

PROMOVENDO O LETRAMENTO LITERÁRIO A PARTIR DO CONTO O BIFE E A PIPOCA, DE LYGIA BOJUNGA

Marlene Maliko Maeda¹, Gislene Aparecida da Silva Barbosa² e Maria Alzira de Souza Santos³

Resumo

Este artigo apresenta um recorte de resultados do projeto de iniciação científica “Letramento literário: propostas de leitura com a obra *Tchau*, de Lygia Bojunga”, cujo objetivo, por meio da análise documental e da proposta didática, foi elaborar oficinas de leitura com os contos presentes na referida obra para ampliar o letramento literário de estudantes dos anos finais do ensino fundamental. O letramento literário compreende que práticas de leitura são essenciais para se conhecer a linguagem literária, os autores, as obras e, sobretudo, os modos de ler a arte com as palavras (Cosson, 2020). Aqui é apresentada uma sugestão de plano para oficina literária com o conto *O bife e a pipoca*, utilizando as estratégias de leitura (Giroto; Souza, 2010; Santos; Souza, 2011) constituídas por conhecimento prévio, visualização, conexões, questionamentos, inferências, sumarização e síntese. Trata-se de uma prática que favorece a interação leitor-texto, com espaços para as construções coletivas de sentido, alcançando a dimensão social da leitura e favorecendo a consolidação de comunidades leitoras.

Palavras-chave: Letramento literário, estratégias de leitura, conto, Lygia Bojunga, comunidades leitoras.

PROMOTING LITERARY LITERACY BASED ON THE SHORT STORY “THE STEAK AND THE POPCORN” BY LYGIA BOJUNGA

Abstract

This article presents a summary of the results of the undergraduate research project "Literary literacy: reading proposals with the book *Tchau*" (Bye), by Lygia Bojunga." The objective, through document analysis and a didactic approach, was to develop reading workshops with the short stories from the aforementioned work to expand the literary literacy of students in the middle school. Literary literacy understands that reading practices are essential for understanding literary language, authors, works, and, above all, ways of reading art through words (Cosson, 2020). Here, we present a suggested plan for a literary workshop with the short story *The Steak and the Popcorn*, utilizing reading strategies consisting of prior knowledge, visualization, connections, questioning, inferences, summarization, and synthesis (Giroto; Souza, 2010; Santos; Souza, 2011). This practice fosters reader-text interaction, providing opportunities for collective constructions of meaning, embracing the social dimension of reading and fostering the consolidation of reading communities.

¹ Pedagoga e aluna do curso de Letras do IFSP campus Presidente Epitácio (PEP), membro do grupo de pesquisa Geppes - IFSP, e-mail: marlenefjp@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Unesp, docente do curso de Letras do IFSP – PEP, líder do grupo de pesquisa Geppes – IFSP, e-mail: gislene.barbosa@ifsp.edu.br.

³ Doutora em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, docente do curso de Letras do IFSP – PEP, membro do grupo de pesquisa Geppes – IFSP, e-mail: alzira.santos@ifsp.edu.br.

Keywords: Literary literacy, reading strategies, short story, Lygia Bojunga, reading communities.

PROMOCIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN LITERARIA BASADA EN EL CUENTO “EL FILETE Y LAS PALOMITAS” DE LYGIA BOJUNGA

Resumen

Este artículo presenta un resumen de los resultados del proyecto de investigación "Alfabetización literaria: propuestas de lectura con el libro *"Tchau"* (Adiós), de Lygia Bojunga". El objetivo, mediante el análisis documental y un enfoque didáctico, fue desarrollar talleres de lectura con los cuentos de la obra mencionada para ampliar la alfabetización literaria de estudiantes de los primeros años de secundaria. La alfabetización literaria comprende que las prácticas lectoras son esenciales para comprender el lenguaje literario, los autores, las obras y, sobre todo, las formas de leer el arte a través de las palabras (Cosson, 2020). Aquí, presentamos una propuesta de plan para un taller literario con el cuento *El Filete y las Palomitas*, utilizando estrategias de lectura que consisten en conocimientos previos, visualización, conexiones, cuestionamiento, inferencias, resumen y síntesis (Giroto; Souza, 2010; Santos; Souza, 2011). Esta práctica desarrolla la interacción lector-texto, con oportunidades para la construcción colectiva de significado, abrazando la dimensión social de la lectura y fomentando la consolidación de comunidades lectoras.

Palabras-clave: Alfabetización literaria, estrategias de lectura, cuento, Lygia Bojunga, comunidades de lectura.

Introdução

A literatura é fundamental para a construção simbólica do mundo e da pessoa humana pela linguagem, sendo imprescindível na formalização dos saberes e das competências da educação escolar (Cosson, 2020). O processamento sociocognitivo da leitura deve envolver a construção de sentido de um texto, a compreensão da linguagem literária e o domínio das diversas manifestações de autores e obras.

A escola ocupa um lugar de destaque no desenvolvimento das práticas de letramento literário. O manuseio e o compartilhamento constantes dos textos literários levam ao desenvolvimento da competência leitora-literária. As aulas não podem ser uma mera transmissão e os textos literários não podem ser somente materiais para o estudo de gramática ou questionários simplistas. São necessárias atividades dialógicas, reflexivas, calcadas na interação e no fortalecimento da comunidade de leitores dentro da escola. Assim, “o letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Cosson, 2009, p. 67).

A vida do estudante na contemporaneidade é cercada de múltiplos apelos sensoriais, sendo que a leitura literária nem sempre ocupa uma parte importante neste cenário pré-adolescente. Neste sentido, as oficinas literárias podem ser grandes aliadas no processo de letramento literário, uma vez que estimulam a interação leitor-texto.

Este trabalho é um recorte dos resultados de um projeto de iniciação científica intitulado “Letramento literário: propostas de leitura com a obra *Tchau*, de Lygia Bojunga”, que nasceu a partir do diagnóstico das dificuldades de leitura dos alunos da educação básica em várias avaliações externas e por meio de práticas vivenciadas por uma estudante do curso de Letras em atividades de extensão e de estágio supervisionado.

A metodologia adotada neste trabalho é a análise documental, que representa uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (Lüdke; André, 1986). Com ela, é possível analisar documentos diversos em busca de respostas que ajudem a compreender uma situação, um contexto etc. Em pesquisas educacionais, favorece a elaboração de atividades, como o planejamento de ensino, no caso, a elaboração de planos de oficina literária.

O corpus escolhido para a realização do projeto foi o livro *Tchau*, de Lygia Bojunga (2021), que reúne quatro contos: *Tchau*; *O bife e a pipoca*; *A troca e a tarefa* e *Lá no mar*. O livro aborda, por meio de personagens infantis e juvenis, temas como paixão, amizade, ciúmes e a necessidade de criar. Dada a importância da literatura na construção da pessoa, a seleção de uma obra como *Tchau* oportuniza discussões coletivas que promovem a humanização, despertando possibilidades de compreensão de si e do outro pela atuação de personagens intrigantes e enredos que tematizam encontros e desencontros presentes na vida.

Neste artigo é apresentado um plano sugestivo de oficina literária a partir do conto *O bife e a pipoca*, com a utilização de estratégias de leitura: conhecimento prévio, visualização, conexões, questionamentos, inferências, sumarização e síntese. Espera-se que o plano sirva de inspiração a professores da educação básica, colaborando na ampliação das práticas de leitura literária nas escolas. Antes de chegar ao plano, há uma breve conceituação sobre letramento literário e estratégias de leitura.

2. Letramento literário

O letramento literário é um paradigma de ensino de literatura na contemporaneidade. Ele nasceu numa perspectiva interacionista da linguagem como uma proposta que anseia por práticas de leitura que sejam capazes de ampliar repertórios, saberes acerca de obras, autores e

modos de ler literatura. Todo paradigma de uma área de conhecimento é constituído por saberes e práticas, conceitos e técnicas, questionamentos e exemplos, objetos e termos usados para descrevê-los. Assim, o paradigma do letramento literário de Cosson (2020) pode ser considerado um jeito de pensar e agir para ensinar literatura.

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário (Cosson, 2022, p. 120).

Cosson elenca 13 aspectos para a identificação de um paradigma de ensino da literatura: 1. Concepção de literatura; 2. Valor da literatura; 3. Objetivo de ensino da literatura; 4. Conteúdo; 5. Metodologia; 6. Papel do professor; 7. Papel do aluno; 8. Papel da escola; 9. Lugar disciplinar da literatura na grade curricular; 10. Seleção de textos; 11. Material de ensino; 12. Atividades de sala de aula e 13. Avaliação.

A concepção de literatura, nos dizeres de Cosson (2020), deve ser entendida como uma articulação entre três dimensões: a materialidade, que é a existência do texto literário; o modo específico de produzir textos e o modo específico de ler ou interpretar as obras. Desta forma, a literatura, no paradigma do letramento literário, é uma linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e o mundo que vivemos (Cosson, 2020, p. 177).

O valor da literatura, ou seja, a razão de estudar literatura, consiste no fato de a experiência literária ser extremamente libertária e humanizadora. A linguagem literária é simbólica, única, pessoal e intransferível. Por meio dela, o leitor pode assumir o lugar do outro sem deixar de ser quem é, pode romper os limites do tempo e espaço, pode significar e ressignificar a própria vida, entre outras possibilidades.

O objetivo do ensino da literatura ou o que se pretende obter com estes estudos é o desenvolvimento da competência literária do aluno. Esse desenvolvimento é um processo, uma construção pedagógica a ser proposta e executada por uma comunidade de leitores de uma escola específica, com professores e alunos específicos.

O conteúdo ou o que se ensina no letramento literário, considerando que a literatura é uma prática e não um conteúdo a ser ensinado é “a linguagem literária, compreendida como um repertório de textos e práticas de ler e produzir obras literárias” (Cosson, 2020, p. 183).

Para que a prática aconteça, é fundamental a presença dos textos nas aulas de literatura e de procedimentos metodológicos que favoreçam a relação dos alunos com a linguagem literária e com a interpretação. O repertório envolve três instâncias: texto, intertexto e contexto. O repertório como texto é a relação do leitor com o conjunto de obras reconhecidas como literárias, ou seja, o sujeito lê vários livros, de diferentes autores, com diferentes linguagens, num movimento que associa o ato de ler à compreensão textual. Em toda metodologia de desenvolvimento de práticas de letramento literário é preciso garantir que os textos literários sejam lidos pelos alunos e que as interpretações sejam compartilhadas.

O professor desempenha um papel fundamental no letramento literário, agindo de diferentes formas: como o “arquiteto” do planejamento das atividades, o “guia” da experiência literária e o “construtor/sustentador” de uma comunidade de leitores em sala de aula. O professor atua no esquema “presença-ausência” (Cosson, 2020, p. 190), pois organiza as atividades da aula, cria situações para os alunos se envolverem com a leitura literária, faz perguntas que levem os alunos a pensar e a agir, embora o professor não seja um definidor dos sentidos da leitura.

O aluno, por sua vez, deve ser ativo e colaborativo; ele é o principal agente do processo pedagógico. O aluno/leitor precisa ter voz, tem de dizer o que pensa sobre o texto, como encontrou sentido no que leu. Dele se espera que seja protagonista de sua formação, ocupando o centro da aula, realizando as atividades programadas pelo professor, incorporando as vivências formativas da escola ao seu processo individual de letramento literário e atuando ativamente na comunidade de leitores, que é a sala de aula. Ler com o outro, socializar sentidos da leitura numa comunidade é importante para que a leitura ultrapasse o sentido individual.

À escola compete garantir um espaço próprio e condições adequadas para o ensino da literatura: organizar tempo; organizar espaço; elaborar situações para a aprendizagem; ensinar sistematicamente saberes relevantes (literatura- experiência simbólica de ser e de se traduzir em palavras).

Sobre o lugar disciplinar da literatura no letramento literário, Cosson (2020) afirma que pouco importa a existência/nomeação de uma disciplina específica de leitura, pois o que mais importa é que as práticas de leitura ocorram:

É irrelevante a existência de um componente curricular em separado denominado Literatura ou de um campo associado ao componente Língua Portuguesa. O que realmente importa é que seja promovida a apropriação literária da literatura, isto é, o letramento literário como um modo específico de identificar, ler e produzir textos literários na escola (Cosson, 2020, p. 193).

A seleção de textos no letramento literário deve considerar que eles precisam ser significativos para a experiência literária do aluno e da comunidade de leitores; os textos devem ser plurais e diversos (estilo, forma, tema) e devem contemplar diferentes níveis de complexidade (elaboração textual, relações intertextuais e contextuais).

O material de ensino deve ser multifacetado e diverso. É fundamental que sejam objetos textuais variados que se ajustem bem às atividades pedagógicas do letramento literário. Os objetos não são apenas livros, nem precisam ser impressos. Podem ser filmes ganhadores de prêmios, vídeos caseiros da internet, uma canção que toca na rádio, uma série televisiva etc. Interessa o elo que cada um deles mantém com a linguagem literária.

As atividades de sala de aula no letramento literário devem incluir “práticas para enfatizar o caráter de experiências concretas de leitura e produção de textos como propostas para efetivação do letramento literário” (Cosson, 2020, p. 198). É do autor mencionado a sugestão de procedimentos de ensino de literatura como a sequência básica, a sequência expandida, a leitura protocolada, o círculo de leitura, que é “reunião de um grupo de pessoas para discutir um texto, para compartilhar a leitura de forma mais ou menos sistemática” (Cosson, 2023, p. 29). Além disso, as estratégias de leitura (Giroto; Souza, 2010) são também mencionadas como exemplo de leitura que se pode fazer com o outro, a fim de construir sentidos coletivamente.

Avaliar os níveis de competência literária do aluno, tanto dos membros individuais quanto do coletivo da comunidade de leitores requer procedimentos de avaliação e de autoavaliação, sendo fundamental definir o ponto de chegada e determinar previamente o ponto de partida. Questionários, entrevistas, grupos focais, testes, listas de obras, jogos, memorial de leitura etc., são instrumentos úteis para traçar o perfil do leitor, enquanto atividades de sala de aula, elaboração de produtos específicos (resultados de projetos, diário de leitura etc.), são indicados para acompanhar a competência leitora.

3. Estratégias de leitura

As práticas de leitura literária são fundamentais para desenvolver o letramento literário e entre elas estão as estratégias de leitura, que são centradas na interação e auxiliam o

leitor a refletir sobre o processo de leitura e a usar conscientemente estratégias para compreender o texto, assim como monitorar esse entendimento.

[...] É essa prática de ler e discutir os textos que constitui qualquer aula de literatura, ou seja, uma aula de literatura é, antes de mais nada, um momento em que se promove uma interação com os textos literários. Uma interação que leva o aluno a conhecer e até fazer do texto literário uma referência em sua vida [...] (Cosson, 2023, p. 115).

Giroto e Souza (2010) e Santos e Souza (2011) explicam que a compreensão de um texto depende de quatro condições: do conhecimento prévio/experiências do leitor, das características do texto que está sendo lido, do contexto da leitura e das estratégias aplicadas para ler. Os saberes do leitor são a chave para que ele dialogue com as informações presentes no texto lido. As características do texto apontam como a leitura deve ser realizada: ler um romance começa pela análise da capa, do título, pelo texto da contracapa; por ser literário, o romance é ficcional, com presença de metáforas etc.; já a leitura de um texto informativo (como uma bula de remédio) traz linguagem referencial, não apresenta espaços para subjetividades. Acerca do contexto, as autoras citadas afirmam que cada objetivo ou contexto de leitura demandará ações específicas do leitor: ler para passar o tempo é geralmente uma atividade leve, ler para fazer uma prova é uma ação minuciosa, que traz certo grau de apreensão ao leitor.

Santos e Souza (2011) apontam que as estratégias de compreensão leitora são uma metodologia norte-americana definida como o conhecimento sobre o processo do pensar, ou seja, a metacognição. O bom leitor, quando realiza o procedimento de leitura/compreensão, mobiliza estratégias de leitura, que são sete: conhecimento prévio; conexões; inferência; visualização; perguntas ao texto; sumarização; síntese.

O conhecimento prévio é a base para as outras estratégias de leitura. É a estratégia-mãe ou estratégia guarda-chuva, porque o leitor não consegue entender o que está lendo sem pensar naquilo que já conhece. Assim, relacionar o que já se sabe com a nova informação é a chave do aprendizado e do entendimento.

As conexões podem ser divididas em três tipos: conexão texto-leitor (os alunos são estimulados a perceberem as relações entre o texto lido e suas experiências, estabelecendo contato com o texto a partir de suas próprias vivências, o que facilitará a compreensão); conexão texto-texto (acontece quando, durante a leitura, o aluno faz conexão com outros textos lidos, esse tipo de conexão ajuda o leitor a transitar melhor pelo texto, atribuindo significados ao material de leitura); conexão texto-mundo (usado para que o aluno

compreenda a relação entre o texto lido e o mundo que o rodeia, estabelecendo uma relação texto e mundo) (Santos; Souza, 2011, p. 31-32).

A inferência é uma conclusão lógica feita pelo leitor, baseada em pistas encontradas no texto que não são diretamente confirmadas pelo autor. Inferir significa tomar uma decisão ou formular uma opinião através do raciocínio dos fatos dispostos em um texto. O leitor, ao inferir, ultrapassa o sentido literal do que está lendo e encontra o que não está explícito, compreendendo o implícito, ou seja, as entrelinhas do texto (Santos; Souza 2011, p. 32).

A visualização consiste em formar imagens mentais que pertencem somente àquele leitor e mais ninguém (Santos; Souza 2011, p. 33). Muitas vezes, ao ler, os alunos constroem uma imagem para desenhar o conteúdo do texto, figura que representa a interpretação feita pelo leitor. Nesse sentido, a memorização e a compreensão do que foi lido são aprimoradas.

Questionar fortalece as habilidades de analisar e deduzir. As perguntas feitas ao texto levam os alunos a esclarecerem informações. Bons leitores estão sempre lendo em voz alta e fazendo perguntas ao material de leitura, uma ação que pode ajudar a explicar alguns aspectos confusos da narrativa, a encontrar respostas, a solucionar problemas e a localizar informações específicas no texto. A estratégia de fazer perguntas ao escrito ainda induz o leitor à pesquisa. De acordo com as autoras mencionadas, para a estratégia de perguntas ao texto são utilizadas questões magras e questões gordas, que são questões que lidam com aspectos específicos do texto. As respostas para as questões magras são curtas e objetivas. As questões gordas são aquelas que requerem mais de uma ou duas palavras na resposta. São mais complexas e abertas. São inferenciais, ou seja, permitem mais de uma resposta.

Sumarizar é determinar a importância das informações do texto, verificando o que é mais relevante. Compreender a estrutura textual, a organização dos parágrafos ou mesmo dos elementos da narrativa (quando for o caso) auxilia na percepção das informações importantes. Já a estratégia de síntese consiste em recontar a história nas palavras do leitor. Enfoca a organização de diferentes elementos que criam significados. Ou seja, o aluno verifica e escolhe que partes do material podem ser reunidas para formar um todo significativo.

Os leitores proficientes usam as estratégias de leitura enquanto “conversam” com o texto, ou seja, usam-nas para compreender o que leem. Os leitores em formação precisam aprender a usá-las. Uma das maneiras de essa aprendizagem acontecer é por meio do desenvolvimento de oficinas de leitura, nas quais o professor mediador planeja atividades que colocam as estratégias em uso e as explicita aos aprendizes, dando a eles condições de perceberem as estratégias de leitura em funcionamento. A seguir, há um exemplo de como tal prática pode se materializar em planos de leitura.

4. Plano sugestivo de oficina literária com o conto *O bife e a pipoca*

A seguir será apresentado um plano sugestivo com as estratégias de leitura (Giroto; Souza, 2010; Santos; Souza, 2011) aplicado ao conto *O bife e a pipoca*, de Lygia Bojunga. O conto foi escolhido para o planejamento desta atividade por se tratar de um texto literário relevante para o ensino fundamental anos finais, que traz temas pertinentes e com foco narrativo que valoriza a perspectiva juvenil, apresentando potencial para despertar a atenção do leitor para as fragilidades geradas pela desigualdade social - e para o fato de a amizade ser um fator que possibilita superar essas barreiras. Utilizando metáforas como o bife para representar a riqueza e a pipoca para representar a pobreza, o conto trabalha os diferentes cenários sociais de forma sensível, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica nos leitores sobre os diversos problemas que afligem a sociedade.

Tchau é o único livro de contos de Lygia Bojunga (2021). Reúne quatro narrativas: *Tchau*; *O bife e a pipoca*; *A troca e a tarefa*; *Lá no mar*. Nesses contos, há temas como paixão, despedidas, amizade, ciúme, necessidade de criar recomeços. Os personagens infantis e juvenis ajudam a estabelecer uma vinculação com o leitor dessa faixa etária.

A narrativa do conto *O bife e a pipoca* foca na amizade entre Rodrigo, garoto de classe média alta, que estuda em um colégio particular e goza dos privilégios de uma vida burguesa, e Tuca, garoto recém-chegado à escola de Rodrigo, vindo da favela, contemplado por uma bolsa de estudos. A narrativa, que se alterna ora na primeira pessoa, na forma de cartas de Rodrigo ao seu amigo Guilherme (melhor amigo que foi transferido para o sul devido ao trabalho do pai), ora em terceira pessoa com uso de discurso indireto e direto, mostra a tentativa de aproximação e o desenvolvimento da amizade entre os meninos. Quando Tuca convida Rodrigo para ir à sua casa comer pipoca, ele também é convidado para almoçar na casa do amigo e quase realiza seu desejo de comer um bife, algo que só via pela janela de um restaurante. Rodrigo, por sua vez, tampouco come a pipoca quando vai à casa do amigo, ocasião em que sofre um choque ao se deparar com uma realidade completamente distinta da sua. O bife e a pipoca simbolizam as desigualdades sociais que marcam a vida destes dois personagens.

Este plano tem previsão de aplicação entre duas e quatro aulas, prevê três momentos – com utilização dos sete procedimentos de estratégias de leitura: antes da leitura (conhecimento prévio); durante a leitura (perguntas ao texto/questionamento, inferências, conexões e visualização) e depois da leitura (sumarização e síntese).

Momento antes da leitura: é a etapa para ativar a estratégia de leitura conhecimento prévio. Esta etapa contribui para despertar a atenção e ativar os saberes dos alunos sobre o tema, motivando-os para a leitura. O conhecimento prévio é a base para as outras estratégias, portanto abre as atividades de compreensão leitora.

Neste plano sugestivo, estão apresentadas quatro atividades para o momento antes da leitura. A primeira delas implica escrever o título do conto e o nome da autora na lousa, para perguntar se alguém já conhece o conto ou o autor. Baseado no título, o professor poderá pedir para os alunos levantarem hipóteses sobre o texto, anotando as palavras-chave na lousa. Que tipo de enredo os alunos imaginam a partir do título? Quem gosta de pipoca? É possível ainda chamar a atenção para as divisões “Pipoca” e “Camarote” no BBB (Big Brother Brasil), questionando se os alunos conhecem outras denominações deste tipo, por exemplo.

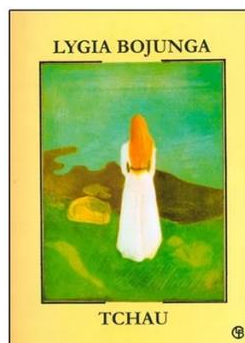
A segunda atividade propõe fazer uma apresentação da autora Lygia Bojunga (em cartaz ou slide) para os alunos. Conhecer a biografia de um autor permite, por exemplo, entender um pouco melhor o tempo em que ele viveu, as características e os fatores que influenciaram sua obra.

Sugestão de texto para conhecer a autora: Lygia Bojunga é uma escritora gaúcha, considerada uma das mais importantes autoras de livros infantis e juvenis no Brasil. Ela nasceu em Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul, no dia 26 de agosto de 1932. Mudou-se com a família para o Rio de Janeiro quando tinha oito anos de idade e logo se apaixonou pelo Carnaval. No livro *Os Colegas* (1972), ela conta a história de dois cachorros solitários que se encontram e logo se identificam, pois os dois adoram samba. Lygia começou trabalhando como atriz e escrevendo textos para o rádio e para a TV, antes de se tornar escritora literária. Ela escreveu 23 livros, sua obra já foi publicada em 22 idiomas. *A bolsa amarela* (1976) é um dos seus livros mais famosos. Conta a aventura de uma menina, Raquel, que gostava de inventar histórias. Um dia, ela ganha uma bolsa velha e esconde nela três vontades reprimidas: crescer logo, escrever e ter nascido menino. Lygia ganhou vários prêmios literários no Brasil e no exterior, inclusive o Hans Christian Andersen, considerado o maior prêmio da literatura infantil e juvenil no mundo. Casada com um inglês, Lygia vive parte de seu tempo em Londres e parte no Rio de Janeiro. Desde 2002, fundou sua própria editora e passou a publicar seus próprios livros. Ela promove vários projetos de incentivo à leitura.

A terceira atividade é a apresentação do livro físico aos alunos. Se houver apenas uma cópia ou reprodução, convém deixar os alunos manusearem o original do professor. A leitura da capa, da orelha, da contracapa e de outros elementos paratextuais que introduzem a obra também devem ser destacados. O professor pode aproveitar essas informações para

comentar a importância da obra para aquele momento, criando uma expectativa positiva nos alunos (pode citar que a autora estabelece um diálogo com o público juvenil, a partir de seus personagens, abordando temas que são relevantes para este público, por exemplo).

Figura 1: Capa do livro *Tchau*, de Lygia Bojunga



Fonte: Casa Lygia Bojunga (2021)

A capa também pode contribuir significativamente para despertar a atenção sobre o texto. Questionamentos sobre a ilustração presente na capa do livro ajudam a construir sentidos que colaboram no processo de leitura: Já viram essa imagem? Que sentimentos essa imagem desperta? O que ela remete? Após os alunos se pronunciarem, o professor pode explicar que a capa é uma reprodução de um quadro chamado *A Solitária*, do pintor norueguês Edvard Munch (o mesmo de *O grito*) e que a autora Lygia Bojunga sentiu uma forte fascinação em relação à essa figura, enxergando, na imagem criada pelo pintor, a mesma solidão vivida pelos seus personagens (do livro *Tchau*), revelada em outra linguagem. Nas palavras da autora:

[...] A familiaridade que me vinha daquela figura era porque eu já tinha me encontrado com ela, sim. Mas não num livro. Nem tampouco em nenhuma galeria de arte. Eu tinha me encontrado com ela dentro de mim. Não assim, naquela veste tão branca, naquela atmosfera tão lá dos Nortes. Brasileira feito eu sou, tão partícula enamorada aqui deste Sul, eu tinha me encontrado com aquela figura de outro jeito: vestida de Rebeca, se agarrando com força na mala que vai deixá-la sem mãe; vestida de Mãe, olhando perdida para o mar, querendo encontrar nele a força para aguentar uma torrente de paixão; vestida de Escritora, amarrada a uma mesa de trabalho para poder criar e-criando-pode viver; vestida de Barco, empacado, lá no mar, preso a uma grande saudade (Bojunga, 2021, p. 14).

Estimular a leitura dos elementos visuais desde a capa, explorar o título, a diagramação são procedimentos que podem ser utilizados sistematicamente no processo de letramento literário. Eles ajudam a compreender a composição de um livro e o diálogo que todos os elementos mantêm entre si, sejam eles verbais ou não.

A quarta e última atividade na etapa antes da leitura é montar uma bancada contendo dez objetos, relacionados às dez partes da narrativa. Os alunos podem percorrer a bancada em

grupos de três a quatro pessoas, depositando as hipóteses levantadas pelo grupo em relação a cada parte da narrativa, a partir dos objetos analisados em cada bancada. A ideia é de que as hipóteses acerca do enredo sejam escritas em papéis e que sejam depositadas pelos grupos nas caixinhas pertencentes a cada parte.

A seguir está o título de cada parte do conto seguido pela sugestão, entre parênteses, do objeto que pode ser usado para o levantamento de hipótese/ ativação do conhecimento prévio (na falta do objeto, pode ser usada imagem impressa):

- 1 - Carta de amigo (mapa do Brasil com as cidades do Rio de Janeiro e de Pelotas em destaque – cenários importantes na carta citada no conto)
- 2 - Na sala de aula (uma carteira escolar com um sanduíche em cima)
- 3 - Carta de amigo (caixa de apagador com giz para indicar a profissão professor)
- 4 - Você gosta de pipoca? (imagem de panela de pipoca e de panela com bife)
- 5 - O bife-lá-da-esquina (menu de restaurante)
- 6 - O almoço (anel feminino com pedra ou um jogo de prato/talheres)
- 7 - A pipoca (casa pequena e 12 saquinhos de pipoca – representando a família de Tuca)
- 8 - Carta de amigo (caixinha com emoji chateado, triste)
- 9 - Ô cara, me desculpa! Foi sem querer (Dois emojis sorrindo)
- 10 - Bilhete e P.S de amigo (vara de pescaria)

Uma sugestão para compor a bancada está representada na figura a seguir:

Figura 2: Possibilidade de organização de uma bancada para ativar o conhecimento prévio



Fonte: as autoras (2025)

Momento durante a leitura: é a etapa de ler o texto com os alunos. É importante ensinar os alunos a conversarem com o texto enquanto leem. Tal conversa ajuda na construção do sentido da leitura. Serão utilizadas as estratégias de visualização, perguntas ao texto, conexões e inferências.

Como já foi dito anteriormente, a visualização consiste em formar imagens mentais daquilo que está sendo lido, portanto auxilia na memorização e na compreensão do texto. As

conexões, sustentadas no conhecimento prévio, ajudam o leitor a identificar em trechos do texto relações com outros textos, com experiências pessoais ou fatos do cotidiano. O questionamento implica fazer perguntas ao material de leitura, uma ação que pode ajudar a explicar alguns aspectos confusos da narrativa, a localizar informações específicas no texto. As inferências auxiliam o leitor a tomar uma decisão ou formular uma ideia a partir do raciocínio dos fatos dispostos em um texto; é uma conclusão lógica feita pelo leitor, baseada em pistas encontradas no texto – portanto as ideias inferidas não estão diretamente confirmadas pelo autor, mas sugeridas pelos elementos textuais em articulação com a lógica e os saberes prévios do leitor.

Para a leitura compartilhada das partes do texto é importante que cada aluno tenha um exemplar do conto. O professor iniciará a leitura em voz alta. Para ensinar os alunos a conversarem com o texto, é importante oralizar trechos e fazer pausas estratégicas que permitam a aplicação das estratégias de leitura. A ideia é ler um fragmento, parar e fazer perguntas aos alunos, interagindo com o texto. Neste plano sugestivo, há 12 momentos de pausas para aplicar as estratégias de leitura. A seguir, tais momentos estão organizados com as letras em ordem alfabética, portanto de A a L. Em cada momento/parte, há indicação de um trecho a ser lido, considerando o conto em pauta.

Parte A:

Após a leitura da primeira parte (p. 45-47), o professor poderá indagar junto aos alunos, sobre quem está escrevendo a carta e, baseado nessa introdução, fazer algumas questões (estratégia de questionamento):

- Que tipo de pessoa está escrevendo a carta? Como ele é? Onde ele mora? O que ele faz?
- Quem é Guilherme, o destinatário da carta?
- Qual é a relação dos dois personagens?
- Alguém sabe onde fica Pelotas?
- O que vocês conhecem sobre o Rio de Janeiro?

As respostas dadas pelos alunos podem ser anotadas na lousa. Mostrar também um mapa indicando as localizações do Rio de Janeiro e Pelotas (e a da cidade onde está sendo realizada a oficina literária), e quanto tempo duraria uma viagem de: carro (23h), moto (29h), trem (2 dias), a pé (17 dias), bicicleta (5 dias), entre o Rio de Janeiro e Pelotas para que os alunos tenham uma ideia da distância que separa os amigos. (O mapa da bancada pode ser usado nesta hora, indicando as localizações das cidades).

Sugestões de perguntas ao texto:

- Inicialmente, o que fez com que Rodrigo prestasse atenção em Tuca (p. 47)?
- Como ele o descreveu para Guilherme na carta (p. 47)?

Parte B:

Leitura compartilhada da parte “Na sala de aula” (p. 48-52).

Sugestões de perguntas ao texto:

- Qual era o nome e o apelido do novo aluno bolsista (p. 48)?
- No trecho: “A turma riu: era a primeira vez que eles ouviam o Tuca falar: ele não puxava conversa, não entrava em grupo nenhum, e na hora do recreio ficava sempre estudando. Foi só a turma rir que o Tuca se encolheu de novo: enterrou o cotovelo na carteira, botou a cara na mão, grudou o olho no caderno aberto e ficou achando que a classe tinha rido era do nome dele” (p. 48-49). Baseado no texto, o que vocês imaginam que o Tuca sentiu? Já se sentiram desta forma? Comentem.

- Por que o Rodrigo deu o sanduíche ao Tuca (p. 50)?

Parte C:

Leitura compartilhada da parte “Carta de amigo” (p. 53-55).

Sugestões de perguntas ao texto:

- Qual foi a profissão escolhida por Rodrigo e por quê (p. 54)?
- O professor pode perguntar para as crianças a profissão que elas gostariam de seguir.

Parte D:

Leitura compartilhada da parte “Você gosta de pipoca?” (p. 56-58).

Sugestões de perguntas ao texto:

- Por que Tuca convidou Rodrigo para comer pipoca?
- Nesta parte, o professor pode comentar se gosta ou não de compartilhar refeições e em que situações costuma fazer isso. Depois, pode indagar aos alunos por que, na opinião deles, as pessoas gostam de compartilhar refeições etc.
- Por que o Tuca ficou impressionado pelo lá-dentro da geladeira na casa do Rodrigo? (Para que aconteça uma inferência, o aluno deve explicar como era a vida dos dois meninos e deduzir logicamente que a vida de Rodrigo era o “sonho” de Tuca, principalmente pela presença de comida em abundância).

Parte E:

Leitura compartilhada da parte “O bife-lá-da-esquina?” (p. 59 -63).

Sugestões de perguntas ao texto:

- Por que o termo bife-lá-da-esquina está hifenizado?

- Tuca trabalha para ajudar a família. O que o Tuca fazia para ajudar a família?

O que você pensa sobre isso?

- No caminho para o trabalho, Tuca gostava de ficar vendo os bifes que eram servidos no restaurante. O professor pode perguntar qual é o prato preferido dos alunos e se lembram de alguma outra história em que a comida se destaca. Pode chamar a atenção para o fato de a arte (literatura, filme etc.) e de a comida serem parceiras em muitas obras, citando alguns exemplos de obras que tem alimentos como destaque. Quando os alunos comentarem a relação entre o conto e outros textos que tratam de comida, estarão vivenciando a estratégia de conexão texto-texto.

Parte F:

Leitura compartilhada da parte “O almoço” (p. 64-69).

Sugestões de perguntas ao texto:

- O que mais impressionou o Tuca durante o almoço na casa do Rodrigo?

Parte G:

O professor pode explicar a inferência citando um exemplo na lousa e solicitando aos alunos que façam a inferência do outro trecho:

“Mas dizem que tapete não gosta de talco demais” (p. 68).

- Sabendo que o talco é usado para chupar a gordura do tapete, pode-se inferir pela cena que o tapete era caro, pois todos pararam de almoçar para evitar a mancha que poderia ficar nele.

“O Tuca e a mesa do almoço se olharam feito se despedindo; o guardanapo enxugou um suor que pingava da testa; a cadeira foi para trás pra deixar o Tuca levantar. E, de pé, olho no tapete, o Tuca ficou vendo o aspirador funcionar” (p. 69).

- No trecho anterior, por que a mesa se despediu de Tuca, o guardanapo secou o suor do menino e a cadeira foi para trás? O que esses objetos podem representar?

O professor pode ajudar os alunos a inferirem a respeito do almoço interrompido, no qual Tuca não comeu o tão sonhado bife e no qual os móveis (objetos inanimados) foram o que conferiram afetividade à cena, já que os humanos se preocupavam exclusivamente com o tapete.

Parte H:

Leitura compartilhada da parte “A pipoca” (p. 70-77).

Sugestões de perguntas ao texto:

- No trecho: “O caminho que subia era estreito. O Tuca foi na frente. Quase correndo. Feito querendo escapar da discussão que crescia lá dentro dele: um Tuca dizendo

que amigo-que-e-amigo não tá ligando se a gente mora aqui ou lá; o outro Tuca não acreditando e cada vez mais arrependido da ideia de ir comer pipoca. E atrás dos dois lá ia o Rodrigo [...]” (p. 70-71), quem são os dois citados no texto?

- O professor pode perguntar aos alunos se já se sentiram como o Tuca, que ficou inseguro se o Rodrigo ia gostar da casa dele, e pedir para que comentem alguma situação em que se sentiram de forma semelhante.

- Que tipo de pensamentos passava pela cabeça do Rodrigo enquanto seguia Tuca em direção à casa dele?

Parte I:

Antes de iniciar a leitura, o professor pode entregar uma folha aos alunos para que eles possam preencher informações sobre os personagens Rodrigo e Tuca. A folha deve ser dividida ao meio, com espaço para os alunos desenharem os protagonistas e os locais onde moram. Eles devem entregar a atividade para que o professor possa expor todos os desenhos em um varal na sala de aula. Após a exposição dos desenhos, o professor pode promover uma discussão a respeito das várias maneiras de visualizarem o mesmo texto, levando os alunos a perceberem que a bagagem cultural, o conhecimento prévio de cada um é diferente e, em alguns aspectos, semelhante e, por essas razões, obtiveram tantas semelhanças e diversidades. Esta atividade é importante para colocar em funcionamento a estratégia de visualização.

Quadro 1: Sugestão de atividade para aplicar a estratégia de visualização

Visualizando as personagens	
Aluno:	
Características do Rodrigo:	Características do Tuca:
Faça um desenho de Rodrigo e do lugar onde ele mora:	Faça um desenho de Tuca e do lugar onde ele mora:

Fonte: elaborado pelas autoras (2025)

Parte J:

Leitura compartilhada da parte “Carta de amigo” (p. 78-80).

Sugestões de perguntas ao texto:

- Rodrigo comenta na carta para o amigo que não entende o motivo da raiva de Tuca. Justifique as atitudes de Tuca, com base no texto.

- O professor pode perguntar aos alunos se alguma vez já aconteceu de eles “brigarem” ou ficarem sem conversar com um amigo sem um motivo aparente e que atitudes costumam adotar para fazer as pazes, por exemplo.

Parte K:

Leitura compartilhada da parte “ô cara, me desculpa! Foi sem querer” (p. 81-84).

Sugestões de perguntas ao texto:

- Qual é o significado da expressão “fala trancada” no final da página 82? “O Tuca estava de fala trancada; foi ficando chateado: tantas vezes ele tinha se explicado pensado e agora ficava assim sem dizer nada? [...]”. O que este termo pode significar?

Parte L:

Leitura compartilhada da parte “Bilhete e PS de amigo” (p. 85).

Sugestões de perguntas ao texto:

-Na sua opinião, por que, em vez de cartas, Rodrigo escreveu apenas um bilhete para Guilherme na última parte? Justifique sua resposta.

-Se o bife é um alimento que pode ser associado ao Rodrigo e a pipoca ao Tuca, simbolizando as desigualdades sociais que marcam a vida desses dois personagens, na sua opinião qual seria a associação com o alimento peixe, fruto da pescaria dos dois meninos?

Observação: As questões auxiliam os alunos a conversarem com o texto enquanto leem. Tal conversa ajuda na construção do sentido da leitura, tornando-a significativa.

Momento depois da leitura: é a etapa final do processo de leitura, nela são retomadas as partes principais da história e é sintetizado o enredo pelo leitor. É um momento importante para que se tenha a compreensão do todo textual e se possa perceber a história a ponto de ser capaz de resumi-la sem que ela perca o sentido. As estratégias de leitura usadas nesse momento são a sumarização e a síntese. Conforme mencionado, a sumarização possibilita ao leitor verificar o que é mais relevante no texto lido. A síntese permite recontar o texto, portanto o leitor verifica e escolhe as partes que podem ser reunidas para formar um todo significativo.

Neste plano sugestivo, são apresentadas quatro atividades. A primeira consiste em, após o término da leitura, retornar à bancada inicial com as partes do texto para conferir se as hipóteses formuladas pelos alunos, as antecipações realizadas antes da leitura, corresponderam ou não à narrativa, se auxiliaram no processo de entendimento e interpretação do texto. E se os objetos disponibilizados em cada parte da bancada forneceram pistas e contribuíram para a compreensão da narrativa. Isso ajudará os alunos na retomada oral das partes do texto.

A segunda atividade desse momento da leitura está diretamente implicada à primeira, consiste em criar espaço e tempo para os alunos comentarem suas impressões sobre o conto. Essa ação de socializar impressões sobre o texto, compartilhando entre si entusiasmos com a

obra lida ou expressando as dificuldades com alguma parte do texto, ajuda a construir reflexões capazes de favorecer uma compreensão mais profunda dos textos, alargando repertórios de leitura, obras, gêneros e autores literários, requisitos indispensáveis para um sólido processo de letramento literário.

A terceira atividade permite a sumarização de maneira escrita. Com o auxílio de um quadro organizador, cada aluno irá registrar os fatos mais relevantes de cada uma das dez partes do conto. A seguir está uma sugestão de como organizar o quadro para a sumarização escrita.

Quadro 2: Sugestão de quadro organizador para a estratégia de sumarização

Sumarizando as partes principais do conto	
Escreva os fatos mais marcantes de cada parte do conto <i>O bife e a pipoca</i> .	
1. Carta de amigo	
2. Na sala de aula	
3. Carta de amigo	
4. Você gosta de pipoca?	
5. O bife-lá-da-esquina	
6. O almoço	
7. A pipoca	
8. Carta de amigo	
9. Ô cara, me desculpa! Foi sem querer	
10. Bilhete e PS de amigo	

Fonte: elaborado pelas autoras (2025)

A última atividade permite a aplicação da escrita por meio da estratégia de leitura síntese. No conto, Rodrigo escreve várias cartas a Guilherme, amigo que antes estudava na mesma classe, mas foi morar no Rio Grande do Sul. Nas cartas, Rodrigo conta sobre sua rotina escolar, sobre a amizade com Tuca, sobre o que ele pretende ser quando crescer... e até sobre sua revolta em relação às questões sociais como a vulnerabilidade e a precariedade de condições de moradia em comunidades, por exemplo. Baseado no gênero textual carta, o qual visa a estabelecer uma comunicação direta entre os interlocutores para transmitir diferentes tipos de mensagens, os alunos podem fazer a produção escrita de uma carta, dirigida a um amigo ou a um familiar, comentando e refletindo sobre a leitura e a reflexão suscitada pelo conto. O modelo da carta (papel, envelope) precisa ser disponibilizado pelo professor, contendo cabeçalho (identificando a cidade e a data em que a carta foi escrita); o corpo do texto (mensagem a ser transmitida); despedida e assinatura; e o nome do destinatário e do

remetente no envelope. Os alunos devem ser orientados a entregar a carta para o seu destinatário após a realização da oficina.

A produção escrita é um importante recurso no processo de aprendizagem do aluno, uma vez que produzindo textos, o estudante pensará sobre o texto lido, reorganizando mentalmente as partes da história e atribuindo mais sentido a elas. As estratégias de sumarização e síntese contribuem para o entendimento da estrutura geral do texto e a assimilação das informações, resultando em uma melhor compreensão e, conseqüentemente, na formação de leitores mais apreciadores e críticos. Compreender a estrutura do texto auxilia a perceber as informações importantes com mais precisão.

Considerações finais

As práticas de leitura literária são fundamentais para desenvolver o letramento literário. Para que elas aconteçam, procedimentos de ensino precisam ser aplicados, entre eles estão as estratégias de leitura, que são centradas na interação. As estratégias de leitura contribuem para que os alunos ampliem e modifiquem os processos mentais de conhecimento, bem como da compreensão de um texto. Elas “são um meio e não um fim, ou seja, elas são importantes para compreender os textos, para o processo de leitura, mas o fim é a leitura daquele texto, o que ele diz e como diz, a sua compreensão e interpretação é que deve ser o resultado da atividade” (Cosson, 2023, p. 118).

As oficinas literárias promovem a relação dialógica entre o texto e o leitor. Assim, leitores que conversam sobre as obras, compartilhando entre si entusiasmos com a obra lida ou expressando as dificuldades com alguma parte do texto constroem reflexões capazes de favorecer uma compreensão mais profunda, alargando repertórios de leitura, obras, gêneros e autores literários.

O plano de oficina proposto neste trabalho destaca algumas possibilidades de práticas de leitura literária que podem favorecer o ensino nas aulas de Língua Portuguesa. Sustentado na concepção de linguagem como forma ou processo de interação, o plano articulou três movimentos essenciais no letramento literário: o encontro do aluno com o texto, a resposta que o leitor dá à leitura que fez do texto, o registro de suas interpretações e dos sentidos construídos.

O domínio da leitura e da escrita são imprescindíveis para possibilitar o acesso ao saber e à cultura letrada e as estratégias de leitura são ferramentas que auxiliam na conquista desta autonomia. É fundamental que a escola e os professores desenvolvam o letramento

literário, ofertando aos alunos a possibilidade de alargar seus horizontes e de se humanizar a cada leitura feita.

Referências

BOJUNGA, Lygia. **Tchau**. 20 ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2021.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2023.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira et al. (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

SANTOS, Ana Maria Martins da Costa; SOUZA, Renata Junqueira de. **Andersen e as estratégias de leitura: atividades práticas no cotidiano escolar**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.