



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**  
**Faculdade de Letras**  
**Mestrado Profissional em Letras**

**EDILAYNE DANTAS DA SILVA SERAFIM**

**“BIRUTA” E “A DISCIPLINA DO AMOR”, DE LYGIA FAGUNDES TELLES:  
LETRAMENTO LITERÁRIO E O JOGO DO TEXTO NA RECEPÇÃO DE ALUNOS  
LEITORES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Maceió/AL  
2023

EDILAYNE DANTAS DA SILVA SERAFIM

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada para defesa pública ao PROFLETRAS, da FALE/UFAL, área de Literatura: linha de pesquisa em Literatura e Ensino, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Eliana Kefalás Oliveira.

Maceió/AL  
2023

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

S482b Serafim, Edilayne Dantas da Silva.

"Biruta" e "A disciplina do amor", de Lygia Fagundes Telles: letramento literário e o jogo do texto na recepção de alunos leitores do 9º ano do ensino fundamental / Edilayne Dantas da Silva Serafim. – 2023.

138 f.

Orientadora: Eliana Kefalás Oliveira.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. PROFLETRAS. Maceió, 2023.

Bibliografia: f. 94-96.

Apêndices: f. 97-115.

Anexos: f. 116-138.

1. Leitura literária. 2. Leitura de contos. 3. Leitura (Ensino fundamental). 4. Estratégias didático-pedagógicas. 5. Leitura compartilhada. 6. Vocalização. I. Título.

CDU: 82-34: 371.3

EDILAYNE DANTAS DA SILVA SERAFIM

**“BIRUTA” E “A DISCIPLINA DO AMOR”, DE LYGIA FAGUNDES TELLES:  
LETRAMENTO LITERÁRIO E O JOGO DO TEXTO NA RECEPÇÃO DE ALUNOS  
LEITORES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada  
ao PROFLETRAS, da FALE/UFAL, área de  
Literatura, linha de pesquisa em Letramento e  
Ensino, para defesa pública, como requisito  
parcial para obtenção do título de Mestra em  
Língua Portuguesa.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2023.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Eliana Kefalás Oliveira – PROFLETRAS/UFAL  
(Orientadora)

Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes (PROFLETRAS/UFAL)  
Examinadora 1

Profa. Dra. Márcia Tavares Silva – (UFCG)  
Examinadora 2

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2. O LEITOR E O TEXTO LITERÁRIO SOB AS PERSPECTIVAS DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E DA TEORIA DO EFEITO ESTÉTICO</b> .....	17
O método recepcional .....	19
<b>3- LETRAMENTO LITERÁRIO E O ALUNO LEITOR</b> .....	23
3.1- Leitura em voz alta como prática de letramento literário .....	26
3.2 - A Leitura e o ensino da Literatura na escola .....	28
<b>4. PERSPECTIVAS SOBRE ANIMAIS EM CONTOS DE LYGIA FAGUNDES TELLES</b> .....	33
4.1 – “ <i>A disciplina do amor</i> ” .....	34
4.2 – “ <i>Biruta</i> ” .....	35
<b>5. PROPOSTA DIDÁTICA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE</b> .....	37
<b>5.1- Ações preliminares à prática pedagógica</b> .....	39
5.1.1 - Apresentação da pesquisa aos alunos .....	39
<b>5.2 – “A disciplina do amor” em cena</b> .....	42
1ª etapa – Motivação e determinação do horizonte de expectativas .....	43
2ª etapa – Atendimento dos horizontes de expectativas.....	44
3ª etapa – Apresentação do autor e da obra e o texto como um jogo .....	46
4ª etapa – A leitura do texto e o texto como um jogo .....	48
5ª etapa - Discussões sobre os possíveis finais.....	59
6ª etapa – Construção do diário de leitura.....	63
<b>5.3 – O conto “Biruta” como jogo do texto.</b> .....	70
1ª etapa – Gravação da leitura dos trechos selecionados com duas entonações diferentes.....	77
2ª etapa - Continuação da leitura do texto e construção do mapa sonoro.....	82
3ª etapa – Gravação dos trechos do mapa sonoro .....	83
4ª etapa – Leitura do texto e criação de um final .....	90
5ª etapa – Revelação do final e comparação com os finais criados por eles ..	92
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	94
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	95
<b>APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO INICIAL</b> .....	98

<b>APÊNDICE II – AULA DE MOTIVAÇÃO</b> .....	100
<b>APÊNDICE III - ATIVIDADE 1</b> .....	105
<b>APÊNDICE IV - ATIVIDADE 2</b> .....	106
<b>APÊNDICE V - DISCUSSÃO SOBRE OS POSSÍVEIS FINAIS</b> .....	107
<b>APÊNDICE VI – ATIVIDADE DE SELEÇÃO DOS TRECHOS DO CONTO “BIRUTA”</b> .....	109
<b>APÊNDICE VII – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)</b>	110
<b>APÊNDICE VIII – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)</b>	113
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS .....	113
<b>APÊNDICE IX – CARTA DE ANUÊNCIA</b> .....	116
<b>ANEXO A – CONTO “A DISCIPLINA DO AMOR”, DE LYGIA FAGUNDES TELLES</b> .....	117
<b>ANEXO B – CONTO “BIRUTA”, DE LYGIA FAGUNDES TELLES</b> .....	118
<b>ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b> .....	124
<b>ANEXO D – MOMENTOS</b> .....	131
<b>ANEXO E – ALGUMAS PRODUÇÕES DOS PARTICIPANTES SOBRE “A DISCIPLINA DO AMOR”</b> .....	133
<b>ANEXO F – ALGUMAS PRODUÇÕES DOS PARTICIPANTES SOBRE “BIRUTA”</b> .	135
<b>ANEXO G – ALGUMAS PRODUÇÕES DOS DIÁRIOS DE LEITURAS</b> .....	136

**Dedico este trabalho à memória de minha mãe que sempre se orgulhou das minhas conquistas e me dava forças para seguir em frente.**

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, primeiramente, por ser quem me conduz e me faz prosseguir diante dos percalços de minha vida.

À minha falecida mãe que me deu todo o incentivo e demonstrava tanto orgulho por tudo o que eu realizava;

Ao meu esposo Roberval, pelo apoio e por compreender os momentos de ausência enquanto mergulhava nas leituras e digitações;

À minha orientadora, Profa Dra Eliana Kefalás Oliveira, pelas valiosas dicas e pela infinita paciência;

À banca examinadora, Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes e Profa. Dra. Márcia Tavares Silva, pelos direcionamentos apresentados no Exame de Qualificação;

Aos meus professores do PROFLETRAS que tanto se dedicaram na transmissão do conhecimento e na compreensão das dificuldades de uma mestranda com jornada intensa de trabalho;

Às diretoras e coordenadoras das escolas em que trabalho pela compreensão e ajustes de horários;

À minha amiga Bruna Roberta, pelo companheirismo e disposição para discutir as tarefas acadêmicas, bem como pela cumplicidade e amizade;

A todos, meu MUITO OBRIGADA!

**“Os autores jogam com os leitores e o texto é o campo do jogo.” (Wolfgang Iser)**

## RESUMO

A prática da leitura literária na sala de aula é desafiadora, na medida em que são priorizadas concepções informativas sobre o texto literário em detrimento da experiência da leitura e da interpretação do texto. Esta pesquisa objetivou realizar oficinas de leitura de contos literários, de Lygia Fagundes Telles, para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II, focando no desenvolvimento de estratégias didáticas que buscassem estimular o aluno leitor a refletir e a participar da prática interpretativa que um texto literário pode proporcionar. Assim, realizamos leituras de dois contos abordando a recepção do texto literário na perspectiva de Jauss (1979), bem como na concepção do texto como jogo, de Iser (2002) e estratégias metodológicas fundamentadas em Bordini e Aguiar (1988), principalmente quando propõem uma abordagem do texto literário centrada no leitor. Os contos estudados foram *“Biruta”* e *“A disciplina do amor”*, de Lygia Fagundes Telles, os quais têm um elemento central em comum: o uso do mesmo animal (um cachorro) e a relação entre este e o ser humano. Investigaram-se, assim, perspectivas teóricas e metodológicas de abordagem do texto literário em sala de aula, analisando, particularmente, a recepção dos textos literários pelos leitores. Para essa problematização, utilizamos a metodologia da pesquisa qualitativa, e o estudo envolveu atividades de leitura compartilhada, a partir de perguntas que incentivassem o diálogo e a explicitação dos caminhos interpretativos dos alunos leitores e experiências de leitura em voz alta. Como base teórica fizemos os estudos de vários autores, dentre eles, Iser (2002), Jauss (1979), Geraldini (2010), Rangel (2007), Cosson (2006), Dalla-Bona & Tarachuk (2022), Antunes (2010), Silva (1984), Resende (2014), Bordini e Aguiar (1988), Zumthor (2007) e Oliveira (2018). Observou-se que as práticas da leitura compartilhada e as explorações de vocalização do texto permitem evidenciar que o jogo com o texto literário em sala de aula pode incentivar a participação dos leitores na exploração de múltiplas possibilidades de itinerários interpretativos, ratificando a importância do contato efetivo com o texto na formação do leitor literário.

Palavras-chaves: leitura, literatura, recepção, conto, vocalização.

## **ABSTRACT**

The practice of literary reading in the classroom is challenging, as informative conceptions about the literary text are prioritized to the detriment of the experience of reading and interpreting the text. This research was motivated by the objective of carrying out workshops on reading literary tales, by Lygia Fagundes Telles, for students of the 9th year of Elementary School II, focusing on the development of didactic strategies that sought to encourage the student reader to reflect and participate in the interpretive practice that a literary text can provide. Thus, we carried out readings of two short stories approaching the reception of the literary text from the perspective of Jauss (1979), as well as the conception of the text as a game of sense with the literary text, from Iser (2002) and methodological strategies based on Bordini and Aguiar (1988), mainly when they propose a reader-centered approach to the literary text. The stories studied were “Biruta” and “A disciplina do amor”, by Lygia Fagundes Telles, which have a central element in common: the use of the same animal (a dog) and the relationship between this and the human being. Thus, theoretical and methodological perspectives of approaching the literary text in the classroom were investigated, analyzing, in particular, the reception of literary texts by readers. For this problematization, we used the methodology of qualitative research, and the study involved shared reading activities, based on questions that encouraged dialogue and explanation of the interpretive paths of student readers and experiences of reading aloud. As a theoretical basis, we studied several authors, including Iser (2002), Jauss (1979), Geraldi (2010), Rangel (2007), Cosson (2006), Dalla-Bona & Tarachuk (2022), Antunes (2010), Silva (1984), Resende (2014), Bordini e Aguiar (1988), Zumthor (2007) e Oliveira (2018). It was observed that the practices of shared reading and the explorations of vocalization of the text allow to evidence that the game of sense with the literary text in the classroom can encourage the participation of the readers in the exploration of multiple possibilities of interpretative itineraries, confirming the importance of the effective contact with the text in the formation of the literary reader.

**Keywords:** reading, literature, reception, tale, vocalization

## INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental é uma tarefa desafiadora. Enquanto, de um lado, os exames exigem cada vez mais competências e habilidades envolvendo a análise e interpretação de textos, pautados na BNCC, do outro lado, temos um ensino de Língua Portuguesa que, muitas vezes, acaba privilegiando aspectos classificatórios de abordagem do texto literário ou até estudos da gramática normativa enquanto a análise e a interpretação de textos ficam, muitas vezes, negligenciadas sob a alegação de que o aluno não gosta de ler ou mesmo que não consegue interpretar. Além disso, somos professores que, muitas vezes, fomos, desde alunos, direcionados a valorizar categorizações do texto, privilegiando aspectos linguísticos ou estruturais, deixando de priorizar elementos relevantes na construção da textualidade literária.

Vale ressaltar que diversos fatores podem resultar na falta de engajamento e de participação efetiva dos alunos leitores diante de uma atividade relativa a um texto literário. Dentre esses fatores, a forma como esse texto é trabalhado em sala, isto é, a metodologia adotada pode ou não despertar a curiosidade e o envolvimento do aluno na leitura e análise literária. Para isso, atividades que convidam o leitor a atuar na construção de sentidos do texto, estimulando sua imaginação, podem ser cruciais na hora da leitura.

O texto é um mundo a ser descoberto, pois, como preceitua Iser (2002) o texto literário encena universos ficcionais que convidam o leitor a participar do texto: “o texto é composto por um mundo que há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, interpretá-lo”. (ISER, 2002, p.107). Nesse sentido, é essencial que o professor desenvolva estratégias de leitura que estimulem o leitor a imaginar, a se envolver com o texto lido para que, a partir daí, possa progredir na análise textual, tendo em vista a perspectiva do letramento literário (RANGEL, 2005; COSSON, 2009).

Questões que abordem aspectos do texto como identificação de personagens, espaço, enredo, ou mesmo, de léxico são importantes, mas, para que o aluno possa estabelecer inferências, fazer conexões de sentidos intratextuais e extratextuais, são necessários o letramento literário e a construção da autonomia leitora.

Sendo assim, faz-se necessário desenvolver estratégias que envolvam o aluno na leitura e interpretação do texto, bem como despertem neles o interesse e um real engajamento na exploração do literário.

Nesta pesquisa, estudamos os contos “*Biruta*” e “*A Disciplina do amor*”, de Lygia Fagundes Telles, com ênfase em estratégias de interpretação do texto como jogo, como apontado por Iser (2002): “ele [o jogo] permite que a inter-relação autor-texto-leitor seja concebida como uma dinâmica que conduz a um resultado final.” (ISER, 2002, p.107). Nesse sentido, o jogo aqui explorado não ocorre no sentido literal (com ferramentas digitais ou jogos de tabuleiro), mas unicamente inspirado na dinâmica de jogo, no ir e vir do texto e nas múltiplas possibilidades que o texto literário permite fazer o leitor abstrair. Na concepção de Iser, o texto literário é visto como um jogo, porque há espaços de indeterminação na obra que permitem a imersão do aluno leitor no texto, traçando caminhos interpretativos que a obra permite, convida e faz com que o leitor também interaja com o texto. Diante disso, para Iser, “os autores jogam com os leitores, e o texto é o campo do jogo.” (ISER, 2002, p.107) Com isso, cabe ao leitor a função de imaginar e de reinterpretar, colocando o texto em movimento. Desta forma, o texto consistiria em um lugar de produção de sentidos construído na interação entre autor e leitor.

Para a interpretação textual se efetivar de maneira significativa, Antunes (2010) ressalta a importância também de estabelecer elos entre o texto, aspectos contextuais e o conhecimento de mundo do leitor: “um texto resulta dos elementos contextuais em que esse texto funciona como parte de um evento comunicativo; resulta do conhecimento de mundo ativado pelo conjunto de elementos contextuais e textuais” (ANTUNES, 2010, p. 18).

A análise do texto como jogo pode permitir que esse conjunto de fatores seja explorado de maneira mais dinâmica. Além disso, o caráter de jogo na análise textual pode ser uma forma eficaz para despertar o gosto pela leitura e desenvolver as habilidades de ler de forma autônoma e compreender gêneros literários, expressando avaliação sobre o texto lido, além de analisar os efeitos de sentido decorrentes de elementos que compõem o texto, como preceitua a BNCC. Tais habilidades são essenciais para a formação do leitor na Educação Básica.

Diante disso, esta pesquisa buscou refletir sobre aspectos da formação do leitor literário, a partir de uma proposta didática da abordagem do texto em sala de aula, tendo em vista a interação do leitor com o texto na prática da análise literária, visando estabelecer uma relação entre leitor e obra diante das múltiplas possibilidades de construções de sentidos. Conforme mencionado anteriormente, ao explorar os contos “*Biruta*” e “*A disciplina do amor*”, de Lygia Fagundes Telles, aplicamos atividades que convidassem os alunos a participar da prática de interpretação do conto como um jogo interpretativo, refletindo sobre a recepção e as interações dos alunos leitores na narrativa.

Os dados da pesquisa foram coletados em uma turma do 9º ano a partir, inicialmente, de discussão sobre o texto; perguntas/diálogos orais que estimulassem o aluno a refletir sobre o não-ditos e sobre a percepção de sentidos do texto; atividades de leitura em voz alta, cujas escolhas sonoras pontuassem indícios interpretativos

Vale ainda observar que esta pesquisa foi motivada por alguns entraves observados em sala de aula, especificamente no trabalho com alunos do nono ano, em interpretar textos, visto que esses alunos apresentam pouco interesse pela leitura literária bem como costumam ficar limitados a análises visando a aspectos classificatórios do texto, não apresentando ânimo para a leitura dos gêneros textuais trabalhados em sala de aula.

A análise textual que estimule o aluno a ir além da extração de informações, de identificação de aspectos classificatórios, tais como personagens e espaço, por exemplo, parece ser pouco praticada na disciplina Língua Portuguesa, causando, muitas vezes, desestímulo do aluno para a realização da leitura. Nesse diapasão, convém pensar em atividades didáticas significativas com estratégias atrativas que abranjam não apenas o estudo das questões informativas de um texto, mas também das mais aprofundadas, que estimulem o aluno a refletir, a buscar perspectivas diversas a partir da leitura realizada.

Sabe-se que a compreensão de textos depende, dentre outros fatores, de aspectos como o conhecimento prévio de quem os lê. No entanto, a forma como o professor, no papel de mediador, transforma o texto num atrativo e, por conseguinte, auxilia o aluno a refletir sobre as informações transmitidas pelo texto são estratégias que podem tornar o caminho da interpretação textual menos árduo.

Nesse sentido, propusemos um estudo do gênero conto sob a estratégia do texto como jogo, na acepção de Iser (2002), por ser um gênero cuja leitura não demanda tempo extenso, permitindo o trabalho na sala de aula. Além disso, os contos selecionados, “*Biruta*” e “*A disciplina do amor*”, apresentam pontos em comum pelo fato de terem como personagem o mesmo animal (um cachorro) e na relação entre o cão e o ser humano, o que favorece a comparação entre as perspectivas de abordagem na história e os elementos que compõem ambos os textos.

A escolha da autora Lygia Fagundes Telles se deu pelo fato de as personagens de muitos de seus contos terem como elemento central olhares sobre questões complexas que envolvem o universo do adolescente (sejam por meio de personagem dessa faixa etária, seja por abordar a perspectiva do animal). Além disso, optou-se por essas narrativas de Telles por seus contos apresentarem, como afirma Silva (1984), “a insistência de gestos comuns a vários personagens em situações análogas, a presença de alguns animais no elenco dos personagens ou nas metáforas e comparações” (p.35). Outro aspecto da escolha de contos de Telles se dá por serem textos em que os personagens passam por transformações aos olhos dos leitores, como apontado por Silva (1984): “a autora colhe o momento em que a metamorfose atinge o protagonista e ali tece um instante de drama frequentemente sob a inocente aparência de um diálogo” (p.96). Vale ressaltar, ainda, que a autora, já na década de 1960, era reconhecida como “uma figura exponencial da ficção brasileira” (LINS, 1961). Outro ponto importante a ressaltar sobre os contos da autora é que proporciona a reflexão sobre os acontecimentos da obra:

Ao fim dos contos, os dramas, uma vez eclodidos, não se resolvem, e aquele que lê terá de arcar ele mesmo com resolver internamente as questões suscitadas. Se há algum alívio, ao fim da leitura, é aquele dado pela beleza do texto e aquele dado por se saber ser aquilo uma ficção (RESENDE, 2014, p.48).

Além disso, foram abordadas questões que estimulassem o aluno a elaborar inferências sobre o texto a partir das suas perspectivas e conhecimento de mundo, fator imprescindível na análise de textos. Segundo Iser (2002), “essa dupla operação de imaginar e interpretar faz com que o leitor se empenhe na tarefa de visualizar as muitas formas possíveis do mundo identificável” (ISER, 2002, p.107). Além disso, segundo

Cosson (2009) não se pode supor que exista apenas uma interpretação possível para os acontecimentos do texto, daí a importância da reflexão e discussão sobre o texto.

Diante disso, em resumo, a partir de uma intervenção didática com alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental, tivemos como objetivo central analisar como se dá a recepção de textos literários pelos alunos leitores, refletindo sobre aspectos da formação do leitor literário.

Cabe também frisar que levamos em conta os objetivos específicos de explorar possibilidades de leitura dos contos por meio de diálogo com o texto, registrar os variados caminhos interpretativos, explorar a leitura em voz alta, analisar o processo de letramento literário e refletir sobre a importância de uma leitura dialogada entre autor-texto-leitor na leitura do texto literário.

Tendo como pano de fundo os objetivos acima, nesta pesquisa, tomamos como fio condutor algumas perguntas norteadoras: como os/as estudantes leitores/as explicitam a recepção dos contos? Que caminhos interpretativos são evidenciados tanto na leitura compartilhada quanto na leitura em voz alta? De que modo essas experiências de leitura se articulam com a noção de letramento literário (COSSON, 2009) e com perspectivas atreladas à recepção do leitor (BORDINI e AGUIAR, 1988; ISER, 2002).

Esperamos, dessa forma, contribuir com os estudos dos processos de leitura significativa e interpretação do texto literário, uma vez que ele pode favorecer o desenvolvimento da habilidade da leitura ativa entre os alunos com pouco acesso à cultura letrada, como ocorre com uma parcela dos estudantes que vivem nos bairros periféricos da nossa capital.

Esperamos também contribuir para a reaplicação das nossas experiências por outros professores, já que eles poderão se utilizar das estratégias didáticas, se assim acharem pertinentes, apresentadas ao longo da pesquisa, tais como exercícios, experiências de leitura e roteiros didáticos para a realização de oficinas de produção de textos.

Sendo assim, no capítulo 2, procuramos apresentar os fundamentos teóricos usados em nossa pesquisa, apontando a Estética da Recepção e a Teoria do Efeito Estético. No capítulo 3, abordamos o conceito de Letramento literário e a forma como é trabalhado o texto literário em sala de aula, bem como a prática da leitura em voz alta

auxilia nesse processo de letramento. No capítulo 4, trazemos as perspectivas sobre animais nos contos de Lygia Fagundes Telles, além de apresentarmos resumos dos contos que foram explorados na pesquisa, “*A disciplina do amor*” e “*Biruta*”. No capítulo 5, apresentamos o contexto da pesquisa e nossas estratégias metodológicas em sala de aula para que esta se realizasse. No capítulo 6, expusemos nossas considerações finais acerca da pesquisa aplicada.

Sendo assim, esperamos que esta pesquisa seja não só uma forma de revisão da prática docente de sua autora, mas também uma forma de inspiração para sua continuidade em possíveis futuras pesquisas.

## 2. O LEITORE O TEXTOLITERÁRIOSOB AS PERSPECTIVASDAESTÉTICADA RECEPÇÃO E DA TEORIA DO EFEITO ESTÉTICO

Na história da teoria literária, uma das correntes principais que teve como foco a experiência de leitura do leitor foi a Estética da Recepção. Em aula inaugural, em 1967, na Universidade de Constança, publicada, com o título de *A história da literatura como provocação à teoria literária*, Hans Robert Jauss contrapõe a ideia da obra como algo fixo e substancial, ou como fruto decorrente de sua historicidade para concebê-la como dinâmica, mutável, ganhando diferentes abordagens ao longo da história, mudando o foco da teoria do autor e/ou do texto para a recepção do leitor:

A teoria da recepção examina o papel do leitor na literatura. [...] poderíamos periodizar a história da moderna teoria literária em três fases: uma preocupação com o autor (romantismo e sec. XIX); uma preocupação exclusiva com o texto (Nova Crítica) e uma acentuada transferência da atenção para o leitor, nos últimos anos. O leitor sempre foi o menos privilegiado desse trio – estranhamente, já que sem ele não haveria textos literários. (EAGLETON, 1997, p. 102).

Na teoria da recepção, enquanto Hans Robert Jauss tem como objetivo reconstruir a recepção literária em sua relação com a historicidade, a Teoria do Efeito Estético, pensada por Wolfgang Iser, descreve o que acontece com o leitor no percurso de leitura de um texto literário. Sendo assim, a teoria de Jauss procura compreender como um grupo social recebe um texto literário numa dada época histórica, enquanto a teoria iseriana visa apreender como o processo de leitura acontece num indivíduo. Em outras palavras, a Estética da Recepção examina os atos de leitura historicamente verificáveis e a Teoria do Efeito Estético estabelece um modelo que considera o ato de leitura de textos literários em si (ROCHA, 1999).

Nesse sentido, a partir da estética da recepção, o leitor poderá expressar diferentes pontos de vista textuais a partir de seu conhecimento de mundo e, assim, ser capaz de compreender significados complexos. E, como cada indivíduo possui uma vivência distinta, com bagagens de leitura diversas, haverá múltiplas possibilidades de interpretação de um mesmo texto. Esse seria o sujeito real ou explícito de Iser, aquele que carrega em si uma subjetividade dentro dos padrões culturais em que se insere. Quando há conexão entre o que está sendo discutido e o que o leitor tem conhecimento,

forma-se um sentido que movimenta a imaginação. Do ponto de vista da teoria do efeito estético, a relação entre leitor e texto literário não se restringe à decodificação, nem é algo estanque; pelo contrário, é dinâmica:

o texto literário não possui somente uma interpretação possível à espera de ser decodificada pelo leitor, tampouco todos os leitores carregam consigo todas as chaves para decifrar de maneira igual, automática, sequencial e definitiva, o que se pretendeu dizer (MARTINO, 2020, p.42).

Com isso, é possível que um indivíduo, de acordo com suas vivências e repertório cultural, obtenha uma interpretação diversa, semelhante ou que complemente a que outro leitor obterá em contexto distinto.

Nesse sentido, os estudos teóricos da estética da recepção ratificam essa importância de se abrir o espaço para que o leitor se manifeste diante do texto. De acordo com essa teoria, a qualidade e a categoria de uma obra literária não resultam nem das condições históricas ou biográficas do seu nascimento, nem tão somente de seu posicionamento do contexto sucessório do desenvolvimento de um gênero, mas sim dos critérios da recepção, do efeito produzido pela obra (JAUSS, 2001). O autor defende uma relação entre texto e leitor, formando, assim uma relação de diálogo e equilíbrio: numa ponta, o efeito estético condicionado pela obra; em outra, a recepção condicionada pelo leitor.

Na perspectiva de Iser (2002), o texto pode ser visto como jogo na medida em que se fecha a tríade autor-texto-leitor, levando em consideração o processo textual. Com isso, a representação do texto estaria estreitamente relacionada a sua recriação constante. Nesse processo de recriação, “os autores jogam com os leitores e o texto é o campo do jogo” (ISER, 2002, p.107) e caberia, portanto, ao leitor a imaginação e a interpretação do que se expõe. Perceber que o texto é uma construção pensada, calculada, que faz várias relações com o mundo real e com o universo do leitor é aproveitar a leitura em sua plenitude. O movimento do texto seria um jogo no sentido de que o texto estará em constante movimento e interação entre o que se diz e as variadas possibilidades de compreensão. Esse movimento de busca por um resultado, esse movimento de ir e vir compreenderia o jogo do texto, assumindo, assim, um caráter de recriação, de reinvenção. Noutras palavras, o autor de um conto, por exemplo, fornece

a compreensão de seu personagem a partir da perspectiva que deseja retratar. No entanto, os leitores compreendem as características de caráter daquele personagem por meio de sua própria percepção que, talvez possa diferir das impressões pretendidas pelo autor.

Sendo assim, na concepção de Iser (2002),

“o jogo do texto pode ser cumprido individualmente por cada leitor que, ao realizá-lo de seu modo, produz um ‘suplemento’ individual, que considera ser o significado do texto. O significado é um ‘suplemento’ porque prende o processo ininterrupto de transformação e é adicional ao texto, sem jamais ser autenticado por ele.”(ISER, 2002, p.116)

Na visão de Iser (2002), o texto é dividido em três níveis: o estrutural, que mapeia o espaço do texto; o funcional, que explicaria o objetivo do texto e o interpretativo, que questiona por que jogamos e precisamos jogar. Neste último nível, encontraríamos a definição de "significante fraturado" (ISER, p.315), que seria o que não está no texto, mas o que se formaria a partir dele. Noutras palavras, o significante não estaria no texto, mas se construiria na presença do leitor. E o jogo do texto se efetivaria nessa assimilação e na transformação do significante numa projeção daquilo que o leitor conhece. O leitor não seria apenas levado a compreensão do que foi dito, mas a recriar com base em suas percepções. Ou seja, o texto deixaria de ser um universo apenas de assimilações e passaria a uma projeção daquilo que o leitor percebe.

Nesse sentido, os polos do jogo seriam compostos pelo **autor**, que seria o **jogador 1**, pois monta o jogo (texto) para ser jogado (lido). O **texto** seria o **tabuleiro**, uma vez que trará as pistas que serão desvendadas no percurso da leitura. Por sua vez, o **jogador 2** seria o **leitor**, pois percorrerá o caminho, encontrará as pistas (sentidos) para além do que o **jogador 1** propôs.

## O método recepcional

O método recepcional foi desenvolvido por Bordini e Aguiar (1988). A principal fonte teórica para o desenvolvimento de tal método de ensino foi a Teoria da Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss e do Efeito Estético de Wolfgang Iser.

Segundo Bordini e Aguiar (1988), o método recepcional da literatura está alicerçado na atitude participativa do aluno diante dos mais variados textos literários, permitindo-lhe comparar o que já se sabe com o que é novo.

De acordo com as autoras, um planejamento pautado em tal método, deve abarcar as seguintes etapas:

- **determinação do horizonte de expectativas** (levantamento de informações por meio de questionário levando em consideração universos conhecidos pelos estudantes);
- **atendimentos dos horizontes de expectativas** (a experiência com o texto literário deve satisfazer o leitor em dois sentidos: em relação ao objeto, textos que correspondam ao esperado, e em relação às estratégias, observando-se o que agrada ou não ao aluno);
- **ruptura dos horizontes de expectativas** (“introdução de textos e atividades de leitura que abalem as certezas e costumes dos alunos” [p.89]);
- **questionamento dos horizontes de expectativas** (momento em que se traçam paralelos entre as etapas anteriores a fim de debater sobre seu comportamento e os textos lidos) e
- **ampliação dos horizontes de expectativas** (momento em que o aluno percebe que a leitura não é apenas uma atividade escolar, mas uma extensão da sua forma como vê o mundo).

Diante disso, pelo método recepcional, o aluno passa a se ver como agente do processo de leitura e aprendizagem. Ao ler uma obra literária, o indivíduo, por meio das informações fornecidas pelo escritor e os conteúdos de sua consciência, vai construindo imagens que se interligam, o que demonstra que “a fruição plena do texto literário se dá na concretização estética das significações” (BORDINI & AGUIAR, 1988, p.16).

Considera-se, ainda, ser importante para a formação na prática da leitura a disponibilidade de obras com temas próximos à realidade do leitor: “A familiaridade do leitor com a obra gera predisposição para a leitura e o conseqüente desencadeamento do ato de ler” (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 17). Para as autoras, o ato de ler pode ser duplamente gratificante. O contato com o que se conhece fornece a sensação de

familiaridade, a possibilidade de o sujeito encontrar-se no texto. “Na experiência com o desconhecido, surge a descoberta de modos alternativos de ser e de viver” (BORDINI e AGUIAR, 1988, p.26). Além disso, a experiência de estranhamento e de quebra do horizonte de expectativas do leitor é também igualmente importante, pois, assim, o texto, ao trazer pontos de vistas inusuais, novos, reconfigura a percepção do leitor tanto de sua visão de mundo quanto de sua visão da própria linguagem.

O método recepcional parte da realidade do aluno: “O sentido não está apenas no texto, ou na mente do leitor, mas ocorre na troca entre ambos no momento da leitura”. (DALLA-BONA; TARACHUK, 2022, p.169). E o texto literário apresenta essa riqueza, diferenciando-se dos demais visto que apresenta uma pluralidade de sentidos a partir do ponto de vista dos leitores.

Além disso, é importante observar que o professor desempenha papel fundamental nesse processo. Bordini e Aguiar apontam para a necessidade da mediação como perspectiva para garantir a formação do estudante leitor como protagonista do ato de ler:

como decisiva para a formação de hábitos leitores a construção de práticas dinâmicas, que motivem o aluno a fazer parte da construção de seu conhecimento, o que ocorre por meio de atividades que privilegiam as trocas de ideias e os debates sobre as leituras, como rodas de conversa, permitindo aos leitores assumirem-se como protagonistas desse processo. (DALLA-BONA; TARACHUK, 2022, p.170).

Assim, a literatura tem um caráter que propicia ao aluno autonomia no ato de se tornar um leitor. Nesse sentido, as aulas devem promover o debate, a argumentação, o compartilhamento e permitir a construção de sentido do texto lido, expandindo as aprendizagens do leitor no processo de formação.

De acordo com Dalla-Bona e Tarachuk (2022), “por meio desse diálogo, a literatura assume sua função transgressora, uma vez que o renascimento da obra a partir do ato da leitura sustenta a transformação dos horizontes de expectativa do intérprete.” (DALLA-BONA e TARACHUK, 2022, p.171)

Ainda segundo as autoras supracitadas, no método recepcional desenvolvido por Aguiar e Bordini, embasadas na teoria da Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss (1979) e do Efeito Estético, de Wolfgang Iser (2002), “os alunos não são vistos como

consumidores inativos, mas leitores que produzem sentidos, renovando-se o texto literário.” (DALLA-BONA e TARACHUK, 2022, p.169).

Nesse contexto, o texto literário precisa ser abordado pelo professor de forma que se estabeleça uma relação de interação entre leitor e obra. Para isso, Aguiar e Bordini propõem que sejam feitos questionamentos, permitindo ao aluno protagonismo na interpretação do que se lê, podendo contrapor pontos de vista e visualizar novas perspectivas.

Esse método se faz relevante para que se compreenda que a leitura literária não é estática, mas que possibilita o diálogo entre texto e leitor, a partir das muitas recepções praticadas por seus leitores e de suas vivências, seja com o gênero estudado ou com informações contidas na obra.

Ao abordar a perspectiva metodológica do método recepcional, Bordini e Aguiar (1988) ressaltam que o prazer estético envolve participação e apropriação, por meio da interface entre horizontes de expectativas: “A fusão de horizontes de expectativas se traduz no texto e as do leitor são a ele transferidas. O texto torna-se campo em que os dois horizontes podem identificar-se ou estranhar-se.” (BORDINI e AGUIAR, 1988, p.83).

Segundo as autoras, ao alcançar a última etapa do método recepcional, “tomam consciência das alterações e aquisições, obtidas através da experiência com a literatura” (p.90). Ou seja, percebe-se que “sua capacidade de decifrar o que é desconhecido foi aumentada” (p.91). Caberia ao professor, neste momento, “provocar seus alunos e criar condições para que eles avaliem o que foi alcançado e o que resta a fazer”.

A partir da finalização desta etapa, os alunos buscariam “novos textos, que atendam as suas expectativas ampliadas em termos de temas e composição mais complexos” (p.91). Essa busca reiniciaria todo o processo do método. “Significa dizer que o final desta etapa é o início de uma nova aplicação do método, que evolui em espiral” (p.91), levando os alunos a uma postura mais consciente em relação à literatura e seu contexto na vida.

Vale ressaltar que as autoras apontam ainda dois requisitos básicos para que se alcance esse estágio de desenvolvimento da leitura:

**O primeiro** aspecto refere-se à quantidade e à qualidade de informações que o sujeito recebe, o que exige do professor que esteja preparado para selecionar

textos referentes à realidade do aluno, e, ao mesmo tempo, capazes de romper com ela. **O segundo** aponta para a importância do desenvolvimento da capacidade de refletir e os fatores estruturais de seu material por parte dos alunos.

(BORDINI; AGUIAR, 1988, p.91. Grifo nosso)

Sendo assim, é de extrema relevância que o professor se perceba não apenas como mediador do processo de letramento literário, mas também como condutor desse processo e que suas estratégias conduzirão esse processo.

### **3- LETRAMENTO LITERÁRIO E O ALUNO LEITOR**

A leitura é uma das competências mais valorizadas na nossa sociedade. O tempo todo estamos realizando a ação de ler. O indivíduo letrado está em contato com a leitura constantemente, seja quando vemos um *outdoor* no caminho de casa para a escola ou trabalho até ou ainda quando recebemos mensagens nas ferramentas digitais. Sendo assim, “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais.” (SOARES, 2004, p.72). Daí a importância de dominarmos o processo de leitura.

No entanto, esse processo de leitura vai além dos textos do cotidiano. E o processo de letramento realizado com textos literários nos faz adentrar em um universo amplo dotado de significados. Ao definir letramento literário, Paulino e Cosson (2009) pontuam que seria “o processo de apropriação da leitura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p.67). Para a formação do leitor literário, seria necessário que o leitor fosse instigado a desenvolver a habilidade de interpretar o texto de maneira que se percebessem elementos singulares do texto, potenciais de produção de sentido, a partir do conhecimento prévio do leitor, estabelecendo diálogos com o texto lido.

No entanto, em sala de aula, muitas vezes, a leitura de gêneros literários tem ocorrido de maneira equivocada, ao se fazer uso do texto literário como pretexto ou com análises classificatórias. Muitas das vezes, por aplicar a metodologia tradicional a que fomos submetidos em nossa formação acadêmica, percebemos que os moldes sobre os quais nossa didática fora construída, por vezes, não era suficiente para despertar a

curiosidade pela leitura e a reflexão a partir dela. Com isso, sentimos necessidade de aprimorar nossa didática, buscando metodologias que despertassem a curiosidade do aluno e o estimulasse. Como destaca Vieira (2015), “é preciso despertar nos sujeitos a habilidade de leitura, uns irão gostar, outros entender que é necessário, e assim, o farão” (VIEIRA, 2005, p.121). Mas para que o ensino da literatura seja significativo, faz-se necessário que sejam colocadas em prática abordagens do texto literário que não se limitem a perspectivas categorizantes, para isso, o “o foco não deve estar somente na aquisição das habilidades de ler gêneros literários, mas também no aprendizado da compreensão e ressignificação dos textos, através da motivação de professor e do estudante” (SILVA e SILVEIRA, 2011, p.121).

O simples ato de ler um texto literário de maneira individualizada não promove o letramento literário. Segundo Cosson (2009), “os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos, o que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola” (COSSON, 2009, p.26). Com isso, observa-se a importância de se promover práticas de leitura em sala de aula que auxiliem o aluno a explorar de maneira adequada o texto a ser lido, de modo que haja diálogo entre texto, leitor e suas visões de mundo.

Cosson (2009) destaca, ainda, que o bom leitor será formado a partir do momento em que perceber que o texto permite outros sentidos de mundo, “compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo” (COSSON, 2009, p.27).

Ao lermos o mesmo livro em diferentes etapas da vida, o percebemos de maneiras diferentes, fato que é possível pela mudança de nossas percepções de mundo e das diferentes interações que estabelecemos com o texto. Com isso, propostas de leituras em sala de aula, nas quais a literatura seja vista de maneira inacessível ou mesmo distante do leitor, acabam por cristalizar pensamentos limitantes acerca da leitura literária e resultam na estigmatização do texto literário.

Segundo Cosson (2009), “ninguém nasce sabendo ler literatura. Esse aprendizado pode ser bem ou malsucedido, dependendo da maneira como foi efetivado” (COSSON, 2009, p.29). Para que o aluno consiga avançar para além da simples leitura, desvendando as múltiplas linguagens presentes no texto e no contexto que o cerca e nos cerca, é necessário que haja o letramento literário.

O autor, ao delinear um caminho metodológico para o trabalho com o texto literário, propõe uma sequência básica. O primeiro passo dessa sequência seria o da **motivação**, o que resultaria no sucesso do encontro inicial com o texto por parte do leitor. Nessa etapa, o aluno seria preparado para iniciar o texto. O segundo passo seria o da **introdução**, que é o momento de apresentação do autor e da obra. O terceiro passo seria o da **leitura**, que seria acompanhada pelo professor para auxiliar os alunos nas possíveis dificuldades. É importante salientar que o professor pode conversar com os alunos sobre como está o desenrolar da leitura, caso ela seja extensa e seja realizada em casa. Pois, segundo o autor, “a aprendizagem literária se faz em círculos concêntricos que começam com a leitura individual do aluno em diálogo com a obra e avançam progressivamente para a leitura em diálogo com os colegas da turma” (COSSON, 2020, p.18)

O quarto passo da sequência básica de Cosson seria a **interpretação**, na qual haveria a decifração de palavras, dos significados, para que se chegue à compreensão global, e a construção do sentido.

Há ainda, para o autor, a sequência expandida, em que o aluno seria levado à compreensão global da obra, como título e seus impactos no leitor, e à contextualização da obra, que seria dividida em contextualização histórica, teórica, poética, estilística, temática, crítica e presentificadora.

Ademais, “para formar o leitor literário, portanto, não basta o ensino da escrita. Nem o simples acesso aos textos em atividades de fruição (...) é preciso ir além e promover uma aprendizagem sistematizada e sistemática da leitura literária” (COSSON, 2020, p.18).

Nesse sentido, Cosson destaca ainda que é necessário que o ensino de Literatura consista em práticas de leitura contínua, “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, 2009, p.47-48). É importante observar que, nesse processo de evolução na construção do conhecimento, o professor tem essencial importância no desenvolvimento de práticas que auxiliem o letramento literário de modo que os alunos se sintam motivados a conhecer, perceber, ressignificar e interagir com os sentidos do texto.

Vale ressaltar, ainda, que para Cosson, a interpretação não será imposta pelo professor, mas alcançada pelo aluno, bem como não haverá apenas uma forma de interpretar o texto, o que contribuirá para o enriquecimento da leitura literária, como disposto em:

o objetivo da leitura literária é desenvolver a interpretação e não impor ou confirmar uma interpretação do professor ou de qualquer outro leitor considerado autorizado” e que “não há necessidade de se chegar a uma leitura única e consensual para toda a turma, ao contrário, as diferentes perspectivas servem para ampliar e enriquecer a leitura literária daquele texto (COSSON, 2020, p.19)

Diante disso, uma abordagem metodológica que não imponha apenas uma interpretação desejada, mas que permita ao leitor caminhar na mesma direção que é proposta pelo autor ou, mesmo, em caminhos opostos, seria de grande relevância para o processo de letramento literário.

### **3.1- Leitura em voz alta como prática de letramento literário**

Ao vocalizar um texto literário, o aluno leitor atravessa a palavra literária, não somente em seu campo de significação, mas também em sua instância sensorial, o que pode ser vivenciado por meio do ritmo, das ênfases, das entonações escolhidas. Segundo Zumthor (2007), a vocalização tem o poder de dar vida às palavras escritas. Quando um texto é lido em voz alta, as palavras ganham ritmo, entonação, entrelaçamento de sons e a musicalidade da linguagem. A voz do leitor cria uma presença viva que dá vida ao texto. Ainda seguindo as palavras de Zumthor (2007), “Considero com efeito a voz, não somente nela mesma, mas (ainda mais) em sua qualidade de emanção do corpo e que, sonoramente, o representa de forma plena” (ZUMTHOR, 2007, p.27).

No que concerne à leitura em voz alta, Oliveira (2010) nos informa que, ao realizar a leitura em voz alta, o leitor observará os sentidos do que lê, a partir da sua leitura de mundo: “[...] A leitura vocalizada faz com que o sujeito se flexibilize, dê voltas em torno de si, (re) inaugurando sentidos em suas leituras de mundo, das próprias palavras e de si mesmo” (p.287). Nesse sentido, o processo de letramento literário se dá

na leitura em voz alta, uma vez que o leitor é levado “a imaginar, a se envolver com o texto lido” (COSSON, 2009, p.27).

Oliveira (2010) nos afirma ainda que o ato de ler em voz alta permite ao leitor provocar em si vários significados, enquanto que o texto, por sua vez, penetra no leitor e dá novas formas de compreender o mundo, como se observa no trecho a seguir:

[...] dar voz ao texto é antes um jogo, uma oportunidade de o aluno leitor realizar descobertas imprevistas no ato de ler o texto. O leitor ao incorporar em sua voz o texto escrito, pode provocar nele sentidos diversos, e o texto, por sua vez, ao penetrar no leitor, confere a ele novas possibilidades de compreensão do mundo. (OLIVEIRA, 2010, p. 286-287)

E essa experiência com o inesperado faz da leitura um jogo. Segundo a autora, “no ato de ler, é permitido ao leitor mais do que o encontrar-se, o perder-se, o devanear, sair do sério, sair de si, não ter tantas certezas, ficar em dúvida, jogar (p.283).

Diante disso, não permitir ao leitor literário esse jogo com a leitura vocalizada, seria perder a oportunidade de o leitor perceber novos sentidos por meio da provocação textual que só a leitura em voz alta poderia fazê-lo perceber. Como afirma Oliveira (2010),

Quando a voz do leitor reverbera o texto, ele adensa aquelas palavras (antes presas ao papel ou à tela ou a outro suporte), tornando-as vibração. Elas ganham então uma nova circulação sanguínea e espacial, penetram no leitor, deixando rastros; e o leitor, por sua vez, ao ressoá-las, confere às palavras novas colorações. (OLIVERA, 2010, p.285)

No entanto, segundo a autora, essa vocalização não teria uma fórmula “perfeita de colocar na voz um determinado texto; o que importa nesse contato é o processo de construção de sentidos” (OLIVEIRA, p.285/286).

Vale ressaltar que o ato da leitura vocalizada não pode ser uma atividade castradora, limitante, que fique restrita a decodificação de sinais gráficos, a “erros” ou “acertos”, a ler bem ou a ler mal. Como aponta a autora, “a tensão presente no desafio posto de não ‘errar’ na oralização do texto torna essa leitura uma atividade castradora, que resulta numa memória destrutiva do ato de ler” (OLIVEIRA, 2010, p.286).

O jogo de descobertas permitido pelo texto ao leitor no ato da leitura vocalizada permitiria “um vínculo sensorial, carnal, com a palavra literária” (ibid., p.287), fazendo

com que a leitura vá além das palavras escritas e despertando em cada leitor um olhar distinto e único do que se transmite.

Para Martins (2004), “a voz é que concretizará a palavra escrita. Através de seus recursos de intensidade, altura, ressonância, timbre, ritmo é que se articularão as significações da palavra. A maneira de pronunciar a palavra modificará seu valor” (p.145). Da mesma forma que, no teatro, cada ator dará ao texto uma vocalização diferente, de acordo com suas percepções, o leitor literário terá suas percepções acerca do texto durante a leitura e a vocalizará da maneira que a interpreta. É possível a dois leitores diferentes vocalizar, a partir do mesmo texto escrito, com entonações distintas, atribuindo ao texto novos significados. E assim, o ouvinte também entrará nesse jogo de interpretação ao perceber que foi dado ao texto uma entonação que pode convergir ou divergir da sua, pois “ao corporificar as palavras, a voz deixa em aberto um espaço a ser preenchido pelo imaginário de quem as recebe” (ibid., p.145). Assim, o caminho interpretativo ganha sentidos também no momento em que há a vocalização, pois nessa troca, o ouvinte daquele texto o perceberá “através de seus mecanismos perceptivos, sua memória, sua vivência, transformando e reinterpretando as significações em trânsito” (ibid., p.146)

### **3.2 - A Leitura e o ensino da Literatura na escola**

O processo de formação do leitor literário em sala de aula apresenta cada vez mais desafios, visto que, entre outras dificuldades, a escola ainda é o lugar em que a maioria dos alunos têm contato com o texto literário. Com o passar dos anos, as exigências para que esse contato com o texto literário deixasse de ocorrer de modo vertical, em que o professor era o único detentor do saber, e passasse a ser de interação, se intensificou. Como preceitua Geraldi (2010), “ensinar é ensinar o sujeito aprendente a construir respostas” (GERALDI, 2010, p.100).

A BNCC prevê que “os eventos de leitura se caracterizem como situações significativas de interação entre o aluno e os autores lidos, os discursos e as vozes que ali emergirem, viabilizando, assim, a possibilidade de múltiplas leituras e a construção de

vários sentidos” (BRASIL, 2019, p.33). É perceptível aqui a necessidade de se trabalhar o texto literário de maneira que vá além de atividades categorizantes, privilegiando os sentidos que se abstrai das leituras.

No entanto, as competências de leitura e escrita muitas vezes não são adequadamente desenvolvidas, pois costumam-se utilizar, em sala de aula, estratégias que, muitas vezes, não alcançam o sucesso esperado. São “atividades que não desenvolvem no aluno competências para a compreensão interativa, isto é, para a participativa construção dos sentidos e das intenções expressos no texto” (ANTUNES, 2010, p.23), o que vai na contramão do que seria a abordagem ideal para o texto literário.

De acordo com a BNCC, é necessário que sejam realizadas atividades de práticas de leitura em que se promovam o encantamento e o imaginário do aluno leitor. Com isso, se faz necessário:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2019, p.87)

Nessa perspectiva, uma abordagem apenas classificatória colocaria em risco a continuidade do processo de educação do leitor de literatura, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento do prazer estético associado a essa tarefa. Com isso, a BNCC sugere que a função utilitária da literatura dê lugar a sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, para isso, é necessário pressupor e garantir a formação de um leitor que aprecie a experiência de ler para que possa desvendar as múltiplas camadas de significados:

Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BRASIL, 2019, p.138)

Assim, o eixo leitura, de acordo com a BNCC, “compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (p.71).

Ademais, o estudante, ao praticar a leitura em voz alta, desenvolveria habilidades leitoras que apenas por meio desse recuso seria apreendida. Assim, a BNCC traz como habilidades a serem desenvolvidas em sala de aula a leitura em voz alta de textos literários diversos “como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas”, bem como o trabalho que explore “os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem”(p.161).

Todavia, no ensino de literatura nas aulas de Língua Portuguesa, atividades que deem destaque à leitura e a interpretação de textos acabam dando lugar predominantemente a tarefas de análises de elementos da narrativa ou da construção textual. E, como observa Antunes (2010), “as análises revelam, sobejamente, que não se escreve ou não se compreende um texto apenas com gramática” (ANTUNES, 2010, p.27).

Como bem observa Rangel (2007), no ensino fundamental, “a Literatura é uma referência remota presente apenas indiretamente na cena didática” (RANGEL, 2007, p.151). Nesse sentido, a abordagem pode influenciar na efetividade da experiência leitora, pois como preceitua o autor, o professor deve “formular uma proposta no ensino/aprendizagem de Literatura que convide o aluno, por meio de uma abordagem adequada dos textos, a envolver-se em uma efetiva experiência de leitura” (RANGEL, 2007, p.156). Entretanto, esse mesmo professor abordado por Rangel está inserido num contexto em que “a escola é uma instituição em que o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino e de organização dos alunos em categorias (idade, grau, série, tipo de problema, etc.).” (SOARES, 2006, p.21).

Soares (2006), ao abordar a questão da escolarização, diferencia a adequada da inadequada, entretanto a autora ressalta que ela é necessária, trata-se de um processo importante

é a esse inevitável processo – ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e conseqüente exclusão, de conteúdos, pela ordenação e sequenciação desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos – é a esse processo que se chama escolarização, processo inevitável, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e a constitui. (SOARES, 2006, p.21).

Soares não defende a não-escolarização da leitura, mas a escolarização adequada dela: “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” (SOARES, 2006, p.25). Já a escolarização inadequada seria “aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura” (Ibid., p.25).

Com as propostas de documentos oficiais, como a BNCC e os PCNs para as mudanças de perspectivas no ensino da Literatura, faz-se necessário que o processo ensino/aprendizagem desenvolva nos discentes as competências e habilidades necessárias para a construção do seu conhecimento. Diante disso, a leitura significativa de textos literários é de extrema importância para a construção do conhecimento, mas para que isso ocorra, são necessárias estratégias que conduzam o aluno ao mundo dos textos. Segundo Geraldi (2010), “se o objetivo final é que os sujeitos escolarizados consigam compreender e interpretar o que leem (...), então as unidades básicas de ensino serão sempre a leitura, a produção de textos e a reflexão sobre os recursos expressivos” (GERALDI, 2010, p.101).

Nesse diapasão, Cosson (2006) propõe uma possibilidade de desenvolvimento do letramento literário, que seria uma sequência básica de quatro etapas para : a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação, como já explicado anteriormente neste capítulo. Para o autor, o aluno deverá se sentir motivado para a realização da leitura, pois, a partir dessa motivação, poderá evoluir para as próximas etapas com maior probabilidade de êxito: “O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação. (COSSON, 2006, p.54).

Nesse contexto, a pesquisa aqui desenvolvida se situa também nos estudos da análise do texto, por meio de leitura compartilhada mediada pela docente, explorando

interações dialógicas que convidem os leitores a participar do campo imaginativo que o literário instiga no ato da leitura.

É essencial, portanto, que o professor desenvolva estratégias de leitura que estimulem o leitor a imaginar, a se envolver com o texto lido para que, a partir daí, possa progredir na análise textual.

Sendo assim, faz-se necessário desenvolver estratégias que envolvam o aluno na leitura e interpretação do texto, bem como despertem neles o interesse e um real engajamento na exploração do literário.

#### 4. PERSPECTIVAS SOBRE ANIMAIS EM CONTOS DE LYGIA FAGUNDES TELLES

A presença de animais na Literatura não é uma temática atual. Desde as primeiras civilizações, o homem retrata o animal como forma de expressão e de representação da maneira que se vive. Da pintura rupestre até, posteriormente, a criação dos provérbios e fábulas, o animal esteve como representação da realidade vivenciada.

Nos contos de fadas, os animais já mexiam com a imaginação infantil quando numa narrativa como “*Cinderela*”, os ratos auxiliaram a personagem com seu vestido. Ou quando no conto “*As formigas*”, de Lygia Fagundes Telles, os insetos que dão título ao conto, moldam um esqueleto, enquanto duas estudantes assistem à cena assustadas.

Nos romances, muitos merecem destaque na abordagem homem/animal. Em “*Vidas secas*”, a cadela Baleia age como gente, ao pensar e refletir sobre as condições em que vivem, enquanto o homem vira bicho, quando Fabiano age sem pensar.

Além da abordagem da zoomorfização, que aproximaria o homem da condição de animal, algumas imagens icônicas que ultrapassam os anos trazem o animal retratado em metáforas, como afirma Emerlinda Ferreira (2005),

As crianças do mundo industrializado são rodeadas da imagística animal. Mais da metade dos livros para crianças é consagrada aos animais. Brinquedos, desenhos animados, filmes, quadros, decorações de todos os tipos: os ícones infantis contemporâneos são concebidos sobretudo sob a forma animal, embora a maioria das crianças modernas nunca tenha visto os animais com que sonham nem os modelos das imagens com que brincam  
(FERREIRA, 2005, p.126)

No imaginário social, o animal sempre esteve presente. Como bem lembra Soares (2017),

usamos o animal, tanto para agradar quanto para ferir os brios do outro. O gato, por exemplo, é lembrado quando queremos dizer que alguém é bonito. Homem e mulher que tem muitos relacionamentos afetivos ou sexuais são chamados de galinha. Já outros animais e insetos são vistos de forma mais pejorativa é o caso da cobra, víbora, entre outros. Assim, alguns animais têm uma perspectiva positiva e outros, negativa, no imaginário social. (SOARES, 2017, p. 50 – 51)

Dentre alguns dos contos de Telles que trazem essa temática, estão “*Tigrela*”, conto em que, numa conversa com uma amiga, Romana segreda a outra detalhes de uma animal que teria sido adotado por ela, e que possuiria dois terços de tigre e um terço

de mulher; e “*Seminário dos ratos*”, conto que apresenta uma metáfora social em que há um seminário para discutir o controle “populacional” dos ratos na cidade.

Nesse sentido, Silva (1984) aponta que “pouco a pouco, sutilmente, a autora vai inserindo os índices reveladores da verdade ignorada pelo protagonista e pelo leitor” (SILVA, 1984, p.84), aspecto que contribui para a discussão sobre os elementos ocorridos no texto e a multiplicidade de interpretações decorrentes deles. Além disso, “sua obra é bastante séria e denuncia aquela intensidade total que hoje se exige do conto. Do conto bem trabalhado, com os mesmos cuidados exigidos na composição de um poema”. (LINHARES, 1973, p.15).

Esses elementos enredados na escrita de Telles apresentam potencialidade, a nosso ver, para estimular o engajamento dos alunos leitores na prática da leitura literária e para a exploração do texto como jogo, na acepção de Iser (1979), pela via da leitura compartilhada e dialogada.

#### **4.1 – “A disciplina do amor”**

O conto “*A disciplina do amor*” faz parte da obra de mesmo nome. Nela, Lygia Fagundes Telles, traz-nos a história de um cachorro que aguarda, todos os dias, numa esquina, seu dono retornar do trabalho. A história é ambientada na França, durante a Segunda Grande Guerra. E, após ser convocado, o jovem não retorna mais ao ponto de encontro com o cachorro, o que resulta na espera interminável do animal. Algumas pessoas tentam prendê-lo, evitar que fique ali exposto, mas não conseguem. O cachorro retornava ao seu posto de espera. Com o tempo, todos que eram antes ligados à família de seu dono, seguem a vida: casam-se, voltam-se para outros interesses. Mas o cachorro continua a aguardar seu dono, como de costume. Conjuntamente a esse fato, há um desenrolar que desperta a imaginação do leitor, uma vez que o narrador afirma que “Uma tarde (era inverno) ele lá ficou, o focinho voltado para aquela direção.”

Segundo Mendes (2022), a obra “*A disciplina do Amor*” (que apresenta, dentre seus contos, aquele que traz o mesmo nome) consistiria na “primeira obra autoficcional lygiana, sendo o grande marco que assegura a adesão de Lygia Fagundes Telles ao gênero e rompe (temporariamente) com sua tradição de composição contística estritamente ficcional.”(p.52). Ainda segundo a autora, Telles atribui ao título a mesma

concepção que tem do amor, atribuindo a ideia de harmonia com aparência desorganizada:

o título atribuído à obra é relativo à mesma concepção que autora tem do amor: os fragmentos, biografemas, contos, crônicas e anotações integrantes se relacionam como os elementos celestes, em uma profunda harmonia com aparência desorganizada, disciplinadamente indisciplinados. (p.56)

Já segundo Ramos (1980), a obra seria um guia da aventura literária proposta por Telles: “*A Disciplina do Amor* assume a importância de livro-chave, descortinador, mapa e guia de toda uma positiva aventura literária, o vasto mundo de uma admirável escritora.” (RAMOS, 1980, p. 156). E nesta obra, a autora “analisa o amor, sua disciplina e sua indisciplinada” (LUCAS, 1990, p.61).

Segundo Costa (2015), na literatura lygiana, o mais importante não se conta explicitamente, ou seja, a história principal constrói-se sobre o que não foi dito, o silêncio narrativo esconde conteúdos subentendidos.

Nesse sentido, percebe-se que, na narrativa em estudo, há algumas situações que aguçam a expectativa do leitor, como quando, diante do não retorno do dono à estação de trem, o cachorro passa a esperá-lo diariamente.

#### **4.2 – “Biruta”**

O conto “*Biruta*”, de Lygia Fagundes Telles, está inserido no livro “*Histórias Escolhidas*” e traz a história de um cachorro que leva o nome do conto. Nesta obra, assim como já característico das obras lygianas, há a sondagem psicológica das personagens em momentos em que Alonso, protagonista, rememora momentos desde a sua vida no orfanato até os momentos vivenciados com a família adotiva e ao lado do seu cachorro.

Nesta obra, é perceptível a relação entre o menino e o cão bem como a relação entre o cão e os outros personagens da casa, o que permite acionar no leitor diferentes pontos de vista, percepções e reflexões. Enquanto de um lado temos Alonso, que nutre sentimentos de afeto e cumplicidade para com o cão, algumas vezes até passando sufocos com a dona da casa, por outro lado, temos a Dona Zulu, dona da casa em que vivem, e que trata o cão como um estorvo que precisa ser exortado o tempo todo.

Nesse contexto, a obra em questão não foge ao fato da relação homem/animal. Desta forma, o personagem Biruta assume um perfil que merece destaque na obra, pois, em seu entorno se desenvolve a trama. Um cachorro que, mesmo sem abandonar a condição de animal, aparece como elemento influenciador das ações humanas e presencia atitudes vis dos moradores da casa que vão de exploração de uma criança ao tratamento degradante a que é submetida. Biruta é um personagem que transforma Alonso e influencia em suas atitudes ao longo da narrativa. Um personagem cativante que leva o leitor à reflexão do que ocorre a sua volta.

A obra apresenta certa tensão e suspense, o que pode estimular o leitor a imaginar o que está por vir. Consiste numa história em que Alonso é uma criança e mora em uma casa onde faz alguns serviços da casa, em conjunto com Leduína, que, nitidamente, trabalha para os donos da residência. E há um cachorro traquina que costuma sumir com os objetos da casa, ou mesmo roê-los. Alonso chama a atenção do animal, mas, ao mesmo tempo, nutre muito afeto pelo animal. A trama se desenvolve num ambiente em que Biruta não está agradando aos donos com suas traquinagens, conseqüentemente, em determinado momento da história, Leduína conta a Alonso que os patrões saíram com o animal para leva-lo a uma festa. No entanto, em seguida, a mulher decide revelar que Biruta não voltaria mais, uma vez que os patrões decidiram abandoná-lo.

Por ser também uma obra tocante, que apresenta um animal doméstico, de abordagem constante em filmes e desenhos animados, aproximando-se da realidade do leitor, optamos pelo conto em questão.

Sob esse viés, os contos “*A disciplina do amor*” e “*Biruta*” despertam no leitor certa curiosidade do que poderá ter ocorrido, com os cachorros de cada conto, após o não retorno de seu dono, no primeiro conto, bem como com a declaração de Leduína de que os donos haviam enganado Alonso, ao afirmar que o cachorro iria a uma festa, no segundo conto. Além de serem histórias curtas, uma das características do conto.

Segundo Lucas (1990), Telles apresenta “intrínseca vocação para a história curta, que exige ação condensada e virtuosismo técnico capaz de criar caracteres em sumários lances e de explorar tensões dramáticas em cenas objetivas e diálogos curtos”.(LUCAS, 1990, p.63). Para o autor, os contos de Telles seriam realizados numa

atmosfera de forte tensão, também perceptível nas obras aqui analisadas: “Todos os contos de LFT são realizados sob o impacto de forte tensão. O leitor se diverte com a natureza dos diálogos, vividos, elípticos, cheios de idas e vindas” (Ibid., 1990, p. 66).

Além disso, Lucas (1990) observa que os diálogos nas obras lygianas se estabelecem de modo diversificado, oscilando ora sob o efeito dramático, ora sob os diálogos cômicos:

Vale a pena considerar a natureza dos diálogos em LFT. Ora tensos, ora dramáticos, ora cômicos, integram harmonicamente o tecido ficcional e ajudam o leitor a conceber as personagens, que se apresentam de modo diversificado, com as naturais oscilações de temperamento e de juízo de valores. (LUCAS, 1990, p.68)

Resende destaca ainda que as personagens lygianas viveriam uma espécie de “desagregação”, tanto nas questões interpessoais quanto internas, o que criaria um abismo interno: “Suas personagens vivem a experiência da desagregação, que se dá ora no âmbito interpessoal ora no âmbito intrapessoal, havendo então uma cisão da personagem, a fundação de um abismo nela mesma”. (RESENDE, 2019, p.3)

## **5. PROPOSTA DIDÁTICA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE**

Esta pesquisa é qualitativa, visto que, segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, ou seja, seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos relacionados aos significados que os indivíduos conseguem abstrair e foi realizada na escola Estadual Dr. Fernandes Lima, situada no bairro Sítio São Jorge, Maceió/AL.

Os sujeitos da pesquisa são estudantes de duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, Anos Finais, com faixa etária de 14 e 15 anos de idade, divididos entre sexo masculino e feminino, totalizando 28 alunos (apesar de constarem 40 matriculados), número que também é um tanto oscilante, por ser final de ano letivo e muitos não frequentarem as aulas com assiduidade. Os participantes desta pesquisa serão chamados A1, A2 e assim por diante, para que suas identidades permaneçam preservadas.

A escolha por estudantes nesse nível de escolaridade se deu devido à observação, em nossa prática docente, de, apesar de se tratar de indivíduos que cursam o 9º ano do Ensino Fundamental, a maioria deles ainda apresenta muita dificuldade em desenvolver a interpretação de textos e o interesse pela leitura de textos trabalhados em sala de aula.

Os estudantes que participaram da pesquisa exploraram a leitura de dois contos de Lygia Fagundes Telles, quais sejam “Biruta” e “A disciplina do amor”, realizando os processos de análise, comparação, seleção e produção em algumas atividades solicitadas e orientadas pela docente/pesquisadora da turma, durante as aulas de Língua Portuguesa. Ressaltamos que a pesquisadora é professora regente da disciplina na turma, um dos requisitos do programa PROFLETRAS.

Para a aplicação desta pesquisa, seguimos estratégias metodológicas pautadas em práticas que dialogam com as propostas de teóricos estudiosos do processo de prática de leitura e letramento literário. Aplicamos a fundamentação do texto como jogo, proposta por Iser (1979), em que “os autores jogam com os leitores e o texto é o campo do jogo” (ISER, 1979, p.107) e caberia, portanto, ao leitor a imaginação e a interpretação do que se expõe. Buscamos estabelecer, de certa forma, uma interrelação entre esta proposta e os aspectos apontados na teoria de Jauss (em especial, a noção de horizonte de expectativas) buscando evidenciar as tramas de relações que emergiram na recepção dos textos de Telles.

Nossa pesquisa dialoga ainda com o letramento literário de Cosson (2009), à medida que busca atender aos passos apontados pelo autor para que tal letramento se efetive, quais sejam os da **motivação**, o que resultaria no sucesso do encontro inicial com o texto por parte do leitor, o da **apresentação** do autor e da obra, o da **leitura**, que seria acompanhada pelo professor para auxiliar os alunos nas possíveis dificuldades e o da **interpretação** em que haveria a decifração de palavras, dos significados múltiplos, para que se chegue à compreensão global, e a construção do sentido.

Buscamos, ainda, realizar atividades que alcançassem o método recepcional da literatura, de Bordini e Aguiar (1988), quando buscamos por meio das atividades, a atitude participativa do aluno diante dos mais variados textos literários, permitindo-lhe comparar o que já se sabe com o que seria novo. Com isso, nossas atividades buscaram atender às etapas propostas pelas autoras em seu método recepcional, quais sejam a da

**determinação do horizonte de expectativas** (levantamento de informações por meio de questionário levando em consideração universos conhecidos pelos estudantes); a do **atendimentos dos horizontes de expectativas** (textos que correspondam ao esperado, observando-se o que agrada ou não ao aluno); a da **ruptura dos horizontes de expectativas** (“introdução de textos e atividades de leitura que abalem as certezas e costumes dos alunos” [p.89]); a do **questionamento dos horizontes de expectativas** (momento em que se traçam paralelos entre as etapas anteriores a fim de debater sobre seu comportamento e os textos lidos) e da **ampliação dos horizontes de expectativas** (momento em que o aluno percebe que a leitura não é apenas uma atividade escolar, mas uma extensão da sua forma como vê o mundo).

Além disso, observamos também em nossas atividades a leitura em voz alta como prática de letramento literário, na perspectiva de Zumthor (2007), visto que para o autor, quando um texto é lido em voz alta, as palavras ganham ritmo, entonação, entrelaçamento de sons e a musicalidade da linguagem. Além disso, foi desenvolvida a prática da leitura em voz alta em sala de aula, além da construção do mapa sonoro, a partir de Oliveira (2010).

## **5.1- Ações preliminares à prática pedagógica**

Fizemos uso de projetor multimídia e de materiais impressos. As aulas (todas de 50 minutos) foram gravadas em áudio e vídeo, com alguns contratempos que serão descritos no momento da descrição.

### **5.1.1 - Apresentação da pesquisa aos alunos**

Na atividade do dia 17 de outubro de 2022, os alunos foram ambientados, em sala de aula, na pesquisa. Estavam presentes 28 alunos. Explicamos como seria o processo de realização. Alguns perguntaram se era obrigatória a participação, foi esclarecido que não haveria obrigatoriedade. Foram entregues as cópias do TALE e do TCLE para as devidas assinaturas. Deixamos a semana para que os alunos trouxessem os documentos assinados, pois contávamos com alguns imprevistos como esquecimento em assinar, não encontro com os pais, entre outros que, por ventura viessem a ocorrer.

Após todos os alunos que receberam a documentação ter-nos devolvido, iniciamos a pesquisa.

As aulas ocorreram conforme as datas e as abordagens resumidas no quadro a seguir. Logo em seguida, detalharemos as etapas com maiores detalhes.

21/10/2022	<p><b>1ª etapa:</b> A motivação</p> <p>Foi entregue nesta aula um material em que os alunos responderiam, dentre outras, a seguinte pergunta: Você conhece algum cachorro de desenho animado, filme ou alguma outra história?</p>
24/10/2022	<p><b>2ª etapa:</b> Atendimento dos horizontes de expectativas. Leitura do conto “A disciplina do amor”.</p> <p>Iniciamos relembando o que foi feito na aula anterior e, no projetor, trouxemos os resultados dos cachorros mais mencionados por eles, por meio de fotos.</p> <p><b>3ª etapa:</b> Apresentação do autor e da obra e o texto como um jogo.</p> <p>Apresentamos o conto “A disciplina do amor” por meio do projetor e do material impresso com o texto. E, oralmente, falamos sobre a autora.</p> <p><b>4ª etapa:</b> A leitura do texto e o texto como um jogo</p> <p>Fizemos a projeção do texto em power point e realizamos as perguntas oralmente, ao passo em que líamos o texto.</p>
27/10/2022	<p><b>5ª etapa</b> - Discussões sobre os possíveis finais</p>

	<p>Distribuímos o material escrito por eles com os finais supostos por eles e compartilhamos as histórias com os demais oralmente.</p> <p><b>6ª etapa</b> – Construção do diário de leitura</p> <p>Com material impresso por nós, os alunos preencheram os espaços destinados às suas percepções acerca da história.</p>
28/10/2022	<p>Apresentação do conto “Biruta”, de Lygia Fagundes Telles e o texto como um jogo.</p> <p>O conto foi projetado em partes em power point e foram feitas perguntas acerca do que os alunos percebiam sobre a história, conforme exposto em anexo.</p>
03/11/2022	<p><b>1ª etapa:</b> Gravação da leitura dos trechos selecionados com duas entonações diferentes</p> <p>Os participantes, em grupos de três pessoas, selecionariam os trechos e treinariam as entonações previamente para que os outros integrantes do grupo ouvissem.</p> <p>Para isso, receberam as folhas com o texto impresso (cujos trechos alguns já haviam selecionado. Para gravar os áudios, usamos o gravador do celular da professora aplicadora da pesquisa.</p>
07/11/2022	<p><b>2ª etapa:</b> Continuação da leitura do texto e construção do mapa sonoro</p> <p>Demos prosseguimento à leitura do texto a partir de onde havíamos parado. Selecionamos, previamente, um trecho em</p>

	que haveria as vozes do narrador, do personagem Alonso e de Leduína. Entregamos, em seguida, folha A4 para que escrevessem os trechos com as entonações.
08/11/2022	<b>Gravação dos trechos do mapa sonoro</b> No pátio da escola, realizamos a leitura dos mapas sonoros e as gravações com o celular da professora aplicadora desta pesquisa.
10/11/2022	<b>Leitura do texto e criação de um final</b> Projetamos o texto em power point no auditório da escola e demos continuidade à leitura em voz alta e suspendemos a história antes do final. Entregamos folha A4 para que os participantes escrevessem o que imaginavam que ocorreria no final.
11/11/2022	<b>Revelação do final e comparação com os finais criados por eles</b> Projetamos o final do texto e discutimos oralmente sobre o que imaginaram sobre os finais.

## 5.2– “A disciplina do amor” em cena

Conforme Bordini e Aguiar (1993), o planejamento pautado no método recepcional deve ter início com a **determinação do horizonte de expectativas** (levantamento de informações por meio de questionário levando em consideração universos conhecidos pelos estudantes). Diante disso, a atividade aqui iniciada seguiu essa metodologia.

As atividades foram realizadas com uma média de 28 alunos, apesar de termos 40 alunos matriculados na turma, pois, por se tratar de final de ano, muitos alunos desistiram ou faltavam constantemente. Por isso, em algumas aulas, é possível perceber quantidade ainda inferior à mencionada.

## **1ª etapa – Motivação e determinação do horizonte de expectativas**

### **Aula 1**

Para trazermos a **motivação** inicial sugerida por Cosson (2009), optamos por explorar a temática do cachorro (existente nos dois contos) para que pudéssemos estabelecer a relação texto abordado ao conhecimento de mundo dos alunos, visto se tratar de um animal comum no ambiente doméstico.

Seguindo, portanto, a sequência básica de Cosson (2009) cujo primeiro passo seria o da motivação, o que poderia resultar no sucesso do encontro inicial com o texto por parte do leitor, demos início a essa etapa, momento em que o aluno seria preparado para iniciar o texto.

Inicialmente, foi trabalhado aqui o conto “A disciplina do amor”, para só, em seguida, trabalharmos o conto “Biruta”, pois, como “A disciplina do amor” é um conto mais curto, resolvemos iniciar a leitura por ele.

Foi entregue nesta aula (duração de 50 minutos) um material em que os alunos responderiam, dentre outras (ver apêndice I), a seguinte pergunta: Você conhece algum cachorro de desenho animado, filme ou alguma outra história?

Nesse sentido, buscávamos perceber, dentro do universo de conhecimento de nosso aluno, que contato eles haviam feito com animais que pudessem ser personagem de alguma história que fez parte, em algum momento, da vida deles. Preparando-os para o tema que seriam explorados nos contos analisados nesta pesquisa.

Dentre os animais mencionados, os que mais se repetiram foram o Snoopy, Scooby-Doo, 101 Dálmatas (que muitos escreveram como se fossem 1001) e A Dama e o Vagabundo.

Os questionários foram separados e feitos os levantamentos.

## 2ª etapa – Atendimento dos horizontes de expectativas

### Aula 2

Na aula seguinte (duração de 50 minutos), partimos para a segunda etapa do método recepcional (1993), em que buscamos **o atendimento dos horizontes de expectativas**. Nessa etapa, a experiência com o texto literário deve satisfazer o leitor em dois sentidos: em relação ao objeto, textos que correspondam ao esperado, e em relação às estratégias, observando-se o que agrada ou não ao aluno. Por isso, iniciamos relembando o que foi feito na aula anterior e, no projetor, trouxemos os resultados dos cachorros mais mencionados por eles, por meio de imagens. Em seguida, perguntamos se todos os alunos conheciam os cachorros que foram mencionados ali. Todos conheciam. Além disso, alertamos aos participantes de que deveriam estar com o material impresso do diário de leitura entregue por nós para realizar a anotação de todas as lembranças e/ou sensações que lhes fossem despertadas no decorrer da aula.

Fizemos um levantamento prévio, como forma de aquecer o diálogo, dos detalhes sobre os cachorros que eles mencionaram no questionário, como raça, perfil do animal. Obtivemos como respostas “dálmata”, “labrador”. Os alunos, ainda muito envergonhados por causa da presença da câmera, precisaram ser mais estimulados. Perguntamos se já tinham ouvido falar na raça Beagle. Todos que responderam negaram. Trouxemos uma curiosidade sobre a raça: o fato de já terem sido usados por pesquisadores para testes em cosméticos, como é possível constatar no site G1 (<https://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/noticia/2013/10/ativistas-invadem-e-levam-caes-de-laboratorio-suspeito-de-maus-tratos.html> ). Alguns ficaram espantados com a informação, outros já tinham ouvido falar. Desenvolvemos aqui uma roda de conversa, uma vez que “o sentido não está apenas no texto, ou na mente do leitor, mas ocorre na troca entre ambos no momento da leitura”. (DALLA-BONA; TARACHUK, 2022, p.169).

Em seguida, perguntamos sobre o Scooby-Doo, que alguns alunos responderam se tratar de um “vira-lata”. Outros questionaram, afirmando se tratar de um “Buldogue”. Revelamos que se tratava de um Dogue Alemão. Com o intuito de aguçar o olhar para a caracterização das personagens caninas, procuramos discutir sobre aspectos mais

característicos de cada animal citado, perguntamos qual era o perfil do Scooby-Doo. Obtivemos como resposta:

A1: “Ele gosta de comer.”

A2: “É medroso.”

A3: “É engraçado.”

Ao perguntarmos sobre o que os alunos sabiam sobre 101 Dálmatas, observaram:

A1: “É um cachorro que tem 101 filhotes.”

Perguntamos se alguém conhecia um pouco da história. O mesmo aluno (A1) respondeu:

“Ele teve filhotes, os filhotes foram roubados, mas depois eles são resgatados”.

Em seguida, perguntamos em relação à Dama e o Vagabundo, o que eles lembravam sobre a história. O mesmo aluno (A1) respondeu:

“Eram dois cachorros vira-latas, um deles é pego pela carrocinha, parece que é a Dama, aí o vagabundo vai atrás e é só isso mesmo que eu lembro.”

Foram mostrados, em seguida, dois outros cachorros. O Marley, do filme “Marley e Eu”, mencionado por eles na pesquisa, e outro chamado Hachiko, conhecido por aparecer no filme “Sempre ao seu lado”. Ao verem as imagens, ouvimos algumas interjeições de tristeza, ressaltando que conheciam os personagens. Uma aluna (A4) afirmou que conhecia a história e descreveu:

“O cachorro sempre espera o dono quando ele vai pra outro lugar e nisso ele continua. Ele toda vez ele vai pro parque e espera o dono, vindo do trabalho. Só que o dono passa tanto tempo, que o cachorro começa a envelhecer e ele não sabe que o dono morre depois, aí as pessoas vão alimentando o cachorro até que ele esperasse. Só que ele não sabia que o dono dele tinha morrido. É bem triste a história dele” [SIC].

Perguntamos se eles sabiam que a história do filme era baseada em uma história real. A aluna que narrou a história respondeu que sim. Em seguida, perguntamos se conheciam a história do Marley. Alguns responderam que sim, porém, a mesma aluna (A4) que narrou a história anterior, iniciou a narrativa:

“O Marley e Eu é uma história sobre um casal que eles estão tendo uma vida e eles adotam um cachorrinho. Com isso, esse cachorro ele tem um afeto muito grande. Ele é criado ali dentro da família, aí começa a vir os filhos e vão se criando. No final, é também triste. Porque o Marley acaba envelhecendo, e as crianças e a família toda tinham um certo afeto e um amor pelo cachorro, o Marley [SIC]”.

Com essa abordagem, demos continuidade ao **primeiro passo** da sequência básica de Cosson (2009) para que haja adequado processo de letramento literário, o da motivação, etapa em que há a preparação do aluno para o texto, uma vez que, segundo o autor, o letramento literário consistiria num “processo de apropriação da leitura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p.67).

### **3ª etapa – Apresentação do autor e da obra e o texto como um jogo**

Passada a etapa da motivação, demos continuidade ao **segundo passo**, que, segundo Cosson (2009), seria o da **apresentação do autor e da obra**. A partir dessas discussões, apresentamos a eles o conto “A Disciplina do Amor”<sup>1</sup>, exposto a seguir:

Foi na França, durante a Segunda Grande guerra: um jovem tinha um cachorro que todos os dias, pontualmente, ia esperá-lo voltar do trabalho. Postava-se na esquina, um pouco antes das seis da tarde. Assim que via o dono, ia correndo ao seu encontro e na maior alegria acompanhava-o com seu passinho saltitante de volta à casa. A vila inteira já conhecia o cachorro e as pessoas que passavam faziam-lhe festinhas e ele correspondia, chegava até a correr todo animado atrás dos mais íntimos. Para logo voltar atento ao seu posto e ali ficar sentado até o momento em que seu dono apontava lá longe. Mas eu avisei que o tempo era de guerra, o jovem foi convocado. Pensa que o cachorro deixou de esperá-lo? Continuou a ir diariamente até a esquina, fixo o olhar naquele único ponto, a orelha em pé, atenta ao menor ruído que pudesse indicar a presença do dono bem-amado. Assim que anoitecia, ele voltava para casa e levava sua vida normal de cachorro, até chegar o dia seguinte. Então, disciplinadamente, como se tivesse um relógio preso à pata, voltava ao posto de espera. O jovem morreu num bombardeio mas no pequeno coração do cachorro não morreu a esperança. Quiseram prendê-lo, distraí-lo. Tudo em vão. Quando ia chegando aquela hora ele disparava para o compromisso assumido, todos os dias. Todos os dias. Com o passar dos anos (a memória dos homens!) as pessoas foram se esquecendo do jovem soldado que não voltou. Casou-se a noiva com um primo. Os familiares voltaram-se para outros familiares. Os amigos para outros amigos. Só o cachorro já velhíssimo (era jovem quando o jovem partiu) continuou a esperá-lo na sua esquina. As pessoas estranhavam, mas quem esse cachorro está esperando?...Uma tarde (era inverno) ele lá ficou, o focinho voltado para aquela direção.

(Telles, Lygia Fagundes. A disciplina do amor. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.)

Os participantes receberam, inicialmente, um trecho do conto que seria apresentado na aula em curso. Perguntamos se já tinham ouvido falar da autora Lygia Fagundes Telles. Todos responderam que não. Nesse sentido, apresentamos, oralmente, um pouco sobre a autora. Perguntamos aos participantes que palavras surgiram na mente deles ao ouvir a palavra “disciplina”. Responderam:

---

<sup>1</sup> Por ser um conto mais curto, optamos por inseri-lo no corpo do texto, já o conto “Biruta” constará apenas no anexo, tendo em vista sua extensão.

A1: “correto.”  
 A2: “fazer tudo certo.”  
 A6: “conjunto de regras.”  
 A7: “comando.”  
 A8: “ensinamento.”

Com isso, buscávamos despertar a curiosidade acerca do título, pois segundo Cosson (2009, p.47-48), é necessário que o ensino da Literatura se dê “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, 2009, p.47-48). Partimos para o diálogo sobre o título (“A disciplina do amor”). Perguntamos como eles achavam que seria a história. Obtivemos como respostas:

A1: “O amor correto, certo.”  
 A8: “Aprender a amar.”  
 A9: “Sem brigas.”  
 A3: “Os ensinamentos que o amor traz.”

Nesse sentido, é estabelecido o primeiro nível do contato autor e leitor apontado por Iser (1979), uma vez que, para o autor, “o texto literário pode ser descrito em três níveis diversos: o estrutural, o funcional e o interpretativo” (ISER, 1979, p.119). No primeiro nível, o estrutural, “visará mapear o espaço”, noutras palavras, “se manifesta por criar o que poderíamos chamar os espaços do texto” (ISER, 1979, p.120) para que haja o jogo proposto pelo autor.

#### **4ª etapa – A leitura do texto e o texto como um jogo**

Após essa etapa, demos início à perspectiva do **texto como um jogo**, proposta por Iser (1979), em que o movimento do texto seria um jogo, não no sentido literal da palavra, mas no sentido de que o texto estará em constante movimento e interação entre

o que se diz e as variadas possibilidades de compreensão e de interpretação. Por isso, pedimos para que os participantes ficassem atentos às palavras que mais chamassem atenção. Concomitantemente, iniciamos o **terceiro passo** da sequência básica de Cosson (2009) ao propormos a leitura do texto, acompanhada pelo professor para auxiliar os alunos nas possíveis dificuldades.

Em seguida, previamente, perguntamos quem poderia fazer a leitura e alguns participantes se dispuseram. Enfatizamos aqui a importância da leitura em voz alta, uma vez que “a voz é que concretizará a palavra escrita. Através de seus recursos de intensidade, altura, ritmo, timbre é que se articularão as significações da palavra. A maneira de pronunciar a palavra modificará seu valor.” (MARTINS, 2004, p.145).

Ao pedirmos que os alunos que quisessem, de maneira espontânea, realizar a leitura em grupo, objetivávamos prepará-los para a leitura em voz alta que ocorreria numa das tarefas previstas nesta pesquisa. Com isso, objetivávamos que percebessem que o ato de ler não seria um “lugar de controle e verificação de resultados” (Oliveira, 2010, p.286).

Um deles (A10) iniciou. Ao ler um trecho, ele parou e pediu para começar novamente. Acreditamos que o nervosismo por causa da câmera e por saber que se tratava de uma pesquisa, ele quisesse fazer tudo de um jeito “certo”. Essa preocupação do participante aqui ressaltado é fruto de uma leitura que, muitas vezes é usada em sala de aula

como estratégia de constrangimento de alunos tidos como indisciplinados, quando se pede a eles que continuem a oralização de determinado texto que estava sendo lido por outro somente para mostrar, ao aluno e a seus colegas, que ele não estava prestando atenção na aula. (OLIVEIRA, 2010, p. 286)

Mesmo tendo sido lembrados de que não havia respostas certas ou erradas, nem formas de ler “corretamente”, muitos ficaram envergonhados tanto na hora da leitura quanto nas respostas do que lhes era indagado. E tal comportamento foi observado ao longo do ano letivo em atividades anteriores às aplicadas nesta pesquisa e que, a nosso ver, parece ser difícil desmistificar a ideia de que, ao ler, outros poderão rir dele ou mesmo o professor poderá corrigi-lo, quando, na verdade, o ato de ler deveria ser estimulado e liberto da imagem do constrangimento. Esse comportamento demonstrado pelos participantes e que muitas vezes é lugar comum em sala de aula é importante de ser

ressaltado para fazer-nos repensar nossas práticas de leitura, com o intuito de considerar se o ato de ler está ocorrendo de maneira limitante e, por vezes, punitiva, com o objetivo de que isso não venha a repercutir no ato que deveria ser de descobertas, de produção efetiva de sentidos e de prazer.

A leitura feita por A10 poderia ser acompanhada tanto pelo material impresso em folha A4, contendo o conto que foi entregue aos participantes, quanto pela projeção do conto na tela.

Vale ressaltar, a partir dessa experiência inicial, que é interessante evitar pedir, em um primeiro momento de leitura, que o aluno leia o texto sozinho para que não incorra em nervosismo por parte dos alunos e para que, porventura, eles não se sintam intimidados com a leitura em voz alta, uma vez que, segundo Cosson (2020), “a aprendizagem literária se faz em círculos concêntricos que começam com a leitura individual do aluno em diálogo com a obra e avançam progressivamente para a leitura em diálogo com os colegas da turma” (COSSON, 2020, p.18).

Para que colocássemos em prática o diálogo entre texto e leitor, estimulando o jogo do texto, ou ainda, a retomada do texto em busca de construir caminhos de análise coletiva do conto. Tentamos trazer com essa proposta a busca por fazer da “experiência da leitura uma aventura interpretativa.” (OLIVEIRA, 2018, p.250)

Iniciamos a leitura do texto. Decidimos interrompê-la no trecho: **“Para logo voltar atento ao seu posto e ali ficar sentado até o momento em que seu dono apontava lá longe.”**

Em seguida, perguntamos:

**1 – Por que o cachorro se postava na esquina? Por que ele não aguardava em casa?**

Obtivemos as seguintes respostas:

A3: “Ele estava muito ansioso, esperando o dono chegar.”

A1: “Porque ele gostava muito do dono.”

Perguntamos:

**2- O que é possível supor sobre essa atitude do cachorro?**

Obtivemos como respostas:

A1: “Que o cachorro é o melhor amigo do homem.”

A11: “Que ele ama o dono.”

Para a pergunta:

### **3 – Por que a vila inteira já conhecia o cachorro?**

Obtivemos:

A3: “Porque aquela atitude chamava atenção.”

É importante observar, nas respostas aqui expostas, que os caminhos interpretativos, apesar de similares, evidenciam nuances que os distinguem entre si, pois, a fala de que o cachorro se postava na esquina e não aguardava em casa porque “estava muito ansioso” (A3) é distinta da que afirma que era porque ele “gostava muito do dono” (A1). Gostar do dono pode ser um elemento que ocasionaria a ansiedade; nesse sentido as respostas podem ser vistas como complementares, o que acaba por evidenciar que, na leitura compartilhada, os sentidos vão emergindo e se completando na ida e vinda ao texto feita pelos variados leitores.

Sobre a resposta à pergunta 3 (Por que a vila inteira já conhecia o cachorro?), observar que a vila conhecia o cão porque a cena “chamava atenção” (A3) aponta para um olhar do aluno leitor que ressalta as atitudes dos moradores locais, na medida em que, no conto, é descrito que “as pessoas que passavam faziam-lhe festinhas e ele correspondia, chegava até a correr todo animado atrás dos mais íntimos”. É bem verdade que poderia ter sido relevante ter retomado mais uma vez esse trecho da narrativa, perguntando sobre que palavras do texto teriam acarretado essa percepção do aluno A3 que a atitude “chamava a atenção” (A3). É interessante aqui observarmos que o professor pode se aprofundar mais nesse momento de leitura compartilhada, realizando perguntas que possam ir mais a fundo, como, por exemplo, questionar por que essa atitude chamava atenção. Observa-se aqui que, neste ponto do diálogo oriundo da leitura compartilhada, há a imprevisibilidade de respostas e o professor pode ser pesquisador na sua prática pedagógica na medida em que percebe essas respostas imprevisíveis e identifica ali possibilidades interpretativas.

Voltando ao relato da prática, em seguida, perguntamos se algum participante poderia prosseguir com a leitura. A3 se dispôs. Relembramos a importância da leitura em voz alta. Reafirmamos mais uma vez a necessidade de que o aluno não faça a leitura de maneira individual, inicialmente.

A leitura foi interrompida no seguinte ponto: **“a orelha em pé, atenta ao menor ruído que pudesse indicar a presença do dono bem-amado.”** Relemos o trecho “Mas eu avisei que o tempo era de guerra” e perguntamos:

### 1- Por que vocês acham que o narrador nos lembra que o tempo era de guerra?

Obtivemos como resposta:

A5: “Porque como era um soldado, no tempo da guerra, quando vai pra uma guerra, a tendência é não voltar para casa, por causa que ele pode morrer”[SIC].

Nesse trecho, percebemos que o aluno, não somente interpreta o trecho pelo que ele conhece acerca da guerra, mas também consegue rastrear uma possível inferência de que o dono do cão poderia não retornar, já A5 que firma que a tendência seria não voltar e morrer.

Perguntamos:

2- Por que você acha que o cão ficava com o olhar fixo e com a orelha em pé?

Obtivemos como respostas:

A13: “Porque ele ficava atento.”

A14: “Ansioso.”

A15: “Pra ver se o dono ia chegar.”

Ao atribuir sentidos aos termos “olhar fixo” e “orelha em pé”, procuramos ressaltar a busca pelo “significante fraturado” (ISER, p.315), que seria o que não está no texto, mas o que se formaria a partir dele, efetivando o jogo do texto a partir dessa assimilação e da transformação do significante numa projeção daquilo que o leitor conhece. Além disso, tendo em vista que o aluno leitor, nesse momento, participa da construção dos sentidos, inferindo o sentido dos termos “olhar fixo” e “orelha em pé” é aplicado aqui um

dos passos da sequência básica de Cosson (2009), a interpretação, pois, os leitores, ao atribuírem esses sentidos aos termos de Telles, não somente remetem à singularidade da construção da personagem, mas também tecem interpretação sobre essas expressões significativas ("olhar fixo" e "orelha em pé"). Lembra-nos o autor de que "não há necessidade de se chegar a uma leitura única e consensual para toda a turma, ao contrário, as diferentes perspectivas servem para ampliar e enriquecer a leitura literária daquele texto." (COSSON, 2020, p.19) .

Nota-se aqui que, no processo de leitura, "os autores jogam com os leitores e o texto é o campo do jogo" (ISER, 1979, p.107) e cabe, portanto, ao leitor a imaginação e a interpretação do que se expõe.

Ao perguntarmos **3 - Por que ele continuava a ir diariamente até a esquina?**

Obtivemos:

A3: "Pra esperar o dono."

A5: "Porque ficava na esperança que o dono voltasse pra casa."

Perguntamos: **4 – O que poderá ocorrer a partir desse momento?**

Obtivemos:

A4: "O dono não volta mais e ele vai ficar esperando até morrer"

Perguntamos se o participante já havia ouvido algo parecido e ele respondeu que sim. Com isso, percebemos que o participante trouxe para sua leitura aquilo que ele conhece, como pontua Bordini e Aguiar (1988), no método recepional da literatura, visto que este está alicerçado na atitude participativa do aluno diante dos mais variados textos literários, permitindo-lhe comparar o que já se sabe com o que é novo. Percebemos aqui que a segunda etapa do método recepional, **atendimento dos horizontes de expectativas**, foi alcançada, pois, fundamentado no que já conhece, o participante deduz o que ocorrerá com o cachorro.

Perguntamos quem leria o próximo trecho e o participante A3 se dispôs.

A leitura foi suspensa no trecho: "**Então, disciplinadamente, como se tivesse um relógio preso à pata, voltava ao posto de espera.**"

Perguntamos:

## 1 – Por que o cachorro agia “como se tivesse um relógio preso à pata”?

E obtivemos:

A3: “Porque ele sabia o horário que o dono dele ia chegar.”

A6: “Porque ele não via a hora de o dono dele chegar.”

Percebe-se aqui a complementariedade desses dois caminhos interpretativos de cada um dos alunos. São interpretações que apontam para aspectos sutilmente distintos: saber a hora que o dono chegaria é diferente, mas parecido com o fato de não ver a hora do dono chegar. Com isso, nota-se que, no processo de letramento literário, o quarto passo da sequência básica de Cosson (2009) é essencial, pois seria a interpretação, na qual há a decifração de palavras, dos significados, para que se chegue à compreensão global, e à construção do sentido. E é nessa análise das falas dos alunos que se dá o jogo com o texto, proposto por Iser(1979), pois “o jogo do texto pode ser cumprido individualmente por cada leitor que, ao realizá-lo de seu modo, produz um ‘suplemento’ individual, que considera ser o significado do texto.” (ISER, 1979, p.116)

Ao final, foi pedido para que os participantes escrevessem, na folha fornecida previamente, o que eles imaginavam que iria acontecer a partir dali<sup>2</sup>, com o objetivo, não somente de aguçar a curiosidade pelo que aconteceria no enredo, mas também de permitir que os alunos leitores entrelaçassem em suas narrativas elementos que haviam aparecido nos trechos já lidos. Foram disponibilizados os minutos restantes da aula (15 minutos, aproximadamente) para que escrevessem o que eles supunham que poderia ocorrer a partir do trecho: “Assim que anoitecia, ele voltava para casa e levava sua vida normal de cachorro, até chegar o dia seguinte. Então, disciplinadamente, como se tivesse um relógio preso à pata, voltava ao posto de espera.”

Dentre as respostas, obtivemos:

**A1:** “Apartir da li o cachorro esperou tanto tempo, que quando o mesmo voltou da guerra o cachorro morreu o homem se sentiu triste mas o mesmo se lembrou dos momentos com ele.”[SIC]

---

<sup>2</sup> Ver anexo.

**A2:** “O dono do cachorro não volta mais pois ele veio a falecer. E o cachorro como ele não sabia, então ele ia esperar. Mais um dia o cachorro viu o túmulo do seu dono e o cachorro foi até o túmulo do seu dono e ficou lá

Nas duas respostas anteriores, observamos o fato de que, para o participante 1, o dono voltaria da guerra, enquanto que, para o participante 2, o dono não voltaria. Outro ponto interessante é que o participante 2 imaginou o enterro do dono e a ida do cachorro ao túmulo. Enquanto que o participante 1 o sofrimento do cachorro ocorre pelo não retorno do dono. Ou seja, nota-se aqui que, mesmo tendo acesso a mesma leitura, de acordo com o conhecimento de mundo, de acordo com as experiências de cada aluno leitor, a recepção do texto ocorrerá de maneira distinta.

Obtivemos ainda:

**A3:** “Que o cachorro continuou a esperar seu dono todos os dias até a sua morte.”[SIC]

**A4:** “O dono acaba morrendo na guerra e o cachorro continua a esperá-lo sem saber da trágica notícia sobre o dono. Mas a vila toda se junta para cuidar do cachorro por conhecê-lo e sentir pena do pobre cachorro que tanto aguarda alguém que não irá voltar.” [SIC]

**A5:** “Que ele fica esperando a vida toda como sempre fazia, mais o dono não voltou, pois já tinha partido, mas ele continuou esperando.”[SIC]

**A6:** “O dono morreu e o cachorro fica envelhecendo até o dono aparecer.”[SIC]

**A7:** “Eu imagino que o dono não volta-se e ele ficasse esperando todos os dias.”[SIC]

**A8:** “Bom como era tempo de guerra talvez o dono não voltaria mas, mais o cachorrinho com esperança de revelar ficaria lá esperando o seu dono chega creio eu que se ele não chegasse ele ficaria chorando.”[SIC]

Nota-se que o participante A8 aciona o contexto histórico mencionado na narrativa para fazer associações e interpretar o texto de acordo com as dicas fornecidas por ele.

Tal atitude de conhecer, perceber, ressignificar e interagir com os sentidos do texto nos remete ao processo de letramento literário.

**A9:** (Final 1) “O cachorro continua a ir para a esquina esperar o dono que ele tanto ama, mas infelizmente o tempo passa e seu dono nunca mais volta. (Final 2) Depois de muito tempo indo a esquina seu dono volta da grande guerra e juntamente com uma vitória histórica em suas mãos.”[SIC]

Nessa resposta, o participante A9 optou por escrever duas possíveis versões para o que, para ele, ocorreria a partir daquele momento. É perceptível que, na primeira suposição de final, o dono não voltaria e é enfatizado o sentimento do cachorro por seu dono. Já na segunda possibilidade, há o retorno do dono, e a ênfase não é mais aos sentimentos e sim ao grande feito histórico. Faz-nos pensar que as diferentes perspectivas foram notadas a partir dos caminhos interpretativos que o texto permitiu ao aluno leitor percorrer. Na recepção do aluno leitor 9, haveria o caminho dos sentimentos como norteador das ações e aquele percebido pelos possíveis resultados de uma guerra, internalizados no leitor, como a possibilidade de vitória.

**A10:** “Bem, em minha opinião, algo de ruim irá acontecer com o dono antes dele, e o cachorro irá ficar esperando por muito tempo.” [SIC]

**A11:** “Que quando o moço foi embora ele ficou triste porque ele se apegou e, moço não vai mais voltar.” [SIC]

**A12:** “Que o dono do cachorro não ia voltar mais para casa. E o cachorro vai seguir sua vida enfrente.” [SIC]

Observa-se nas respostas de A10 e A11 uma certa semelhança com as anteriores em relação ao cachorro, visto que em ambas, bem como em outras, os alunos leitores perceberam certa relação de apego do cachorro em relação ao dono. No entanto, na resposta de A12, isso não é tão perceptível, visto que o cachorro, no ponto de vista do participante, seguirá sua vida em frente, como se o fato do não retorno do dono fosse algo inevitável e que não interferiria na rotina do cachorro.

Percebemos aqui o quão ricas são as interpretações, as suposições que se pode fazer a partir de pequenos trechos do texto e das dicas que o autor transmite ao leitor no momento da leitura do texto literário. É a ideia do texto vivo, não estático, que interage com o leitor e se ressignifica à medida que se abrem novos horizontes de expectativas no leitor. Como afirmam Dalla-Bona e Tarachuk (2022), “os alunos não são vistos como consumidores inativos, mas leitores que produzem sentidos, renovando-se o texto literário.” (DALLA-BONA e TARACHUK, 2022, p.169). Fato que torna mágico o ato de ler, esse ir e vir do texto, essa tríade autor-texto-leitor, apontada por Iser (1979) em que “o jogo do texto pode ser cumprido individualmente por cada leitor que, ao realizá-lo de seu modo, produz um ‘suplemento’ individual, que considera ser o significado do texto.” (ISER, 1979, p.116). Além disso, nota-se aqui a efetivação do **quarto passo** da sequência básica de Cosson que seria a **interpretação**, onde haveria a decifração de palavras, dos significados, para que se chegue à compreensão global, e a construção do sentido.

Solicitamos também que sublinhassem, no momento da leitura, as frases que eles achassem mais significativas, que despertassem algo neles, anotando, no espaço indicado, alguma reflexão, alguma sensação que lhes viessem no momento da leitura. Alguns trechos sublinhados foram:

- “Durante a Segunda Grande Guerra.”
- “Um jovem tinha um cachorro.”
- “Cachorro que todos os dias, pontualmente, ia esperá-lo.”
- “Assim que via o dono, ia correndo ao seu encontro.”
- “O jovem foi convocado.”
- “Continuou a ir diariamente até a esquina.”

Em nosso ponto de vista, os participantes apresentaram respostas que situavam o leitor no contexto em que se desenvolve a narrativa e o que seria o contexto global da história que seria desenvolvida.

Já no espaço em que precisariam anotar as lembranças, pensamentos e reflexões que a leitura lhes despertava, obtivemos respostas que remetiam ao universo do aluno, estimulando o aluno a elaborar inferências sobre o texto a partir das suas perspectivas e conhecimento de vida, estabelecendo a conexão texto-leitor, fator imprescindível na análise de textos.

Algumas das respostas obtidas foram:

**A1:** “Isso me lembra a minha cadela, ela é toda alegre e saltitante, o cachorro parece com ela...”

**A2:** “Lembranças da minha época de criança.”

**A3:** “Minha tia faleceu a 2 ou 3 anos. Fiquei muito triste.” [SIC]

**A4:** “Pessoas acabam indo embora de nossa vida de repente, é algo que não podemos evitar de certo modo, mas não devemos ficar presos ao passado nem parados no mesmo lugar por causa de alguém, devemos seguir em frente.”[SIC]

**A5:** “Pensamentos de amor, que o cachorro sim é um amigo, e de um carinho especial”[SIC]

**A6:** “São nas pequenas atitudes que se demonstram grandes sentimentos” – Victor Hugo.

**A7:** “Lembrei de um filme ‘A filha do pastor’”.

**A8:** “Lembranças de um filme”.

**A9:** “Lembrei de um filme onde os protagonistas são um cachorro e um homem chamado ruffus”[SIC]

Observa-se aqui que cada indivíduo possui uma vivência distinta, com bagagens de leitura diversas, o que, à luz da estética da recepção, poderá propiciar múltiplas possibilidades de interpretação de um mesmo texto. Esse seria o sujeito real ou explícito de Iser (1979), aquele que carregaria em si uma subjetividade dentro dos padrões culturais em que está inserido. É nessa conexão entre o que está sendo discutido e o que o leitor tem conhecimento, que se forma o sentido que movimenta a imaginação, estabelecendo-se aí o jogo do texto, proposto por Iser.

Ao lembrar de sua própria cadela, da tia ou da infância, os participantes parecem deixar perceber que o texto acionou em cada aluno leitor memórias afetivas, criando um laço de aproximação entre o que acontecia na história e os sentimentos vivenciado pelos participantes. Ou seja, o conhecimento de mundo, as vivências prévias do leitor

interfeririam na sua perspectiva de como se construiria o texto. Além disso, nota-se também que alguns participantes mencionaram filmes que apresentam temáticas semelhantes, envolvendo cachorros, o que seria mais uma relação entre essa vivência do leitor e que seria abordado no texto, a partir do conhecimento prévio, podendo essa participação da vivência do autor identificar-se ou estranhar-se, como afirmam Bordini e Aguiar (1988), uma vez “a fusão de horizontes de expectativas se traduz no texto e as do leitor são a ele transferidas.” (BORDINI e AGUIAR, 1988, p.83). E, notamos ainda, que o participante que forneceu a resposta 4 foi além, chegando a conclusões do que poderia, a seu ver, ser uma forma de viver, ou seja, o texto proporcionou ao leitor chegar a conclusões que se distinguem dos demais, alcançando aquilo que seria a **quarta etapa** do método recepcional apontados pelas autoras, a **ampliação dos horizontes de expectativas** (momento em que o aluno percebe que a leitura não é apenas uma atividade escolar, mas uma extensão da sua forma como vê o mundo).

Voltando à aula, ao final, pedimos para que os nomes deles fossem postos no verso do material para que pudessem ser devolvidos na próxima aula para que houvesse as discussões. Eles preencheram o espaço destinado às percepções e sensações que tiveram durante a leitura. Assim como destacaram no texto as frases que julgaram significativas e que serão usadas posteriormente na construção do mural de frases.

## **5ª etapa - Discussões sobre os possíveis finais**

### **Aula 3**

Na aula seguinte, continuamos a leitura do texto e paramos um parágrafo antes do final. Distribuimos o material que continha os finais supostos por eles e compartilharíamos as histórias com os demais.

Retomamos a aula, lembrando o que havia sido realizado na aula anterior. Os materiais (folhas A4) preenchidos com os possíveis finais foram devolvidos aos alunos (conforme o nome escrito no verso). Perguntamos quem poderia ler o final que teria imaginado. Alguns participantes se dispuseram e obtivemos:

**A3:** “No final, eu achava... eu acho, né, que, no final, o soldado morre, aí o cachorro vai ficar lá esperando ele, o soldado, no final, acaba triste.”

**A9:** “O dono acaba morrendo na guerra e o cachorro continua a esperá-lo, mas a vila toda se junta para cuidar do cachorro.”

**A15:** “Que o jovem não é...que não ia mais voltar, que o cachorro ficou no mesmo lugar de espera, esperando por ele. E quando alguém chegava, ele ficava atento, achando que ele iria voltar.”

**A9:** “O dono do cachorro não voltaria mais, pois ele morreu na guerra, e o cachorro ia esperar ele toda vez no mesmo lugar, aí o cachorro de repente viu a comunidade se juntando pra enterrar o seu antigo dono, aí o cachorro vai até o túmulo e fica lá chorando.”

**A5:** “O dono pode ter voltado ou não.”

É importante observar que alguns dos desfechos estão bastante articulados com a coerência narrativa e também com a verossimilhança do texto. Isso revela que o aluno leitor estabeleceu conexões de sentidos entre as partes anteriores do texto e o desfecho, o que aponta para a noção de jogo do texto e também para o conceito de letramento literário. Nota-se então que “o jogo do texto pode ser cumprido individualmente por cada leitor” (ISER, 1979, p.116).

Na resposta de A9, ao dizer que “o cachorro de repente viu a comunidade se juntando pra enterrar o seu antigo dono, aí o cachorro vai até o túmulo e fica lá chorando”, o leitor realizou o jogo do texto o qual, segundo Iser (1979), se efetivaria nessa assimilação e na transformação do significante numa projeção daquilo que o leitor conhece, recriando com base em suas percepções. (ISER, p.315).

Vale frisar que durante as respostas ficamos estimulando os alunos, retomando algumas falas deles, valorizando o que respondiam para que houvesse a interlocução entre aluno e mediador, estimulando-os a participar, tendo em vista o que propõe Iser em seu jogo do texto, uma vez que “o texto é composto por um mundo que há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, interpretá-lo”. (ISER, 1979, p.107).

Com frases como “interessante”, “é possível”, “isso mesmo”, “é uma possibilidade”, “é uma ótima sugestão de final”, tínhamos como objetivo fazer com que o leitor percebesse que não há apenas uma interpretação, um modo de ver a realidade do texto, mas estimular a imaginação, para que se surjam as construções de sentido, efetivando-se o letramento literário. O objetivo aqui era estimular a discussão entre as percepções dos participantes sem que houvesse uma só interpretação acerca do texto, assim como propõe Cosson (2020, p.19) “o objetivo da leitura literária é desenvolver a interpretação e não impor ou confirmar uma interpretação do professor ou de qualquer outro leitor considerado autorizado” (COSSON, 2020, p.19)

Nesse sentido, os participantes ficaram livres para criar as possibilidades sem que reprovássemos suas respostas, validando o que era dito ou questionado o que diziam para que fossem estimulados a participar, na medida em que o texto não oferecia resistência ao que estava sendo enunciado por eles. Como bem nos lembra Oliveira (2010)

A aula presa a um modelo dado tem pouca possibilidade de engajar o aluno ou de ser um acontecimento significativo, visto ser feita de cerceamentos, de averiguações, o que a tona, assim, um cativo, do qual muitas vezes tanto alunos quanto professores querem se livrar. (OLIVEIRA, 2010, p.282)

Como mencionado anteriormente na descrição do material escrito pelos participantes, um deles, A9, criou dois finais:

**Final 1** - “Depois de muito tempo indo à esquina, seu dono volta da grande Guerra, e juntamente com uma vitória histórica em suas mãos”.

**Final 2** – “O cachorro continua indo à esquina, esperar o dono que ele tanto ama, mas, infelizmente, o tempo se passa e seu dono nunca mais volta.”

Ao criar dois finais, percebemos que “os eventos de leitura se caracterizam como situações significativas de interação entre o aluno e os autores lidos, os discursos e as vozes que ali emergirem, viabilizando, assim, a possibilidade de múltiplas leituras e a construção de vários sentidos.” (BRASIL, 2019, p.33).

Em seguida, compartilhamos o final da história escrito por Telles e pedimos para que os alunos observassem se se assemelhava aos finais que foram discutidos em sala. Lemos o final da história, explorando a entonação e dando destaque a algumas frases, como “o jovem morreu”, “tudo em vão”. Lembramos que o jovem não voltou, morreu num

bombardeio. Questionamos em seguida: e com o cachorro? O que será que aconteceu? A partir daí, questionamos a alguns alunos que ainda não haviam participado.

**A16** afirmou que “o cachorro ficou chorando muito, muito, muito.”

**A17** afirmou: “Ele ficou envelhecendo até morrer”.

Antes de contar o que aconteceu ao cachorro, fizemos o seguinte questionamento acerca do trecho “Com o passar dos anos (a memória dos homens!) as pessoas foram se esquecendo do jovem soldado que não voltou.”: “Quando o narrador diz ‘a memória dos homens!’, o que isso desperta na gente?”

**A5**: “Que as pessoas se esqueceram daquele jovem que morreu.”

**A17**: “Que eles se esqueceram fácil do cachorro.”

**A3**: “É uma memória ruim.”

Mais uma vez percebemos que os leitores estabeleceram relação entre a expressão “a memória dos homens” e atribuíram à frase dois sentidos diferentes: o fato de terem esquecido facilmente do jovem e o de ser “uma memória ruim”. Na visão de A5 e A17, há a menção ao esquecimento; já na visão de A3, aquela seria uma memória negativa. Com isso, percebe-se que os leitores recebem a frase sob perspectivas diferentes que apontam para possíveis rumos distintos que o texto permite trilhar, o que acaba por reforçar a experiência da leitura compartilhada como uma aventura analítica. O fato de cada pessoa ter uma experiência diferente e uma leitura diferente, imprimindo várias maneiras de interpretar o mesmo texto. Isto corrobora para o que seria o sujeito real ou explícito de Iser (1979), aquele que carrega a subjetividade dentro das normas culturais na forma como as vivencia. Além disso, segundo Bordini e Aguiar (1988), “o texto torna-se campo em que os dois horizontes podem identificar-se ou estranhar-se.” (BORDINI e AGUIAR, 1988, p.83).

Posteriormente, mostramos o trecho “Ele lá ficou. O focinho voltado naquela direção”. E perguntamos: “O que foi que aconteceu aí com o cachorro?”.

**A3**: “Ele morreu enquanto esperava.”

Perguntamos se ele poderia ter ficado só parado, apenas esperando, sem morrer no final. A3 respondeu que não. Ao ser questionado por que não, obtivemos:

**A1:** “Uma hora ele iria morrer.”

A5 respondeu que poderia, mas não soube explicar.

Nesse momento, A17 falou que “ele morreria de tristeza”.

A resposta de A17 tem um olhar interpretativo interessante, singular, uma vez que o participante percebeu que o cachorro não somente morreria porque estaria velho, mas morreria de tristeza, o que é uma impressão diferente das demais. Nesse sentido, percebemos que o texto dialogou com o participante de forma a transmitir a ele uma percepção distinta.

Vale salientar que “no ato de ler, é permitido ao leitor mais do que o encontrar-se, o perder-se, o devanear, sair do sério, sair de si, não ter tantas certezas, ficar em dúvida, jogar.” (OLIVEIRA,2010, p. 283). Noutras palavras, os participantes, ao interpretarem de maneiras distintas, também entrariam no jogo autor-texto-leitor, apontado por Iser (1979).

Ao final da aula, relembramos a história do cachorro chamado Hachiko, do filme “Sempre ao seu lado”. Foi mostrada a imagem do cachorro real, que serviu de inspiração para o filme. Mostramos também a estátua que foi construída em homenagem ao cachorro real e a imagem do cachorro do filme para que os alunos não ficassem apenas na abstração. Relembramos que o filme apresentava uma certa semelhança com a história do conto estudado e com a real. Mostramos um trailer do filme para os alunos que nunca assistiram terem uma ideia de como seriam algumas cenas. Deixamos a sugestão para que assistissem ao filme, caso quisessem.

No entanto, muitos participaram, interagiram e se mostraram interessados em saber o final da história. A atividade foi bem significativa, todavia, percebemos também a importância de realizar a atividade em dias seguidos, de maneira ininterrupta para que não se quebrasse o ritmo de leitura.

### **6ª etapa – Construção do diário de leitura**

Ao final da aula, foi entregue aos participantes o diário de leitura para que respondessem aos seguintes questionamentos:

## DIÁRIO DE LEITURA – ATIVIDADE DE PESQUISA 2

1 - Quais trechos da leitura me pareceram (des)interessantes, intrigantes, divertidos, emocionantes, enfadonhos, belos, complexos, tristes, ricos, desagradáveis etc.? Por quê?

2 - Houve partes de difícil entendimento? Quais?

3 - Agora, enquanto relembro minha leitura, que trechos, imagens, pensamentos parecem se destacar na minha memória? O que pensei enquanto lia esta ou aquela passagem do texto?

4- Lembrei de pessoas, animais, lugares, experiências, outros textos, enquanto lia? Quais? Como?

O diário de leitura foi usado com o objetivo de desenvolver uma estratégia em que o participante registrasse suas percepções a partir da leitura do texto literário para que pudéssemos analisar como ocorreria a recepção do texto literário aos olhos do aluno leitor. Buscávamos aqui estimular “o leitor a imaginar, a se envolver com o texto lido para que, a partir daí”, pudesse “progredir na análise textual, tendo em vista a perspectiva do letramento literário.” (COSSON, 2009).

Os minutos finais da aula foram destinados às respostas do diário de leitura, conforme dispostas nos quadros a seguir. Optamos por analisar as respostas, dividindo-as em blocos para que houvesse uma melhor compreensão dos objetivos e resultados.

**Pergunta 1:** Quais trechos da leitura me pareceram (des)interessantes, intrigantes, divertidos, emocionantes, enfadonhos, belos, complexos, tristes, ricos, desagradáveis etc.? Por quê?

**A1:** “O trecho 3, porque fala que independente do que estava acontecendo, o cachorro sempre voltava para esperar o dono, acho algo belo e triste.”[SIC]

**A2:** “Grande guerra, porque é um assunto muito delicado, onde houve muitas mortes e perdas.” [SIC]

Percebe-se que A1 acredita que o fato de esperar o dono seria algo, ao mesmo tempo “belo” e “triste”, mostrando que a situação lhe despertaria sensações distintas, ao

passo que há a positividade da beleza em contraste com a tristeza, porém não impossíveis de se associarem, diferente de A2 que observa a ideia negativa do contexto histórico, ressaltando as mortes e as perdas, fatos resultantes da guerra e associados à morte do dono do cachorro, que não voltou.

Nesse sentido, observa-se que o texto dialoga com o leitor e desperta sensações distintas quanto à narrativa. Obtivemos ainda:

**A3:** “A parte que eu achei interessante é o suspense da história.” [SIC]

**A4:** “O final aonde o dono morre.” [SIC]

**A5:** “A parte quando o cachorro ia esperar o seu dono.”

**A6:** “A parti que o cachorro voltava para o ponto.” [SIC]

**A7:** “Gostei muito desse texto, principalmente a parte que o dono foi para a Guerra.”

**A8:** “A parte que o cachorro continua a espera-lo.” [SIC]

**A9:** “Eu achei triste quando o cachorro ficou esperando seu dono sem saber que ele não iria mais voltar.”

**A10:** “A parte que o cachorro fica esperando o dono e acaba morrendo (triste, emocionante).”

**A11:** “O que falava que a memória dos homens ou seja das pessoas era ruim porque esqueceram rápido do Garoto mas o cachorro o esperou até o fim.” [SIC]

**A12:** “A parte que o cachorro espera seu dono todos os dias porque é legal saber que o cachorro se importa com ele (o dono).” [SIC]

Observa-se que A11 estabelece um comparativo entre o comportamento do cachorro e o das pessoas, fazendo uma relação entre a frase “a memória dos homens!”. exposta no conto, e a ideia de que tal memória seria “ruim” pelo fato de não terem esperado o retorno do homem, diferente do cachorro. Já A12 dá sua opinião sobre o fato de, no ponto de vista dele, o cachorro se importar com o dono. Com isso, o texto joga

com os leitores quando permite a A11 uma análise da memória dos homens enquanto que permite a A12 perceber a importância que um ser irracional dava ao seu dono.

**Pergunta 2:** Houve partes de difícil entendimento? Quais?

A maioria (23 participantes dos 27 presentes no dia) respondeu que não. No entanto, obtivemos também as respostas a seguir:

**A1:** A parte que a gente não sabe o que aconteceu com o cachorro no final.

**A2:** A parte que não sei o que acontece com o cachorro no final.

**A3:** A parte do final que não podemos saber o que realmente aconteceu com o cachorro.

**A4:** Não lembro.

Importante lembrar que, na leitura de um texto, não encontraremos uniformidade de compreensão. Com isso, é válido que para uns o fato de o cachorro permanecer com “Uma tarde (era inverno) ele lá ficou, o focinho voltado para aquela direção” seja interpretado como a morte do cachorro ou que, para alguns, não se saiba o que realmente aconteceu ao animal. O fato de o focinho estar voltado para uma direção poderia simplesmente deixar subentendido que o cachorro ficou lá, parado, esperando o dono voltar. Não nos caberia aqui, enquanto professor, tentarmos passar para o aluno uma inferência unívoca, a de que o cachorro haveria morrido, esperando o dono, pois, como se percebe pelas respostas, tal situação não esteve evidente na percepção de alguns. Ao analisar de maneiras diferentes, o jogo se efetiva, pois esse ir e vir das diferentes visões dos alunos leitores sobre o que poderia ter ocorrido com o cachorro seria a prova de que não há uma verdade absoluta sobre o texto, pois este é vivo, flexível.

**Pergunta 3:** Agora, enquanto relembro minha leitura, que trechos, imagens, pensamentos parecem se destacar na minha memória? O que pensei enquanto lia esta ou aquela passagem do texto?

Separamos as respostas em dois blocos. No primeiro, inserimos aquelas respostas em que percebemos que o participante acionou em sua memória sensações

voltadas para a sua própria vivência, para o seu universo, repensando suas ações e fazendo análise de si mesmo, como se percebe a seguir:

- A1:** Bom, a partir de todas as cenas, eu consegui ter várias reflexões sobre minhas atitudes.
- A2:** Um sentimento de liberdade, de não se prender aos outros ou a algum objeto.
- A3:** Pensei no meu pai e meu cachorro.
- A4:** Tristeza e um pouco de desesperança.

Como se percebe na resposta de A1, o aluno percebe que a leitura não é apenas mais uma tarefa escolar, fruto de método mecanizado de decifração de palavras ou mesmo de fruição oral, “mas uma extensão da sua forma como vê o mundo.” (BORDINI e AGUIAR, 1988, p.). Nesse sentido, a **ampliação dos horizontes de expectativas**, quarta etapa do método recepcional, é perceptível. Fato também presente na resposta de A2, pois ao ver despertar o sentimento de liberdade por meio da leitura do conto, o participante abstrai do que leu o aprendizado de não “se prender aos outros ou a algum objeto”, como se percebesse que esse aprisionamento emocional pudesse acarretar sensações semelhantes às vivenciadas pelo animal do conto. Além disso, A3 traz a vivência do conto para sua realidade ao pensar em seu pai e seu cachorro, talvez por imaginar que poderia acontecer com ambos história semelhante de perda, ou ainda por ter despertado lembranças por estarem distantes.

Nota-se com tais respostas o que afirma Antunes (2010) que o texto “resulta do conhecimento de mundo ativado pelo conjunto de elementos contextuais e textuais” (ANTUNES, 2010, p. 18). Ou seja, ao perceber o que ocorre na narrativa e acionar memórias, sensações e conhecimentos presentes em seu universo de vivências, o participante ativa esse conjunto de elementos, desenvolvendo em si uma confirmação de horizontes.

Percebe-se também que, enquanto A2 ressalta a “sensação de liberdade”, A3 enxerga na narrativa sensações de “tristeza” e “desesperança”, ponto que nos faz crer na multiplicidade de interpretações que depende do universo do leitor em relação com o texto. Na concepção de Iser (1979), os textos literários são percebidos como jogos porque

contêm espaços de incerteza nos quais o aluno-leitor pode explorar o texto e traçar caminhos de interpretação que a obra permite. Ou seja, “os autores jogam com os leitores, e o texto é o campo do jogo.” (ISER, 1979, p.107). Nesse sentido, percebe-se que o leitor aciona o texto para imaginá-lo e reinterpretá-lo, constituindo o texto como um lugar de produção de sentido alicerçado na interação entre autor e leitor.

Já no segundo bloco, obtivemos respostas em que os participantes destacaram que, enquanto liam, vinham à memória pensamentos voltados para o que ocorria com os personagens, analisando as situações da própria narrativa, pensando outras possibilidades ou mesmo no que os personagens sentiam, concretizando também a ideia de que o texto, em seu diálogo com o leitor, permite múltiplas visões do que se desenvolve na narrativa, jogando com o leitor, como nas respostas a seguir:

**A5:** Pensei que foi injusto o cachorro esperar a vida toda dele o dono e ninguém o ter tentado adotar e levar pra longe ou cuidar e deixalo feliz enquanto vivia.[SIC]

**A6:** Da morte do cachorro, que isso estava evidente.

**A7:** Imaginei o rosto do cachorro triste.

**A8:** Que ele deve ter ficado muito triste sem a volta do dono.

**A9:** Em todo momento pensei no pobre cachorrinho.

**A10:** Na amizade do cachorro e do seu dono que é muito forte.

**Pergunta 4:** Lembrei de pessoas, animais, lugares, experiências, outros textos, enquanto lia? Quais? Como?

Dentre as respostas, obtivemos respostas cheias de sensações e experiências riquíssimas de vida:

**A1:** Lembrei de uma mãe grávida, pois igualmente ao cachorro ela espera ansiosamente.

**A2:** Não. Só da minha tia que faleceu.

**A3:** Os cachorros da minha tia, pois alguns cachorros dela com certeza a esperariam numa situação dessas.

Ao afirmar ter lembrado da mãe grávida A1 percebe no texto semelhança com a atitude da mãe de esperar o bebê como quem espera ansioso o retorno do dono. Bem como quando A3 recorda do cachorro pertencente a sua tia, vendo nele a possibilidade atitude similar àquela do cachorro da narrativa. Nesse sentido, o leitor conseguiu enxergar como a leitura se assemelha a sua vivência. Ao acionar na memória de A2 a lembrança de sua tia falecida, o texto transmite uma mensagem afetiva e saudosa, jogando com as emoções do leitor, que a recebe de maneira efetiva.

Obtivemos ainda:

**A4:** Lembrei só de alguns cachorros.

**A5:** Do meu cachorro. Do filme.

**A6:** Lembrei do meu pai, porque ele também foi para a guerra e foi do exército. Lembrei do meu cachorro também porque eu passei um tempo longe dele e ele acabou entrando em depressão.

**A7:** Sim, pois eu já tive dois cachorros de grande porte que um dia saíram e não voltaram, acabou que tomaram veneno e morreram, eu e meu tio enterramos eles.

**A8:** Lembrei da novela onde acontecesse ao contrario do texto por que éo cachorro que morre.

**A9:** Sim, do meu cachorro que morreu.

Ao recordar de seu pai, A6 traz para si o contexto da obra, uma vez que seu pai viveu algo semelhante em relação ao contexto histórico, além de lembrar do sentimento depressivo que, segundo ele, seu cachorro sofreu. Ou seja, esse seria o sujeito real ou explícito de Iser (1996), aquele que carrega em si uma subjetividade dentro dos padrões culturais em que se insere. A7 e A9 trazem o sentimento de perda. Uma vez que A7 recorda que seu cachorro ingeriu veneno e morre, ressalta-se que o participante estabeleceu conexão entre o que está sendo discutido no texto e o que o leitor tem conhecimento, formando-se um sentido que movimenta a imaginação. Fato que também se percebe na resposta de A8, ao recordar-se de um acontecimento de novela, mesmo que de maneira contrária, como ele frisa.

### 5.3 – O conto “Biruta” como jogo do texto.

#### Aula 4

Iniciamos a aula perguntando aos participantes: “Quando a gente pensa no título ‘Biruta’, o que vem à mente?”

**A16:** “Maluco.”

**A13:** “Uma pessoa maluca.”

Nota-se que o aluno leitor cria uma expectativa acerca do que a palavra traz como significado, fazendo suposições em relação à ideia do que seria “Biruta”. Interessante perceber que os alunos associaram à palavra o sentido de alguém maluco, mas não fizeram menção ao objeto usado para indicar a direção do vento, o que seria possível, por se tratar de uma palavra polissêmica. Talvez a palavra não fizesse parte do repertório deles. A não menção desse sentido pelos alunos ressalta a ideia de que o texto só traz ao leitor aquilo que está dentro do campo semântico que suas vivências e contextos permitem. Caso algum aluno conhecesse o objeto biruta, poderia ter trazido à aula algo novo (ou não mencionado por esquecimento) que seria compartilhado com os demais.

**Nós:** “Para todo mundo vem essa imagem?”. “Sim” (Alguns participantes em uníssono). Outro, trazendo outro sentido para a palavra, responde:

**A14:** “Insano.”

Perguntamos como eles imaginavam que seria essa história:

**A16:** “Uma história louca, fora de contexto.”

**A15:** “Uma história sem sentido.”

Dirigimo-nos a uma participante (A4) e perguntamos: “Como você imagina que será essa história? Só pelo título já dá para saber?”

**A4:** “Uma história sem sentido, o que já se vê pelo título do texto.”

No momento seguinte, avisamos que seriam destacados 16 trechos do texto que seria lido para que eles ficassem atentos, pois, após a leitura, eles selecionariam dois deles que achassem mais significativos. Solicitamos que A15 iniciasse a leitura, pois é um participante que leu em outros momentos e gostava de fazê-lo. Pensamos em usá-lo

inicialmente para estimular os demais e, por ser um participante que, por gostar de ler em voz alta, chamaria com mais eficácia a atenção da turma.

Entregamos o texto impresso para que os participantes pudessem acompanhar a leitura, mas também expusemos o texto no projetor:

Alonso foi para o quintal carregando uma bacia cheia de louça suja. Andava com dificuldade, tentando equilibrar a bacia que era demasiado pesada para seus bracinhos finos.

- Biruta, eh, Biruta! - chamou sem se voltar.

O cachorro saiu de dentro da garagem. Era pequenino e branco, uma orelha em pé e a outra completamente caída.

- Sente-se aí, Biruta, que vamos ter uma conversinha - disse Alonso pousando a bacia ao lado do tanque. Ajoelhou-se, arregaçou as mangas da camisa e começou a lavar os pratos.

Biruta sentou-se muito atento, inclinando interrogativamente a cabeça ora para a direita, ora para a esquerda, como se quisesse apreender melhor as palavras do seu dono. A orelha caída ergueu-se um pouco, enquanto a outra empinou, aguda e ereta. Entre elas, formaram-se dois vincos, próprios de uma testa franzida do esforço de meditação.

- Leduína disse que você entrou no quarto dela - começou o menino num tom brando. - E subiu em cima da cama e focinhou as cobertas e mordeu uma carteirinha de couro que ela deixou lá. A carteira era meio velha e ela não ligou muito. Mas se fosse uma carteira nova, Biruta! Se fosse uma carteira nova! Me diga agora o que é que ia acontecer se ela fosse uma carteira nova!? Leduína te dava uma surra e eu não podia fazer nada, como daquela outra vez que você arreventou a franja da cortina, lembra? Você se lembra muito bem, sim senhor, não precisa fazer essa cara de inocente! (TELLES, Lygia Fagundes, 1961, p.111 – 112)

Pausamos a leitura no trecho: “Você se lembra muito bem, sim senhor, não precisa fazer essa cara de inocente!...”. Alertamos os participantes da necessidade de ficarem atentos à oralidade. E que, por isso, seria necessário que, ao observarem os trechos destacados, fossem selecionando os mais tocantes, os mais significativos e pensassem em entonações que poderiam ser usadas na leitura deles, pois, segundo Oliveira (2018, p.246),

Perceber que o jogo do texto ‘relativiza’ as palavras e que essa restauração e reinvenção dos sentidos se dá pela matéria sonora e semântica do texto é bastante significativo, pois instaura no ato de ler um olhar caleidoscópico não só feito de imagens mas de som (p.246)

Alertamos a todos que eles leriam cada trecho escolhido de duas formas diferentes, dando entonações distintas em cada leitura. Ressaltamos também que, numa

leitura, a forma como lemos um texto, a entonação que damos às frases são pontos essenciais para o receptor daquele texto. Além disso, os recursos utilizados podem ou não prender a atenção do ouvinte, como afirma Oliveira (2018, p.254),

É relevante também observar que mudar as estratégias de vocalização, ora ralentando a velocidade da leitura, ora acelerando, ou ainda trabalhando o volume da voz, pausas, ênfases, modos de dizer (agressivo, suave, áspero, triste, alegre, suspirando, revoltado, irônico, etc) faz com que a leitura ganhe matizes diversos, o que contribui para sequestrar a atenção dos expectadores ou ouvintes do texto que está sendo lido em voz alta, pois a modulação da voz, a mudança de um modo de dizer para outro desperta a atenção do ouvinte. (OLIVEIRA, 2018, p.254)

Posteriormente, perguntamos aos participantes se, após a leitura do trecho inicial do texto, as palavras que eles pensaram para a palavra “Biruta” continuavam com o mesmo sentido, se haveria relação entre os significados e o que o texto trazia.

Perguntamos: “A gente já viu que se trata de quê?”

**A15:** “De um cachorro.”

Nós: “Por que será que ele é chamado de Biruta?”

**A3:** “Porque ele é traquina.”

Ficou claro aqui que eles perceberam não mais se tratar de uma pessoa, como afirmado no significado “Uma **pessoa** maluca” (A13), mas de um animal, como mencionou A15. Além disso, as palavras “insano” e “maluca” passaram a ter um novo significado associado à percepção de que seria um cachorro: “traquina”. Ou seja, o aluno, ao mesmo tempo em que percebe que seu horizonte de expectativa se estranha com o que obtém do texto, “essa dupla operação de imaginar e interpretar faz com que o leitor se empenhe na tarefa de visualizar as muitas formas possíveis do mundo identificável” (ISER, 1979, p.107).

Lemos alguns trechos do texto, dando entonações para as frases, para que os participantes tivessem uma ideia de como ler com entonação. Uma vez que, como preceitua Oliveira (2019),

usar sempre o mesmo procedimento vocal, a mesma prosódia repetidamente em diversos trechos do texto acaba fazendo com que o ouvinte se distraia, não acorde para a voz que lê, dando o risco de uma previsibilidade do modo de dizer o que está sendo dito. (p.254)

Mostramos como a leitura ficaria mais agradável com a exploração de recursos de entonação para as frases, permitindo despertar a imaginação do ouvinte. Como observa Oliveira (2010),

Quando a voz do leitor reverbera o texto, ele adensa aquelas palavras (antes presas ao papel ou à tela ou a outro suporte), tornando-as vibração. Elas ganham então uma nova circulação sanguínea e espacial, penetram no leitor, deixando rastros; e o leitor por sua vez, ao ressoá-las, confere às palavras novas colorações. (OLIVEIRA, 2010, p.285)

Demos continuidade à leitura:

Biruta deitou-se, enfiou o focinho entre as patas e baixou as orelhas. Agora, ambas as orelhas estavam no mesmo nível, murchas, as pontas quase tocando o chão. Seu olhar interrogativo parecia perguntar:  
"Mas o que foi que eu fiz, Alonso? Não me lembro de nada..."

- Lembra sim senhor! E não adianta ficar aí com essa cara de doente, que não acredito, ouviu? Ouviu, Biruta?! - repetiu Alonso lavando furiosamente os pratos. Com um gesto irritado, arregaçou as mangas que já escorregavam sobre os pulsos finos. Sacudiu as mãos cheias de espuma. Tinha as mãos de velho.

Perguntamos ao participante A3 por que Alonso tinha as mãos de velho. "Estavam enrugadas" (A3).

Nós: "Por que vocês acham que essas mãos estavam enrugadas?"

**A17:** "Porque ele está envelhecendo."

**A3:** "Porque ele passa muito tempo com as mãos dentro da água e com sabão."

São perceptíveis aqui diferentes formas de interpretar o trecho, de acordo com a análise que o leitor realiza. Ao afirmar que o personagem estaria envelhecendo, ou ainda, ao associar ao desgaste atrelado às tarefas domésticas, os leitores poderiam estar evidenciando aspectos da personagem num ambiente desgastante.

Perguntamos: "Por que vocês acham que ele abaixou as orelhas?"

**A18:** "Porque ele estava ficando triste."

**A19:** "Porque ele se sentiu culpado."

Percebe-se a distinção da análise dos participantes em relação ao fato de abaixar as orelhas. No ponto de vista de A18, a tristeza. Já no de A19, a culpa seria a causadora. Ambas interpretações distintas e significativas, pois A19 consegue associar o ato de baixar as orelhas ao que Biruta havia feito e que, em seu ponto de vista, teria sido errado, talvez por perceber que Alonso dava bronca no animal.

Em seguida, perguntamos o que fez com que Alonso afirmasse que Biruta lembrava do ocorrido no trecho: “Lembra sim senhor! E não adianta ficar aí com essa cara de doente, que não acredito, ouviu? Ouviu, Biruta?!”.

A5: “Porque não fazia muito tempo que ele tinha feito aquilo”. Afirmamos que seria uma possibilidade. Lembramos que sempre tentamos não invalidar, a priori, nenhuma resposta. Perguntamos por que o Alonso estava furioso na passagem do texto. A3 respondeu que foi porque ele “bagunçou”. Demos continuidade à leitura em voz alta.

Perguntamos quem seria Leduína, de acordo com o que havia sido lido até ali.

**A5:** “A dona do Biruta”.

Percebe-se que, como o texto não dá indícios, inicialmente, de quem seria a personagem, o personagem faz associações a partir das direções interpretativas que o texto lhe indica. Talvez, ao perceber a possibilidade de se aborrecer com o animal ou de lhe dar uma surra fosse um indicativo de que ela seria a dona do cachorro.

Perguntamos se todos concordavam com essa resposta. Obtivemos:

**A6:** “A ajudante do Alonso.”

**A19:** “A esposa do Alonso.”

**A7:** “Irmã do Alonso.”

Perguntamos se Alonso seria um adulto ou uma criança. E A3 respondeu que seria criança. Ao perguntarmos como ele havia deduzido isso, ele respondeu: “Pelo começo do texto”. Retomamos o começo do texto e perguntamos: “Mas o que diz lá no começo do texto que fez você perceber que ele era criança?”.

A3 (lendo o trecho): “Equilibrava a bacia que era demasiado pesada para seus bracinhos finos.”

Percebe-se aqui a importância de termos ido mais além no questionamento inicial, pois é visível que, ao associar a dificuldade em equilibrar a bacia e o peso da

mesma superior ao que os “bracinhos” finos poderiam suportar, o participante tirou sua própria conclusão de que tais dificuldades não seriam enfrentadas por um adulto, mas tão somente por uma criança, o que nos faz ver o quão potente e envolvente é o texto, quão perfeito é o desvendar dos caminhos interpretativos apontados pelo texto.

E é nesse jogo de sentido, de comunicação autor-texto-leitor que se dá o letramento literário.

Retomamos as percepções dos demais e deixamos a dúvida no ar. Voltamos à leitura do texto e, com isso, os alunos conheceram uma nova personagem, Dona Zulu, no trecho:

Por que Biruta não se emendava, por que? Por que razão não se esforçava um pouco para ser melhorzinho? Dona Zulu já andava impaciente. Leduína também. Biruta fez isso, Biruta fez aquilo...  
Lembrou-se do dia em que o cachorro entrou na geladeira e tirou de lá a carne. Leduína ficou desesperada, vinham visitas para o jantar, precisava encher os pastéis, "Alonso, você não viu onde deixei a carne?" Ele estremeceu.

Foi então que lançamos a pergunta: “Quem seria a Dona Zulu?” e obtivemos como respostas:

**A18:** “A avó dele.”  
**A8:** “A irmã dele.”  
**A6:** “A dona da casa.”  
**A7:** “A mãe.”

Ao responder “a dona da casa”, A6 talvez perceba que não há relação de parentesco entre o jovem e a nova personagem, diferente do que os demais participantes apontaram.

Perguntamos: “Por que Dona Leduína estava desesperada?”.

**A4:** “Porque ela não achou a carne.”

Ao continuarmos a leitura, já era evidente que os participantes foram descobrindo quem seriam os personagens, pois o trecho “a patroa”, presente em “ambas estavam na sala. Podia entrever a patroa a escovar freneticamente os cabelos” os esclareceu quem seria Dona Zulu.

Chamamos a atenção dos participantes para o fato de Alonso se fazer várias perguntas mentalmente. Perguntamos por que Alonso estremeceu ao ser perguntado sobre a carne.

**A9:** “A possibilidade de o cachorro ter pego a carne.”

A partir daí, indagamos por que o fato de o cachorro ter pegado a carne faria com que Alonso estremecesse.

**A4:** “Porque a qualquer momento, a dona Zulu, a gente vendo assim, eu entendi que ela era a dona da casa, então automaticamente o menino estava morando lá e o cachorro veio junto com a criança, aí nisso, se o cachorro continuar fazendo aquilo, pode ser que o cachorro vá embora, e o menino não queria que acontecesse isso, porque ele adotou o...cachorro.”[SIC]

Aqui o participante faz algumas suposições:

- 1- o menino morava de favor, ao afirmar que ele “estava morando lá”, ou seja, lá não era o seu lar de origem;
- 2 - que o cachorro veio junto com a criança;
- 3 – o cachorro poderia ser mandado embora;
- 4 – o menino gostava do cachorro, já que não queria que ele fosse embora;
- 5 – o menino adotou o cachorro.

Esse movimento em busca de pistas, esse ir e vir constituirá o jogo do texto, assumindo assim o caráter de recriação. Ou seja, o escritor de um conto fornece uma compreensão de seu personagem a partir da perspectiva que pretende retratar.

Prosseguimos a leitura em voz alta. Alertamos, ao final da aula, que no próximo momento, faríamos a leitura de alguns trechos selecionados por eles em voz alta e de duas maneiras diferentes.

Ouvimos alguns participantes comentando que não sabiam ler com entonação. Vale frisar que boa parte dos participantes têm apenas o contato com a leitura em sala de aula. E a leitura em voz alta esbarra em alguns impeditivos para eles: a timidez, o medo de ler “errado”, o medo de ser alvo de chacota por não lerem de maneira “fluente”. Isso faz valer a reflexão de nossas práticas ante a leitura em sala de aula. Será que a estratégia de leitura usada no cotidiano não está favorecendo essa inibição? A leitura do

texto literário está sendo usada como algo prazeroso, momento de descobertas, de discussão, ou meramente algo mecânico, para identificar “fluência”, “erros”, ou até mesmo, passando a ser vista como algo punitivo?

## **1ª etapa – Gravação da leitura dos trechos selecionados com duas entonações diferentes**

### **Aula 5**

Os alunos estavam agitados e envergonhados por saberem que leriam as frases e seriam gravados. Como a turma estava muito agitada e precisaríamos de nitidez nos áudios e muitos não haviam feito a seleção dos trechos que leriam, seguimos a seguinte dinâmica: os participantes, em grupos de três pessoas, selecionariam os trechos e treinariam as entonações previamente para que os outros integrantes do grupo ouvissem.

Para isso, receberam as folhas com o texto impresso (cujos trechos alguns já haviam selecionado. Os nomes de cada participante haviam sido escritos no verso da folha). Foram orientados a lerem dando duas entonações diferentes aos trechos.

Como já observado em atividades anteriores às desenvolvidas nesta pesquisa e aqui ressaltado, alguns alunos ficaram com vergonha de ler na frente dos outros participantes, com receio de que outros rissem deles. Como afirma Oliveira (...),

Vale ressaltar que, na leitura oralizada, o aluno leitor, na preocupação de ‘ler bem’ e de não errar, gaguejar ou confundir palavras, nem se preocupa em entender o texto, reduzindo o processo de leitura à decodificação de sinais gráficos, como se estivesse a ler algo em outra língua que desconhecesse (OLIVEIRA, 2010, p. 286).

Sendo assim, a solução foi pedir para os que quisessem gravar os áudios saíssem da sala juntamente conosco e realizaríamos a gravação de maneira separada dos demais. Até porque a agitação da turma, por ser final de ano letivo, poderia atrapalhar na gravação do áudio. Enquanto isso, os outros participantes ficariam em sala escolhendo os trechos e treinando as entonações escolhidas por eles. Assim foi feito.

É importante deixar bem claro que a turma escolhida é uma das mais agitadas comumente. Talvez por isso sejam os mais participativos e que produzem excelentes resultados quando desafiados a tarefas estimulantes e diversificadas. No entanto,

tínhamos como empecilho o fato de estarmos em final de ano letivo e com excepcionalidades como a falta de alguns professores e aplicações de testes.

Diante disso, levamos os alunos para o corredor um por um. Gravávamos e retornávamos à sala para pegar outro aluno. Com essa dinâmica percebemos que mais alunos quiseram gravar, já que estariam fora do campo de visão dos demais. Percebemos que muitos participantes que ficaram na sala tentaram visualizar as gravações pelas janelas da sala. Além disso, percebemos que os alunos que se dispuseram conseguiram captar a proposta da atividade, lendo de duas formas diferentes e colocando as entonações. Ao término, devolveram a folha, sendo alertados de que na próxima aula, daríamos continuidade à pesquisa.

Os trechos selecionados foram os listados no quadro seguir. Abaixo de cada trecho, seguem os respectivos links de áudios:

**Trecho 1:** “Porque fiquei com medo”.

A1: [https://drive.google.com/file/d/1SoCEkL9ckVI\\_dqsmshoUKv81qBFDq5ik/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1SoCEkL9ckVI_dqsmshoUKv81qBFDq5ik/view?usp=drive_link)

A2: [https://drive.google.com/file/d/1cQIK7xCYdSGBdS75Ex\\_hd\\_wC9O4DJe3h/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1cQIK7xCYdSGBdS75Ex_hd_wC9O4DJe3h/view?usp=drive_link)

A3: [https://drive.google.com/file/d/1G3FqOzfRteooONQVrAMVhpKy1LJpDq10/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1G3FqOzfRteooONQVrAMVhpKy1LJpDq10/view?usp=drive_link)

**Trecho 2:** “Biruta, Biruta, apanhei por sua causa, mas não faz mal.”

A1: [https://drive.google.com/file/d/1SoCEkL9ckVI\\_dqsmshoUKv81qBFDq5ik/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1SoCEkL9ckVI_dqsmshoUKv81qBFDq5ik/view?usp=drive_link)

A2: [https://drive.google.com/file/d/1r7bDABnnUwj1SaSZSRKaE6-uZVrAJE3e/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1r7bDABnnUwj1SaSZSRKaE6-uZVrAJE3e/view?usp=drive_link)

A3: [https://drive.google.com/file/d/1FUJU-vK3SHvcW0eczuppyqni155QPPsn/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1FUJU-vK3SHvcW0eczuppyqni155QPPsn/view?usp=drive_link)

A4: [https://drive.google.com/file/d/1G3FqOzfRteooONQVrAMVhpKy1LJpDq10/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1G3FqOzfRteooONQVrAMVhpKy1LJpDq10/view?usp=drive_link)

**Trecho 3:** “Lembra sim, senhor! E não adianta ficar com essa cara de doente que eu não acredito, ouvi? Ouviu, Biruta?!”

A1: [https://drive.google.com/file/d/1asn01LUXnPOaBBjmoEq0lfhcehJAeHqF/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1asn01LUXnPOaBBjmoEq0lfhcehJAeHqF/view?usp=drive_link)

A2: [https://drive.google.com/file/d/1WNU-C-gmilTS62NvwwNU47sArEFjEq34/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1WNU-C-gmilTS62NvwwNU47sArEFjEq34/view?usp=drive_link)

**Trecho 4:** “Você vai ficar lindo quando crescer, Biruta. Eu sei que vai!”

A1: [https://drive.google.com/file/d/1asn01LUXnPOaBBjmoEq0lfhcehJAeHqF/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1asn01LUXnPOaBBjmoEq0lfhcehJAeHqF/view?usp=drive_link)

A2: [https://drive.google.com/file/d/1cQIK7xCYdSGBdS75Ex\\_hd\\_wC9O4DJe3h/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1cQIK7xCYdSGBdS75Ex_hd_wC9O4DJe3h/view?usp=drive_link)

**Trecho 5:** “Ah, Biruta, Biruta! Cresça logo, pelo amor de Deus!”

A1: [https://drive.google.com/file/d/1r7bDABnnUwj1SaSZSRKaE6-uZVrAJE3e/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1r7bDABnnUwj1SaSZSRKaE6-uZVrAJE3e/view?usp=drive_link)

A2: [https://drive.google.com/file/d/1sYDYsy2tf23X1wDp19NQ4liYOvjHYCdB/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1sYDYsy2tf23X1wDp19NQ4liYOvjHYCdB/view?usp=drive_link)

A3: [https://drive.google.com/file/d/1bipu8Cqa3-43Z0kRCU1MmlhHW0wQbd\\_k/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1bipu8Cqa3-43Z0kRCU1MmlhHW0wQbd_k/view?usp=drive_link)

**Trecho 6:** “Sente-se aí, Biruta, que vamos ter uma conversinha!”.

A1: [https://drive.google.com/file/d/1Cle9OGGJfKzBaO-BE2CGBzTXJtL05ZK/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1Cle9OGGJfKzBaO-BE2CGBzTXJtL05ZK/view?usp=drive_link)

A2: [https://drive.google.com/file/d/1sCNII71ZSZgJb9KOJHnUCXMKkT7I5Yp/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1sCNII71ZSZgJb9KOJHnUCXMKkT7I5Yp/view?usp=drive_link)

A3: [https://drive.google.com/file/d/1WNU-C-gmilTS62NvwwNU47sArEFjEq34/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1WNU-C-gmilTS62NvwwNU47sArEFjEq34/view?usp=drive_link)

**Trecho 7:** “Mas o que foi que eu fiz, Alonso? Não me lembro de nada...”

A1: [https://drive.google.com/file/d/1Cle9OGGJfKzBaO-BE2CGBzTXJtL05ZK/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1Cle9OGGJfKzBaO-BE2CGBzTXJtL05ZK/view?usp=drive_link)

A2: [https://drive.google.com/file/d/1sCNII71ZSZgJb9KOJHnUCXMKkT7I5Yp/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1sCNII71ZSZgJb9KOJHnUCXMKkT7I5Yp/view?usp=drive_link)

**Trecho 8:** “Atrevido! Ainda te devolvo pro asilo, seu ladrãozinho!”

A1: [https://drive.google.com/file/d/1FUJU-vK3SHvcW0eczuppyqni155QPPsn/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1FUJU-vK3SHvcW0eczuppyqni155QPPsn/view?usp=drive_link)

**Trecho 9:** “Por que dona Zulu tem que ser assim? O doutor é bom, quer dizer, nunca se importou nem comigo nem com você, é como se a gente não existisse, Leduína tem aquele jeitão dela, mas duas vezes já me protegeu.”

A1: [https://drive.google.com/file/d/1sYDYsy2tf23X1wDp19NQ4liYOvjHYCdB/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1sYDYsy2tf23X1wDp19NQ4liYOvjHYCdB/view?usp=drive_link)

**Trecho 10:** “Leduína ficou desesperada, vinham visitas para o jantar, precisava encher os pastéis, “Alonso, você não viu onde deixei a carne? Ele estremeceu.”, ok?”

A1: [https://drive.google.com/file/d/1bipu8Cqa3-43Z0kRCU1MmlhHW0wQbd\\_k/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1bipu8Cqa3-43Z0kRCU1MmlhHW0wQbd_k/view?usp=drive_link)

É possível perceber que mais de um participante selecionou alguns trechos. Diante disso, resolvemos selecionar 5 áudios para que fizéssemos as considerações acerca da vocalização dispostas a seguir:

**Trecho 1 - “Porque fiquei com medo”.**

**A3:** [https://drive.google.com/file/d/1G3FqOzfRteooONQVrAMVhpKy1LJpDq10/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1G3FqOzfRteooONQVrAMVhpKy1LJpDq10/view?usp=drive_link)

Talvez seja possível ao ouvinte perceber o jogo que o trecho realiza com o leitor ao observar que, ao afirmar “porque fiquei com medo”, o aluno 3, na primeira vocalização enuncia com naturalidade (lançando mão da vocalidade cotidiana) o fato. No entanto, ao fazer a 2ª vocalização do mesmo trecho, nota-se que o participante atribui um ar de desdém ao fato, como se o personagem não se importasse com a situação, inclusive, ouve-se no áudio um elemento a mais, ao inserir a interjeição “ah!” no trecho que não a

apresentava, o leitor imprime a ela sua percepção, como se tentasse transmitir ao ouvinte a mesma percepção que teve do fato.

**Trecho 2: “Biruta, Biruta, apanhei por sua causa, mas não faz mal.”**

A2: [https://drive.google.com/file/d/1r7bDABnnUwj1SaSZSRKaE6-uZVrAJE3e/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1r7bDABnnUwj1SaSZSRKaE6-uZVrAJE3e/view?usp=drive_link)

É perceptível nesse trecho, que o aluno leitor tenta dar à primeira leitura certo tom de despreocupação, enquanto que na 2ª leitura do mesmo trecho, pode aparentar certa apreensão ao chamar o nome do cachorro, como se o personagem estivesse, inicialmente, preocupado com o fato de ter apanhado por causa do cachorro, o que é amenizado com a expressão “mas não faz mal”. Esse contraste evidencia uma trilha interpretativa interessante, apontando para a tensão e o afeto entre as duas personagens.

A3: [https://drive.google.com/file/d/1FUJU-vK3SHvcW0eczuppyqni155QPPsn/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1FUJU-vK3SHvcW0eczuppyqni155QPPsn/view?usp=drive_link)

Já no áudio do participante 3, nota-se um certo tom de frustração, enquanto na outra leitura do mesmo trecho, o aluno leitor talvez tentasse transmitir ao ouvinte a sensação de aborrecimento.

**Trecho 6: “Sente-se aí, Biruta, que vamos ter uma conversinha!”**

A2: [https://drive.google.com/file/d/1sCNII71ZSZgjQb9KOHnUCXMKkT7I5Yp/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1sCNII71ZSZgjQb9KOHnUCXMKkT7I5Yp/view?usp=drive_link)

Nota-se no áudio que o participante atribui entonações diferentes e bem perceptíveis ao trecho “Sente-se aí, Biruta, que vamos ter uma conversinha”. No primeiro, o participante aparenta ser mais incisivo ao ordenar para que o cachorro se sente, como se estivesse aborrecido com o que Biruta pudesse ter feito. Já na 2ª leitura do mesmo trecho, o participante mais parece pedir que o cachorro se sente, do que ordenando. Como se estivesse mais ameno do que incisivo, mais tentado a apenas conversar e aconselhar do que a reclamar ou chamar a atenção grosseiramente.

**Trecho 7: “Mas o que foi que eu fiz, Alonso? Não me lembro de nada...”**

A2: [https://drive.google.com/file/d/1sCNII71ZSZgjqB9KQJHnUCXMkKT7I5Yp/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1sCNII71ZSZgjqB9KQJHnUCXMkKT7I5Yp/view?usp=drive_link)

No áudio do participante 2, é possível perceber que na primeira vocalização, o aluno parece atribuir ao trecho “mas o que foi que eu fiz, Alonso? Não me lembro de nada” o tom de súplica, como se, por serem recorrentes as chamadas de atenção de Alonso e os castigos impostos ao animal, Biruta já estivesse suplicando para que não ocorresse nenhuma consequência mais sobre os seus atos. Já na 2ª vocalização do mesmo participante, talvez se perceba uma sensação de surpresa pelo fato de ser chamado atenção.

**Trecho 10: : “Leduína ficou desesperada, vinham visitas para o jantar, precisava encher os pastéis, "Alonso, você não viu onde deixei a carne? Ele estremeceu.”, ok?**

[https://drive.google.com/file/d/1bipu8Cqa3-43Z0kRCU1MmlhHW0wQbd\\_k/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1bipu8Cqa3-43Z0kRCU1MmlhHW0wQbd_k/view?usp=drive_link)

Na leitura de A1, ao falar “Ah, Biruta, cresça logo, pelo amor de Deus”, o leitor pode perceber diferentes entonações. Na primeira vocalização, o participante atribui ao personagem Alonso uma entonação de quem está cansado das estripulias do animal e, com carinho, pede para que o cachorro cresça logo, mas percebe-se um tom apenas de conselho. Já na 2ª vocalização, talvez esse carinho não seja tão perceptível. O pedido parece ocorrer como se fosse algo corriqueiro e desprezioso.

Nesse sentido, percebemos as diferentes nuances vocais que dois alunos leitores podem manifestar em relação ao mesmo trecho, ou o mesmo aluno leitor pode apresentar vocalizações diferentes para o mesmo trecho. E é nessa percepção de entonações que o texto dialoga com o leitor, estabelecendo conexões e diferentes interpretações para um mesmo contexto, a partir do universo do leitor.

## 2ª etapa - Continuação da leitura do texto e construção do mapa sonoro

### Aula 6

Demos prosseguimento à leitura do texto a partir de onde havíamos parado. Selecionamos, previamente, um trecho em que haveria as vozes do narrador, do personagem Alonso e de Leduína. Escolhemos um trecho em que haveria mais de um personagem (para que a produção fosse realizada em trio) e que fosse curto (para que pudesse facilitar a identificação das possíveis entonações por parte dos alunos). Além disso, alertamos que os participantes, posteriormente, teriam acesso a alguns trechos previamente selecionados pela professora condutora desta pesquisa e que escreveriam numa folha que tipo de entonação dariam aos trechos: voz de raiva, de angústia, de medo, etc, visto que colocaríamos em prática a construção do mapa sonoro, proposto por Oliveira (2018, p. 253). Ao afirmar que

Há diversas estratégias possíveis usadas na leitura em voz alta do texto literário, mas seria interessante pensar a leitura vocalizada a partir de, pelo menos, dois enfoques metodológicos distintos entre si: 1) planejando a leitura previamente à vocalização; 2) trabalhando com a improvisação, com jogos em que o imprevisível seja elemento balizador da experiência de dar, ao texto, vozes múltiplas experimentadas em processos de criação. (p.253)

Diante disso, a autora propõe a construção de um mapa sonoro, uma vez que, na decisão de que tipo de voz usaria, se um sussurro, uma entonação aborrecida, de surpresa, etc, estaria ocorrendo o jogo do texto, além de “evidenciar um prisma analítico do leitor sobre o texto” (OLIVEIRA, 2018, p.253). Com isso, o mapa iria permitir

reiterar, no ato da leitura, a noção de jogo do texto, permitindo que o aluno leitor leia-o e releia-o, percorrendo vias diversas de compreensão analítica, de modo a perceber a voz como meio de evidenciar caminhos de interpretação do texto. (OLIVEIRA, 2018, p.255)

Passamos a aula inteira nessa seleção e construção do mapa sonoro, seguindo a proposta da autora: “Sugere-se que um grupo de alunos se debruce sobre um texto, escolhendo que estratégias poderiam utilizar para vocalizá-lo. Propõe-se a elaboração de uma legenda na confecção do mapa, na qual constam procedimentos do uso da voz”(p.253). Assim, procedemos. Separamos a turma em grupos de 3 integrantes e escrevemos no quadro algumas possibilidades de entonação (raiva, tristeza, angústia, alegria, espanto, admiração, medo) e pedimos para que os participantes selecionassem as que achasse relevantes, ou inserissem outras que lhes viessem à mente.

Inicialmente, os participantes sentiram dificuldade em compreender o que deveria ser realizado. Foi necessário demonstrar como poderiam proceder, mencionando um exemplo. Depois, em grupos, foram dialogando sobre quem faria as vozes dos personagens e do narrador, bem como quais as emoções que deixariam transmitir nos trechos. A aula encerrou e prosseguimos na aula seguinte.

Lembramos ainda, que a construção do mapa sonoro pode ser realizada também ao final da leitura de todo o texto. No entanto, optamos por fazê-la antes da conclusão para que a conclusão da história não desse dicas de como os personagens poderiam reagir diante de cada situação. Todavia, essa foi uma opção nossa. O professor deve, com base em suas perspectivas, decidir se essa será ou não a sequência adotada.

### **3ª etapa – Gravação dos trechos do mapa sonoro**

Pouquíssimos alunos compareceram à aula. Decidimos sair um pouco da sala, visto que, como alguns professores também haviam faltado, eles tiveram uma aula vaga antes e não teriam mais aula após a nossa, com isso, estavam ainda mais agitados que o normal. Por isso, decidimos levá-los ao pátio para as gravações do trecho. Muitos solicitaram que fosse filmada apenas a folha e gravadas as falas, pois não queriam aparecer no vídeo enquanto liam. E assim procedemos.

No início da aula, lembramos que precisaríamos ler de maneira expressiva, retomamos as explicações sobre os personagens e as entonações. O trecho foi lido por nós, sem ressaltar recursos de entonação, para que a leitura não os influenciasse na decisão dos tons.

Apenas 5 grupos participaram das gravações (dois deles pegaram os trechos na aula seguinte e decidiram gravar, apenas com o que eles percebiam da leitura do trecho, sem que houvesse realizado os mapas sonoros), pois, como dito antes, a maioria dos participantes havia faltado.

É importante salientar que as leituras dos trechos não podem ser analisadas do ponto de vista mecanizado, aquele em que seria apenas verificado se o aluno saberia ou não decodificar um texto, pois o que é válido aqui não é observar se a leitura dos

participantes está ou não “fluyente”. O que deve ser observado é o processo de construção de sentidos, como afirma Oliveria (2018):

O encontro da voz com o texto é um encontro cheio do imprevisível. Ele é feito de experimentações, de descobertas. Não há uma forma perfeita de colocar na voz um determinado texto; o que importa nesse contato é o processo de construção de sentidos. (OLIVEIRA, 2018, p.285-286)

Iniciamos a aula dando continuidade à leitura e projetando no quadro o seguinte trecho que havíamos escolhido previamente, conforme já mencionado:

- Hoje cedo ele não esteve no quarto da dona Zulu?  
O menino empalideceu.  
- Só se foi na hora em que fui lavar o automóvel... Por que Leduína? Por quê? Que foi que aconteceu?  
Ela hesitou. E encolheu os ombros.  
- Nada. Perguntei à toa.

Com isso, separamos no quadro os trechos especificando quando cada personagem falaria, conforme a imagem a seguir:

**Leduína:** - Hoje cedo ele não esteve no quarto de Dona Zulu?  
**Narrador:** O menino empalideceu.  
**Alonso:** - Só se foi na hora em que fui lavar o automóvel...Por quê, Leduína? Por quê? Que foi que aconteceu?  
**Narrador:** Ela hesitou e encolheu os ombros.  
**Leduína:** Nada. Perguntei à toa.

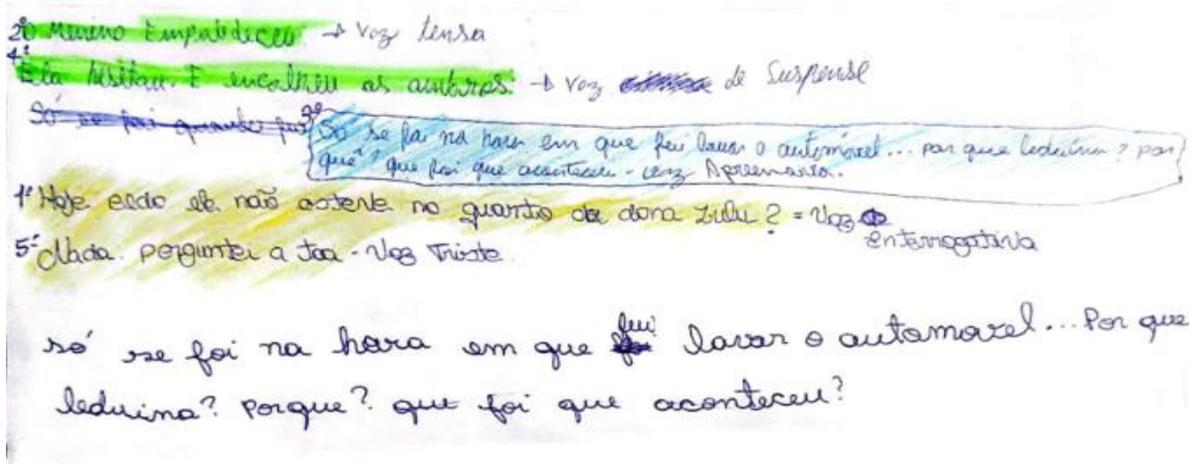
Em seguida, solicitamos que os trios escolhessem quem seria narrador, Leduína e Alonso. Em seguida, eles separaram os trechos em folhas fornecidas por nós.

Além disso, após a escrita (na folha que fornecemos) dos trechos, eles colocaram o tipo de voz que escolheram para cada personagem. Cada sensação, tipo de voz que escolhessem seria marcada por uma cor diferente.

Pedimos para que cada personagem e o narrador tivessem sua fala destacada por uma cor diferente. Por exemplo, se a fala do narrador, que aparecia duas vezes no trecho, fosse pintada de laranja, que ela permanecesse com essa cor no outro momento de fala. Esse mesmo processo seria realizado com a fala de Leduína, que também se repete no trecho, mas com uma cor diferente da fala do narrador. Já a fala de Alonso que apareceria apenas uma vez teria apenas uma cor também distinta das demais já utilizadas.

Obtivemos os seguintes resultados:

### Mapa sonoro 1:



Link do áudio:

[https://drive.google.com/file/d/1dbe15cxF3JxktTZNN0YEDsPzB3MU3\\_DD/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1dbe15cxF3JxktTZNN0YEDsPzB3MU3_DD/view?usp=drive_link)

No mapa em questão, notamos que o grupo atribui ao texto uma nova organização, diferente daquela exposta no quadro. Ao serem questionados sobre o motivo da nova organização, afirmaram que foi para facilitar na hora de identificar quem leria cada trecho. Ou seja, as duas primeiras falas (na organização deles) seriam do

narrador, que um aluno (ao qual coube a tarefa de narrador) faria a leitura, inicialmente, treinando as entonações que o grupo havia definido. Bem como as duas falas subsequentes seriam de outro participante (que faria a voz de Leduína) e a última fala seria do participante que faria Alonso. Nesse sentido, identificamos que essa organização faz parte também da aprendizagem, pois, ao estruturar o texto de uma nova maneira, percebemos a imersão dos participantes naquilo que estava sendo realizado.

Notamos que os participantes fizeram a identificação das falas do narrador como “voz tensa” e “voz de suspense”. Com isso, percebe-se que identificaram, no contexto, um ambiente de tensão em razão do que estava por vir. Além disso, inseriram para a fala de Alonso a entonação de apreensão, como descreveram, visto que o menino questiona o porquê da pergunta de Leduína. Já para a voz de Leduína, atribuíram a entonação de “voz interrogativa”, visto que identificaram se tratar de um questionamento por parte da personagem, enquanto que, na afirmação feita por ela, identificaram um tom de tristeza, salientando que poderia ter ocorrido algo não muito bom. Vale ressaltar que, mesmo Alonso e Leduína tendo realizado perguntas no trecho estudado, os participantes não atribuíram as mesmas entonações. As diferenciaram uma da outra, atribuindo “voz interrogativa” na voz de Leduína, identificando apenas uma pergunta feita para sondar uma possível ação do cachorro. Já na pergunta de Alonso, perceberam que poderia ser usada a entonação “apreensiva”, ou seja, como se ele estivesse esperando com receio a resposta dada por ela. Ou seja, essa percepção do grupo ao distinguir as entonações em razão do que o personagem vivencia na narrativa indicaria o diálogo estabelecido entre autor-texto-leitor, estabelecendo relações entre os universos identificáveis do texto literário. Com isso, “quando a vocalização de textos literários assume essa instância de jogo, ela permite deslocamentos, pois o sujeito, ao ir em direção ao texto, afasta-se de si próprio” (OLIVEIRA, 2010, p.287). É como se o leitor realizasse um “mergulho” nas sensações, possibilidades e nuances do texto.

## **Mapa sonoro 2**



Link do áudio:

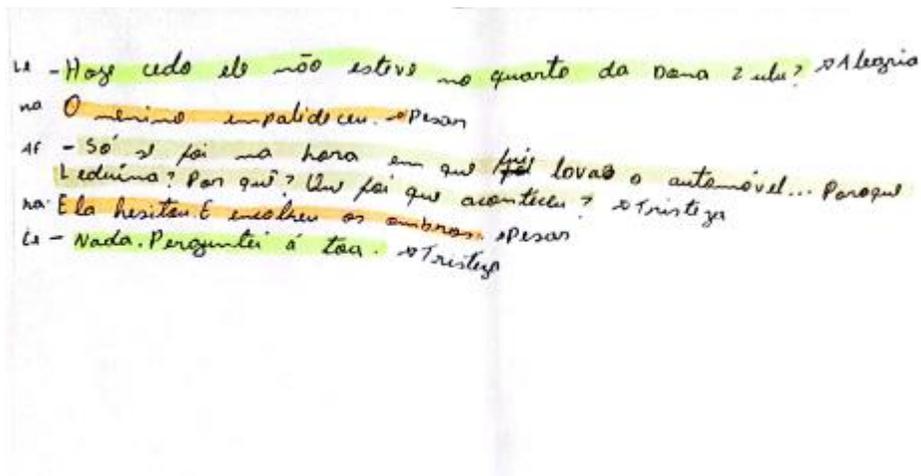
[https://drive.google.com/file/d/1r8Tbd2MWWG620VgPeb0s5KdP4b4KWc82/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1r8Tbd2MWWG620VgPeb0s5KdP4b4KWc82/view?usp=drive_link)

No mapa sonoro em questão, os participantes identificaram por meio dos acontecimentos da narrativa que, tanto Leduína, quanto o narrador estariam assustados. Para eles, possivelmente, Leduína estaria assustada por saber das consequências que viriam para o cachorro se ele fizesse algo. E o narrador estaria assustado, por tentar traduzir que Alonso pudesse imaginar, ao empalidecer, que Biruta poderia ter realizado alguma ação que desagradasse a dona da casa. Já a voz de tristeza de Alonso seria em razão de talvez supor que algo de ruim poderia ter acontecido. Já a segunda voz do narrador apresenta a entonação “voz alegre”. Nesse sentido, podem ter percebido que o narrador poderia tentar passar ao leitor a impressão de que nada de grave tivesse ocorrido. E a “voz normal” atribuída à Leduína seria, segundo eles, uma forma de mostrar para o leitor que ela tentava passar a Alonso a ideia de tranquilidade. Notamos aqui que assim como o narrador fizera com o leitor, no ponto de vista dos participantes, Leduína

tentava transmitir a sensação de que houvera se preocupado sem necessidade e que ela talvez estivesse equivocada em suspeitar do cachorro.

Mais uma vez percebemos como o texto pode ter sentidos diversos e múltiplos contextos quando lido por pessoas diferentes. Segundo Oliveira (2010), “a leitura vocalizada faz que o sujeito se flexibilize, dê voltas em torno de si, (re)inaugurando sentidos em suas leituras de mundo, das próprias palavras, de si mesmo. (p287). Ou seja, ao separarem as entonações que usariam para cada trecho, os participantes analisaram quais os sentidos que poderiam atribuir ao texto, buscando tanto na narrativa quanto em si as percepções que tiveram acerca dos acontecimentos, com isso (re)inauguraram os sentidos selecionados por eles, ao mesmo tempo em que permitiam que o texto estabelecesse com eles essa relação dialógica alcançada no processo de letramento literário.

### Mapa sonoro 3



Link do áudio:

[https://drive.google.com/file/d/1PwGVHuZTRnwoeSQZIGg9tObbvZ7cJujp/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1PwGVHuZTRnwoeSQZIGg9tObbvZ7cJujp/view?usp=drive_link)

É perceptível com a construção do mapa em questão, que, neste grupo, os participantes identificaram, diferente dos participantes dos grupos anteriores, que Leduína estaria usando um tom de alegria. Ao perguntarmos por que ela estaria alegre, um integrante respondeu que seria porque ela queria disfarçar o que tinha acontecido. Talvez imaginassem que não seria nada bom diante do que o cachorro havia feito e as consequências até então.

Notamos também que, para as duas falas do narrador, foi atribuída a mesma entonação de “pesar”, pois acreditavam que o narrador queria transmitir essa sensação ao leitor.

Interessante perceber que tanto Leduína, em sua segunda fala, quanto Alonso apresentam entonação de “tristeza” no ponto de vista dos participantes em questão. Como se Alonso estivesse triste por imaginar que algo de ruim poderia ter ocorrido, enquanto Leduína, por saber o que havia ocorrido.

Ao apresentarem percepções diferentes acerca das entonações que seriam utilizadas, os participantes adentraram no mundo do texto, provando suas texturas, testando o que poderia ser melhor de acordo com o que captavam da narrativa. Segundo Oliveira (2010), “provar a textura de um texto na voz é reverberar palavras entre inspirações e expirações, em diversas possibilidades de timbres, alturas, volumes.” (p287)

Vale ressaltar que, com a construção do mapa sonoro, não pretendíamos avaliar a qualidade da vocalização, tampouco analisar se fizeram a análise “correta” das vozes ao estabelecer uma sensação para cada personagem. O que interessa aqui é o que Oliveira (2010), ao relatar uma experiência de leitura de poema, ressalta e pode ser perfeitamente estendido à leitura em voz alta de qualquer texto literário: “o que interessa é a travessia, o contato realizado com o texto por meio do entrelaçamento de vozes e sons de um poema.” (OLIVEIRA, 2010, p. 292)

No entanto, notamos que os participantes que não haviam ensaiado ou definido entre o grupo como fariam a leitura de cada trecho, realizaram a leitura fazendo troca do nome de uma das personagens ou fizeram a leitura trocando palavras. O que ressalta a importância de, previamente, os alunos realizarem a leitura do trecho com atenção prévia e deixarem definidas as entonações que usarão no momento da gravação. Porém, como salientado em momentos anteriores, não conseguimos manter a presença dos alunos em todas as aulas, por isso, alguns imprevistos ocorreram, como alunos que faltavam as aulas em que os comandos eram explicados e, mesmo que houvesse a retomada dos comandos, a leitura se perdia para os que não estiveram presentes na aula anterior.

Também tivemos alguns problemas nesta aula com a câmera, pois começou a cortar e a desligar sozinha. Em seguida, tivemos de continuar pelo celular. Neste dia,

poucos alunos compareceram à aula, pois, por se aproximar o final do ano e muitos já estarem praticamente aprovados, começaram a faltar as aulas. A pesquisa foi aplicada com os participantes de que dispúnhamos. Com isso, obtivemos apenas 3 mapas sonoros com a estrutura que havíamos solicitado.

#### **4ª etapa – Leitura do texto e criação de um final**

Demos continuidade à leitura em voz alta e suspendemos a história antes do final. No trecho: “Não vai o quê? - perguntou Alonso pondo a caçarola em cima da mesa. Engoliu com dificuldade o pedaço de batata que ainda tinha na boca e levantou -se. - Não vai o quê, Leduína?”. Solicitamos que os participantes seguissem os seguintes comandos:

##### **– Crie um final para o que você acha que acontecerá com Biruta na história.**

Alguns imaginaram que o Biruta iria voltar para casa, outros que o Biruta morreria e que o Alonso ficaria procurando por ele a vida inteira.

Obtivemos as respostas a seguir, que tentamos reproduzir tal qual foi escrito no material, destacamos:

**A1:** Acho que Afonso vai atrás do cachorro depois de saber que Zulu deu o Biruta, e depois ele o encontra ou Leduína ajuda Alonso e conseguem encontrar.

**A2:** Eu acho que Dona Zulu e o Biruta vai se acostumar com a sua dona e a dona Zulu talvez fique com o Biruta por sentir pena dele, e ela mudaria de personalidade e a casa continuaria com todos e todos se acostuariam uns com os outros. O Biruta vira o xodó da casa.

**A3:** Com os olhos cheios de lágrimas, Alonso fica muito decepcionado, pois apesar de Dona não trata-lo como gente, ele não imaginava que ela seria capaz de fazer isso. Anos se passaram, Alonso cresceu e virou um dos homens mais bem sucedidos de sua cidade, e diferente de Dona Zulu, ele ajuda e defende os animais e crianças que não tem lar.

**A4:** O Alonso vai convencer a Zulu de que o Biruta é um cachorro bom e ele vai ficar com eles; e Zulu vai mudar sua visão sobre Alonso e vai ajuda-lo.

**A5:** A dona da casa vai começar a gostar do Biruta.

**A6:** Eu acho que no final o Biruta não vai ter medo da dona Zulu.

**A7:** Vendo a situação, Alonso corre atrás do doutor e de Biruta que latia aos prantos vendo o garoto corre. Então Biruta que estava sendo levado pelo carro pula do mesmo correndo em direção ao Alonso assim o garoto foge com o garoto, vivendo uma vida mais feliz.

**A8:** Acho que o Biruta vai se acostumar com a sua dona. Ela talvez fique com ele.

**A9:** No final, o cachorro vai se dá bem com a dona Zulu.

Nitidamente, os participantes imaginaram, em sua maioria, que Biruta conseguiria ter um final feliz, em que o cachorro e Dona Zulu teriam um bom relacionamento à posteriori. No entanto, é importante salientar algumas ocorrências nas respostas. Na suposição de A2, o animal seria capaz de mudar a personalidade de Dona Zulu, o que seria uma observação importante, visto que o participante percebe que o sentimento de pena seria suficiente para fazer Dona Zulu querer ficar com o animal, o que favoreceria uma mudança radical, pois o cachorro passaria de indesejado a “xodó da casa”. Segundo Iser (1979), “essa dupla operação de imaginar e interpretar faz com

que o leitor se empenhe na tarefa de visualizar as muitas formas possíveis do mundo identificável” (p.107).

Já na suposição criada por A3, conseguimos visualizar que o participante internalizou a ideia de como Alonso não poderia ser quando crescer: igual a Dona Zulu. Ao ressaltar que “diferente de Dona Zulu, ele ajuda e defende os animais e crianças que não tem lar”, o participante parece, ao nosso ver, perceber que defender os animais e crianças que não têm lar era tudo o que a dona da casa não fazia, o que merecia, supomos, destaque no final. Ao trazer para o novo final esse suposto aprendizado de Alonso de como não ser quando crescer, o participante parece comprovar-nos a última etapa do método recepcional de Bordini e Aguiar (1988), ao conseguir perceber que a leitura está além de uma tarefa escolar, mas perpassa a sua forma como vê o mundo.

### **5ª etapa – Revelação do final e comparação com os finais criados por eles**

Nesta atividade, buscamos a **ruptura dos horizontes de expectativas**, apontada por Bordini e Aguiar (1988), uma vez que, ao trazer à tona o final do texto e proporcionar a comparação entre os finais, realizamos tarefas que “abalem as certezas dos alunos” (p.89). Ou seja, a quebra dos horizontes de expectativas ocorreria no momento em que os participantes percebessem que aquilo que supuseram, a partir de suas convicções textuais e de seu conhecimento de mundo, seria diferente do que o texto trouxera para o leitor.

Nessa perspectiva, começaríamos a aula revelando o final do conto “Biruta” para os participantes. Eles seriam alertados de que precisariam ouvir com atenção para que, posteriormente, fizessem um comparativo com os finais que eles haviam imaginado e escrito para o conto. No entanto, achamos melhor invertermos a ordem das tarefas para que o ambiente de ruptura fosse vivenciado, rompendo, assim com tudo o que havia suposto e discutido, conforme comprovado nos vídeos a seguir.

**Continuação da leitura e solicitação para a criação dos finais:****Vídeo 1**

[https://drive.google.com/file/d/1sHRE2XXsSm7NGOpu8w8h4HxXfOCKoIPw/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1sHRE2XXsSm7NGOpu8w8h4HxXfOCKoIPw/view?usp=drive_link)

**Vídeo 2**

[https://drive.google.com/file/d/1sEHeMRmf1kcFIWdxJ0mqh4HzEwH7erFH/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1sEHeMRmf1kcFIWdxJ0mqh4HzEwH7erFH/view?usp=drive_link)

**Revelação do final da história e exposição dos finais supostos pelos participantes:****Vídeo 1:**

[https://drive.google.com/file/d/1s\\_OigFobd-riei3rvNys7vS7iursOPrh/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1s_OigFobd-riei3rvNys7vS7iursOPrh/view?usp=drive_link)

**Vídeo 2:**

[https://drive.google.com/file/d/1sIWt\\_PKnQjZLrBqJws2\\_UZe32KwqBPTo/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1sIWt_PKnQjZLrBqJws2_UZe32KwqBPTo/view?usp=drive_link)

Desta forma, começamos a aula solicitando a alguns participantes que lessem os finais criados por eles. Discutimos sobre esses finais e fizemos comparativos, pois, segundo Cosson (2020), “a aprendizagem literária se faz em círculos concêntricos que começam com a leitura individual do aluno em diálogo com a obra e avançam progressivamente para a leitura em diálogo com os colegas da turma.” (COSSON, 2020, p.18). Daí a importância desse compartilhamento de finais para que pudessem discutir, comparar, observar situações que pudessem não ter observado, analisar, concluir e, principalmente, ampliar os horizontes acerca do que leram, (re)significando o que compreenderam.

Inicialmente, a discussão se deu apenas entre os finais criados por eles. Posteriormente, lemos o final da história e fizemos os comparativos entre as histórias criadas por eles e o final da história ‘Biruta’. Vimos aqueles que mais se aproximaram e aqueles que foram totalmente distintos.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da aplicação das atividades desta pesquisa, ficou evidente a importância do texto literário para o processo de letramento, e a sala de aula é o ambiente propício para o contato com o gênero textual conto. No entanto, compreendemos que esse contato precisa ocorrer de maneira dialógica e significativa. E, para isso, o professor deverá ser o mediador dessa interação leitor/texto, com propostas que dinamizem a aula e proporcionem abordagens que estimulem a imaginação do aprendente.

Com isso, acreditamos que esta pesquisa pode ser relevante para os estudos dos processos de leitura significativa e interpretação do texto literário, uma vez que as metodologias adotadas podem favorecer o desenvolvimento da habilidade da leitura ativa entre os alunos com pouco acesso à cultura letrada, como ocorre com a maioria da clientela que vive nos bairros periféricos da nossa capital.

Por outro lado, com esta pesquisa, evidenciam-se os percalços enfrentados pelos professores da rede pública estadual na aplicabilidade de metodologias que escapem o tradicional. Muitas vezes, precisamos, enquanto professores, lidar com o imprevisível e termos a capacidade de nos adequar a realidades diversas, adaptando nossas aulas ao contexto que se apresenta. A evasão escolar, o desestímulo ao final do ano e a falta de recursos minimamente necessários para a projeção de aulas são alguns desses entraves ao bom andamento das ações.

Com isso, compreendemos que se faz necessária a adequação ao contexto para que as práticas de leitura sejam estimulantes e atinjam seu objetivo na formação do leitor literário, bem como as metodologias aplicadas na leitura do texto literário devem envolver métodos que considerem o contexto do leitor, colocando-o na posição de construtor de novos sentidos, explorando o não-dito e ampliando a capacidade leitora, engajando o aluno leitor no processo de leitura, tendo em mente a construção da autonomia interpretativa, aspecto fundamental no letramento literário.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor – Alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação do. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CHAMBERS, Aidan. **Dime: los niños, la lectura y la conversación**. Madrid: S.L. Fondo de Cultura Económica de España, 2017.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e prática**. São Paulo: Contexto. 2006.
- DALLA-BONA, Elisa Maria. TARACHUK, Daiana Lima. A vez e a voz do leitor literário: aplicação do método recepcional no Ensino Fundamental I. In *Leitura: Teoria e Prática*. São Paulo, 2022.
- GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- ISER, Wolfgang. **O jogo do texto**; JAUSS, Hans Robert et al. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p.105-118.
- JAUSS, Hans Robert. *A teoria da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução Sergio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1979.
- LUCAS, Fábio. **A ficção giratória de Lygia Fagundes Telles**. Travessia: Publicação do Programa de Pós Graduação em Literatura. Florianópolis, UFSC, n. 20, 1990. (pp. 60-77). Disponível em < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/travessia/article/view/17317> > Acesso em 08/07/2023.
- MARTINS, J. T. **A relação entre o texto escrito e a vocalidade no teatro: contribuições a partir de Paul Zumthor**. Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 1, n. 6, p. 141-148, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101062004141>. Acesso em: 10/07/2023.

MENDES, Ana Caroline Moura. **O pioneirismo autoficcional de A Disciplina do Amor nos contos de Lygia Fagundes Telles**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp). Araraquara, 2022

MORAIS, Fabiana Pereira de. **Letramento Literário: Perspectivas e práticas de leitura literária para o 9º ano**. Dissertação de Mestrado – UFCG/CFP, Cajazeira, 2016.

OLIVEIRA, Eliana Kefalás. **O jogo do texto no ensino de Literatura: Por uma metodologia performativa**. In: CARVALHO, Aluska Silva et al. (Orgs.) – João Pessoa: Editora UFCG, 2018.

\_\_\_\_\_. **Leitura, voz e performance no ensino de literatura. Signótica**, Goiânia, UFG, 2010. v. 22, n. 2, p. 277–307. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/13609>. Acesso em: 10/07/2023.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino § Cavalcante, Mônica Magalhães. **Texto e ensino**. Natal: SEDIS + UFRN, 2018.

RANGEL, Egon de Oliveira. **Literatura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor**. In: **Leituras literárias: discursos transitivos**. PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs.). Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007, p. 145- 162.

RAMOS, R. **A literatura como um ato de amor**. In: TELLES, L.F. A disciplina do amor. São Paulo: Nova Fronteira, 1980. p. 147-156.

RESENDE, Nilton José Melo de. **A caça em marcha: leituras e edição crítica do livro Antes do baile verde, de Lygia Fagundes Telles**. Tese (doutorado em Estudos literários) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2014.

\_\_\_\_\_. **“Anão de jardim”: o “conto total” de Lygia Fagundes Telles. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, (56), p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2316-4018563>, acesso em: 10/07/2023.

ROJO, Roxane Helena. **Multiletramentos na escola**. ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.) São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **O processo de metamorfose nos contos de Lygia Fagundes Telles**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1984.

SOARES, Magda. **A escolarização da leitura literária – O jogo do livro infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. (Orgs.). Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.

SOUZA, Renata Junqueira de. COSSON, Rildo. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. P.101-107: Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2011. Disponível em <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 10/07/2023.

TELLES, Lygia Fagundes. **A disciplina do amor**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.  
\_\_\_\_\_. **Histórias Escolhidas**. São Paulo: Boa Leitura, 1961.

ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção e leitura**. Tradução de Jerusa Pires e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Nayf, 2ª ed., 2007.

## APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO INICIAL

**ESTE QUESTIONÁRIO É PARTE INTEGRANTE DA PESQUISA INTITULADA “BIRUTA E A DISCIPLINA DO AMOR, DE LYGIA FAGUNDES TELLES: LETRAMENTO LITERÁRIO E O JOGO DO TEXTO NA RECEPÇÃO DE ALUNOS LEITORES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”**

### QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

01. Idade: \_\_\_\_\_ anos.

02. O que costuma ler?

- (A) quadrinhos
- (B) textos em redes sociais
- (C) livros
- (D) outros

03. Quem ou o que lhe estimula a ler? \_\_\_\_\_

04. Com que frequência você costuma ler? \_\_\_\_\_

05. Onde você consegue livros/textos para ler?

- ( ) na escola.
- ( ) com vizinhos.
- ( ) com amigos.
- ( ) na internet.
- ( ) compro.

06. Quem indica os livros que você costuma ler? \_\_\_\_\_

07. Você já leu algum conto literário?

- ( ) sim.
- ( ) não.

08. Você se lembra de alguma história em livros, filmes, HQs que apresente como personagem um cachorro? Qual (is)?

09. Você costuma usar o computador?

- ( ) sim, todos os dias da semana.
- ( ) sim, quase todos os dias da semana.
- ( ) sim, um ou dois dias na semana.
- ( ) nunca uso.

10. Você costuma usar o celular?

- ( ) sim, todos os dias da semana.
- ( ) sim, quase todos os dias da semana.
- ( ) sim, um ou dois dias na semana.
- ( ) nunca uso.

11. No computador, o que você costuma fazer? (Pode assinalar mais de uma resposta).

- trabalhos escolares.
- consulto e pesquiso.
- faço curso à distância.
- jogo ou desenho.
- acesso redes sociais.
- outras. Qual (is)? \_\_\_\_\_

12. No celular, o que você costuma fazer? (Pode assinalar mais de uma resposta).

- trabalhos escolares.
- consulto e pesquiso.
- faço curso à distância.
- jogo ou desenho.
- acesso redes sociais.
- outras. Qual (is)? \_\_\_\_\_

13. Qual a ferramenta digital que você conhece? (Pode assinalar mais de uma).

- Padlet.
- Kahoot
- Wordwall
- Socrative
- Google sala de aula
- Socrative
- Canva
- outra. Qual(is)? \_\_\_\_\_

14. Da(s) ferramenta(s) acima, qual(is) você mais gosta? \_\_\_\_\_

15. Você tem facilidade em usar ferramentas digitais para produção de atividades?

- sim
- não
- mais ou menos

## APÊNDICE II – AULA DE MOTIVAÇÃO

### SLIDES USADOS PARA DISCUSSÃO SOBRE A QUESTÃO 8 DO QUESTIONÁRIO INICIAL

#### SLIDE 1

## Alguns animais mencionados no questionário

1) Snoopy



2) Scooby-Doo



#### SLIDE 2

3) 101 Dálmatas



4) A Dama e o vagabundo



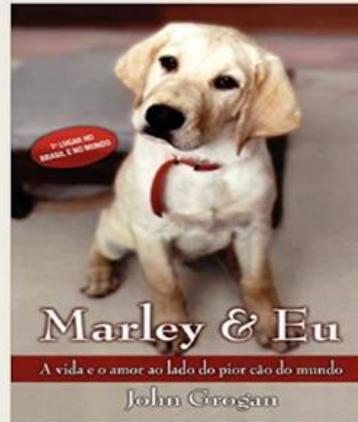
## SLIDE 3

Você conhece estes cachorros?

Hachiko



Marley



## SLIDE 4

Conto “A disciplina do amor”, de Lygia Fagundes Telles

- 1) Que sentidos você conhece para a palavra “disciplina”?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- 1) O que o título lhe faz pensar sobre como será a história?

**SLIDE 5**

## Vamos começar??

- Fique atento às palavras e às frases que mais lhe chamarem atenção.
- Sublinhem 2 frases que forem mais significativas.
- Anote alguma lembrança, pensamento ou reflexão que surgir durante a leitura do trecho.

**SLIDE 6**

## “A disciplina do amor”, de Lygia Fagundes Telles

Foi na França, durante a Segunda Grande guerra: um jovem tinha um cachorro que todos os dias, pontualmente, ia esperá-lo voltar do trabalho. Postava-se na esquina, um pouco antes das seis da tarde. Assim que via o dono, ia correndo ao seu encontro e, na maior alegria, acompanhava-o com seu passinho saltitante de volta à casa. A vila inteira já conhecia o cachorro, e as pessoas que passavam faziam-lhe festinhas, e ele correspondia, chegava até a correr todo animado atrás dos mais íntimos. Para logo voltar atento ao seu posto e ali ficar sentado até o momento em que seu dono apontava lá longe.

**SLIDE 7**

- 1 – Por que o cachorro se postava na esquina? Por que ele não aguardava em casa?
  
- 2- O que é possível supor sobre essa atitude do cachorro?
  
- 3 – Por que a vila inteira já conhecia o cachorro?

**SLIDE 8**

Mas eu avisei que o tempo era de guerra, o jovem foi convocado. Pensa que o cachorro deixou de esperá-lo? Continuou a ir diariamente até a esquina, fixo o olhar naquele único ponto, a orelha em pé, atenta ao menor ruído que pudesse indicar a presença do dono bem-amado.

- 1- Por que vocês acham que o narrador nos lembra que o tempo era de guerra?
- 2 – Por que você acha que o cão ficava com o olhar fixo e com a orelha em pé?
- 3 - Por que ele continuava a ir diariamente até a esquina?
- 4 – O que poderá ocorrer a partir desse momento?

**SLIDE 9**

Assim que anoitecia, ele voltava para casa e levava sua vida normal de cachorro, até chegar o dia seguinte. Então, disciplinadamente, como se tivesse um relógio preso à pata, voltava ao posto de espera.

**1 – Por que o cachorro agia “como se tivesse um relógio preso à pata”?**

**2 – Escreva na folha que lhe foi fornecida o que você imagina que pode ter acontecido a partir daí.**

**Na próxima aula, compartilharemos os finais da história**

## APÊNDICE III - ATIVIDADE 1

### Trecho 1

#### A disciplina do amor

Lygia Fagundes Telles

Foi na França, durante a Segunda Grande guerra: um jovem tinha um cachorro que todos os dias, pontualmente, ia esperá-lo voltar do trabalho. Postava-se na esquina, um pouco antes das seis da tarde. Assim que via o dono, ia correndo ao seu encontro e, na maior alegria, acompanhava-o com seu passinho saltitante de volta à casa. A vila inteira já conhecia o cachorro, e as pessoas que passavam faziam-lhe festinhas, e ele correspondia, chegava até a correr todo animado atrás dos mais íntimos. Para logo voltar atento ao seu posto e ali ficar sentado até o momento em que seu dono apontava lá longe.

### Trecho 2

Mas eu avisei que o tempo era de guerra, o jovem foi convocado. Pensa que o cachorro deixou de esperá-lo? Continuou a ir diariamente até a esquina, fixo o olhar naquele único ponto, a orelha em pé, atenta ao menor ruído que pudesse indicar a presença do dono bem-amado.

### Trecho 3

Assim que anoitecia, ele voltava para casa e levava sua vida normal de cachorro, até chegar o dia seguinte. Então, disciplinadamente, como se tivesse um relógio preso à pata, voltava ao posto de espera.

### Lembranças, pensamentos ou reflexões

O que você imagina que pode ter acontecido a partir do trecho 3?

## **APÊNDICE IV - ATIVIDADE 2**

### **DIÁRIO DE LEITURA**

**1 - Quais trechos da leitura me pareceram (des)interessantes, intrigantes, divertidos, emocionantes, enfadonhos, belos, complexos, tristes, ricos, desagradáveis etc.? Por quê?**

**2 - Houve partes de difícil entendimento? Quais?**

**3 - Agora, enquanto relembro minha leitura, que trechos, imagens, pensamentos parecem se destacar na minha memória? O que pensei enquanto lia esta ou aquela passagem do texto?**

**4- Lembrei de pessoas, animais, lugares, experiências, outros textos, enquanto lia? Quais? Como?**

## APÊNDICE V - DISCUSSÃO SOBRE OS POSSÍVEIS FINAIS

### SLIDE 1

## DISCUSSÕES SOBRE OS POSSÍVEIS FINAIS

### ■ FINAL DA HISTÓRIA

O jovem morreu num bombardeio mas no pequeno coração do cachorro não morreu a esperança. Quiseram prendê-lo, distraí-lo. Tudo em vão. Quando ia chegando àquela hora, ele disparava para o compromisso assumido, todos os dias. Todos os dias, com o passar dos anos (**a memória dos homens!**) as pessoas foram se esquecendo do jovem soldado que não voltou.

- O que o trecho “a memória dos homens!” desperta em você?

### SLIDE2

■ Uma tarde (era inverno) ele lá ficou, o focinho voltado para aquela direção.

- O que “o focinho voltado para aquela direção” pode significar no seu ponto de vista?

## SLIDE 3

## História semelhante



- [Sempre ao seu lado](#)



## APÊNDICE VI – ATIVIDADE DE SELEÇÃO DOS TRECHOS DO CONTO “BIRUTA”

### ATIVIDADE 3

**OBSERVE** os trechos listados a seguir (também destacados no texto). **SELECIONE** dois trechos (os que você achar mais significativos por algum motivo). **PENSE** em duas formas diferentes de pronunciar os trechos escolhidos. **PRATIQUE** as pronúncias para a gravação na próxima aula.

Trecho 1 - **Sente-se aí, Biruta, que vamos ter uma conversinha.**

Trecho 2 - **"Mas o que foi que eu fiz, Alonso? Não me lembro de nada..."**

Trecho 3 - **Lembra sim senhor! E não adianta ficar aí com essa cara de doente, que não acredito, ouviu? Ouviu, Biruta?!**

Trecho 4 - **Leduína ficou desesperada, vinham visitas para o jantar, precisava encher os pastéis, "Alonso, você não viu onde deixei a carne?" Ele estremeceu.**

Trecho 5 - **- Esse pedaço eu tirei pra mim. Eu estava com vontade de comer um bife e aproveitei quando você foi na quitanda.**

Trecho 6 - **Por que fiquei com medo.**

Trecho 7 - **Lágrimas saltaram-lhe dos olhos. Os dedos foram ficando roxos, mas ela continuava batendo com aquele mesmo vigor obstinado com que escovara os cabelos, batendo, batendo, como se não pudesse parar mais.**

Trecho 8 - **- Atrevido! Ainda te devolvo pro asilo, seu ladrãozinho!**

Trecho 9 - **"Biruta, Biruta, apanhei por sua causa, mas não faz mal."**

Trecho 10 - **Isso tinha acontecido há duas semanas. E agora Biruta mordera a carteirinha de Leduína. E se fosse a carteira de dona Zulu?**

Trecho 11 - **- Você sabe que tem todas as minhas pra morder, não sabe? Pois agora não te dou presente de Natal, está acabado. você vai ver se ganha alguma coisa. Você vai ver!...**

Trecho 12 - **. Em seguida, calou-se, esperando qualquer reação por parte do cachorro. Como a reação tardasse, lançou-lhe um olhar furtivo. Biruta dormia profundamente.**

Trecho 13 - **Alonso então sorriu. Biruta era como uma criança. Por que não entendiam isso? Não fazia nada por mal, queria só brincar... Por que dona Zulu tinha tanta raiva dele?**

Trecho 14 - **. "Por que dona Zulu tem que ser assim? O doutor é bom, quer dizer, nunca se importou nem comigo nem com você, é como se a gente não existisse, Leduína tem aquele jeito dela, mas duas vezes já me protegeu.**

Trecho 15 - **Ah Biruta, Biruta, cresça logo, pelo amor de Deus!**

Trecho 16 - **Você vai ficar lindo quando crescer, Biruta, eu sei que vai!"**

## APÊNDICE VII – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
FACULDADE DE LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (Profletras)  
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **“Biruta” e “A disciplina do amor”, de Lygia Fagundes Telles: uma perspectiva do texto como jogo e por meio de jogos numa turma de 9º ano do ensino fundamental**, sob responsabilidade da pesquisadora Edilayne Dantas da Silva Serafim. Seus pais ou responsáveis sabem de tudo o que vai acontecer na pesquisa (riscos e benefícios) e permitiram que você participe.

Esta pesquisa será realizada para propiciar uma experiência de intervenção didática com o objetivo de ajudá-los a compreender e a dialogar com o texto, visando estabelecer uma relação de jogo interpretativo com a obra diante das múltiplas possibilidades de construções de sentidos.

Você não é obrigado(a) a participar e poderá desistir sem problema nenhum. Você só participará se quiser. Os adolescentes que irão participar desta pesquisa têm de treze (13) a quinze (15) anos de idade.

A pesquisa será realizada na Escola Estadual Doutor Fernandes Lima, onde os adolescentes se encontram estudando, durante as aulas de Língua Portuguesa em que a pesquisadora é professora regente. Para isso, serão realizadas várias atividades didáticas para uma análise posterior.

Atendendo ao disposto na Resolução 510, de 2016, artigo 2, esta pesquisa apresenta a natureza, justificativa, objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos. Quais sejam:

1. Natureza: O estudo se destina a realizar **uma proposta didática qualitativa da abordagem do texto em sala de aula, tendo em vista a interação do leitor com o texto na prática da análise literária, visando estabelecer uma relação de jogo com a obra diante das múltiplas possibilidades de construções de sentidos.**

2. Justificativa: importância deste estudo é a de **direcionar a prática dos professores de Língua Portuguesa em relação aos trabalhos com o gênero textual conto, trazendo uma abordagem de jogo a fim de melhorar a compreensão de textos e proporcionar uma interação entre aluno e texto.**

3. Objetivos: O resultado que se deseja alcançar é **ajudar aos alunos a desenvolver a competência leitora, a leitura interpretativa, por meio da abordagem do texto como um jogo e por meio de jogos digitais, visando ao desenvolvimento da leitura e da interpretação textuais.**

4. Método: O estudo será feito da seguinte maneira: **no horário de aula de Língua Portuguesa do participante e no laboratório de informática da escola.**

**Procedimento pedagógicos:**

- I. Os participantes conhecerão sobre o gênero textual conto.
- II. Os participantes farão uso do computador para realizar jogos envolvendo o gênero textual.

**Procedimento para coleta de dados:**

- I. Os participantes realizarão atividades por meio de ferramentas digitais que os levem a compreender e a dialogar com o texto.
- II. Os participantes construirão composições escritas em ferramentas digitais em que escreverão as impressões que tiveram sobre os contos lidos em sala.

5. A sua participação será na seguinte etapa: **autorizando a participação do menor sob sua responsabilidade na pesquisa.**

6. Potenciais riscos: Os incômodos e possíveis riscos à saúde física e/ou mental do menor sob sua responsabilidade na pesquisa são: **discriminação ou preconceito. Para que isso não ocorra, não utilizaremos o nome do menor em momento algum ou qualquer outra forma que o possa identificar. Para a análise do texto participante utilizaremos códigos, por exemplo: AM1= aluno do sexo masculino 1.**

7. Potenciais benefícios: Os benefícios esperados com a participação do menor sob sua responsabilidade no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: **melhorar o nível de compreensão textual e contribuir com o desenvolvimento dos estudos do ensino de Língua Portuguesa.**

8. O menor sob sua responsabilidade poderá contar com a seguinte assistência: **tirar dúvidas sobre esta pesquisa pelo telefone 988567061 e pelo email edilayned247@gmail.com, sendo responsáveis por esta pesquisa a professora Dra. Eliana Kefalás de Oliveira (orientadora desta pesquisa) e a professora mestranda aplicadora Edilayne Dantas da Silva Serafim.**

9. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

Esta pesquisa será realizada para direcionar a prática dos professores de Língua Portuguesa em relação ao desenvolvimento da habilidade da leitura do texto literário do gênero conto. Para manter em sigilo da sua identidade e dos demais voluntários e para que não haja discriminações, cada texto será identificado com as letras AM (para aluno da pesquisa do sexo masculino) e AF (para aluno da pesquisa do sexo feminino) e um número de (1- 42). Dessa forma, cada texto será identificado assim: AM 1, AM2, AF 1, AF2 e assim sucessivamente até o 42.

CASO SINTA NECESSIDADE, PROCURE-NOS PELO TELEFONE (82) 988567061 OU PELO E-MAIL [edilayned247@gmail.com](mailto:edilayned247@gmail.com).

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Alagoas é formado por um grupo de indivíduos com conhecimentos científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo seguro e proteger os seus direitos enquanto participante. Este papel está baseado nas diretrizes éticas brasileiras (Res. CNS 466/12 e Res. CNS 510/16 e complementares).

**Diante de quaisquer ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária. Contato: [cep@ufal.br](mailto:cep@ufal.br)**

Ninguém saberá que você estará participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados na dissertação de mestrado do Profletras e em meios de divulgação da área de estudos linguísticos, mas sem identificar os adolescentes que participaram.

( ) ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA

( ) NÃO ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA

---

Assinatura do menor

---

Assinatura do pesquisador

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária. Contato: [cep@ufal.br](mailto:cep@ufal.br)

Pesquisador Responsável: Edilayne Dantas da Silva Serafim

Endereço: Rua Arnaldo Braga, número 20, Cruz das Almas, Maceió - AL

Fone: (82) 988567061 E-mail: [edilayned247@gmail.com](mailto:edilayned247@gmail.com)

## APÊNDICE VIII – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
FACULDADE DE LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (ProfLetras)

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Você, pai/responsável pelo menor ....., está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “**Biruta**” e “**A disciplina do amor**”, de **Lygia Fagundes Telles: uma perspectiva do texto como jogo e por meio de jogos numa turma de 9º ano do ensino fundamental**”, da pesquisadora **Edilayne Dantas da Silva Serafim**. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. O estudo se destina a realizar **uma proposta didática da abordagem do texto em sala de aula, tendo em vista a interação do leitor com o texto na prática da análise literária, visando estabelecer uma relação de jogo com a obra diante das múltiplas possibilidades de construções de sentidos.**
2. A importância deste estudo é a de **direcionar a prática dos professores de Língua Portuguesa em relação aos trabalhos com o gênero textual conto, trazendo uma abordagem de jogo a fim de melhorar a compreensão de textos e proporcionar uma interação entre aluno e texto.**
3. O resultado que se deseja alcançar é o seguinte: **ajudar aos alunos a desenvolver a competência leitora, a leitura interpretativa, por meio da abordagem do texto como um jogo e por meio de jogos digitais, visando ao desenvolvimento da leitura e da interpretação textuais.**
4. A coleta de dados começará em julho/2022 e terminará em setembro/2022 **(condicionada à aprovação do comitê de ética CEP/UFAL).**
5. O estudo será feito da seguinte maneira: **no horário de aula de Língua Portuguesa do participante e no laboratório de informática da escola.**

#### Procedimento pedagógicos:

- III. Os participantes conhecerão sobre o gênero textual conto.
- IV. Os participantes farão uso do computador para realizar jogos envolvendo o gênero textual.

#### Procedimento para coleta de dados:

- III. Os participantes realizarão atividades por meio de ferramentas digitais que os levem a compreender e a dialogar com o texto.

- IV. Os participantes construirão composições escritas em ferramentas digitais em que escreverão as impressões que tiveram sobre os contos lidos em sala.
6. A sua participação será na seguinte etapa: **autorizando a participação do menor sob sua responsabilidade na pesquisa.**
7. Os incômodos e possíveis riscos à saúde física e/ou mental do menor sob sua responsabilidade na pesquisa são: **discriminação ou preconceito. Para que isso não ocorra, não utilizaremos o nome do menor em momento algum ou qualquer outra forma que o possa identificar. Para a análise do texto participante utilizaremos códigos, por exemplo: A1.**
8. Os benefícios esperados com a participação do menor sob sua responsabilidade no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: **melhorar o nível de compreensão textual e contribuir com o desenvolvimento dos estudos do ensino de língua portuguesa.**
9. O menor sob sua responsabilidade poderá contar com a seguinte assistência: **tirar dúvidas sobre a pesquisa, sendo responsável por ela a professora Dra. Eliana Kefalás de Oliveira (orientadora desta pesquisa) e a professora mestranda aplicadora desta pesquisa Edilayne Dantas da Silva Serafim.**
10. Você será informado(a) do resultado final do projeto por telefone e, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo por meio do contato direto com a pesquisadora pelo telefone 82988567061.
11. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.
12. As informações conseguidas através da participação do menor sob sua responsabilidade na pesquisa não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.
13. O estudo não acarretará nenhuma despesa nem ressarcimento para você. No entanto, caso eventuais despesas ocorram, os participantes desta pesquisa serão ressarcidos pela pesquisadora responsável, Edilayne Dantas da Silva Serafim, com recursos próprios.
15. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu ....., responsável pelo menor ..... que foi convidado a participar da pesquisa, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação no mencionado estudo e estando consciente dos direitos, das responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação implicam, concordo em autorizar a participação do menor e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

**Endereço da responsável pela pesquisa**

Instituição: FACULDADE DE LETRAS/PROFLETRAS

Endereço: Jardim Royal quadra S 2 nº 113

Complemento: Cidade universitária

Cidade: Maceió/CEP: 57074-199 Telefone: (82) 99646-1753

**Contato de urgência:** Sra. Eliana Kefalás de Oliveira

Endereço: Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Cidade: Maceió/CEP: 57072900

Telefone:(82) 3214-16201

**ATENÇÃO:** O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Alagoas é formado por um grupo de indivíduos com conhecimentos científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo seguro e proteger os seus direitos enquanto participante. Este papel está baseado nas diretrizes éticas brasileiras (Res. CNS 466/12 e Res. CNS 510/16 e complementares). **Diante de quaisquer ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária. Contato: [cep@ufal.br](mailto:cep@ufal.br)**

Maceió, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) voluntário(a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

## APÊNDICE IX – CARTA DE ANUÊNCIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
FACULDADE DE LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (ProfL<sub>etras</sub>)

### CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora Edilayne Dantas da Silva Serafim que está sob a orientação do Profa. Dra. Eliana Kefalás de Oliveira, a desenvolver o seu projeto **“BIRUTA E A DISCIPLINA DO AMOR, DE LYGIA FAGUNDES TELLES: UMA PERSPECTIVA DO TEXTO COMO JOGO E EM JOGOS NUMA TURMA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”**, no Colégio Estadual Doutor Fernandes Lima, com o objetivo de propiciar uma experiência de intervenção didática com alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental, a fim de ajudá-los a desenvolver a competência leitora por meio do gênero textual numa abordagem do texto como um jogo e por meio de jogos, especificamente a investigação sobre a formação do leitor literário e a experiência de recepção dos alunos leitores, utilizando práticas de leitura e análise que abordem o texto como um jogo.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos das resoluções 466/12 e 510/16 e suas complementares, comprometendo-se a mesma a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou comunidades.

Antes de iniciar a coleta dos dados, a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição de Ensino o parecer consubstanciado envolvendo seres humanos, credenciado ao Sistema. – CEP/UFAL.

Maceió/AL, 15 de maio de 2022.

---

Gestora da Escola

**ANEXO A – CONTO “A DISCIPLINA DO AMOR”, DE LYGIA FAGUNDES TELLES**

Foi na França, durante a Segunda Grande guerra: um jovem tinha um cachorro que todos os dias, pontualmente, ia esperá-lo voltar do trabalho. Postava-se na esquina, um pouco antes das seis da tarde. Assim que via o dono, ia correndo ao seu encontro e na maior alegria acompanhava-o com seu passinho saltitante de volta à casa. A vila inteira já conhecia o cachorro e as pessoas que passavam faziam-lhe festinhas e ele correspondia, chegava até a correr todo animado atrás dos mais íntimos. Para logo voltar atento ao seu posto e ali ficar sentado até o momento em que seu dono apontava lá longe. Mas eu avisei que o tempo era de guerra, o jovem foi convocado. Pensa que o cachorro deixou de esperá-lo? Continuou a ir diariamente até a esquina, fixo o olhar naquele único ponto, a orelha em pé, atenta ao menor ruído que pudesse indicar a presença do dono bem-amado. Assim que anoitecia, ele voltava para casa e levava sua vida normal de cachorro, até chegar o dia seguinte. Então, disciplinadamente, como se tivesse um relógio preso à pata, voltava ao posto de espera. O jovem morreu num bombardeio, mas no pequeno coração do cachorro não morreu a esperança. Quiseram prendê-lo, distraí-lo. Tudo em vão. Quando ia chegando aquela hora ele disparava para o compromisso assumido, todos os dias. Todos os dias. Com o passar dos anos (a memória dos homens!) as pessoas foram se esquecendo do jovem soldado que não voltou. Casou-se a noiva com um primo. Os familiares voltaram-se para outros familiares. Os amigos para outros amigos. Só o cachorro já velhíssimo (era jovem quando o jovem partiu) continuou a esperá-lo na sua esquina. As pessoas estranhavam, mas quem esse cachorro está esperando?...Uma tarde (era inverno) ele lá ficou, o focinho voltado para aquela direção. (Telles, Lygia Fagundes. A disciplina do amor. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.)

## ANEXO B – CONTO “BIRUTA”, DE LYGIA FAGUNDES TELLES

ALONSO FOI PARA O QUINTAL carregando uma bacia cheia de louça suja. Andava com dificuldade, tentando equilibrar a bacia que era demasiado pesada para seus bracinhos finos.

- Biruta, êh, Biruta - chamou sem se voltar.

O cachorro saiu de dentro da garagem. Era pequenino e branco, uma orelha em pé e a outra completamente caída.

- Sente-se aí, Biruta, que vamos ter uma conversinha - disse Alonso pousando a bacia ao lado do tanque. Em seguida ajoelhou-se, arregaçou as mangas da camisa grosseira e começou a lavar os pratos.

Biruta sentou-se muito teso e atento, inclinando interrogativamente a cabeça ora para a direita, ora para a esquerda, como se quisesse apreender melhor as palavras do seu dono. A orelha caída ergueu-se um pouco mais, enquanto a outra empinou, aguda e reta. Entre elas, formaram-se dois vincos fundos, próprios de uma testa franzida no esforço da meditação.

- Leduína disse que você entrou no quarto dela - começou o menino num tom brando e calmo. - E subiu em cima da cama, e focinhou as cobertas e mordeu uma carteirinha de couro que ela deixou lá. A carteira era meio velha e ela não ligou muito. Mas se fosse uma carteira nova, Biruta, se fosse uma carteira nova! Me diga agora o que é que ia acontecer se fosse uma carteira nova!? Leduína te dava uma surra e eu não podia fazer nada, como daquela outra vez que você arreventou a franja da cortina, lembra? Você se lembra muito bem, sim senhor, não precisa fazer essa cara de inocente!...

Biruta deitou-se, pousou o focinho entre as patas e baixou humildemente a orelha. Agora, ambas as orelhas estavam no mesmo nível, quebradas e murchas, as pontas quase tocando o chão. Seu olhar, interrogativo e magoado, parecia perguntar: “Mas que foi que eu fiz, Alonso? Não me lembro de nada...”

- Lembra sim senhor! E não adianta ficar aí com essa cara de doente, que não acredito, ouviu? Ouviu, Biruta?!- repetiu Alonso lavando furiosamente os pratos. Com um gesto irritado, arregaçou as mangas que já escorregavam sobre os pulsos finos. Sacudiu as mãos cheias de espuma. Tinha mãos de velho.

- Alonso, anda ligeiro com essa louça! - gritou Leduína, aparecendo por um momento na janela da cozinha. - Já está escurecendo, tenho que sair!

- Já vou indo - respondeu o menino enquanto removia a água da bacia. Voltou-se para o cachorro. E seu rostinho pálido e anguloso se confrangeu de tristeza. Por que Biruta não se emendava, por quê? Por que não se esforçava um pouco para ser melhorzinho? Dona Zulu já andava impaciente, Leduína também, Biruta fez isso. Biruta fez aquilo...

Lembrou-se do dia em que o cachorro entrou na geladeira e tirou de lá a carne. Leduína ficou desesperada, vinham visitas para o jantar, precisava encher os pastéis. “Alonso, você não viu onde deixei a carne?” Ele estremeceu. Biruta! E disfarçadamente, foi à garagem no fundo do quintal, onde dormia com o cachorro num velho colchão metido num ângulo da parede. Biruta estava lá, deitado bem em cima do travesseiro, com a posta de carne entre as patas, comendo tranquilamente. Alonso arrancou-lhe a carne, escondeu-a dentro da camisa e voltou à cozinha. Deteve-se na porta ao ouvir Leduína queixar-se à Dona Zulu que a carne desaparecera, aproximava-se a hora do jantar e o açougue já estava fechado, “que é que eu faço, Dona Zulu?!”

Ambas estavam na sala. Podia entrever a patroa a escovar freneticamente os cabelos. Ele então tirou a carne de dentro da camisa, e ajeitando o papel já todo roto que a envolvia, entrou com a posta na mão.

-Está aqui, Leduína.

- Mas falta um pedaço! - exclamou a cozinheira.

- Esse pedaço que falta tirei para mim. Eu estava com vontade de comer um bife e aproveitei quando você foi na quitanda...

- Mas por que você escondeu o resto? - perguntou a patroa, aproximando-se.

- Porque fiquei com medo.

Ele ainda tinha bem viva na memória a dor brutal que sentira nas mãos corajosamente abertas para os golpes da escova. Lágrimas saltaram-lhe dos olhos, os dedos foram ficando intumescidos e roxos, mas ela continuava batendo com aquele mesmo vigor obstinado com que escovara os cabelos, batendo, batendo como se não pudesse parar nunca mais.

- Atrevido! Ainda te devolvo para o asilo, seu ladrãozinho!

Quando ele voltou à garagem, Biruta já estava lá, as duas orelhas caídas, o focinho úmido entre as patas, piscando, piscando os olhinhos ternos. "Biruta, Biruta, apanhei por sua causa, mas não faz mal. Não faz mal."

Biruta então ganiu sentidamente. E lambeu-lhe as lágrimas. E lambeu-lhe as mãos.

Isso tinha acontecido há duas semanas. E agora Biruta mordera toda a carteirainha de Leduína.

E se fosse a carteira de Dona Zulu?

- Hem, Biruta?! E se fosse a carteira de Dona Zulu?

Já desinteressado e sonolento, Biruta mascava uma folha seca.

- Por que você não arrebenta minhas coisas? - prosseguiu o menino elevando a voz. - Você sabe que tem todas as minhas coisas para morder, não sabe? Pois agora não te dou presente de Natal, está acabado. Você vai ver se ganha alguma coisa. Você vai ver!...

Girou sobre os calcanhares, dando as costas ao cachorro. Resmungou um pouco enquanto empilhava a louça na bacia. Em seguida, calou-se, esperando em silêncio qualquer reação por parte do cachorro. Como a reação tardasse, lançou-lhe um olhar furtivo. Biruta dormia profundamente.

Alonso então sorriu. Biruta era como uma criança. Por que não entendiam isso? Não fazia nada por mal, queria só brincar... Por que Dona Zulu tinha tanta raiva dele? Ele só queria brincar, como as crianças... Por que Dona Zulu tinha tanta raiva de crianças e de cachorros?

Uma expressão desolada amarfanhou o rostinho agudo do menino. "Por que Dona Zulu tem que ser assim? O doutor é bom, quer dizer, nunca se importou nem comigo nem com você, é como se a gente não existisse. Leduína tem aquele jeito dela, mas duas vezes já me protegeu. Só Dona Zulu não entende que você é que nem uma criancinha. Ah, Biruta, Biruta, cresça logo, pelo amor de Deus, cresça logo e fique um cachorro sossegado, com bastante pelo e as duas orelhas de pé! Você vai ficar lindo quando crescer, Biruta, eu sei que vai!

- Alonso! - Era a voz de Leduína. - Deixe de falar sozinho e traga logo essa louça. Já está quase noite, menino.

Alonso ergueu-se afobadamente. Mas antes de pegar a bacia, meteu a mão na água e espargiu-a no focinho do cachorro.

- Chega de dormir, seu vagabundo!

Biruta abriu os olhos, bocejou com um ganido e levantou-se, estirando as patas dianteiras, num longo espreguiçamento.

O menino equilibrou penosamente a bacia na cabeça e dirigiu-se à cozinha. Biruta seguiu-o, aos pulos, mordendo-lhe os tornozelos, dependurando-se com os dentes na barra do seu avental.

- Aproveita, seu bandidinho! - riu-se Alonso. - Aproveita que eu estou com a mão ocupada, aproveita!

Assim que colocou a bacia na mesa, ele inclinou-se para agarrar o cachorro. Mas Biruta esquivou-se, latindo. O menino vergou o corpo sacudido pelo riso.

- Ai, Leduína, que o Biruta judiou de mim!...

A empregada pôs-se a guardar rapidamente a louça. Estendeu-lhe uma caçarola com batatas:

- Olha aí para o seu jantar. Tem ainda arroz e carne no forno.

- Mas só eu que vou jantar? - surpreendeu-se Alonso ajeitando a caçarola no colo.

-Hoje é dia de Natal, menino. Eles vão jantar fora, eu também tenho a minha festa. Você vai jantar sozinho.

Alonso inclinou-se. E espiou apreensivo para debaixo do fogão. Dois olhinhos brilharam no escuro: Biruta ainda estava lá. Alonso suspirou, aliviado. Era tão bom quando Biruta resolvia se sentar! Melhor ainda quando dormia. Tinha então a certeza de que não estava acontecendo nada. Era a trégua. Voltou-se para Leduína.

- O que é que seu filho vai ganhar?

-Um cavalinho - disse a mulher. A voz suavizou-se. - Quando ele acordar amanhã, vai encontrar o cavalinho dentro do sapato dele. Ele vivia me atormentando, que queria um cavalinho, que queria um cavalinho...

Alonso pegou uma batata cozida, morna ainda, e fechou-a nas mãos arroxeadas.

- Lá no asilo, no dia de Natal, apareciam umas moças com uns saquinhos de balas e roupas, Tinha uma que já me conhecia, me dava sempre dois pacotinhos em lugar de um. A madrinha. Um dia, me deu um par de sapatos e um casaquinho de malha.

-Por que ela não ficou com você? - Ela disse uma vez que ia me levar, ela disse. Mas, depois, não sei por que ela não apareceu mais...

Deixou cair na caçarola a batata já fria. E ficou em silêncio, imóvel e encolhido, as mãos geladas abertas em torno da vasilha. Apertou os olhos. Deles, irradiou-se para todo o rosto uma expressão dura e amarga. Dois anos seguidos esperou por ela. Pois não lhe prometera levá-lo? Não prometera? Nem lhe sabia o nome, não sabia nada a seu respeito, era apenas "a madrinha". Inutilmente a procurava entre as moças que apareciam no fim do ano com os pacotes de roupas e doces. Inutilmente cantava mais alto do que todos no fim da festa, quando então se reunia aos meninos na capela. Ah, se ela pudesse ouvi-lo!

"...O bom Jesus é quem nos traz  
A mensagem de amor e alegria..."

- Também, é muita responsabilidade tirar criança para criar! - disse Leduína desamarrando o avental. - Já chega os que a gente tem...

Alonso baixou pesadamente o olhar. E de repente, sua fisionomia iluminou-se. Puxou o cachorro pelo rabo. Riu-se:

-Eh, Biruta! Está com fome, Biruta? Seu vagabundo, vagabundo... Sabe Leduína, Biruta também vai ganhar um presente que está escondido lá debaixo do meu travesseiro. Com aquele dinheirinho que você me deu, lembra? Comprei uma bolinha de borracha, uma beleza de bola! Agora ele não vai precisar mais mexer em nada, sabe, Leduína?

-Hoje cedo ele não esteve no quarto de Dona Zulu?

O menino empalideceu.

-Só se foi na hora que fui lavar o automóvel...Por que Leduína? Porquê? Que foi que aconteceu? Ela hesitou. E encolheu os ombros.

- Nada. Perguntei à toa.

A porta abriu-se bruscamente e a patroa apareceu. Alonso encolheu-se um pouco. E sondou a fisionomia da mulher. Mas ela estava sorridente. O menino sorriu também.

-Ainda não foi para sua festa, Leduína? - perguntou a moça num tom afável. Abotoava os punhos do vestido de renda. -Pensei que você já tivesse saído... - E antes que a empregada respondesse, ela voltou-se para Alonso: - Então? Preparando seu jantarzinho?

O menino baixou a cabeça. Quando ela lhe falava assim mansamente, ele não sabia nunca o que dizer.

-O Biruta está limpo, não está? - prosseguiu a mulher, inclinando-se para fazer uma carícia na cabeça do cachorro. Biruta baixou as orelhas, ganiu num tom dolorido e escondeu-se debaixo do fogão.

Alonso tentou encobrir-lhe a fuga:

- Biruta, Biruta! Cachorro mais bobo, deu agora de se esconder... - Voltou-se para a patroa. E sorriu palidamente, desculpando-se: - Até de mim ele se esconde...

A mulher pousou a mão no ombro do menino:

- Vou numa festa onde tem um menininho assim do seu tamanho. Ele adora cachorros. Então me lembrei de levar o Biruta emprestado só por esta noite. O pequeno está doente, vai ficar radiante, o pobrezinho! Você nos empresta seu Biruta só por hoje, não empresta? O automóvel já está na porta. Ponha-o lá dentro, meu bem, que já estamos de saída.

isso?!... Dona Zulu pedindo o Biruta emprestado, precisando do estava limpinho, e que ficaria contente de emprestá-lo para o lhe tempo de responder, a mulher saiu apressadamente da cozinha.

- Viu, Biruta? Você vai numa festa! - exclamou Alonso, beijando repetidas vezes o focinho do cachorro. - Você vai numa festa, seu sem-vergonha! Numa festa com crianças, com doces, com tudo! Mas pelo amor de Deus, tenha juízo, nada de desordens! Se você se comportar, amanhã cedinho te dou uma coisa. Vou te esperar acordado, hem? Tem um presente no seu sapato... - acrescentou num sussurro, com a boca encostada na orelha do cachorro. Apertou-lhe a pata. - Te espero acordado, Biru... Mas não demore muito!

O patrão já estava na direção do carro. Alonso aproximou-se.

- O Biruta, doutor...

O homem voltou-se ligeiramente. Baixou os olhos.

- Está bem, está bem. Pode deixá-lo aí atrás.

Alonso ainda beijou furtivamente o focinho do cachorro. Em seguida, fez-lhe uma última carícia, colocou-o no assento do automóvel e afastou-se correndo.

- Biruta vai adorar a festa! - exclamou assim que entrou na cozinha. - E lá tem doces, tem crianças, ele não quer outra coisa! - Fez uma pausa. Sentou-se. - Hoje tem festa em toda parte, não, Leduína?

A mulher já se preparava para sair.

- Decerto.

Alonso pôs-se a mastigar pensativamente.

- Foi hoje que Nossa Senhora fugiu no burrinho?

- Não, menino. Foi hoje que Jesus nasceu. Depois então é que aquele rei manda prender os três.

Alonso concentrou-se, apreensivo:

- Sabe, Leduína, se algum rei malvado quisesse matar o Biruta, eu me escondia com ele no meio do mato e ficava morando lá a vida inteira, só nós dois!... - Riu-se metendo uma batata na boca. E de repente ficou sério, ouvindo o ruído do carro que já saía. - Dona Zulu estava linda, não?

- Estava.

- E tão boazinha também. Você não achou que hoje ela estava boazinha?

- Estava, estava muito boazinha, sim... - concordou a empregada. E riu-se.

- Por que você está rindo?

- Nada - respondeu ela pegando a sacola. Dirigiu-se à porta. Mas antes, parecia querer dizer qualquer coisa de desagradável e por isso hesitava, contraindo a boca.

Alonso observou-a. E julgou adivinhar o que a preocupava.

- Sabe, Leduína, você não precisa dizer para Dona Zulu que ele mordeu sua carteirinha, eu já falei com ele, já surrei ele, ele não vai fazer mais isso nunca mais, eu prometo que não.

A mulher voltou-se para o menino. Pela primeira vez encarou-o. E após vacilar ainda um instante, decidiu-se:

- Olha aqui, se eles gostam de enganar os outros, eu não gosto, entendeu? Ela mentiu para você, Biruta não vai mais voltar.

- Não vai o quê? - perguntou Alonso pondo a caçarola em cima da mesa. Engoliu com dificuldade o pedaço de batata que ainda tinha na boca e levantou-se. - Não vai o quê, Leduína?

- Não vai mais voltar. Hoje cedo ele foi no quarto dela e rasgou um pé de meia que estava no chão. Ela ficou daquele jeito. Mas não te disse nada e agora de tardinha, enquanto você lavava a louça, escutei toda a conversa dela com o doutor: que não queria mais esse vira-lata, que ele tinha que ir embora hoje mesmo, e mais isso, e mais aquilo...

O doutor pediu para ela esperar, que amanhã dava um jeito, você ia sentir muito, hoje era Natal... Não adiantou. Vão soltar o cachorro bem longe daqui e depois seguem para a festa. Amanhã ela vinha dizer que o cachorro fugiu da casa do tal menino. Mas eu não gosto dessa história de enganar os outros, não gosto. É melhor que você fique sabendo desde já, o Biruta não vai voltar.

Alonso fixou na mulher o olhar inexpressivo. Abriu a boca.

A voz era um sopro quase inaudível:

-Não?...

Ela perturbou-se.

- Que gente também! - explodiu. Bateu desajeitadamente no ombro do menino. - Não se importe, não, filho. Vai, vai jantar...

Ele deixou cair os braços ao longo do corpo. E arrastando os pés, num andar de velho, foi saindo para o quintal. Dirigiu-se à garagem. A porta de ferro estava erguida. A luz do luar, uma luz branca e fria, chegava até a borda do colchão desmantelado.

Alonso cravou os olhos brilhantes e secos num pedaço de osso roído, meio encoberto sob um rasgão do lençol. Ajoelhou-se. E estendeu a mão tateante. Tirou debaixo do travesseiro uma bola de borracha.

- Biruta - chamou baixinho. - Biruta... - repetiu. E desta vez só os lábios se moveram e não saiu som algum.

Muito tempo ele ficou ali ajoelhado, imóvel, segurando a bola. Depois apertou-a fortemente contra o peito, como se quisesse enterrá-la no coração.

Telles, Lygia Fagundes. Histórias escolhidas: Melhoramentos, São Paulo, 1961 (adaptado por nós)

## ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** "BIRUTA" E "A DISCIPLINA DO AMOR", DE LYGIA FAGUNDES TELLES: UMA PERSPECTIVA DO TEXTO COMO JOGO E POR MEIO DE JOGOS NUMA TURMA DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

**Pesquisador:** EDILAYNE DANTAS DA SILVA SERAFIM

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 59046822.8.0000.5013

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Alagoas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.487.968

#### Apresentação do Projeto:

"O presente projeto de pesquisa reflete sobre aspectos da formação do leitor literário, a partir de uma proposta didática da abordagem do texto em sala de aula, tendo em vista a interação do leitor com o texto na prática da análise literária, visando estabelecer uma relação de jogo com a obra diante das múltiplas possibilidades de construções de sentidos. Para isso, serão utilizadas algumas ferramentas digitais como apoio na aprendizagem da análise dos contos "Disciplina do Amor" e "Biruta", de Lygia Fagundes Telles na sala de aula de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual de Maceió/AL. O interesse da pesquisa pelo letramento literário (COSSON, 2016) e, mais especificamente, pelo estudo do ato da leitura do texto literário como jogo (ISER, 2002), e por meio de jogos, surgiu a partir de experiências de leitura e interpretação de textos com alunos da série analisada. As atividades de trabalho com o texto literário, por vezes, são apontadas pelos alunos como "difíceis", "cansativas" e muitas vezes "desanimadoras", pois nem sempre eles conseguem se entusiasmar com a leitura de um texto, bem como compreender as multiplicidades de sentido na prática da análise do texto. Pretende-se,

**Endereço:** Av. Longitudinal UFAL 1, nº 1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900  
**UF:** AL **Município:** MACEIO  
**Telefone:** (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 5.487.968

diante desse cenário, investigar de que modo se dará a recepção do texto literário pelos alunos leitores a partir da abordagem da leitura literária de contos como jogo e por meio de jogos, visando o contato efetivo dos leitores com o texto e o desenvolvimento da sensibilidade interpretativa, bem como do gosto pela leitura e a autonomia do leitor na prática da análise literária.”

**Objetivo da Pesquisa:**

\*Objetivo Primário:

A partir de uma intervenção didática com alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental, tendo como foco a leitura e a interpretação de textos literários, em especial, dois contos de Lygia Fagundes Telles, tem-se como objetivo central a investigação sobre a formação do leitor literário e a experiência de recepção dos alunos leitores, utilizando práticas de leitura e análise que abordem o texto como um jogo.

Objetivo Secundário:

Analisar os caminhos interpretativos dos alunos leitores na recepção de dois contos de Lygia Fagundes Telles: “Biruta” e “A disciplina do amor”

Implementar atividades que convidem os alunos a participar da prática de interpretação do conto como um jogo, refletindo sobre a recepção e as interações dos alunos leitores com as narrativas;

Investigar como se dá a prática da interpretação dos contos narrativos na interface com jogos elaborados a partir de ferramenta digital.\*

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

\*Riscos:

Para evitar qualquer constrangimento, as atividades serão solicitadas pela professora/pesquisadora regente da turma durante o horário normal das suas aulas de Língua Portuguesa, de acordo com o componente curricular do eixo da Língua Portuguesa que a docente trabalhou. Essas atividades serão cedidas a título de empréstimo, as quais serão escaneadas e posteriormente devolvidas aos alunos.

**Endereço:** Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900  
**UF:** AL **Município:** MACEIO  
**Telefone:** (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 5.487.968

Para manter em sigilo a identidade dos estudantes, cada atividade será identificada com as letras AM (para aluno da pesquisa do sexo masculino) e AF (para aluno da pesquisa do sexo feminino) e um número de (1- 40). Dessa forma, cada texto será identificado assim: AM 1, AM2, AF 1, AF2 e assim sucessivamente até o 40.

Os exemplos transcritos do corpus serão identificados, na análise, como recortes (recorte 01, recorte 02 e assim sucessivamente). Optaremos pelo recorte direto do texto produzido pelo estudante, por essa técnica manter a autenticidade dos exemplos e, ainda, por proporcionar ao leitor uma visão mais ampla das dificuldades de escrita dos estudantes, as quais não se restringem às questões abordadas nessa investigação.

Ressaltamos que todo material "atividades e dados" obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente para a finalidade prevista no seu protocolo e conforme acordado no TCLE.

**Benefícios:**

Quanto aos benefícios da pesquisa, esperamos que com o estudo do texto como um jogo de sentidos e estímulos, bem como por meio de jogos, o professor de Língua Portuguesa poderá direcionar sua prática docente no que concerne o desenvolvimento da leitura, da análise textual e, conseqüentemente, do contato mais efetivo com o gênero trabalhado; bem como contribuir com o ensino aprendizagem contínuo da interpretação textual por meio do jogo de sentidos e de maneira lúdica; além de contribuir na formação de professores de língua portuguesa e/ou demais professores e pesquisadores que se interessem pelos estudos do gênero conto e estratégias de leitura literária em sala de aula."

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Vide conclusões ou pendências e lista de inadequações.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados os seguintes documentos:

23\_05\_Folha\_de\_Rosto\_assinado

CRONOGRAMA

TCLE

Projetopp

imgtopdf\_1705221945009

imgtopdf\_1705221957012

**Endereço:** Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900  
**UF:** AL **Município:** MACEIO  
**Telefone:** (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 5.487.988

imgtopdf\_1705221958043

imgtopdf\_1705222007020

imgtopdf\_1705222013033

PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1944416(1)

**Recomendações:**

Não há recomendação para este projeto.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A pesquisa apresenta os seguintes óbices éticos.

**No TCLE**

1- No item 9, consta "O menor sob sua responsabilidade poderá contar com a seguinte assistência: tirar dúvidas sobre a pesquisa, sendo responsável por ela a professora Dra. Eliana Kefalás de Oliveira (orientadora desta pesquisa) e com o Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas". O Comitê de ética não se responsabiliza em oferecer assistência ao participante da pesquisa. Solicita-se a correção do texto.

2- No item 10, consta "Você será informado(a) do resultado final do projeto e, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo", entretanto, não menciona como se dará tal devolutiva. Solicita-se acrescer a informação.

3- No item 13, consta "O estudo não acarretará nenhuma despesa nem ressarcimento para você". Os participantes têm direito a ressarcimento dos gastos inesperados decorrentes da pesquisa. A Resolução CNS nº 466 de 2021, item IV.3.g orienta que o TCLE deve conter obrigatoriamente "explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes". Solicita-se à pesquisadora acrescentar essa informação ao documento.

4- Ausência do TALE- (termo de assentimento livre e esclarecido) para os menores participantes da pesquisa. Solicita-se anexar o referido documento.

**Endereço:** Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900  
**UF:** AL **Município:** MACEIO  
**Telefone:** (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 5.487.968

5- Em "informações básicas do projeto" afirma serem 35 alunos participantes e após isso, é apresentado como sendo 42. Solicita-se esclarecer o número de participantes da pesquisa.

6- A carta de autorização para realização da pesquisa e utilização da infraestrutura, bem como a carta de anuência da Escola para a realização da pesquisa, encontram-se sem a devida assinatura. Solicita-se que sejam submetidos tais documentos devidamente assinados.

#### ATENÇÃO RETORNOS:

Para uma maior agilidade de análise e de retorno em caso de Parecer Pendente, solicitamos responder as pendências apontadas por meio de CARTA RESPOSTA, descrevendo a pendência, justificando-a e/ou alterando-a. Orientamos que a resposta às pendências deve ser feita em uma carta-resposta ao CEP. Nela, além de resposta a cada pendência, apontar a localização de cada uma nos demais documentos, tendo sido transcrita em todos eles, uniformemente. As adequações devem ser realizadas na própria CARTA RESPOSTA. Na maioria dos casos não se faz necessário proceder as alterações no projeto gerado pela Plataforma Brasil (PB) e na Brochura do pesquisador (Projeto Detalhado), salvo nas situações em que se fizer obrigatório alteração diretamente na Plataforma Brasil. Lembramos que algumas adequações devem ser obrigatoriamente realizadas diretamente na Plataforma Brasil (Pesquisadores envolvidos, Orçamento, Tamanho da Amostra e Cronograma) e outras apenas na carta resposta (procedimento, risco, benefício, critérios de interrupção, etc.) e/ou na documentação anexa (Ex.: TCLE, declarações, instrumento de coleta de dados, etc). Atentar-se aos casos de necessidade de REANEXAR documentos ausentes e/ou com solicitação de ajustes. - Informamos que este CEP faz até 3 apreciações das pendências éticas. A partir do 4º retorno com pendências este projeto será retirado e novo projeto será exigido.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado (a) Pesquisador (a), de acordo com as diretrizes para pesquisas definidas pela Res. CNS 466/12 e suas complementares, seu protocolo está PENDENTE e, para que este seja considerado aprovado, deverá resolver todos os questionamentos e sugestões constantes no item CONCLUSÕES OU PENDÊNCIAS E LISTA DE INADEQUAÇÕES deste Parecer Consubstanciado.

Somente após esta reavaliação e possível aprovação é que esta poderá ser iniciada. Além disso, destacamos que:

V.Sª. terá um trâmite conosco de ATÉ 30 DIAS, após a data de emissão deste Parecer Consubstanciado, para resolução de suas pendências, porém, após este prazo, seu protocolo será

**Endereço:** Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900  
**UF:** AL **Município:** MACEIO  
**Telefone:** (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 5.487.988

considerado retirado. No entanto, solicitamos que o envio dos documentos pendentes **NÃO ULTRAPASSE PRAZOS MAIORES QUE 15 DIAS CONSECUTIVOS**, a fim de que o processo de tramitação possa ser mais rapidamente resolutivo.

Para uma maior agilidade de análise e de retorno, solicitamos responder as pendências apontadas através de carta resposta, descrevendo a pendência e respondendo-a.

Lembramos que algumas adequações devem ser realizadas diretamente no projeto (Ex.: Orçamento e Cronograma) e outras apenas na carta resposta (procedimento, risco, benefício, critérios de interrupção, etc.) e/ou na documentação anexa (Ex.: TCLE, declarações, instrumento de coleta de dados, etc).

Atentar-se aos casos de necessidade de reanexar documentos ausentes e/ou com solicitação de ajustes.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1944416.pdf	24/05/2022 19:39:49		Aceito
Folha de Rosto	23_05_Folha_de_Rostoassinado.pdf	24/05/2022 19:39:09	EDILAYNE DANTAS DA SILVA SERAFIM	Aceito
Outros	imgtopdf_1705222013033.pdf	17/05/2022 20:14:25	EDILAYNE DANTAS DA SILVA SERAFIM	Aceito
Outros	imgtopdf_1705222007020.pdf	17/05/2022 20:08:05	EDILAYNE DANTAS DA SILVA SERAFIM	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetopp.docx	17/05/2022 20:02:37	EDILAYNE DANTAS DA SILVA SERAFIM	Aceito
Orçamento	imgtopdf_1705221958043.pdf	17/05/2022 19:59:24	EDILAYNE DANTAS DA SILVA SERAFIM	Aceito
Declaração de concordância	imgtopdf_1705221957012.pdf	17/05/2022 19:57:46	EDILAYNE DANTAS DA SILVA SERAFIM	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	17/05/2022 19:52:13	EDILAYNE DANTAS DA SILVA SERAFIM	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	imgtopdf_1705221945009.pdf	17/05/2022 19:46:15	EDILAYNE DANTAS DA SILVA SERAFIM	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	17/05/2022 19:43:35	EDILAYNE DANTAS DA SILVA SERAFIM	Aceito

**Endereço:** Av. Longitudinal UFAL 1, nº 1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900  
**UF:** AL **Município:** MACEIO  
**Telefone:** (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 5.487.968

**Situação do Parecer:**

Pendente

**Necessita Apreciação da CONEP:**

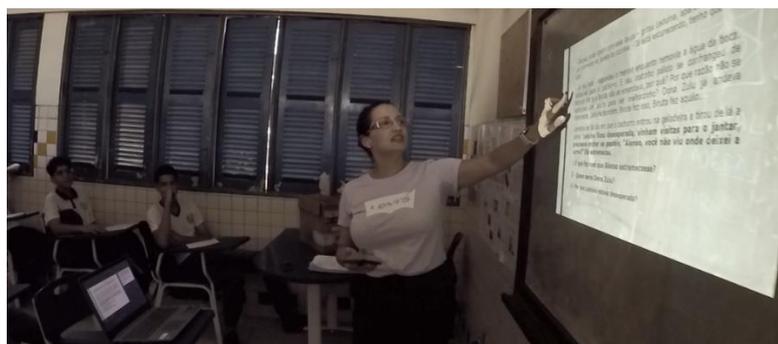
Não

MACEIO, 24 de Junho de 2022

---

**Assinado por:**

**Thaysa Barbosa Cavalcante Brandão**  
**(Coordenador(a))**

**ANEXO D – MOMENTOS****1º dia de aula: Dia da ambientação****2º dia de aula****Momento de leitura do texto.**



**Interação na realização das tarefas**



**Construindo os mapas sonoros**



**Na gravação dos áudios.**

## ANEXO E – ALGUMAS PRODUÇÕES DOS PARTICIPANTES SOBRE “A DISCIPLINA DO AMOR”

### Lembranças, pensamentos ou reflexões

Pensamentos de amor, que o cachorro sim é um amigo, e de um carinho especial

O que você imagina que pode ter acontecido a partir do trecho 3?

Bem como era tempo de guerra talvez o dono não voltaria mais, mais o cachorrinho com esperança de ver ele ficaria lá esperando o seu dono chegar. Creio eu que se ele não chegasse ele ficaria chorando.

### Lembranças, pensamentos ou reflexões

Lembrei de um filme onde as protagonistas são um cachorro e um homem chamado ruffus.

O que você imagina que pode ter acontecido a partir do trecho 3?

Eu imagino que o dono não volta-se e ele ficasse esperando todos os dias.

Lembranças, pensamentos ou reflexões

LEMBRANÇAS DA MINHA ÉPOCA DE CRIANÇA

O que você imagina que pode ter acontecido a partir do trecho 3?

✓ Domo do cachorro não volta mais pois ele veio a morrer.  
E o cachorro como ele não sabia, então ele ia esperar.  
MAIS UM DIA O CACHORRO VIU O INTERIO DO SEU DOMO E  
O CACHORRO FOI ATÉ O FUNDO DO SEU DOMO E FEZ LA DEITADO  
CITANDO,

Lembranças, pensamentos ou reflexões

"São mas pequenas atitudes que se demonstram grandes sentimentos"  
- Victor Hugo

O que você imagina que pode ter acontecido a partir do trecho 3?

Final 1

O cachorro continua a ir  
para a esquerda. espera o  
dono que ele tanto ama, mas  
impulsivamente o tempo se passa  
e o seu dono nunca mais volta

Final 2

Depois de muito tempo indo a esquerda  
seu dono volta da grande guerra e  
juntamente com uma notícia histórica  
em suas mãos

## ANEXO F – ALGUMAS PRODUÇÕES DOS PARTICIPANTES SOBRE “BIRUTA”

1- Crie um final para o que você acha que acontecerá com Biruta na História.

Eu acho que dona Zule e o Biruta vão se acostumar com a sua dona e a dona Zule talvez fique com o Biruta por sentir pena dele, e ela mudaria de personalidade e a casa continuaria com todos e todos se acostumariam uns com os outros e o Biruta vive o resto da casa :)

5- O biruta foi levado e abandonado no lixo e infelizmente morreu de fome, como o Alonzo <sup>era</sup> muito apegado ao coelho, ele o procurou e quando finalmente o encontrou, vê só a ossada.

3- Crie um final para o que você acha que acontecerá com Biruta na história. Acho que o Biruta irá se acostumar com a sua dona. E ela talvez fique com ele.

## ANEXO G – ALGUMAS PRODUÇÕES DOS DIÁRIOS DE LEITURAS

### DIÁRIO DE LEITURA – ATIVIDADE DE PESQUISA 2

1 - Quais trechos da leitura me pareceram (des)interessantes, intrigantes, divertidos, emocionantes, enfadonhos, belos, complexos, tristes, ricos, desagradáveis etc.? Por quê?

Grande Guerra, porque é um assunto muito delicado, sendo haver muita coisa e partes

2 - Houve partes de difícil entendimento? Quais?

Não

3 - Agora, enquanto relembro minha leitura, que trechos, imagens, pensamentos parecem se destacar na minha memória? O que pensei enquanto lia esta ou aquela passagem do texto?

Pense na lealdade que o cachorro teve com seu dono

4- Lembrei de pessoas, animais, lugares, experiências, outros textos, enquanto lia? Quais? Como?

Lembrei de uma mãe grávida, pois igualmente ao cachorro ele espera ansiosamente

## DIÁRIO DE LEITURA – ATIVIDADE DE PESQUISA 2

1 - Quais trechos da leitura me pareceram (des)interessantes, intrigantes, divertidos, emocionantes, enfadonhos, belos, complexos, tristes, ricos, desagradáveis etc.? Por quê? *a parte que o cachorro continua a espá-lo*

2 - Houve partes de difícil entendimento? Quais? *havia nenhuma*

3 - Agora, enquanto relembro minha leitura, que trechos, imagens, pensamentos parecem se destacar na minha memória? O que pensei enquanto lia esta ou aquela passagem do texto? *pensei o quanto o cachorro deve ter sido triste*

4- Lembrei de pessoas, animais, lugares, experiências, outros textos, enquanto lia? Quais? Como? *não se da minha tia que salvei*

## DIÁRIO DE LEITURA – ATIVIDADE DE PESQUISA 2

1 - Quais trechos da leitura me pareceram (des)interessantes, intrigantes, divertidos, emocionantes, enfadonhos, belos, complexos, tristes, ricos, desagradáveis etc.? Por quê?

Eu achei muito triste quando o dono do cachorro morreu e o cachorro fica lá esperando.

2 - Houve partes de difícil entendimento? Quais?

Não, Nem uma.

3 - Agora, enquanto relembro minha leitura, que trechos, imagens, pensamentos parecem se destacar na minha memória? O que pensei enquanto lia esta ou aquela passagem do texto?

O cachorro e seu amigo.

4- Lembrei de pessoas, animais, lugares, experiências, outros textos, enquanto lia? Quais? Como?

Lembrei-se de alguns cachorros.

## DIÁRIO DE LEITURA – ATIVIDADE DE PESQUISA 2

1 - Quais trechos da leitura me pareceram (des)interessantes, intrigantes, divertidos, emocionantes, enfadonhos, belos, complexos, tristes, ricos, desagradáveis etc.? Por quê?

O trecho 3, porque fala que independente do que estava acontecendo, o cocharrão sempre voltava para esperar a dona, acho algo belo e triste

2 - Houve partes de difícil entendimento? Quais?

Não houve.

3 - Agora, enquanto relembro minha leitura, que trechos, imagens, pensamentos parecem se destacar na minha memória? O que pensei enquanto lia esta ou aquela passagem do texto?

um pensamento de liberdade, não se prender nas outras ou o algum objeto.

4- Lembrei de pessoas, animais, lugares, experiências, outros textos, enquanto lia? Quais? Como?

Os cocharrões da minha tia pois alguns cocharrões dele com certeza a esperariam numa situação dessas

**DIÁRIO DE LEITURA – ATIVIDADE DE PESQUISA 2**

**1 - Quais trechos da leitura me pareceram (des)interessantes, intrigantes, divertidos, emocionantes, enfadonhos, belos, complexos, tristes, ricos, desagradáveis etc.? Por quê?**

*Eu achei triste quando o cachorro ficou esperando seu dono sem saber que ele não iria mais voltar*

**2 - Houve partes de difícil entendimento? Quais?**

*Acho que não, todos deram para entender*

**3 - Agora, enquanto relembro minha leitura, que trechos, imagens, pensamentos parecem se destacar na minha memória? O que pensei enquanto lia esta ou aquela passagem do texto?**

*Pensei no meu pai e meu cachorro*

**4- Lembrei de pessoas, animais, lugares, experiências, outros textos, enquanto lia? Quais? Como?**

*Lembrei do meu pai, porque ele também foi para a guerra e foi do exército.  
Lembrei do meu cachorro também porque eu passei um tempo longe dele e ele acabou entrando em depressão*