediação do professor, esse aluno verá novamente o encantamento que a leitura traz

e que essa atividade não serve apenas para ser avaliada. Havendo um contato frequente com os textos literários na escola, ele poderá decidir melhor o que gosta de ler, formar seus gostos de leitura, assim amadurecer suas preferências ao selecionar um texto literário para ler.

2.4 Seleção dos textos literários

Ao decidir ler alguma obra, o leitor tem a sua disposição uma gama de opções. Nas bibliotecas ou nas livrarias, há diversos livros organizados por autor, por assunto, por tema ou gênero, entre outras formas de catalogação. Segundo Cosson (2018b, p.31), quando o leitor tem dúvidas sobre qual texto ler ou se o texto atenderá suas expectativas, ele pode consultar resenhas, propagandas sobre lançamentos, palpites de amigos que já leram a obra ou listas de mais vendidos. A tudo isso, Cosson (2018b) chama de “livre escolha”, mas observa que

[...] nunca é inteiramente livre, mas conduzida por uma série de fatores que vão desde a forma como os livros são organizados nos catálogos, passando pelas estantes, até aos mecanismos de incentivo ao consumo comuns à maioria dos produtos culturais (COSSON, 2018b, p. 31).

Na escola, o aluno tem a opção de ir à biblioteca e selecionar o que deseja ler de acordo com seu gosto, mas apenas para as leituras livres, leituras deleite. Quando se trata das leituras cobradas pelo professor, os critérios de seleção não são tão livres. Muitas vezes, o texto literário a ser lido está atrelado

[...] aos ditames dos programas que determinam a seleção dos textos de acordo com os fins educacionais, que podem ser tanto a fluência da leitura, como acontece em geral nas séries iniciais, quanto a ratificação de determinados valores, incluindo-se aqui, obviamente, a cultura nacional, já no ensino médio (COSSON, 2018b, p. 32).

Outra questão colocada por Cosson (2018b, p. 32), que também influencia a seleção da literatura a ser lida na escola, é a legibilidade dos textos que determina o tipo de linguagem de acordo com a série escolar ou faixa etária do aluno. A terceira questão colocada pelo autor trata-se da biblioteca, que muitas vezes, por não ter um funcionário preparado que incentive o aluno a ler e também por não ter obras atuais, determina as condições oferecidas para as obras literárias lidas na escola. A quarta questão apontada é, para o autor, a mais determinante na seleção do livro a ser lido:

“o cabedal de leituras do professor” (COSSON, 2018b, p. 32). Como o professor é o intermediário entre o livro e o aluno, muitas vezes o que ele lê ou leu acaba indo parar nas mãos do seu aluno, afirma Cosson (2018b, p. 32): “Isso explica, por exemplo, a permanência de certos livros no repertório escolar por décadas”.

Diante de tantos fatores, fica a questão de como selecionar livros para uma verdadeira experiência de letramento literário. Segundo Cosson (2018b, p. 32), até pouco tempo atrás era fácil responder a essa questão. Bastava seguir o cânone, “[...] ou seja, aquele conjunto de obras consideradas representativas de uma determinada nação ou idioma”. Seguindo essa linha, mesmo que o professor não concordasse com a leitura de um cânone, imposta pelo programa da escola, ele não questionava essa tradição de leitura. Assim, não se pensava se a obra a ser proposta aos alunos era adequada ou não, a leitura era imposta. Mas deixou de ser assim

[...] quando o cânone passa a ser intensamente questionado nas universidades, de início pela crítica feminista e depois por outras correntes teórico-críticas que colocam sob suspeita a representatividade das obras selecionadas, denunciando preconceitos de gênero, classe e etnia, entre outros aspectos, na formação do cânone (COSSON, 2018b, p. 32-33).

Depois que o cânone recebeu tantas críticas, a seleção de obras literárias seguiu outras direções. Cosson (2018b, p. 33) apresenta três direções para a seleção de textos: a primeira ignora as críticas recentes e mantém o cânone em evidência. “Os professores que a seguem parecem acreditar que há uma essencialidade literária nas obras canônicas que não pode ser questionada” (COSSON, 2018b, p. 33) e que trazem conhecimento que transcendem o tempo. A segunda defende que a leitura escolar deve ser selecionada levando em consideração a contemporaneidade dos textos, observando também a linguagem usada, buscando uma adequação da leitura escolar para os potenciais leitores. Para Cosson (2018b, p. 33), “Essa proximidade também ajuda a quebrar a resistência dos alunos, sobretudo dos mais jovens, mais interessados em outras formas de comunicação ou entretenimento”. A terceira contempla as recomendações dos textos oficiais para o ensino de leitura. Segundo Cosson (2018b, p. 33), trata-se de oferecer “a pluralidade e a diversidade de autores, obras e gêneros na seleção de textos”. O professor fica liberto da tradição e pode oferecer textos diferenciados que gerarão discussões diversas com os alunos, deixando o processo mais democrático. Essas três proposições, segundo o autor, ilustram inúmeras outras direções para se escolher os textos literários para o

letramento literário na escola. O autor diz ainda que essas direções devem ser tomadas juntas, pois isoladamente não levam ao objetivo que se propõem.

O principal para Cosson (2018b, p. 34) é que o letramento literário trabalhe sempre com o atual, indiferente se é contemporâneo ou não. O professor precisa estar atento a isso, pois “é essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos” (COSSON, 2018b, p. 34). Diante de tantas direções e orientações expostas aqui, percebe-se que o professor tem muitos caminhos a seguir quando se trata de selecionar uma obra a ser lida com os alunos. Justamente por ter tantas opções, o momento de escolher o livro a ser trabalhado traz aflição ao professor. Cosson (2018b) aborda sobre a ansiedade dos professores diante dessa tarefa quando diz que nada impede

[...] que os professores sofram a angústia do que indicar e terminem recorrendo ao mercado como referência de valor, quer visualizado no prestígio do autor (autor premiado de vários livros) ou na casa editorial (livro publicado por editora “séria”) (COSSON, 2018b, p. 35).

O professor está exposto a uma diversidade de livros e diante de uma grande responsabilidade de selecionar uma obra a ser lida e trabalhada com os alunos. Mas, mesmo perante esse dilema, Cosson (2018b, p. 35) diz que o professor precisa partir do que o aluno já conhece para o desconhecido, isso trará crescimento ao aluno e ampliará seus horizontes de leitura. Portanto, isso implica ouvir os alunos e conhecer a bagagem que trazem para a experiência de leitura. Nesse processo, é relevante dar voz aos alunos. É bom que a escolha também seja deles, que se sintam sujeitos protagonistas desse momento de seleção da obra a ser lida. Uma opção é realizar a escolha dialogada. Com a participação efetiva dos alunos, a leitura tende a ser mais aceita. Segundo Cosson (2004, p. 97-98), a escola é plural e democrática quando seleciona com respeito às diferenças, deixando claros os valores dessa escolha à comunidade de leitores; e não há democracia quando a escola indica qualquer texto.

O processo de escolher o livro a ser lido com os alunos não é fácil para os professores, mas pode ser um momento de interação entre esses sujeitos da escola. A interação vem quando professor e aluno dialogam sobre essa escolha e, num método democrático, decidem juntos o que vão ler. Com todas as orientações apresentadas, o professor terá plenas condições de trabalhar uma obra literária ou

textos literários adequadamente, na perspectiva do letramento literário, priorizando a seleção de gêneros que representem as vivências de seus alunos.

2.4.1 Seleção do gênero romance

Para realizar esta pesquisa de intervenção em leitura literária, optou-se por selecionar o gênero romance. Tal escolha deu-se por acreditar que o romance é um gênero com características que aproximam o leitor do texto literário, proporcionando o desenvolvimento de habilidades leitoras, além de contribuir para a formação do leitor literário. Definir o gênero romance não é tarefa fácil. Tihanov (2013, p. 320) diz que o romance é

[...] dotado de características metamorfoseadas: pode estimular a exploração do mundo e, ao mesmo tempo, promover um senso de solidão, que pode ampliar os horizontes da existência humana, tornando as pessoas mais sensíveis a si próprias (TIHANOV, 2013, p. 320).

Em seu ensaio, o autor cita a tradição de teorizar o romance na Rússia, o que já acontecia quando Bakhtin escreveu seu primeiro ensaio sobre o romance, nos anos de 1934 e 1935. De acordo com Tihanov (2013, p. 329), as ideias que sustentavam tal teoria do romance eram: “[...] a continuidade do gênero, a sua identidade versátil, flexível e instável; e, por último, mas não menos importante, a ideia de forte afinidade do romance com a fala e a vida cotidiana”.

Bakhtin (2002, p. 74) traz a ideia de que “O romance é uma diversidade social de linguagens organizadas artisticamente, às vezes de línguas e de vozes individuais”. Esse pensamento do autor traz à tona a questão da polifonia presente no gênero romance. São as várias vozes, os vários discursos que esse gênero apresenta.⁵ Marques (2012, p. 367) reforça essa polifonia do romance quando aponta a relevância do “fato de a linguagem do romance incorporar as formas do discurso social, ou seja, as vozes da sociedade em seu próprio discurso”. Marques diz ainda que o gênero romance digere esses discursos, transformando-os na narrativa, assim, ele conclui

⁵ Faz-se necessário esclarecer que o conceito de polifonia em Bakhtin é mais amplo, pois abarca que todo discurso se constrói a partir de vários outros discursos, ou seja, em uma única voz narrativa há polifonia, segundo o teórico. No caso específico do romance *Estrelas tortas*, de Walcyr Carrasco, estudado neste trabalho, tem-se uma polifonia explícita por narrativas de vozes diferentes, logo, há um desdobramento de mais de uma voz narrativa.

que o romance é um gênero “antropofágico por excelência” (MARQUES, 2012, p. 367).

O romance é um texto com nível de profundidade e nível de representação do mundo que traz uma polifonia maior porque ele apresenta diferentes vozes, diferentes indivíduos, diferentes discursos, diferentes grupos sociais de diferentes lugares. Desfilam várias vozes da sociedade no romance. O gênero romanesco representa bem a literatura polifônica, várias vozes que circulam no texto e representam o leitor de alguma forma, dialogando com ele. Bakhtin (2002, p. 74-75) fala mais sobre o discurso, ou melhor, sobre os discursos presentes nesse gênero. De acordo com o teórico, “O discurso do autor, os discursos dos narradores, os gêneros intercalados, os discursos das personagens não passam de unidades básicas de composição com a ajuda das quais o plurilinguismo se introduz no romance”. Bakhtin (2002, p. 75) observa que “[...] este movimento do tema que passa através de línguas e discursos, a sua segmentação em filetes e gotas de plurilinguismo social, sua dialogização, enfim, eis a singularidade fundamental da estilística romanesca”, uma particularidade do romance. É uma relevante característica do romance o poder de trazer diversas vozes para conversar com seus leitores. Bakhtin (2002, p. 75) diz que “[...] este tipo de combinação de linguagens e de estilos que formam uma unidade superior”.

Outras particularidades do romance podem ser identificadas através de um levantamento feito por um estudioso norte-americano, Arthur Jerrold Tiejé, que estudou sobre a formação de uma teoria do romance. Pesquisando os próprios romancistas da época, através de prefácios ou de trechos de suas obras, Tiejé (1916, p. 418-425, *apud* CANDIDO, 1989, p.84) concluiu, a partir dos pronunciamentos dos autores, que há cinco objetivos no romance: **1) divertir, 2) edificar e 3) instruir o leitor; 4) representar a vida cotidiana; 5) despertar emoções de simpatia**. Com base nesses objetivos, Candido (1989, p. 84) conclui que são justificativas usadas pelos romancistas e que o principal da teoria do romance, nos séculos clássicos, concentra-se nos três primeiros objetivos apontados, assim explicando-os

[...] “edificar” significa elevar a alma segundo as normas da religião e da moral dominantes; “instruir” significa inculcar os princípios e conhecimentos aceitos; “divertir” significa quase sempre facilitar as operações anteriores por meio de um chamariz agradável, ou proporcionar “honesto passatempo” (CANDIDO, 1989, p. 84).

Candido (1989, p. 88) sugere a hipótese de que essa tríade “divertir-edificar-instruir”, destacada por um tipo de teoria do romance, “parecia levá-lo a explorar a alegoria, que nela se encaixava como numa matriz ideológica”. Sobre o romance alegórico, Candido (1989, p. 85) afirma que ele “[...] cresceu viçoso, ao lado dos romances de complicação sentimental, satíricos e picarescos”, isso no princípio do século XVII. Ainda trazendo uma peculiaridade do romance, o autor faz uma analogia dele com a “pílula dourada” e o “remédio adoçado” explicando:

[...] assim como os médicos e farmacêuticos misturam açúcar num remédio amargo mas necessário, ou pintam da cor de ouro uma pílula de gosto repelente, para levarem as crianças a ingeri-los em seu próprio benefício, a verdade crua e por vezes dura pode ser disfarçada com os encantos da fantasia, para chegar melhor aos espíritos (CANDIDO, 1989, p. 85).

A seu modo, Candido (1989, p. 85) reforça a ideia de que o romance trata da realidade da vida, mesmo que disfarçada por um pouco de fantasia, necessária no fazer literário. Para o autor, esse raciocínio “se tornou lugar-comum na teoria do romance” e “[...] exprime o estado de timidez envergonhada em que se achava o romance até o século XIX [...]” (CANDIDO, 1989, p. 85).

Cortázar (2006) faz uma comparação ente conto e romance que destaca algumas qualidades do gênero romanesco, evidenciando-o. O autor vê o romance como um gênero mais popular, mencionando que

[...] o romance se desenvolve no papel, e, portanto, no tempo de leitura, sem outros limites que o esgotamento da matéria romanceada; por sua vez, o conto parte da noção de limite, e, em primeiro lugar, de limite físico, de tal modo que, na França, quando um conto ultrapassa as vinte páginas, toma já o nome de *nouvelle*, gênero a cavaleiro entre o conto e o romance propriamente dito (CORTÁZAR, 2006, p. 151).

O autor traz o romance como um gênero que conquista o leitor pouco a pouco no tempo da leitura, na medida em que o leitor vai se inteirando do enredo. Assim, ele diz que

Nesse sentido, o romance e o conto se deixam comparar analogicamente com o cinema e a fotografia, na medida em que um filme é em princípio uma “ordem aberta”, romanesca, enquanto que uma fotografia bem realizada pressupõe uma justa limitação prévia, imposta em parte pelo reduzido campo que a câmara abrange e pela forma com que o fotógrafo utiliza esteticamente essa limitação (CORTÁZAR, 2006, p. 151).

Cortázar (2006, p. 151) menciona o trabalho de grandes fotógrafos que costumam definir a própria arte como um paradoxo: “o de recortar um fragmento da realidade, fixando-lhe determinados limites, mas de tal modo que esse recorte atue como uma explosão que abra de par em par uma realidade muito mais ampla [...]”. Pela analogia construída pelo autor, esse trabalho seria o do contista. No conto, o autor precisa fazer esse recorte por ser necessário prender o leitor rapidamente numa “explosão” imediata; já o romance, como no cinema, tem tempo para que essa “explosão” aconteça. Cortázar (2006, p. 151) aproxima o romance do cinema, em que essa realidade não é fragmentada, ao contrário, ela se apresenta de forma ampla e multiforme e “[...] é alcançada mediante o desenvolvimento de elementos parciais, acumulativos, que não excluem, por certo, uma síntese que dê o “clímax” da obra [...]”. Ele esclarece ainda que, com a fotografia e com o conto acontece o contrário, ou seja, “[...] o fotógrafo ou o contista sentem necessidade de escolher e limitar uma imagem ou um acontecimento que sejam *significativos*, que não só valham por si mesmos [...]” (CORTÁZAR, 2006, p. 151, grifo do autor).

Essa representação da realidade no gênero romance também é abordada pelos estudos de Marques (2012) quando o autor fala sobre o romance formando-se no século XIX, o romance realista. O autor afirma que

[...] o gênero romance se limita à realidade cotidiana da vida burguesa, não para simplesmente reproduzi-la em seus detalhes, mas para englobar os conflitos histórico-sociais de uma época de mudanças radicais, o que nos permite concluir que o realismo no romance não se restringe a uma simples cópia da realidade, mas a uma apreensão de toda a pulsação da vida como ela é (MARQUES, 2012, p. 368-369).

O romance realista, portanto, apresenta o cotidiano e, com essa característica, é um texto que pode aproximar o leitor da história narrada, pois leva à reflexão da vida. Há ainda outros tipos de romances, com outras características. O romance, em qualquer época, quanto mais se aproximar da realidade do leitor, que é contemporâneo e atual, tornará a leitura e a construção de sentidos mais fáceis a partir dela. Bakhtin (2002, p.80) afirma que “O romance é um gênero literário” e que “O discurso romanescos é um discurso poético [...]”. Como tal, é capaz também de sensibilizar as pessoas através de sua narrativa. A seleção desse gênero para este projeto dá-se muito por essas marcas que o romance tem: é possível encontrar romances que representem a realidade vivida por adolescentes, público-alvo desta

pesquisa, e que podem sensibilizá-los perante a temática apresentada no livro. Para essa seleção, buscou-se ouvir os alunos, partindo do conhecido por eles, ou seja, sua bagagem de leituras. Optou-se também por fazer uma escolha dialogada dando voz a esses alunos para sentirem que são ativos no processo. Principalmente, observou-se se a obra tinha uma temática atual, pois isso aproxima o leitor da obra e promove o letramento literário.

Diante de todo o exposto, entende-se que a leitura de uma obra do gênero romance pode contribuir para a formação do leitor literário sendo trabalhada na perspectiva do letramento literário. Portanto, foi escolhida uma obra que se enquadra nos conceitos aqui expostos, a qual será apresentada e analisada no item a seguir.

2.4.2 A obra selecionada

Com tantas opções de livros disponíveis no mercado literário, fica difícil para o professor selecionar uma obra para ler e trabalhar com os alunos. É preciso ter sensibilidade e escolher algo com o que os alunos possam se identificar. Buscando atender a essas questões, para este trabalho de intervenção literária, selecionou-se o livro *Estrelas tortas*, de Walcyr Carrasco.

Walcyr Carrasco é escritor, cronista, roteirista e dramaturgo. Ao longo de sua carreira, ele já publicou mais de trinta livros infantojuvenis, muitos deles já receberam a menção de “Altamente recomendável” da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Recebeu também outros prêmios, destacando o mais importante prêmio literário do Brasil, o prêmio Jabuti, pela tradução e adaptação da obra *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare. Walcyr Carrasco declara como é, para ele, a experiência com o livro, “Um livro, pra mim, tem que mexer com a emoção, com o riso ou a lágrima. Com o sentimento de superação. Tem que proporcionar uma experiência boa. A criação de um sentimento prazeroso propicia o hábito da leitura” (CARRASCO, 2019).

Em seus livros, o autor busca discutir diversos temas sociais. É uma peculiaridade de suas obras literárias. Na orelha do livro *Estrelas tortas*, Carrasco traz a seguinte declaração: “Em meus livros falo de aids, preconceito racial e das diferenças entre o modo de ser e o de viver, que é o caso de *Estrelas tortas*”. Não é diferente com o livro selecionado, *Estrelas tortas*, publicado em 1997, pela Editora Moderna. Em noventa e seis páginas, esse livro traz uma questão relevante para ser discutida em sala de aula com os adolescentes e transmite uma mensagem para a

sociedade sobre a convivência com os deficientes físicos, a busca pela superação dos problemas e o respeito com as pessoas especiais. Carrasco (2016, p. 93) diz: “Neste livro me dediquei não só ao problema de uma garota que se torna deficiente física, mas também ao impacto desse acontecimento na vida das pessoas que a cercam”.

O título do livro tem uma carga de literariedade significativa. As estrelas são as pessoas, as personagens cheias de seus dilemas, mas vivendo intensamente cada momento e representando tantas outras pessoas comuns espalhadas por aí. Essas estrelas são tortas porque são seres humanos falhos, como qualquer outro, convivem com seus defeitos, seus erros, suas faltas, suas indecisões, suas decisões também, mas, principalmente com suas deficiências, sejam elas quais forem. Mas também trazem o poder da superação. Sobre sua intenção com o livro *Estrelas tortas*, Walcyr Carrasco esclarece

Em *Estrelas tortas*, quis falar da vida de uma paraplégica, mas quis mostrar, também, como todos nós somos livres para voar. Só quem tem força interior supera as dificuldades do dia a dia e brilha, enfim, como estrela (CARRASCO, 2016, p. 94, grifo do autor).

O livro aborda a realidade vivida por uma adolescente, Marcella, que era alta, bonita, atlética e jogadora de vôlei, mas uma tragédia a transforma numa deficiente física, totalmente dependente de seus familiares. O enredo criado por Walcyr Carrasco traz aos leitores oportunidades de reflexão sobre os problemas da vida e sobre a necessidade de superá-los. É uma leitura provocativa que desperta o pensamento crítico do adolescente. Aos leitores adolescentes, tem um caráter de identificação, não pelo problema em si, a deficiência, mas por alguns dilemas infantojuvenis tão característicos da idade e que a personagem Marcella representa muito bem.

A protagonista construída por Carrasco carrega consigo a alegria de viver do jovem. Após o acidente, vem a frustração, uma tristeza profunda, uma irritação e isolamento tão característicos dos jovens que passam por um problema qualquer. A personagem Marcella também passa pelas decepções do amor, quando se vê apaixonada por alguém que a abandona, após a tragédia. Ela vive momentos de autorreflexão em que não gosta de si mesma, perde a confiança e a vontade de se superar. Depois, passa por situações de grande força em que busca valorizar-se, a autoestima se eleva e ela se apaixonava novamente, quer ver pessoas e os amigos.

Com o apoio da família, passa por grande crescimento pessoal que a transforma numa nova pessoa. No capítulo narrado por essa personagem, há inúmeras passagens que demonstram essa fragilidade pela qual o adolescente passa diante dos problemas que precisa enfrentar.

Continuei falando e eles ficaram num silêncio pesado. Disse uma porção de coisas. Contei que, quando o Bira sumiu, eu também achei que nunca mais alguém iria gostar de mim. Eu acho que amava o Bira, e sofri tanto, tanto! Naqueles dias, em que eu ficara só deitada na cama, olhando pro teto, eu pensava que minha vida ia ser, para sempre, assim. Deitada, dependendo dos meus pais, do meu irmão (CARRASCO, 2016, p. 83).

Todo esse trecho do romance aproxima o leitor dos personagens e de suas vivências. No caso da personagem Marcella, a narrativa desperta a sensibilidade do leitor com o diferente e com o sofrimento de quem, como ela, não tinha nenhuma limitação, mas passa a ter de repente como uma “intempérie” da vida. A personagem representa muitas pessoas que têm dificuldade de adaptação, medo de enfrentar os obstáculos por vir, receio das perdas, mas também levanta a bandeira da superação, da necessidade de dar a volta por cima. Esse caráter da personagem é contexto interessante de ser discutido com os adolescentes em sala de aula. Levá-los a refletir sobre os diversos problemas que enfrentam e como podem resolvê-los, ou conviver com eles. Isso mostra que o livro selecionado para esta pesquisa contempla as particularidades do gênero romance apontadas no item anterior, tais como a capacidade de representar o cotidiano levando o leitor a refletir sobre a vida e a capacidade de sensibilizá-lo com sua narrativa. As características da personagem podem ser verificadas no trecho abaixo

Foi a Mariana quem me convenceu a ir à festa.
Até aquela noite, eu fazia as coisas como um robô. Queria que o tempo passasse logo, porque, cada vez que acordava, olhava o dia e pensava: “Eu quero morrer!”.
Na fisioterapia, não tinha vontade de fazer nenhum esforço. Às vezes, o fisioterapeuta me dizia: “Se você não quiser, nada vai acontecer”.
Resolvi ir à festa por insistência. Por teimosia, também. Porque ninguém em casa queria que eu fosse! Mas, quando coloquei o vestido branco e me olhei no espelho, com o colar de pérolas no pescoço, não sei, deu um clique no meu peito. Acreditei em mim! (CARRASCO, 2016, p. 84).

Os personagens presentes no livro trazem um cotidiano comum de qualquer família, o que pode ser visto através das falas, dos diálogos bem habituais. Um exemplo é o diálogo entre Guilherme, irmão de Marcella, e o pai deles no momento

em que descobrem sobre o acidente no meio da noite. O pai precisa ir ao hospital e o garoto ficará com a vizinha.

_ Depressa, Guilherme. Vista-se. Eu não posso deixar você sozinho aqui em casa. A dona Matilde disse que você pode passar o resto da noite lá na casa dela.

_ Ah, pai, deixa eu ir com você.

_ De jeito nenhum. O hospital é frio, você pega gripe fácil. Elas estão internadas.


_ Pai, deixa, deixa! Eu quero ficar perto da mamãe! (CARRASCO, 2016, p. 9).

As falas do dia a dia entre famílias comuns estão bem representadas no decorrer do enredo de *Estrelas tortas*. É a representação da vida como ela é, mostrando as questões não resolvidas ou as de difícil solução, desentendimentos, conversas, discussões, decepções, lutas e vitórias de uma família normal. A história vai despertando a curiosidade de saber o que vai acontecer com a protagonista através das diversas vozes presentes no romance, o que pode ser visto através do sumário.

Figura 1 – Sumário do livro *Estrelas tortas*

SUMÁRIO

1.	Gui	7
2.	Mariana	19
3.	Bira	26
4.	Aída	32
5.	Gui	49
6.	Emílio	58
7.	Bruno	64
8.	Gilda	73
9.	Marcella	82
10.	Gui	89



Fonte: CARRASCO, 2016

Como pode ser observado, os capítulos do livro trazem a voz dos personagens. Cada personagem expõe o seu ponto de vista, contando a história de Marcella a partir de seus olhos, em primeira pessoa. Então, os fatos são narrados e apresentados ao leitor por meio da visão de cada um, capítulo a capítulo. Assim, vai representando a realidade desses papéis, como se sente o irmão, a amiga, o ex-namorado, a mãe, o namorado, o pai, a avó e a própria personagem que só se pronuncia no final da história.

Abracei papai, preocupado. Mas também estava exausto, morrendo de sono. Ele me deitou no sofá, deixou que mergulhasse a cabeça no seu colo. Adormeci (CARRASCO, 2016, p. 13) PERSONAGEM GUI.

Fiquei pasma. Como, justo a Marcella? Senti que o mundo era bem mais injusto do que eu pensava. Ou que pelo menos eu não tinha ideia do que era ser justo ou não. Como, acontecer isso com ela? Tão bonita, tão boa jogadora! (CARRASCO, 2016, p. 20) PERSONAGEM MARIANA.

Só vi sofrimento pela frente. Eu me senti muito mal, porque, se pudesse, faria alguma coisa. Mas não sabia o que fazer. Bem, o que a Marcella gostaria que eu fizesse, ah, não dava, não. Ela queria que eu fosse o mesmo Bira de antes, que pegava nos cabelos dela e dizia coisas legais (CARRASCO, 2016, p. 30-31) PERSONAGEM BIRA.

Durante muito tempo, não pude dormir direito. Simplesmente não me conformava. Passava e repassava cada detalhe daquele dia. De alguma maneira torta, a culpa devia ser minha, embora não entendesse exatamente como (CARRASCO, 2016, p.32) PERSONAGEM AÍDA.

Sou do tipo romântico, acho. Por isso, quando a garota sentada começou a bater papo, deu até um arrepio. Senti que estava me apaixonando, assim, de repente. Amor à primeira vista! (CARRASCO, 2016, p. 60) PERSONAGEM EMÍLIO.

Desde o acidente, eu só conseguia pensar que minha filha se tornara tão frágil como um vaso de cristal. Eu queria protegê-la de qualquer maneira, como se, criando uma redoma em torno dela, pudesse fazê-la feliz. Às vezes me torturava, pensando: “Se eu fosse rico, poderia dar muito mais coisas a ela, coisas que a fariam mais feliz” (CARRASCO, 2016, p. 64) PERSONAGEM BRUNO.

Eu não aguentava mais ver tanta tristeza naquela casa. Ai, gente, que tristeza! O Bruno trabalhando como um louco varrido. A Aída vendendo perfume, maquiagem, até em boate da cidade. A Marcella presa naquela cadeira. E o Gui preso à Marcella (CARRASCO, 2016, p. 74) PERSONAGEM GILDA.

Perder é difícil. Mas, em vez de ficar chorando pelo resto da vida, acho que aprendi a ganhar. Então, não é como se tivesse perdido tudo. Eu faço questão de ter minha própria vida. Não quero mais ser uma garota de cristal. Quero ter meus amigos, sair. Quero ser gente. Não um vaso em cima de uma prateleira! (CARRASCO, 2016, p. 86) PERSONAGEM MARCELLA.

Todas essas vozes, presentes no romance *Estrelas tortas*, permitem um diálogo com o leitor que vai sendo construído ao longo da leitura da obra. No romance escolhido, confirma-se a presença da polifonia, apontada anteriormente. Pois nele, é possível observar discursos sociais através de diferentes vozes que se manifestam na materialidade do texto. Isso traz representatividade e estabelece uma troca de ideias com o leitor, pois dá voz ao irmão preocupado, à amiga espantada, ao namorado insensível, à mãe que se culpa, ao adolescente apaixonado, ao pai protetor, à avó inquieta, à jovem determinada. Esse diálogo é possível, uma vez que o professor mediador da leitura, desenvolvendo a intervenção literária na perspectiva do

letramento literário, analise essas vozes do romance e leve os alunos a compreender a literariedade presente nelas.

Nesta intervenção literária, trabalhou-se com a terceira edição do livro *Estrelas tortas*, impressa em 2016. No entanto, o livro foi publicado em 1997. Esses dados servem para refletir sobre a questão da atualidade da obra trabalhada numa intervenção de letramento literário. Retomando Cosson (2018b, p. 34), o letramento literário deve trabalhar com o atual. A história do livro foi escrita há mais de vinte anos, mas a temática contida nele recria a atualidade de muitos jovens, os personagens também representam pessoas desta época; falas, fatos, enredo ocorrem neste tempo, portanto a obra atende bem a essas questões.

Depois de todo o exposto, pode-se concluir que a obra *Estrelas tortas* é adequada para aplicar um projeto de leitura planejado para oferecer um percurso de letramento literário aos alunos. A obra selecionada tem um texto atual, apresentando diversos discursos que possibilitam estabelecer debates saudáveis com o público-alvo deste projeto. Trata-se de um romance adequado à idade, com assuntos do universo dos adolescentes e que pode levá-los à reflexão sobre si mesmos, sobre o ser humano, sobre os problemas e sobre a vida. Portanto, o livro é capaz de envolvê-los na história e trazê-los para um processo de encantamento, fruição, construção de sentidos, vivenciando uma verdadeira experiência de letramento literário.

Após a discussão sobre os aportes teóricos que fundamentam esta pesquisa, o próximo capítulo traz a metodologia adotada para colocar em prática o projeto de letramento literário idealizado neste trabalho.

3. METODOLOGIA

Como o professor está completamente inserido no processo de letramento do aluno, é relevante que ele busque questionar sua própria prática, desenvolvendo um trabalho de pesquisa junto ao seu fazer pedagógico. Para isso, deve-se planejar o percurso prático que organiza as etapas da pesquisa e torna possível obter dados e verificar os resultados alcançados. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 – e desenvolveu uma pesquisa de natureza qualitativa com o objetivo de aplicar uma intervenção pedagógica. Chizzotti (2003) explica o termo qualitativo:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

A intervenção metodológica aplicada foi seguida no intuito de verificar o aprendizado dos alunos quanto à leitura literária, oferecendo-lhes oportunidade de vivenciar uma experiência de letramento literário, bem como potencializar a formação literária desses sujeitos. Especificamente, buscou-se averiguar a contribuição da leitura do gênero romance na formação do leitor literário no Ensino Fundamental II. Nesta pesquisa, os dados foram analisados descritiva e minuciosamente através do trabalho pedagógico da professora, suas observações registradas no diário reflexivo, o problema apontado, o diagnóstico dos alunos, as ações e os comportamentos dos estudantes, as atividades propostas e as respostas dos alunos a elas, os registros nos diários do leitor, bem como o impacto da aplicação do projeto nos participantes.

É relevante salientar que a pesquisa teve início apenas após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa – COEP da UFMG e que os devidos documentos foram preenchidos e entregues, pois são indispensáveis em uma pesquisa que envolve seres humanos. Pretendeu-se conduzir a pesquisa legalmente; para isso, a Carta de Anuência (ANEXO A) foi assinada pela direção da escola, autorizando a realização da mesma; o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE (APÊNDICE C) foi assinado pelo maior, no caso, os pais ou o responsável pelos adolescentes

participantes da pesquisa; o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (APÊNDICE B), que é o documento para os menores ou legalmente incapazes (item II.24 e II.25 da Resolução 466/12) também foi assinado; por fim o Termo de Compromisso (APÊNDICE A), que atesta o comprometimento da professora pesquisadora em conduzir ética e legalmente a pesquisa, também foi devidamente assinado.

Os critérios de inclusão dos alunos foram: adolescentes regularmente matriculados no oitavo ano do Ensino Fundamental e de ambos os sexos. Como critério de exclusão, tem-se: os alunos que não apresentaram o TALE assinado e o TCLE assinado pelos pais ou responsáveis, bem como os alunos que faltaram às atividades propostas. Durante a aplicação da sequência de letramento literário, pretendeu-se aplicar atividades em sala, fazer imagens para, assim, construir um registro de todo o processo de aprendizagem literária dos alunos envolvidos. Os alunos que se negaram a participar da pesquisa e dos registros não foram prejudicados. Algumas atividades diversificadas foram preparadas para esses alunos que as realizaram em outro local, dentro do âmbito escolar, com o acompanhamento do professor responsável para o uso da biblioteca.

Numa pesquisa como esta, realizada no espaço da sala de aula, torna-se relevante conhecer os participantes dela e o contexto escolar no qual estão inseridos.

3.1 Participantes e contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma turma do Ensino Fundamental do turno vespertino da Escola Estadual Padre Joaquim Xavier Lopes Cançado, localizada na cidade de Pitangui, Minas Gerais. Trata-se de uma escola de tamanho médio e referência na cidade. Tem turmas cheias e recebe muitos estudantes do Ensino Fundamental I até o Ensino Médio. Funciona nos três turnos: matutino, vespertino e noturno, contando com 722 estudantes no ano de 2019.

A turma participante deste estudo foi o 8º ano do Ensino Fundamental, com 24 alunos, sendo 16 meninas e 8 meninos, entre 12 e 15 anos. A maioria dos alunos está na idade adequada para a série, exceto dois alunos repetentes, um aluno de 14 anos e uma aluna de 15 anos. É bom observar que os alunos desta turma estudam juntos desde o 6º ano, sendo que alguns estão na mesma turma desde o 1º ano do Ensino Fundamental. É uma turma agitada e falante. É necessário mencionar que a turma foi

alojada numa das salas mais abafadas da escola, que, no geral, não tem ventilação boa; por isso, em dias muito quentes, é um desafio para o professor dar aula e ter a atenção deles. Também muitos alunos dessa turma sofrem com alguns problemas sociais, principalmente com relação à família. Eles têm um bom relacionamento interpessoal e são participativos nas aulas.

A professora-pesquisadora também foi um sujeito participante deste projeto. É regente de Língua Portuguesa há 7 anos na escola onde foi realizada a pesquisa. Professora consciente da importância da leitura na escola para o desenvolvimento do aluno, por gostar muito de ler literatura, resolveu propor esta pesquisa com a leitura literária, a partir do problema de desestímulo dos alunos para lerem livros. A contribuição da professora-pesquisadora foi importante, pois, do olhar dela ao questionar sua prática pedagógica e observar a realidade da sala de aula, surgiu a ideia para este projeto de pesquisa. Lecionando para os alunos, público alvo desta pesquisa, pela primeira vez, observou que há na turma diversas questões familiares que trazem sofrimento aos alunos e que trabalhar a leitura literária poderia fazê-los refletir sobre suas realidades.

A seguir, pode-se conhecer a sequência básica do letramento literário proposta por Cosson (2018b) ao se trabalhar com o texto literário.

3.2. Sequência básica do letramento literário

A sequência literária planejada para o livro selecionado para este projeto (APÊNDICE F), *Estrelas tortas*, de Walcyr Carrasco, procurou seguir este exemplo de percurso com o texto literário como estratégia prática. Trata-se da sequência básica do letramento literário elaborada por Cosson (2018b, p. 51), que se desenvolve em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Cosson (2018b, p.54) orienta que a etapa da motivação é o primeiro passo da sequência básica do letramento literário e tem como núcleo “preparar o aluno para entrar no texto”. De acordo com Cosson (2018b, p. 57), é o momento de antecipar a leitura propondo atividades de interação com o texto a ser lido, mas de forma criativa, podendo mesclar tarefas de leitura, escrita e oralidade. Cosson (2018b, p. 57) sugere que a motivação seja feita no máximo em uma aula. Segundo o autor,

[...] as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação (COSSON, 2018b, p. 55).

A segunda etapa é a introdução, que, para Cosson (2018b, p. 60), apesar de ser simples, demanda alguns cuidados por parte do professor. Nessa fase, são apresentadas as características dos autores, as características dos textos a serem lidos, tomando-se o devido cuidado para que “[...] a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que interessam a pesquisadores, mas não são importantes para quem vai ler um de seus textos” (COSSON, 2018b, p. 60). Ao apresentar a obra, deve-se também tomar o cuidado de justificar a escolha e mostrar sua importância. “Nessa justificativa, usualmente se evita fazer uma síntese da história pela razão óbvia de que, assim, se elimina o prazer da descoberta” (COSSON, 2018b, p. 60). A introdução também não deve se estender muito.

Na etapa da leitura, Cosson (2018b, p. 62) considera essencial que o professor faça um acompanhamento da leitura dos alunos. No entanto, ele orienta que não se trata de vigiar a leitura, mas acompanhá-la oferecendo ajuda nos momentos necessários: “O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura” (COSSON, 2018b, p. 62). Esse acompanhamento pode ser feito com atividades de leitura de pequenos textos relacionados ao texto principal, uma roda de conversa sobre o desenrolar da história ou com leitura de capítulos dentro da sala de aula.

Na última fase, seguindo a proposta de Cosson (2018b, p.65) em sua sequência básica do letramento literário, há a interpretação em dois momentos: interior e exterior. “O momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura” (COSSON, 2018b, p. 65). Para isso, é preciso aplicar uma atividade individual, em que o aluno-leitor tem um encontro com a obra. Já a interpretação externa demanda uma prática envolvendo os alunos coletivamente: “O momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2018b, p. 65). Cosson diz que

É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela. Quando interpretamos uma obra, ou seja, quando terminamos a leitura de um livro e nos sentimos tocados pela verdade do mundo que ele nos revela, podemos conversar sobre isso com um amigo, dizer no trabalho como aquele livro nos afetou e até aconselhar a leitura dele a um colega ou guardar o mundo feito de palavras em nossa memória (COSSON, 2016, p. 65).

Nesta prática proposta, todas as quatro etapas da sequência básica do letramento literário de Cosson foram cumpridas, buscando oferecer ao público-alvo uma experiência significativa de letramento literário. “Ao seguir as etapas, o professor sistematiza seu trabalho e oferece ao aluno um processo coerente de letramento literário” (COSSON, 2018b, p. 69).

Após apresentar-se a sequência básica do letramento literário de Cosson (2018b), no próximo capítulo vêm as análises dos dados e apresentação dos resultados obtidos com a aplicação da sequência do romance *Estrelas tortas*.

4. ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo pretende apresentar os dados coletados ao longo da aplicação prática do projeto de ensino, bem como analisá-los baseando-se na fundamentação teórica estudada nesta pesquisa. Também serão apresentados os instrumentos utilizados e os procedimentos escolhidos pela professora-pesquisadora para investigar a contribuição da leitura do gênero romance na formação do leitor literário no Ensino Fundamental II.

Antes de iniciar de fato com os alunos, foi feita uma reunião com os pais dos participantes no dia 08 de maio de 2019. O objetivo foi apresentar a professora de Língua Portuguesa e o projeto de letramento literário proposto para a turma, além de esclarecer pontos deste trabalho, tirar dúvidas, e, principalmente, falar de sua relevância e dos benefícios que pode trazer para o aprendizado e crescimento dos filhos através de uma leitura mediada. Esse momento também foi aproveitado para que os pais presentes pudessem assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os demais pais, que não compareceram à reunião, assinaram o devido documento entregue ao filho na escola no dia 13 de maio de 2019. Nos dias 14 e 15 de maio de 2019, os alunos participantes do projeto assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) em sala de aula. Com isso, foi possível iniciar a parte prática deste projeto.

Este estudo foi realizado com 24 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Padre Joaquim Xavier Lopes Cançado, em Pitangui/MG. Todas as etapas deste projeto de letramento literário objetivaram potencializar a formação do leitor literário no Ensino Fundamental II através da leitura de um romance mediada pela professora. Para registro das atividades e reflexões durante o percurso do trabalho, os alunos receberam um diário do leitor, instrumento relevante na construção do letramento literário. E a professora-pesquisadora fez uso de um diário reflexivo no qual registrou ocorrências durante a aplicação das atividades, bem como suas ponderações e observações para posteriores análises.

Neste capítulo, todas as fases do projeto de ensino serão detalhadas, analisadas qualitativamente, apresentando exemplos do desenvolvimento e participação ativa dos atores sociais envolvidos neste processo. Os instrumentos selecionados para atingir o objetivo desta pesquisa também receberão atenção e serão objetos de análise, mostrando sua relevância e pertinência.

É mister salientar que o desenvolvimento deste projeto foi alterado e adaptado a cada etapa de sua aplicação, buscando atender às necessidades dos estudantes envolvidos, além de uma participação mais efetiva por parte deles. Por diversos momentos, foi crucial repensar o trajeto do trabalho desenvolvido, com esforços para não perder o foco dos alunos e a motivação crescida dentro deles e da professora-pesquisadora. Assim, o projeto de letramento literário pôde ser bem executado, atingindo o principal objetivo de potencializar a formação do leitor literário.

Para resguardar a identidade dos participantes do presente projeto, seus nomes reais não serão mencionados, sendo utilizados nomes fictícios. A sequência básica do letramento literário de Cosson (2018b) elaborada pela professora-pesquisadora encontra-se anexa à dissertação. A aplicação do projeto teve início no dia 20 de maio de 2019 e sua culminância em 14 de agosto desse ano.

4.1 Questionário inicial

O questionário inicial (APÊNDICE D) é um instrumento que merece ser considerado no desenvolvimento de uma pesquisa como esta. A partir dele, é possível obter um diagnóstico do perfil dos participantes da pesquisa, podendo, então, traçar estratégias de estudo e de aplicação de atividades que visem atingir os objetivos almejados.

Para este estudo, o questionário inicial foi aplicado aos alunos no dia 20 de maio de 2019. É composto por 21 questões, entre objetivas e abertas, que tiveram a intenção de sondar se os alunos gostam de ler, quais são suas práticas de leitura, que importância eles dão para o ato de ler, como têm acesso aos livros, em quais ambientes costumam ler, qual é a relação deles com a leitura de romances, quais textos literários eles leem e preferem, o que é romance para eles, se recebem influência na escola ou em casa, como é a visão deles sobre o trabalho com leitura literária desenvolvido na escola, sobre quais temas eles gostariam de ler, quais sugestões de livros trazem, o que esperam dessa experiência de letramento, entre outros. Trata-se, enfim, de um panorama da relação desses alunos com a leitura literária seja em casa, ou, principalmente, na escola. Esse passo é muito importante para conhecer de fato o público com o qual se trabalhará e reconhecer, na proposta de projeto de leitura literária, as reais necessidades desses indivíduos quanto à leitura

e quanto à forma como a literatura está sendo escolarizada no meio em que estão inseridos.

Durante a aplicação do questionário, os alunos foram muito colaborativos, refletindo atentamente sobre cada questão e buscando responder com fidedignidade. Acredita-se que por não terem sido submetidos a esse tipo de atividade, alguns estudantes apresentaram dúvidas e/ou dificuldades em algumas perguntas, as quais foram esclarecidas e respondidas pela professora-pesquisadora, sem condicionar suas respostas.

O item 1 do questionário traz a identificação do aluno participante. Condensando todas as informações desse item, tem-se que o questionário foi aplicado para 24 alunos, divididos em 8 meninos e 16 meninas. A faixa etária dos participantes é de 12 a 15 anos. A aplicação durou o tempo de uma aula de 50 minutos e todos os 24 participantes responderam ao questionário.

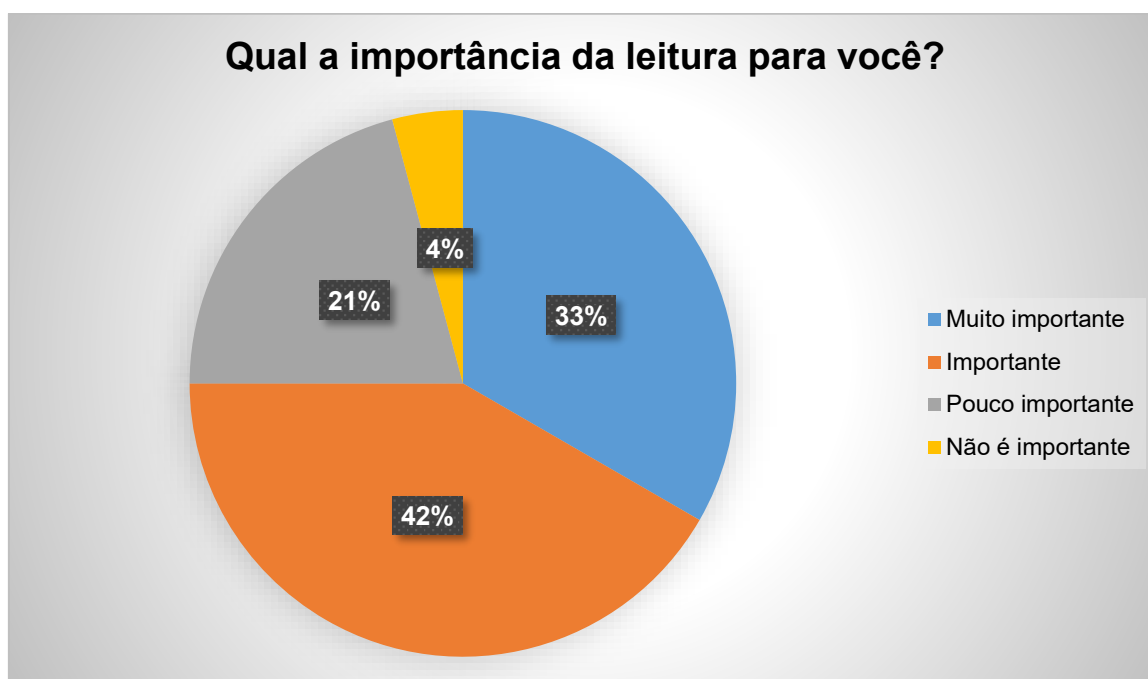
A série de perguntas começa mesmo a partir do item 2. A seguir será feita uma análise geral do questionário, buscando focar a relevância de algumas questões primordiais para esta pesquisa. Iniciando pela questão 2 que é básica quando se pretende trabalhar com leitura. Foi perguntado aos alunos se eles gostam de ler. Dos 24 estudantes, 20 responderam que sim, e 4 responderam que não. Percebe-se que o público-alvo, de maneira geral, gosta de ler algum texto. Trata-se da necessidade humana abordada por Candido (2002, p. 82), quando ele diz que o indivíduo precisa consumir a fantasia e a ficção, por serem essas funções sociais da literatura. O autor explica ainda que essa fantasia – presente, possivelmente, nos textos lidos pelos participantes desta pesquisa – traz sentidos figurados que podem explicar a realidade do mundo. Conforme o autor, a mistura de ficção, fantasia e realidade aparece o tempo todo nos diversos textos, principalmente nos impressos como livro, jornal, revista, etc., que carregam gêneros textuais diversos.

Esse também é um público propício com o qual um projeto como este pode e deve ser desenvolvido para que as habilidades de leitura sejam potencializadas através de um método adequado. Tal método deve levar à escolarização adequada da literatura, matéria explicada por Soares (2006, p.25) quando diz que essa escolarização deve orientar as práticas de leitura que acontecem no contexto social, bem como considerar valores e atitudes ideais para o leitor que se deseja formar na escola. Portanto, um método adequado é seguir por um percurso pedagógico produtivo e significativo para os alunos, tendo o foco nas habilidades de leitura

literária. Seguindo o que Cosson (2018b, p.30) orienta, um método adequado vai além da simples leitura do texto. O autor explica que é para isso que o letramento literário é fundamental nesse processo; assim, o método será capaz de formar leitores que experimentarão a força humanizadora da literatura.

A pergunta número 3 levou os alunos a refletirem sobre a importância da leitura para eles. Os resultados podem ser analisados conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Questionário inicial – Questão 3



Fonte: elaborado pela autora

Os dados apresentados no gráfico 1 deixaram claro que os alunos envolvidos têm consciência da importância da leitura na vida deles, já que a maioria considerou que ela é importante ou muito importante. No entanto, certamente os estudantes pensaram na questão de maneira geral, sem o foco no âmbito escolar. Por isso, tem-se, então, o desafio de trabalhar a leitura na escola, principalmente a literária, para que os alunos percebam mais a relevância dela na vida deles, bem como para despertar em todos o hábito e o gosto por essa atividade. Esse gosto do aluno pela atividade de ler faz parte da formação literária dele que é potencializada a partir de um trabalho realizado na perspectiva do letramento literário. Aguiar (2006, p. 250) orienta que um trabalho como esse deve focar o encontro do leitor com a obra lida, pois possibilita um processo de internalização, que, segundo a autora, é muito

necessário para a formação literária. Ela salienta que, para essa internalização acontecer, o leitor precisa ter o livro para si e dispor de um lugar onde possa interagir com ele. Na escola, a biblioteca é um lugar de total interação do aluno com o livro. É lá também que ele pode fazer o que Cosson (2018b, p. 31) chama de “escolha livre”, em que o aluno pode escolher o que ler de acordo com o gênero, com o autor, com o tema. E esse trabalho com a leitura literária na escola forma o que Cosson (2018b, p. 47) nomeia de “comunidade de leitores”, em que os indivíduos leem juntos trocando interpretações e reflexões. Zilberman (2008b, p. 23-24) também confirma essa ideia quando menciona a socialização da experiência do leitor ao dialogar com outros leitores, trocar conclusões, confrontar gostos e discutir suas preferências. Tudo isso auxilia o aluno a formar seu gosto e reconhecer suas leituras prediletas.

As respostas à questão 4 (O que você tem o hábito de ler?) corroboraram a ideia de que os alunos valorizam a leitura fora da escola, mas outras leituras, já que a leitura literária não é uma prioridade para eles. Dos 24 estudantes, a metade disse ter o hábito de ler redes sociais e outros; 6 estudantes responderam que leem somente as redes sociais; 2 leem histórias em quadrinhos; 1 lê outro (google); 1 lê sites/blogs; apenas 1 mencionou ler livros e 1 respondeu que não lê nada. Pode-se inferir que os alunos estão bastante inseridos no ambiente virtual, no qual têm desenvolvido o hábito de leitura excessiva de redes sociais. O público adolescente, no geral, lê na internet, lê também produtos da ordem do ficcional – consumo este que para Candido (2002, p. 82) é uma necessidade universal – como exemplos, tem-se histórias em quadrinhos, mangás, entre outros. O consumo do ficcional não está somente na leitura da narrativa escrita, mas em diversas outras linguagens ficcionais e de outros sistemas culturais, como exemplos tem-se séries, filmes, músicas, enfim, tudo isso para saciar essa necessidade de que fala Candido (2002, p. 82). Pelas respostas dadas à questão 4, notou-se que o consumo de literatura é menor no público-alvo deste trabalho de intervenção. Apresenta-se, então, um desafio para a professora-pesquisadora ao solicitar a leitura de um livro literário, pois os alunos deixam totalmente de lado a leitura literária, foco desta pesquisa. Este projeto veio diminuir essa lacuna, já que buscou inserir a literatura no mundo de consumo ficcional desses estudantes. Portanto, para isso, o professor deve propiciar o encontro do leitor com a obra lida, a internalização mencionada por Aguiar (2006, p. 250), mister para a formação literária desse leitor.

O ambiente em que os alunos têm lido também ajuda a traçar o perfil desses leitores. Na questão 5, buscou-se conhecer em que âmbito os discentes leem. As respostas podem ser conferidas no quadro abaixo:

Quadro 1 – Questionário inicial – Em qual ambiente você lê?

Somente na escola	01
Somente em casa	12
Na escola e em casa	08
Na escola / em casa / outro	02
Nenhum	01

Fonte: elaborado pela autora

Mais uma vez é possível verificar que os alunos participantes desta pesquisa não reconhecem a leitura na escola. Metade deles respondeu que lê somente em casa. Isso reforça que há problemas no desenvolvimento de trabalhos com a leitura literária na escola; ou total falta de propostas de leitura que proporcionem uma verdadeira experiência de letramento literário, já que apenas 1 aluno respondeu que lê somente na escola. O trabalho desenvolvendo a leitura literária na escola está sendo falho com esse público. Aqui cabe retomar e refletir sobre a inadequada escolarização da literatura, termo explicado por Soares (2006, p. 22). A autora não nega a escolarização da literatura, mas alerta para o modo como ela deve ser feita. Ao transformar o literário em escolar, o professor deve primar pelo uso de textos literários, fragmentos ou não, com sentidos significativos caracterizando-se como uma unidade de linguagem. Sobre a leitura de livros na escola, Soares (2006, p. 24) reforça que “[...] jamais ela será aquele “ler pra ler” que caracteriza essencialmente a leitura por lazer; por prazer, que se faz fora das paredes da escola, se se quer fazer e quando se quer fazer”. Então, o professor deve primar por um trabalho que valorize o texto literário indo além da simples leitura dele. Assim, poderá inserir seu aluno em um adequado processo de letramento literário, não em uma escolarização inadequada avaliada por Soares (2006, p. 25) como prejudicial por afastar o leitor e desenvolver nele uma resistência ou aversão à leitura.

O questionário inicial também quis investigar qual é o papel da família na formação desse leitor literário. Para isso, perguntou-se na questão 6 se os pais ou responsáveis têm o hábito de ler. Não era esperado, mas dois terços dos alunos

responderam que sim, os pais ou responsáveis têm o hábito de ler; já 8 alunos responderam que os pais ou responsáveis não têm esse hábito. A questão 8 pretendeu conhecer os gostos de leitura desses pais ou responsáveis, o que pode ser observado no quadro seguinte:

Quadro 2 – Questionário inicial – Geralmente, o que seus pais ou responsáveis gostam de ler?

Apenas redes sociais	07
Apenas livros (aventura, suspense)	01
Redes sociais e outros	09
Apenas jornais	02
Apenas revistas	01
Livros, sites, jornais	01
Outros	01
Não leem nada	02

Fonte: elaborado pela autora

Os dados revelaram que os hábitos de leitura dos filhos que leem em casa são reflexo dos hábitos dos pais ou responsáveis. Nessa questão, as redes sociais foram citadas por 67% dos participantes, deixando clara a influência dos pais ou responsáveis nas escolhas de leitura de seus filhos. Ainda investigando o comportamento da família quanto à leitura, a questão 7 perguntou se os pais ou responsáveis incentivam os filhos a ler. Após a verificação de que a maioria dos pais ou responsáveis leem redes sociais, a resposta da questão do incentivo surpreende, já que 18 alunos responderam que os pais incentivam sim e apenas 6 alunos responderam não receber incentivo para ler por parte da família. Tais respostas levaram à profunda reflexão sobre o exemplo ao qual esses filhos estão sendo expostos. Ou seja, os pais e responsáveis têm incentivado a ler, mas eles próprios leem mais redes sociais. Há um grave problema aqui no qual a escola precisa intervir, propondo um efetivo trabalho com a leitura literária a fim de formar esse leitor, já que em casa tal formação não é potencializada. A escola tem papel fundamental na potencialização da formação literária desse leitor e deve rever seus modos de ler que para Cosson (2018a, p. 70) estão condenados. O autor afirma que vários estudiosos

mostram que o ensino de literatura no ensino fundamental tem utilizado os textos literários para compor questões gramaticais apenas. Soares (2006, p. 27) também aponta esse problema a partir de alguns poemas analisados pela autora. Neles, ela encontra foco apenas em questões ortográficas e gramaticais que deixam o texto literário em segundo plano. A autora afirma que dessa forma, a atividade com os textos perde a intenção lúdica e o ritmo dos poemas que poderiam levar as crianças ao descobrimento do literário e do gosto por essa leitura. Ambos autores defendem o papel fundamental da escola na formação do leitor literário com percursos pedagógicos mais produtivos e significativos.

As próximas questões pretenderam conhecer melhor a relação dos alunos com os livros, especialmente a relação com o gênero romance, objeto desta pesquisa. A questão 9 perguntou quais textos literários os alunos têm o hábito de ler. Com foco no romance, apenas 8 responderam ser romance/outros; 15 alunos responderam apenas outros e 1 aluno respondeu nenhum. Reparou-se que a maioria dos alunos não foi específica, respondendo apenas outros, deixando de mencionar quais textos literários leem. É possível que tenham dificuldade em identificar um texto literário, já pela falta de trabalhos que salientem a leitura literária na escola. É bom conhecer quais leituras esses discentes fizeram antes da realização do projeto prático desta pesquisa, para isso, na questão 10, perguntou-se quais livros eles leram nos últimos tempos. Apenas dois alunos responderam que não leram nenhum livro. A maioria citou algum livro, exatamente 20 alunos. Inferiu-se com esses dados que, como não houve um trabalho significativo e produtivo com foco no letramento literário na escola, a leitura que esses alunos fizeram ficou no campo do quantitativo, pois eles não a significaram como leitura literária. É a “livre escolha” de Cosson (2018b, p. 31) em que o indivíduo pode escolher o que quer ler, mas sem a intervenção da escola; a leitura será por puro prazer. Essas leituras, se feitas fora da escola, podem ser o ler por ler, ou seja, os alunos consomem alguma literatura, chegam a citar livros de que se lembram, mas não mostram uma relação mais próxima com eles. Logo, a relevância desse projeto que buscou adequar o processo de escolarização da literatura oferecendo oportunidade de contato com uma leitura mais qualificada, significativa e produtiva. Ao todo foram 27 livros citados e alguns títulos se repetiram. A seguir, os livros citados pelos alunos em ordem alfabética:

- *A culpa é das estrelas;*
- *A garota do calendário;*

- *A garota no trem;*
- *A marca do penalt;*
- *A menina que roubava livros;*
- *A mulher na janela;*
- *Chapeuzinho vermelho;*
- *Cidades de papel;*
- *Como eu era antes de você;*
- *Cuba;*
- *Em busca de esperança;*
- *Extraordinário;*
- *Manual do amor-próprio;*
- *O filho do caminhoneiro;*
- *One Piece (série de mangá)*
- *O pequeno príncipe;*
- *O primeiro amor e outros perigos;*
- *Os barcos de papel;*
- *Os três porquinhos;*
- *Para todos os garotos que já amei;*
- *Percy Jackson e os Olimpianos;*
- *Pluft, o Fantasminha;*
- *Quando a chuva cai;*
- *Querido diário otário;*
- *Residente Evil;*
- *Turma da Mônica;*
- *Uma aventura não oficial de Minecraft.*

Nessa questão, duas situações chamaram a atenção da professora-pesquisadora. A primeira foi um aluno cuja resposta foi que ele nunca terminou de ler um livro. Interessante, pois é um aluno que não gosta de ler e não se sente motivado para adquirir esse hábito. A execução desse projeto de leitura foi uma oportunidade para iniciar a formação desse leitor. A segunda situação foi um aluno que citou dois livros infantis: *Chapeuzinho Vermelho* e *Os três porquinhos*. Compreendeu-se aqui que esse aluno buscou na memória infantil os últimos livros lidos. Certamente, no

Ensino Fundamental ele ainda não participou de um trabalho significativo com a leitura literária. Este projeto foi também uma oportunidade de formar esse leitor.

A questão 11 pretendeu verificar se eles gostaram da experiência de ler um livro literário. As respostas mostraram que dos 24 alunos, 19 consideraram que sim, porque a leitura melhora a escrita, é um hábito de entretenimento, aumenta o vocabulário e amplia a imaginação. Esse dado deixou evidente que os alunos têm necessidade pelo literário, pela fantasia contida nele e que ajuda a entender o mundo, como já foi dito por Candido (2002, p. 82). No entanto, nesse contexto, o que a escola faz com a literatura não tem concretizado o desejo de contato significativo com a leitura. De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 55), é a experiência construída a partir da troca de significados que possibilita a ampliação de horizontes e um conhecimento diferente do científico. Logo, a escola precisa mediar essa necessidade, pois as leituras literárias podem transformar o leitor, conforme crê Aguiar (2006, p. 249), quando afirma que esse aluno, após uma leitura, não será o mesmo, pois terá seu horizonte alterado pela interação com o texto.

Buscando ainda investigar o contato dos alunos com os livros, a questão 12 perguntou como eles têm acesso aos livros que leem. As respostas foram bem variadas. Quinze alunos responderam mais de uma opção, como estas abaixo:

- Na biblioteca da escola onde estuda;
- Na biblioteca pública;
- Compram os livros;
- Os livros são emprestados por amigos ou parentes;
- Ganham livros;
- Baixam livros gratuitos na internet.

1 aluno respondeu apenas na biblioteca da escola onde estuda; 2 responderam apenas que os livros são emprestados por amigos ou parentes; 2 responderam que compram os livros, 3 responderam apenas que baixam os livros gratuitos na internet; 1 respondeu que não lê livros. Foi possível observar que os alunos têm acesso aos livros de alguma forma, o que falta é interesse e motivação para realizarem uma leitura bem mediada, principalmente, pelo professor no ambiente escolar. Como Candido (1995, p. 174) salienta que ninguém fica um dia sem mergulhar no universo da ficção e do poético, o acesso à literatura precisa ser satisfeito. Mais uma vez reforça-se a obrigação da escola em formar o leitor literário, conforme instruem as Orientações

Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 54), letrar o aluno literariamente, levando-o a apropriar-se da literatura, um direito dele.

A fim de verificar o conhecimento do aluno quanto ao gênero romance, a questão 13 perguntou: Você sabe o que é um romance? O aluno precisava inferir que o questionamento referia-se a obras literárias de romance. As respostas foram vagas. 6 alunos responderam apenas sim; 10 responderam que não sabiam; 8 responderam que sim e teceram alguns comentários como o romance conta histórias de amor, o romance é um gênero para livros ou filmes. Ainda sobre a relação com o romance, a questão 14 questionou os alunos sobre quais romances eles leram. Pode-se observar as respostas no quadro abaixo.

Quadro 3 – Questionário inicial – Qual(is) romance(s) você leu nos últimos tempos solicitado(s) pela professora de Língua Portuguesa?

Citaram alguns livros	07
Não leram nenhum romance	11
Não gosta de romance	01
Leu apenas fragmentos no livro didático de Língua Portuguesa	01
Não sabem	02
Não lembra	01
Lê romances na internet apenas, não de autores de livros	01

Fonte: elaborado pela autora

Os livros citados pelos 7 alunos foram: *Para todos os garotos que já amei*, *O primeiro amor e outros perigos*, *A culpa é das estrelas*, *Como eu era antes de você*. Entendeu-se que os alunos não tiveram muito contato com o gênero romance, já que quase metade deles (11 alunos) não leu nenhum romance na escola nos últimos tempos. Esse dado foi revelador e evidenciou, novamente, que, de fato, há uma carência de trabalhos que visem ao letramento literário através da leitura de romance na realidade onde esses estudantes estão inseridos. Daí a relevância de desenvolver projetos como este que podem levar o aluno a conhecer mais o gênero romance, conversando com suas características durante a leitura, independente de estudar a teoria em si. Interessante observar ainda a resposta de uma estudante que disse ler

romances apenas na internet, mencionando não ser de autores de livros. Possivelmente, a aluna realiza leitura de blogs que trazem histórias de romance. As respostas dadas à questão 13, sobre o que é o romance, mostraram que, por não serem desenvolvidos trabalhos significativos com os textos literários, os alunos não têm clara a relação entre os livros que leem, textos diversos, gêneros textuais e o próprio romance. Colomer (2017, p. 303) reforça a relevância do contato com o texto literário quando observa que “As leituras ao longo dos cursos escolares podem servir então para aprendizagens conscientes das variações dos gêneros literários”. Durante a aplicação da prática, os alunos tiveram contato com esse gênero e compreenderam sua relevância neste projeto de leitura, sem a necessidade de enfatizar as nomenclaturas teóricas. Cosson (2018b, p. 23) já orienta que o professor, apesar de preso aos programas conteudistas, precisa entender que a formação do leitor literário também é fruto da leitura efetiva dos textos como centro das práticas de leitura na escola e não apenas as informações que constituem essas leituras como a crítica, a teoria ou a história literária.

Essa carência de trabalhos com leituras literárias na escola ficou bem mais evidente com as respostas que os alunos deram às próximas questões. As respostas podem ser observadas no quadro abaixo na questão 15:

Quadro 4 – Você fez a leitura do livro apenas porque seria avaliativa ou porque sentiu-se motivado para conhecer a história do livro?

Apenas por ser avaliativa	06
Por motivação em conhecer a história	09
Pelos dois motivos	01
Porque gostam de ler	02
Não sei	03
Sim	01
Mais ou menos	01
Não respondeu	01

Fonte: elaborado pela autora

Muitos desses alunos fizeram a leitura de alguma obra literária apenas porque ao final haveria uma avaliação. A maioria respondeu que se sentiu motivada a ler para conhecer a história do livro, no entanto, não parece ter sido feito um trabalho sólido e

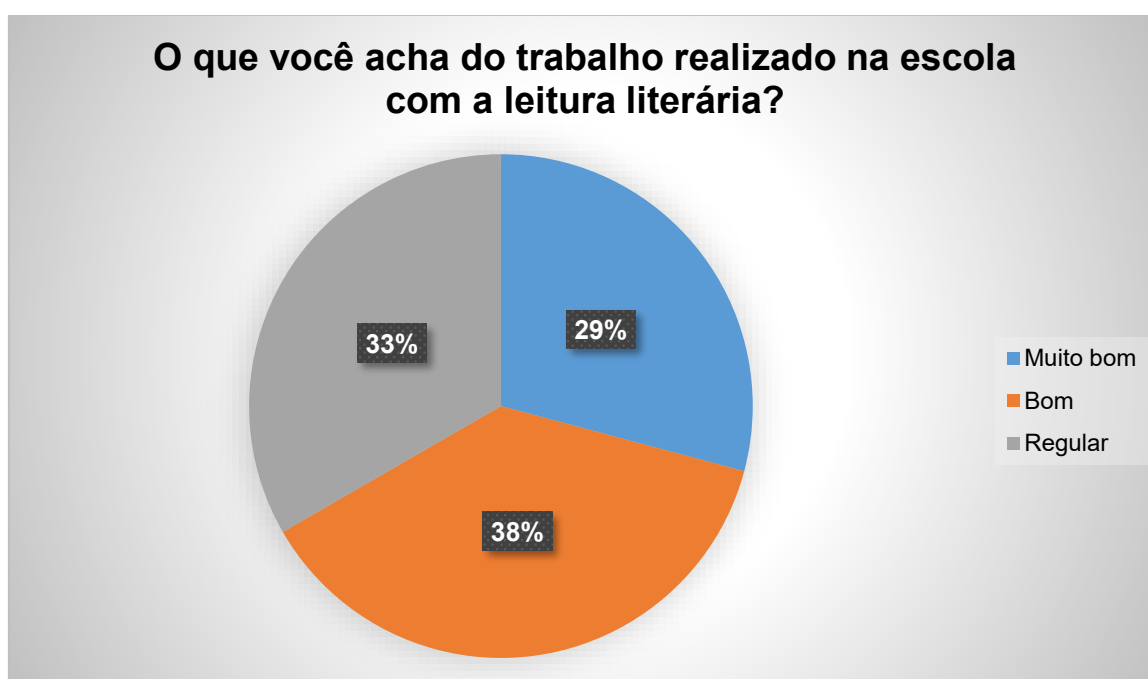
de letramento literário com eles. Pôde-se fazer essa afirmação devido às respostas dadas pelos estudantes à questão 16. A pergunta foi: O que você aprendeu na escola com a leitura de romances? Exatamente 11 alunos responderam que nada. Outros não souberam responder ou responderam, genericamente, que aprenderam muitas coisas. Esses dados reforçaram mais uma vez como não é feito um trabalho com a leitura que enfoque o letramento literário. Com as informações colhidas até agora, pode-se afirmar que acontece, no contexto desses indivíduos, uma inadequada escolarização da literatura, citada por Soares (2006, p. 25). É também Soares (2006, p. 24) quem diz que a leitura sempre é avaliada na escola, independente da forma como isso é feito como as que ela cita: prova, ficha de leitura, trabalho em grupo, júri simulado, seminário, enfim. Em qualquer estratégia “[...] sempre a leitura feita terá que ser demonstrada, comprovada, porque a situação é escolar, e é da essência da escola avaliar [...]” (SOARES, 2006, p. 24). Ou seja, não é problema avaliar a leitura, mas o como avaliar o professor deve buscar nas estratégias do letramento literário, como exemplo, a sequência básica do letramento literário de Cosson (2018b) que embasou a prática desta pesquisa.

Com respostas como essas, inferiu-se que os estudantes leram um texto que não foi além dos muros da escola. O texto não foi trazido para a vida deles e se perdeu no momento em que foi lido, se de fato o foi, pois muitos alunos têm o costume de ler apenas os resumos de obras disponíveis na internet. Se tantos alunos responderam que não aprenderam nada com a leitura de romances já feita na escola, depreendeu-se que eles não estiveram expostos a momentos e atividades de letramento literário e não conseguiram construir sentidos com as obras lidas. Logo, essas respostas confirmaram que os alunos não aprenderam porque não internalizaram a obra como orienta Aguiar (2006, p. 250). Não por culpa deles, mas porque a eles não foi ofertada uma oportunidade de ler os romances com fruição e construção de significados. Os alunos não se apropriaram do texto, a humanização através da literatura não aconteceu. De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 59-60), o leitor vivenciará uma experiência estética quanto mais apropriar-se, profundamente, do texto literário lido. Assim, ele se tornará mais letrado literariamente, bem como mais crítico e humanizado. Está nas mãos do professor inserir os alunos na leitura dos textos com a perspectiva da humanização. Candido (1995, p. 180) reforça a ideia de que o leitor torna-se mais compreensivo e aberto para a sociedade e para o semelhante a partir do contato com a literatura e que uma cota de

humanidade é desenvolvida nesse processo. Por tudo isso, o professor precisa trabalhar além do texto, ajudando os alunos a trazerem os textos lidos para suas próprias vidas, o que os fará refletir, construir sentidos, conduzindo-os ao aprendizado.

Ainda investigando sobre o trabalho com a leitura literária realizado na escola e buscando compreender a visão dos alunos, foi feita a questão 17 que pode ser observada no gráfico abaixo.

Gráfico 2 – Questionário inicial – Questão 17

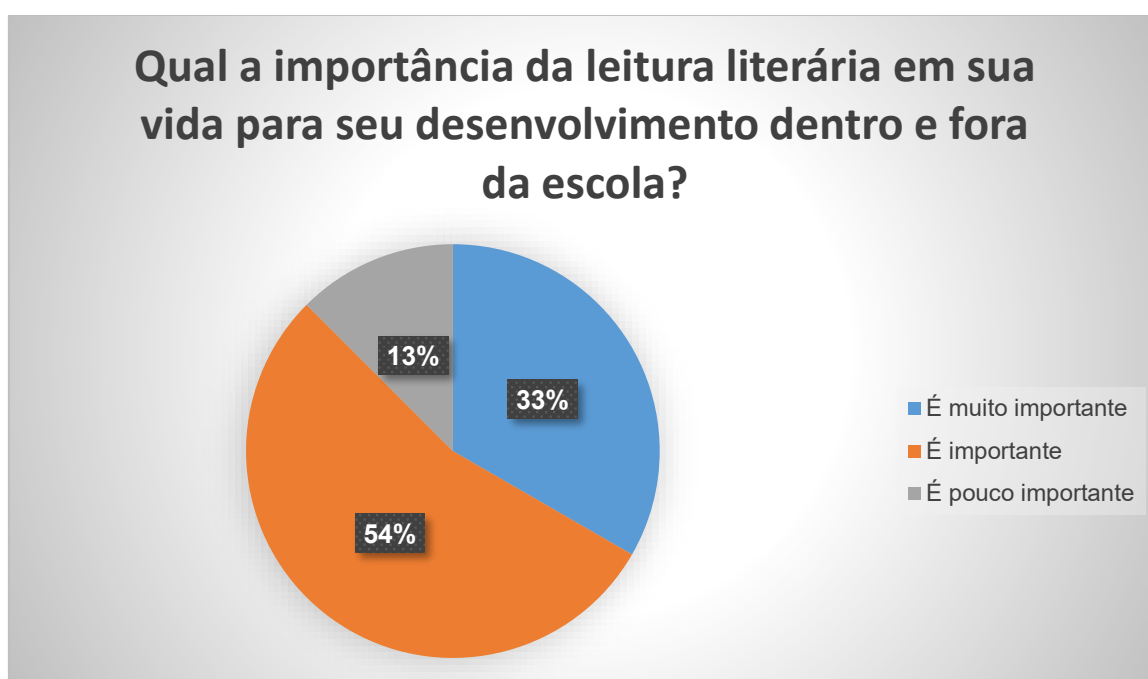


Com a avaliação feita pelos alunos refletindo sobre como a leitura literária é apresentada a eles na escola, foi possível constatar que há necessidade de inovar esse trabalho buscando oferecer uma sólida experiência de letramento literário que potencialize a formação desse leitor, deixando-o estimulado a adquirir o hábito da leitura literária. Essa questão foi relevante, pois apresentou um retorno dos alunos quanto à literatura lida na escola. Reforçou que eles não reconhecem o trabalho com a leitura literária na escola como construtor de significados para eles, uma vez que apenas 29% considerou muito bom esse trabalho. O gráfico corroborou a importância de mudar esse cenário e a visão que esses alunos têm das atividades com leitura literária feitas na escola. Os dados deixaram claro que, para mudar esse quadro, é

necessário dar destaque ao papel do leitor no processo. Aguiar (2006, p. 248) realça a função do leitor dizendo que é através dele que os textos podem adquirir sentidos, logo, o estudo da literatura não pode resumir-se apenas nos autores e nas obras. Cosson (2010, p. 58) reforça que o primeiro lugar da literatura é o texto na sala de aula. O texto literário deve estar em evidência na escola para que o trabalho com a leitura literária seja produtivo e memorável, positivamente, aos alunos.

Na questão 18, perguntou-se especificamente sobre a importância da leitura literária na vida dos estudantes pesquisados.

Gráfico 3 – Questionário inicial – Questão 18



Fonte: elaborado pela autora

Observou-se que a maioria dos alunos reconhece a importância da leitura literária para o desenvolvimento nos estudos, bem como para a vida fora da escola. Com esse pensamento, esses estudantes são potenciais leitores literários que só precisam vivenciar todo o aprendizado que uma boa leitura mediada pode proporcionar. Assim, serão capazes de fazer suas próprias escolhas e formar seu perfil de leitores literários.

Através da questão 19, algumas escolhas já ficaram claras e percebeu-se que os alunos têm preferências que devem ser consideradas pelo professor ao desenvolver um trabalho com a leitura literária. Zilberman (2008a, p. 52) orienta sobre isso dizendo que “formar não é moldar”, portanto é relevante considerar a história

anterior dos sujeitos que participam de projetos de intervenção como este. O professor precisa considerar as leituras que os alunos trazem, a isso Zilberman (2008a, p. 52) chama de “leitura de mundo”, que todo estudante tem consigo antes de ter contato com o texto literário proposto para leitura na escola.

A questão 19 perguntou: Ao ser proposta a leitura de um livro para sua turma na escola, sobre quais temas você gostaria de ler? As respostas foram bem variadas. Dos 24 alunos participantes, 14 responderam romance, terror, ficção, ação, comédia, drama, suspense, aventura, animação, histórias em quadrinhos, fábulas e mistério; 3 alunos responderam apenas poemas; 4 citaram livros em vez de temas, 1 citou apenas contos, 2 não souberam responder. Os alunos não citaram temas, mas categorias de livros e até gêneros textuais. Mais uma vez isso demonstrou que falta consciência do universo literário aos alunos, justamente por não terem contato constante e de forma produtiva com textos literários diversos na escola. No entanto, muitos citaram o romance e outros gêneros, sinalizando o interesse deles por elementos pertencentes a esse universo. É a necessidade que eles têm de explorar a literatura e que, de forma adequada, a escola pode suprir. Ao falar sobre a literatura no ambiente escolar, Cosson (2018b, p. 26-27) orienta que convém explorá-la adequadamente, pois ela abarca muito conhecimento que chegará ao aluno se o professor conseguir ensiná-lo a fazer essa exploração.

A questão 20 foi relevante para identificar algumas sugestões de leitura vindas dos alunos e que pudessem ser lidas na aplicação deste projeto. A pergunta para os estudantes foi: Você poderia dar uma sugestão ou sugestões de livros que a sua turma poderia ler e que ainda não leu? Se sim, qual(is)? Mais da metade dos alunos não conseguiu sugerir nenhum livro, exatamente 15 alunos. Apenas 9 alunos citaram algum título. A seguir, os livros citados pelos alunos em ordem alfabética:

- *A cabana;*
- *A garota do calendário;*
- *A garota no trem;*
- *A mulher na janela;*
- *Authentic Games;*
- *Caixa de pássaros;*
- *Depois de você;*

- *Diário de um banana;*
- *Extraordinário;*
- *It a coisa;*
- *Ladeira da saudade;*
- *O iluminado;*
- *O pequeno príncipe;*
- *Para todos os garotos que já amei;*
- *P. S. Ainda te amo;*
- *Resident Evil.*

Apreendeu-se que há poucos leitores literários na turma. Muitos ainda leem por obrigação de realizar uma avaliação. Há pouco incentivo dos pais e da família em geral, além de grande carência por parte da escola em realizar projetos de leitura que ofereçam a experiência de um letramento literário. O dado de que 15 alunos, mais da metade, não sugeriram nenhum livro reforçou o quanto a escola está falhando em suas atividades de leitura literária, ou seja, se algum livro foi lido, não foi significativo, pois não marcou o aluno. Para Cosson (2011, p.3), a falha da escola está no modo como os textos selecionados para as aulas de leitura literária estão sendo didatizados em sala de aula. Cosson (2018b, p. 22) diz que as interpretações de texto dos livros didáticos são predominantes no ensino fundamental e trazem textos incompletos. Fala também sobre as atividades desenvolvidas com algum livro que, geralmente, cobram do aluno identificar e classificar dados, ou seja, servem apenas para confirmar a leitura feita. Trata-se do que Cosson (2011, p. 1-2) chama de “leitura ilustrada”, presente nos anos iniciais do ensino fundamental, basta ler para pura fruição das obras literárias, por isso as crianças vivem o encantamento pela leitura. Já na “leitura aplicada”, o autor observa que é cobrada do aluno uma resposta ao texto lido, buscando ampliar e consolidar a competência leitora e escrita (COSSON, 2011, p. 1-2). O autor reforça que a “leitura aplicada” ocorre mais nos anos finais do ensino fundamental, período em que se encontram os sujeitos participantes desta pesquisa. Logo, por haver poucos leitores na turma, eles, possivelmente, estão tendo contato apenas com a “leitura ilustrada”.

Esperando verificar as expectativas dos alunos quanto ao projeto, a questão 21 perguntou o que eles esperavam aprender neste percurso de leitura literária que seria

desenvolvido. Eles deram diversas respostas como: aprofundar o conhecimento da literatura, conhecer várias histórias sobre a vida das pessoas, conhecer um título diferente e autor diferente dos que já leram, aprender novas palavras e melhorar a ortografia. Vários alunos citaram a leitura respondendo que esperam melhorar a leitura, ler bem, compreender a importância da leitura. Alguns também responderam que esperavam que o projeto fosse legal e divertido. Apenas 6 alunos não souberam responder à questão. As respostas da última pergunta fecharam bem o perfil dos alunos, público-alvo desta pesquisa. Foi possível ver que eles tinham expectativas quanto à realização do projeto e desejavam sim ter um contato mais expressivo com a literatura, aprofundando o conhecimento de obras e autores diferentes do que já tinham lido. Colocaram esperança no aprendizado da leitura para que possam descobrir novas palavras, ler melhor e compreender, de fato, toda a relevância que essa atividade tem no desenvolvimento deles dentro da escola. Diante de tanta vontade dos alunos, o professor precisa desenvolver projetos que auxiliem o aluno a explorar e a descobrir a literatura através de atividades de leitura literária em que o foco esteja no texto. Assim, o aluno será capaz de dar respostas para o que leu, construir sentidos, redescobrir o mundo através da fantasia e ficção que trazem também elementos da realidade, trazer o texto lido para a vida dele, dialogar com esse texto. Enfim, o aluno será inserido num processo de letramento literário que dará a ele condições de reconhecer seus gostos de leitura, tornar-se mais humanizado e formar-se um bom leitor literário, definido por Cosson (2018b, p. 27) como o que é capaz de agenciar com os textos e sentidos do mundo e compreender que a leitura são muitas vozes, não um monólogo. Conforme Soares (2006, p. 24-25, grifos do autor), “[...] a literatura é *sempre* e *inevitavelmente* escolarizada [...]”, pois a escola apropria-se dela. Logo, a função da escola é determinante para a formação desse leitor literário, porque é capaz de ensiná-lo a ler a vida com a literariedade dos textos literários apresentados a ele nesse ambiente educacional.

4.2 Escolha dialogada

O trabalho com a obra literária merece sempre atenção por parte do professor que deve bem planejá-lo e definir os objetivos a alcançar. Num mundo tão digital, não é tarefa fácil estimular e motivar os alunos para o hábito da leitura, principalmente a

leitura literária realizada na escola. Logo, o sucesso de um projeto literário depende muito da organização do professor e de como pretende conduzir todo o processo.

A escolha dialogada foi um momento para que a professora-pesquisadora pudesse dar voz aos alunos. O perfil dos alunos, traçado devido às respostas ao questionário inicial, revelou sujeitos interessados em descobrir a importância da literatura. Percebeu-se o desejo deles de vivenciar leituras significativas na escola com projetos e atividades dinâmicas que trouxessem aprendizado a eles para além da simples atividade de ser avaliado pelo professor. Das respostas dos alunos ao questionário inicial, também se delineou um cenário da escola onde estudam. Percebeu-se que os alunos não estão inseridos num ambiente de letramento literário, já que eles mencionaram não ter aprendido ou aprendido muito pouco com as leituras na escola. Por todo esse cenário diagnosticado, a professora-pesquisadora optou por fazer a escolha dialogada, valorizando a participação dos alunos como sujeitos protagonistas do processo de escolha do livro a ser lido.

Essa escolha é crucial no início de um projeto. Para esse momento tão relevante, o professor deve estabelecer alguns critérios. Um deles, Cosson (2018b, p. 35) orienta: “[...] é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece [...]. O autor evidencia, então, a bagagem que o aluno traz de suas leituras anteriores. Essa bagagem deve ser considerada pelo professor no processo de letramento literário. Zilberman (2008a, p. 52) também observa que o aluno, antes de chegar à escola, adquire uma “leitura de mundo” que merece importância nesse processo. Então, para a escolha, a professora-pesquisadora considerou as leituras que os alunos trouxeram, uma vez que houve uma questão específica para isso no questionário inicial.

Outro critério observado pela professora-pesquisadora foi sugerir aos alunos títulos da literatura infantojuvenil, obras atuais para a idade dos alunos participantes, bem como com temáticas de interesse desses jovens. Sobre a questão da faixa etária, Colomer (2017, p. 294) esclarece que os livros costumam indicar uma idade apropriada para leitura devido à “[...] ideia de que os interesses e a capacidade de compreensão evoluem ao longo da infância e adolescência”. A respeito dos temas, Colomer (2017, p. 294) afirma que eles são muito considerados no momento da escolha da obra, pois “[...] são parte da reflexão de qualquer sociedade sobre os valores que se deseja transmitir às novas gerações durante a sua formação”. Sobre atualidade, é Cosson (2018b, p. 34) quem ensina que “O letramento literário trabalhará

sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não”. Para o autor, escolher um livro atual traz facilidade para o processo, além de despertar o interesse dos alunos pela leitura. Todas essas questões foram consideradas no momento da escolha do livro.

Mais um critério utilizado pela professora-pesquisadora foi ouvir os alunos, suas sugestões de leitura, para que, assim, o livro não fosse imposto a eles, mas fosse visto como uma escolha feita em conjunto. Cosson (2004, p. 97- 98) traz pensamentos que cabem nessa questão quando diz que “Plural e democrática não é a escola que indica qualquer texto, mas sim aquela que ao selecionar sabe respeitar as diferenças explicitando os valores de sua escolha à comunidade de leitores”. Para isso, foi utilizada a questão 20 do questionário inicial em que os alunos puderam dar sugestões de possíveis livros a serem lidos pela turma.

O processo foi democrático, com participação ativa dos alunos presentes na sala. No questionário inicial, os alunos tiveram oportunidade de sugerir livros que pudessem fazer parte deste projeto. Não houve muitas sugestões, mas os três livros mais citados por eles, na questão do questionário, foram anotados no quadro, bem como duas sugestões da professora-pesquisadora – pensadas a partir de todos os critérios citados acima – para votação de toda a turma. Foi um momento de interação de todos em que puderam exercer o direito de votar com muita seriedade. A professora-pesquisadora perguntou a cada aluno qual das cinco opções anotadas no quadro ele gostaria de ler. Nesse momento, ela percebeu o sentimento de importância que os alunos sentiram ao serem ouvidos por ela. A cada voto, a professora marcou na frente da obra escolhida pelo aluno. Ao final da votação, o livro selecionado foi *Estrelas tortas*, de Walcy Carrasco, opção levada pela professora-pesquisadora. Obra selecionada pelos alunos apenas pelo título, pois era desconhecida para eles. A professora-pesquisadora não poderia mencionar o teor da história do livro, pois a sequência básica do letramento literário de Cosson (2018b) seria ainda trabalhada e foi necessário deixar as descobertas para depois, em momentos específicos da aplicação da sequência.

Para escrever esse livro, Walcy Carrasco diz que conversou com médicos e com alguns portadores de deficiência. Carrasco (2016, p. 93) afirma “Aprendi muito nessa convivência. Tanto com os paraplégicos como com todas as minhas personagens”. De fato, o posicionamento de cada personagem no romance oferta momentos de reflexão sobre problemas da vida real, presentes na ficção. Há uma polifonia presente na obra porque o livro apresenta diferentes vozes em cada capítulo,

as vozes das personagens com as quais o leitor pode dialogar. Conforme destaca o teórico Bakhtin (2002, p. 74-75), os discursos diversos presentes no romance – do autor, do narrador, das personagens – são unidades básicas de composição que auxiliam a introduzir o plurilinguismo nesse gênero. É uma particularidade do romance que reforça a escolha do gênero para este trabalho.

Com a escolha feita, a professora-pesquisadora adquiriu 24 exemplares do livro selecionado para que cada aluno pudesse viver intensamente essa experiência de leitura literária, além de sentir-se sujeito importante na execução deste projeto. Essa estratégia foi diferenciada do que é feito no contexto desses alunos e foi pensada buscando aplicar a internalização do leitor com o livro. Proposta por Aguiar (2006, p. 250), essa internalização acontece com a interação do sujeito com o livro num espaço adequado. Importante dar ênfase ao papel do aluno que é ser protagonista, ativo e com voz no processo de letramento literário. Cosson (2011, p. 3) diz que o processo de leitura está centrado em quatro elementos: texto, autor, leitor e contexto. Sobre o papel do leitor, Cosson (2011, p. 3) argumenta que “[...] é o leitor que se apropria do texto para atualizar os sentidos propostos”. Aguiar (2006, p. 248) corrobora esse pensamento, destacando o leitor nesse processo. Ela diz que o estudo da literatura deve reparar no papel do leitor, pois os textos literários lidos adquirem sentidos através dele.

Esse processo de escolha foi relevante para iniciar o projeto de letramento literário, pois houve espaço para que os alunos pronunciassem sua escolha, diferente do que, geralmente, é feito nas escolas. Essa ação inicial deixou os alunos à vontade e sentindo-se sujeitos pertencentes deste projeto e importantes para a realização dele. Na prática, o fato de não impor a leitura do livro facilitou a interação do aluno com a obra, bem como com as atividades propostas neste percurso. Dessa forma, a professora-pesquisadora foi capaz de trazer o aluno para vivenciar a experiência de letramento literário, pois o leitor esteve aberto ao aprendizado adquirido neste projeto de ensino. Esse aprendizado foi acontecendo passo a passo, o que pode ser constatado nas etapas da sequência analisadas a seguir.

4.3 Projeto de Ensino

A leitura está em todo lugar, mas, efetivamente, é na escola que ela se faz presente com tarefa muito especial: formar leitores. Formam-se leitores para a leitura

de diversos tipos de texto. Tudo depende do método a ser aplicado, do objetivo, da demanda e das habilidades defasadas que se pretende consolidar. Há leitores para todos os gostos. Este projeto, em especial, quis lidar com a leitura literária, que merece destaque no âmbito escolar, já que ela possibilita uma verdadeira transição do aluno para lugares e mundos inimagináveis, onde, ao ler um livro, ele pode visitar paragens outras sem sair do lugar. A leitura literária é mágica e poderosa.

O professor não pode ficar alheio à necessidade que a escola tem, principalmente a escola pública, de formar leitores literários. É possível ver que os alunos, após a fase da educação infantil, perdem o encantamento pela leitura. É mister desenvolver um trabalho que resgate esse leitor de forma a trabalhar com ele um projeto de verdadeira experiência literária, devolvendo-lhe o prazer pela leitura. Ao trabalhar textos literários com esses alunos, o professor oferece grande oportunidade de crescimento em que os estudantes podem desenvolver habilidades de leitura, adquirir e solidificar o hábito da leitura literária, o que transformará suas vidas.

Este projeto propôs a leitura do gênero romance, acreditando na significativa contribuição desse gênero para a formação do leitor literário no Ensino Fundamental II. Com a devida mediação do professor e trabalhando temáticas de interesse da faixa etária selecionada para a pesquisa, esperou-se oferecer uma leitura prazerosa e mais atrativa, que ajudasse na preparação do aluno para encarar as leituras dos clássicos que serão cobrados no Ensino Médio, contribuindo para diminuir a lacuna existente nessa fase do ensino básico; além de oferecer uma prática de letramento literário.

O trabalho com o romance apresentou possibilidades de desenvolver o letramento literário com os alunos. Por ser um gênero próximo do cotidiano das pessoas, o romance se apresenta como um texto literário interessante e que leva à reflexão sobre a própria vida. Esse também foi o objetivo do projeto: trazer a literatura para a vida dos alunos.

Todas as etapas da prática deste projeto foram planejadas pela professora-pesquisadora com base na sequência básica do letramento literário, de Cosson (2018b). Os quatro passos da sequência proposta foram seguidos sequencialmente, com atividades didáticas que muito exploraram o texto literário lido. Cada parte do plano está descrita e analisada neste capítulo, detalhadamente, para que seja compreendido todo o processo aplicado aos alunos. O projeto vai muito além de seu planejamento. Esse é só o ponto de partida. Para compreender como se deu todo este

projeto de ensino, é necessário apresentar as interações de todos os sujeitos envolvidos e como evoluíram durante o percurso construído em comunidade.

A professora-pesquisadora conduziu o projeto preocupando-se sempre em adaptá-lo em diversos momentos. As atividades, as dinâmicas, as reflexões e as questões propostas foram adequadas às demandas dos alunos para que suas dúvidas fossem sanadas e dificuldades acompanhadas e suprimidas. Algumas condutas também foram repensadas para que o texto lido não ficasse esquecido e sufocado por dinâmicas e outros momentos. Conforme orientação de Cosson (2018b, p. 57), “Cabe ao professor, portanto, interferir no planejamento ou na execução da motivação quando perceber que ela está prejudicando e não ajudando o letramento literário”. Acredita-se que tal conselho pode ser seguido em todas as etapas da sequência básica. O projeto todo foi executado em dois meses com encontros semanais de duas aulas geminadas. Houve semanas em que foi necessário realizar dois encontros.

Os espaços físicos utilizados na escola foram o pátio, a biblioteca e a própria sala de aula da turma. Os alunos participaram de dinâmicas no pátio e na sala de aula. As rodas de leitura e conversa foram feitas tanto na sala de aula quanto na biblioteca. Sair da sala de aula foi interessante, pois possibilitou a exploração de outros espaços da escola, onde também pôde ocorrer muito aprendizado. A biblioteca é o principal espaço onde o aluno pode ter contato com a leitura literária na escola, mas, em alguns contextos, como o dos alunos da presente pesquisa, Cosson (2018b, p. 32) observa que há carência de funcionários preparados que incentivem os alunos à leitura e o espaço acaba sendo reconhecido apenas como a sala de livros didáticos. Nesta pesquisa, a intenção foi visitar a biblioteca, realizando lá atividades de leitura literária significativas para os participantes, já que na escola deles esse ambiente é pouco visitado e utilizado para deixá-los de castigo, tirando todo o seu brilho e relevância no âmbito escolar. Aguiar (2006, p. 252) enfatiza esse espaço dizendo que ele tem papel irradiador e estimulador dos bens culturais disponíveis aos estudantes. Essa ideia resume o que a professora-pesquisadora quis passar aos alunos nas ocasiões em que estiveram na biblioteca.

Durante todo o projeto, os alunos tiveram contato com a materialidade do texto, compreendendo como os discursos foram construídos e como as vozes do texto se fizeram presentes. Além disso, os alunos refletiram sobre a própria vida a partir da história lida. Assim, construíram sentidos a partir dessa leitura e levaram o texto para além dos muros da escola.

4.3.1 Motivação

A primeira etapa da sequência básica do letramento literário de Cosson (2018b) é a Motivação. Pode-se mesclar atividades de leitura, escrita e oralidade, oferecendo ao estudante uma oportunidade de estabelecer laços estreitos com o texto que será lido. Segundo Cosson (2018b, p. 54), “[...] seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto [...]”.

4.3.1.1 Motivação de *Estrelas tortas*

A motivação do livro *Estrelas tortas*, de Walcyr Carrasco, foi chamada “De olhos vendados”. Ela foi realizada no dia 11 de junho de 2019 e dividida em dois momentos. No primeiro momento, os alunos foram convidados a se imaginarem numa situação de total dependência, em que se colocariam no lugar de pessoas completamente limitadas e necessitadas da ajuda de outra pessoa.

Segundo Cosson (2018b, p. 53), “Crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras”. Por isso, os alunos foram divididos em dupla para vivenciarem essa experiência de limitação. Os alunos transitaram pelo pátio da escola com os olhos vendados por alguns minutos. Cada aluno teve a oportunidade de vivenciar os dois pontos de vista: o da pessoa limitada (cega) e o da pessoa que guiou, pois as duplas trocaram de lugar no decorrer da dinâmica.

Foi interessante ver como os participantes se empenharam em realizar a dinâmica. Como observa Cosson (2018b, p.56), “Acreditamos firmemente que o elemento lúdico que elas contêm ajudaram a aprofundar a leitura da obra literária”. O elemento lúdico foram as vendas colocadas nos alunos e utilizadas para que pudessem sentir na pele como é não enxergar absolutamente nada e depender de outra pessoa para se locomover com segurança. Os alunos ficaram receosos de andar com os olhos vendados, mas precisaram confiar no colega que os guiou. Foi um exercício lúdico que os levou a refletir sobre as dificuldades pelas quais passam os deficientes e sobre como é importante ter pessoas confiáveis ao nosso lado.

De volta à sala, houve o segundo momento da motivação, em que a professora-pesquisadora entregou um diário do leitor para cada aluno. Com essa ação, ela pôde

perceber como os alunos se sentiram valorizados por receberem um diário especialmente feito para eles. Neste início de projeto, alguns alunos pareceram ansiosos para conhecer o livro físico. Eles perguntaram pela obra, pois estão muito acostumados a ter contato direto com o livro sem passar por uma preparação para a leitura. A professora-pesquisadora explicou que ainda não era a hora de ter contato com o livro, mais à frente conheceriam a obra escolhida. Para começar, a professora-pesquisadora explicou brevemente como é um diário, visto que os jovens de hoje não têm muito contato com esse gênero. Então, eles foram orientados a escrever na primeira página: Diário do leitor e o nome. Em seguida, colocaram a data e o dia da semana. Assim, iniciaram os primeiros registros.

Os estudantes registraram seus sentimentos ao participarem da dinâmica a partir das seguintes questões: O que você sentiu na experiência de estar como uma pessoa limitada? E o que você sentiu na experiência de estar como guia de alguém? Anotaram o que sentiram ao vivenciar a experiência de ser uma pessoa com alguma necessidade especial e depois de ser uma pessoa que ajudou e guiou o colega. A seguir alguns relatos (os nomes dos estudantes são fictícios a fim de preservá-los do risco de exibição). Eles mostraram o sentimento de empatia, a satisfação em ajudar alguém e a confiança no outro despertados nos alunos através da dinâmica inicial desta etapa:

Hoje na escola fizemos um projeto em que tampamos os olhos e a sensação é de insegurança e medo. Na hora que eu fui a instrutora da minha colega de sala, senti que eu estava passando uma segurança para ela. [...] (ALUNA SANDRA).

Hoje começamos um projeto na escola, participei de uma experiência em que fui vendada e tive uma sensação de medo, insegurança e dificuldade. Quando guiei minha amiga, senti uma confiança e responsabilidade [...] (ALUNA CARLA).

Eu me senti inseguro e com medo quando fui guiado. Ao guiar o colega, eu me senti um protetor (ALUNO SÁVIO).

Hoje a professora trouxe vendas para termos a experiência de ficarmos cegos. Me senti limitada a fazer coisas que costumo fazer com a visão e, quando guiei minha colega, tive que tomar bastante cuidado para que ela não se machucasse. Os guias têm uma grande responsabilidade! [...] (ALUNA PAULA).

Eu me senti bem porque estava com uma pessoa de confiança. Ao guiar, me senti como uma pessoa com responsabilidade, muito importante [...] (ALUNO PEDRO).

O que eu fiz achei muito bom porque ajudei um amigo que precisava de ajuda. Ajudei e nós andamos no pátio e depois eu senti algo ruim e fiquei pensando como deve ser com os deficientes (ALUNO FLÁVIO).

[...] Estar na pele de uma pessoa deficiente visual me fez sentir sufocada, algo perturbador, como se tudo perdesse vida e as cores não existissem. Quando guiei minha amiga Rafaela, me senti importante. Algo que me fez perceber que precisamos ajudar mesmo que seja por tão pouco (ALUNA INARA).

Importante apresentar esses relatos, pois demonstraram o envolvimento dos alunos na temática do livro a ser lido. Ao expressarem os sentimentos vindos da participação na dinâmica com palavras como “insegurança”, “perturbador”, “medo”, “dificuldade”, “limitada”, “protetor”, “confiança”, esses sujeitos começaram a imergir no ambiente da obra composta por personagens que lidam com esses mesmos sentimentos. Essa é a preparação efetiva para a leitura de que trata Cosson (2018b, p. 54). Esse momento inicial impactou muito nas atividades seguintes e no projeto como um todo, pois os alunos se abriram para o texto que ainda conheceriam.

Em seguida, os participantes foram incitados a fazer as seguintes reflexões ainda com base na dinâmica inicial: Como você acha que seria sua vida se você tivesse limitações como essa? Por quais dificuldades você acredita que passaria na sociedade? Foi uma oportunidade de relevante análise sobre si mesmos e sobre sua vida. Os jovens fizeram registros muito pertinentes. Abaixo, alguns exemplos:

Eu acho que se eu tivesse uma deficiência visual seria uma luta para fazer as coisas e eu teria que ter muita confiança em alguém para que ela fizesse as coisas para mim. As pessoas que têm deficiência visual devem passar por muitos preconceitos e dificuldades no dia a dia. [...] (ALUNA SANDRA).

Imagino que minha vida com limitações seria muito ruim. Essas pessoas passam por preconceitos, insegurança e medo (ALUNA CARLA).

Seria ruim. Esse mundo é cheio de preconceitos e as pessoas não têm paciência com quem passa por dificuldades (ALUNO SÁVIO).

Se eu não enxergasse, ficaria dependente de todos (o que é horrível), pois as pessoas não teriam paciência (ALUNA PAULA).

[...] eu acho muito ruim uma pessoa com deficiência. E eu me coloquei no lugar e foi uma experiência muito boa para as pessoas sentirem na pele. [...] Você pensa no que faz primeiro em vez de julgar os outros [...] (ALUNO FÁBIO).

Bem provável que eu seria uma pessoa deprimida se eu tivesse alguma deficiência, por isso sempre admirei quem possui um sorriso no rosto mesmo com alguma deficiência [...] (ALUNA INARA).

Eu imaginei que a vida de pessoas sem poder enxergar é e pode ser bem difícil, pois eles necessitam de pessoas para viver para seguir a vida. Todos nós deveríamos agradecer, pois essa situação pode ser bem triste (ALUNA RAFAELA).

Os depoimentos dos alunos mostraram como eles identificaram questões essenciais por que passam as pessoas com alguma limitação. Na reflexão feita, os participantes demonstraram uma consciência das dificuldades enfrentadas pelos deficientes, reconheceram o preconceito sofrido por essas pessoas e a falta de paciência da sociedade para com elas. Mais uma atividade que proporcionou imersão à temática do livro, pois o enredo de *Estrelas tortas* aborda todas essas questões citadas acima. No geral, as atividades da motivação foram interessantes, pois integraram escrita e oralidade, o que abriu caminho para a leitura do livro. Essas atividades seguiram a orientação de Cosson (2018b, p. 57) quando ele diz que a fase da motivação envolve muitos momentos e tende a prolongar-se, por isso é preciso observar para que o objetivo de motivar para a leitura literária não se perca.

Foi possível inseri-los numa situação em que puderam vivenciar, pelo menos por alguns minutos, uma deficiência. Vale destacar que alguns relatos dos alunos trouxeram uma visão negativa sobre a deficiência. Isso pode ser verificado em expressões usadas por eles quando se imaginaram na pele de alguém com limitações, exemplos como: “seria muito ruim”, “é horrível”, “Eu seria uma pessoa deprimida”, “como se tudo perdesse vida e as cores não existissem”, entre outras. Por meio do projeto, através das atividades de roda de conversa e reflexões, essa visão dos participantes pôde ser problematizada, discutida e de repente repensada. Alguns relatos como “os guias têm grande responsabilidade”, “fiquei pensando como deve ser com os deficientes”, “devem passar por muitos preconceitos e dificuldades no dia a dia”, “você pensa no que faz primeiro, em vez de julgar os outros” mostraram que a atividade proposta sensibilizou os participantes para a questão dos deficientes. Tudo isso impactou, positivamente, no projeto porque o aluno se preparou para o tema. Percebeu-se que os alunos gostaram muito, foram participativos e introduzidos na temática do livro. Seguindo a orientação de Cosson (2018b, p. 57) “O limite da motivação dentro de nossa proposta costuma ser de uma aula”, por isso a motivação foi feita em uma aula de 50 minutos. Optou-se também por realizar a motivação no início de uma aula mais longa (aulas geminadas) para que a professora-pesquisadora pudesse emendar com a próxima etapa da sequência.

4.3.2 Introdução

A introdução é o segundo passo da sequência, momento de conhecer o autor e a obra a ser lida. Cosson (2018b, p. 60) diz que essa etapa é uma atividade simples, mas que demanda alguns cuidados por parte do professor. Seria apresentar o autor de forma objetiva, fornecendo informações básicas sobre ele, deixando de lado detalhes biográficos desinteressantes aos alunos. Outro cuidado é na apresentação da obra que deve mostrar sua relevância e justificativa para a escolha.

O mais importante na introdução é apresentar o livro físico ao aluno. Ele precisa tocá-lo e ter contato com a obra. Para isso, a professora-pesquisadora adquiriu um exemplar do livro para cada aluno para que os participantes se sentissem importantes e participassem ativamente do projeto.

Para essa apresentação do livro físico, Cosson (2018b, p. 60) dá o seguinte conselho: “Aqui vale a pena levar a turma à biblioteca para a retirada do livro diretamente da estante”. Houve um momento especial na biblioteca onde os alunos receberam o livro.

4.3.2.1 Introdução de *Estrelas tortas*

A introdução foi iniciada no dia 11 de junho de 2019 com a apresentação do título do livro. A professora escreveu bem grande no quadro o título: *Estrelas Tortas*. Em seguida, em pequenos grupos, os alunos foram questionados sobre o que sugeria esse título e sobre qual história deveria conter na obra.

Os alunos conseguiram ligar a dinâmica feita na motivação ao título, por isso muitos disseram que o livro deve falar de alguma deficiência. Para explorar ainda mais o título e pensar sobre a história que seria lida, a professora-pesquisadora provocou a seguinte reflexão: “Nesta história aparecem estrelas diferentes, pois são tortas. Por que será que elas têm essa característica? Será que por serem tortas essas estrelas brilham menos?”. Foi interessante observar que alguns disseram que essas estrelas, por serem especiais, podem até brilhar mais que as outras, já pensando nas pessoas com necessidades especiais. Então, muitos alunos concluíram que o livro deve falar de alguma deficiência. Todos registraram suas primeiras impressões no diário e depois compartilharam com a turma em voz alta. A seguir, algumas reflexões de participantes:

Figura 2 – Reflexão sobre o título do livro – Aluna Júlia

Estrelas tortas são
pessoas deficientes
de mão, elas não
brilham menos,
muito pelo contrá-
rio, essas estreli-
nhas são muito
especiais e
brilham fora
do normal.

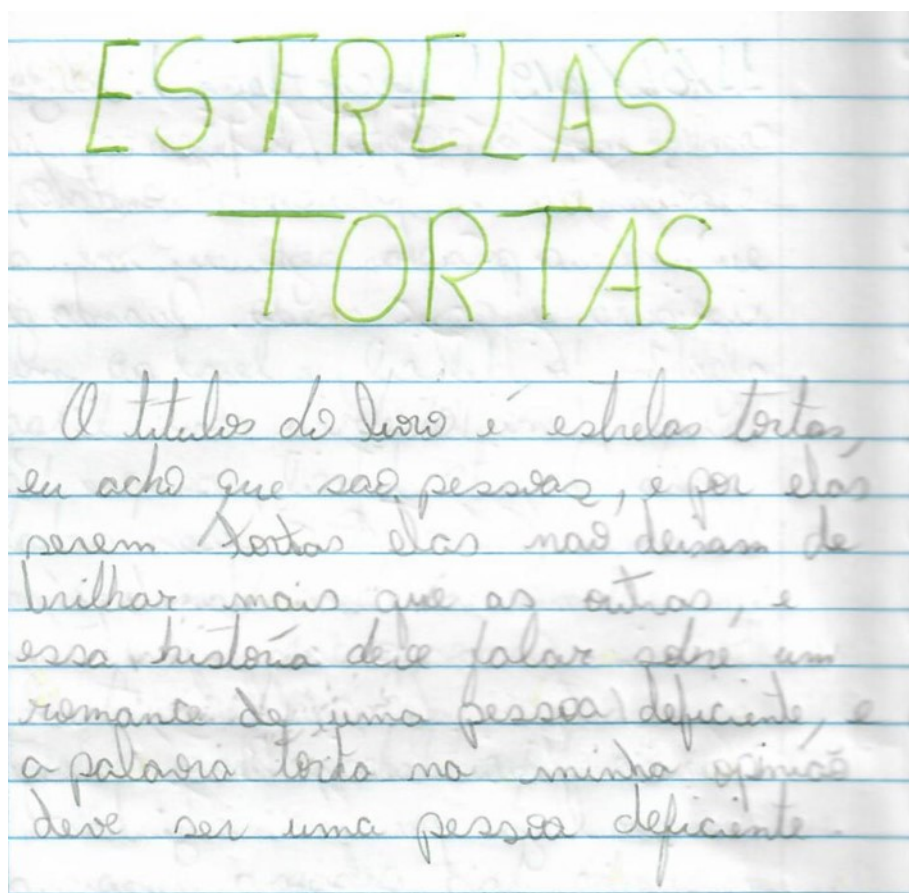
Fonte: Resultado da pesquisa – Diário do leitor

Figura 3 – Reflexão sobre o título do livro – Aluna Kátia

Descobri que o título
do livro que vamos
ler: Estrelas tortas. Na
minha opinião, essas
estrelas estão no senti-
do figurado, ou seja,
são pessoas com limita-
ções e, mesmo com proble-
mas brilham como to-
das as outras.

Fonte: Resultado da pesquisa – Diário do leitor

Figura 4 – Reflexão sobre o título do livro – Aluna Vitória



Fonte: Resultado da pesquisa – Diário do leitor

Os comentários acima já começaram a confrontar aquela visão negativa dos alunos sobre a deficiência. Ao refletirem sobre as “estrelas tortas” do livro, perceberam o sentido figurado e tiveram a sensibilidade de reconhecer as “estrelas” como pessoas, e que a característica “tortas” não faz delas pessoas com menos brilho ou menor valor. Os comentários construíram uma visão menos negativa que apareceu nos relatos iniciais na primeira etapa da sequência. Essas reflexões dos alunos questionando o tema também evidenciaram como a introdução abriu as portas para a leitura do livro que é iniciada com o questionamento acerca do título.

Finalmente, chegou a hora de conhecer o livro físico e seu autor. Nesta etapa, os alunos foram levados para a biblioteca, onde puderam assistir a um vídeo⁶ no qual Walcyr Carrasco dá uma entrevista contando sobre sua vida, sua carreira, tanto na televisão quanto na literatura. Alguns alunos comentaram que o conheciam devido às

⁶ Monique Elias entrevista Walcyr Carrasco. 2019. (21m46s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=aycwALDKSLg>> Acesso em: 07 junho 2019.

novelas, não como escritor. O vídeo tem 21 minutos e 46 segundos, no entanto, a professora-pesquisadora achou adequado exibir apenas 8 minutos, já suficientes para a apresentação do autor.

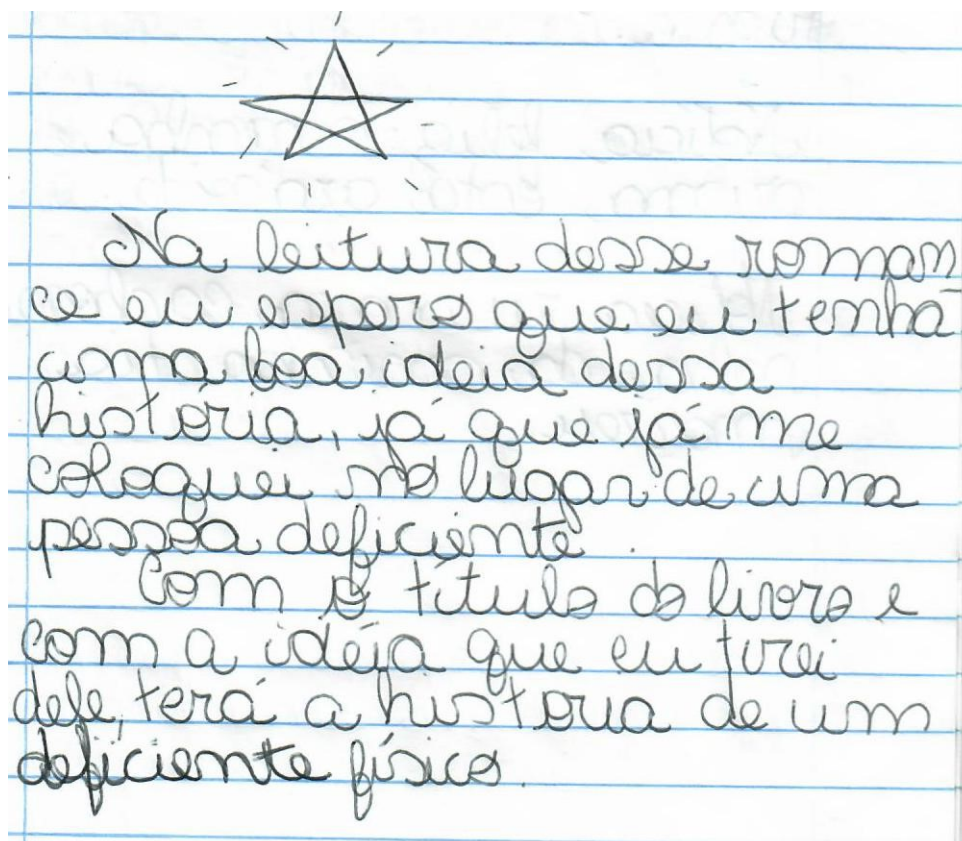
Feito isso, a professora-pesquisadora entregou um exemplar do romance a cada aluno. De acordo com Cosson (2018b, p.60), “A apresentação física da obra é também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais⁷ que introduzem uma obra”. Por isso, junto com os alunos, a professora leu a capa, a contracapa, as orelhas, fazendo observações sobre as características desses elementos do livro, instigando os leitores a levantar hipóteses sobre o desenvolvimento do texto.

Também foi feita a leitura do sumário, pois a professora quis chamar a atenção dos alunos para esse elemento que trazia os capítulos com vários nomes. Os alunos foram indagados a respeito desse sumário, ou seja, foram levados a refletir o porquê dos nomes nele. Oralmente, alguns alunos comentaram que cada capítulo seria uma história diferente de pessoas com deficiências diversas. Uma aluna disse que seriam pontos de vista diferentes sobre a mesma história. Ela estava correta e pôde descobrir isso com toda a turma no decorrer da leitura do livro.

Para finalizar a introdução, foi perguntado aos alunos o que eles esperavam da leitura do romance. Registraram no diário mais uma vez. O objetivo foi conhecer as expectativas deles quanto à leitura do livro. O leitor sempre espera muito de uma nova leitura, uma nova obra que pretende conhecer. A seguir, algumas anotações nos diários a respeito das expectativas.

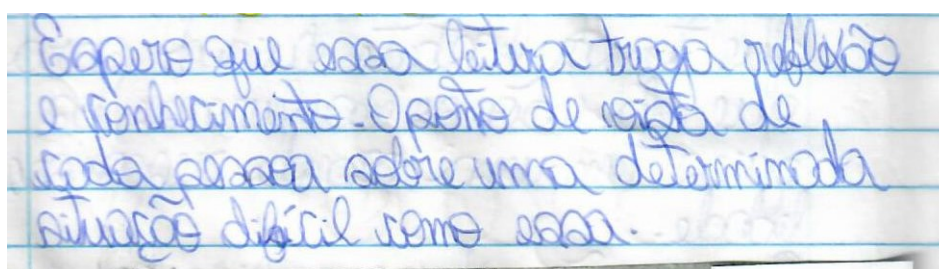
⁷ É mister trazer o conceito mais amplo do termo *elementos paratextuais* que é dividido em elementos peritextuais e elementos epitextuais, pelo crítico francês Gérard Genette. Em uma resenha do livro *Paratextos Editoriais*, de Gérard Genette, Araújo (2010) esclarece a definição de tais termos de acordo com o crítico. “O peritexto refere-se a uma categoria espacial marcada pela continuidade ou unidade da obra. Os elementos peritextuais circundam o texto dentro do próprio espaço da obra, estando em continuidade direta, como o nome do autor, os títulos e intertítulos e toda materialidade daí advinda, como as indicações de coleção, capa, ilustração etc. o epitexto, por sua vez, também está situado no entorno do texto, porém a uma distância marcada por uma descontinuidade em relação à obra. Os elementos epitextuais são divididos em públicos, os que tomam forma nos suportes midiáticos, como as entrevistas do autor, debates, resenhas etc., e os privados, como correspondências e diários que, com o tempo, podem passar a integrar a obra” (ARAÚJO, 2010, p. 3-4).

Figura 5 – Expectativa sobre a leitura – Aluna Inara



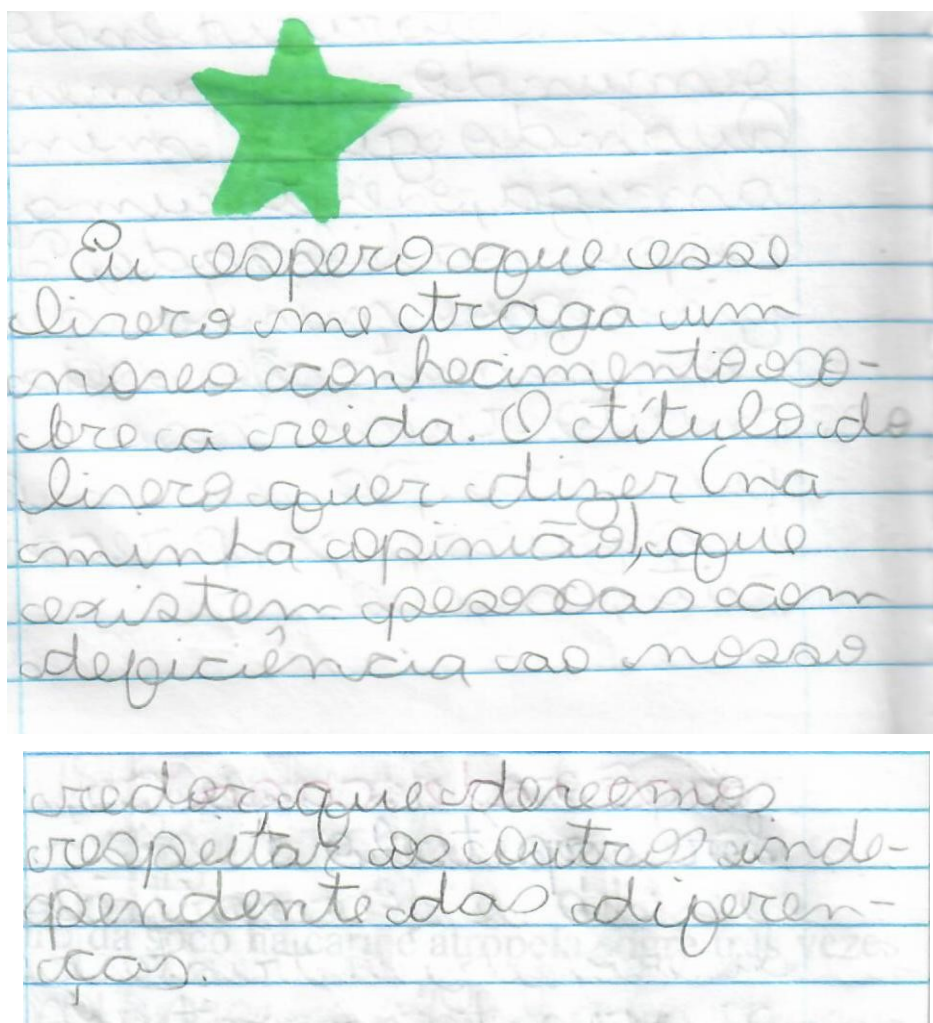
Fonte: Resultado da pesquisa – Diário do leitor

Figura 6 – Expectativa sobre a leitura – Aluna Paula



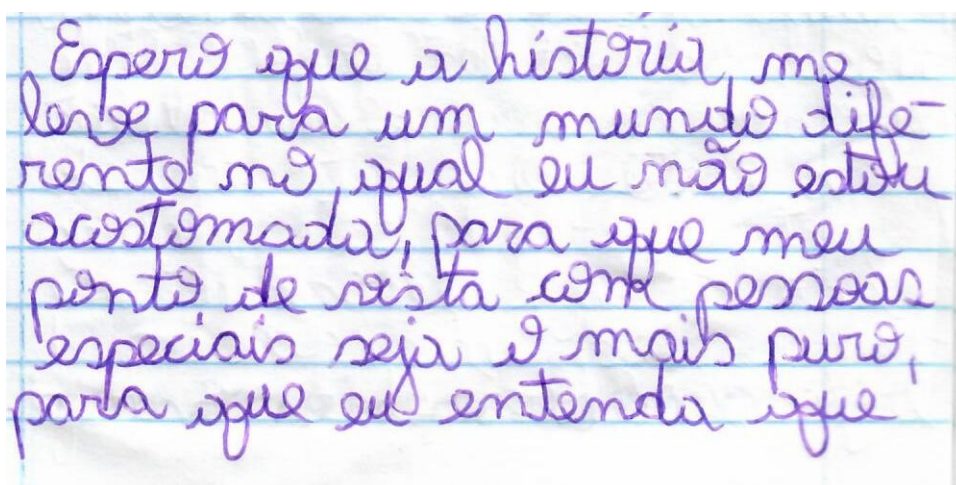
Fonte: Resultado da pesquisa – Diário do leitor

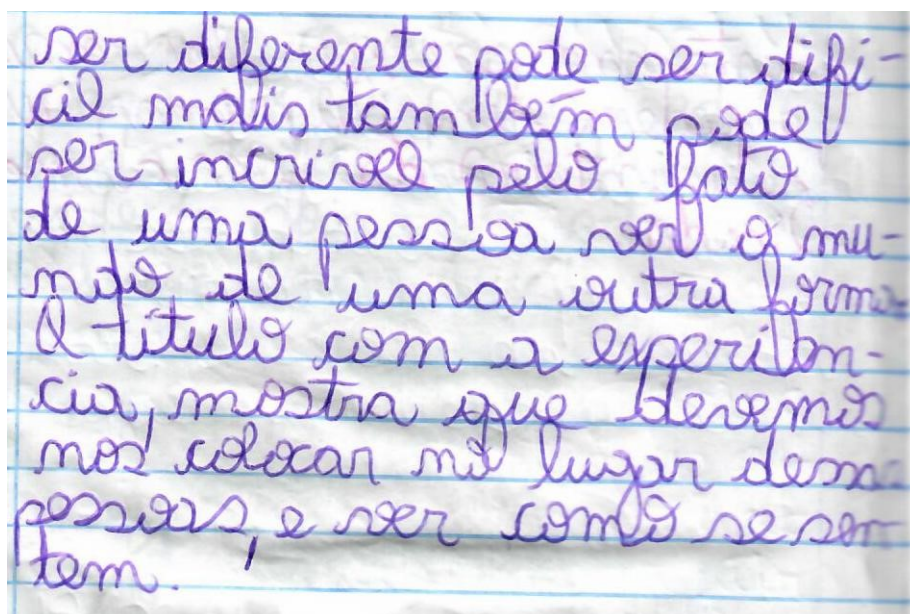
Figura 7 – Expectativa sobre a leitura – Aluna Kátia



Fonte: Resultado da pesquisa – Diário do leitor

Figura 8 – Expectativa sobre a leitura – Aluna Rafaela





Fonte: Resultado da pesquisa – Diário do leitor

Conforme Cosson (2018b, p. 61), “[...] é preciso que o professor tenha sempre em mente que a introdução não pode se estender muito, uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva”. Através de comentários como “que eu tenha uma boa ideia dessa história”, “que esse livro me traga um novo conhecimento sobre a vida”, “que essa leitura traga reflexão e conhecimento”, “que a história me leve para um mundo diferente” é possível reconhecer que os alunos receberam a obra de forma positiva e esperavam muito do enredo do livro. Eles demonstraram a necessidade de um contato significativo com a obra e com todo o conhecimento, reflexão e fruição que ela pudesse oferecer.

De modo geral, a etapa da introdução foi significativa para os alunos. Conhecer a obra física e receber um exemplar nas mãos atribuiu a eles um valor enquanto sujeitos pertencentes àquele lugar – a escola – e a este projeto. Cosson (2018b) orienta que

[...] a seleção criteriosa dos elementos que serão explorados, a ênfase em determinados aspectos dos paratextos e a necessidade de deixar que o aluno faça por si próprio, até como uma possível demanda de leitura, outras incursões na materialidade da obra, são as características de uma boa introdução (COSSON, 2018b, p. 61).

Na introdução de *Estrelas tortas*, esses elementos explorados foram, criteriosamente, escolhidos. A leitura dos paratextos do livro valorizou a atividade num

espaço onde ela pode acontecer mais, que é na biblioteca. A observação e análise do sumário despertou nos alunos o interesse por conhecer esses discursos presentes na obra, capazes de fazê-los repensar em seus próprios pontos de vista sobre a deficiência. Alguns comentários em seus diários de leitor confirmaram esse interesse quando disseram que a expectativa estava em conhecer “o ponto de vista de cada pessoa sobre uma determinada situação difícil como essa” e quando esperavam repensar sobre o assunto dizendo “que meu ponto de vista com pessoas especiais seja o mais puro, para que eu entenda que ser diferente pode ser difícil, mas também pode ser incrível [...]”. Houve muitos comentários que deixaram para trás a visão negativa sobre a deficiência e reforçaram uma visão mais positiva sobre o tema, o que deixou o caminho aberto para a leitura do texto principal. A introdução foi objetiva e durou apenas uma aula de 50 minutos.

A motivação e a introdução aconteceram no mesmo dia. No todo, as duas primeiras etapas do projeto foram bem produtivas e atingiram os objetivos almejados pela professora-pesquisadora. Importante evidenciar que todas as atividades dessas primeiras etapas da sequência prepararam os alunos para a leitura vindoura com a exposição do tema do livro, levando-os a estabelecer um diálogo com ele e rever pensamentos a respeito da questão da deficiência. As ações deixaram uma impressão positiva sobre o romance proposto, bem como valorizaram esses sujeitos sociais no percurso de formação do leitor literário iniciado.

Devido ao resultado positivo da dinâmica e de observar como os alunos ficaram empolgados, a professora pensou em iniciar os próximos encontros sempre com alguma dinâmica, alguma atividade lúdica, pois sentiu que os participantes gostaram e realizaram com vontade as atividades. Finalizando, a professora-pesquisadora negociou com os alunos a leitura do capítulo inicial da obra em casa para o primeiro encontro da próxima etapa da sequência do letramento literário: a leitura.

4.3.3 Leitura

A leitura é a terceira etapa da sequência básica de Cosson. É o momento de acompanhar a leitura dos alunos, mediando e auxiliando-os em suas dificuldades. Cosson (2018b, p. 62) diz que “A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista”.

Para o autor, não se trata de vigiar o aluno para verificar se ele está lendo o livro, mas acompanhá-lo no processo de leitura.

4.3.3.1 Leitura de *Estrelas tortas*

Grande parte da leitura do romance escolhido foi feita na sala de aula ou na biblioteca, mas por tratar-se de um texto extenso, alguns capítulos os alunos leram em casa, como tarefas semanais. Segundo Cosson (2018b, p.62), o professor deve convidar os alunos a apresentar seus resultados de leitura, no que ele chama de intervalos. Durante o projeto, foram necessários quatro intervalos os quais contaram com atividades variadas como dinâmicas, rodas de leitura dos capítulos, reflexões sobre o ponto de vista de cada personagem, questões sobre cada capítulo e cada personagem, rodas de conversa, leitura de intertextos.

A seguir, cada intervalo será descrito e analisado em detalhes mostrando todo o envolvimento dos alunos durante as diversificadas atividades de letramento literário. As atividades de leitura do livro *Estrelas tortas* foram iniciadas no dia 18 de junho de 2019.

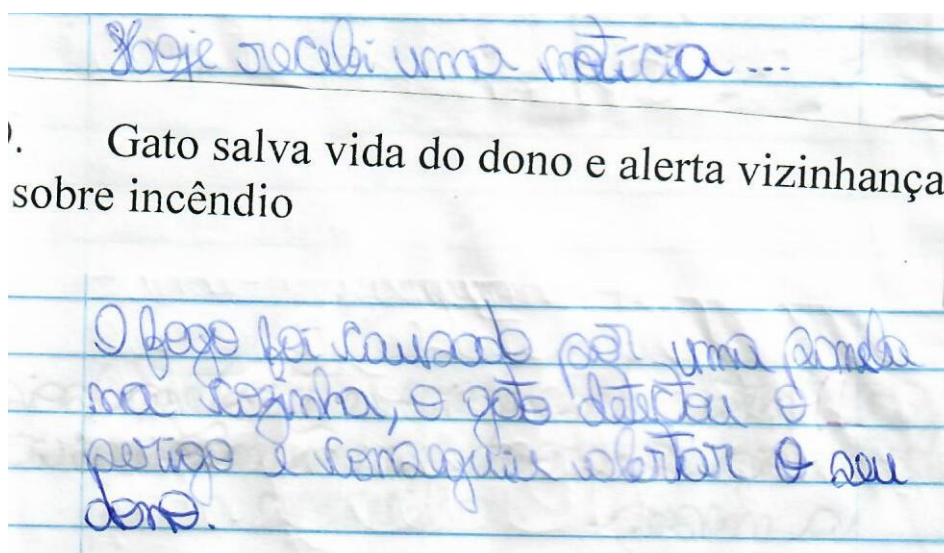
É mister observar que, ao final de cada intervalo, a professora-pesquisadora entregou aos alunos uma mensagem baseada na temática discutida no dia com uma guloseima. Esse pequeno mimo também atraiu os alunos para participarem com disposição dos intervalos.

4.3.3.2 Primeiro intervalo – *Estrelas tortas*

O primeiro intervalo foi realizado na semana seguinte à motivação e à introdução. Com a ideia de que iniciar os intervalos com algo lúdico atrairia mais os participantes, a professora-pesquisadora começou este intervalo com uma dinâmica utilizando manchetes engraçadas e/ou bizarras. Foi o dia de notícias. Iniciar com a dinâmica que envolveu notícias foi preciso para contextualizar os alunos quanto ao tema deste encontro, já que o capítulo a ser lido versava sobre a notícia recebida no início da história: Marcella, a protagonista do romance, sofre um acidente com a mãe e fica paraplégica. O capítulo traz a visão de Gui, irmão de Marcella, que recebe a notícia e fica em choque.

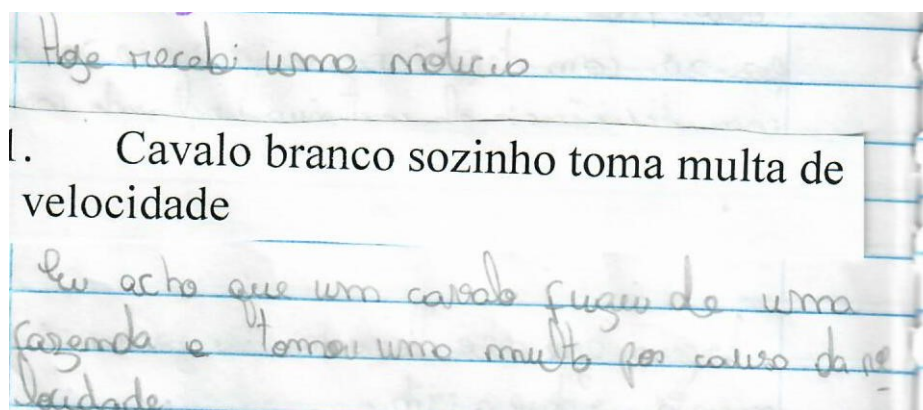
A professora pesquisou diversas notícias na internet para essa dinâmica. Em círculo, cada aluno recebeu uma manchete engraçada, absurda ou bizarra. Colaram no diário e tiveram um tempo para escrever como o fato ocorreu. A manchete recebida pela professora foi: "Idosa coloca fogo na casa após tentar esquentar pijama no micro-ondas". Ela iniciou a dinâmica lendo o título e comentando como poderia ter acontecido o fato. Em seguida, cada aluno leu a manchete e explicou para a turma o fato. Foi um momento de muita descontração. Os alunos se soltaram e deram muitas risadas. Pode-se observar algumas notícias e as anotações de alguns:

Figura 9 – Resposta da atividade com notícia – Aluna Paula



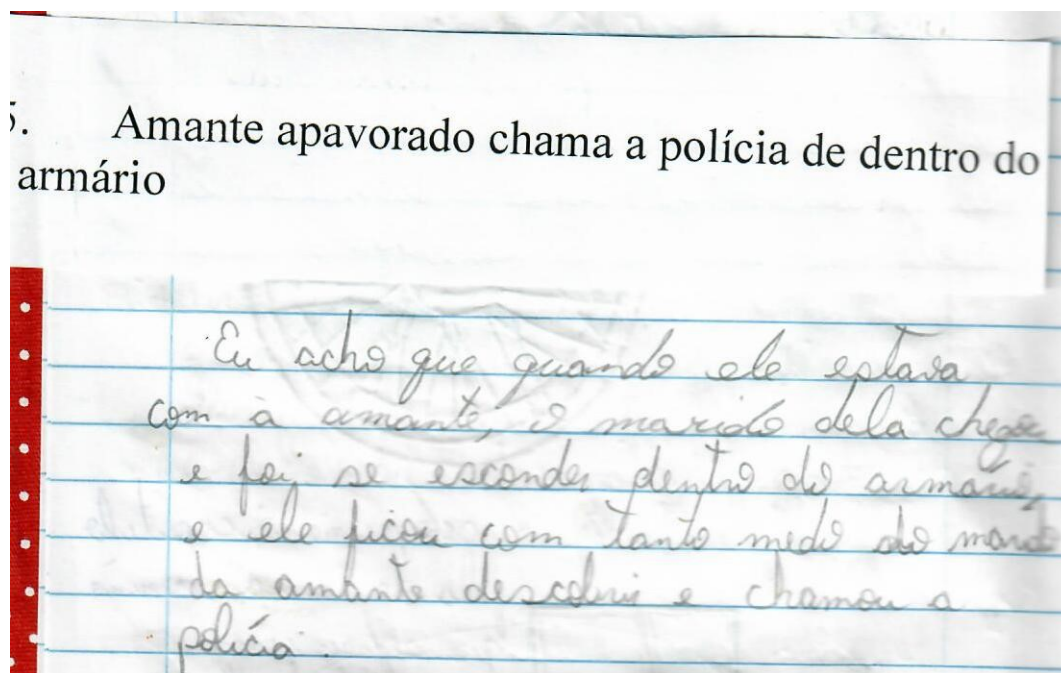
Fonte: Resultado da pesquisa – Diário do leitor

Figura 10 – Resposta da atividade com notícia – Carla



Fonte: Resultado da pesquisa – Diário do leitor

Figura 11 – Resposta da atividade com notícia – Vitória



Fonte: Resultado da pesquisa – Diário do leitor

Nessa dinâmica inicial, os alunos se envolveram com as notícias engraçadas, pegaram a essência delas e as explicaram com criatividade, demonstrando interpretações próprias. Dentro do percurso do letramento literário, essa foi mais uma atividade que preparou o leitor para a leitura do texto literário principal, pois introduziu os alunos ao cerne da discussão do primeiro capítulo do livro.

Passando para outro momento, a professora comentou sobre a necessidade de lidar com as notícias recebidas ao longo da vida. Podem ser notícias alegres, tristes, perturbadoras. Então, a professora pediu que os alunos registrassem no diário uma notícia triste e uma feliz que já receberam em sua vida. Ela também participou desse momento relatando suas notícias. Um por um os alunos foram contando as notícias recebidas.

A notícia ruim que eu já recebi foi quando meu tio morreu; notícia boa é que vou ganhar uma prima (ALUNA BEATRIZ).

Notícia feliz foi quando ganhei um sobrinho; notícia triste foi quando me falaram que minha avó estava com câncer de novo (ALUNA FERNANDA).

Notícia alegre quando tive a honra de batizar minha afilhada [...]; notícia triste quando meu avô morreu (ALUNA LAURA).

Notícia alegre foi quando ganhei um cachorro; notícia triste foi quando meu avô morreu (ALUNO MARCOS).

Notícia triste foi saber que não teria minha mãe mais ao meu lado ou outro alguém da minha família; outra notícia triste foi quando perdi meu pai (ALUNA LORENA).

A notícia muito triste pra mim foi a morte do meu avô há quatro meses (ALUNA KELLY).

A notícia alegre é que eu...; a notícia triste é que eu perdi a minha bisavó (ALUNA LÚCIA).

Uma notícia triste foi quando descobri meu problema de coluna. Notícias alegres foram o nascimento dos meus sobrinhos e o papel de confirmação da minha guarda [...] (ALUNA RAFAELA).

Notícia feliz foi o nascimento da minha irmã; notícia triste foi eu ter perdido meu pai (ALUNA VITÓRIA).

[...] Há mais ou menos dois anos e meio recebi a notícia que minha prima estava grávida [...]. Fiquei muito feliz! Há mais ou menos sete anos recebi a notícia que minha madrinha ficara cega. [...] Fico muito triste porque ela não acompanha meu crescimento (ALUNA KÁTIA).

É possível observar que muitas notícias tristes deles foram sobre perdas na família e doença. O objetivo dessa dinâmica foi avaliar os fatos engraçados, tristes e bons da vida. E o interessante foi que alguns participantes tiveram dificuldade em apontar uma notícia feliz. Alguns depoimentos emocionaram muito a professora-pesquisadora e os próprios alunos. Alguns optaram pelo silêncio e foram respeitados.

No final da dinâmica, a professora falou sobre como às vezes é difícil lidar com as notícias tristes de nossa vida, mas que eles precisavam ser fortes e encarar com coragem. Para encerrar esse momento, a professora-pesquisadora fez o link da dinâmica com a notícia recebida no primeiro capítulo do livro. Os estudantes compreenderam bem a intenção da dinâmica com o tema do capítulo de Gui, primeiro personagem que conheceram.

Foi uma oportunidade de os alunos desabafarem e refletirem sobre as próprias alegrias e dores pelas quais passaram. Como avaliação final da dinâmica, houve uma análise com base nas questões: Para que serviu a dinâmica? O que descobrimos acerca dos demais? Como podemos lidar com notícias tristes? Oralmente, alguns se manifestaram dizendo que a dinâmica serviu principalmente para desabafarem. Também comentaram que foi possível conhecer mais os colegas através das situações tristes e alegres relatadas por eles. A professora-pesquisadora percebeu que alguns, de início, não se sentiram à vontade para falar, mas ao ver outros participando, pediram a palavra. Foi um momento de avaliação significativo em que o aluno, mesmo que num percurso inicial de letramento, pôde relacionar a literatura e a

vida. Segundo Candido (2002, p. 83), a fantasia não é pura e traz consigo muitas verdades que ajudam a entender o que acontece na vida real. Foi o que os alunos fizeram neste momento, refletiram sobre a própria vida com base na fantasia presente na literatura. Articular a vida e obra literária lida faz parte do processo de formação do leitor.

O segundo momento desse intervalo, feito na segunda aula, foi iniciado com a leitura do livro. A professora-pesquisadora achou melhor fazer a leitura do primeiro capítulo em sala de aula com os alunos, apesar de ter pedido essa leitura também como tarefa. Alguns alunos já chegaram ao intervalo com a leitura feita. Abaixo dois exemplos de registros:

Figura 12 – Registro de atividade de leitura – Aluna Rafaela

17/06 ♡

Hoje li o primeiro capítulo do livro, conta a história de Marcella. Ela era uma jogadora de xadrez, a filha perfeita, a garota perfeita, a irmã protetora, que sempre cuidava do irmão. Mas um dia em um acidente, Marcella fica paralisada, e não pode mais andar. Ela vai perdendo a alegria e faz que o irmão mude sua vida, mas igual ele era o protetor e agora tem que proteger a irmã e cuidar dela quando ela mais precisa. O pai se preocupa com a filha e pensa como vai ter a vida dela, e como vai se lembrar

como vai sair de casa.
E a situação traz para
Marcella uma amizade
inesperada, na qual
Marcella vai protagoni-
zar, o papel da amiga
que não esperava ser.

Fonte: Resultado da pesquisa – Diário do leitor

Figura 13 – Registro de atividade de leitura – Aluna Kátia

Lição de casa:
 Ler capítulo 1
 Sendo o 1º capítulo de
 lirero, fiquei triste com
 o acontecimento. Me
 coloquei no lugar de
 Marcela e pude sen-
 tir tudo do mal que
 ela sentia. Foi uma
 criança normal, alegre,
 extrovertida, e de repen-
 te, nunca mais poder
 andar? Sim, deve ser
 muito difícil! Esse 1º ca-
 pítulo, me fez entender
 que, por mais que nos-
 se a priori te hoje, pode
 não ser o suspeito.
 Que a hoje como se não
 cheiasse um amanhã,
 e ajude as Estrelas
 Lótas?

Fonte: Resultado da pesquisa – Diário do leitor

As anotações dessas duas estudantes mostraram leituras bem diferentes do capítulo inicial. A primeira fez um resumo coerente e literal, relatando os fatos com clareza. A segunda deixa nítido um envolvimento emocional, demonstrando sensibilidade, empatia e reflexão da vida. Pode-se confirmar isso com alguns trechos

como “Fiquei triste com o acontecimento”, “Me coloquei no lugar de Marcella e pude sentir tudo de mal que ela sentia”, “Esse 1º capítulo me fez entender que, por mais que você aproveite hoje, pode não ser o suficiente”. Essas alunas representaram as muitas outras leituras feitas pelos participantes. Cada um deles recebeu o texto literário de uma forma própria e saiu modificado dessa experiência inicial de leitura. É mais uma vez o conceito de Aguiar (2006, p. 249) de que o aluno não continua o mesmo ao interagir com o texto literário. Ele tem modos de pensar ampliados, faz novas leituras, muda opiniões e, principalmente, reflete sobre a vida.

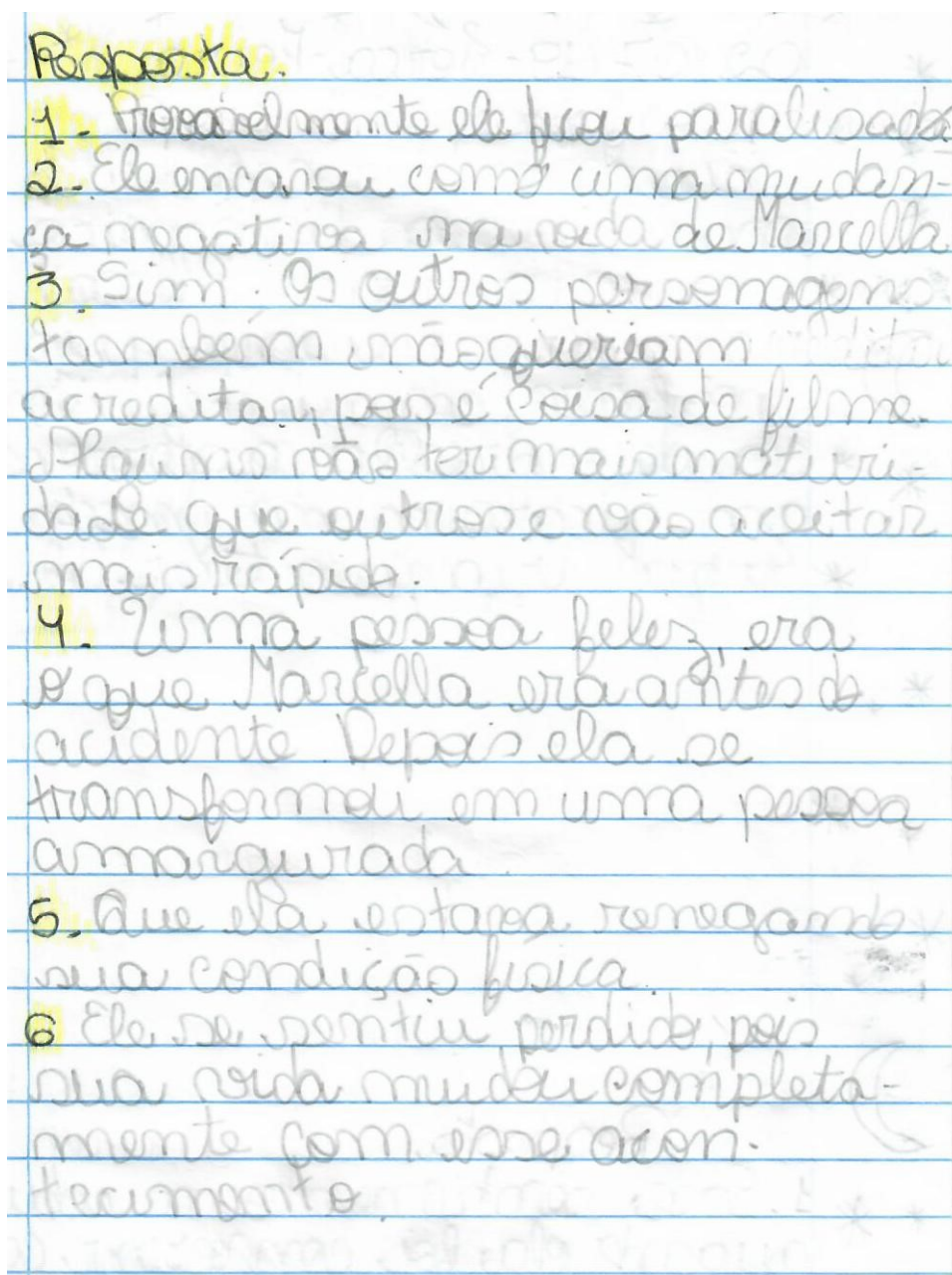
Nesse dia, o primeiro capítulo foi lido coletivamente com os participantes em roda lendo página por página, apenas os que desejaram fazê-lo. Uma estudante que já havia lido pediu para ler novamente, dizendo ser muito bom ler. A professora observou que alguns alunos que não liam em sala de aula, com o romance nas mãos, participaram da leitura coletiva. Essa leitura que aconteceu na turma evidenciou o que Cosson (2018a, p. 139) diz sobre o “círculo de leitura” em que os participantes, ao lerem juntos, deixam claro o caráter social que os textos têm, ou seja, uma das funções sociais da literatura. Uma “comunidade de leitores” (COSSON, 2018b, p. 47) começou a ser formada a partir daqui.

Após a leitura do primeiro capítulo todo, houve uma conversa com os alunos sobre o ponto de vista do personagem Gui, a voz do primeiro capítulo, com base nas questões abaixo, que foram entregues aos alunos:

- 1- O capítulo 1 inicia-se com a terrível frase dita pelo pai ao Gui: “Sua irmã nunca mais vai andar”. O que você acha que Gui sentiu ao ouvir isso? Por quê?
- 2- Qual é o ponto de vista de Gui? Como ele encarou a terrível notícia?
- 3- Será que os outros personagens pensam da mesma forma de Gui? O que você acha que vai acontecer quando os outros contarem a história do ponto de vista deles? Algo vai mudar?
- 4- Depois de ficar internada se recuperando no hospital, Marcella retornou para sua casa. Ao chegar, o irmão Gui impressionou-se: “Foi chocante: não era mais a irmã que eu conhecia. Tinha se transformado em outra pessoa”. Quem era a irmã que ele conhecia? Após o acidente, quem era essa nova Marcella?
- 5- Ao ouvir sobre sua situação, as primeiras palavras de Marcella foram: “_ Eu não quero cadeira de rodas!”. O que você acredita que passou pela cabeça dela ao dizer essas palavras?
- 6- Com a nova situação da irmã, Gui perdeu seu quarto para a avó que foi morar com eles para ajudá-los. Gui também precisou ajudar a irmã trazendo tudo de que ela precisava. Pelo que ele contou no 1º capítulo, como ele se sentiu com tanta novidade em casa? (Fonte: elaboradas pela autora).

As questões serviram de norte para um diálogo dos alunos com esse primeiro discurso do livro. Pode-se observar as respostas desse questionário de alguns discentes:

Figura 14 – Respostas da atividade do 1º capítulo – Aluna Inara



Fonte: Resultado da pesquisa – Diário do leitor

Figura 15 – Respostas da atividade do 1º capítulo – Aluna Rafaela

01- Ele pensou, ficou meio sem entender, sem choque.

02- Ele não queria acreditar na notícia, preocupado, triste pela irmã.

03- Podem pensar que é difícil que pode ser insuperável, acho que a consciência com a perda faz os outros pensarem.

04- Ela era abego prote-

tor, agora estava perdida triste e lamentável.

05- Está fugindo do problema, não aceita a sua deficiência.

06- Triste, pois não que as coisas não eram mais as mesmas.

Os alunos responderam no diário do leitor e depois compartilharam as respostas numa roda de conversa em que a professora foi refletindo cada questão com eles. Pelas respostas acima, os alunos conseguiram observar como o personagem Gui encarou a notícia da tragédia com a irmã, o que sentiu, o que mudou na “nova” Marcella. A professora salientou com eles a materialidade do texto e com isso, as respostas mostraram como eles perceberam a construção desse discurso, atentaram para a personalidade dos personagens, para suas transformações iniciais e para tudo o que aconteceu em volta dessas vozes. Tudo foi comentado com base no texto e em como foi criado esse discurso.

Algumas últimas observações sobre esse dia foi que, durante a dinâmica, uma aluna que não quis falar sobre suas notícias tristes e alegres, após ver que os colegas falaram, ela quis relatar e foi bem libertador para ela. Uma outra aluna relatou que leu o primeiro capítulo do livro em casa com o pai e que eles estavam ansiosos para continuar a leitura. Essas atitudes demonstraram o envolvimento dos sujeitos com o texto literário com um novo olhar, na perspectiva do letramento literário, diferente do que tinham na escola até então. No geral, todos os momentos com dinâmica, depoimentos, leituras, reflexões em grupo foram atividades relevantes para esse primeiro intervalo que mexeu com os leitores, evidenciando outro tipo de relação deles com a leitura literária. O contato, em grupo, com o texto literário para Colomer (2003, p. 94) leva a um ato comunicativo que possibilita atingir a competência para compreender a qualidade “literário”, que se torna um uso da linguagem comum, aprendida socialmente pelos receptores desse tipo de texto. Na visão dessa autora, o texto literário é instrumento determinante para a formação do leitor literário. Essa formação do leitor está ocorrendo, pois a leitura está sendo mediada, feita de mãos dadas com os alunos e com o texto literário em evidência. Resumindo, o primeiro intervalo foi muito proveitoso e motivador.

Com todas as dúvidas esclarecidas e o capítulo bem compreendido, a professora-pesquisadora encerrou esse intervalo negociando a leitura dos três capítulos seguintes como tarefa para o próximo encontro.

4.3.3.3 Segundo intervalo – *Estrelas tortas*

O segundo intervalo foi iniciado com a dinâmica “O Desconhecido” no dia 2 de julho de 2019. Os capítulos lidos pelos alunos em casa trouxeram pontos de vista de

novos personagens: Marina, Bira e Aída. Eles encaram uma situação nova e desconhecida que é a condição da protagonista Marcella. Por isso, a professora-pesquisadora trouxe a temática do desconhecido para as atividades do dia.

Para iniciar a dinâmica, a professora-pesquisadora criou um clima de suspense através de músicas, comandos dados, falas e da caixa fechada. Em círculo, os alunos foram passando a caixa de mão em mão. Durante a dinâmica, os alunos passaram a caixa rapidamente para os colegas, querendo se livrar dela. Foi perceptível como ficaram apreensivos com a situação criada e alguns perguntaram o que tinha na caixa, se tinha algum bicho, etc. O tempo todo a professora disse que quem escolhesse abrir a caixa precisaria estar preparado para cumprir a missão que estava dentro dela. A caixa estava embrulhada para presente e era bonita, mas o clima era tenso e os alunos estavam inseridos numa conjuntura de inquietação perante a tarefa que não conheciam. Depois de rodar a caixa por um tempinho, a música parou e a aluna decidiu abrir a caixa. A professora perguntou se ela não gostaria de desistir porque deveria cumprir a tarefa, mas a aluna foi insistente, abriu a caixa e ficou aliviada ao ver um bombom sonho de valsa com a simples missão: “Coma o chocolate”.

A intenção da dinâmica foi levar os alunos a refletirem sobre o medo do desconhecido, assim como os personagens do romance tiveram medo da nova condição de Marcella e de tudo que ela ainda sofreria na vida. Pensaram também sobre ter coragem e enfrentar o medo do desconhecido, buscando a superação.

Após a dinâmica, a professora-pesquisadora pediu aos alunos que respondessem no diário se eles tiveram mais apreensão devido aos elementos da dinâmica (música, falas, tom de voz, caixa fechada, etc.) ou devido à missão em si. Algumas respostas podem ser conferidas:

Eu não tive medo de nada dessa dinâmica (ALUNA INARA).

Tive medo do que estava dentro da caixa (ALUNA KELLY).

As coisas que a professora estava falando, a música e a caixa fechada me deixara com medo (ALUNO MARCOS).

O medo foi devido à missão que tinha na caixa (ALUNA CARLA).

Eu tive medo porque não sabia a missão e a situação era nova (ALUNO JONAS).

Deu um medo pequeno por não sabe o que tinha na caixa e a tensão da música e das falas de suspense (ALUNA RAFAELA).

Tive medo devido à missão que estava dentro da caixa (ALUNA KÁTIA).

Devido às falas da professora (ALUNA LORENA).

Da missão que estava na caixa, porque eu não sabia o que era (ALUNO PEDRO).

Eu tive medo de abrir a caixa (ALUNA VITÓRIA).

Eu senti um pouco de medo por causa da música (ALUNO FLÁVIO).

Um pouco de medo porque a música era bem de suspense e medo de abrir a caixa (ALUNO SÁVIO).
Nenhum. Não fiquei com medo (ALUNA JÚLIA).

Percebeu-se que as respostas foram bem divididas. Dos relatos acima, a maioria disse ter tido medo da missão que estava dentro da caixa. Em mais uma oportunidade de trazer a ficção para a reflexão da vida real, os alunos experimentaram o mesmo sentimento dos personagens do livro, medo do novo, medo do desconhecido, medo do que está por vir, medo de encarar uma nova situação. Aproveitando-as, a professora-pesquisadora refletiu com os alunos sobre como o medo é uma construção social. E que na dinâmica foi bem construído pelo discurso e elementos que envolveram a situação. Explicou como esse medo é criado e como pode ser desconstruído. Depois, a docente traçou um paralelo entre a dinâmica e a convivência das figuras dramáticas do livro que estavam lendo, refletindo com os participantes como o medo está construído na obra através dos pontos de vista dos personagens conhecidos até agora no romance. Os alunos fizeram registros no diário do leitor.

Pelo fato dos personagens não se acostumarem com a nova vida da personagem principal, em pensar na nova rotina, os olhares que mudam devido ao estado da garota (ALUNA RAFAELA).
No livro o medo descrito está relacionado à aceitação da realidade, pois antes ela era uma menina normal e depois de um acidente, ela fica parálitica (ALUNA KÁTIA).
O medo está presente no acidente que aconteceu com a personagem (ALUNA LORENA).
O medo está presente no livro através da menina porque ela ficou deficiente e com medo da nova situação (ALUNA VITÓRIA).
Os personagens têm medo da situação nova de Marcella (ALUNO PEDRO).
O tema usado nessa aula foi utilizado, pois no livro, com a deficiência de Marcella, os personagens ficaram com medo do que iria acontecer (ALUNA INARA).
Os personagens tinham medo do que poderia acontecer de agora em diante. Muito medo de como seria a vida deles (ALUNA JÚLIA).

As observações dos alunos demonstraram como eles perceberam a construção do medo na obra através dos discursos dos personagens presentes nesses capítulos lidos. Eles demonstraram essa interpretação própria em trechos como “No livro o medo descrito está relacionado à aceitação da realidade [...]”, “O medo está presente no acidente que aconteceu com a personagem”, “O medo está presente no livro através da menina porque ela ficou deficiente e com medo da nova situação”, “Os personagens têm medo da situação nova de Marcella”, “Muito medo de como seria a

vida deles”. Enfim, os alunos trouxeram uma leitura própria das vozes no livro que deixaram clara uma inquietação diante do que é novo. Os participantes também conseguiram compreender a ligação da dinâmica feita no início deste intervalo com o enredo que eles começaram a descobrir com os personagens. Pôde-se ver neste depoimento de uma aluna: “O tema usado nessa aula foi utilizado, pois no livro, com a deficiência de Marcella, os personagens ficaram com medo do que iria acontecer”. Os estudantes conheceram pouco a pouco essas vozes do livro e dialogaram com elas evidenciando a polifonia presente no romance e o que Bakhtin (2002, p. 74) diz sobre o gênero romanesco ser uma diversidade social de línguas e vozes individuais.

Como os alunos tiveram a tarefa de ler os três capítulos seguintes em casa, a professora-pesquisadora deixou claro que poderiam anotar no diário suas impressões sobre o texto lido. A seguir as reflexões da aluna Kátia:

Figura 16 – Registro de atividade de leitura – Aluna Kátia

Lição de casa:
 Ler os capítulos 2, 3, 4
 Sendo o 2º capítulo,
 me coloquei no lugar
 das personagens, e
 pude sentir, tanto a
 angústia de Mariana,
 como de Marcella. Elas
 amigas e de repente, bri-
 garam por um bobão.
 Se eu tivesse no lugar
 de Mariana, sentiria
 o mesmo, como eu iria
 à casa de Marcella
 sendo que estávamos
 tão bem conversando?

É digital! 15-11-2022
 Lendo o 3º capítulo,
 senti a angústia de
 Bira, mas não o deu
 razão de sumir de
 vez da vida da car-
 tadinha. Quando Mar-
 cella ainda andava,
 e ela era chela para
 ela e eu porque ela
 não iria andar
 mais, ele sumiria? E
 não é coisa de um
 "homem" fazer!
 Realizando a leitu-
 ra do 4º capítulo pu-
 de sentir a dor de
 uma mãe ao ver o
 filho(a) aprendendo a
 lutar e uma guerreira e
 merecedora de melhor
 e melhor vida!

Fonte: Resultado da pesquisa – Diário do leitor

As anotações da aluna demonstraram empatia, pois ela se colocou no lugar de todos os personagens, veja em “Me coloquei no lugar das personagens, e pude sentir, tanto a angústia de Mariana, como de Marcella”, “Senti a angústia de Bira”, “Pude sentir a dor de uma mãe”. A leitora também opinou contra ou a favor perante posicionamentos dos personagens como nos trechos “Se eu tivesse no lugar de Mariana, sentiria o mesmo, como eu iria à casa de Marcella sendo que estávamos um ano sem conversar?”, “[...] mas não o dou razão de sumir de vez da vida da

coitadinha”. Percebeu-se a mudança de relação do aluno com o texto literário lido, seu envolvimento com as vozes da obra, suas reflexões sobre os comportamentos dos personagens. Foi notável que ocorreu outro tipo de formação do leitor, propiciando adquirir uma competência literária que, de acordo com Bierwisch (1965, *apud*. COLOMER, 2003, p. 93), trata-se da capacidade humana de produzir e recepcionar estruturas poéticas.

Concluídas as reflexões geradas pela dinâmica, iniciou-se a discussão dos três capítulos lidos em casa pelos alunos através das questões seguintes distribuídas a eles:

- 1- Todos ainda estavam aprendendo a lidar com a nova situação de Marcella. O capítulo 2 apresenta a história contada por Mariana que sentia inveja de Marcella, mas resolve se aproximar e tentar ajudar. Na perspectiva dela, como esse sentimento mudou? O que Mariana passa a sentir por Marcella? Retire um trecho do capítulo que demonstre o novo sentimento de Mariana por Marcella. O ponto de vista de Mariana foi construído com base no sentimento de _____.
- 2- O capítulo 3 trouxe a visão de Bira. A partir do ponto de vista desse personagem, como você o enxergou na história? Volte ao texto de Bira e retire um fragmento que comprove a personalidade dele identificada por você. O ponto de vista de Bira foi construído com base no sentimento de _____.
- 3- Aída, a mãe de Marcella, conta a história no capítulo 4. Como ela se sentiu depois do acidente? Através do ponto de vista dela, cite uma fala dessa personagem que confirme seu sentimento após a tragédia. Diante da nova condição da filha, o que Aída pensa sobre o futuro de Marcella? Quais foram os traumas de Aída depois da tragédia? O sofrimento da filha era também o sofrimento da mãe? Vamos relembra momentos em que Aída sofreu junto com a filha. O ponto de vista de Aída foi construído com base no sentimento de _____. (Fonte: elaboradas pela autora).

Essas questões geraram uma atividade oral produtiva, em que a turma foi respondendo junto, comentando a história e dialogando com os pontos de vista apresentados. A professora-pesquisadora chamou a atenção dos alunos para a ótica construída em cada capítulo de cada personagem. Visando evidenciar a materialidade do texto, a professora pediu que identificassem trechos no texto que comprovassem o ponto de vista dos personagens. Com a mediação da docente, esses alunos folhearam bastante o livro, voltaram aos textos dos capítulos lidos, questionaram o texto e compreenderam bem a construção dessas vozes no romance. Nesse processo, essa é a principal função do professor: mediar a leitura. Cosson (2018b, p. 29) reforça que cabe ao professor criar condições para que o encontro aluno-literatura seja uma experiência completa de construção de sentido para o texto literário, para o

próprio aluno e para todos os sujeitos sociais inseridos no processo de letramento literário.

No momento de discussão das respostas das questões acima, em que a professora-pesquisadora verificou a leitura dos alunos, ela percebeu que muitos não leram os três capítulos na totalidade em casa. O que comprovou mais ainda a necessidade da mediação do professor, já que em sala de aula, os alunos demonstraram maior interesse e disposição em ler o romance. Mesmo assim, a mediadora foi envolvendo todos os alunos na história do livro, na discussão dos perfis dos personagens e pedindo que consultassem os capítulos, selecionando trechos relevantes e fazendo a leitura deles.

Concluída essa parte, a professora distribuiu uma cópia a cada aluno do poema *Mude*, de Edson Marques. Conforme Cosson (2018b), os intervalos trazem as atividades específicas e que podem ser bem variadas.

Um exemplo é a leitura de outros textos menores que tenham alguma ligação com o texto maior, funcionando como uma focalização sobre o tema da leitura e permitindo que se façam aproximações breves entre o que já foi lido e o novo texto (COSSON, 2018b, p. 63).

O poema fala da necessidade de realizar mudanças, logo, tem ligação com a discussão do tema central dos últimos capítulos lidos. Essa reflexão com os alunos foi necessária, pois os personagens do romance lido estavam passando por mudanças. Os alunos fizeram a leitura do poema silenciosamente e, depois, alguns leram em voz alta. Alguns comentários foram feitos sobre a mensagem do poema como a necessidade de mudar, que há mudanças muito positivas para a vida, mas há também mudanças nas quais não se pode interferir, entre outros. A professora fez o link do poema com a história do livro e verificou como a leitura desse intertexto abriu mais os horizontes dos alunos para a compreensão do texto principal. Para refletir sobre a materialidade do poema, os alunos receberam as seguintes perguntas:

- 1- O imperativo está muito presente no poema. O que isso pode causar no leitor? Explique. Retire do poema 3 exemplos de frases no imperativo.
- 2- Circule no texto as palavras que se repetem e/ou palavras semelhantes e comente o porquê dessa construção literária. (Fonte: elaboradas pela autora).

A professora esclareceu para os alunos as questões e eles buscaram os exemplos no texto, lendo para a turma. Algumas respostas podem ser observadas abaixo:

Figura 17 – Respostas da atividade do Poema: Mudança – Aluna Inara

Resposta

1. Pode causar uma leitura a vontade de obedecer, por causar curiosidade nos mesmos. Tome outros exemplos. Veja o mundo de outras perspectivas. Leia outros romances.

2. O texto pede para que a gente mude um pouco o modo estudarmos, para que sempre tenhamos vontade de aprender.

Fonte: Resultado da pesquisa – Diário do leitor

Figura 18 - Respostas da atividade do Poema: Mudança – Aluna Vitória

1. Incentiva o leitor fazer mudanças na sua vida. "Tome outros exemplos", "Deixe seus sapatos velhos", "Corrija a postura", "Durma no outro lado da cama".

2. Os palavras do poema se referem a mudanças.

Fonte: Resultado da pesquisa – Diário do leitor

As respostas das alunas mostraram a compreensão delas sobre o porquê da presença do imperativo nesse poema que aborda a questão da mudança. Quando

elas responderam “Pode causar no leitor a vontade de obedecer, por causar curiosidade no mesmo”, “O texto pede para que a gente mude um pouco o nosso cotidiano [...]” e “Incentiva o leitor a fazer mudanças a sua vida”, elas demonstraram ter entendido bem como essa construção literária pode impactar o leitor. É bom observar também que as perguntas elaboradas pela professora-pesquisadora focaram o texto literário e a construção de sua literariedade, não abordando apenas questões gramaticais, conforme critica Soares (2006, p.27).

Estudando a construção literária do poema, a professora também chamou a atenção para as palavras que se repetem ao longo do texto e para palavras que indicam mudança. Abaixo, o texto com as palavras destacadas pela professora-pesquisadora e pelos alunos:

Figura 19 – Poema Mude com as marcações feitas pela professora-pesquisadora e pelos alunos

Mude

Mas comece devagar,
porque a direção é mais importante
que a velocidade.

Sente-se em outra cadeira,
no outro lado da mesa.
Mais tarde, mude de mesa.
Quando sair,
procure andar pelo outro lado da rua.
Depois, mude de caminho,
ande por outras ruas,
calmamente,
observando com atenção
os lugares por onde você passa.
Tome outros ônibus.
Mude por uns tempos o estilo das roupas.
Dê os teus sapatos velhos.
Procure andar descalço alguns dias.
Tire uma tarde inteira
para passear livremente na praia,
ou no parque,
e ouvir o canto dos passarinhos.

Veja o mundo de outras perspectivas.

Abra e feche as gavetas
e portas com a mão esquerda.
Durma no outro lado da cama.
Depois, procure dormir em outras camas.
Assista a outros programas de tv,
compre outros jornais,
leia outros livros,
Viva outros romances!

Não faça do hábito um estilo de vida.

Ame a novidade.
Durma mais tarde.
Durma mais cedo.
Aprenda uma palavra nova por dia
numa outra língua.
Corrija a postura.
Coma um pouco menos,
escolha comidas diferentes,
novos temperos, novas cores,
novas delícias.
Tente o novo todo dia. O novo lado,
o novo método,

o novo sabor,
o novo jeito,
o novo prazer,
o novo amor.

A nova vida.

Tente.

Busque novos amigos.

Tente novos amores.

Faça novas relações.

Almoce em outros locais,

vá a outros restaurantes,

tome outro tipo de bebida

compre pão em outra padaria.

Almoce mais cedo,

jante mais tarde, ou vice-versa.

Escolha outro mercado,

outra marca de sabonete,

outro creme dental.

Tome banho em novos horários.

Use canetas de outras cores.

Vá passear em outros lugares.

**Ame muito,
cada vez mais,
de modos diferentes.**

Troque de bolsa,

de carteira,

de malas.

Troque de carro.

Compre novos óculos,

escreva outras poesias.

Jogue os velhos relógios,

quebre delicadamente

esses horrorosos despertadores.

Abra conta em outro banco.

Vá a outros cinemas,

outros cabeleireiros,

outros teatros,

visite novos museus.

Mude.

Lembre-se de que a Vida é uma só.

Arrume um outro emprego,

uma nova ocupação,

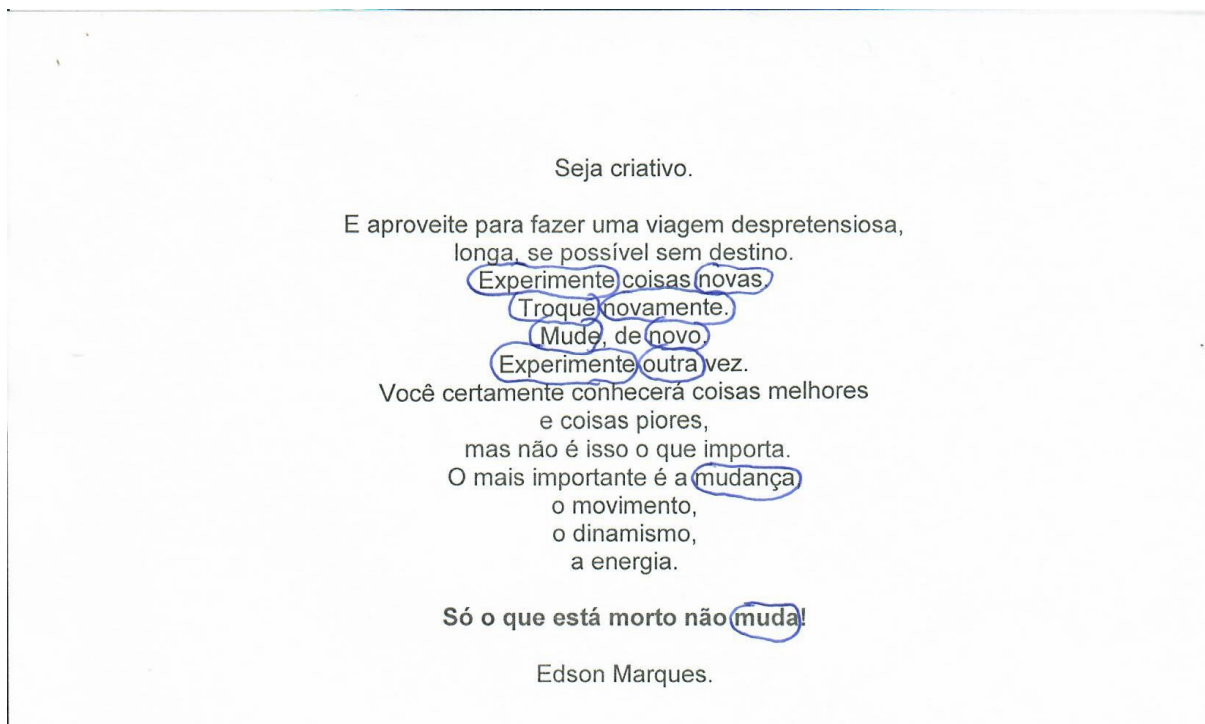
um trabalho mais light,

mais prazeroso,

mais digno,

mais humano.

**Se você não encontrar razões para ser livre,
invente-as.**

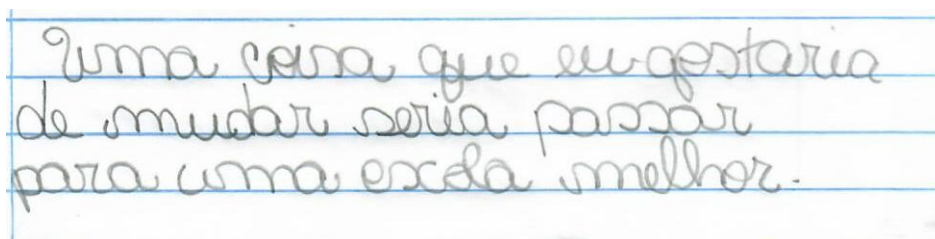


Fonte: Resultado da pesquisa – Diário do leitor

Os alunos foram participativos, auxiliaram a encontrar as palavras, concentraram-se, discutiram as mensagens do poema e refletiram sobre o porquê de estarem repetidas no texto. Com mediação da professora, observaram a literariedade das palavras “outro”, “outra”, “outros”, “outras”, “novo”, “nova”, “novos”, “novas”, “troque”, “mude”, “experimente”, “novidade” muito presentes no texto.

Até esse momento foram utilizadas duas aulas de 50 minutos, mas não foram suficientes. A sequência deste intervalo aconteceu no dia seguinte, sendo iniciada com uma nova leitura do poema, em que, junto com os alunos, a professora fez uma reflexão sobre como a vida é cheia de mudanças. Algumas, por decisão nossa; outras, por novas situações com as quais nos deparamos como a de Marcella e todos os personagens do livro. Rer ler o poema e retomar sua mensagem foi mais uma oportunidade de ligar o literário à vida. Assim, foi solicitado que os alunos registrassem no diário uma grande mudança que gostariam de fazer na vida.

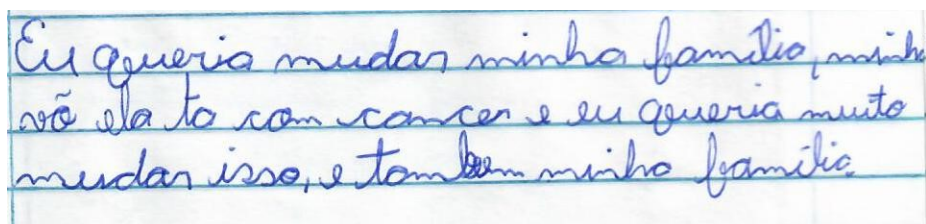
Figura 20 – Reflexão sobre mudança – Aluna Inara



Uma coisa que eu gostaria de mudar seria passar para uma escola melhor.

Fonte: Resultado da pesquisa – Diário do leitor

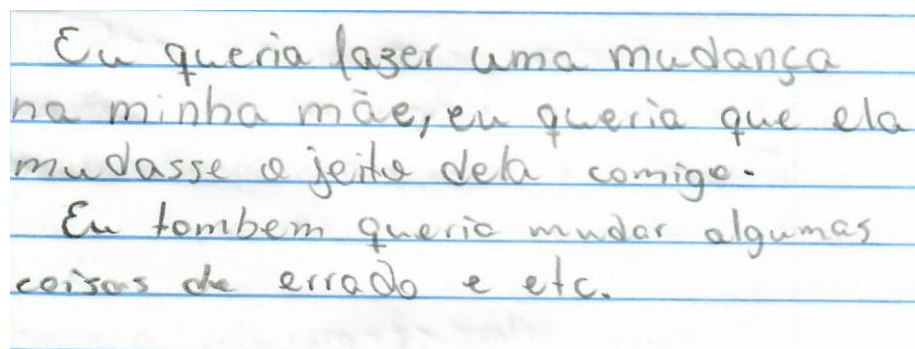
Figura 21 – Reflexão sobre mudança – Aluna Fernanda



Eu queria mudar minha família, minha mãe ela tá com câncer e eu queria muito mudar isso, e também minha família.

Fonte: Resultado da pesquisa – Diário do leitor

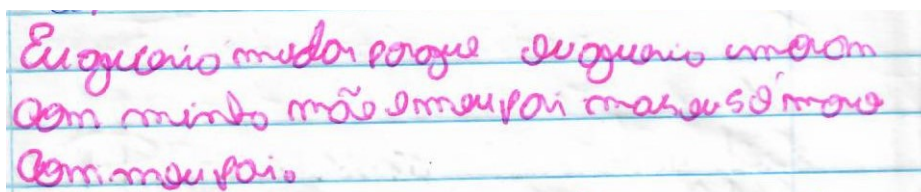
Figura 22 – Reflexão sobre mudança – Aluna Ester



Eu queria fazer uma mudança na minha mãe, eu queria que ela mudasse o jeito dela comigo. Eu também queria mudar algumas coisas de errado e etc.

Fonte: Resultado da pesquisa – Diário do leitor

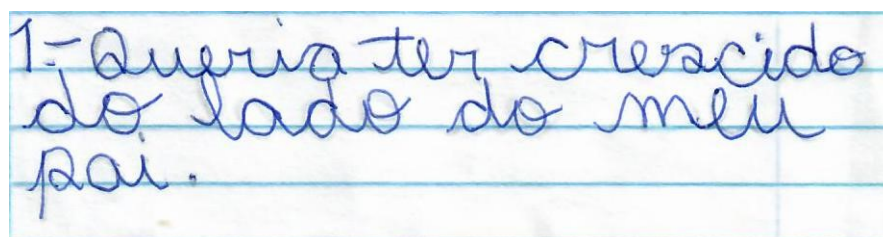
Figura 23 – Reflexão sobre mudança – Aluno Jonas



Eu queria mudar porque eu queria um amor com muito mais amor por mas eu só more com meu pai.

Fonte: Resultado da pesquisa – Diário do leitor

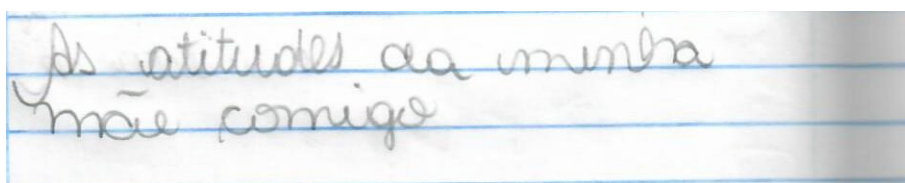
Figura 24 – Reflexão sobre mudança – Aluno Sávio



1- Queria ter crescido do lado do meu pai.

Fonte: Resultado da pesquisa – Diário do leitor

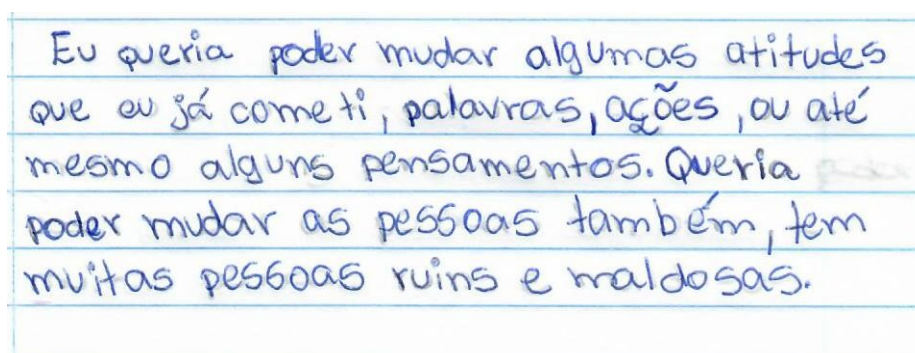
Figura 25 – Reflexão sobre mudança – Aluna Kelly



As atitudes da minha mãe comigo

Fonte: Resultado da pesquisa – Diário do leitor

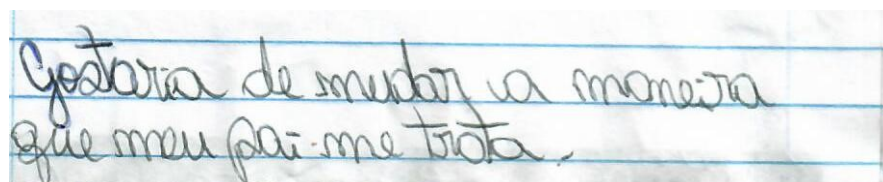
Figura 26 – Reflexão sobre mudança – Aluna Sandra



Eu queria poder mudar algumas atitudes que eu já cometi, palavras, ações, ou até mesmo alguns pensamentos. Queria poder mudar as pessoas também, tem muitas pessoas ruins e maldosas.

Fonte: Resultado da pesquisa – Diário do leitor

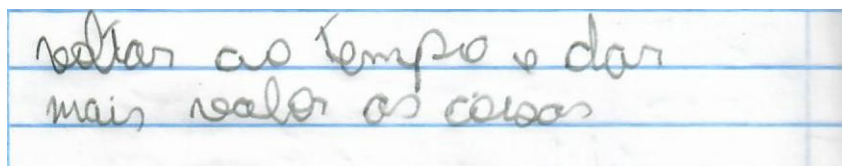
Figura 27 – Reflexão sobre mudança – Aluna Paula



Gostaria de mudar a maneira que meu pai me trata.

Fonte: Resultado da pesquisa – Diário do leitor

Figura 28 – Reflexão sobre mudança – Aluno Fábio



Fonte: Resultado da pesquisa – Diário do leitor

Essas respostas foram socializadas em sala. Esse foi mais um momento de emoção para alguns alunos que desabafaram sobre situações que gostariam de mudar. Percebeu-se que a maioria citou alguma mudança na família. Mudar a família, mudar o fato da existência de doença na família, mudar atitudes da mãe ou do pai, morar com os pais juntos, ter crescido com o pai, enfim. Nessa atividade, o intertexto usado na aula abriu portas para uma reflexão da própria vida dos alunos. Mais uma atividade em que a junção de fantasia/ficção e realidade/verdade aconteceu, como Candido (2002, p. 83) já disse que ocorre o tempo todo nos textos literários lidos na escola. Nesse dia, a professora-pesquisadora esteve muito envolvida com a temática da mudança, pois havia recebido uma notícia difícil e foi emocionante participar desse encontro com os alunos.

Feito isso, ainda em roda, foi iniciada a leitura do capítulo 5. A leitura foi feita pelos alunos que desejaram ler. A professora-pesquisadora fez pausas e chamou a atenção dos alunos para as atitudes do personagem Gui, voz desse capítulo. A docente questionou qual era o discurso de Gui. As respostas dos alunos para esse capítulo foram orais e aconteceram no momento da leitura em sala. Os alunos reconheceram, na materialidade do texto, a construção do discurso do personagem através de trechos que mostravam que ele estava chateado porque achava que ninguém se preocupava mais com ele, somente com a irmã; também que ele não estava confortável em ter que ajudar a irmã em tudo. Apesar disso, visualizaram um irmão que deixou a vida da irmã cadeirante mais leve. Toda a visão de Gui nesse texto foi relacionada ao ponto de vista desse mesmo personagem no primeiro capítulo. A turma leu o capítulo quinto na íntegra, dialogando com a voz presente nele e estudando sua construção. Cosson (2018b, p. 63) ensina que como atividade dos intervalos “Também pode ser a leitura conjunta de um capítulo ou trecho de capítulos para ser trabalhado estilisticamente em microanálise de recursos expressivos que interessem ao professor e aos alunos destacar”.

Esse foi outro intervalo que refletiu resultados positivos nesse percurso de letramento literário com os alunos. Cosson (2018b, p. 63) faz a seguinte orientação para essa etapa de leitura: “Já os intervalos, que constituem as atividades específicas, podem ser de natureza variada”. Foi o que ocorreu em mais um intervalo do livro *Estrelas tortas*, em que a professora-pesquisadora trouxe aos alunos dinâmica de introdução aos capítulos a serem discutidos, atividades de reflexão e diálogo com as vozes do texto, de ligação do literário à vida, de registro no diário do leitor, de leitura de intertexto, enfim, atividades integradas de leitura, oralidade e escrita. Tudo com participação ativa dos alunos que demonstraram interação com o texto literário, pois experimentaram sentimentos que os personagens também sentiram, empatia por eles, compreenderam o elo entre a dinâmica feita e o texto, fizeram interpretações próprias de sua leitura dialogando com ela. A formação leitora continuou, pois houve mediação do professor lendo junto e fortalecimento da relação dos alunos com a obra.

A professora negociou a leitura dos capítulos 6 e 7 e solicitou que os alunos trouxessem uma fotografia deles para uma atividade no próximo intervalo.

4.3.3.4 Terceiro intervalo – *Estrelas tortas*

O terceiro intervalo foi realizado no dia 9 de julho de 2019. Para esse encontro, a professora-pesquisadora focou muito mais na leitura, deixando de lado um pouco as dinâmicas para dar mais ênfase ao texto literário. Lembrando que a adaptação da sequência pode acontecer durante o percurso de letramento literário, desde que seja necessário e esteja “[...] de acordo com os interesses, textos e contexto da comunidade de leitores”, diz Cosson (2018b, p. 48). O autor explica que as sequências são modelos, pois há outras possibilidades, “[...] consideramos essas duas sequências exemplares e não modelares, visto que desejamos que sejam vistas como exemplos do que pode ser feito e não modelos que devem ser seguidos cegamente”. Então, mesmo tendo tido a tarefa de ler em casa, a turma fez a leitura do capítulo 6 na íntegra. Esse capítulo trouxe a história de Marcella na visão de Emílio, um novo amigo.

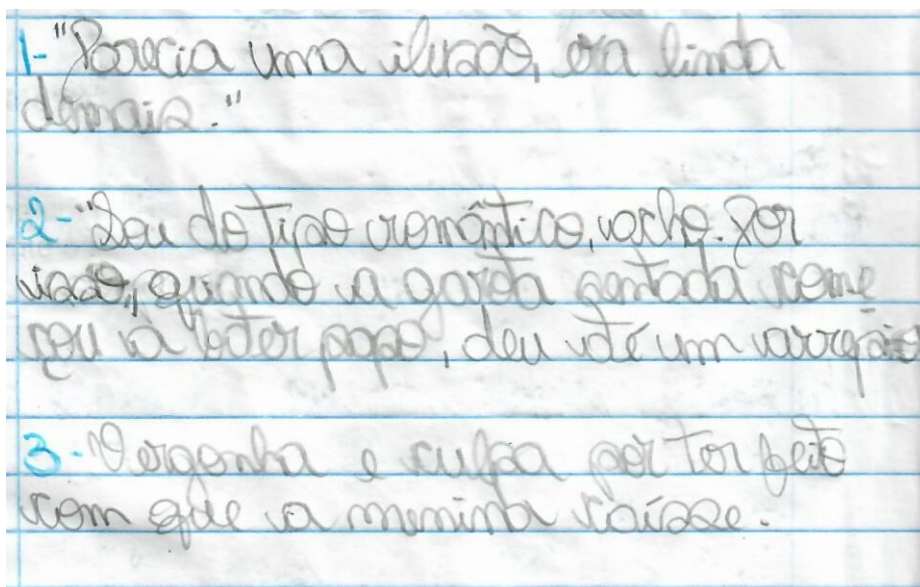
A professora-pesquisadora começou chamando bastante a atenção da turma para o primeiro pensamento desse personagem: “Se vergonha matasse, eu já estava duro e frio. Que vexame! Que vexame!”. Os alunos fizeram comentários sobre essa construção, observando que pelos pensamentos do personagem, ele parecia estar

arrependido de um gesto, com vergonha. Pelas leituras dos capítulos anteriores, os alunos já sabiam de que se tratava, então já compreenderam o sentimento e ponto de vista desse personagem. Os alunos que desejaram foram lendo e, página a página, avançaram a leitura e comentaram o relato dessa voz com base nas questões abaixo:

- 1-Emílio ficou encantado com Marcella no bailinho da escola. Volte ao capítulo e retire um trecho que comprove esse entusiasmo.
- 2- Ele também era muito romântico. Volte ao texto e verifique.
- 3- Qual sentimento resume o ponto de vista de Emílio sobre a história de Marcella? (Fonte: elaboradas pela autora).

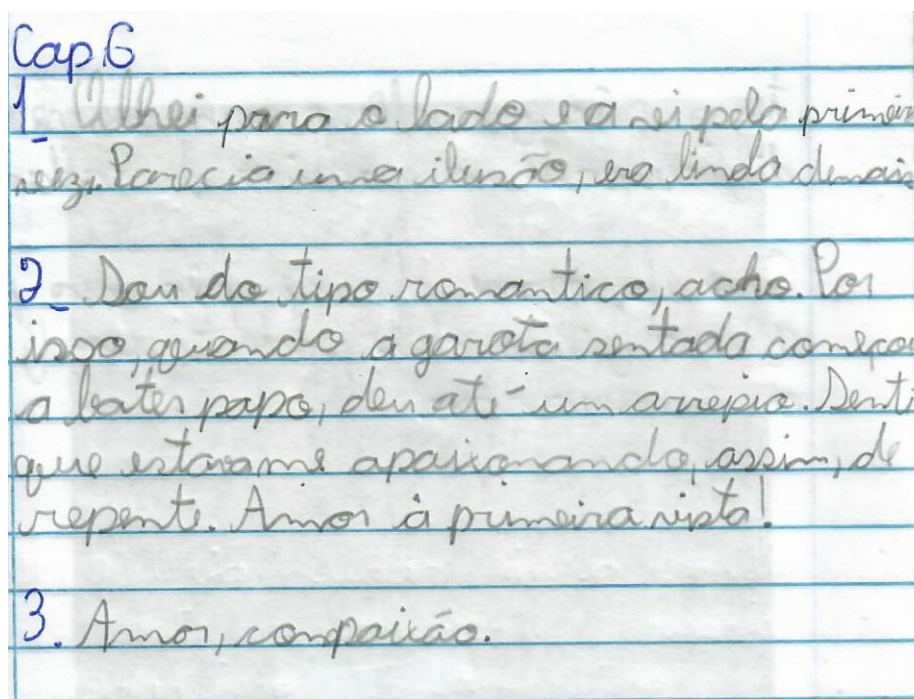
As perguntas foram respondidas junto com os alunos, fazendo reflexões, voltando ao texto e folheando o livro. Algumas respostas podem ser conferidas:

Figura 29 – Respostas da atividade do 6º capítulo – Aluna Paula



Fonte: Resultado da pesquisa – Diário do leitor

Figura 30 – Respostas da atividade do 6º capítulo – Aluna Fernanda



Fonte: Resultado da pesquisa – Diário do leitor

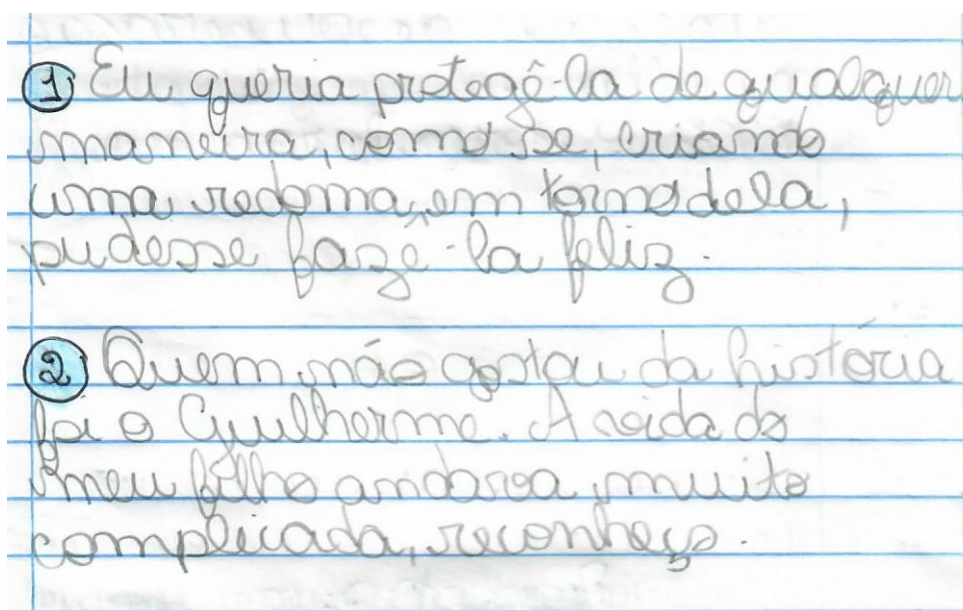
A intenção das perguntas foi fazer com que o aluno voltasse ao texto para reconhecer a voz do personagem. Pelas respostas dadas, inferiu-se que os alunos descobriram, na materialidade do texto, a personalidade e o sentimento de entusiasmo do personagem, seu jeito romântico de ser. Quanto ao sentimento que resume o ponto de vista de Emílio, responderam “vergonha/culpa” e “amor/compaixão”. Houve diferentes respostas mostrando como cada aluno foi envolvido pelo relato do personagem de uma forma diferente. Mais uma vez o aluno foi colocado em contato direto com o texto literário, facilitando a internalização do leitor com a obra, proposta de Aguiar (2006, p. 250). Essas primeiras atividades foram feitas em sala de aula com os alunos assentados em roda.

Num segundo momento, os participantes foram encaminhados para a biblioteca. A professora-pesquisadora quis, mais uma vez, valorizar esse espaço, que conforme Aguiar (2006, p. 250) também ajuda no processo de internalização do leitor. Nesse ambiente, o capítulo 7 foi lido. Esse texto trouxe a visão do pai de Marcella, Bruno. Para guiar o estudo e reflexões desse discurso, os alunos receberam as seguintes perguntas:

1- Após o acidente, Bruno passou a ver a filha como uma pessoa muito frágil. Ele queria protegê-la. Volte ao capítulo e encontre passagens que comprovem isso.
Bruno também reconhecia o esforço do filho Gui em ajudar Marcella. Encontre trechos no texto que confirmem esse reconhecimento.
(Fonte: elaboradas pela autora).

A professora-pesquisadora trabalhou o ponto de vista do personagem a partir dessas questões e auxiliou a turma a voltar ao texto quando necessário. Abaixo um exemplo de resposta:

Figura 31 – Respostas da atividade do 7º capítulo – Aluna Inara



Fonte: Resultado da pesquisa – Diário do leitor

Mais uma vez houve o encontro do aluno com a materialidade do texto que o ajudou a identificar e interpretar as características do personagem, no caso, o pai da protagonista. As respostas mostraram que o aluno reconheceu passagens que comprovaram a preocupação do pai com a filha, bem como o esforço de Gui em ajudar a irmã. O aluno leu o texto, conheceu uma nova voz do romance, compreendeu sua constituição como texto literário, em seguida estabeleceu o diálogo com ele potencializando mais sua formação literária. O que pôde ser observado foi uma participação ativa dos estudantes, pois permaneceram comportados e, com livros abertos, atentos à leitura. Selecionaram os trechos, lendo e discutindo-os, mostrando envolvimento com o texto literário lido.

Esse capítulo foi relevante, pois foi como se fechasse um ciclo. Até então a professora levou a história lida para a vida dos estudantes fazendo-os refletir sobre diversos pontos como as cotidianas notícias tristes e alegres, sobre as mudanças que ocorrem na vida, sobre os problemas do dia a dia. Chegou o momento de falar sobre superação, coragem e força de vontade para vencer, temas presentes de agora em diante no romance. No capítulo 7 ainda, o personagem Bruno cita a história de vida do físico Stephen W. Hawking. A professora-pesquisadora aproveitou a oportunidade de trazer para esse dia mensagens positivas através da história do físico. Então, na biblioteca, foi exibido um vídeo⁸ que mostrou a história de superação de Stephen. A professora achou necessário apresentar quem era essa figura citada no capítulo lido por eles. Novamente a valorização de um intertexto que auxilia e amplia a compreensão do texto principal, segundo Cosson (2018b, p. 63).

O vídeo era extenso e para não ficar cansativo, a professora exibiu dez minutos que foram mais que suficientes para a compreensão de todos. Após o vídeo, foi aberto um espaço para discussão sobre o que os alunos assistiram. A professora lançou a seguinte questão: Qual a relação que existe entre o vídeo do físico Stephen W. Hawking e o livro que estamos lendo? Por que vocês acreditam que o autor do livro escolheu citar esse físico?

O cientista representado na reportagem tem sua história comparada com a de Marcella, pois os dois são deficientes, porém o Stephen teve uma história de superação. Bruno, pai de Marcella, citou Stephen Hawking no livro para que ninguém duvide da capacidade de superação da filha (ALUNA INARA).

O físico e a personagem Marcella têm uma deficiência física. O autor citou isso para mostrar para o pai não ter medo do futuro da filha (ALUNA PAULA).

A relação que a Marcella e o físico têm é que eles passaram pela mesma dificuldade na cadeira de rodas. Foi citado para que ele sirva de exemplo para o pai que a filha dele pode ter um futuro de superação (ALUNA FERNANDA).

A relação entre o vídeo e o livro foi porque eles vivem em uma dificuldade e o físico mostrou superação, enquanto Marcella ainda está no medo. O autor escolheu citar esse físico porque eles têm histórias em comum e para mostrar ao pai que sua filha pode ser uma pessoa brilhante (ALUNA VITÓRIA).

As questões foram colocadas aos alunos para levá-los a pensar na relação da história do físico com a história de Marcella, protagonista do romance, também para

⁸ A trajetória do físico Stephen Hawking. 2018. (19m30s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z8_uH1jf8uE> Acesso em: 05 março 2019.

compreender o porquê de Walcyr Carrasco citar essa história de superação neste momento do trecho. As respostas dos alunos foram retorno do entendimento deles de que o cientista pode ser comparado à Marcella, pois ambos são cadeirantes. Alguns reconheceram no físico a história de superação que ainda falta para Marcella, por exemplo nos trechos: “[...] porém o Stephen teve uma história de superação”, “[...] o físico mostrou superação, enquanto Marcella ainda está no medo”. A impressão que ficou foi de que a expectativa dos alunos mudou nesse momento da história, pois enxergaram esperança para a protagonista e compreenderam a construção desse discurso do pai ao citar o físico, bem como a escolha do autor em mencioná-lo. Pôde-se verificar nos trechos: “O autor citou isso para mostrar para o pai não ter medo do futuro da filha”, “Foi citado para que sirva de exemplo para o pai que a filha dele pode ter um futuro de superação”, “O autor escolheu citar esse físico porque eles têm histórias em comum e para mostrar ao pai que sua filha pode ser uma pessoa brilhante”. É sempre importante linkar os intertextos lidos ou vídeos como esse ao texto principal, o romance, aos personagens. Houve a socialização das reflexões e registro no diário do leitor.

A próxima atividade foi com a fotografia dos alunos. A professora pediu que cada um pegasse a sua, olhasse para ela e pensasse sobre sua história de vida, sobre seus problemas e como superá-los. Foi um intenso momento de reflexão em que a professora-pesquisadora conversou muito com eles sobre superação, que são meninos e meninas capazes, perfeitos e que nasceram para vencer. Nessa turma selecionada para desenvolver este projeto de letramento literário, há inúmeros exemplos de problemas sociais, meninos e meninas sofrendo muitos conflitos familiares e com uma tristeza incessante. Então, conhecendo essa realidade, a professora trabalhou muito a autoestima deles nesse finalzinho de intervalo, sempre ligando aos problemas enfrentados pelos personagens do livro, principalmente Marcella. Aqui vale retomar o que Tihanov (2013, p. 320) afirma sobre o romance ser um gênero de características metamorfoseadas: ele pode despertar a vontade de explorar o mundo e ao mesmo tempo tornar as pessoas mais sensíveis a suas próprias questões existenciais. A fotografia foi colada no diário do leitor.

Esses meninos e meninas haviam ganhado uma competição na escola (em projeto de outra disciplina) e a professora aproveitou para falar sobre ganhar e perder. Alguns alunos se emocionaram e se sentiram tocados pelas palavras ditas pela professora e foi muito válido. Aproveitando a oportunidade, a docente falou sobre o

processo de leitura na vida. Houve um espaço aberto para ouvir os relatos, que eles falassem, mas preferiram apenas registrar no diário. A seguir, o relato de uma aluna:

Figura 32 – Relato sobre a própria vida – Aluna Rafaela

"minha história"

Bom não tem muita coisa de interessante na minha história mais mesmo assim vou contar. Assim que eu nasci tive que lidar com uma coisa que qualquer um pode passar, e de verdade não desço a ninguém. A Respiração é uma palavra com um significado só, mais pra quem lida com ela, ou já teve que lidar, como é o meu caso, ela se torna um livro de mais de oitenta páginas, com um capítulo mais difícil do que o outro, sabe aqueles trechos ou parágrafos que você tem que

lor de moreo e de moreo pra
que faça sentido pra você.
Ele pode ser muitas coisas,
e cada um lida de seu je-
ito, eu lido com isso escrevê-
ndo e contando pras pesso-
as que realmente não enten-
der. Eu tinha acabado de
marcar e eu acho que o
relógio tinha dado tempo
suficiente pra ela, sim
eu acho que ela táva em
perfeitas condições, dizem
que uma queda bria o tem-
po para, e aí a partir des-
ses pontos sem funcio-
nar, a vida fica mais lim-
da mais clara, o momen-
to é magico tanto pra mãe
tanto pra filha. Mas não
foi ela quem me deu a
chance de existir pra

ela, e eu queria saber o
 porque, talvez eu seria
 um problema na vida
 dela, talvez, ninguém pede
 pra mascar e nem pra
 ser rejeitado as pessoas
 pedem por respeito, consi-
 deração alegria, pedem pra
 serem amados pedem
 pra retribuir o amor,
 e a partir do momento que
 elas estão respirando elas
 não exigem pra poder viver
 não pense que isso é
 uma metáfora pra alivi-
 ar uma história de vida
 sofrida e de rejeição, não
 de jeito nenhum, minha
 é stuma, vamos resumir,
 ela é intensa.

Fonte: Resultado da pesquisa – Diário do leitor

O relato dessa aluna foi forte e mostrou como ela lidou com a rejeição da mãe. Mostrou também como a literatura a ajudou a refletir a própria vida. Isso faz parte do processo de formação do leitor literário, quando o leitor consegue trazer o que leu para a própria vida e refleti-la, fica claro que a função social da literatura foi cumprida. É como diz Candido (1995, p. 175), que a literatura, por confirmar/negar, propor/denunciar e apoiar/combater, fornece ao leitor a possibilidade de dialogar com seus problemas. Esse diálogo humaniza o indivíduo, pois, segundo Candido (1995, p. 175), a literatura “[...] é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no

subconsciente e no inconsciente”. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 52) também confirmam essa ideia quando mencionam que a literatura serve, sobretudo, para a humanização do homem. Fica claro o impacto da leitura literária na leitora participante deste projeto, pois de fato ela meditou a vida a partir do texto.

Encerrou-se mais um intervalo do livro com foco maior ainda na leitura literária. Pode-se dizer que houve uma imersão no texto literário através de atividades de leitura, oralidade e registro no diário do leitor. O reconhecimento dos discursos dos capítulos lidos, o diálogo com eles, o contato com a materialidade dos textos, o vídeo exibido e sua ligação com a história, a valorização da leitura fora da sala de aula no espaço da biblioteca potencializaram a internalização do leitor com o livro e, conseqüentemente, impactou de forma positiva na formação do leitor literário. Vale destacar o momento de autorreflexão dos alunos com a fotografia em que trouxeram o literário para a realidade deles, tornando-se mais sensíveis a si próprios, característica do romance destacada por Tihanov (2013, p. 320). As respostas dos alunos à leitura deste intervalo também proporcionaram um processo de humanização muito necessário para a formação leitora. Aquelas visões negativas sobre a deficiência física, tema do livro, lá do início da sequência ficaram para trás. Aqui apareceram comentários mais positivos, revelando um avanço através da leitura que trouxe um aluno com visão ampliada, menos estereotipada e mais humanizada. Esse foi um encontro especial, com entrega dos alunos e que deixou a turma unida. A confiança dos alunos na professora aumentou muito depois desse dia. Foi mais um dia positivo.

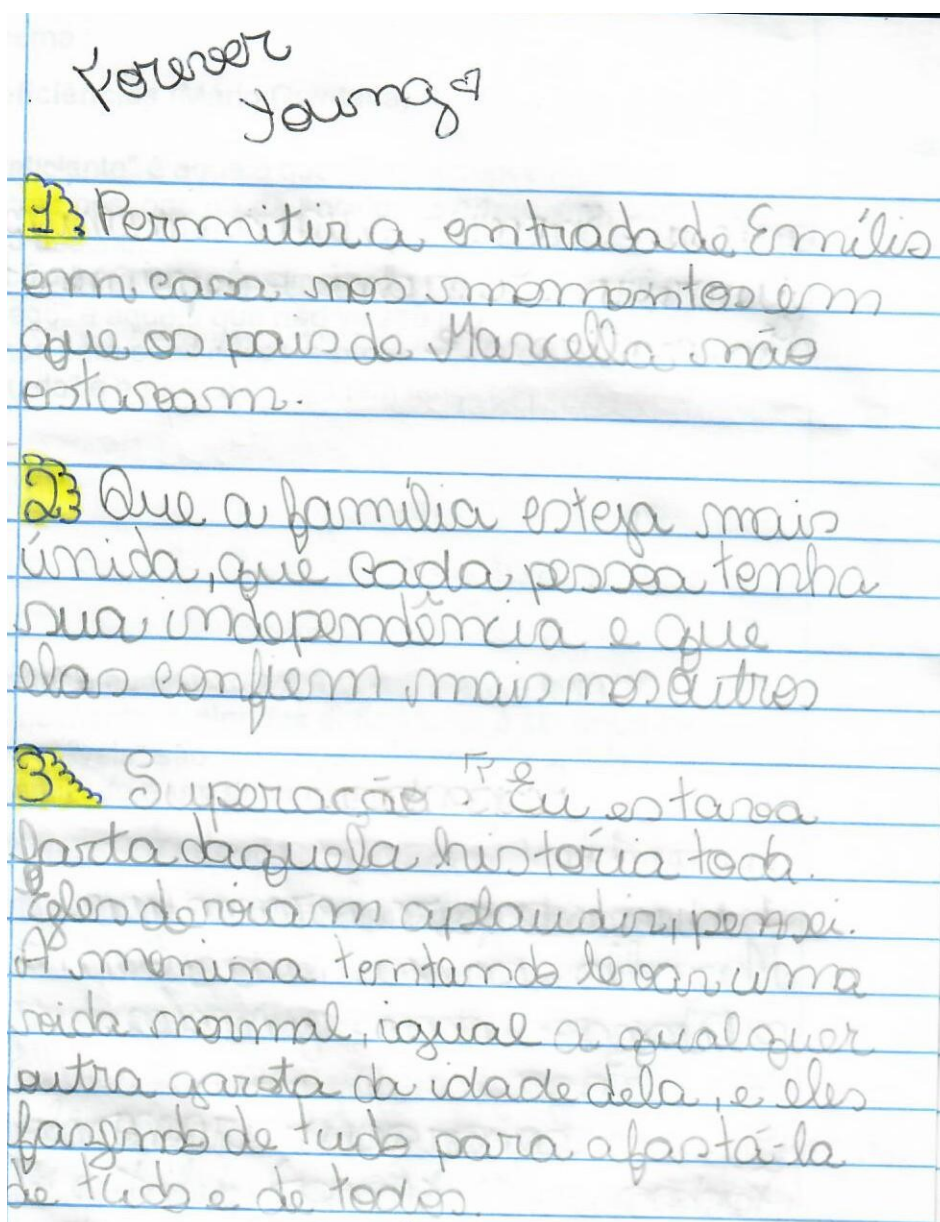
Para o próximo encontro, a professora negociou com os alunos a leitura dos últimos capítulos em casa. Como este terceiro encontro foi encerrado às vésperas das férias, houve a necessidade de realizar mais um intervalo. A docente aconselhou que os alunos mantivessem contato com o livro nesse período de folga, lendo e relendo para que voltassem bem preparados para vivenciar o intervalo final.

4.3.3.5 Quarto intervalo – *Estrelas tortas*

Os alunos tiveram a tarefa de ler os últimos capítulos em casa. O último intervalo foi iniciado no dia 06 de agosto de 2019, lembrando com os alunos os acontecimentos do 8º capítulo que trouxe a história contada pela avó de Marcella, Dona Gilda. A professora-pesquisadora auxiliou os alunos a compreenderem o ponto de vista dessa personagem refletindo sobre algumas passagens do texto com as perguntas abaixo. Após as perguntas, segue um exemplo de resposta de aluno:

- 1- A avó teve uma atitude radical para ajudar a neta, depois que o pai proibiu Marcella de ver Emílio. Volte ao capítulo 8, na página 75, e verifique qual foi a atitude da avó.
- 2- No final da página 74, Dona Gilda expõe o seguinte pensamento: “Se cada um puder se libertar do outro, é bem melhor”. O que ela quis dizer com isso?
- 3- Qual sentimento pode resumir o ponto de vista da avó sobre a história de Marcella? Exemplifique com algumas palavras ou frases usadas pela avó no texto. (Fonte: elaboradas pela autora).

Figura 33 – Respostas da atividade do 8º capítulo – Aluna Inara



Fonte: Resultado da pesquisa – Diário do leitor

Nessa atividade, os alunos verificaram a construção do discurso da avó da protagonista do livro. Para explorar a materialidade do texto e compreender como o discurso foi construído, mais uma vez houve exercícios de retomada desse texto em que o aluno foi levado a identificar a atitude da avó para ajudar a neta e a refletir sobre o seguinte pensamento da personagem: “Se cada um puder se libertar do outro, é bem melhor”. As respostas foram coerentes e demonstraram o envolvimento da aluna com o texto. Como interpretação global da personalidade da voz do capítulo, os alunos

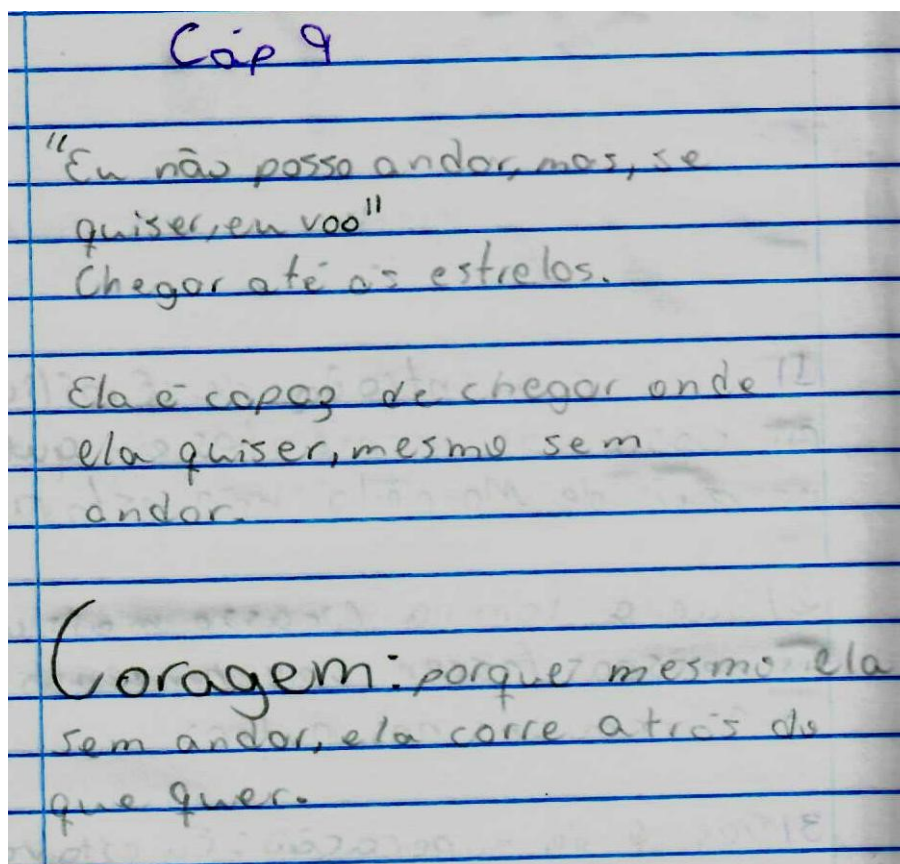
refletiram sobre o sentimento que resumia o ponto de vista apresentado. Pela resposta, notou-se que a aluna captou bem a intenção da avó respondendo que essa personagem trouxe a superação para a situação de Marcella através de sua sabedoria. Eles responderam às questões que foram amplamente discutidas em roda de conversa, com a devida mediação da professora-pesquisadora, que o tempo todo auxiliou os alunos em dúvidas sobre o tema ou sobre o discurso do personagem. Esse é mesmo o papel do professor durante este caminho de aprendizagem da leitura literária, já diz Cosson

Ao acompanhar a leitura dos alunos por meio dos intervalos, o professor poderá ajudá-los a resolver ou, pelo menos, equacionar questões que vão desde a interação com o texto, a exemplo do desajuste das expectativas que pode levar ao abandono do livro, até o ritmo de leitura, possível consequência tanto das condições de legibilidade do texto quanto da disponibilidade do aluno para realizar a atividade (COSSON, 2018b, p. 64).

Para mais imersão no texto literário, a professora-pesquisadora propôs a leitura do capítulo 9 na íntegra com os alunos numa roda na sala. Era um capítulo relevante, pois os alunos teriam contato com a voz da protagonista, Marcella, conheceriam suas ideias, sentimentos e anseios. A professora deixou aberto para quem quisesse ler e como sempre os alunos foram participativos. Durante a leitura, houve momentos de mediação para que o texto fosse compreendido pelos alunos. Juntos, a professora e alunos foram tecendo comentários sobre o sentimento de Marcella, sobre as palavras usadas e sobre a literariedade do capítulo. No capítulo 9, Marcella reúne todos na sala e faz um grande desabafo. É um momento em que ela expõe tudo o que sentiu desde o acidente.

Feita essa leitura analítica, a mediadora solicitou que os alunos registrassem no diário do leitor a principal frase de Marcella: “Eu não posso andar, mas, se quiser, eu voo. Posso chegar até as estrelas”. Essa frase está na página 88, a qual os alunos voltaram para anotar e reler, mais uma vez focando a questão da materialidade do texto. Também no diário, eles registraram como compreenderam a frase da personagem. Em seguida, os participantes registraram qual a palavra que definiu o ponto de vista dessa personagem. Alguns disseram coragem, superação, força de vontade e explicaram o porquê. Foi dito aos alunos que eles poderiam anotar no diário suas impressões sobre esse capítulo lido. Abaixo alguns registros:

Figura 34 – Respostas da atividade do 9º capítulo – Aluna Ester



Fonte: Resultado da pesquisa – Diário do leitor

Figura 35 – Respostas da atividade do 9º capítulo – Aluna Rafaela

9º CAP: "Eu não posso andar,
mas se quiser, eu vou"
"desde chegar até as estrelas."
Que ela não pode andar, que
está presa em uma cadeira.
Mas se ela quer é capaz

de tudo, ela pode sonhar
realizar. E sonho construir
uma vida maravilhosa e
um destino traçado para a
felicidade e a coragem.
Marcella está sendo única
por simplesmente lidar
com um obstáculo da vida
de cabeça erguida.
Única é o que define
Marcella hoje e sempre.

Fonte: Resultado da pesquisa – Diário do leitor

Figura 36 – Respostas da atividade do 9º capítulo – Aluna Kátia

9º capítulo
 "Eu não posso andar, mas, se quiser, eu posso, posso chegar até as estrelas!"
 Sendo isso frase, eu entendi que ela se sentia capaz de andar mesmo sendo deficiente.
 Coragem, pois mesmo depois de acidente ela se sentiu capaz de ser uma pessoa normal.
 Na minha opinião, a Marcella foi muito guerreira, pois ela aguentou muito tempo caída e quando desabou, falou o que realmente estava sentindo.

Fonte: Resultado da pesquisa – Diário do leitor

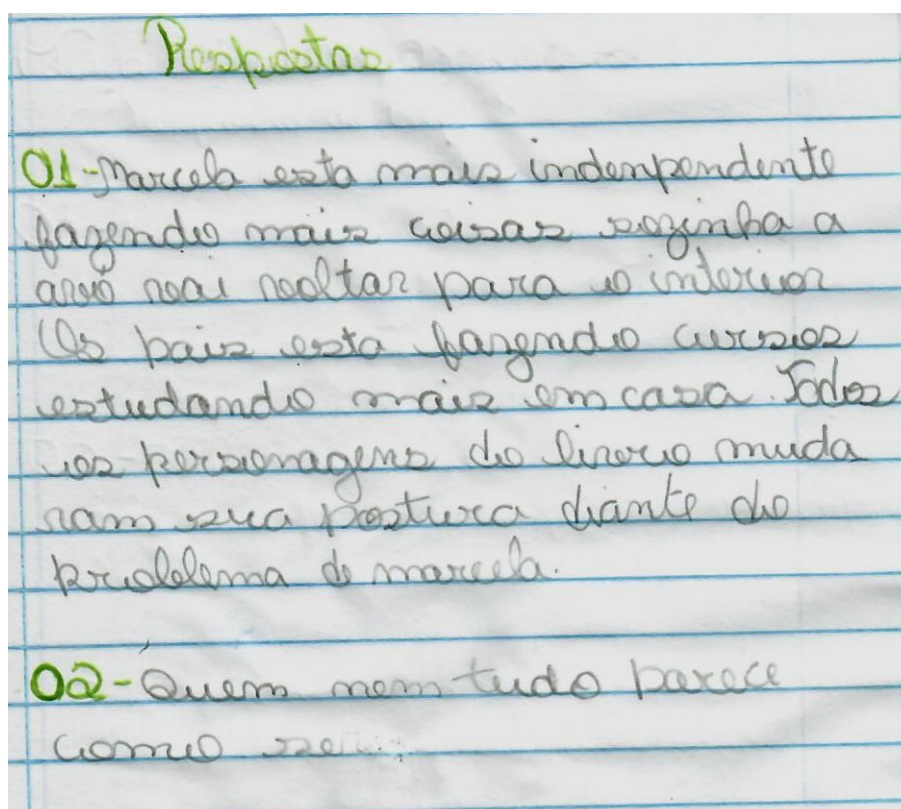
Através das reflexões dos estudantes, foi notado como eles compreenderam e apoiaram o desabafo de Marcella. Eles se apropriaram da materialidade do texto e entenderam como o discurso da personagem foi construído. A frase destacada pelos

alunos, a pedido da professora, é a principal do discurso de Marcella e resume todo o propósito do livro e os sentimentos dela neste desfecho da história. Os alunos compreenderam a transformação da personagem que agora está confiante e acreditando em si, deixou de ser pessoa vitimizada para apresentar-se como uma pessoa de superação. Pôde-se observar essa compreensão deles no que escreveram no diário, trechos como “Ela é capaz de chegar onde ela quiser, mesmo sem andar”, “[...] se ela quer, é capaz de tudo. Ela pode sonhar, realizar o sonho construir uma vida maravilhosa e um destino traçado para a felicidade e a coragem”, “Lendo essa frase, eu entendi que ela se sentia capaz de andar mesmo sendo deficiente”. Buscando o entendimento geral do ponto de vista de Marcella, os alunos identificaram o sentimento de “coragem” porque ela busca o que quer, lida com um obstáculo de cabeça erguida, é capaz de se sentir uma pessoa normal. Todas essas observações dos alunos tornaram claro como se envolveram com a história, com a personagem e dialogaram com essa voz, impactando em sua leitura e no trabalho com o texto literário em si.

Para finalizar, a última roda de leitura aconteceu com o 10º capítulo. É um capítulo com a visão e reflexões finais sob a ótica do personagem Gui. Agora, o irmão de Marcella está mudado, bem como todos os personagens. Esse capítulo traz as mudanças que ocorreram com todos os personagens. A professora-pesquisadora respondeu com os alunos às perguntas abaixo. Após as questões, seguem as respostas de alguns alunos.

- 1- Gui começa: “Foi assim que tudo mudou”. Voltem ao texto e identifiquem as mudanças na história.
- 2- O livro termina com a seguinte conclusão de Gui: “Que a gente é como um pedaço da noite. De longe, estrelas perfeitas. De perto, estrelas tortas!” Como vocês compreendem isso? (Fonte: elaboradas pela autora).

Figura 37 – Respostas da atividade do 10º capítulo – Aluna Lorena



Fonte: Resultado da pesquisa – Diário do leitor

Figura 38 – Respostas da atividade do 10º capítulo – Aluno Marcos

1- Marcela tá mais independente fazendo mais coisa sozinha; A arca vai voltar e interior; o pai está fazendo cursos, estudando. Gui está ajudando mais em casa. todos os personagens do livro mudarão sua postura diante do problema de Marcela crescendo.

2- Que nem, tudo pa
rece que é, pois nem
tudo é perfeito.

Fonte: Resultado da pesquisa – Diário do leitor

Foi mais uma oportunidade de leitura e interpretação em grupo, voltando ao texto sempre que necessário. As respostas mostraram que os alunos captaram as mudanças ocorridas na história fazendo um resumo do que perceberam. A professora chamou a atenção dos alunos para a frase final do personagem Gui: “Que a gente é como um pedaço da noite. De longe, estrelas perfeitas. De perto, estrelas tortas!”. Cada aluno, que quis manifestar-se, expressou como compreendeu essa frase, muitos dizendo que nem tudo é como parece, ou é perfeito. A professora precisou mediar essa compreensão e chamar a atenção dos alunos para o sentido conotativo presente nessa frase marcante e que fecha a história do livro. Bom retomar aqui que Candido (2002, p. 83) evidencia que a fantasia refere-se continuamente à realidade. Assim, o sentido conotativo presente na fantasia auxilia as pessoas a compreenderem a realidade do mundo. E foi o que aconteceu, pois a professora voltou com os alunos lá

no início da sequência – na fase da introdução – quando eles analisaram o título *Estrelas tortas*. Ela lembrou que “estrelas” eram as pessoas e “tortas” porque têm seus defeitos, falhas, deficiências, enfim. E eles entenderam que a frase explicava que as pessoas parecem perfeitas até que alguém as conheça e perceba que são normais, erram, têm deficiências diversas não só físicas, mas na alma e por isso são “tortas” e podem estar sofrendo. Alguns comentaram que é como aconteceu com os personagens do livro que eles foram conhecendo a cada capítulo lido. A descoberta dessa literariedade presente na frase, a conexão entre ela e o título do livro e essa ligação com a vida foram partes fundamentais nessa etapa da leitura para a formação do leitor literário.

Numa roda de conversa, os alunos e professora comentaram sobre o desfecho da história de *Estrelas tortas*. Os alunos perceberam o amadurecimento dos personagens, como eles mudaram a postura e cresceram como pessoas, diante da situação de Marcella. Finalizando o intervalo, a professora-pesquisadora levou os alunos à sala de vídeo onde exibiu um vídeo⁹ do poema *Deficiente é...*, de Renata Villela. Cada aluno recebeu uma cópia do poema abaixo:

Deficiente é...

“Deficiente” é aquele que não consegue modificar sua vida, aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade em que vive sem ter consciência de que é dono do seu destino.

“Louco” é quem não procura ser feliz com o que possui.

“Cego” é aquele que não vê seu próximo morrer de frio, de fome, de miséria. E só tem olhos para seus míseros problemas e pequenas dores.

“Surdo” é aquele que não tem tempo de ouvir um desabafo de um amigo, ou o apelo de um irmão. Pois está sempre apressado para o trabalho e quer garantir seus tostões no fim do mês.

“Mudo” é aquele que não consegue falar o que sente e se esconde por trás da máscara da hipocrisia.

“Paralítico” é quem não consegue andar na direção daqueles que precisam de sua ajuda.

⁹Renata Villela – deficiente. 2017. (2m36s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=U6fP3V92DSM&t=87s>> Acesso em: 02 ago. 2019.

“Diabético” é quem não consegue ser doce

“Anão” é quem não sabe deixar o amor crescer.

E, finalmente, a pior das deficiências é ser miserável, pois
“Miseráveis” são todos que não conseguem falar com Deus.¹⁰

Renata Villela.

Seguindo o vídeo, a professora leu o poema em voz alta para os alunos. Após o vídeo, fez-se mais uma leitura do poema com a turma, interpretando-o com os alunos, comentando com eles sobre a intertextualidade entre ele e o livro lido. A professora-pesquisadora deixou que eles se manifestassem sobre o poema. Alguns disseram que é bonito, outros que era uma manifestação contra qualquer tipo de preconceito, uma aluna disse que o poema resumia a mensagem do livro. Foi mais uma chance de ler um intertexto que se conectou ao texto principal e trouxe mais compreensão e aprendizado sobre ele, orientação de Cosson (2018b, p. 63). Através do poema, a professora comentou com os alunos como as deficiências comportamentais e éticas podem destruir e afetar o caráter da pessoa.

Este último intervalo também aproximou os alunos do texto literário, pois houve foco na leitura feita em grupo, o “círculo de leitura” de Cosson (2018a, p. 139), com a mediação da professora. Houve mais atividades integradas envolvendo a leitura, a escrita e a oralidade. Os alunos puderam analisar os últimos discursos presentes no romance, observando a materialidade deles no texto e estabelecendo um diálogo produtivo com eles. Nesse encontro, houve mais reflexão sobre a literariedade presente no texto, destacando a retomada dos sentidos figurados presentes no título para que os alunos pudessem compreender a frase que fecha essa história. Houve ainda contato com outro texto literário que conversou com o texto principal, ajudando os alunos a apreenderem a mensagem do livro. O intervalo foi encerrado deixando a mensagem de que é preciso respeitar todas as pessoas, inclusive as que têm

¹⁰ Há versões diferentes do poema na internet, sendo que alguns sites atribuem o texto, erroneamente, ao autor Mário Quintana e não à verdadeira autora, Renata Villela. Entre as versões diferentes que circulam, foi utilizado no trabalho com os alunos o poema extraído do blog <<http://reginamilone.blogspot.com/2007/11/mrio-quintana.html>> Acesso em: 02 ago. 2019. Foi feita uma pesquisa no blog oficial da autora Renata Villela, a fim de encontrar a versão original do poema em questão. No entanto, nele não consta o poema estudado. O endereço do blog é <<http://renatavillela.blogspot.com/>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

alguma deficiência ou necessidades especiais. Dizer não ao preconceito e enxergar exemplos de superação nessas pessoas que têm muito a ensinar a toda a sociedade.

Toda a etapa da leitura manteve o foco no texto literário e no contato do leitor com esse texto. As atividades foram bem diversificadas, conforme aconselha Cosson (2018b, p. 63), conduzindo o leitor num processo diferenciado, propiciando a aproximação do aluno com o texto, levando-o a construir sentidos com a leitura e relacioná-la à própria vida. Essa aproximação da literatura de outro modo trouxe avanços para a relação dos alunos com o texto, potencializando a formação leitora desses sujeitos. Conforme Cosson (2018a, p. 70), “[...] os modos de ler na escola têm sido amplamente condenados”, ou seja, há professores que trabalham com a leitura pela leitura, sem construção de significado para o aluno. Cosson (2018b, p. 23) diz ainda que falta a alguns professores uma forma de ensinar que possibilite que a leitura literária seja feita com prazer, mas também com o compromisso de adquirir conhecimento, que qualquer saber exige. A professora-pesquisadora pretendeu não agir dessa maneira e seguir a escolarização adequada da literatura, explicitada por Soares (2006, p. 25), oferecendo uma experiência significativa de letramento literário que auxiliasse os alunos a interpretar a vida através de suas leituras.

4.3.4 Interpretação

A interpretação é a última etapa da sequência básica do letramento literário de Cosson (2018b) e deve ser feita após a leitura de todo o texto literário proposto. Com o fim da leitura do livro *Estrelas tortas*, chegou o momento de compreender a relação que o aluno construiu com a obra lida. Compreender o quanto a leitura foi significativa para cada aluno e como ele visualizou a literatura na vida dele. Para isso, a interpretação é feita em dois momentos: um interior e outro exterior.

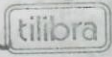
4.3.4.1 Interpretação Interior de *Estrelas tortas*

A interpretação interior do livro *Estrelas tortas* foi realizada no dia 07 de agosto de 2019. Cosson (2018b, p 65) esclarece que o primeiro momento da interpretação é para acompanhar como o aluno decifrou o texto literário a cada personagem conhecido, a cada página e capítulo lidos. Segundo Cosson (2018b, p.65), é o

encontro do leitor com a obra: “Esse encontro é de caráter individual e compõe o núcleo da experiência da leitura literária [...]”.

Com o fim da leitura do livro, a professora-pesquisadora propôs uma roda de conversa para instigar os alunos a pensar sobre o final do romance, se foi como eles esperavam e por quê. A maioria que se expressou disse ter sido um final feliz porque Marcella se superou e começou a conviver melhor com sua deficiência, alguns comentaram que queriam ter visto a Marcella andar novamente, enfim, houve comentários diversos. Depois, a professora solicitou que os alunos escrevessem um novo capítulo como se fossem um parente, amigo ou alguém que conhecia a protagonista Marcella. O título do capítulo teve o nome do aluno e foi a oportunidade para que ele expressasse o seu ponto de vista. A professora disse que eles poderiam escrever o texto e relacionar a história lida com a própria história de vida. A seguir alguns textos da interpretação interior de participantes do projeto.

Figura 39 – Resposta da atividade de interpretação interior – Aluna Rafaela

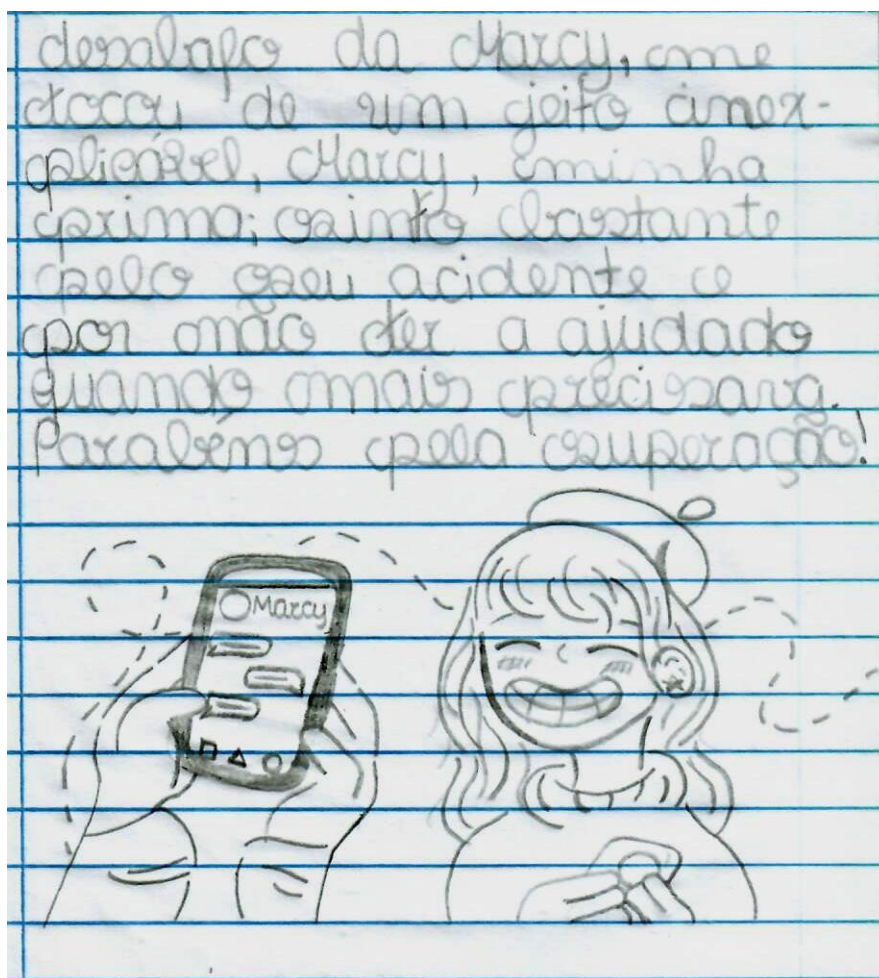
Convidei com Marcella por toda
minha vida, era uma menina
incrível e o acidente foi só um
obstáculo ela está mais corajosa
mais confiante, ela quer saber,
consegui superar o trauma
de ficar "paraplegica" que pra
ela é um desafio, pra mim
era uma coisa desconhecida,
Marcella é um símbolo pra
muitos. Claro que o meu pro-
blema de coluna nem chega
perto do que ela ainda vai
ter que enfrentar, dos olha-
res das pessoas, do preconceito,
da falta de sensibilidade mais
como falei ela está sendo
forte. Quando recebi a noti-
cia que teria que usar 

um, cede para alguma, não
queria sair de casa, fiz
do meu problema o
limite para tudo, não queria
aceitar. Mas eu tive pessoas
pra me dizer que a vida
tem que continuar, e Marcel
teve pessoas para isso, mostrar
para ela que a felicidade
é merecida quando se
quer viver.

Fonte: Resultado da pesquisa – Diário do leitor

Figura 40 – Resposta da atividade de interpretação interior – Aluna Júlia

poxa vida! Que história
deu! Marcela foi bastante
de guerra com relação a
suas deficiências e tudo mais.
E eu e Emilio foram um
caso, Bira foi total boboca,
Maxiana conquistou meu
coração ao se preocupar
com a Marcy (apelido meu
dado a Marcela). Ops! con-
queci de opinar a mimho
siquis diante esta situa-
ção, achei trágico no
começo... Que problemão! Porém
no final cliquei muito ami-
gada e comediada com o



Fonte: Resultado da pesquisa – Diário do leitor

Os textos das alunas estão muito ligados à ficção do romance. Mais uma vez o conceito de Candido (2002, p. 83) sendo reforçado sobre a relação da fantasia com a vida do leitor. As vozes das alunas revelaram total envolvimento com a obra lida, com a personagem Marcella, apresentando um alto nível de interpretação e intimidade que construíram com o texto de Walcyr Carrasco. A aproximação da vida de Marcella (ficção) com a vida da aluna (realidade) é nítida e a estudante trouxe isso quando escreveu os seguintes trechos: “Claro que o meu problema de coluna nem chega perto do que ela ainda vai ter que enfrentar, dos olhares das pessoas, do preconceito, da falta de sensibilidade, mas como falei, ela está sendo forte”, “Mas eu tive pessoas pra me dizer que a vida tem que continuar, e Marcella teve pessoas para isso, mostrar para ela que a felicidade é inevitável quando se quer viver”. Outra aluna também demonstrou muita imersão no texto lido quando fez uma retomada de alguns personagens a partir de uma interpretação própria no trecho: “Que história bonita!

Marcella foi bastante guerreira em relação a sua deficiência e tudo mais. Gui e Emílio foram uns doces. Bira foi um total babaca. Mariana conquistou meu coração [...]”. A aluna ainda mostrou intimidade com a personagem quando colocou um apelido nela: “Marcy (apelido meu dado a Marcella)” e quando fez o desenho, interpretação dela mais uma vez. Pelos textos das alunas ficou clara a sensibilidade delas com a história que leram: “Porém no final fiquei muito animada e emocionada com o desabafo de Marcy, me tocou de um jeito inexplicável [...]”, “Convivi com Marcella por toda minha vida, era uma menina incrível e o acidente foi só um obstáculo [...]”, “Marcella é um símbolo pra muitos”. Houve diálogo com a personagem como em “Marcy, minha prima, sinto bastante pelo seu acidente e por não ter ajudado quando mais precisava. Parabéns pela superação!”. É um avanço considerável no processo de leitura desses alunos, que conseguiram dialogar com a obra lida, trouxeram a história, os personagens, as reflexões feitas para repensar a própria vida. Foram passos importantes que os alunos deram, com mediação da professora-pesquisadora, rumo a uma formação como leitores mais letrados literariamente, preparados para interpretar a obra além das paredes da sala de aula.

4.3.4.2 Interpretação Exterior de *Estrelas tortas*

O segundo momento desta etapa é a materialização da interpretação do aluno. É a oportunidade para externar a obra literária e a construção de sentidos do leitor à comunidade. Para Cosson (2018b, p. 65), “É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela”. O leitor pode apresentar como ele trouxe o texto literário para a vida dele.

Quando interpretamos uma obra, ou seja, quando terminamos a leitura de um livro e nos sentimos tocados pela verdade do mundo que ele nos revela, podemos conversar sobre isso com um amigo, dizer no trabalho como aquele livro nos afetou e até aconselhar a leitura dele a um colega ou guardar o mundo feito de palavras em nossa memória (COSSON, 2018b, p. 65).

A escola, então, é o lugar de compartilhar a interpretação individual de cada aluno. A interpretação exterior dá ao leitor a oportunidade de dividir sua relação com a obra lida, conscientizando a comunidade da importância da leitura, da transformação que ela pode proporcionar, além de ampliar os horizontes de leitura. Assim orienta

Cosson (2018b, p. 66), dizendo que se consegue a “[...] construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto”.

Como interpretação exterior, a professora-pesquisadora propôs que os alunos confeccionassem um mural do livro na escola. Assim, cada aluno pôde escolher uma frase marcante do livro e dar um depoimento de leitor do romance *Estrelas tortas*. O mural foi feito no dia 14 de agosto de 2019. Os alunos colocaram frases, depoimentos, fotos tiradas durante o projeto, além de muitas estrelas tortas, desenhadas no EVA e recortadas por eles mesmos.

O mural foi montado no centro do pátio da escola, onde ficou exposto por três semanas. Foi visto pelos alunos e pelos professores de todos os turnos da escola. A seguir, alguns exemplos dos trabalhos expostos no mural:

Figura 41 – Resposta da atividade de interpretação exterior – Aluna Fernanda

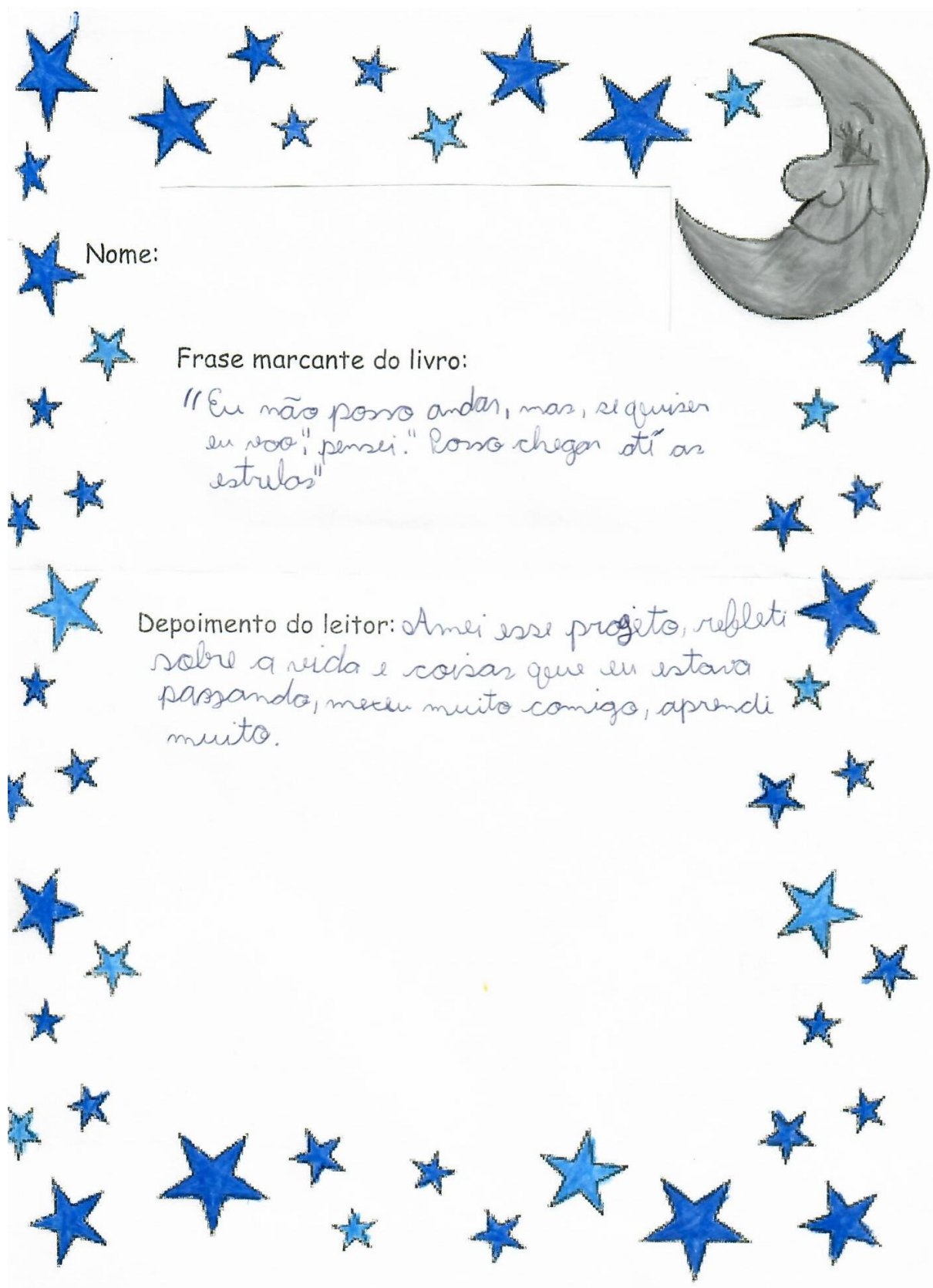


Figura 42 – Resposta da atividade de interpretação exterior – Aluna Kátia



Figura 43 – Resposta da atividade de interpretação exterior – Aluna Paula

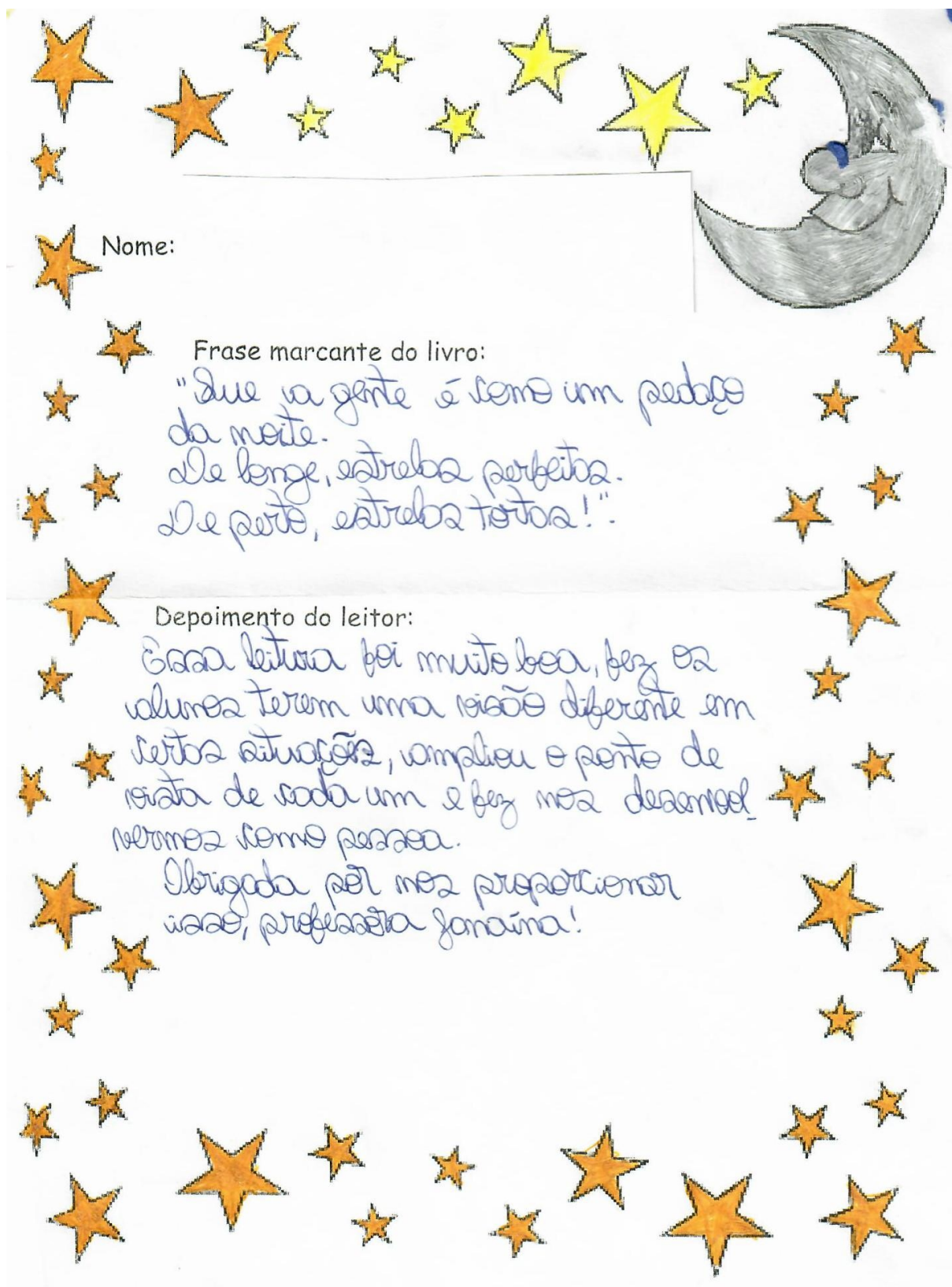
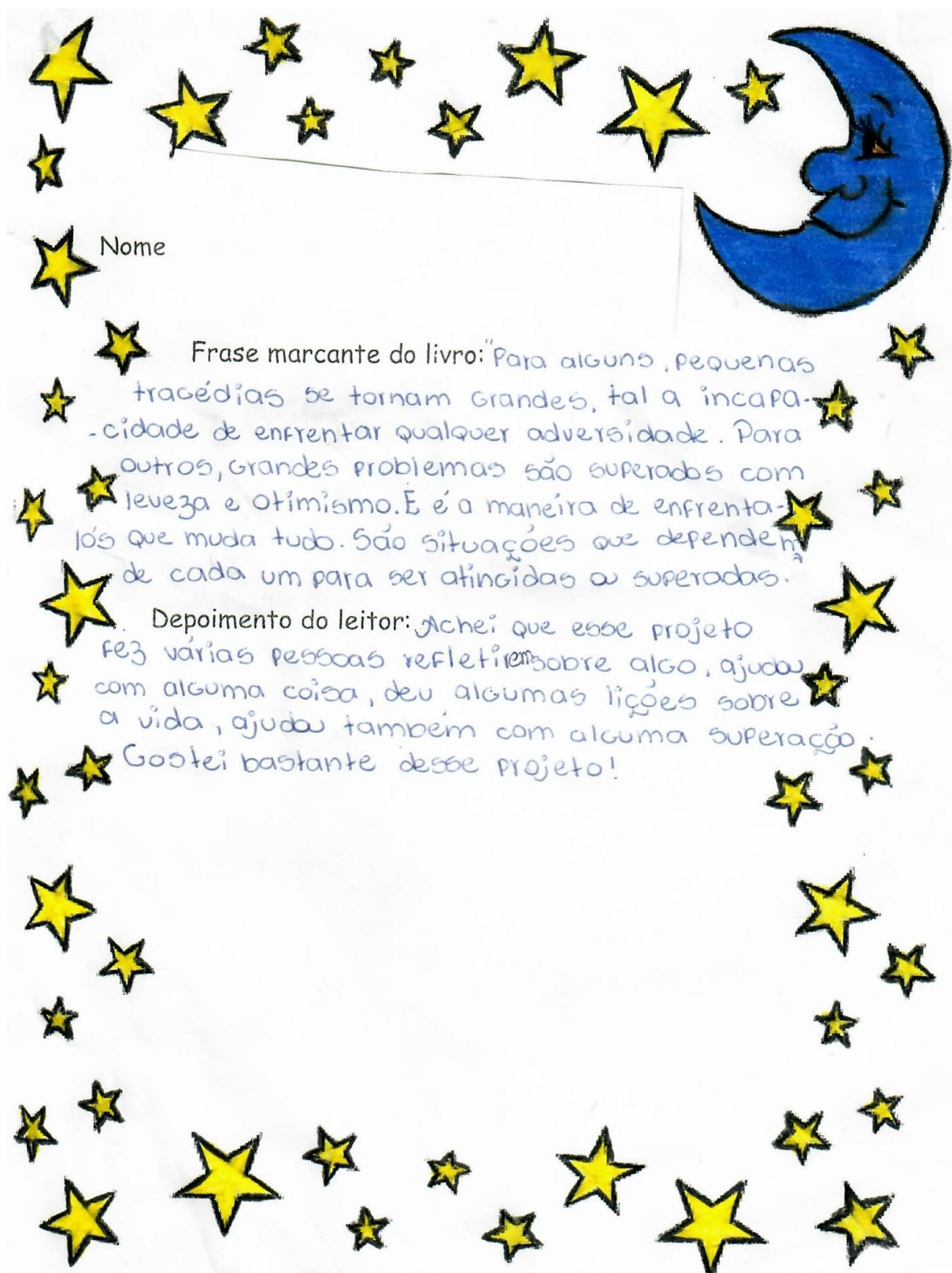


Figura 44 – Resposta da atividade de interpretação exterior – Aluna Sandra

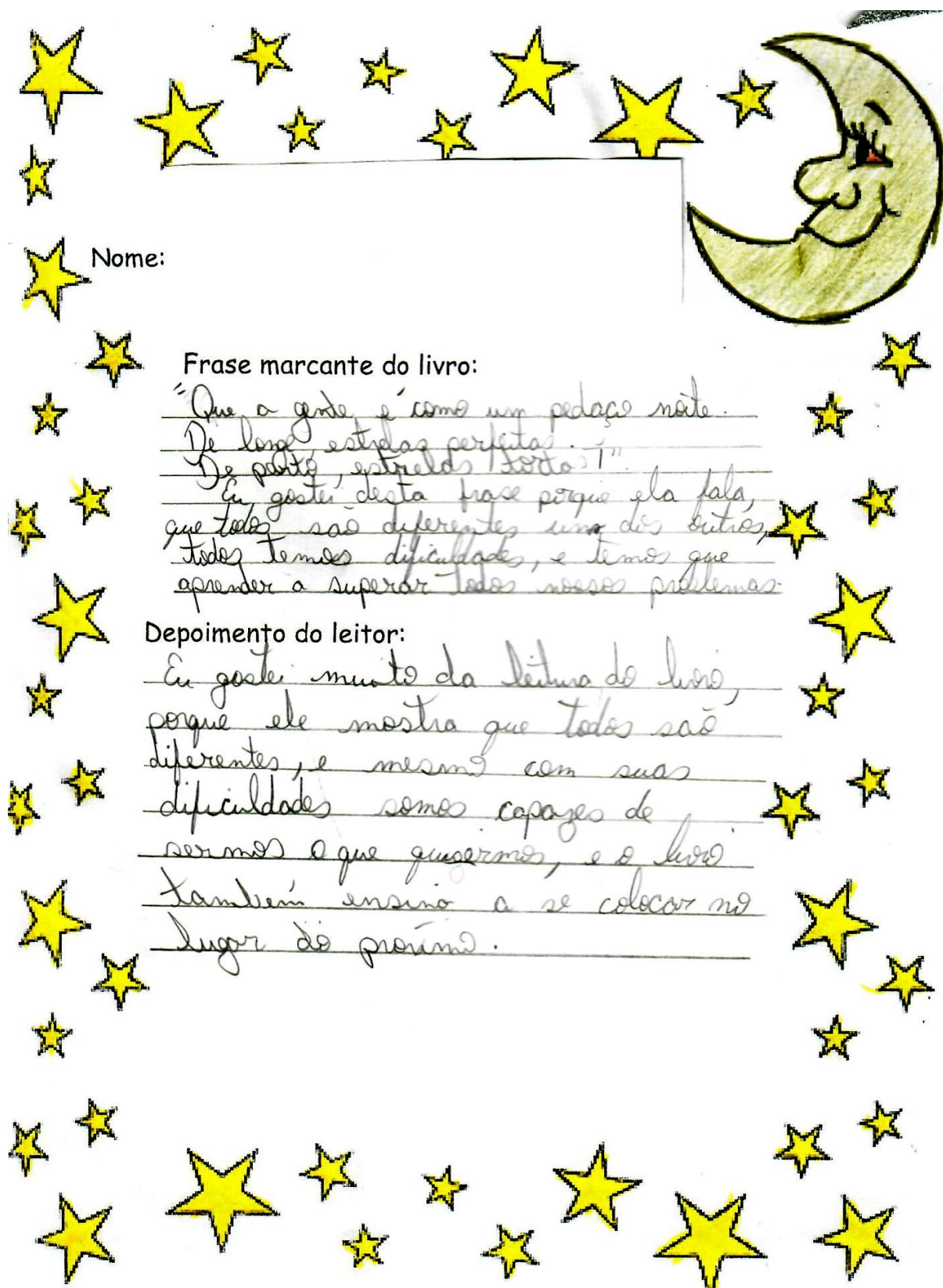


Nome

Frase marcante do livro: "Para alguns, pequenas tragédias se tornam grandes, tal a incapacidade de enfrentar qualquer adversidade. Para outros, grandes problemas são superados com leveza e otimismo. E é a maneira de enfrentá-los que muda tudo. São situações que dependem de cada um para ser atingidas ou superadas."

Depoimento do leitor: Achei que esse projeto fez várias pessoas refletirem sobre algo, ajudou com alguma coisa, deu algumas lições sobre a vida, ajudou também com alguma superação. Gostei bastante desse projeto!

Figura 45 – Resposta da atividade de interpretação exterior – Aluna Vitória



Nome:

Frase marcante do livro:

"Que a gente é como um pedaço noite.
De longe, estrelas perfeitas.
De perto, estrelas todas!"

Eu gostei desta frase porque ela fala,
que todos são diferentes uns dos outros,
todos temos dificuldades, e temos que
aprender a superar todos nossos problemas.

Depoimento do leitor:

Eu gostei muito da leitura do livro,
porque ele mostra que todos são
diferentes, e mesmo com suas
dificuldades somos capazes de
sermos o que quisermos, e o livro
também ensina a se colocar no
lugar do próximo.

Os participantes do projeto construíram o mural com dedicação e entusiasmo. Os depoimentos dos alunos, no mural confeccionado, deixaram evidente a marca da interpretação exterior que cada aluno fez da obra lida. Todo o trabalho realizado durante a aplicação da sequência, destacando, ao final, a exposição à comunidade escolar através do mural montado na escola, é um exemplo claro da importância de realizar projetos de letramento literário na escola.

4.4 Questionário final

A aplicação do questionário final (APÊNDICE E) cede a pesquisa trazendo dados relevantes para a conclusão do desenvolvimento do trabalho e de seus efeitos nos alunos participantes. O questionário final deste estudo foi aplicado no dia 14 de agosto de 2019, contando com 14 questões, já que o item 1 foi apenas para identificação do participante.

Os 24 alunos participantes do projeto, sendo 8 meninos e 16 meninas, entre 12 e 15 anos, responderam ao questionário final no prazo de uma aula de 50 minutos. Eles foram orientados pela professora-pesquisadora a responderem às questões com o máximo de sinceridade para que as respostas fossem bem verdadeiras e pudessem ser base de análise final desta pesquisa.

As questões começaram a partir do item 2 que perguntou aos jovens: Concluído o projeto de letramento literário, como foi a experiência de participar desse trabalho? Abaixo algumas respostas dos estudantes:

Foi bom para os alunos se colocarem no lugar de uma pessoa deficiente, saber o que essas pessoas passam e não se sentirem superiores a elas. Tudo isso a partir de palavras que se encontram no livro (ALUNA INARA).

A experiência foi ótima! Aprendi várias coisas, desenvolvi pensamentos que jamais saberia que tenho. O livro ajudou a unir a turma, ficamos mais amigáveis. O livro é maravilhoso e lindo (ALUNA JÚLIA).

Foi muito bom, conheci novas coisas, aprendi muitas coisas também. Foi bastante divertido participar desse projeto, me distraí muito. Gostei e espero participar mais vezes de projetos como esse. Adorei! (ALUNA KELLY).

Foi bastante boa, me fez olhar algumas coisas com outros olhos (ALUNA SANDRA).

Foi muito bom! Minha experiência foi de refletir sobre como superar as coisas (ALUNA FERNANDA).

Foi legal, achei interessante o tema abordado. Gostaria de participar mais vezes de um projeto como esse (ALUNA JÚLIA).

Foi muito bom porque eu aprendi que pessoas deficientes são comuns. [...]. Acho que não podemos xingar uma pessoa deficiente só por causa que não consegue fazer uma coisa que outra pessoa saudável (ALUNO JONAS).

Esse trabalho foi muito importante para mim, me fez pensar muito antes de falar de alguém e respeitar o tempo de cada um (ALUNA KÁTIA).

Foi muito bom! Aprendi as dificuldades das pessoas e a me pôr no lugar delas (ALUNO FÁBIO).

Foi interessante, pois mostra que todos somos imperfeitos e que todos temos nossos defeitos e problemas (ALUNO BRENO).

Foi legal, achei muito interessante o tema abordado (ALUNA LORENA).

A experiência foi ótima! Gostei muito, eu aprendi muitas coisas lendo o livro (ALUNA BEATRIZ).

As respostas mostraram que os alunos enxergaram a experiência de forma positiva, visualizaram nela um processo significativo. Houve diversos comentários que mostraram avanço no aprendizado que ocorreu, diferente da resposta deles dada no questionário inicial, ocasião em que quase metade mencionou ter aprendido nada com a leitura na escola. Esses depoimentos mostraram que a leitura do romance chegou aos alunos, pois os fez refletir sobre o tema e mencionar ter aprendido com ele, desenvolver sentimentos como empatia, despertando consciência sobre situações pelas quais passam as pessoas com alguma deficiência, exemplo disso nestes depoimentos: “Foi muito bom! Aprendi as dificuldades das pessoas e a me pôr no lugar delas”, “Foi muito bom porque eu aprendi que pessoas deficientes são comuns. [...]. Acho que não podemos xingar uma pessoa deficiente só por causa que não consegue fazer uma coisa que outra pessoa saudável”. Também comentaram muito sobre como eles mudaram pontos de vista: “me fez olhar algumas coisas com outros olhos”, bem como sobre o impacto da interação com o texto literário lido: “refletir como superar as coisas”. Os alunos deixaram claro que gostariam de participar de mais projetos como este que acabou unindo a turma através da leitura em grupo.

Com o desenvolvimento de um projeto de letramento literário, pretende-se que o aluno vivencie a experiência, transformando sua visão sobre a leitura. Através dessa questão, concluiu-se também que a relação com a leitura mudou. Alguns alunos comentaram que se sentiram motivados a ler outros livros.

Incentivar a leitura nos alunos foi muito bom! Discutir sobre um livro, um assunto tão delicado em grupo, pois deveríamos ver todos os dias que tem pessoas com problemas maiores que os nossos. E que um livro pode te levar a um universo diferente do nosso (ALUNA RAFAELA).

Foi muito legal porque eu tive um desenvolvimento muito bom com a leitura. Percebi que ler não é ruim e sim muito bom, por isso vou continuar lendo vários outros livros (ALUNA VITÓRIA).

Foi perceptível a influência do projeto no pensamento dos alunos sobre a leitura. Pelas respostas acima, houve reconhecimento do valor da leitura do romance, desenvolvimento da competência leitora, pois os estudantes sentiram-se motivados e incentivados a ler outros livros, mostrando-se sujeitos conscientes da transformação que a leitura traz. Mostraram-se com uma postura bem diferente de quando questionados sobre o hábito de leitura, no questionário inicial, em que apenas 1 aluno respondeu ler livros. Acredita-se que os participantes do projeto podem mudar o hábito de leitura a partir dessa experiência.

A terceira questão quis verificar se os alunos participantes deste estudo alteraram sua visão perante a importância da leitura após a aplicação de toda a sequência básica do letramento literário de Cosson (2018b). Para compreender essa visão deles antes e depois do projeto, foi construído o quadro abaixo:

Quadro 5 – Importância da leitura para o aluno

Importância da leitura para você	Antes do projeto (questionário inicial)	Depois do projeto (questionário final)
Muito importante	08	10
Importante	10	11
Pouco importante	05	03
Não é importante	01	00
Não sei	00	00

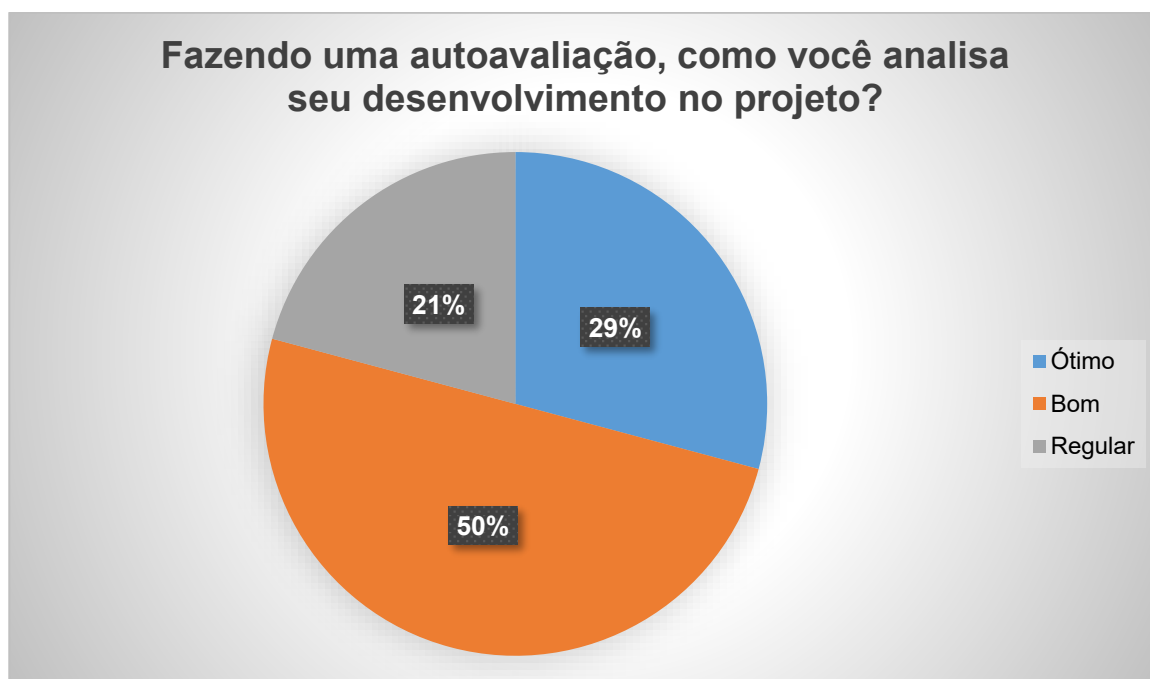
Fonte: elaborado pela autora

É possível observar que houve uma mudança significativa do julgamento dos alunos quanto à importância da leitura para eles. Despertar o desejo de ler nos alunos não é tarefa fácil, então, ao desenvolver um projeto como este e atingir um aluno que seja, já foi muito válido. É bom destacar a única aluna que considerou a leitura como algo não importante para ela numa questão do questionário inicial e, após a prática do projeto, ela marcou a opção “Importante”. O número de discentes que marcou a

opção “Muito Importante” também aumentou em dois alunos. E o número de “Pouco importante” caiu de 5 para 3 alunos. O número de alunos que marcou a opção “Importante” também aumentou um número. Enfim, esse quadro apresenta, em números, que os alunos foram impactados, positivamente, pelo trabalho desenvolvido com a leitura do romance durante esse processo. Isso faz lembrar o pensamento de Cosson (2011, p. 3) quando ele diz que a falha para se atingir a competência leitora está no modo como a escola se apropria dos textos literários, como são didatizados em sala de aula. O trajeto literário com os alunos repensou o modo de ler na escola, centralizou-se no ato de ler, logo, conforme Cosson (2011, p. 3), objetivou a formação do leitor.

Aproveitando esse efeito causado nos alunos e para ir além da avaliação da professora-pesquisadora, a quarta questão propõe aos alunos uma autoavaliação. A seguir o gráfico com os resultados:

Gráfico 4 – Questionário final – Questão 04



Fonte: elaborado pela autora

Percebeu-se que 12 alunos (50%) consideraram como bom o desempenho deles durante o processo. A professora-pesquisadora notou que a maioria dos alunos foi bem participativa e ativa na execução das tarefas propostas e no próprio processo de leitura. Uma porcentagem considerável avaliou seu desempenho como ótimo

(29%), isso também deixou evidente uma boa relação do aluno com a leitura na escola, nessa perspectiva do letramento literário. Os 21% que se autoavaliaram com um desempenho regular expressaram a necessidade de continuarem a oferecer projetos que desenvolvam a leitura nessa perspectiva, pois, com a criação do hábito de leitura, eles podem melhorar o desenvolvimento deles. O resultado mostrou que nenhum participante marcou seu desenvolvimento como ruim ou péssimo, pois havia essas duas opções na questão acima. No geral, o gráfico representou o bom envolvimento dos alunos na proposta do projeto. Foi mister dar voz aos alunos e deixá-los refletir e analisar como foi a participação deles durante a aplicação das atividades. Isso reforça o que diz Cosson (2004, p. 95): “A leitura na escola passa a ser uma prática democrática que busca contemplar e refletir os mesmos princípios da sociedade da qual ela faz parte”.

As questões seguintes (5ª e 6ª) pretenderam averiguar, na visão dos alunos participantes, quais foram os pontos positivos e negativos do projeto realizado com eles. Como pontos positivos citaram que foi a forma diferente de ler um livro na escola envolvendo a leitura em grupo, as dinâmicas realizadas de acordo com cada capítulo, as reflexões sobre a vida que o tema proporcionou a eles. Salientaram também a leitura como socialização e que possibilitou a união da turma. Alguns comentaram que o ponto positivo foi a oportunidade de vivenciar momentos em que puderam desabafar os problemas, algo que aconteceu ou que estavam vivendo. Houve também respostas como ponto positivo poder registrar as experiências no diário do leitor, melhorar a leitura, constatar a importância de ler, além de buscar a autoconfiança, aprender a respeitar as diferenças (tema abordado no livro) e saber agradecer pela vida, pois o livro ensinou isso a eles. Essas respostas fizeram lembrar o que afirma Cosson (2018a, p. 137-138): “[...] toda interpretação é resultado das convenções de uma comunidade [...]” e que essas regras da comunidade servem para “[...] compreender que nossas leituras são constituídas dentro do jogo de forças de uma comunidade e que é por meio da participação nessa comunidade que nos constituímos como leitores” (COSSON, 2018a., p. 138). Quase 50%, exatamente 11 alunos, responderam que não houve nenhum ponto negativo no projeto. Alguns mencionaram que foi a falta de atenção em alguns momentos. Uma aluna apontou como ponto negativo o fato de três alunos da turma não terem participado do projeto. Fica clara a formação literária dos leitores e o caminho produtivo que eles traçaram nesse processo.

Na questão 7, buscou-se compreender se o aluno percebeu que o projeto de letramento literário foi uma forma diferente de trabalhar a literatura na escola. É importante salientar que esse tipo de projeto nunca foi feito nesta escola, logo, na realidade vivenciada por esses alunos, a leitura literária não foi trabalhada buscando a ideia do letramento. A questão foi: Você achou o projeto de letramento literário uma forma diferente de se trabalhar a literatura na escola? Por quê?

Sim, porque fizemos de uma forma diferente, mais legal e divertida e fizemos várias brincadeiras e dinâmicas (ALUNA VITÓRIA).

Sim, pois nos deu vontade de ler. Não era só ler e fazer uma prova ou um trabalho. Teve participações do professor e dos alunos em conjunto (ALUNA RAFAELA).

Sim, porque não foi ler um capítulo e ter uma prova. Foi que a gente lia um capítulo e tinha algumas questões para a gente responder e no final uma surpresinha (ALUNA LÚCIA).

Sim, porque não é só ler um livro e fazer uma prova (ALUNO PEDRO).

Sim, porque a minha turma antes desse projeto ninguém queria ler; depois desse projeto, todos querem ler outros livros (ALUNA ESTER).

Sim, porque me ajudou a melhorar a ler e eu quero que os alunos passem a mesma experiência que eu passei (ALUNO FLÁVIO).

Sim, porque no trabalho todo mundo se reuniu para ler o livro e responder às perguntas, uma pessoa ajudava a outra (ALUNO JONAS).

Sim, porque todo mundo interagiu e aprendeu coisas da vida (ALUNA FERNANDA).

Sim, porque houve dinâmicas, leitura em grupo, etc. (ALUNA CARLA).

Sim, porque todos lemos o livro juntos, interagimos bastante (ALUNA KELLY).

Sim, teve dinâmicas com a professora. Foi uma maneira interessante para abordar a leitura (ALUNA PAULA).

Sim, porque podemos pôr a nossa opinião sobre o livro (ALUNO SÁVIO).

Com as respostas, foi possível compreender que eles reconheceram ter sido uma atividade diferenciada do que sempre foi feito, atrativa e muito significativa para eles. Isso mostrou que não houve uma inadequada escolarização da literatura, termo explicado por Soares (2006, p. 22) quando há deturpação do texto literário ao ser levado para ler na escola. Houve foco na leitura, com atividades que exploraram a literariedade e a materialidade do texto. E isso deixou marcas nos alunos e o entendimento de que a leitura não serve somente para avaliar. Veja-se nos

depoimentos: “Sim, pois nos deu vontade de ler. Não era só ler e fazer uma prova ou um trabalho. Teve participações do professor e dos alunos em conjunto”, “Sim, porque não foi ler um capítulo e ter uma prova”. Pelas falas, o projeto cumpriu o papel de incentivar a leitura: “Sim, porque a minha turma antes desse projeto ninguém queria ler; depois desse projeto, todos querem ler outros livros”. Percebeu-se também que os estudantes compreenderam o valor da leitura compartilhada, veja-se nos testemunhos: Sim, porque todos lemos o livro juntos, interagimos bastante”, “Sim, porque todo mundo interagiu e aprendeu coisas a vida”. Os alunos também observaram a atuação do professor que não mandou ler um livro, apenas, mas leu com eles, de mãos dadas.

Verificada a impressão causada pela condução da leitura do livro *Estrelas tortas*, a questão 8 quis analisar se o projeto aplicado despertou nos alunos a vontade de ler mais na escola e trabalhar livros na perspectiva do letramento literário. Eles foram questionados se gostariam de ler outros romances na escola sendo trabalhados com base no projeto que foi desenvolvido e o porquê. Algumas respostas abaixo:

Sim, pois foi um projeto que nos tirou da zona de conforto e nos despertou o interesse pela leitura de uma maneira divertida (ALUNA INARA).

Sim, gostaria de romances que mostrassem a diferença na sociedade, livros que mostrem para os adolescentes que a leitura é boa e traz coisas boas (ALUNA JÚLIA).

Sim, seria bem legal e os alunos se interessariam mais (ALUNA PAULA).

Sim, porque um romance clichê às vezes não faz mal. Acho legalzinho (ALUNA JÚLIA).

Sim, eu gostaria de ler outros romances para a turma trabalhar em grupo (ALUNO JONAS).

Sim, porque eu acho que faz bem para as pessoas lerem livros variados e interessantes (ALUNO BRENO).

Sim, porque é bom e incentiva os alunos a ler (ALUNO PEDRO).

A professora-pesquisadora esperava que, com a aplicação da sequência básica do letramento literário de Cosson (2018b), os alunos dessem respostas satisfatórias e positivas. De fato, pelas respostas dadas, essa maneira de conduzir o ensino de leitura literária foi aprovada por eles, pois responderam que o projeto os tirou da zona de conforto e que seria interessante trabalhar a leitura seguindo esse método, pois despertou o interesse em ler. Disseram também que, dessa forma, os alunos se interessariam mais porque faz bem ler, incentiva e há trabalho em grupo,

enfim aprenderiam mais. A proposta foi seguir o pensamento de Cosson (2004, p. 97): “Quando se recusa, portanto, os processos de sistematização vigentes na escola como inadequados a este ou àquele saber, é preciso que se aponte um outro caminho para que a apropriação escolar daquele conhecimento se efetive”. Para a apropriação adequada dos alunos quanto ao texto literário na escola, seguiu-se outro caminho.

Seguindo o questionário, a questão 9 perguntou: O que você aprendeu participando desse projeto de letramento literário? As respostas foram bem variadas, mas o mais citado foi que aprenderam a respeitar as pessoas. Como o livro *Estrelas tortas* aborda a questão da deficiência física de uma adolescente, os alunos sentiram muita empatia pela personagem. Logo, mais da metade dos estudantes respondeu a essa questão considerando o enredo do livro e as discussões que foram feitas em sala de aula. As respostas demonstraram muita empatia através de posicionamentos como: “pessoas com dificuldade precisam de nossa ajuda”, “aceitar as pessoas como elas são”, “cada um tem seus problemas e defeitos e deve ser respeitado”, “não julgar pela aparência”, “melhorar nossas imperfeições para sermos pessoas melhores”, “ser solidários”, “superar os problemas”, “ser melhor com as pessoas”, “não devemos nos achar melhores que ninguém, somos iguais e não devemos ter preconceito com ninguém e devemos respeitar os outros”. Essas respostas confirmaram como os alunos levaram os valores passados pelo livro para a vida e realidade deles, fazendo-os crescer como pessoas, isso confirma o poder da humanização pela literatura, citado por Candido (1995, p. 175). Houve também respostas mais voltadas para a leitura em si como: “que ler é sempre bom e que nós aprendemos cada dia um pouco mais”, “ler é muito importante”, “escrever e ler mais”, “ler em grupo é bom”. Tais respostas deixaram nítida a transformação da visão deles perante a leitura, o que os fez crescer como leitores literários, bem como visualizar o início de uma “comunidade de leitores” (COSSON, 2018b, p. 47). Interessante observar que no questionário inicial, os alunos foram questionados sobre o que haviam aprendido ao ler romances na escola e quase a metade respondeu que não aprendeu, alguns não sabiam dizer, outros responderam de forma genérica “muitas coisas”. Aqui no questionário final houve todos esses apontamentos acima, feitos por eles, confirmando a contribuição da leitura do romance *Estrelas tortas*.

A experiência de ler um livro pode ser muito boa ou muito traumática, depende de como a leitura é trabalhada. A questão 10 objetivou compreender como ficou marcada a experiência da leitura de *Estrelas tortas* em cada aluno participante. A

questão foi elaborada assim: Durante o desenvolvimento do projeto, você gostou da experiência de ler um livro literário? Por quê? Abaixo algumas respostas:

Sim, porque foi muito divertido, lemos em grupo, e vi que a leitura é muito importante, mas podemos deixá-la mais divertida (ALUNA VITÓRIA).

Sim, porque hoje em dia a leitura e os jovens não andam muito juntos. Eles (os livros) chegaram primeiro que a internet e, então, deveriam ser mais valorizados (ALUNA RAFAELA).

Sim, porque eu nunca tinha lido um livro de romance e porque foi em grupo (ALUNA ESTER).

Sim, porque ele é a chave de todo o projeto, e esse livro atendeu bem o seu papel (ALUNO BRENO).

Sim, porque eu não pegava um livro para ler, e este projeto me ajudou a pegar um livro e ler (ALUNO FLÁVIO).

Sim, porque não tinha feito isso antes e foi uma coisa nova (ALUNA SANDRA).

Sim, porque é bom desenvolver a leitura e melhorei muito na minha leitura (ALUNA KELLY).

A essa questão, todos os alunos responderam sim. Diferente do que ocorreu no questionário inicial com questão parecida, em que dezenove alunos responderam sim, mas justificaram que gostaram de ler um livro literário porque melhora a escrita, serve de entretenimento, aumenta o vocabulário, amplia a imaginação. Agora as respostas foram mais maduras, mostrando o avanço desses meninos e meninas na relação com o texto, com a leitura, com o projeto. Observando as respostas deles, no geral, gostaram de ler o livro porque nunca tinham lido romance e foi algo novo, porque o livro é a chave do projeto e atendeu seu papel, porque os livros chegaram primeiro que a internet e por isso deveriam ser mais valorizados, porque desenvolveu a leitura e porque leu em grupo. A maioria justificou mencionando o quanto foi interessante a leitura em grupo e o quanto aprenderam com a experiência. Mais uma vez essas falas reforçaram a formação de leitores e a importância da leitura compartilhada, tão incentivada por Cosson (2018b, p. 23).

O trabalho diferenciado com a leitura literária traz muito aprendizado ao aluno, oportunidade de opinar, de se expressar e, principalmente, traz incentivo para o aluno adquirir o hábito da leitura. Esse trabalho realizado na escola precisa estar sendo sempre inovado e muito bem elaborado com a perspectiva do letramento literário. A

questão 11 esperou que o aluno avaliasse como seria o trabalho com a leitura literária, caso realizada como foi no projeto do qual participaram.

Gráfico 5 – Questionário final – Questão 11



Fonte: elaborado pela autora

As opções para os alunos marcarem eram ótimo, muito bom, bom, regular, ruim ou péssimo. Percebeu-se que todos marcaram opções positivas. Quase 50% avaliaram que o trabalho com a leitura literária na escola seria ótimo, se realizado seguindo a sequência básica do letramento literário. 33% responderam que seria muito bom e 21% responderam que seria bom. Interessante observar que ninguém marcou as opções regular, ruim ou péssimo. Mais uma questão que pôde confirmar a aceitação do projeto por parte dos alunos e seus efeitos positivos. Bom salientar as respostas deles dadas lá no questionário inicial para a questão: O que você acha do trabalho realizado na escola com a leitura literária? As respostas dadas mostraram a insatisfação com esse trabalho, pois 8 alunos responderam “regular”, 9 disseram “bom” e apenas 7 responderam “muito bom”. Observa-se que, se a escola continuasse a oferecer projetos de leitura na perspectiva do letramento literário, como este, os alunos avaliariam o processo bem mais positivamente. Esses foram mais alguns dados que comprovaram a necessidade de rever os modos de ler na escola, como bem ensina Cosson (2018a, p. 70), a leitura precisa ser orientada.

A próxima questão quis receber um retorno dos alunos quanto à atuação da professora-pesquisadora na condução do projeto de leitura. A questão 12 perguntou se o aluno achou que ler o romance, com a mediação da professora de Língua Portuguesa, facilitou a leitura para ele. Também foi pedido que comentassem sobre isso. A seguir algumas respostas:

Sim, pois se havia uma palavra desconhecida, era só perguntar. E também ajudou na interpretação de frases complexas (ALUNA INARA).

Sim, porque ela sempre corrigia nossos erros e nos ensinava coisas novas (ALUNA JÚLIA).

Sim, ela me ensinou muito a importância do ler e me ensinou muita coisa sobre os livros e a leitura (ALUNO CÉSAR).

Na minha opinião sim, pois ela nos ajuda e ao mesmo tempo nos incentiva um pouco mais (ALUNA LAURA).

Sim, ela explicou cada capítulo em detalhes, deixando a leitura mais clara (ALUNA PAULA).

Sim, porque a professora nos ajudou a consertar algumas palavras que falávamos erradas (ALUNA SANDRA).

Sim, pois não gostava muito de ler, mas depois desse projeto passei a gostar mais (ALUNA CARLA).

Sim, porque com ela monitorando tudo se compreende mais a leitura e o projeto em si (ALUNA JÚLIA).

Sim, porque ela interagia com a gente e foi nos explicando (ALUNO FLÁVIO).

Sim, pois sempre tem algumas palavras que não conhecemos e a professora de Língua Portuguesa ajuda bastante na hora da leitura para tirar dúvidas (ALUNO BRENO).

Sim, pois tem pessoas que têm vergonha de ler em público ou preguiça, e a ajuda da professora as levou a melhorar (ALUNA RAFAELA).

É notória a relevância da mediação do professor num trabalho de leitura como este. As respostas dos alunos mostraram que, em diferentes momentos, a professora parou a leitura em grupo para explicar o significado de alguma palavra ou expressão, esclarecendo as dúvidas deles. Muitas vezes os alunos também foram esclarecidos sobre passagens do texto literário, construção de discursos, materialidade do texto. O mais relevante é ter despertado neles a consciência da importância de ler e incentivá-los à leitura contínua, bem como ter lido com eles de mãos dadas, interagindo com os alunos a partir do texto literário. As respostas dos alunos a essa questão deixaram

clara a contribuição da intervenção do professor, sempre que necessária. Cosson (2010, p.61) reforça essa contribuição dizendo que a literatura lida com essa necessidade de aprender busca tanto o contato contínuo com o texto literário, quanto a mediação do professor para que a formação do leitor aconteça.

A questão 13 foi mais uma oportunidade de os participantes do projeto fazerem uma autoanálise sobre a importância da leitura literária no seu desenvolvimento, após o fim das atividades. Para compreender as respostas dadas, segue o quadro abaixo:

Quadro 6 – Importância da leitura literária na vida do aluno para seu desenvolvimento dentro e fora da escola

Importância da leitura literária em sua vida para seu desenvolvimento dentro e fora da escola	Antes do projeto (questionário inicial)	Depois do projeto (questionário final)
É muito importante	08	12
É importante	13	11
É Pouco importante	03	00
Não é importante	00	00
Não sei	00	01

Fonte: elaborado pela autora

Após o projeto, observando o quadro, percebeu-se que 50% (12 alunos) consideraram que a leitura literária em sua vida para seu desenvolvimento dentro e fora da escola é muito importante. Esse número cresceu em relação às respostas dadas no questionário inicial. O número de quem marcou “É importante” desceu, mas verificando diretamente nos questionários, constatou-se que foi porque alguns marcaram “É muito importante” no questionário final. O número de “É pouco importante” zerou no questionário final. Apenas um aluno marcou “Não sei” no questionário final. O relevante a salientar é que no questionário final nenhuma opção negativa foi marcada, já que as alternativas “É pouco importante” e “Não é importante” não foram escolhidas pelos participantes da pesquisa. São mais números que comprovaram a alteração de comportamento e pensamento dos alunos diante da leitura em sua vida, tanto para seu desenvolvimento na escola, quanto fora dela. É

mais avanço alcançado pela aplicação do projeto que confirmou a ideia de Aguiar (2006, p. 249) sobre a transformação do leitor, após contato com o texto literário.

A questão 14 perguntou: Você pretende ler outros romances? Por quê? A pergunta é boa para verificar se os alunos despertaram interesse por continuar a ler e se buscarão por leituras futuras. A maioria respondeu que sim e justificou.

Sim, para que outras histórias me ensinem mais sobre a vida (ALUNA INARA).

Sim, porque gostei e achei superinteressante (ALUNA JÚLIA).

Sim, porque eu gosto muito de ler (ALUNO CÉSAR).

Sim, pois pretendo ler vários livros ainda mais interessantes (ALUNA LAURA).

Sim, ler nos traz conhecimento mesmo que seja mínimo, então, seria bom ter uma leitura frequente (ALUNA PAULA).

Sim, porque eu me interessei a ler livros (ALUNO FLÁVIO).

Sim, porque amo ler todos os tipos de livros. Eu esqueço por alguns instantes dos meus problemas e mergulho em um personagem. E romances são os meus preferidos! (ALUNA RAFAELA).

Sim, pois gostei muito do projeto e pretendo ler vários romances (ALUNA VITÓRIA).

As respostas mostraram que eles despertaram interesse em continuar a atividade de ler. De acordo com os alunos, eles querem ler para conhecer outras histórias, porque gostaram e acharam interessante, porque isso traz conhecimento, porque têm interesse, porque gostaram do projeto, enfim. Essas informações dadas por eles reforçaram o impacto positivo da aplicação da sequência literária. Analisando os questionários, constatou-se que 80% dos alunos responderam sim a essa questão; já 20% deles responderam que não, ou por terem outras preferências de leitura ou por preferirem outras atividades. No entanto, esse último dado não invalidou o processo, de certa forma, até mostrou a contribuição do projeto no contexto desses alunos, que agora encontram-se mais maduros e melhor preparados para fazerem suas escolhas de leitura, exercendo a “escolha livre” dita por Cosson (2018b, p.31). Cabe observar que os alunos tiveram um bom desempenho durante o projeto, receberam muito incentivo para a leitura e foram conscientizados da liberdade para escolher o que desejam ler, formando seus gostos, tomando suas próprias decisões. Neste projeto, houve a oportunidade de contato com um gênero, que os alunos consideraram

positiva, mas escolher outros caminhos de leitura também faz deles leitores conscientes e autônomos que estão descobrindo suas preferências na leitura. Todo esse processo de descoberta faz parte da formação do leitor literário.

Finalizando o questionário, a questão 15 foi também oportunidade de a professora-pesquisadora receber uma resposta dos alunos, afinal, ao iniciar o projeto, todos tinham muitas expectativas. Foi perguntado aos discentes: A aplicação do projeto de leitura literária em sua turma atendeu as suas expectativas? Por quê?

Sim, porque esse projeto foi algo que não imaginava. Foi algo espetacular (ALUNA JÚLIA).

Foi até melhor do que eu pensava. Gostei demais de ter participado. Foi muito legal e interessante (ALUNA LAURA).

Sim, porque esse projeto não foi feito da maneira entediante que as minhas outras professoras costumavam fazer (ALUNA PAULA).

Sim, porque tinha pensado que seria uma coisa boa e foi mesmo (ALUNA SANDRA).

Sim, foi do jeito que eu esperava, mas um pouco mais divertido (ALUNA CARLA).

Sim, acho que desenvolveu muito nossa leitura e entre outros fatores (ALUNA JÚLIA).

Sim, pois o projeto foi ótimo, bem como eu pensei (ALUNA KÁTIA).

Sim, porque a gente riu e se divertiu (ALUNA LÚCIA).

Para mim sim, pois me deu mais vontade de ler. Aprendi coisas e aprendi a mudar minhas atitudes. Ler livros em grupo é interessante, pois pude ver o ponto de vista dos meus colegas e do professor (ALUNA RAFAELA).

Sim, porque foi muito interessante e muito divertido. Melhorei muito nas minhas leituras (ALUNA VITÓRIA).

Sim, porque eu achei que seria muito chato, mas eu gostei (ALUNO MARCOS).

Sim, porque a gente se divertiu muito, a gente fez dinâmicas, leituras em grupos (ALUNA ESTER).

Sim, porque eu esperava aprender algumas coisas e eu realmente aprendi e foi divertido (ALUNO BRENO).

Sim, porque foi diferente e eu gosto de coisas diferentes. Também gosto de ver a turma reunida (ALUNO PEDRO).

As respostas dos alunos participantes revelaram a contribuição da aplicação do projeto de leitura com base na sequência básica do letramento literário de Cosson (2018b) para a formação literária desses leitores. Pôde-se observar marcas positivas

que o projeto deixou, através de depoimentos como: “Foi algo espetacular”, “Foi até melhor do que eu pensava”, “esse projeto não foi feito da maneira entediante”, “foi do jeito que eu esperava”, “desenvolveu muito nossa leitura”, “foi ótimo”, “me deu mais vontade de ler”. Essas respostas deixaram a sensação de satisfação na professora, pois mostrou resultado: alunos que não gostavam de ler ou que não se interessavam muito pela atividade passaram a demonstrar mais vontade de conhecer o universo da leitura e o aprendizado que ela traz. Eles, agora, começaram a compor uma “comunidade de leitores” (Cosson, 2018b, p. 47), pois deram os primeiros passos nesse caminho, participando ativamente da oportunidade de vivenciar uma verdadeira e significativa experiência de letramento literário através do romance *Estrelas tortas*, de Walcyr Carrasco. Esses alunos foram transformados por um contato interessante com o texto literário que deixou boas marcas e os ensinou o percurso do reencantamento pela leitura literária.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com a leitura literária na escola é desafio atual para o professor consciente da atenção que se deve dar a essa tarefa, no intuito de realizar uma intervenção pedagógica responsável com o texto literário. Com esse objetivo, iniciou-se este trabalho, buscando evidenciar a relevância e necessidade de desenvolver um projeto de leitura com foco no letramento literário na escola. Para tal, selecionou-se o gênero romance a fim de verificar sua contribuição na formação literária do leitor.

Ao confrontar as práticas de leitura presentes na escola e que têm pautado o trabalho dos professores de Língua Portuguesa, no contexto em que os sujeitos participantes deste projeto estão inseridos, percebeu-se a falta de incentivo a uma leitura dialogada, compartilhada, falta de valorização da biblioteca como espaço de leitura e falta de contato com o texto literário construído de forma significativa para os alunos. Todas essas privações levaram ao problema frequente do desinteresse dos alunos pela leitura literária na escola.

Diante dessa realidade, surgiu a vontade de se reverem as práticas de leitura adotadas em sala de aula, buscando-se encontrar embasamento nas teorias e descobrir estratégias que pudessem ser utilizadas para desenvolver a leitura de romance no 8º ano do Ensino Fundamental II. Embora o projeto tenha sido aplicado para essa turma, entende-se que ele pode estender-se a outras séries do ensino básico.

Durante o desenvolvimento deste estudo, as aulas do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – foram cruciais, uma vez que proporcionaram o conhecimento necessário, subsídio relevante para sustentar a proposta deste trabalho. Outro momento de extrema relevância foi o Exame de Qualificação, em que foi possível receber orientações pertinentes ao aprimoramento do projeto, amadurecendo ainda mais os propósitos que guiaram esta intervenção pedagógica em leitura literária.

A partir desse aprendizado adquirido, as leituras e estudos foram intensificados e tornaram-se amplos através do diálogo estabelecido com os pressupostos teóricos de COSSON (2018a, 2018b, 2011, 2010, 2004), COLOMER (2003, 2017), COSSON; SOUZA (2011), CANDIDO (1989, 1995, 2002), BAKHTIN (2002), SOARES (2006), AGUIAR (2006), ZILBERMAN (2008a, 2008b), CORTÁZAR (2006), MARQUES (2012), TIHANOV (2013). Esses teóricos expandiram o conhecimento da professora-

pesquisadora acerca dos elementos e das questões que envolvem o texto literário, o letramento literário, a formação literária, a seleção de texto, o romance abrindo seus horizontes para que ela pudesse relacionar teoria e a sequência básica do letramento literário de Cosson (2018b), prática aplicada neste projeto com embasamento teórico para bem compreender todo o processo de intervenção em leitura literária.

Logo com o primeiro instrumento diagnóstico aplicado no projeto, o questionário inicial, foi possível depreender que os alunos tinham carência de contato contínuo com o texto literário na escola. Pelas respostas dos alunos, percebeu-se que, quando acontecia esse contato, o retorno dos alunos para as leituras era apenas uma avaliação, fichas de leitura ou resumos de livros, assim, o ler por ler era praticado constantemente, sem preocupação alguma com a busca pelo letramento literário. Identificou-se também a falta de incentivo da família, cujas leituras, em sua maioria, não contemplam o texto literário. Logo, a leitura literária não fazia parte dos hábitos de leitura da maioria dos alunos. No entanto, percebeu-se que os alunos tinham a necessidade de contato com o texto literário e desejavam isso, mas que fosse mais produtivo para eles, num processo construtivo que despertasse o interesse em ler cada vez mais.

Constatado esse cenário desafiador, a professora-pesquisadora sentiu-se determinada a aplicar a sequência básica do letramento literário de Cosson (2018b), acreditando nos resultados positivos que viriam da leitura de um romance, texto que aproxima o leitor do texto literário através das diferentes vozes que dialogam com esse leitor trazendo sensibilidade e representação da sociedade. A sequência desenvolvida foi uma estratégia adequada para fazer com que a obra lida chegasse aos alunos com fruição, mas também sem deixar de lado a questão do conhecimento que se deve adquirir com qualquer leitura que se faça. Com a leitura do romance, na perspectiva do letramento literário, os alunos estiveram próximos do texto, envolveram-se com a história do livro e refletiram sobre a vida, repensaram a própria vida num processo de ressignificação produtivo.

A preparação desses alunos para leituras maiores foi iniciada com a aplicação desse projeto, através da leitura de um romance na íntegra, não de fragmentos sem sentido, retirados de textos literários, com os quais estavam acostumados. Deve-se destacar a leitura em grupo feita na turma que trouxe avanços significativos, evidenciando o aprendizado que a leitura compartilhada trouxe aos leitores, sendo possível até iniciar uma “comunidade de leitores” (COSSON, 2018b, P. 47), pois leram

em roda, ajudando um ao outro nas interpretações, leram juntos, de mãos dadas. Dessa forma, os participantes puderam desenvolver habilidades leitoras, bem como ter sua formação literária potencializada com atividades variadas e integradas de leitura, oralidade e escrita.

Através dos depoimentos de leitor dos alunos participantes, foi possível perceber como a leitura do livro *Estrelas tortas* ajudou a transformar a maneira de encararem os problemas diários, as dificuldades e a capacidade de superação que todos carregam consigo, confirmando o pensamento de Aguiar (2006, p. 249) de que o aluno não continuará igual após um contato significativo com o texto literário. E como exemplo dessa transformação pôde-se observar o trecho: “Essa leitura foi muito boa, fez os alunos terem uma visão diferente em certas situações, ampliou o ponto de vista de cada um e fez nos desenvolvermos como pessoa” (ALUNA PAULA). Aguiar (2006, p. 249) diz que as experiências literárias modificam os horizontes dos estudantes. De fato, foi o que ocorreu nesse percurso traçado com os alunos em que a humanização também esteve presente, exemplo disso no trecho: “Eu gostei muito da leitura do livro, porque ele mostra que todos são diferentes, e mesmo com suas dificuldades, somos capazes de ser o que quisermos, e o livro também ensina a se colocar no lugar do próximo” (ALUNA VITÓRIA). Trata-se da cota de humanidade mencionada por Candido (1995, p. 180) quando a literatura sensibiliza o leitor.

Os testemunhos dos alunos evidenciaram também a relação deles com a leitura feita, com o livro descoberto, o que trouxe oportunidades de relacioná-lo à vida. Pôde-se observar essa ligação nos trechos: “Achei que esse projeto fez várias pessoas refletirem sobre algo, ajudou com alguma coisa, deu algumas lições sobre a vida, ajudou também com alguma superação” (ALUNA SANDRA), “Esse projeto me ajudou a refletir como a vida é. Hoje você está bem, mas amanhã pode estar mal” (ALUNA KÁTIA), “Amei esse projeto, refleti sobre a vida e coisas que eu estava passando, mexeu muito comigo, aprendi muito” (ALUNA FERNANDA). No geral, foram depoimentos que reforçaram o pensamento de Candido (2002, p. 82-83) de que a literatura é uma necessidade universal e sua fantasia e ficção podem ajudar a compreender e refletir a vida.

Após dinâmicas, leitura em grupo, reflexões, rodas de conversa, depoimentos, registros no diário do leitor, tudo com mediação da professora-pesquisadora, os alunos estavam prontos para compartilhar os sentidos que construíram nesse percurso. Cosson (2018b, p. 66) diz que [...] por meio do compartilhamento de suas

interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura”. Então, uma “comunidade de leitores” (COSSON, 2018b, p.47) se fortaleceu durante o percurso literário construído no projeto.

Nesse processo de letramento literário, os participantes levaram o texto para além das paredes da sala, com a exposição do mural dos alunos sobre o livro, e também além dos muros da escola, levando a leitura para a vida deles, proporcionando-lhes profundos momentos de reflexão sobre sua realidade e sobre questões que passavam no momento. Dessa forma, tiveram um contato diferenciado com a literatura que mostrou avanços desse leitor, potencializando sua formação literária na escola.

A aplicação deste projeto trouxe aprendizado e crescimento para os alunos e também para a professora-pesquisadora. Durante toda a pesquisa, desde sua idealização até o momento da escrita desta dissertação, a professora-pesquisadora teve seus horizontes ampliados, entendendo-se como ser incompleto, avançou cada dia mais em busca do conhecimento e aprimoramento de suas práticas de leitura em sua docência. Assim, ao mediar todo este processo de letramento literário com a leitura do romance, compreendeu ainda mais a importância do ler junto, ler de mãos dadas com seus alunos, valorizando a prática social da leitura na sala de aula e todo aprendizado que ela pode trazer aos alunos e à professora no âmbito escolar. As leituras teóricas e a execução deste projeto junto aos discentes trouxeram formação à professora e melhoraram sua prática docente quanto ao desenvolvimento de um trabalho literário, trouxeram reflexão e a determinação de mudança no ensino da leitura literária.

Diante dos avanços obtidos com o projeto de letramento literário, a professora-pesquisadora pretende disseminar a ideia desse percurso com a leitura na escola onde atua, para que os alunos possam seguir na formação literária iniciada, tendo sempre um contato significativo com o texto literário durante seus estudos até a conclusão deles. A ideia é reunir os professores de Língua Portuguesa da escola para apresentar, em detalhes, o projeto de letramento literário desenvolvido, bem como a sequência básica do letramento literário de Cosson (2018b). Como a escola conta com um corpo docente fixo de Língua Portuguesa, acredita-se ser possível desenvolver um planejamento contínuo de trabalho com o texto literário, seguindo a perspectiva do letramento literário. Outra ideia é montar um clube de leitura na escola,

envolvendo os alunos e professores que desejarem participar. Dessa forma, os alunos seguiriam tendo um contato significativo com o texto literário na escola. Pretende-se que esta pesquisa sirva de inspiração para outros professores seguirem por este percurso de letramento literário com seus alunos, primando sempre pelo ensino adequado da leitura literária em suas aulas.

Entende-se que a leitura literária é um instrumento importante para a formação do sujeito na escola. Por muitas vezes, esse instrumento não recebeu o devido valor nas práticas pedagógicas, tirando do aluno a oportunidade de usufruir da leitura e construir sentidos através dela. Portanto, é preciso reconhecer a relevância da leitura de textos literários na escola, pois isso incluirá os alunos num letramento literário contínuo, direito deles e dever da escola. Espera-se que esta pesquisa seja vista como uma contribuição para essa valorização tão necessária do literário na escola, na certeza de que a educação literária prepara os sujeitos para ler a si mesmos, ler a sociedade, ler a vida.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. Leitura literária e escola. In.: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária – O jogo do livro infantil e juvenil**. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2006, p. 247-255.

ARAÚJO, Rodrigo da Costa. **De textos e de paratextos**. Palimpsesto N° 10, Ano 9, 2010, Resenhas (1). Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br>> Acesso em: 05 mar. 2020.

BAKHTIN, Mikhail. O Discurso no Romance. In: _____. **Questões de Literatura e de Estética (A Teoria do Romance)**. 5ª ed. São Paulo: Hucitec, Annablume, 2002. p. 71-164.

BORGES, Cláudia de Souza. **Leitura e aprendizagem**. Joinville, 2007. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Lingua_Portuguesa/artigo/artigo_leitua.pdf> Acesso em: 05 mar. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Terceira versão. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, 2006.

CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. In: DANTAS, V. (Org.). **Bibliografia Antônio Candido – textos de intervenção**. São Paulo: Ed. 34, 2002. p. 81-90.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.

CANDIDO, Antônio. Timidez do romance. In: _____. **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1989. p. 82-99.

CARRASCO, Walcyr. **Walcyr Carrasco: como nasce um escritor?** Disponível em: <<https://www.moderna.com.br/autoresexclusivos/walcyr-carrasco/walcyr-carrasco-biografia.htm>> Acesso em: 14 novembro 2019.

CARRASCO, Walcyr. **Estrelas tortas**. São Paulo: Moderna, 2016.

CHIZZOTTI, Antônio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação, vol. 16, nº 002. Universidade do Minho: Braga, Portugal, 2003. p. 221-236. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa_Qualitativa_em_Ciencias_Sociais_e_Humanas_-_Evolucoes_e_Desafios_1_.pdf> Acesso em: 05 nov. 2019.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual.** Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Teresa. Critérios de avaliação e seleção de livros infantis e juvenis. In: _____. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual.** Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017. p. 251 – 310.

CORTÁZAR, Julio. Alguns Aspectos do Conto. In: _____. **Valise de Cronópio.** São Paulo: Perspectiva, 2006. p. 147-163. Disponível em: <file:///C:/Users/Administrador/Downloads/CORTAZAR.%20Alguns%20aspectos%20do%20conto.pdf> Acesso em: 17 nov. 2019.

COSSON, Rildo. Círculo de leitura. In: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores.** FRADE, Isabel C. A. S.; VAL, Maria G. C.; BREGUNCI, Maria G. C. (Orgs). Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/circulo-de-leitura>> Acesso em: 09 mar. 2020.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2018a.

COSSON, Rildo. Entre o cânone e o mercado: a indicação de textos na escola. In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (Orgs.). **Leitura literária: a mediação escolar.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004. p. 93-98.

COSSON, Rildo. Letramento literário. In: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores.** FRADE, Isabel C. A. S.; VAL, Maria G. C.; BREGUNCI, Maria G. C. (Orgs). Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>> Acesso em: 15 nov. 2019.

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

COSSON, Rildo. **Literatura: modos de ler na escola.** Anais da XI Semana de Letras, 2011. p. 1-7. Disponível em: <<http://editora.pucrs.br/anais/XISemanaDeLetras/pdf/rildocosson.pdf>> Acesso em: 16 nov. 2019.

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

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira de. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula.** Acervo digital da UNESP, 2011. p. 101-107. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/12345678/40143/1/01d16t08.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Comunidades de leitores. In: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. FRADE, Isabel C. A. S.; VAL, Maria G. C.; BREGUNCI, Maria G. C. (Orgs). Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/comunidades-de-leitores>> Acesso em: 09 mar. 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 35ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles; BELL, Brenda; GAVENTA, John; PETERS, John Marshall. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARQUES, Helton. **A formação e a afirmação do romance como gênero literário**. Anais eletrônicos, XI SEL – Seminário de Estudos Literários, UNESP, 2012. p. 367-374. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/397811013/A-Formacao-e-a-Afirmacao-Do-Romance-Como-Genero>> Acesso em: 17 nov. 2019.

RODRIGUES, Rômulo da Silva Vargas. **Saussure e a definição da língua como objeto de estudos**. ReVEL. Edição especial nº 2, 2008. ISSN 1678-8931. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br>> Acesso em: 03 mar. 2020.

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

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (orgs.). **A escolarização da leitura literária – O jogo do livro infantil e juvenil**. 2ª ed., 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2006. p. 17-48.

SOARES, Maria Vilani. **Por que nossos alunos não gostam de ler?** Fundação CECIERJ. Revista Educação Pública. ISSN: 1984-6290 – B3 em ensino – Qualis, Capes. 2015. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/6/por-que-nossos-alunos-no-gostam-de-ler>> Acesso em: 05 mar. 2020.

TEIXEIRA, Maria. **Qual é a dificuldade dos alunos em ter o hábito de ler?** 2014. Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-educacao/4997424>> Acesso em: 05 mar. 2020.

TIHANOV, Galin V. **Ensaio de Bakhtin sobre o romance (1935-1941): um estudo de suas formações intelectuais e inovação**. Versão para o Português: Sonia Sueli Berti-Santos. Linha D'Água, v. 26, n. 2, 2013. p. 315-350. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/65162/71565>> Acesso em: 06 nov. 2019.

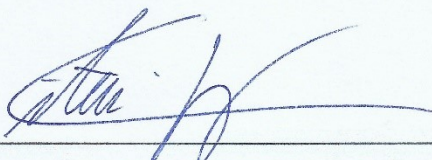
ZILBERMAN, Regina. Respondendo em Forma de Proposta. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, Ezequiel T. (Orgs.). **Literatura e Pedagogia: ponto & contraponto**. São Paulo: Global, 2008a. p. 51-54.

ZILBERMAN, Regina. Sim, a Literatura Educa. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, Ezequiel T. (Orgs.). **Literatura e Pedagogia: ponto & contraponto**. São Paulo: Global, 2008b. p. 17-24.

APÊNDICES**Apêndice A – Termo de compromisso****TERMO DE COMPROMISSO**

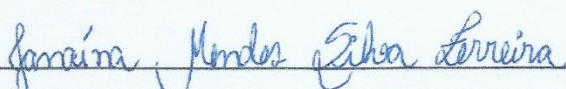
Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução 466/12 e suas Complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados gerados exclusivamente para os fins previstos na pesquisa e a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do Projeto.

Tenho ciência de que essa folha será anexada ao Projeto, devidamente assinada, e fará parte integrante da documentação da mesma.



Prof. Dr. Cristiano Silva de Barros

Docente do Programa de Mestrado Profissional em Letras
Orientador da Pesquisa



Professora mestrande Janaína Mendes Silva Ferreira
Aluna do Programa de Mestrado Profissional em Letras
Assistente da Pesquisa

Apêndice B – Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Caro (a) aluno (a):

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “A contribuição da leitura do gênero romance na formação do leitor literário no Ensino Fundamental II”, desenvolvida pela professora Janaína Mendes Silva Ferreira, mestranda no Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS/UFMG), sob orientação do Professor Doutor Cristiano Silva de Barros, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa pretende colocar em prática um conjunto de ações para auxiliar você e seus colegas, alunos do 8º ano da Escola Estadual Padre Joaquim Xavier Lopes Cançado, em Pitangui (MG), a aprimorarem habilidades relativas à leitura do gênero romance em uma sequência básica de letramento literário. Para tanto, propomos um projeto de ensino, cujo objetivo é verificar a contribuição da leitura do gênero romance na formação do leitor literário. As atividades serão desenvolvidas pela professora Janaína Mendes Silva Ferreira, no primeiro semestre de 2019, no horário regulamentar das aulas, de 12h30 às 17h. A pesquisa será realizada nas dependências da escola citada, durante duas aulas semanais, de 50 minutos, que serão dadas em um dia da semana (toda terça-feira).

Você será convidado(a) a responder a um questionário inicial e a outro final a fim de verificar o seu contato com a leitura literária e sua relação com a leitura do gênero romance. Também haverá intervalos de leitura do livro de romance, leitura de intertextos (textos de apoio à leitura do livro), rodas de conversa e registros no diário do leitor, feitos pelos alunos. A professora-pesquisadora acompanhará todas as atividades aplicadas, exercendo papel de mediadora da leitura do romance, dando todo suporte aos alunos participantes. Pretendemos, também, registrar em fotografias e por escrito algumas aulas em que o projeto esteja sendo desenvolvido. Esses registros ficarão armazenados com a pesquisadora pelo tempo de 5 anos nos arquivos pessoais. Após esse período, os materiais serão destruídos, utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

Esclarecemos que os riscos envolvidos na pesquisa consistem no desconforto ou constrangimento ao responder os questionários, ao ser fotografado e ao participar das atividades orais em sala de aula. Como prevê a Resolução 466/12, asseguraremos a confidencialidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa. Essas providências serão tomadas para que os riscos apontados sejam minimizados. Os dados coletados durante a pesquisa serão usados de maneira sigilosa, também para diminuir os possíveis riscos. Os nomes dos participantes não serão divulgados ou tampouco aparecerão, suas imagens não serão publicadas, portanto a identidade dos participantes da pesquisa será preservada. Haverá gasto de um certo tempo na realização das atividades. A estimativa é que para os questionários sejam gastas duas aulas, e para a execução de toda a prática da pesquisa, sejam gastas, aproximadamente, vinte e quatro aulas de 50 minutos.

Você não é obrigado(a) a participar da pesquisa, e as diferentes atividades realizadas no projeto não têm relação alguma com a avaliação da disciplina de Língua Portuguesa. Você é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, garantiremos o anonimato dos participantes do projeto.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar o pesquisador responsável na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala4087, no telefone: (31) 3409 – 6032 ou pelo e-mail: csilvabarros@hotmail.com.

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

O termo seguirá em duas vias com espaço destinado para as devidas rubricas. Uma via deste documento ficará com o(a) participante e a outra com a pesquisadora. Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu, _____,
confirmando estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo em participar dela.

Também:

- () Autorizo o registro de fotografias e o uso de minha imagem para fins acadêmicos.
() Não autorizo o registro de fotografias e o uso de minha imagem para fins acadêmicos.

Assinatura do(a) aluno(a)

Prof. Dr. Cristiano Silva de Barros
Pesquisador Responsável - Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais

Professora mestrande Janaína Mendes Silva Ferreira
Assistente de Pesquisa – Faculdade de Letras –
Universidade Federal de Minas Gerais

Em caso de dúvidas éticas, o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP poderá ser contatado no endereço abaixo:

Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 -
Campus Pampulha Belo Horizonte – Minas Gerais – CEP: 31270-901
E-mail: coep@prpq.ufmg.br Fone: 3409-4592

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Caro (a) pai/mãe ou responsável:

Seu (Sua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “A contribuição da leitura do gênero romance na formação do leitor literário no Ensino Fundamental II”, desenvolvida pela professora Janaína Mendes Silva Ferreira, mestranda no Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS/UFMG), sob orientação do Professor Doutor Cristiano Silva de Barros, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa pretende colocar em prática um conjunto de ações para auxiliar os alunos do 8º ano da Escola Estadual Padre Joaquim Xavier Lopes Cançado, em Pitangui (MG), a aprimorarem habilidades relativas à leitura do gênero romance em uma sequência básica de letramento literário. Para tanto, propomos um projeto de ensino, cujo objetivo é verificar a contribuição da leitura do gênero romance na formação do leitor literário. As atividades serão desenvolvidas pela professora Janaína Mendes Silva Ferreira, no primeiro semestre de 2019, no horário regulamentar das aulas, de 12h30 às 17h. A pesquisa será realizada nas dependências da escola citada, durante duas aulas semanais, de 50 minutos, que serão dadas em um dia da semana (toda terça-feira).

Seu (sua) filho (a) será convidado (a) a responder a um questionário inicial e a outro final a fim de verificar o seu contato com a leitura literária e sua relação com a leitura do gênero romance. Também haverá intervalos de leitura do livro de romance, leitura de intertextos (textos de apoio à leitura do livro), rodas de conversa e registros no diário do leitor, feitos pelos alunos. A professora-pesquisadora acompanhará todas as atividades aplicadas, exercendo papel de mediadora da leitura do romance, dando todo suporte aos alunos participantes. Pretendemos, também, registrar em fotografias e por escrito algumas aulas em que o projeto esteja sendo desenvolvido. Esses registros ficarão armazenados com a pesquisadora pelo tempo de 5 anos nos arquivos pessoais. Após esse período, os materiais serão destruídos, utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do responsável pelo (a) participante: _____

Esclarecemos que os riscos envolvidos na pesquisa consistem no desconforto ou constrangimento ao responder os questionários, ao ser fotografado e ao participar das atividades orais em sala de aula. Como prevê a Resolução 466/12, asseguraremos a confidencialidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa. Essas providências serão tomadas para que os riscos apontados sejam minimizados. Os dados coletados durante a pesquisa serão usados de maneira sigilosa, também para diminuir os possíveis riscos. Os nomes dos participantes não serão divulgados ou tampouco aparecerão, suas imagens não serão publicadas, portanto a identidade dos participantes da pesquisa será preservada. Haverá gasto de um certo tempo na realização das atividades. A estimativa é que para os questionários sejam gastas duas aulas, e para a execução de toda a prática da pesquisa, sejam gastas, aproximadamente, vinte e quatro aulas de 50 minutos.

Seu (sua) filho (a) não é obrigado (a) a participar da pesquisa e as diferentes atividades realizadas no projeto não têm relação alguma com a avaliação da disciplina de Língua Portuguesa. Ele (a) é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, garantiremos o anonimato dos participantes do projeto.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, o (a) senhor (a) poderá contatar o pesquisador responsável na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4087, no telefone: (31) 3409 – 6032 ou pelo e-mail: csilvabarros@hotmail.com.

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do responsável pelo (a) participante: _____

O termo seguirá em duas vias com espaço destinado para as devidas rubricas. Uma via deste documento ficará com o (a) participante e a outra com a pesquisadora. Assim, se o (a) senhor (a) se sentir suficientemente esclarecido (a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu, _____,
confirmando estar esclarecido (a) sobre a pesquisa e concordo que meu (minha) filho (a) participe dela.

Também:

() Autorizo o registro de fotografias e o uso de imagem de meu (minha) filho (a) para fins acadêmicos.

() Não autorizo o registro de fotografias e o uso de imagem de meu (minha) filho (a) para fins acadêmicos.

Assinatura do(a) responsável

Prof. Dr. Cristiano Silva de Barros

Pesquisador Responsável - Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais

Professora mestrande Janaína Mendes Silva Ferreira

Assistente de Pesquisa – Faculdade de Letras –

Universidade Federal de Minas Gerais

Em caso de dúvidas éticas, o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP poderá ser contatado no endereço abaixo:

Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 -

Campus Pampulha Belo Horizonte – Minas Gerais – CEP: 31270-901

E-mail: coep@prpq.ufmg.br Fone: 3409-4592

Apêndice D – Questionário inicial**QUESTIONÁRIO INICIAL DO ALUNO****1- Identificação:**

Aluno (a): _____

Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino

2- Você gosta de ler?

() sim () não

3- Qual a importância da leitura para você?

() muito importante

() importante

() pouco importante

() não é importante

() não sei

4- O que você tem o hábito de ler?

() Livros

() Revistas

() Sites/Blogs

() Jornais

() História em quadrinhos

() Redes sociais (Facebook, Whatsapp, Twitter)

() Outros _____

() Não leio nada

5- Em qual ambiente você lê?

Na escola Em casa Outro _____ Nenhum

6- Seus pais ou responsáveis têm o hábito de ler?

sim não

7- Seus pais ou responsáveis incentivam você a ler?

sim não

8- Geralmente, o que seus pais ou responsáveis gostam de ler?

Livros. Qual(is) tipo(s)? _____

Revistas

Sites/Blogs

Jornais

História em quadrinhos

Redes sociais (Facebook, Whatsapp, Twitter)

Outros _____

Não leem nada

9- Quais textos literários você tem o hábito de ler? Pode marcar mais de uma opção:

Poemas Peças teatrais

Contos Minicontos

Crônicas Letras de músicas

Romances Lendas

Fábulas Outros _____

Nenhum

10- Quais livros você leu nos últimos tempos?

11- Você gostou da experiência de ler um livro literário? Por quê?

12- Como você tem acesso aos livros que costuma ler? Você pode marcar mais de uma opção, se for o caso.

- () Na biblioteca da escola onde estuda.
- () Na biblioteca pública da cidade.
- () Compra os livros.
- () Ganha os livros.
- () Baixa livros gratuitos na internet.
- () Os livros são emprestados por amigos ou parentes.
- () Não leio livros.

13- Você sabe o que é um romance?

14- Qual(is) romance(s) você leu nos últimos tempos solicitado pela professora de Língua Portuguesa?

15- Você fez a leitura do livro apenas porque seria avaliativa ou porque sentiu-se motivado(a) para conhecer a história do livro?

16- O que você aprendeu na escola com a leitura de romances?

17- O que você acha do trabalho realizado na escola com a leitura literária?

- () Muito bom
- () Bom
- () Regular
- () Ruim
- () Péssimo
- () A escola não realiza esse trabalho.

18- Qual a importância da leitura literária em sua vida para seu desenvolvimento dentro e fora da escola?

- () É muito importante
- () É importante
- () É pouco importante
- () Não é importante
- () Não sei

19- Ao ser proposta a leitura de um livro para sua turma na escola, sobre quais temas você gostaria de ler?

20- Você poderia dar uma sugestão ou sugestões de livros que a sua turma poderia ler e que ainda não leu? Se sim, qual(is)?

21- O que você espera aprender neste projeto de leitura literária que vamos desenvolver juntos este ano?

Apêndice E – Questionário final**QUESTIONÁRIO FINAL DO ALUNO****1- Identificação:**

Aluno (a): _____

Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino

2- Concluído o projeto de letramento literário, como foi a experiência de participar desse trabalho?

3- Depois do projeto de leitura literária, qual a importância da leitura para você agora?

- () muito importante
- () importante
- () pouco importante
- () não é importante
- () não sei

4- Fazendo uma autoavaliação, como você analisa seu desenvolvimento no projeto?

- () Ótimo
- () Bom
- () Regular
- () Ruim
- () Péssimo

5- Na sua opinião, quais foram os pontos positivos desse projeto?

6- Na sua opinião, quais foram os pontos negativos desse projeto?

7- Você achou o projeto de letramento literário uma forma diferente de se trabalhar a literatura na escola? Por quê?

8- Você gostaria de ler outros romances na escola sendo trabalhados com base no projeto que foi desenvolvido? Por quê?

9- O que você aprendeu participando desse projeto de letramento literário?

10- Durante o desenvolvimento do projeto, você gostou da experiência de ler um livro literário? Por quê?

11- Se o trabalho com a leitura literária fosse sempre realizado dessa forma na escola, como seria?

- () Ótimo
- () Muito bom
- () Bom
- () Regular
- () Ruim
- () Péssimo

12- Você achou que ler o romance, com a mediação da professora de Língua Portuguesa, facilitou a leitura para você? Comente:

13- Depois de participar do projeto, qual a importância da leitura literária em sua vida para seu desenvolvimento dentro e fora da escola?

() É muito importante

() É importante

() É pouco importante

() Não é importante

() Não sei

14- Você pretende ler outros romances? Por quê?

15- A aplicação do projeto de leitura literária em sua turma atendeu as suas expectativas? Por quê?

Apêndice F – Sequência básica do letramento literário

Sequência básica do letramento literário sobre a obra *Estrelas tortas*, de Walcyr Carrasco

Motivação: De olhos vendados

Pedir aos alunos que imaginem a seguinte situação: Vocês são totalmente dependentes de outras pessoas para fazer qualquer coisa. Você é uma pessoa especial para a sociedade. Agora, você tem limitações. Para vivenciar uma situação de limitação, dividir a turma em duplas: no primeiro momento, um estará com os olhos vendados, enquanto o outro o guia pelo pátio da escola; no segundo momento, eles trocam de posição para que assim possam vivenciar as duas experiências. Pedir que respondam no diário do leitor e depois compartilhem suas respostas com toda a turma: O que você sentiu na experiência de estar como uma pessoa limitada? E o que você sentiu na experiência de estar como guia de alguém? Como você acha que seria sua vida se você tivesse limitações como essa? Por quais dificuldades você acredita que passaria na sociedade?

O objetivo dessa motivação é aproximar o leitor da temática do romance, preparando-o para a leitura futura.

Introdução: Conhecendo autor e obra

Apresentar o título do livro aos alunos escrevendo no quadro bem grande: *Estrelas tortas*. Organizar pequenos grupos para debate e fazer as perguntas:

- 1- O que o título sugere?
- 2- Que história deve conter nesse livro?

3- Nesta história aparecem estrelas diferentes, pois são tortas. Por que será que elas têm essa característica? Será que por serem tortas essas estrelas brilham menos?

Pedir que registrem suas primeiras impressões no diário e depois socializem com a turma suas respostas.

Na biblioteca, apresentar aos alunos o autor exibindo uma entrevista de Walcyr Carrasco: "Monique Elias entrevista Walcyr Carrasco" (21 minutos e 46 segundos).
(Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=aycwALDKSLg>)

Ainda na biblioteca, apresentar o romance que lerão: *Estrelas tortas*. Falar sobre a obra e apresentar o livro físico. Nesse momento, será feita a entrega de um exemplar do romance a cada aluno.

Com o exemplar em mãos, faremos uma leitura coletiva da capa, contracapa, orelhas. Chamar a atenção dos alunos para o sumário composto por nomes de personagens. Fazê-los refletir os porquês. Por fim, questionar aos alunos: O que você espera da leitura deste romance? Pedir que registrem também.

O objetivo da introdução é apresentar o autor mostrando a ligação dele com o texto a ser lido, além de falar da obra sem sintetizá-la, justificando sua escolha.

Tarefa para o próximo encontro: Ler o primeiro capítulo

Leitura: Mergulhando na história

1º Intervalo: Ler o primeiro capítulo na sala: Capítulo 1. **Gui**, após a dinâmica inicial.

Dinâmica inicial:

Dia de notícias

Objetivo: Avaliar os fatos engraçados, tristes e bons da vida.

Material: Manchetes engraçadas ou bizarras extraídas da internet, uma folha de papel e lápis para cada pessoa.

Descrição:

1- O animador pode motivar o exercício da seguinte maneira: "Diariamente, todos nós recebemos notícias engraçadas, boas ou ruins. Agora você vai criar uma notícia a partir da manchete engraçada que receberá".

Sentados em círculo, distribuir uma manchete engraçada para cada aluno. Ele deve criar a notícia oralmente.

2- Seguindo a roda, cada aluno vai ler a manchete e explicá-la para a turma, contando uma notícia. Registre no diário.

3- "Outras notícias são motivo de grande alegria e por isso as guardamos com perfeita nitidez". Durante a vida, também precisamos lidar com notícias tristes. Hoje, vamos recordar algumas dessas notícias.

4- Então, você deve agora registrar no seu diário uma notícia triste e uma feliz que já receberam em sua vida.

5- As pessoas comentam suas notícias em plenário, a começar pelo animador, seguido pelo vizinho da direita e, assim, sucessivamente, até que todos o façam. Cada pessoa relata suas notícias num momento de lembranças e desabafos.

Avaliação:

- Para que serviu a dinâmica?
- O que descobrimos acerca dos demais?
- Como podemos lidar com notícias tristes?

(Fonte: <http://www.catequisar.com.br/texto/dinamica/volume02/99.htm>. Adaptado)

Leitura do 1º capítulo em roda. Com a leitura feita, propor as seguintes questões aos alunos:

- 1- O capítulo 1 inicia-se com a terrível frase dita pelo pai ao Gui: "Sua irmã nunca mais vai andar". O que você acha que Gui sentiu ao ouvir isso? Por quê?

- 2- Qual é o ponto de vista de Gui? Como ele encarou a terrível notícia?
- 3- Será que os outros personagens pensam da mesma forma de Gui? O que você acha que vai acontecer quando os outros contarem a história do ponto de vista deles? Algo vai mudar?
- 4- Depois de ficar internada se recuperando no hospital, Marcella retornou para sua casa. Ao chegar, o irmão Gui impressionou-se: “Foi chocante: não era mais a irmã que eu conhecia. Tinha se transformado em outra pessoa”. Quem era a irmã que ele conhecia? Após o acidente, quem era essa nova Marcella?
- 5- Ao ouvir sobre sua situação, as primeiras palavras de Marcella foram: “_ Eu não quero cadeira de rodas!”. O que você acredita que passou pela cabeça dela ao dizer essas palavras?
- 6- Com a nova situação da irmã, Gui perdeu seu quarto para a avó que foi morar com eles para ajudá-los. Gui também precisou ajudar a irmã trazendo tudo de que ela precisava. Pelo que ele contou no 1º capítulo, como ele se sentiu com tanta novidade em casa?

Os alunos responderão no diário do leitor e depois compartilharão as respostas numa roda de conversa para discutir os principais acontecimentos e emoções do primeiro capítulo.

Fazer comentários e esclarecer dúvidas dos alunos. Negociar a leitura dos três capítulos seguintes em casa: **2. Mariana**, **3. Bira** e **4. Aída** para o próximo intervalo.

2º Intervalo:

Com os três capítulos lidos, iniciar com a dinâmica “O desconhecido” que proporcionará aos alunos uma reflexão sobre o medo do desconhecido. Como os personagens do romance tinham medo da nova condição da protagonista e do que ela poderia sofrer ainda na vida. É bom que os alunos façam essa reflexão.

Dinâmica “O Desconhecido”

Objetivo: Proporcionar uma reflexão do quanto temos medo do desconhecido.

Material: Caixa embrulhada para presente contendo um bombom.

Procedimento: Colocar uma música de suspense para tocar e ir passando no círculo uma caixa (no tamanho de uma caixa de sapato). No início, explica-se para os participantes que é apenas uma brincadeira e que dentro da caixa há uma missão que deverá ser realizada por quem ficar com ela quando a música parar.

A pessoa que dará o comando deve estar de costas para não ver quem está com a caixa ao parar a música. O coordenador faz um pequeno suspense, com perguntas do tipo: “Você está preparado?”, “Você vai ter que cumprir a missão”, “Seja lá qual for a missão, terá de ser cumprida!”. Toca a música novamente e passa a caixa. Se aquele topar em não abrir, pode-se fazer isso por algumas vezes, e pela última vez, avisa que agora é para valer, “Quem pegar agora vai ter que abrir, ok”. Esta é a última vez e quando o felizardo o fizer, terá a feliz surpresa e encontrará um chocolate sonho de valsa com a missão “Coma o chocolate”.

Fechamento: Observe como as pessoas têm pressa de passar a caixa para o outro, mas que devemos ter coragem e enfrentar o medo do desconhecido e superar, pois por mais difícil que seja o desafio, no final podemos ter uma feliz vitória ou surpresa.

Levar os alunos a refletirem sobre como o medo é uma construção social, uma construção discursiva em torno de alguma situação. Através da linguagem usada, pode-se criar o medo. Esse medo não vem do fato em si. Ele foi criado, na dinâmica, através das frases faladas, das músicas de suspense tocadas, do tom de voz nos comandos, da caixa fechada, etc.

Solicitar que registrem no diário do leitor os sentimentos e sensações durante e após a dinâmica. **Questioná-los:** Vocês tiveram mais apreensão devido aos elementos utilizados na dinâmica (música, falas, caixa fechada, etc.) ou devido à missão em si?

Depois, traçar um paralelo entre a atividade desenvolvida e a convivência das personagens com a protagonista Marcella, que agora é uma pessoa com deficiência. **Questioná-los:** Como o medo está construído na obra através dos pontos de vista dos personagens conhecidos até agora no romance? Responderem no diário e partilhar.

Concluir: Muitas vezes não sabemos como nos portar diante de uma pessoa com deficiência e acabamos agindo de maneira inadequada. A falta de informação a respeito da pessoa com deficiência (desconhecido) nos leva a gerar sentimento de angústia e “medo” de lidar com a situação. (Fonte: Jogos e Dinâmicas de Grupo – Pessoa com Deficiência (União dos Escoteiros do Brasil))

Após a dinâmica, discutir com eles os três capítulos lidos através das questões abaixo:

- 1- Todos ainda estavam aprendendo a lidar com a nova situação de Marcella. O capítulo 2 apresenta a história contada por Mariana que sentia inveja de Marcella, mas resolve se aproximar e tentar ajudar. Na perspectiva dela, como esse sentimento mudou? O que Mariana passa a sentir por Marcella? Retire um trecho do capítulo que demonstre o novo sentimento de Mariana por Marcella. O ponto de vista de Mariana foi construído com base no sentimento de _____.
- 2- O capítulo 3 trouxe a visão de Bira. A partir do ponto de vista desse personagem, como você o enxergou na história? Volte ao texto de Bira e retire um fragmento que comprove a personalidade dele identificada por você. O ponto de vista de Bira foi construído com base no sentimento de _____.
- 3- Aída, a mãe de Marcella, conta a história no capítulo 4. Como ela se sentiu depois do acidente? Através do ponto de vista dela, cite uma fala dessa personagem que confirme seu sentimento após a tragédia. Diante da nova condição da filha, o que Aída pensa sobre o futuro de Marcella? Quais foram os traumas de Aída depois da tragédia? O sofrimento da filha era também o sofrimento da mãe? Vamos relembrar momentos em que Aída sofreu junto com a filha. O ponto de vista de Aída foi construído com base no sentimento de _____.

Ler o poema “Mude”, de Edson Marques, com os alunos auxiliando-os na compreensão e interpretação do texto.

Mude

Mas comece devagar,
 porque a direção é mais importante
 que a velocidade.

Sente-se em outra cadeira,
 no outro lado da mesa.
 Mais tarde, mude de mesa.
 Quando sair,
 procure andar pelo outro lado da rua.
 Depois, mude de caminho,
 ande por outras ruas,
 calmamente,
 observando com atenção
 os lugares por onde você passa.
 Tome outros ônibus.
 Mude por uns tempos o estilo das roupas.
 Dê os teus sapatos velhos.
 Procure andar descalço alguns dias.
 Tire uma tarde inteira
 para passear livremente na praia,
 ou no parque,
 e ouvir o canto dos passarinhos.

Veja o mundo de outras perspectivas.

Abra e feche as gavetas
 e portas com a mão esquerda.
 Durma no outro lado da cama.
 Depois, procure dormir em outras camas.
 Assista a outros programas de tv,
 compre outros jornais,
 leia outros livros,
 Viva outros romances!

Não faça do hábito um estilo de vida.

Ame a novidade.
 Durma mais tarde.
 Durma mais cedo.
 Aprenda uma palavra nova por dia
 numa outra língua.
 Corrija a postura.
 Coma um pouco menos,
 escolha comidas diferentes,
 novos temperos, novas cores,
 novas delícias.
Tente o novo todo dia. O novo lado,
 o novo método,
 o novo sabor,

o novo jeito,
o novo prazer,
o novo amor.

A nova vida.

Tente.

Busque novos amigos.
Tente novos amores.
Faça novas relações.
Almoce em outros locais,
vá a outros restaurantes,
tome outro tipo de bebida
compre pão em outra padaria.
Almoce mais cedo,
jante mais tarde, ou vice-versa.
Escolha outro mercado,
outra marca de sabonete,
outro creme dental.
Tome banho em novos horários.
Use canetas de outras cores.
Vá passear em outros lugares.

**Ame muito,
cada vez mais,
de modos diferentes.**

Troque de bolsa,
de carteira,
de malas.
Troque de carro.
Compre novos óculos,
escreva outras poesias.
Jogue os velhos relógios,
quebre delicadamente
esses horrorosos despertadores.
Abra conta em outro banco.
Vá a outros cinemas,
outros cabeleireiros,
outros teatros,
visite novos museus.

Mude.

Lembre-se de que a Vida é uma só.
Arrume um outro emprego,
uma nova ocupação,
um trabalho mais light,
mais prazeroso,
mais digno,
mais humano.

**Se você não encontrar razões para ser livre,
invente-as.**

Seja criativo.

E aproveite para fazer uma viagem despreziosa,
 longa, se possível sem destino.
 Experimente coisas novas.
 Troque novamente.
 Mude, de novo.
 Experimente outra vez.
 Você certamente conhecerá coisas melhores
 e coisas piores,
 mas não é isso o que importa.
 O mais importante é a mudança,
 o movimento,
 o dinamismo,
 a energia.

Só o que está morto não muda!

Edson Marques.

Questões:

- 1- O imperativo está muito presente no poema. O que isso pode causar no leitor? Explique. Retire do poema 3 exemplos de frases no imperativo.
- 2- Circule no texto as palavras que se repetem e/ou palavras semelhantes e comente o porquê dessa construção literária.

Refletir com os alunos como nossa vida passa por diversas mudanças. Às vezes, nós podemos mudar por decisão própria, porque é bom sair da rotina, porque traz alegria e prazer; outras vezes, porque nos deparamos com novas situações, como a de Marcella e de todos os personagens do livro, em que a mudança é necessária e inevitável.

Solicitar que os alunos registrem no diário uma grande mudança que gostariam de fazer. Depois socializar as respostas.

Fazer a leitura do capítulo **5. Gui** em sala. Comentar com os alunos as atitudes de Gui no 5º capítulo. Ele vê a irmã como uma chata, pois é muito dependente do irmão para tudo. Ele estava chateado porque ninguém mais se preocupava com ele em casa. Apesar de tudo, Gui ajudava muito a irmã, principalmente, no bailinho da escola. Refletir com os alunos e ouvir deles o que Gui conseguiu fazer para deixar a

vida de sua irmã mais leve. Observar com os alunos a construção do discurso de Gui nesse capítulo

Para finalizar o 2º intervalo, negociar as próximas leituras em casa: capítulos **6. Emílio, 7. Bruno.**

Tarefa para o próximo encontro: cada aluno deve trazer uma fotografia sua.

3º Intervalo

Iniciar o intervalo com a leitura dos dois próximos capítulos: **6 e 7.**

O capítulo 6 traz a história na visão de Emílio. Ler com os alunos e já chamar a atenção deles para o primeiro pensamento desse personagem: “Se vergonha matasse, eu já estava duro e frio. Que vexame! Que vexame!”. Deixar que comentem.

Continuar a leitura e observar como o ponto de vista de Emílio vai se construindo. Colocar algumas questões para eles: 1-Emílio ficou encantado com Marcella no bailinho da escola. Volte ao capítulo e retire um trecho que comprove esse entusiasmo. 2- Ele também era muito romântico. Volte ao texto e verifique. 3- Qual sentimento resume o ponto de vista de Emílio sobre a história de Marcella?

Depois leremos juntos o capítulo 7 que traz a visão do pai de Marcella, Bruno. Discutir com os alunos: 1- Após o acidente, Bruno passou a ver a filha como uma pessoa muito frágil. Ele queria protegê-la. Volte ao capítulo e encontre passagens que comprovem isso. 2- Bruno também reconhecia o esforço do filho Gui em ajudar Marcella. Encontre trechos no texto que confirmem esse reconhecimento.

No capítulo 7, Bruno se lembra da história de vida do físico Stephen W. Hawking. Apresentar para os alunos a história de superação desse físico através do vídeo “A trajetória do físico Stephen Hawking” (19 minutos e 30 segundos). (Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=Z8_uH1jf8uE).

Abrir um espaço para discussão sobre o vídeo. Questionar os alunos: Qual a relação que existe entre o vídeo do físico Stephen W. Hawking e o livro que estamos lendo? Por que vocês acreditam que o autor do livro escolheu citar esse físico no livro?

Após o vídeo, pedir que os alunos peguem a fotografia deles e olhem bem para ela. Solicitar que anexem a foto no diário. Fazer com eles uma reflexão sobre a vida,

desafios e problemas que enfrentamos diariamente sendo pessoas saudáveis. Refletir com eles os problemas enfrentados pelos personagens do livro, principalmente por Marcella. Pedir que anotem o que sentem, seus problemas, se quiserem.

Levar os alunos a refletir sobre sua história de vida, sobre seus próprios problemas e sobre como eles têm buscado superação. Pensar também sobre enquanto há tantas pessoas reclamando da vida; há outras, como Stephen Hawking, que transformam o problema em superação. Ouvir seus relatos, depoimentos, se sentirem à vontade para fazê-los.

Combinar com os alunos a leitura dos últimos capítulos em casa, aproveitando o período de férias. Que leiam e releiam para o intervalo final.

4º Intervalo:

O oitavo capítulo traz a história contada pela avó de Marcella, Dona Gilda. Auxiliar os alunos na compreensão do ponto de vista dessa personagem refletindo sobre algumas passagens do texto:

- 1- A avó teve uma atitude radical para ajudar a neta, depois que o pai proibiu Marcella de ver Emílio. Volte ao capítulo 8, na página 75, e verifique qual foi a atitude da avó.
- 2- No final da página 74, Dona Gilda expõe o seguinte pensamento: “Se cada um puder se libertar do outro, é bem melhor”. O que ela quis dizer com isso?
- 3- Qual sentimento pode resumir o ponto de vista da avó sobre a história de Marcella? Exemplifique com algumas palavras ou frases usadas pela avó no texto.

Observar com os alunos como a personagem da avó trouxe a superação da situação para os todos através de sua sabedoria.

Para concluir o livro, fazer a leitura dos últimos capítulos: **9.Marcella e 10.Gui** em sala. No capítulo 9, Marcella reúne todos na sala e faz um grande desabafo. É o momento em que ela expõe tudo o que sentiu e sente nos últimos tempos, desde o seu acidente.

Discutir com os alunos como Marcella se transformou de uma pessoa vitimizada em uma pessoa de superação. Em suas palavras e pensamentos, ela deixou claro isso. Pedir que voltem à página 88 e reflitam sobre o pensamento de Marcella, no final do capítulo: “Eu não posso andar, mas, se quiser, eu voo”, “Posso chegar até as estrelas!”. Por fim, perguntar qual a palavra define o ponto de vista de Marcella e o porquê. Pedir que registrem no diário e compartilhem. Registrar no diário também a impressão deles sobre esse capítulo de Marcella.

Em seguida, ler o último capítulo do livro que traz mais uma vez os pensamentos e reflexões do personagem Gui, irmão de Marcella. Esse capítulo é o capítulo que comprova que tudo mudou na vida de todos. Responder com os alunos:

- 1- Gui começa: “Foi assim que tudo mudou.” Voltem ao texto e identifiquem as mudanças na história.
- 2- O livro termina com a seguinte conclusão de Gui: “Que a gente é como um pedaço da noite. De longe, estrelas perfeitas. De perto, estrelas tortas!”
Como vocês compreendem isso?

Refletir com os alunos como essa frase final de Gui é literária, a escolha das palavras e o significado que traz para o título do livro e sua história como um todo. Observar com eles como o ciclo se fechou trazendo crescimento e maturidade para a história através do personagem Gui que mudou muito sua postura ao longo do livro. Conversar com os alunos sobre o fim da história.

Finalizando o último intervalo, distribuir o poema “Deficiente é”, de Renata Villela. Fazer a leitura com os alunos interpretando com eles.

Deficiente é...

“Deficiente” é aquele que não consegue modificar sua vida,
aceitando as imposições de outras pessoas ou da
sociedade em que vive sem ter consciência de que é dono
do seu destino.

“Louco” é quem não procura ser feliz com o que possui.

“Cego” é aquele que não vê seu próximo morrer de frio, de
fome, de miséria. E só tem olhos para seus míseros

problemas e pequenas dores.

“Surdo” é aquele que não tem tempo de ouvir um desabafo de um amigo, ou o apelo de um irmão. Pois está sempre apressado para o trabalho e quer garantir seus tostões no fim do mês.

“Mudo” é aquele que não consegue falar o que sente e se esconde por trás da máscara da hipocrisia.

“Paralítico” é quem não consegue andar na direção daqueles que precisam de sua ajuda.

“Diabético” é quem não consegue ser doce

“Anão” é quem não sabe deixar o amor crescer.

E, finalmente, a pior das deficiências é ser miserável, pois “Miseráveis” são todos que não conseguem falar com Deus.

Renata Villela.

Passar o vídeo do poema (2 minutos e 36 segundos). (Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=U6fP3V92DSM&t=87s>)

Sobre o poema, comentar com os alunos como as deficiências comportamentais e éticas podem ser mais destruidoras do que as deficiências físicas e como afetam nosso caráter. Observar com eles toda a literariedade presente no poema.

Mostrar aos alunos a intertextualidade entre o poema e o livro lido. Os personagens do livro cresceram muito quanto ao comportamento, à personalidade, ao caráter. Deixaram de ser “deficientes” quanto ao caráter e a forma de agir na situação de Marcella. Com isso, o problema físico de Marcella passou a ser algo com o que se pode conviver, basta buscar uma evolução. Isso aconteceu na história do livro.

Interpretação: Meu ponto de vista

Interpretação interior: Instigá-los a pensar sobre a história do romance: Esse foi o final que você esperava? Por quê? (Roda de conversa).

Você agora tem o poder de alterar a história e escrever outro final para a protagonista de Estrelas tortas a partir do seu ponto de vista. Escreva esse fim e coloque-se como um parente, amigo ou alguém que conhece Marcella. O capítulo terá o seu nome. Relacione esse fim escrito por você com sua própria vida. Pedir que escrevam no diário do leitor.

Interpretação exterior: Será feito um mural do livro na escola. Cada aluno vai escolher uma frase marcante do livro e quem quiser pode ilustrá-la, explicar também o porquê da escolha. Os alunos também darão um depoimento escrito sobre a leitura e sobre como o livro mexeu com eles, levando-os a refletir sobre sua vida. O mural será composto por essas frases, depoimentos, desenhos, elementos do livro, como exemplo: as estrelas e uma mensagem positiva sobre a importância da leitura. Faremos uma foto de toda a turma com a professora no final do projeto e também colocaremos no mural, além de algumas fotos feitas durante o percurso do projeto.

ANEXOS

Anexo A – Carta de Anuência

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Alessandra Raquel de Freitas Lobato, diretora da ESCOLA ESTADUAL PADRE JOAQUIM XAVIER LOPES CANÇADO, autorizo a realização, neste estabelecimento de ensino, da pesquisa intitulada: “A contribuição da leitura do gênero romance na formação do leitor literário no Ensino Fundamental II” sob responsabilidade do pesquisador Prof. Dr. Cristiano Silva de Barros, da Universidade Federal de Minas Gerais, e desenvolvida pela professora mestranda Janaína Mendes Silva Ferreira.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 do CNS.
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa.
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.


Pitangui, 06 de maio de 2019.

**E. E. Pe. Joaquim Xavier
Lopes Cançado**

Criação Decreto Nº 20.955 de 27/04/1987

Rua Siderpita, 155 - Bairro Chapadão
Telefone (37) 3271-4424

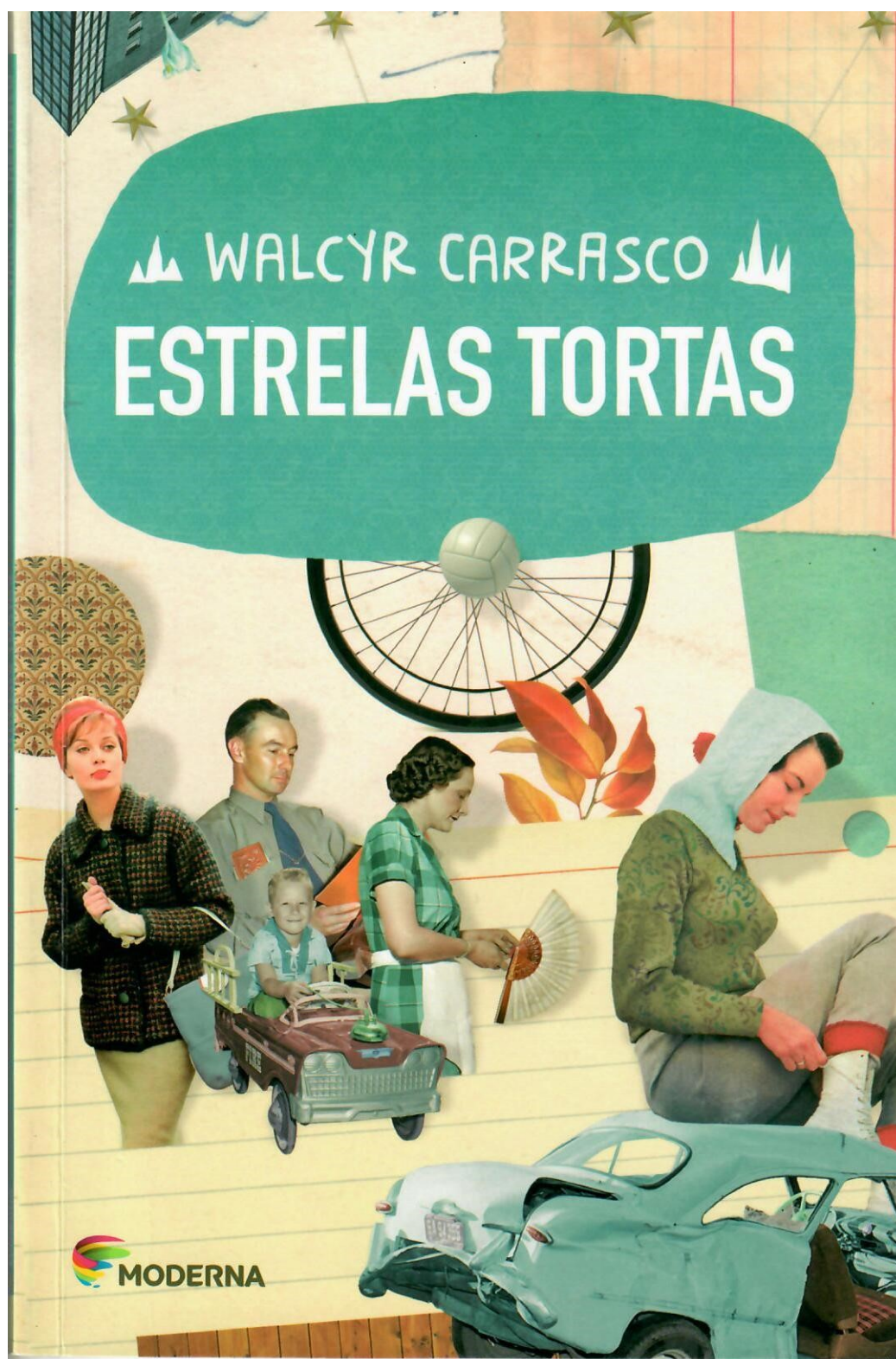
35.700-000 - Pitangui - Minas Gerais



Assinatura do diretor e carimbo

Alessandra Raquel de Freitas Lobato
MaSP 894158-5 - DIRETORA
Public. MG 31/08/2011
Pág. 24, ccl. 04

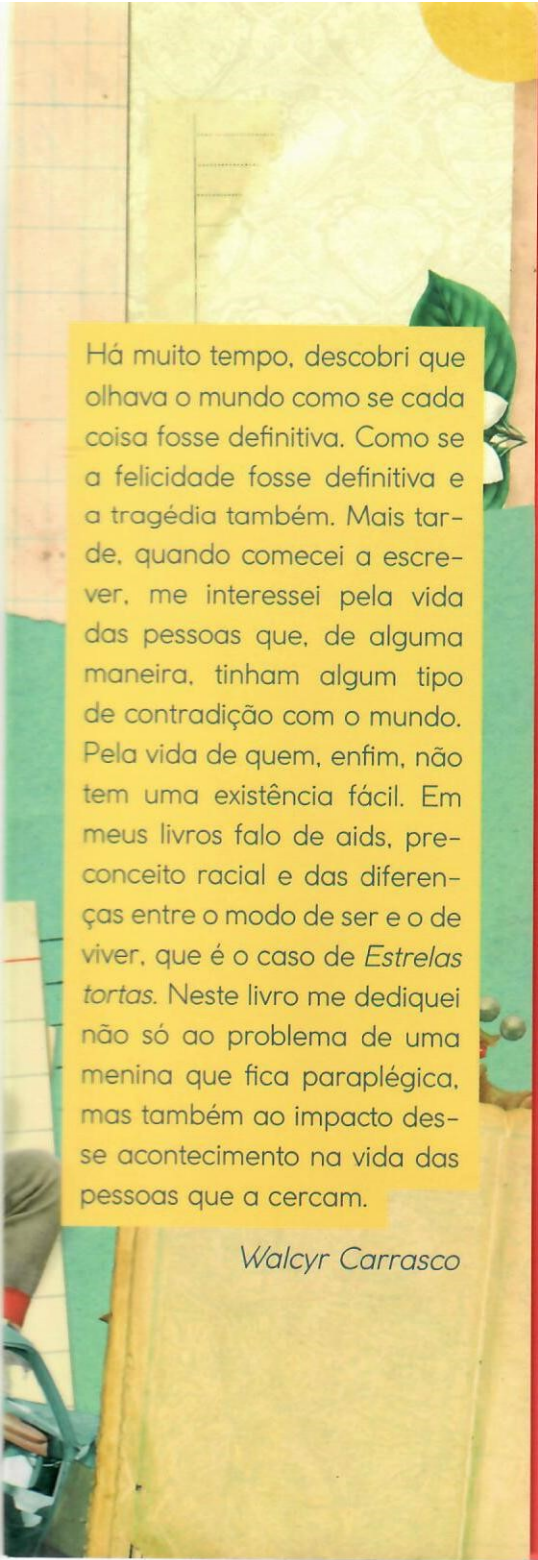
Anexo B – Capa do livro



Anexo C – Contracapa do livro




Anexo D – Orelhas do livro



Há muito tempo, descobri que olhava o mundo como se cada coisa fosse definitiva. Como se a felicidade fosse definitiva e a tragédia também. Mais tarde, quando comecei a escrever, me interessei pela vida das pessoas que, de alguma maneira, tinham algum tipo de contradição com o mundo. Pela vida de quem, enfim, não tem uma existência fácil. Em meus livros falo de aids, preconceito racial e das diferenças entre o modo de ser e o de viver, que é o caso de *Estrelas tortas*. Neste livro me dediquei não só ao problema de uma menina que fica paraplégica, mas também ao impacto desse acontecimento na vida das pessoas que a cercam.

Walcyr Carrasco



Walcyr Carrasco é escritor, cronista, dramaturgo e roteirista. Já publicou mais de trinta livros infantojuvenis ao longo da carreira. Fez também diversas traduções e adaptações de clássicos da literatura, como *Os miseráveis*, de Victor Hugo, com o qual recebeu diversos prêmios, entre eles Altamente Recomendável pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. É autor de novelas e minisséries. Em 2012, fez a adaptação para a televisão do romance *Gabriela, cravo e canela*, de Jorge Amado. É cronista de revistas semanais e membro da Academia Paulista de Letras, onde recebeu o título de Imortal.

Para saber mais sobre o autor, visite o site:
www.bibliotecawalcyrcarrasco.com.br