

RENATA PIRES GAVIÃO

**A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
uma pesquisa narrativa com o método recepcional**

**ASSIS
2016**

RENATA PIRES GAVIÃO

**A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
uma pesquisa narrativa com o método recepcional**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista para a obtenção do título de Mestra em Letras (Área de Conhecimento: Linguagens e letramentos)

Orientadora: Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos

ASSIS

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – Unesp

Gavião, Renata Pires
G283L A leitura literária no ensino fundamental: uma pesquisa
narrativa com o método recepcional / Renata Pires Gavião.
Assis, 2016.
138 f. : il.

Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras
de Assis – Universidade Estadual Paulista.
Orientador: Dr^a Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos

1. Literatura - Estudo e ensino. 2. Ensino fundamental. 3.
Leitura. I. Título.

CDD 028.9

RENATA PIRES GAVIÃO

A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: uma
pesquisa narrativa com o método recepcional

Dissertação apresentada à Faculdade de
Ciências e Letras – UNESP/Assis para
obtenção do título de Mestra em LETRAS
(Área de Conhecimento: LINGUAGENS E
LETRAMENTOS)

Data da Aprovação: 21/11/2016

COMISSÃO EXAMINADORA



Presidente: PROFA. DRA. Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos - UNESP/ASSIS



Membros: PROFA. DRA. Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira - UNESP/ASSIS



PROF. DR. Ricardo Magalhães Bulhões - UFMS/TRÊS LAGOAS

Para meus pais, Ana e Renato, com todo meu amor e gratidão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela vida e coragem.

À minha orientadora, Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos, pelo cuidado, dedicação e competência.

À minha querida mãe Ana por todo amor e cuidado desde sempre, por ser aquela que me ajuda em tudo e por me permitir correr atrás de meus sonhos.

Ao meu pai Renato pelo amor e pela força diária que inspira meus dias.

Aos meus irmãos Laura, Neto e Marcos que sempre estiveram presentes me ajudando em tudo.

Ao meu amor Washington pela paciência, dedicação e compreensão.

À professora Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira e ao professor Márcio Roberto Pereira pelas sugestões feitas no exame de qualificação.

À Marta Lucia Sacramento Vilela pelo companheirismo e apoio.

Aos meus colegas e professores do Profletras Unesp Assis/Araraquara pela troca de experiências, conhecimento e amizade.

À Monica, Patrícia, Wilton pela amizade e incentivo.

À Penha Lucilda de Souza Silvestre por ser a primeira a incentivar a pesquisar sobre literatura.

À Claudiane Otília Paes e Juliete Rosa Domingos pela eterna amizade.

Aos meus alunos por me fazerem acreditar todo dia que escolhi a profissão correta.

À CAPES pelo apoio financeiro.

É preciso esforço, para pensar que pode ser de outro jeito, é preciso coragem, para fazer o tempo em que a gente acontece acontecer de um jeito diferente do que sempre aconteceu. É preciso coragem e curiosidade, muita curiosidade para perguntar se não pode ser diferente. E algum arrojo para construir a diferença.

(Nilma Lacerda)

GAVIÃO, Renata Pires. **A leitura literária no ensino fundamental: uma pesquisa narrativa com o método recepcional**. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado Profissional - Profletras). – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2016.

RESUMO

O mestrado profissional Profletras é direcionado para professores do ensino fundamental da rede pública e prevê em suas diretrizes a elaboração e execução de uma pesquisa voltada para a investigação de um problema acerca da realidade escolar, com intuito de contribuir para a melhoria da qualidade da educação pública brasileira. A partir dessa perspectiva, esta pesquisa destaca a problemática da formação de leitores que vem, ao longo dos anos, evidenciando-se como uma temática frequentemente revisitada e estudada por diversos críticos e teóricos na área acadêmica. Contudo, é no cotidiano em sala de aula que se verificam os reais problemas e obstáculos que interferem na prática da leitura literária na escola. Partindo, assim, desses pressupostos este trabalho objetiva discutir o espaço e a recepção da literatura no ensino fundamental, através da aplicação do método recepcional (BORDINI; AGUIAR, 1988) em atividades desenvolvidas para uma turma de 7º ano de uma escola pública do Estado de São Paulo. O foco das leituras propostas está na leitura e recepção da obra *Por parte de pai*, de Bartolomeu Campos de Queirós, utilizada na etapa de ruptura dos horizontes de expectativa. Para realizar a investigação, optamos por realizar uma metodologia de cunho qualitativo interpretativo da pesquisa narrativa, pautando-nos, principalmente, nos estudos de Clandinin e Connelly (2011). No que tange à fundamentação teórica para as leituras das obras literárias utilizamos os pressupostos da teoria da estética da recepção e a teoria do efeito de Jaus (1994) e Iser (1996), entre outros pesquisadores voltados para formação de leitores e, em especial, da literatura juvenil. Assim, o intuito é ampliar a discussão em torno dessa temática, contribuir para os estudos críticos da área, refletir sobre a prática realizada e aprimorar ações para a constituição ou manutenção do leitor literário no Ensino Fundamental II, visando à construção de sua autonomia e criticidade.

Palavras-chave: Ensino de Literatura. Estética da Recepção. Ensino Fundamental.

GAVIÃO, Renata Pires. **Literary reading in middle school teaching: a narrative research with recepcional method**. 2016. 138 f. Thesis (Professional Master – Profletras). – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2016.

ABSTRACT

The professional master Profletras is intended for elementary public school teachers and provides in its guidelines the development and implementation of a research aimed at investigating a problem about the school reality, in order to contribute to improving the quality of public education Brazilian. From this perspective, this research highlights the problem of formation of readers coming, over the years, showing up as a theme frequently revisited and studied by many critics and theorists in the academic field. However, it is in daily life in the classroom that the real problems and obstacles that interfere with the practice of literary reading in school can be found. Starting thus these assumptions this work discusses space and reception of literature in primary education, by applying the recepcional method (BORDINI; AGUIAR, 1988) in activities for a 7th grade class in a public school of the State of Sao Paulo. The focus of assigned activities are reading and reception of the book *Por parte de pai*, by Bartolomeu Campos Queirós, used in the stage of breaking the horizons of expectation. To conduct the research, we chose to use an interpretive qualitative methodology of narrative research, especially in studies of Clandinin and Connelly (2011). Regarding the theoretical basis for the reading of literary works used the assumptions of the reception aesthetics of the theory and the theory of Jauss effect (1994) and Iser (1996), among others focused researchers for training players and, in particular, juvenile literature. Thus, the aim is to expand the discussion on this theme, contribute to the critical studies of the area, reflect on the practice carried out and enhance actions to the constitution or literary reader maintenance in Elementary Education II, aiming at building their autonomy and criticality.

Keywords: Literature teaching. Reception Aesthetics. Elementary school.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Lista de títulos mais citados.....	61
Tabela 2 – Lista de títulos citados apenas uma vez.....	61
Tabela 3 – Lista de títulos dados às produções.....	72

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1- PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	19
1.1 A experiência e a pesquisa narrativa	19
1.2 Aspectos relevantes da Teoria Estética da Recepção de Jauss	23
1.3 A Teoria do Efeito de Wolfgang Iser.....	29
1.4 A necessidade de metodologias e o método recepcional	33
CAPÍTULO 2 - NA RUA DA PACIÊNCIA: A LITERATURA, A ESCOLA E A FORMAÇÃO DO LEITOR	38
2.1 Por que literatura?	38
2.2 A escolarização da literatura e o papel do professor.....	44
2.3 A formação do leitor e a literatura juvenil	51
CAPÍTULO 3 - ESCREVENDO NAS PAREDES: UMA EXPERIÊNCIA COM O MÉTODO RECEPCIONAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	57
3.1 Conhecendo os leitores.....	57
3.2 Determinação e atendimento do horizonte de expectativas	65
3.3 A obra Por parte de pai de Bartolomeu Campos de Queirós	74
3.4 Ruptura dos horizontes de expectativa: experiências com a leitura	80
3.5 Ampliando o repertório de leituras.....	98
3.6 Um caso especial: a literatura e a inclusão	101
3.7. Questionamento e ampliação do horizonte de expectativas	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS: A HORA DA DESPEDIDA	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115
ANEXOS	122
ANEXO 1 – Perfil do leitor	122
ANEXO 2 – Capas dos diários	123
ANEXO 3 – Atividades sobre o livro (parte 1)	126
ANEXO 4 – Atividades sobre o livro (parte 2)	127
ANEXO 5 – Atividades sobre o livro (parte 3)	128
ANEXO 6 – Atividades sobre o livro (parte 4)	129
ANEXO 7 – Fotografias (aluno M21)	130
ANEXO 8 –Trecho de relato autobiográfico (aluna F6)	131

ANEXO 9 – Ilustração (aluna F30)	132
ANEXO 10 – Trecho de um relato autobiográfico	133
ANEXO 11 – Ilustração (aluno Y)	134
ANEXO 12 – Outras ilustrações (aluno Y)	135
ANEXO 13 – Ilustrações de outros alunos da turma	138

INTRODUÇÃO

Sobre o que eu me apoio para pensar ser aquele ou aquela que penso ser e quero tornar-me? Como me configurei como sou? E como me transformei? Sobre o que me baseio para pensar o que penso? De onde me vem as ideias que acredito minhas? Sobre o que me apoio para fazer o que faço e /ou o que pretendo fazer? Com quem e como aprendi meu “saber-fazer” em suas dimensões técnicas, programáticas e relacionais? Sobre o que me apoio para dizer o que digo (a escolha das temáticas abordada nos relatos) da maneira como o enuncio (de onde vem o meu linguajar e o meu vocabulário). De onde vem minha inspiração, minhas aspirações e meus desejos? (JOSSO, 2006, p.26)

“E quando eu for professora que livros irei indicar e ler com meus alunos?” Foi da inquietação gerada por essa pergunta, feita durante uma aula no segundo ano do curso de Letras e Literatura da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus de Jacarezinho/PR, no ano de 2008, que me despertou a necessidade de conhecer e descobrir livros que no futuro eu pudesse ler com os meus prováveis e sonhados alunos.

Naquela época, ainda não possuía uma real dimensão de como seria a realidade da escola e dos alunos que iria encontrar. De fato, possuía as experiências ainda recentes, como aluna do ensino médio, o qual havia finalizado há pouco tempo.

Da minha trajetória de leitura da escola pública, na qual estudei, possuía lembranças de poucos livros lidos e procurados por mim na biblioteca, na época do ensino fundamental, e da descoberta de novas obras e novos autores no ensino médio como, Manuel Bandeira e José Saramago, que contribuíram para o nascimento da minha paixão por literatura e conseqüentemente da minha escolha profissional.

Portanto, foi durante a graduação que percebi que possuía uma grande lacuna, no que diz respeito à leitura de obras direcionadas ao público juvenil, resultado da minha escassa experiência de leitura na escola.

Felizmente, no ano de 2009, ingressei, na UENP, como aluna bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PROBIC), no grupo de pesquisa Literatura e Ensino, coordenado pela professora Hiudéa Tempesta Rodrigues Boberg, mas especificamente, na área de literatura infantil e juvenil numa vertente do grupo recém-criada, intitulada Leituras da literatura Infanto-Juvenil, coordenado pela professora Penha Lucilda de Souza Silvestre, e que objetivava ler e analisar obras literárias voltadas para esse público.

Encontrei nesse grupo, nas leituras e nos projetos desenvolvidos o amparo, a satisfação, o encorajamento para pesquisar sobre os livros direcionados ao público infantil e juvenil.

Desde então, nunca mais parei, me apaixonei por isso, talvez porque representasse para mim a falta daquilo que não tive enquanto jovem e estudante e, por isso, a necessidade de conhecer e fazer o melhor para meus futuros alunos, para que eles não tivessem que descobrir sozinhos, mas principalmente por que entendia e entendo que a literatura tem o poder de nos transformar de alguma forma.

Em 2014, já pertencendo ao quadro de professores efetivos e atuando no ensino fundamental II na rede pública de ensino do estado de São Paulo, vislumbrei no mestrado profissional Profletras campus UNESP/ASSIS, uma possibilidade viável de cursar uma especialização *stricto sensu* na busca do aprimoramento de minha prática docente em sala de aula.

Assim, naquele momento, de modo efetivo, surgiu a possibilidade de pesquisar sobre a presença da literatura no ensino fundamental concomitante com a minha prática docente em sala de aula.

Durante todo o curso, foi necessário muito fôlego para conseguir adequar o tempo necessário entre o trabalho, a pesquisa e as disciplinas obrigatórias. Aliado a isso, como ingressante no quadro de professores da rede estadual, profissionalmente, o professor, nesse início de carreira, passa por um período de instabilidade, no que se refere à falta de aulas para compor a carga horária em uma mesma sede escolar, obrigando-o, muitas vezes, a trabalhar em mais de uma escola. Além disso, segundo um levantamento, feito em 2016, pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP)¹, o número de salas de aula fechadas, no início do ano, chegou a 1.363 e, devido a isto, não se pode criar expectativas, pois não se sabe ao certo se teremos aula e com quais turmas poderemos trabalhar.

Isso, obviamente dificultou a elaboração do meu projeto de pesquisa, no ano de 2015, já que não sabia se teriam aulas para compor minha carga horária e exatamente em que condições, escola e turma eu iria trabalhar.

¹ Disponível em: < <http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias-2016/reorganizacao-disfarcada-fecha-1-363-salas-de-aula-em-sao-paulo/>>. Acesso em 13 de junho de 2016.

Assim, pude, somente em fevereiro de 2016, ciente das turmas nas quais lecionaria, encaminhar e elaborar a sequência desta pesquisa que, pretende discutir como caminho para formação de leitores uma prática de intervenção numa turma de 7º ano do ensino fundamental, numa escola pública do estado de São Paulo, a partir do método recepcional, organizado por Bordini e Aguiar (1988). A pesquisa focaliza a leitura de obras literárias que contemplam o tema da memória, com destaque para a obra *Por parte de pai*, de Bartolomeu Campos de Queirós, a fim de contribuir para a formação de um leitor crítico, estético e consciente. O intuito é poder, por meio dessa experiência, estimular outros professores do ensino fundamental a trabalharem a leitura através da aplicação do método recepcional. Além disso, as reflexões aqui empreendidas podem também contribuir para os estudos críticos da área de formação do leitor.

Dentro dessa perspectiva, este estudo se justifica pela necessidade verificada no cotidiano e que está intimamente ligada a minha prática docente em relação às dificuldades enfrentadas dentro da instituição escolar quando o assunto é promover a leitura literária.

Dentre as hipóteses que podem causar as dificuldades em relação ao trabalho com a literatura há, de fato, muitas vezes, um abismo entre o que os estudos sugerem e como a realidade se constrói, e, como sabemos o papel do professor enquanto agente de transformação social renova-se na teoria e na prática, “na educação como práxis social, a atividade teórica e prática são indissociáveis.” (PIMENTA, 2006, p. 94). Nesse viés, é importante destacar que estes conceitos são fundamentais para o professor, pois:

A articulação da relação teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 22).

No entanto, verifica-se uma escassez de discussões em torno dessa problemática no ensino fundamental e, com isso, a literatura acaba cada vez mais sendo deixada de lado na escola. O que jamais deveria ocorrer, levando-se em consideração que:

[...] a leitura de livros pode ajudar os jovens a serem mais autônomos e não apenas objetos de discursos repressivos ou paternalistas. E que ela pode representar uma espécie de atalho que leva de uma intimidade um tanto rebelde à cidadania. (PETIT, 2008, p.19).

Partindo desse cenário, fica evidente que se faz necessário buscar formas de trabalho atraente e relevante com os textos literários, procurando integrar o leitor de forma real no processo de leitura. Por isso, a opção por trabalhar com o método recepcional se justifica por sua relevância nos estudos da formação do leitor, tendo já gerado ações bem sucedidas, narradas em diversos artigos acadêmicos da área, e pelo fato de valorizar a leitura do aluno, respeitando as diferenças existentes entre eles e ao mesmo tempo auxiliando-os na compreensão da obra literária como objeto estético.

A intenção é dar espaço ao leitor, figura central neste procedimento, entretanto isso não pressupõe abandoná-lo, conforme pontua Silva,

Dar liberdade aos leitores significa ouvir, ou melhor, escutar e aproveitar pedagogicamente os sentidos produzidos através da leitura dos textos propostos, remetendo sempre esses sentidos para a esfera da compreensão cada vez mais refinada e profunda da realidade. (SILVA, 2006, p. 42).

O intuito deste estudo não é destacar a importância de uma ou de outra metodologia, visto que não há respostas nem soluções prontas para as barreiras enfrentadas dentro de todo processo de tratamento do texto literário na escola. Ao contrário, é evidente a presença de questionamentos sobre como lidar com essa questão e, justamente, por isso, torna-se imprescindível refletir sobre os objetivos que temos com determinada proposta e quais caminhos podemos seguir, como forma também de repensar a nossa prática pedagógica em sala de aula quando o assunto é literatura.

Dentro dessa perspectiva, a leitura das obras literárias e das vozes que as constituem associadas aos discursos que serão construídos pelos sujeitos no processo de ampliação de horizontes sobre temas, linguagem, ideologias, estrutura, durante as leituras permite a expansão do repertório do aluno leitor que pode aceitar e/ou refutar, questionar, negar, somar outras vozes na formação do seu próprio discurso, configurando assim, um processo de interação social e verbal entre leitor, obra e outros enunciados, na busca de também compreender como se dá a produção de sentido dentro do discurso literário.

Kleiman e Moraes (1999) destacam a importância de um trabalho nesse viés apontando que “a principal tarefa da escola é ajudar o aluno a desenvolver a capacidade de construir relações e conexões entre os vários nós da imensa rede de conhecimento que nos enreda a todos” (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 91). E, ainda nessa perspectiva, afirmam que “a valorização da leitura será mais facilmente incorporada ao conjunto de atitude do aluno se todo professor demonstra valorizar a atividade, tornando-a parte central de sua aula” (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 100).

A escolha por aplicar uma proposta desse tipo, também está em consonância com as propostas pretendidas pelo programa de mestrado profissional Profletras, no qual se insere e que, dentro de várias diretrizes, tem por objetivos, o desenvolvimento de pedagogias que efetivem a proficiência em letramentos dos alunos e a elaboração de propostas didáticas inovadoras, baseadas nas múltiplas tendências teórico-metodológicas, a partir de uma perspectiva fortemente transdisciplinar.

Levando em consideração o que foi exposto, busquei, a partir da experiência desenvolvida, responder às seguintes perguntas: como se dá o processo de formação do leitor no ensino fundamental? As relações dialógicas podem ajudar nesse processo? O método recepcional de Bordini e Aguiar representa possibilidade de avanço e sucesso quando o assunto é a formação do leitor literário? A experiência da metodologia narrativa traz aspectos relevantes para a discussão sobre a prática docente e seus resultados?

Assim, no Capítulo 1, discuto sobre a escolha da metodologia de cunho qualitativo interpretativo, da pesquisa narrativa, descrevendo suas especificidades e os instrumentos de coleta que foram utilizados nesse estudo, tendo como principal referência a obra *Pesquisa Narrativa: Experiências e História na Pesquisa Qualitativa*, de Clandinin e Connelly (2011), que ainda é vista como novidade na área da educação, mas tem demonstrado o grande interesse de pesquisadores, pois representa de forma significativa, as experiências pessoais, pedagógicas e linguísticas dos envolvidos no panorama educacional.

Aproveito também para expor, ainda no Capítulo 1, os preceitos fundamentais da teoria da Estética da Recepção e da teoria do Efeito, dos estudiosos alemães Jauss (19994) e Iser (1996), que fundamentam teoricamente essa pesquisa. Destacar ainda a necessidade de metodologias para o desenvolvimento do trabalho

com a literatura no ensino fundamental, apresentando e justificando a escolha pelo método recepcional para aplicação da proposta embasada na obra *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*, de Bordini e Aguiar (1988). A partir dessa proposta tem-se a expectativa de formar leitores mais competentes, que sejam capazes, entre outras coisas, de dialogar e serem receptivos a obras que não sirvam diretamente seus horizontes de expectativas e que possam interagir com os novos textos, posicionando-se criticamente em relação a eles, podendo trocar informações e impressões com outros leitores e conscientizando-se do seu processo de crescimento, como leitores e como seres humanos.

No Capítulo 2, discuto sobre a importância da literatura na escola e suas implicações, além de pontuar reflexões a respeito do papel do professor como mediador de leitura e sobre a literatura juvenil e sua relevância no cenário escolar, pautada em pesquisadores da área, voltados para a abordagem da prática da literatura em sala de aula, tais como Cosson (2014), Silva (2009), Leal (2001), Colomer (2007), entre outros. Abordo também questões referentes à relevância e conceituação da literatura, baseada em autores como Candido (1988), Eco (2003), e especialmente os autores da vertente da literatura juvenil, como Ceccantini (2015) e Leahy Dios (2005).

O Capítulo 3 foi dedicado para o relato e a análise dos dados, a partir da aplicação das etapas do método recepcional, dando ênfase à descrição da etapa de ruptura dos horizontes de expectativa a partir da leitura da obra *Por parte de Pai*, de Bartolomeu Campos de Queirós, feita pelos alunos.

Nas considerações finais, aponto os aspectos mais relevantes dessa experiência, procurando responder as perguntas de pesquisa e atentar para as possíveis contribuições deste projeto e sua relevância na prática social da escola.

CAPÍTULO 1- PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

1.1 A EXPERIÊNCIA E A PESQUISA NARRATIVA

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em "fazer" uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, "fazer" significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (HEIDEGGER apud BONDÍA, 2002, p.25).

De fato, não há como separar nossa trajetória profissional de nossa formação individual e social, haja vista que as marcas deixadas pelas lembranças e pelos fatos vivenciados constroem nossa identidade e refletem nossas inspirações influenciando nossas escolhas e conseqüentemente as experiências que provamos.

Bondía (2002) explicita que a experiência está cada vez mais rara na nossa sociedade, segundo ele, por quatro motivos: por excesso de informação e informação não é experiência, por excesso de opinião, por falta de tempo e por excesso de trabalho, já que não se pode confundir experiência com trabalho.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo quase nada nos acontece. [...] Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (BONDÍA, 2002, p.21).

Na sociedade em que vivemos, somos rotineiramente convidados a embarcar num ritmo acelerado de trabalho. Não temos tempo e, portanto, não percebemos, na maioria das vezes, o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.

Tudo é temporário. É por isso que sugeri a metáfora da "liquidez" para caracterizar o estado da sociedade moderna, que, como os líquidos, se caracteriza por uma incapacidade de manter a forma. Nossas instituições, quadros de referência, estilos de vida, crenças e convicções mudam antes que tenham tempo de se solidificar em costumes, hábitos e verdades "auto-evidentes". (BAUMAN, 2003, p.2-3).

Entretanto, enquanto sujeitos participantes e ativos da área educacional, somos convidados a valorizar a importância que a experiência adquire, conforme afirma o sociólogo polonês:

Creio que a experiência humana é mais rica do que qualquer de suas interpretações, pois nenhuma delas, por mais genial e "compreensiva" que seja, pode exauri-la. Aqueles que embarcam numa vida de conversação

com a experiência humana deveriam abandonar todos os sonhos de um fim tranquilo de viagem. Essa viagem não tem um final feliz - toda sua felicidade se encontra na própria jornada. (BAUMAN, 2003, p. 9).

Ao escolher como profissão ser professora, creio que adentrei num campo de profunda conversação com a experiência humana, afinal, o aluno atrás da carteira é antes um ser humano, que carrega dores, alegrias, medos, sonhos e, poder vivenciar a experiência do processo de formação desse sujeito, enquanto ser que aprende e também ensina, é um dos grandes encantamentos dessa profissão.

Pensando nisso, ao definir a metodologia a ser adotada neste trabalho optei pela pesquisa qualitativa de cunho narrativo que tem como base, principalmente, os pressupostos teóricos dos estudiosos canadenses Clandinin e Connelly (2011).

O foco da epistemologia da pesquisa narrativa volta-se, justamente, para a experiência; o interesse está na maneira como o indivíduo adquire conhecimento sobre o cotidiano da sala de aula e também em como as pessoas organizam e interpretam estes dados de maneira a torná-los significativos. A justificativa pela escolha desse trajeto metodológico, nesse estudo, se dá, conforme assinalam os pesquisadores canadenses, ao responderem à questão sobre por que usar a pesquisa narrativa. Afirmam os autores, “porque a pesquisa narrativa é um caminho, acreditamos que o melhor, para pensar sobre a experiência” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 119).

Telles (1999) salienta que o uso da pesquisa narrativa no processo de formação de professores vem em ascendência desde meados da década de 1980. Em língua portuguesa, podemos verificar exemplos a partir dos trabalhos de Nóvoa (1995); Kramer e Souza (1996); Catani et al (1997) e das atas do I Seminário Docência, Memória e Gênero da Faculdade de Educação da USP (1997).

Optar pela pesquisa narrativa implica, entre outras coisas, optar por um estilo de vivenciar e narrar uma experiência, implica encarar-se como sujeito.

O sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior a oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, com uma receptividade primeira, com uma disponibilidade fundamental, com uma abertura essencial. [...] é incapaz da experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz da experiência aquele que nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (BONDÍA, 2002, p.25 - 26).

Dessa forma, na pesquisa narrativa o papel do pesquisador é extremamente relevante. Neste caso, ao fazer essa escolha, desdobre-me em professora e pesquisadora, assumindo um duplo papel e uma relevância dentro do processo de pesquisa, ao optar por narrar o desenvolvimento de uma experiência de leitura a partir da recepção dos meus alunos.

No entanto, é preciso estar atenta em estabelecer a difícil relação entre a objetividade necessária e a relação de intimidade entre os participantes da pesquisa, neste caso, os alunos. Como me envolver e me distanciar ao mesmo tempo? Segundo Clandinin e Connelly (2011), isso se torna possível no ir e vir através dos textos de campo.

O pesquisador é responsável por tudo, neste tipo de pesquisa. [...] Uma coisa que os pesquisadores narrativos fazem é aprender rapidamente que mesmo se eles estiverem familiarizados com a paisagem – talvez até os membros da paisagem, como os professores desenvolvendo uma tese podem estar – há uma grande quantidade de aspectos que surgem em diferentes momentos nos relacionamentos e acontecimentos nesta paisagem que não devem ser tomados por certos (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p.114).

Por isso, em relação aos instrumentos de coleta, nessa pesquisa serão utilizados os questionários elaborados e aplicados aos alunos durante as etapas de aplicação do método recepcional, as produções de gêneros variados, feitas por eles na etapa de questionamento do método, além de depoimento da professora da disciplina de história, assim como as próprias notas de campo que foram produzidas no desenrolar da pesquisa e que, a partir da análise, deixarão de serem textos de campo para se transformarem em textos de pesquisa, isto é, narrativas que podem contribuir como experiência de um trabalho na área de formação de leitores, alvo desse estudo.

Enfim, a razão pela qual esta metodologia se faz necessária é porque dentro desta vertente o educador torna-se agente real de seu papel como formador e como ser humano, ao apropriar-se de suas próprias histórias, contadas de diversas formas.

Quando pesquisadores narrativos estão em campo, eles nunca estão ali como mentes (sem corpo) registradoras das experiências de alguém. Eles também estão vivenciando uma experiência, qual seja: a experiência da pesquisa que envolve a experiência que eles desejam investigar. [...] A experiência da narrativa do pesquisador é sempre dual, é sempre o pesquisador vivenciando a experiência e também sendo parte da própria experiência. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p.120).

Por meio desse tipo de metodologia, o educador é instigado a realizar um trabalho de redescoberta e ressignificação de sua função de professor, como instrumento fundamental na transformação social, afastando assim, qualquer desânimo ou pessimismo, que o afeta face aos diversos obstáculos enfrentados no cotidiano profissional, uma vez que:

As histórias de pesquisadores narrativos, já contadas mostram que a pesquisa narrativa é muito mais do que “procurar e ouvir histórias”. A pesquisa narrativa vivida no campo da pesquisa é uma forma de viver, é um modo de vida. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p.116).

A pesquisa narrativa tende a auxiliar nessa redefinição de trabalho e vida pessoal de maneira emancipatória, pois trabalha com a dimensão histórica da experiência pedagógica, funciona com o foco no professor e seus contextos, afetando, assim sua autoestima e, além disso, é responsável por inserir o educador ao mundo da pesquisa.

2.1 ASPECTOS RELEVANTES DA TEORIA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO DE JAUSS

Na realidade, os leitores apropriam-se dos textos, lhes dão outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas: é toda alquimia da recepção. Não se pode jamais controlar o modo como um texto será lido, compreendido e interpretado. (PETIT, 2008, p. 26)

No ano de 1967, o escritor e crítico literário Hans Robert Jauss abriu o ano acadêmico da Universidade de Constança na Alemanha com a conferência conhecida como “*A história da literatura como provocação a teoria literária*”, na qual questionava os métodos de ensino da história da literatura da época que, por sua vez, estavam arraigados aos padrões do idealismo e do positivismo do século XIX.

Essa palestra abriu caminho a uma nova visão para o estudo e história da literatura que se desapegasse do fator cronológico e biográfico apenas, e que voltasse o olhar para o leitor, dando autonomia e reconhecendo sua importância na construção de sentidos.

A teoria da recepção examina o papel do leitor na literatura e, como tal, é algo bastante novo. De forma muito sumária, poderíamos periodizar a história da moderna teoria literária em três fases: uma preocupação com o autor (romantismo e século 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. Estes textos não existem nas prateleiras das estantes: são processos de significação que só se materializam na prática da leitura. Para que a literatura aconteça, o leitor é tão vital quanto o autor. (EAGLETON, 1997, p. 80).

Essa mudança de perspectiva, na qual “a estética da recepção apresenta-se como uma teoria em que a investigação muda de foco: do texto enquanto estrutura imutável, ele passa para o leitor” (ZILBERMAN, 1989, p. 10) alia-se ao fator histórico do período, pois o panorama social dos anos 1960, fruto de um pós-guerra, representado principalmente, pelos estudantes universitários, apresentava um clima de revolta e, conseqüentemente, de questionamentos sobre a ideologia dominante, que prezava a manutenção da ordem, que perdurava na Alemanha. Esse descontentamento tem sua marca dentro da Universidade, quando os estudantes começam a questionar professores e métodos, e a teoria literária como era ensinada não agradava em nada, já que se preocupava em organizar cronologicamente autores e clássicos. Assim, nascia a necessidade de repensar os valores e mudar as concepções.

Ainda na década de 1960, era a vertente do estruturalismo que estava no auge, possuía e até hoje possui grande prestígio dentro da Universidade. Os adeptos dessa teoria primavam pelos aspectos formais e linguísticos de um texto, deixando de lado o aspecto social e histórico. Assim, a crítica era voltada para o texto em si: “a teoria do método formalista alçou novamente a literatura à condição de um objeto autônomo de investigação, na medida em que desvinculou a obra literária de todas as condições históricas” (JAUSS, 1994, p.18).

Entretanto, Jauss demonstrava contrariedade em relação a esta linha de estudo:

O aspecto julgado inaceitável por Jauss: a afirmação da autonomia absoluta do texto, que se sobrepõe ao sujeito por contar com uma estrutura auto-suficiente, cujo sentido advém tão somente de sua organização interna. Devido a isto, é a estrutura o objeto a ser descrito pelo estudioso da literatura, jamais, porém, interpretado. (ZILBERMAN, 1989, p. 10).

O estudioso de Constança também não concordava com o método marxista da sociologia da literatura, representado por Georg Lukács, já que entendia que este minimizava a literatura apenas ao reflexo das estruturas sociais e não privilegiava o leitor que, para Jauss, é a figura fundamental tanto para o conhecimento estético, quanto para o histórico.

Com isso, ambas privam a literatura de uma dimensão que é componente imprescindível tanto de seu caráter estético, quanto de sua função social: a dimensão de sua recepção e de seu efeito. Leitores, ouvintes, espectadores- o fator público em suma, desempenha aquelas duas teorias literárias um papel extremamente limitado [...]. Ambos os métodos, o formalista e o marxista, ignoram o leitor em seu papel genuíno, imprescindível tanto para o conhecimento estético quanto para o histórico: o papel do destinatário a quem a obra visa. (JAUSS, 1994, p. 22-23).

Assim, a teoria da estética da recepção tem como objeto de investigação o receptor da obra. O leitor, entendido como protagonista nessa vertente, dita a qualidade estética de uma obra, através de sua percepção inicial e de sua comparação com suas experiências anteriores.

Considerando-se que, tanto em seu caráter artístico quanto em sua historicidade, a obra literária é condicionada primordialmente pela relação dialógica entre literatura e leitor. (JAUSS, 1994, p. 23).

Essa relação entre literatura e leitor possui, segundo o autor, implicações estéticas e históricas. Estéticas porque a partir da primeira recepção de uma obra, o leitor já encerra uma avaliação de seu potencial estético através da relação que

estabelece com outras obras lidas. Históricas porque abre a possibilidade de várias recepções e a percepção dos primeiros leitores pode e terá continuidade em outras gerações, o que possibilita visualizar a qualidade estética da obra.

Essas implicações aliadas rompem com o tradicional historicismo e embasam as sete teses formuladas por Jauss na busca de fundamentar metodologias e reescrever a história da literatura.

A tese inicial diz respeito exatamente sobre a historicidade da literatura, que contraria a concepção positivista e linear da história, e a entende por aspectos mais amplos, rejeitando a ideia de que uma obra possua por si só um aspecto a ser observado por todos os leitores.

A obra literária [...] não se trata de um monumento a revelar monologicamente seu ser atemporal. Ela é antes como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada na leitura. (JAUSS, 1994, p. 25).

Com isso, destaca-se a dinamicidade e a multiplicidade de interpretações e relações que uma obra pode estabelecer, conforme é lida em cada momento histórico;

A literatura como acontecimento cumpre-se primordialmente no horizonte de expectativa dos leitores, críticos e autores, seus contemporâneos e pósteros, ao experienciar a obra. Da objetivação ou não desse horizonte de expectativa dependerá, pois, a possibilidade de compreender e apresentar a história da literatura em sua historicidade própria. (JAUSS, 1994, p. 26).

A segunda tese apresenta três fatores responsáveis por estabelecer o horizonte de expectativas do leitor, sendo eles: a compreensão prévia do gênero, a forma e a temática das obras já conhecidas e a oposição entre linguagem poética e linguagem prática.

Ademais, a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a “meio e fim”, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então – e não antes disso-, colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores. (JAUSS, 1994, p. 28).

A terceira tese trata sobre o fato do caráter artístico de uma obra literária ser determinado pela distância estética desta obra em relação ao horizonte de expectativa do leitor, ou seja:

[...] a maneira pela qual uma obra literária, no momento histórico de sua aparição, atende, supera, decepciona ou contraria as expectativas de seu público inicial oferece-nos claramente um critério para determinação de seu valor estético. (JAUSS, 1994, p. 30).

Já a quarta tese reflete sobre o processo histórico que envolve a consciência que interpreta um texto e acaba assim afetando a forma como este pode ser lido.

A reconstrução do horizonte de expectativa sob o qual uma obra foi criada e recebida no passado possibilita, por outro lado, que se apresentem as questões para as quais o texto constituiu uma resposta e que se descortine, assim, a maneira pela qual o leitor de outrora terá encarado e compreendido a obra. (JAUSS, 1994, p. 35).

A tese subsequente estabelece a necessidade da história da recepção para a compreensão da história da literatura, dando destaque ao caráter diacrônico de sua teoria e estabelecendo comparações com a teoria formalista.

A distância que separa a percepção atual, primeira, do significado virtual - ou, em outras palavras: a resistência que a obra nova opõe a expectativa de seu público inicial pode ser tão grande que um longo processo de recepção faz-se necessário para que se alcance aquilo que, no horizonte inicial, revelou-se inesperado e inacessível. (JAUSS, 1994, p. 44).

A sexta tese de Jauss dá ênfase à percepção sincrônica que envolve cada época, buscando compreender a obra literária por esse viés. Assim, a historicidade se encontra entre a diacronia e a sincronia.

A historicidade da literatura revela-se justamente nos pontos de interseção entre diacronia e sincronia. Deve, portanto, ser igualmente possível tornar apreensível o horizonte literário de determinado momento histórico sob a forma daquele sistema sincrônico com referência ao qual a literatura que emergiu simultaneamente pode ser diacronicamente recebida segundo relações de não-simultaneidade, e a obra percebida como atual ou inatual, como em consonância com a moda, como ultrapassada ou perene, como avançada ou atrasada em relação a seu tempo. (JAUSS, 1994, p. 48).

Para finalizar, a última tese entendida como fundamento para uma nova ciência literária, aponta as relações da literatura com o meio, fugindo, no entanto, da percepção marxista, e encarando a função formadora da literatura que repercute no comportamento social.

Destaca-se também que o caráter emancipatório de uma obra é capaz de romper os horizontes de expectativa do leitor, levando-o a conhecer, preencher os espaços em aberto, experimentar possibilidades até então nem imaginadas.

A experiência de leitura logra libertá-lo das opressões e dos dilemas da sua práxis de vida, na medida em que o obriga a uma nova percepção das coisas. O horizonte de expectativa da literatura distingue-se daquela práxis histórica pelo fato de não apenas conservar as experiências vividas, mas também antecipar possibilidades não concretizadas, expandir o espaço limitado do comportamento social rumo a novos desejos, pretensões e objetivos, abrindo, assim, novos caminhos para a experiência futura. (JAUSS, 1994, p. 52).

É na relação dialógica, na experiência estética que se estabelece entre leitor-obra que se efetiva a leitura, que é capaz de gerar a emancipação do sujeito, fazendo um convite a libertar-se de suas concepções, por vezes, rasas, e a ampliá-las conhecendo outras visões de mundo.

Sobre a repercussão da estética no Brasil, Zilberman (1989) comenta que esta, inicialmente, não ocorreu de maneira ampla, sendo que no ano de 1979, foi elaborada uma coletânea com textos de alguns estudiosos da escola de Constança, entre eles Jauss e Iser.

De modo geral, podemos destacar que a maior contribuição de Jauss para a crítica literária foi a reavaliação da noção de cronologia literária, colocado o foco não na obra e nem no momento em que ela foi publicada, mas sim no leitor. Assim, contribui significativamente, no que diz respeito à relação entre literatura e leitor a partir do caráter estético e histórico da obra e por isso:

A estética da recepção e suas vertentes providenciam um espaço, não novo, mas mais amplo, para que se pense a literatura como categoria histórica e social e, portanto, em contínua transformação. Nesse sentido, sua crítica aos modelos tradicionais de historiografia literária é plenamente válida e pertinente. (ZAPPONE, 2005, p.198)

Entretanto, não se pode deixar de mencionar que sua teoria foi criticada por alguns como inacabada, principalmente pelo aspecto da caracterização do leitor:

[...] sua teoria esbarra em um problema: a caracterização do leitor. O leitor proposto por Jauss certamente não é um leitor virtual de textos. Trata-se, antes, de um leitor muito específico, com habilidades de leitura refinadas, pois precisa ter como conhecimento prévio todo um sistema de referências que abarca desde as diferenças entre o uso estético e prático da linguagem até o conhecimento de gêneros, de temáticas, de convenções literárias. Jauss fala, portanto, de um leitor especializado e plenamente integrado nas estruturas do campo literário. Nesse sentido, a teoria de Jauss abarca,

apenas em parte o aspecto social e histórico que pretende ou, em outras palavras o caráter social e a questão da historicidade ficam balizados apenas pelo conjunto dos leitores que possuem o horizonte de expectativa por ele proposto. (ZAPPONE, 2005, p.198)

Assim, o leitor proposto por Jauss não existe dentro da escola, nossos alunos leitores, em sua grande maioria, quando trazem, carregam uma pequena bagagem de leitura e, por isso, é parte fundamental do nosso trabalho como professores de língua materna atuar na formação do leitor estético.

1.3 A TEORIA DO EFEITO DE WOLFGANG ISER

Todo texto literário convida o leitor a alguma forma de participação. (ISER, 1999, p.13).

A teoria do efeito com a estética da recepção trouxe novas perspectivas aos estudos da teoria literária em meados do século XX. O leitor, antes colocado à margem pelos estudos formalistas, ganha destaque como figura participativa dentro do processo da leitura.

Enquanto Jauss volta-se para as questões de recepção do público relacionada às diferentes transformações sociais e históricas, Iser, influenciado pelos estudos da fenomenologia de Husserl, Ingarden, Gadamer e Poulet, buscou em seus estudos respostas para o ato individual da leitura, focando na interação texto e leitor. Entretanto, é possível afirmar que a teoria do efeito estético, de certa forma acrescenta a estética da recepção, mas também apresenta suas disparidades:

Uma teoria do efeito estético (*theory of aesthetic response*) é complementar a uma estética da recepção (*aesthetics of reception*) e ambas as vertentes conjugadas correspondem a realização plena do reader-response criticism. [...] a derradeira diferença entre uma teoria do efeito estético e uma estética da recepção. Esta sempre lida com leitores reais, concretos, por assim dizer, leitores cujas reações testemunham experiências historicamente condicionadas das obras literárias. Uma teoria do efeito estético se funda no texto, ao passo que uma estética da recepção é derivada de uma história do juízo de leitores reais. (ISER, 1996, p. 20-21).

Segundo Iser (1996), a obra possui dois enfoques diferentes: o artístico e o estético. O primeiro diz respeito ao texto criado pelo autor e o segundo diz respeito à leitura efetuada pelo leitor. Assim, “considerando esta polaridade, é claro que a própria obra não pode ser idêntica ao texto nem a sua concretização, mas deve situar-se em algum lugar entre os dois” (COMPAGNON, 2001, p. 149).

Ao pensar no efeito estético do texto, o autor enfatiza que este se dá, justamente, na relação entre texto e leitor efetivada no processo interativo do ato da leitura.

O efeito estético deve ser analisado, portanto, na relação dialética entre texto, leitor e sua interação. Ele é chamado de efeito estético porque – apesar de ser motivado pelo texto – requer do leitor atividades imaginativas e perceptivas, a fim de obrigá-lo a diferenciar suas próprias atitudes. (ISER, 1996, p.16).

Nessa perspectiva, Iser também destaca o aspecto da indeterminação do objeto estético no texto que é o que possibilita a intervenção do leitor, contudo, isso

não significa que o leitor poderá imaginar o que quiser, pois os aspectos textuais indicam caminhos para os quais a imaginação do leitor pode ser guiada.

Iser permite ao leitor uma boa margem de liberdade, mas não somos livres para interpretar como queremos. Para que uma interpretação tenha relação com este texto e não com outro, ela deve ser, num certo sentido, logicamente limitada pelo próprio texto. A obra, em outras palavras, exerce um certo grau de determinação sobre as reações do leitor, pois sem isso a crítica cairia numa anarquia total. (EAGLETON, 1997, p. 91).

Apesar de o texto oferecer certa gama de referências em relação a sua concretização, são os leitores, os únicos capazes de dar vida ao texto, é nosso papel completar as entrelinhas, preencher as lacunas, os não ditos, ou vazios, negar ou aclamar certas proposições. “Assim, pode ser dito que a indeterminação é a pré-condição fundamental para a participação do leitor” (ISER, 1999, p.13).

A leitura, por sua vez, segue em duas direções baseadas nas estratégias de antecipação e retrospectão, o leitor provisoriamente vai elaborando para si algumas inferências e antecipando hipóteses do que poderá ocorrer, assim como pode no transcurso retornar as hipóteses iniciais negando ou confirmando suas impressões primárias.

A leitura não é um movimento linear progressivo, uma questão meramente cumulativa: nossas especulações iniciais geram um quadro de referências para interpretação do que vem a seguir, mas o que vem a seguir pode transformar retrospectivamente o nosso entendimento original, ressaltando certos aspectos e colocando outros em segundo plano. A medida que prosseguimos a leitura, deixamos de lado suposições, revemos crenças, fazemos deduções e previsões cada vez mais complexas; cada frase abre um horizonte que é confirmado, questionado ou destruído pela frase seguinte. (EAGLETON, 1997, p. 83).

A teoria do efeito prevê uma leitura como um processo de comunicação dialógico, reflete sobre os efeitos desencadeados pelo texto no leitor a partir da interação entre ambos, leva o leitor a questionar seus valores durante a leitura e abrir espaço para que estes sejam modificados.

O leitor, previsto por Iser, é entendido como aquele que reconstrói os significados do texto, já que estes não se esgotam nas intenções do autor, que não pode controlar as recepções. Por isso, uma obra pode ser lida e interpretada de diferentes formas em diferentes momentos históricos, tendo em vista que os horizontes de expectativa dos leitores, proposto por Jauss, ou o repertório, segundo Iser, que constituem os conhecimentos prévios, a bagagem do leitor, podem ser

moldados, ampliados ou não, conforme o período histórico em que o leitor se encontra. Porém, é importante destacar que:

[...] o texto apela para um repertório, põe em jogo um conjunto de normas. Para que a leitura se realize, um mínimo de interseção entre o repertório do leitor real e o repertório do texto, isto é, o leitor implícito, é indispensável. (COMPAGNON, 2001, p.152).

Apoiado na noção do autor implícito do crítico americano Booth (1961), Iser pontua o conceito de leitor implícito como aquele idealizado e determinado pelo autor e solicitado pelo texto com o intuito de atingir o efeito esperado, aproximando-se nesse aspecto da ideia do leitor modelo proposto por ECO (1988).

O leitor implícito não tem existência real; pois ele materializa o conjunto das preorientações que um texto ficcional oferece como condições de recepção a seus leitores possíveis. Em consequência, o leitor implícito não se funda em um substrato empírico, mas sim na estrutura do texto [...] a concepção do leitor implícito designa então uma estrutura do texto que antecipa a presença do receptor. (ISER, 1996, p. 73).

Assim, o leitor real ou empírico é entendido como aquele que lê o texto, atendendo ou não a estas preorientações. Segundo alguns críticos como Compagnon, a teoria de Iser esbarra num problema, já que o leitor implícito continua arraigado e dependente da estrutura textual:

Sob a aparência do mais tolerante liberalismo, o leitor implícito, na verdade, só tem como escolha obedecer as instruções do autor implícito, pois é o alter ego ou o substituto dele. E o leitor real se encontra diante de uma alternativa radical: ou desempenhar o papel prescrito para ele pelo leitor implícito ou, então, recusar suas instruções; conseqüentemente, fechar o livro. (COMPAGNON, 2001, p.153).

Ademais quando pensamos no texto é sabido que a cultura de massa não busca romper horizontes, ela visa trazer consolo e conforto, enquanto que o texto literário de qualidade estabelece um confronto, já que eleva os níveis de percepção do leitor, rompendo suas expectativas e, conseqüentemente, gerando reflexão. É importante alertar para o fato de que os limites dos pressupostos de Iser não impedem que se possa notar em uma obra qual leitor implícito um autor projeta.

No entanto, não interessa aqui alongar o debate em relação às críticas sobre os conceitos e nomenclaturas oferecidos ao leitor na crítica da teoria literária. Neste trabalho, o interesse é voltar os olhares para os leitores reais, alunos, os quais, muitas vezes vão conhecer o objeto livro apenas dentro da instituição escolar.

Mas, destaca-se, sem dúvida, a importância dos estudiosos Jauss e Iser e das estéticas da recepção e do efeito, as quais, na década de 1960, perante uma hegemonia dos estudos voltados para o texto, destacaram a figura do leitor como fundamental. Vale ressaltar, ainda que, as traduções da obra de Iser (1996) e Jauss (1994) foram publicadas tardiamente no Brasil e ainda são desconhecidas de muitos professores atuantes na rede.

1.4 A NECESSIDADE DE METODOLOGIAS E O MÉTODO RECEPCIONAL

Há excesso de informações e carência de formação. Excesso de dados e ausência de assimilação. Excesso de imagens e diminuição de conceitos. Excesso de mensagens e desaparecimento da reflexão. (PERISSÉ, 2004, p.44)

A concepção de leitura que o professor possui é responsável por guiar toda sua prática em sala de aula. Se esta concepção deduz que ler é traduzir ideias, entender significados do livro, compreender o que o leitor quis dizer, certamente, a prática de leitura com os alunos não passará de uma tarefa enfadonha e sem sentido. Porém, se a leitura é considerada pelo docente como um processo de interação, que exige a participação do leitor na produção de significados, certamente as práticas leitoras a serem desenvolvidas levarão os alunos a vislumbrar e a entender a leitura como um processo capaz de propiciar o entendimento dele mesmo e não só do outro.

Quando se trata de desenvolver práticas para o incentivo e trabalho com a leitura literária, em especial, não é diferente, pois esta pode requerer ainda mais dedicação devido a sua ampla carga plurissignificativa, já que “todos os livros favorecem a descoberta de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 13). A questão não é ensinar o aluno a gostar de ler, através de fórmulas, até porque, se assim fosse, bastaria aplicá-las e, num passe de mágica, teríamos uma geração de jovens amantes da literatura. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* orientam no que tange a esse assunto:

A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1997, p. 30).

Sendo assim, é preciso que a escola e os professores criem condições reais para que o aluno seja capaz de reconhecer as especificidades do texto literário e veja sentido para esse saber. A pergunta é: como fazer isso?

O Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias, proposto pela Secretaria da Educação do Estado, desde o ano de 2008, com a intenção de garantir uma base comum de conhecimentos e competências para todas as escolas do estado e orientar o trabalho dos professores, parece não privilegiar o trabalho com a literatura, principalmente no ensino fundamental.

A expressão “interpretação de texto literário e não literário” (SÃO PAULO, 2010, p.46) aparece vagamente como um conteúdo de leitura, escrita e oralidade nas orientações relativas a todos os bimestres de todos os anos do ensino fundamental. Além disso, na parte relacionada a habilidades que devem ser desenvolvidas nos alunos tem destaque o tópico “fruir esteticamente objetos culturais”, apenas nos 7ºs e 9ºs anos em todos os bimestres. Contudo, não há especificação alguma, auxílio ou referência bibliográfica que possa orientar o professor nesse sentido, salvo algumas exceções voltadas a teoria como: *O estudo analítico do poema* (1996), de Antônio Candido; *O ser e o tempo da poesia* (1997), de Alfredo Bosi; *O demônio da teoria: literatura e senso comum* (1999), de Antoine Compagnon; *Ensaio sobre a literatura* (2003), de Umberto Eco. Entretanto, nota-se que estes textos, de alta qualidade, presentes nessa bibliografia, estão presentes para embasarem um estudo voltado para o ensino médio e que, muitas vezes, apesar da importância de suas considerações apresentam grande complexidade, faltando assim, textos e referências que se voltem para a prática docente e suas metodologias e não só para a teoria.

Já no ensino médio, consideramos:

a) O texto literário, pela sua natureza, pode ser contemplado em diferentes disciplinas. A escolha, contudo, de situar o estudo literário dentro da disciplina de Língua Portuguesa deve condicionar e orientar os olhares e a prática didática com tal texto. Desse modo também, o estudo literário, na escola abre-se ao diálogo com outras disciplinas, participando de diferentes estratégias de formação do leitor. (SÃO PAULO, 2010, p.38).

Apesar dessa citação, voltada para o ensino médio, nota-se também que, em nenhum momento o currículo oferece propostas de estratégias com a formação do leitor, deixando assim o professor à deriva. Ele sabe o que deve fazer, mas muitas vezes não compreende meios adequados para fazê-lo:

Nos últimos cinco anos, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo tem fornecido às escolas uma grande quantidade de material didático (jornal do aluno, caderno do aluno, caderno do professor e, mais recentemente,

propostas curriculares, além de outros materiais variados sobre leitura e escrita). Com isso a coisa meio que se complicou, uma vez que, além desse material oferecido, sugere-se a atualização concomitante de outros (das mídias), configurando-se como uma salada de concepções e estratégias, que deve confundir mais do que auxiliar o professor se ele não tiver conhecimentos sólidos para selecionar e tomar posição diante de caminhos tão amplos e diferentes. (REZENDE, 2013, p. 103).

Ainda assim, é destaque no currículo que a competência de leitura e de escrita devem ser vistas como prioridade, mas observa-se que a leitura é entendida num aspecto amplo e que sempre é voltada para um fim:

Textos são classificados segundo a esfera discursiva de circulação e o gênero a que pertencem. A seleção, as esferas e dos gêneros procuram contemplar a importância social e educacional desses textos para a formação do aluno, considerando-se diferentes situações de leitura como:

- Ler em situação pessoal, textos que no cotidiano, são escolhidos pelo leitor de acordo com seu interesse, em busca de divertimento, de informação e de reflexão (esferas artístico-literária, de entretenimento, jornalística e publicitária);
- Ler textos relacionados à vida pública, que no cotidiano, são utilizados para atender a uma demanda institucional predefinida ou a ela respeitar (esfera institucional pública);
- Ler em situação de trabalho ou ocupacional, textos que, no cotidiano, são utilizados para fazer algo (esfera ocupacional);
- Ler em situação de educação formal, textos que, no cotidiano, são prescritos para o ensino aprendizagem de determinado assunto ou conceito (esferas escolar e de divulgação científicas). (SÃO PAULO, 2010, p.16-17).

É nítido, nesse caso, o destaque que o currículo dá para o ensino dos gêneros textuais, baseado em Bakhtin (2003), priorizando a circulação de diferentes tipos de textos e suas funções sociais.

Todavia, destaca-se, na citação, a importância da leitura, segundo as esferas de circulação social, e entende-se que ela sempre serve para uma finalidade, mesmo quando se trata de um texto artístico ou literário parece haver uma obrigação de que ela possua um objetivo prático, como divertir, informar e refletir. Com isso, o currículo parece deixar de lado o aspecto de que literatura pode não possuir necessariamente um propósito claro, e daí o problema de ficar à margem do processo de ensino-aprendizagem, e que sua finalidade quem dá é o próprio leitor que, ao ler e interpretar um texto literário, pode entendê-lo por inúmeras perspectivas, associá-lo a experiências pessoais e verificar nele uma importância unicamente sua ou não, conforme assinalam Bordini e Aguiar:

A literatura pode suscitar prazer, porque tem seu fim em si mesma, isto é, funciona como um jogo em torno da linguagem, das ideias e das formas, sem estar subordinada a um objetivo prático imediato. [...] Gratuito e sem obrigatoriedade, o jogo não é, entretanto, um ato incontrolado, mas

estruturado a partir de regras [...]. Ler é mergulhar num universo imaginário, gratuito, mas organizado, carregado de pistas as quais o leitor vai assumir o compromisso de seguir, se quiser levar sua leitura, isto é, seu jogo literário a termo. (1988, p. 26-27).

Para começar a jogar esse jogo é preciso, dentre outras coisas, de orientação e infelizmente podemos constatar uma falta de divulgação e acesso de suporte metodológico para o professor quando o assunto é a formação do leitor literário:

[...] a tarefa de uma metodologia voltada para o ensino da literatura está em, a partir dessa realidade cheia de contradições, pensar a obra e o leitor e, com base nessa interação, propor meios de ação que coordenem esforços, solidarizem a participação nestes e considerem o principal interessado no processo: o aluno e suas necessidades enquanto leitor, numa sociedade em transformação. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 40)

Há, nesse campo de formação de leitores, algumas sugestões de práticas a serem desenvolvidas, entre as quais podemos destacar as obras: “*Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*” (2005), de William Roberto Cereja, mais voltada para o ensino médio, as obras “*Letramento literário*” (2009) e “*Círculos de leitura e letramento literário*” (2014), de Rildo Cosson; “*Leitura literária & outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor*” (2009), de Vera Maria Tietzmann Silva entre outras.

Para esta pesquisa, foi selecionada a obra “*Literatura: a formação do leitor (alternativas metodológicas)*” (1988), de Maria da Glória Bordini, doutora em Letras pela PUCRS e, atualmente, professora colaboradora convidada da UFRGS no Programa de Pós-Graduação em Letras, em parceria com Vera Teixeira de Aguiar, também doutora pela PUC-RS e coordenadora, ainda na PUC-RS, de um grupo de pesquisa voltado para a literatura infantil e a formação do leitor.

A obra resulta de uma pesquisa, realizada pelo Centro de Pesquisas Literárias da Pontifícia Universidade Católica do estado do Rio Grande do Sul (CLP/PUCRS) na década de 1980 relacionada aos problemas que afetavam o ensino da literatura no ensino fundamental e médio, especialmente na abordagem de ensino e recepção dos textos literários pelos alunos. Apesar de mais de duas décadas, após sua publicação, a obra permanece atual e inspirando pesquisas nesta área. No livro, existe uma reflexão acerca dos elementos que envolvem, como dito, processo de formação do leitor, entre os quais, podemos destacar o papel da escola, dos professores, a função social da literatura, além de metodologias, as

quais são bem delineadas e fundamentas, e que possam vir a contemplar a formação e educação literária do aluno.

Dentre essas propostas, tem destaque o método recepcional, fundamentado nos pressupostos teóricos da estética da recepção, ele “funde-se na atitude participativa do aluno em contato com os diferentes textos” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 85). É, pois através da experiência do aluno em contato com o texto, que este fará sentido. A proposta visa a propiciar a ampliação dos horizontes de expectativa do leitor, através de leituras que desafiem sua compreensão e nessa medida auxiliem no processo de emancipação do sujeito.

O método é dividido em cinco etapas. Em síntese, propõe que, inicialmente, se verifique o horizonte de expectativa dos alunos em relação ao tema a ser tratado, para que na sequência, sejam selecionados textos, em especial os literários, para primeiramente atender as suas expectativas e necessidades e, em seguida, por meio da oferta e leitura de textos mais elaborados, possa-se romper com as expectativas iniciais dos alunos. As duas últimas etapas constituem fases de reflexão sobre o processo realizado e a ampliação do horizonte de expectativas através da possibilidade de novas leituras ainda mais exigentes e emancipadoras.

A escolha por esta metodologia justifica-se pelo fato de ser já reconhecida e testada, apresentando resultados em diversos trabalhos acadêmicos. Além de tratar-se de uma possibilidade de trabalho com o texto literário coerente, com propósitos que vão ao encontro das perspectivas teóricas que valorizam a interpretação do leitor.

CAPÍTULO 2 - NA RUA DA PACIÊNCIA: A LITERATURA, A ESCOLA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

2.1 POR QUE LITERATURA?

Nem eu seria idealista de pensar que as imensas multidões, às quais faltam pão e remédios, a literatura poderia trazer alívio. Mas uma observação eu gostaria de fazer: aqueles desgraçados que, reunidos em bandos sem objetivos, matam jogando pedras dos viadutos ou ateando fogo a uma menina, sejam eles quem forem afinal, não se transformaram no que são porque foram corrompidos pelo newspeak do computador (nem ao computador eles têm acesso), mas porque restam excluídos do universo do livro e dos lugares onde, através da educação e da discussão, poderiam chegar até eles os ecos de um mundo de valores que chega de e remete a livros. (ECO, 2003, p.12).

Em plena era digital tem se tornado frequente para o docente do século XXI, em especial o de língua materna no Brasil, o questionamento sobre quais os espaços, dentro e fora da escola, que a leitura e a literatura têm assumido neste cenário multicultural, no qual há uma grande influência das novas mídias, principalmente entre os jovens.

Não obstante, seria possível indagar, porque a literatura e seus impactos causam interesse e tornam-se motivos para inúmeras pesquisas que buscam ressaltar as boas influências e mudanças que ela pode causar nos leitores. A resposta para este questionamento faz parte de um processo amplo que engloba variados fatores e outras questões, que podem ser levantadas:

Quais valores a literatura pode criar e transmitir no mundo atual? Que lugar deve ser o seu no espaço público? Ela é útil para a vida? Por que defender sua presença na escola? [...] Há realmente coisas que somente a literatura pode nos oferecer? A literatura é indispensável, ou ela é substituível? (COMPAGNON, 2009, p. 20).

Tais indagações se fazem necessárias e relevantes neste estudo e são fonte de inspiração para essa investigação acerca da formação do leitor. No entanto, quando refletimos sobre esta prática de formar leitores dentro da instituição escolar muitos entraves se apresentam, apontando que ainda há muito que ser debatido e aprimorado nas ações voltadas para o efetivo exercício do ato de ler, principalmente, literatura.

Mas afinal, por que ler literatura? Esta pergunta surge como provocação, e torna sua essência relativa, pois para quem lê não é necessário grandes explicações

sobre o poder que ela pode exercer, mas para aqueles que desconhecem esses efeitos, a questão torna-se interessante. O que a literatura possui de especial?

Talvez, uma das respostas esteja em nosso próprio aspecto humano. É inerente a alma humana o sentimento de incompletude. Nunca o ser humano se sente inteiro, em harmonia plena. A presença da ausência, por mais paradoxal que aparente ser é condição do homem desde o princípio da humanidade. Possivelmente, por isto, a arte literária tornou-se sua grande aliada, já que ao ler a história de outro, se projeta nela, transferindo suas angústias e aspirações, e com isso passa a sentir os problemas do personagem, esquecendo através das páginas a vida real, e usufruindo de uma das funções da literatura, aquela que envolve a necessidade de ficção, ou seja, a necessidade de sonhar.

Um certo tipo de função psicológica é talvez a primeira coisa que nos ocorre quando pensamos no papel da literatura. A produção e fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. E isso ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto. (CANDIDO, 1972, p.804).

Essa necessidade da fantasia, conforme pontua Candido (1972), faz parte de nossa condição, e por isso, a literatura ganha destaque por ser um espaço democrático de imaginação.

O escritor e jornalista peruano Llosa ao refletir sobre a importância e a função da literatura na experiência humana afirma que:

Ler boa literatura é divertir-se, com certeza; mas também aprender, dessa maneira direta e intensa que é a da experiência vivida através das obras de ficção, o que somos e como somos em nossa integridade humana, com os nossos atos, os nossos sonhos e os nossos fantasmas, a nós e na urdidura das relações que nos ligam aos outros, em nossa presença pública e no segredo de nossa consciência, essa soma extremamente complexa de verdades contraditórias - como as chamava Isaiah Berlin - de que é feita a condição humana. (2010, p. 1).

Nota-se, segundo esta citação, que a literatura pode nos auxiliar na descoberta de nós mesmos, podendo ser entendida assim, como chave para nosso crescimento moral, intelectual, ético e humano.

Ainda sobre a importância e função da literatura, Iser assinala que:

A literatura simula a vida, não para retratá-la, mas para permitir ao leitor que dela participe. Ele pode sair de seu próprio mundo e entrar em outro onde pode viver extremos de prazer e dor sem ser envolvido em quaisquer consequências. É essa falta de consequência que lhe permite experimentar coisas que, de outra forma, lhe seriam inacessíveis, devido às exigências prementes da realidade cotidiana. Precisamente porque o texto literário não faz nenhuma exigência objetivamente real aos leitores, ele descortina uma liberdade que cada um pode interpretar a seu modo. Assim, a cada novo texto, aprendemos não apenas sobre o que estamos lendo, mas também sobre nós mesmos, e esse processo é mais efetivo se o que se supõe que devemos experimentar não está explicitamente declarado, mas deve ser inferido [...]. Assim, talvez, um dos principais fundamentos da literatura seja o fato de que, por sua própria indeterminação, ela é capaz de transcender às restrições do tempo e da palavra escrita, e de dar as pessoas de todas as idades e contextos a chance de entrar em outros mundos e, assim, enriquecer suas próprias vidas. (1999, p. 42).

As reflexões acima demonstram que a arte, neste caso a literatura, transforma e humaniza o homem, visto pelo seu caráter estético e artístico. Tornando-se assim, fonte de reconhecimento da essência do próprio ser, ainda que não se perceba isso no momento da leitura, “quero dizer que as camadas mais profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar” (CANDIDO, 1972, p. 805). Esse processo se dá na literatura, em especial, porque diferente de outros gêneros, há nesta um trabalho de construção plurissignificativa da linguagem verbal com forte carga estética.

Assim, na dimensão de sua importância para o processo de humanização do homem, sobressai a literatura do papel de bem supérfluo, ao contrário configura-se em mais do que uma simples escolha, em um direito. “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todos os níveis é um direito inalienável.” (CANDIDO, 1988, p. 191).

Silva ao refletir sobre a importância dos livros e a função da literatura na experiência humana, afirma que:

[...] um livro é um mundo: o mundo de leituras de seu autor e de seus personagens dialogando com o mundo do leitor. O encontro desses dois mundos pode proporcionar ao leitor momentos de prazer, de humor, de esperança, de consolo, de reabastecimento de energia, de conhecimentos de coisas novas. Essa é uma experiência rica, da qual todos deveriam poder participar, e cabe a escola um papel decisivo nesse processo. (2009, p. 30).

A citação acima coloca em foco, além do “poder” da literatura, o fato de que ela deveria ser direito de todas as pessoas e que um dos espaços em que ela

precisa ser descoberta é, justamente na escola. Isto poderia levar ao questionamento, já feito por Candido (1972), se a literatura possui alguma função formativa de tipo educacional, e a resposta parece simples, mas não menos relevante:

Seja como for, a sua função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. [...] A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente [...] conforme os interesses dos grupos dominantes, para o reforço de sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e age sobre ela, com altos e baixos, luzes e sombras. Daí as atitudes ambivalentes que suscita nos moralistas e nos educadores, ao mesmo tempo fascinados pela sua força humanizadora e temerosos da sua indiscriminada riqueza. E daí as duas atitudes tradicionais que eles desenvolveram: expulsá-la como fonte de perversão e subversão, ou tentar acomodá-la na bitola ideológica de catecismos. (CANDIDO, 1972, p. 805).

Vista muito além do âmbito meramente pedagógico, a literatura precisa ser encarada na escola, não por meios radicais de “expulsá-la” ou “acomodá-la”, ao contrário, é preciso vislumbrá-la como forma de construção do ser, no aspecto mais amplo que esta expressão possa abranger.

Pensando nisso, a escola tem um papel importante nesse processo, principalmente de acesso e descoberta desta experiência, pois é na escola que a maioria da população brasileira toma contato com os livros, conforme assinala o professor e escritor Edmir Perrotti, em entrevista à revista *Nova Escola*, “a criança da escola pública muitas vezes não tem livros em casa e só lê o que o professor pede”. (PERROTTI, 2012, s/p). Desse modo, é na escola, principalmente, pública que se tem efetivo contato com livros e com a literatura. E daí, a grande responsabilidade deste espaço, como local de desenvolvimento e formação do leitor.

Porém, é notável que a falta de interesse pela leitura literária se ancora em variados aspectos e, conforme já alertava Candido, um deles está associado às atitudes tradicionais tomadas por educadores, que equivocadamente não entendem a importância da literatura. Entre eles, alguns, por exemplo, têm a visão de que o texto literário não possui uma regularidade que permita servir de amparo para o ensino da escrita. Além disso, para outros, trata-se de uma manifestação cultural como qualquer outra e que por isso não é tão relevante na formação educacional dos jovens, podendo ser dispensável dentro desse processo. Somado a isso, há ainda, a falta de motivação e trabalho instigante com a literatura que permita com

que o aluno perceba que o texto literário vai muito além das barreiras desgastadas das fichas de leitura para nota, leitura de resumos em livros didáticos e assim por diante.

Assim, a questão que se apresenta como pertinente dentro desse processo é: como modificar esse cenário, tendo em vista que Cosson aponta que:

Se a presença da literatura é apagada da escola, se o texto literário não tem mais lugar na sala de aula, desaparecerá também o espaço da literatura como lócus de conhecimento. (2014, p.15).

A perspectiva de mudança tem que se pautar no fato de que a literatura transforma o homem, fazendo com que essa percepção deixe de ser apenas um clichê e faça sentido para os jovens, através de leituras bem orientadas, com bons textos que permitam a participação do leitor.

Se o texto literário bem realizado esconde mais do que mostra, desvendar o que está oculto, ler as entrelinhas- é o desafio maior e também o maior prazer que a leitura pode proporcionar. Privar essa oportunidade do jovem leitor, como afirma Ana Maria Machado, “é uma forma perversa de compactuarmos com a exclusão. Não combina com quem quer ser democrático”. (SILVA, 2009, p. 49).

Partindo do pressuposto de entender a leitura literária como processo, sabemos que não estamos falando de algo estanque, pronto, como receita infalível a ser posta em prática, mas sim em uma experiência que não se acaba em um saber, permitindo que o individual e o social se englobem na construção de sentidos do eu e do literário de forma dialógica, criando, assim, uma maneira de ver, ler e viver o mundo, e com isso democratizando novas possibilidades de entendimento. É por isso que ler é tão fundamental, e a escola possui grande responsabilidade nesse ato, pois:

Quando a escola falha nesse compartilhamento, no processo da leitura, na função de nos tornar leitores, falha em tudo em mais, pois não há conhecimento sem leitura, sem a mediação da palavra e da sua interpretação, da leitura, enfim. (COSSON, 2014. p. 36).

É buscando destacar, dentro desse contexto, a importância da literatura na formação do homem, que serve de motivação para qualquer educador, o questionamento instigante feito por Machado ao refletir sobre esse assunto:

Que sociedade queremos? Um amontoado excludente e injusto? Um gueto que reserve a literatura apenas aos iniciados que a herdaram de seus pais

ou alguns bons colégios e que vão estar capacitados a formular as perguntas do futuro? Ou uma sociedade democrática que considere o acesso a LITERATURA como um direito básico e inalienável do cidadão e comece a olhar a qualidade do que se lê com a mesma atenção que dedica as estatísticas de leitura? (MACHADO, 1999, p. 101).

Encarar e fazer valer o direito à literatura na escola, especialmente a pública, é mais do que uma necessidade, é dever dos educadores. Abraçar um projeto de formar leitores deveria ser requisito básico para o professor de língua materna. Afinal, a sociedade democrática, pela qual tanto lutamos, precisa do acesso a livros e a literatura para todos e garantir esse direito deve ser uma realidade e não uma utopia, que precisa mais do que de respostas, precisa de ações.

2.2 A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA E O PAPEL DO PROFESSOR

De que forma combinar experiência estética com o ambiente escolar?
(PAIVA, 2001, p. 257)

Atualmente, o poder de ampla disseminação dos meios tecnológicos, que permitem um acesso mais fácil à informação, e as inúmeras formas de entretenimento apresentam, já há algum tempo, mudanças na maneira pela qual as pessoas têm acesso ao imaginário e a fantasia. Sobre essa mudança, comenta Colomer:

[...] a irrupção da comunicação audiovisual contribui para satisfazer a necessidade de fantasia própria dos seres humanos, além de oferecer outros canais para a formação do imaginário coletivo; ao mesmo tempo, os mecanismos ideológicos para criar modelos de comportamento e de coesão social acharam excelentes caminhos nos poderosos meios de comunicação; e, além de outras funções, como a de entreter e de informar, que estiveram principalmente a cargo da literatura em outras épocas, foram assumidas pelos meios de comunicação de massas e pelas novas tecnologias. (2007, p. 22)

Esta constatação traz, novamente, à tona a pergunta já feita aqui anteriormente sobre quais os espaços que a literatura possui dentro deste novo contexto. Há lugar para a leitura literária, numa sociedade conectada a *smartphones* e redes sociais o tempo todo?

Sem dúvida, há. O fácil acesso às novas mídias favorece também o surgimento de outros suportes para as obras o que até mesmo pode permitir que o leitor tenha uma maior proximidade com a literatura, conforme apontam algumas pesquisas.

Porém, alguns fatores ainda tornam-se obstáculos na formação do leitor, como por exemplo, o fato de que, na maioria da população brasileira, é notável o pouco incentivo dentro do âmbito familiar em relação à leitura, derivado tanto da falta de conhecimento e proximidade de muitos com os livros que, certamente, não tiveram acesso na infância, ou seja, são frutos de uma experiência não escolarizada de um sistema educacional recente, precário e que, apesar do adjetivo de democrático, não permitiu acesso a grandes oportunidades de contato com a leitura e também a questão do poder aquisitivo, que dificulta a compra de livros.

No que diz respeito às marcas deixadas pelo passado recente da escola no Brasil, Zanchetta (2015), ao comentar, mais especificamente, sobre a escola generalista de fins da década de 1960, pontua que esta não foi capaz de promover e instituir de fato uma cultura literária na sociedade, “reservada para os filhos das

elites urbanas, mesmo sendo obrigatória, essa escola excluía a maior parte das crianças e jovens, por meio da repetência ou pela falta de vagas” (ZANCHETTA, 2015, p. 10).

Nas décadas posteriores, apesar de ocorrer um aumento constante do número de vagas, a mudança do cenário apontou para uma proposta mais utilitária, que privilegiasse leituras mais práticas e próximas do dia a dia das pessoas, colocando a literatura de lado. Ou seja, a maior parte das famílias brasileiras possui lacunas imensas quando o assunto é leitura, mais especificamente, a literária, tendo em vista o triste retrospecto escolar a que foram submetidas pela problemática política educacional da época.

Assim, quanto menos leitores, mais ingênuos, mais despreparados e desamparados, mais subordinados ao meio e mais alienados, ingenuamente acabam corroborando para a manutenção de um triste sistema que forma para perpetuar as diferenças e não para amenizá-las. Conforme João Luís Ceccantini:

[...] percebe-se um prognóstico pessimista quanto a leitura para grande parcela das crianças brasileiras que resulta de: enormes desigualdades sociais no país, velocidades das transformações por que vem passando a instituição familiar, pressões da vida urbana contemporânea, ausência de consciência sobre o problema ou falta de uma tradição letrada que estimule a encarar frontalmente a questão. Estariam elas condenadas a ser não-leitoras por não possuírem um modelo familiar de leitura adequado? (2015, p. 5).

Certamente, é importante destacar que a família é apenas um dos fatores que pode auxiliar no processo de formação do jovem leitor, com isso, atribuir a ela toda culpa pelo fracasso nesse setor seria desastroso. É preciso, também, apontar que, muitas vezes, apesar da escassez da leitura dentro de muitas famílias, causada pelo pouco acesso à educação, ainda assim, existe uma influência positiva a esse respeito.

No entanto, muitas vezes, o ambiente familiar carece de material escrito, os adultos são analfabetos, mas o incentivo à leitura está presente, valorizando-a. As pessoas que não tiveram oportunidades de ingressar no mundo letrado depositam em seus filhos a esperança da vitória na luta com a escrita. (AGUIAR, 2011, p. 110).

Sendo assim, o espaço no qual a literatura tem garantido o contato com o leitor é ainda na escola, e daí a sua importância e relevância de todos os seus envolvidos, pois:

Se nenhum adulto em volta da criança costuma ler, dificilmente vai se formar um leitor. Isso poderia ser quase aterrador quando se constata que as famílias não estão mesmo lendo, não há mais nem espaço nas casas para se ter livros. Estariam todos condenados a um *apartheid* literário? Existe porém, uma segunda chance: a escola. O momento e espaço da salvação da literatura da possível descoberta e formação do futuro leitor. Então, multiplicam-se as iniciativas de apoio a produção editorial para essa área, as campanhas de fomento a leitura, os projetos de fazer livros infantis chegarem as escolas. Nunca se fez tanto nessa área. (MACHADO, 1999, p. 116-177).

Apesar de todo esse incentivo de campanhas de fomento a leitura, é sabido que a escola e todos os seus envolvidos tem falhado e muito nesse sentido, já que parece haver cada vez menos tempo para a leitura literária aliada a raríssimos cursos de capacitação aos professores e mediadores de leitura oferecidos pelo poder público. Para Rezende:

Entretanto, a escola é menos livre que a sociedade: lida com objetivos e conteúdos inseridos num currículo ou programa. A literatura que ali adentra está submetida a essas necessidades escolares, mas isso não significa que teorias e práticas sejam imutáveis. Ao contrário: a escola, assim como todo elemento de cultura, é histórica, e precisa mudar. (2013, p.109).

É, portanto, justamente no repensar a respeito da mudança dessas práticas e de metodologias de como agir que é preciso atentar para algumas questões que envolvem o próprio espaço da escola. Segundo Leal:

Sempre que se busca estabelecer relação entre leitura e escola, e considerando a escola como espaço de mediações possíveis, surge, conseqüentemente, a questão que move a prática pedagógica: é possível a escola ensinar a ler? É possível, mais recortadamente se indagando, ensinar a ler literatura? (2001, p. 264).

Há, ainda, algumas perspectivas que questionam e visualizam o termo escolarização com algo menor, como se pelo fato da literatura estar dentro deste ambiente, perdesse seu viés estético, sufocada pelo apelo pedagogizante da escola. Soares, porém, afirma que não é bem assim:

[...] o que se quer deixar claro é que a literatura é sempre e inevitavelmente escolarizada, quando dela se apropria a escola, o que se pode é distinguir entre uma escolarização adequada da literatura – aquela que conduza mais eficazmente as práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar – e uma escolarização inadequada, errônea, prejudicial da literatura – aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão á leitura. (2001, p. 24-25).

Se a escola tem um papel importante nesse processo de acesso e descoberta desta experiência, a figura do professor, principalmente de língua portuguesa, como mediador, torna-se primordial, já que se espera que este deva ser possuidor de conhecimentos teóricos e metodológicos que, de algum modo, facilitem a seleção de obras e a aproximação dos livros com os alunos. Entretanto, sabemos que a realidade não espelha esta vontade, visto que a literatura é, com frequência, colocada à margem dentro do processo de escolarização e que, muitas vezes, o professor não sabe o que fazer com os livros.

Todavia, é preciso muito cuidado quando o assunto é o professor, pois de nada adianta culpá-lo pelo fracasso ou exaltá-lo como grande incentivador em relação à formação de novos leitores, pois é necessário, antes, relativizar uma série de fatores que, direta ou indiretamente, interfere nos ideais e, principalmente, na prática em sala de aula.

Um dos fatores apontados como essencial na formação do leitor é a motivação. Segundo Silva, dois requisitos são fundamentais: “a motivação para a leitura e a disponibilidade de livros adequados ao leitor-alvo” (SILVA, 2009, p. 28). A motivação requer que o indivíduo que a realize acredite plenamente naquilo a que inspira, isto é, pensando num professor mediador da leitura literária, estamos automaticamente pensando num professor leitor que, obrigatoriamente, goste e sinta prazer em ler e que, ao mesmo tempo, tenha uma bagagem de conhecimento para a realização de uma leitura reflexiva e uma prática coerente, compartilhada com os alunos. Ou seja, o primeiro requisito básico enseja o gosto por ler como condição primordial, conforme explicita Machado, “em termos bem simples, estou convencida de que o que leva uma criança a ler, antes de mais nada, é o exemplo.” (MACHADO, 2001, p. 116). E, por conseguinte, uma formação adequada do professor.

Entretanto, sabemos que, muitas vezes, a formação acadêmica nos cursos de Letras acaba por possuir lacunas científicas, metodológicas e pedagógicas que interferem na elaboração e prática de propostas voltadas para a leitura. Conforme Zanchetta:

Atualmente, a preparação dos professores ocorre, ainda, de maneira fragmentada, incidental e principalmente “escolarizada”: os docentes, em boa parte, tem contato com os livros apenas na escola e reproduzem práticas isoladas, aprendidas circunstancialmente, na condição de alunos (da escola básica ou de cursos preparatórios para o magistério) ou na

experiência de sala de aula. Tais práticas por seu turno, se desenvolvem em meio a gerações de alunos também distantes dos livros, em razão da falta de cultura letrada nas famílias; da opressiva cultura midiática calcada na imagem e no som; da cultura utilitária que perpassa o mundo capitalista-exigente de finalidade concreta e imediata às ações e objetos culturais. Tem-se como consequência, um conjunto de características bastante comuns ao contato das crianças e dos jovens com os livros, que interferem diretamente na trajetória de leitura dos estudantes. [...] A preparação dos professores para a leitura literária não tem um estatuto próprio. [...] Nos cursos de Letras (preparatórios para o magistério nas últimas séries do ensino fundamental e no ensino médio), o ensino de literatura ainda é um grande desafio. Mesmo disciplinas específicas, como aquelas ligadas à literatura infantil e juvenil, são tratadas com reserva dentro da própria universidade. (2015, p.10-12).

Além deste problema em relação à formação acadêmica, é necessário destacar outros que influenciam fortemente a prática do professor e que, equivocadamente, são muitas vezes esquecidos ou mal interpretados pela própria sociedade. Entre eles, poderíamos apontar a extensa carga horária a que o professor se submete para que possa ter assegurado um salário digno e que acaba por influenciar em sua qualidade de vida, prejudicando o lado pessoal e também o profissional, pois, na maior parte dos casos, se vê sem tempo para frequentar cursos de atualização presenciais, para ler por prazer e para pesquisar. Para Bondía:

Cada vez estamos mais tempo na escola (e a Universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre e aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece. (2002, p. 23).

É triste evidenciar que, além desse fator, o professor ainda conta com alto índice de indisciplina em sala de aula, derivado de inúmeros fatores, que no momento não são escopo dessa pesquisa, além da falta de material didático de qualidade, entraves para execução de projetos dentro da escola por parte do grupo gestor, entre outros. Tudo isso, conforme Silva, também dificulta este processo:

As rotinas docentes e todo o sistema de dependências que agem sobre o professor acabam por instituir encaminhamentos “estritos” no momento da dinamização da leitura na escola. (2006, p.41).

Por outro lado, é sabido que apesar desse conjunto de fatores negativos serem empecilhos, é, independente de qualquer problema mais do que uma simples ou rotineira função, torna-se obrigação do professor incentivar o hábito da leitura, em especial da literária, pois, segundo Machado:

[...] Todo cidadão tem o direito de descobrir o que é ler literatura, para que se lê, qual o sentido que isso pode ter em sua vida. E, então, decidir se quer ou não. E todo professor “mesmo que ensine ciência ou história” tem o dever de estar em condições de dar ao aluno a oportunidade de fazer essa descoberta. E talvez possam, juntos, discutir sobre alguns dos livros e autores que os fascinam. (2001, p.125).

A questão, então, que deve ser debatida, principalmente, dentro da escola é o modo, isto é, os meios que o professor usa para fomentar a leitura, ou seja, quais as melhores metodologias a serem adotadas quando o assunto é formar um leitor para a literatura? Conforme Leal:

Aquele que ensina a ler deve compreender que tem um esforço a fazer diante daquele que aprende também. Quando o aluno, de posse de um texto, perguntar: “professor ler para quê?”, é preciso que o professor saiba dizer o que espera dele. Para isso, é que é preciso que o professor tenha clareza do que pretende com determinada atividade. (2001, p. 265).

Nesse sentido, há inúmeros pesquisadores e métodos a serem debatidos, e também apresentados a maior parte dos professores que, como já dito, não tiveram uma formação de excelência e, hoje, atuantes em sala de aula, não conhecem formas diferenciadas para realizar seu trabalho. Para Paiva:

O desafio, portanto, que se coloca, hoje, quando “nosso mundo de papel” abasteceu-se consideravelmente de estudos sobre a leitura, é pensarmos em leitores-professores de carne e osso que esperam dos saberes construídos um auxílio, tanto para resolver as dificuldades encontradas na ação pedagógica, quanto para validar um modo de fazer que seja mais adequado que os outros. (2001, p. 259).

Para isso, é preciso que alguns conceitos sejam entendidos mais claramente, que haja mais espaço para a formação continuada do professor e que isto passe a ser valorizado verdadeiramente por parte das esferas governamentais, pois, segundo Silva:

Enquanto a escola e, mais especificamente, os professores não entenderem que ler é interagir para produzir sentidos (e não para reproduzir os sentidos protocolados e cristalizados por quem quer que seja), uma mudança para melhor do ensino vai ficar a ver navios. (2006, p. 42).

Certamente, com maior conhecimento, acesso às pesquisas e troca de experiências exitosas, é possível superar tantos obstáculos e romper a barreira invisível, porém rígida, que insiste em separar nossos jovens do mundo fantástico da literatura, possibilitando, com isso, novos olhares para o mundo real, que certamente poderão gerar cidadãos mais críticos, sonhadores e por que não, mais felizes, ou simplesmente, porque “Ensinar a ler vale a pena como possibilidade de realizar, cada dia mais, a dialogia.” (LEAL, 2001, p. 268).

2.3 A FORMAÇÃO DO LEITOR E A LITERATURA JUVENIL

É ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens. (COELHO, 2000, p.15)

Atualmente, podemos afirmar que há, de maneira generalizada, uma preocupação da escola para com a formação de leitores, que se demonstra, por exemplo, por meio do incentivo de programas governamentais em relação à aquisição de livros. No entanto, pesquisas apontam que este trabalho tem surtido um efeito maior nos anos iniciais da educação, especialmente com o contato inicial da criança com o livro através da literatura infantil, e que mesmo com alguns incentivos não há garantias de que o aluno no decorrer dos anos se torne um leitor. Segundo Machado:

Entre o excesso de informação inútil e avaliação utilitária, a escola costuma se debater sem sair do lugar (sempre com as honrosas exceções de praxe, claro), apesar dos imensos esforços que faz. Apesar de todo o apoio que vem tendo, da quantidade de ótimos livros infanto-juvenis que existem hoje, do extraordinário desenvolvimento editorial do setor, da diminuição do analfabetismo a níveis inéditos na história, da multiplicação de programas de animação a leitura ou de fomento ao livro. Até se atinge a meta de fazer com que as crianças leiam mais do que nas gerações anteriores, mas isso não significa que os adolescentes e jovens continuem lendo. (2001, p.119).

Isso revela que o trabalho de formar leitores não se trata de uma tarefa simplista, principalmente quando pensamos nos anos finais do ensino fundamental; pois, para a autora e estudiosa:

Se é verdade que cada vez há menos analfabetos e existem mais crianças lendo, por outro lado também é inegável que algo sucede na virada da adolescência: na maioria das vezes o jovem leitor perde seu tônus, quer se conservar no mesmo nível de leitura dita "fácil" (ou light, para usar o termo do mercado), perde o gosto pela leitura e abandona os livros. (MACHADO, 2001, p. 117)

Ao refletir sobre esse fenômeno, que ocorre principalmente na transição do ensino fundamental I para o ensino fundamental II, Ceccantini, também considera que:

Ao lidar com os jovens, no que diz respeito à leitura, a escola brasileira não tem sabido encontrar soluções convincentes, de maneira oposta ao que se tem passado em relação a infância, em que, pouco a pouco, se vão acumulando sucessos relevantes. Hoje, um dos maiores problemas a enfrentar na formação de leitores é de como dar continuidade às conquistas

obtidas junto às crianças, à medida que vão crescendo, de tal modo que continuem sendo leitores fieis e motivados. (CECCANTINI, 2015, p. 46).

Isso aponta, conforme dito, que a escola não tem conseguido consolidar comportamentos de leitura, principalmente quando nos referimos ao público jovem.

Na infância, ler livros é divertido. Normalmente, a criança gosta de ouvir histórias de fantasia e faz disso uma viagem incrível pelo mundo da imaginação, mas, com o passar dos anos, é comum verificar que o interesse e vontade por ler vão se perdendo pelo caminho, e quando começam a cursar o ensino fundamental I, já no período da pré-adolescência e adolescência, ler, na maioria dos casos, já não faz mais parte de uma atividade de prazer, não escutam histórias contadas, com tanta frequência, pelos professores e dificilmente se interessam sozinhos por buscar uma obra.

Atualmente, na era tecnológica em que vivemos, há inúmeros jogos, sites, redes sociais que se apresentam, para esse público como mais interessantes que um livro, contudo, conforme Cosson:

A literatura parece não ter mais lugar no cotidiano das pessoas [...]. Se os brasileiros leem pouco, leem menos ainda literatura [...]. Esses dados só confirmam o que se pode observar facilmente no comportamento dos jovens em qualquer centro urbano. Eternamente plugados pelos fones de ouvido, trocando incessantemente mensagens nas redes sociais, jogando on-line em sites especializados ou entreditos nos vídeo games [...] não parecem ter tempo nem concentração para a leitura de livros impressos. (2014, p. 12).

É imprescindível repensar sobre quem é o jovem de hoje, qual o espaço dele dentro da vida social, isto inclui conhecer seus gostos e compreender suas aspirações. Se a escola e os professores se posicionam sempre contrários aos anseios do adolescente, minimizando seu espaço e rotulando-o negativamente, devido ao seu estilo de vida e o apego à tecnologia tão presente, torna-se a cada dia mais desgastante a relação deste com a escola, e conseqüentemente com o aprendizado que deveria satisfazer suas necessidades intelectuais e sociais, e mais distante ainda ele fica da leitura de livros, que parecem, para muitos, não apresentar grande serventia e já no fim do ciclo escolar do ensino médio ficam enraizados na escola, quando deveriam acompanhar os alunos para a vida. Segundo Silva:

A denominação “juvenil” aponta para o reconhecimento que se tem da adolescência em nossa sociedade. Até pouco tempo ou se era criança, ou se era adulto [...]. Hoje, o adolescente tem toda uma produção cultural [...]. A ideia de se fazer um tipo de texto voltado para o adolescente é relativamente nova. (2009, p. 32-33).

Uma mudança nesse cenário deve partir da escola, buscar meios de motivar e aproximar o jovem da leitura literária, apresentando bons textos, buscando manter a chama da fantasia dos livros, tão acessa na infância, ainda presente na adolescência. Para isso é preciso que o professor conheça livros, em especial aqueles que atraíam a atenção dos alunos. Nesse sentido, conhecer e ler a literatura juvenil torna-se fundamental. Esta apesar de possuir uma crítica tímida e insuficiente e ser muitas vezes posta margem e esquecida, não pode deixar de merecer atenção de todos: leitores, professores e pesquisadores, principalmente por tratar-se de um gênero novo e em formação.

Ceccantini (2009) assinala as disparidades entre a infância e a juventude no que diz respeito à leitura e comenta que os textos voltados para infância são reconhecidos como tal, pois afirma que já vem sendo efetuado um trabalho pontual há mais tempo, ou seja, que há uma melhor formação de leitores na infância se comparado com a juventude. Esta, por ventura, trata-se de uma fase na qual há uma clara falta de controle, de organização metodológica, de reconhecimento de gostos e tem sido um setor claramente difícil de dar continuidade no trabalho e instigar para a literatura.

Por outro lado, a literatura juvenil, atualmente, tem representado um dos mais importantes segmentos da indústria editorial brasileira. Isso significa que apesar dos empecilhos vem apresentando dados crescentes de produção e venda.

Tudo isso, traz para esta discussão outro questionamento: será necessário que o substantivo “literatura” fique atrelado ao adjetivo “juvenil”, buscando caracterizar o público a que terá acesso a esse objeto? Enfim, a questão a ser levantada aqui é polêmica, porém necessária: Para que o adjetivo? Coelho traz uma reflexão sobre a importância da literatura:

A Literatura Infantil é antes de tudo, Literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e sua vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização. (COELHO, 2000, p. 27).

Nessa citação caberia também o termo juvenil, no lugar do infantil, pois os livros que trazem essa terminação têm apresentado temas cada vez mais amplos, profundos, humanizadores e críticos que possibilitam interpretações de todos os leitores, independentemente da faixa etária em que se encontram. No entanto, as

distinções que advém do emprego dos adjetivos, como já dito, são polêmicas e geram amplas discussões, principalmente no espaço acadêmico, para Ceccantini:

Se a oposição “literatura” / “literatura infantil” se faz presente na absoluta maioria dos textos que compõe a bibliografia teórica em língua portuguesa sobre o assunto (produzida em geral pela academia), já as oposições “literatura” / “literatura juvenil” ou “literatura infantil” / “literatura juvenil” são quase deixadas de lado pelos textos que dispõem a tratar desse polêmico “subgênero” literário. (CECCANTINI, 2000, p. 23).

Essa afirmação abre caminho para refletir sobre qual tem sido o espaço destinado pela academia e pela crítica, de modo geral, para o gênero juvenil. Já que este é frequentemente utilizado pelo mercado editorial e também por instituições que atribuem prêmios nesta categoria como assinala o próprio Ceccantini:

O grande paradoxo é que, embora ignorada pela teoria, a categoria “juvenil” é largamente utilizada em diferentes instancias: o mercado editorial, conforme se expressa claramente nos catálogos das editoras [...] a escola, [...] sobretudo, a prática dos professores [...] e instituições legitimadoras da literatura (...), têm concedido prêmios na rubrica específica “literatura juvenil”. (2000, p. 24).

Somente a partir de um conhecimento ampliado sobre esse objeto artístico, suas estruturas, peculiaridades e função, ou seja, um embasamento consistente e pesquisas que a caracterizem, a literatura dita juvenil pode começar a alçar um respeito em face de outros gêneros já consagrados, respeito esse que tem demonstrado merecer e muito, visto pelas produções de altíssimo nível que vem, há alguns anos, se destacando no mercado e se consagrando com premiações que fazem jus ao objeto analisado, por demonstrar um real respeito para com a figura do leitor-receptor da obra.

O assunto é amplo e levanta ainda outras questões importantes como: o que vem sendo escrito para os jovens? Os professores sabem que livros oferecerem para um público tão exigente e mutável? Afinal, até que ponto é possível classificar um texto como juvenil? Quais as barreiras que separam a literatura dita “adulta”, daquela destinada para jovens? Todos esses questionamentos têm grande relevância na atualidade, pois nos obrigam a pensar sobre o espaço do jovem na sociedade contemporânea, se é que ele possui. Além disso, numa era capitalista, na qual os meios tecnológicos imperam como grandes ferramentas de facilitação do acesso ao conhecimento e de lazer, que tipo de livro ou que temas fariam os jovens

se interessar pela literatura, não como obrigação escolar, mas como objeto de fruição estética?

Estes levantamentos não são fáceis de serem respondidos, porém precisamos pensar sobre isso, ampliando pesquisas científicas nesta área. Ao analisarmos a literatura contemporânea juvenil, podemos verificar que as temáticas abordadas nos textos vêm se tornando cada vez mais densas, assim como a própria sociedade atual, que adquiriu novos valores e constrói-se continuamente como um espaço pluricultural e com diversas tendências.

Temas como a morte, o tempo, as relações amorosas e suas implicações como a separação de pais, a homossexualidade, a velhice, a violência, a descoberta do próprio eu, antes vistos como especificamente do mundo adulto, têm dominado os textos para os jovens, tratados na maioria das vezes sem hipocrisias. Segundo Leahy-Dios:

Uma visita a boas livrarias revela que o segmento da literatura produzida para jovens parece ter hoje um desempenho qualitativo positivo, beneficiado pela maior aproximação entre autores e leitores. Embora haja interesses mercadológicos, evidentemente, é inegável a abertura de diálogo entre o que se escreve e o que se lê, entre produção e consumo. De forma ampla e generalizada, os principais interesses dos jovens adultos e adolescentes em todos os tempos têm sido o conhecimento do próprio corpo, as relações sociais, afetivas, amorosas e sexuais, as dificuldades de relacionamento em família e com amigos. Publicações recentes tratam de preconceitos raciais, sexuais, de gênero, sociais, financeiros; de problemas em família, separação dos pais, abuso sexual, dificuldades de diálogo, disputas entre irmãos; de iniciação sexual, gravidez e aborto, da prevenção de doenças sexualmente transmissíveis; de crianças e adolescentes em situação de rua, de problemas políticos etc. (2005, p. 40).

Tendo como base esses temas, retomamos novamente a ideia da necessidade ou não do adjetivo “juvenil” para uma obra, considerando que o bom texto ou a boa literatura não define público, ou seja, oferece liberdade aos leitores, fazendo assim com que nunca um texto literário seja um produto pronto e acabado, mas que toda vez que é lido, esteja em constante construção de sentidos.

Porém, não podemos nos esquecer de que a relação entre produção e consumo é delicada. Se por um lado, há um viés estético e literário, exigido pela crítica, isto é, a necessidade de se verificar quais textos são realmente bons, por outro lado, há um mercado editorial que tem grande influência e forte domínio, no qual o livro é apenas produto de venda.

É devido, principalmente, à questão mercadológica, sua forte influência e crescimento em relação à literatura juvenil, que precisamos estar atentos e discutir acerca da literariedade, do capitalismo, enfim, das peculiaridades sobre o gênero juvenil, ampliando cada vez mais nossas vozes e fortalecendo ideias e parâmetros sobre o papel e a importância do juvenil no cenário nacional.

Essa discussão tem que chegar até a escola, ser fruto de debates e incentivar pesquisas e meios de trabalhar com a formação de leitores de modo real e atuante. É preciso que se garanta à criança e ao jovem o acesso à literatura. Se a família não o faz, a escola e, mais precisamente o professor, tem de fazer com conhecimento, vontade e qualidade. Para isso, é necessário que haja acesso a livros de qualidade, disponíveis a todos, espaço adequado, tempo, profissionais preparados e com vontade de mudar esse cenário e compreensão a respeito do público-alvo, que precisa ter voz dentro desse processo. Afinal, é por meio da arte e da literatura que nos humanizamos, e poder ofertar isso para alguém através de um livro, já é, por si só, uma tarefa edificante.

CAPÍTULO 3 - ESCRIVENDO NAS PAREDES: UMA EXPERIÊNCIA COM O MÉTODO RECEPCIONAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

3.1 CONHECENDO OS LEITORES

Ler é inteirar-se de outras proposições, é confrontar-se com outros destinos, é transformar-se a partir da experiência vivenciada pelo outro e referendada pelo fruidor. Existe, pois, ação educativa maior do que esta de formar leitores? (QUEIROS, apud MACHADO, 2013, p. 16).

Enorme é o desafio de atuar como docente na rede pública de ensino no século XXI. Atualmente, ser professor requer inúmeros esforços, diante das limitações e problemas que assolam a educação, sejam eles de ordem política, social ou pedagógica. Para Cortella:

A escola hoje é altamente consumidora; ela esgota, exaure. [...] As condições adversas para uma prática escolar mais elevada são tão expressivas ao nosso cotidiano que fica até estranho imaginar porque alguém se dedica a essa atividade. Em face de uma situação grave, há duas atitudes básicas. A primeira delas é reconhecer e render-se, isto é, desistir. A outra é reconhecer e enfrentar. (2015, p. 43-47).

Ser professor, portanto, é praticar um ato de rebeldia. É acreditar que apesar de tantas adversidades sempre é possível crescer, aprender, ensinar, enfim, é possível, sem demagogia, transformar a si mesmo, ao outro e ao mundo. Atuar na educação é mais uma insistência nos sonhos que idealizamos do que qualquer outra coisa, conforme o filósofo e educador Cortella:

Se cada vez que me defronto com uma situação grave, eu prefiro desistir, qual o sentido de estar nessa atividade? Afinal de contas, uma de nossas percepções de missão é o apelo para sermos agregadores, o que não significa que não tenhamos situações de agonia. (2015, p. 42).

Assim, rotineiramente, recebo meus alunos que veem de diferentes locais, uns moram perto, outros, a maioria, moram longe da escola. São adolescentes como tantos outros advindos de experiências sociais e familiares únicas. Se terminarem o ensino médio, irão ter frequentado a escola por 2.400 dias. Neste momento, em que realizo a pesquisa, estão ainda no início do ensino fundamental II.

Em face de tanta responsabilidade para com eles, refletindo a respeito de meu papel de educadora, alguns questionamentos sempre fervilham em minha

mente. Como romper a apatia e o desinteresse? Como motivar alunos tão diferentes a vivenciar a experiência da leitura literária?

O interesse pela formação literária dos alunos nasce da vontade de poder tentar influenciá-los quando o assunto é leitura. Esse interesse é resultado do desejo de dar voz e integrá-los cada vez mais a partir dos livros, na contracorrente de um mundo em que os menos favorecidos são excluídos e se calam. De acordo com Bordini e Aguiar:

É importante que as classes menos favorecidas tenham acesso à cultura letrada, sob pena de se manterem as diferenças sociais. Isso quer dizer que, ao se valorizar todas as expressões culturais dominadas, não se está pretendendo limitar as classes populares ao conhecimento já adquirido no grupo. O que se propõe é abrir-lhes o leque de opções de modo a atuar efetivamente na vida social e não apenas como massa de manobra, uma vez que elas passam a ser capazes de jogar com as mesmas armas (1988, p.12).

Sem pretensões de ser inovadora, esta pesquisa nasceu e se desenvolveu em torno da luta para fazer valer o direito à literatura e democratizar a participação dos alunos durante a leitura de obras literárias, por isso idealizo ações procurando sempre colocá-las em prática dentro da rotina escolar.

Lutar contra a indisciplina, o desânimo, a falta de sintonia dos alunos com os conteúdos curriculares, faz parte do dia a dia; entretanto, é preciso ir além. O caminho passa por tentar envolvê-los por meio da linguagem literária, superando as barreiras das desgastadas categorias estudante e currículo escolar e construindo uma relação de sujeito e objeto através da interação com a linguagem. Sem dúvida, este é um dos maiores enfrentamentos que o professor de língua materna vê pela frente.

Como fazê-lo? Gostaria de ter essa resposta pronta, de abrir um livro e encontrar uma resposta que tornasse tudo mais simples e ensinasse passo a passo a solução. Contudo, no cotidiano em sala de aula, tudo é diferente, pois cada escola é uma escola, cada aluno é um aluno e é por isso, que meu objetivo se volta para a realidade e os desafios que vivencio.

O público dessa pesquisa configura-se muito heterogêneo quando se levam em consideração critérios socioeconômicos. A instituição escolar localizada numa região central recebe, principalmente, os alunos que não foram atendidos por outras unidades escolares e que, normalmente, moram em bairros distantes ou não tão próximos. Além disso, muitos alunos moradores da zona rural e de distrito também

são ali matriculados. Portanto, os alunos não são oriundos de um mesmo bairro, vivenciando situações semelhantes, ao contrário, vêm em grupos e trazem consigo, ao adentrar os portões, toda bagagem de suas vivências pessoais, como também todos os problemas de cunho emocional, social, familiar e político aos quais são expostos.

Não se espera, portanto, que todos sejam leitores exemplares. Mas sim, adolescentes reais, que vão à escola por obrigação, que estão, em sua maioria, mergulhados num ambiente virtual de forte apelo tecnológico, que não encontra espaço dentro da escola e é representado principalmente pelos celulares. Alunos que têm na escola talvez a única possibilidade, do ponto de vista ético e moral, de se enxergarem como sujeitos.

Ao optar por investigar os espaços da literatura no ensino fundamental e propor uma sequência de leituras por meio do método recepcional, selecionei uma turma de 7º ano, com 38 alunos matriculados, mas com 35 alunos que frequentam.

Logo que os conheci, no início do ano letivo, resolvi traçar um perfil sobre suas leituras, sem a intenção de quantificar ou julgá-los, mas apenas de ler e entender de fato como esses alunos se relacionavam com a leitura.

Elaborei um breve questionário (ANEXO 1), no qual os alunos, sem precisar se identificar, respondiam a cinco questões:

1. Você gosta de ler? Por quê?;
2. Que livros você já leu?;
3. Onde você mora existem livros?;
4. Na sua casa alguém lê livros?;
5. Você conhece alguém que goste de ler? Se sim, quem? Por que você acha que essa pessoa gosta de ler?

As respostas dadas apresentaram um panorama sobre como meus alunos encaravam a questão da leitura, suas preferências e as influências recebidas.

No total de 31 alunos presentes no dia da aplicação do questionário, 18 responderam que gostavam de ler, 5 disseram gostar mais ou menos e 8 afirmaram não gostar.

Das justificativas dos que gostavam, de modo geral, as mais citadas foram as seguintes: “porque é legal”, “porque aprende coisas novas”, “porque distrai”, “porque gosto de imaginar”, “porque é um passatempo”, “porque é interessante”, “porque acalma”, “porque melhora a escrita”, “porque eu descubro palavras novas”, “porque

traz mais sabedoria”, “porque é fundamental para escrever certo”, “porque faz bem”, “porque eu me encontro tanto que às vezes me sinto dentro dos livros”, “porque eu gosto de me colocar no lugar do protagonista”.

Por outro lado, os alunos que responderam parcialmente e não, justificaram assim: “porque eu não tenho paciência”, “porque não é a minha praia”, “porque eu tenho preguiça”, “não sei”.

Apesar do grande número de respostas afirmativas entendi que a maioria das justificativas eram inconsistentes e, mais do que a verdade, poderiam significar apenas uma resposta completa e “correta”, afinal ler pode ser tudo isso. Por outro lado, as respostas negativas se voltaram para a questão do desânimo e da falta de interesse que, antes do questionário ser aplicado, já havia sido facilmente identificada, através dos olhares cansados e desinteressados de alguns.

A pesquisa Retratos da leitura no Brasil² (2015) em sua última edição trouxe alguns dados relevantes em relação ao perfil do leitor brasileiro. Segundo a pesquisa, na faixa etária dos 11 aos 13 anos, a principal motivação para ler um livro é o gosto pessoal, seguida por distração e depois por exigência escolar. Entre os fatores que influenciam a escolha do livro, na faixa etária de 5 a 13 anos, a capa aparece em 1º lugar, e a dica do professor apenas em 5º lugar. Dentre as razões para não ter lido um livro, as justificativas mais comuns são a falta de tempo e o fato de não gostar. Já em relação às dificuldades para ler, ganha destaque a falta de paciência.

Quando questionados sobre as leituras que já haviam realizado as respostas surpreenderam pela variedade de títulos, apresentados nas tabelas 1 e 2:

² Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em 9 de maio de 2016.

TABELA 1 – Lista de títulos mais citados pelos alunos

Lista de títulos mais citados	Quantidade de citações
<i>O diário de um banana</i> , de Jeff Kinney.	15
Gibis da turma da Mônica e turma da Mônica Jovem, de Maurício de Souza, e Mangás (Naruto).	11
Contos de fadas variados (Cinderela, Branca de neve, Bambi, João e Maria e João e o pé de feijão).	5
<i>A culpa é das estrelas</i> , de John Green.	3
<i>Harry Potter</i> , de J. K. Rowling.	3
<i>Saga Crepúsculo</i> , de Stephenie Meyer.	2

TABELA 2 – Lista de títulos citados apenas uma vez

Lista de títulos citados apenas uma vez
<i>A droga da obediência</i> , de Pedro Bandeira.
<i>Coleção Morada da noite</i> , de Phyllis Cast.
<i>Destrua esse diário</i> , de Keri Smith.
<i>Diário de uma garota nada popular</i> , de Rachel Renee Russell.
<i>Fala sério (mãe, pai, professor)</i> , de Thalita Rebouças.
<i>Flor de Maio</i> , de Maria Cristina Furtado.
<i>Muito mais que cinco minutos</i> , de Kéfera Buchmann.
<i>O doce veneno do escorpião</i> , de Bruna Surfistinha.
<i>O menino maluquinho</i> , de Ziraldo.
<i>O meu amigo ventinho</i> , de Ruth Rocha.
<i>O pequeno príncipe</i> , de Antoine de Saint-Exupéry.
<i>Poesia de bicicleta</i> , de Sérgio Caparelli.
<i>Querido diário otário</i> , de Jim Benton.
<i>Sociedade da caveira de cristal</i> , de Andréa del Fuego.
<i>Viagem ao centro da terra</i> , de Júlio Verne.

Essa variedade de títulos indicou alguns pontos importantes para minha reflexão. Primeiramente, me surpreendeu a quantidade de livros mencionados e também a presença marcante de *best sellers* conhecidos, o que mostra o forte apelo que esses livros possuem com o público juvenil. Ainda, são perceptíveis as referências de leitura obtidas no ensino fundamental I, como é o caso dos variados contos de fada, dos gibis da turma da Mônica e até mesmo de uma Ruth Rocha marcante com sua obra *Meu amigo Ventinho*. Interessante também salientar que a esmagadora maioria das obras citadas são textos em prosa, e que apenas um aluno citou uma obra de poesia.

Outro aspecto relevante observado foi o fato de 15 alunos citarem a obra *O diário de um banana*, de Jeff Kinney, a qual, também teve destaque na última edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2015), ocupando a 2ª posição entre os livros mais lidos e a 6ª colocação entre os livros mais marcantes. A pesquisa citada ainda destacou entre os livros mais marcantes pelos leitores, várias obras da literatura juvenil que os alunos desta pesquisa também apontaram como *Harry Potter*, de J. K. Rowling; *A Turma da Mônica*, de Maurício de Souza; e *O Pequeno Príncipe* de Antoine de Saint-Exupéry.

Ademais, é importante destacar que estes livros foram mencionados como lidos, mas ao certo não é possível afirmar que, realmente, eles foram. Contudo, creio que a sala de leitura da escola tem um papel relevante nessa formação do leitor, pois, ao questioná-los de maneira indireta sobre as leituras, a grande maioria citou que conheceu as obras citadas na sala de leitura, por influência de amigos e da própria professora que atua no local.

No que diz respeito à presença de livros no local onde residem, 17 alunos responderam que onde moram existem livros e 14 responderam negativamente, ou seja, é preciso lembrar que os livros não fazem parte da rotina extraescolar de muitos alunos, pois “principalmente para alunos economicamente desfavorecidos, o acesso ao circuito literário é, às vezes, tão impensável quanto um cruzeiro para as ilhas gregas.” (DALVI, 2013, p. 75).

Entre os que responderam afirmativamente, foram citados livros não literários como livros de receitas, de agricultura e até mesmo a bíblia. Apenas um aluno citou a presença de coleção de livros infantis de Monteiro Lobato.

Vale destacar, que alguns alunos que apontaram para o fato de não terem livros em casa, justificaram que a escola em que estudam possui e que, portanto,

eles emprestam o livro e leem em casa. A pesquisa Retratos da leitura no Brasil (2015) apontou que o lugar onde mais se lê é a casa (81%), seguido pela sala de aula com (25%).

A figura materna foi a que ganhou maior destaque quando questionados sobre a presença de leitores em casa, aparecendo, na sequência, demais familiares como irmãos, pai, padrasto, primos e apenas um aluno citou o avô como referencial. Essa constatação também está em consonância com a Pesquisa (2015), já que a mãe ganha destaque aparecendo como a pessoa que mais influencia a leitura, seguida pelo professor.

Na última questão, de modo geral, foram citados colegas da própria sala de aula, que segundo os registros, são os mais inteligentes da turma justamente porque gostam de ler.

As respostas observadas mostraram variadas experiências e realidades e permitiram que eu repensasse sobre esse momento e o público com o qual iria desenvolver meu trabalho.

Identifiquei que a maioria dos alunos percebe, de algum modo, ainda que não pela própria experiência, que o ato de ler tem algum tipo de importância. Entretanto, é nítido que esses alunos, precisam da presença de um mediador de leitura, precisam ser orientados a conhecer e a reconhecer novos textos, novos autores, novos horizontes. Para muitos, a leitura é privilégio do espaço escolar e por isso ela deve ocorrer na escola, mas não de maneira impositiva e enfadonha.

Esperar leitores ideais nunca foi minha intenção como professora, meu escopo é de tentar iniciar juntamente com esses adolescentes um caminho de leituras que não tenha um fim na escola.

Partindo disso, abaixo descreverei como elaborei e apliquei o método recepcional proposto por Bordini e Aguiar (1988), dando ênfase na etapa da ruptura do horizonte de expectativa dos alunos com a leitura da obra *Por Parte de pai* (1995) de Bartolomeu Campos de Queirós.

A temática que perpassa pelas leituras é a da memória. Esse tema apesar de ser frequentemente revisitado, acabou surgindo neste trabalho, por meio dos relatos dos alunos e das leituras por mim selecionadas e também por tratar-se de algo que é comum a todos nós, uma vez que a memória é “[...] um elemento essencial das identidades, da percepção de si e dos outros” (ROUSSO *apud* CUSTÓDIO, 2012, p. 4). Além disso, essa temática, ainda que tratada indiretamente, pode favorecer o

trabalho com a subjetividade de cada indivíduo, fazendo com que ele se perceba como sujeito e parte de um todo social em conjunto com a memória e experiência do outro através do ato da leitura.

3.2 DETERMINAÇÃO E ATENDIMENTO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida: a leitura independe da aprendizagem formal e se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros. (LAJOLO, 2004, p. 7)

Selecionar uma metodologia para o trabalho em sala de aula não significa seguir uma lei. Uma metodologia tem a função de orientar o caminho a ser seguido, traçando possibilidades.

Aderir a um método não representa uma camisa de força para o ensino-aprendizagem, como a ideia de sistematização poderia conotar, desde que esse método estruture os procedimentos didáticos sempre a partir de expectativas efetivas e apenas assinale rotas para que tais expectativas sejam atendidas e ampliadas. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 91)

Dessa forma, quando se trata de realizar um trabalho com os alunos partindo-se de textos literários, a abordagem metodológica elaborada por Bordini e Aguiar (1988) aponta para a possibilidade de avanços, no sentido de ampliar os horizontes através de leituras significativas.

A pesquisa, aqui descrita, como já mencionado anteriormente, foi aplicada em uma turma de 7º ano numa escola pública do interior do estado de São Paulo. Selecionei, para relatar essa experiência, os fatos ocorridos e as etapas realizadas com a turma composta por 35 alunos, interpretando os dados coletados, os relatos e a recepção de três alunos da turma.

A escolha por estes alunos foi feita devido ao envolvimento que os mesmos demonstraram possuir desde o início da pesquisa. As meninas pertencem a classes sociais diferentes, porém ambas possuem experiências de leituras anteriores, verificadas através dos discursos das mesmas. O aluno, a partir de seus próprios comentários, feitos durante a realização da pesquisa, aparenta possuir uma experiência mais breve e corriqueira com a leitura literária, se comparado às duas alunas.

Contudo, em alguns momentos destaco também comentários feitos por outros alunos e que foram relevantes durante o processo.

Na primeira etapa do método, realizada na última semana do mês de fevereiro, foi proposta uma discussão para determinar o horizonte de expectativas

dos alunos, com o intuito de posteriormente criar estratégias para o atendimento e mais tarde a transformação desse horizonte.

Para estimular a discussão acerca do assunto, inicialmente convidei os alunos a assistirem um quadro chamado *Visitando o passado*, do programa televisivo Caldeirão do Huck, exibido no dia 02 de maio de 2015, o qual apresenta o resgate das memórias de infância do ídolo sertanejo Luan Santana, reconstruindo no palco a casa de sua avó Ivanir, onde brincava quando criança.

O quadro recria um ambiente do passado de alguém famoso, fazendo com que ele possa reviver suas memórias. No caso, a escolha pela exibição do cantor sertanejo se dá, pela forte influência que ele possui com os jovens, e também pelo fato de que apesar da pouca idade, as memórias do passado recente do cantor aparecem como marcantes e carregadas de subjetividade.

Vi nesse episódio de um programa de televisão, com um cantor reconhecido, a possibilidade de os alunos se interessarem, já que estaria partindo de algo não distante de suas vivências.

Assim, as turmas foram levadas até o anfiteatro da escola, que possui um retroprojetor multimídia, e lá, após se sentarem, expliquei a eles que passaria um vídeo e que após a exibição faríamos uma discussão acerca de alguns assuntos.

Logo no início, quando perceberam que o vídeo envolvia um ídolo pop, no caso o cantor Luan Santana, as meninas da turma ficaram animadas, e muitas comentaram serem fãs do cantor, alguns meninos, no entanto, disseram não gostar dele. Ao final da exibição, que durou cerca de vinte minutos, ao acender a luzes da sala, observei que três alunas choravam. Ainda sem entender, pedi que saíssem para se acalmar e depois retornassem.

Assim, após as alunas voltarem, mais calmas, convidei os alunos a comentarem, primeiramente, sobre o que tinham assistido. É importante salientar que a discussão foi bem orientada, possibilitando que cada um comente suas percepções sobre o tema. Segundo Cosson:

Discutir em sala de aula implica que os alunos falem uns para os outros, que exponham a sua posição sobre o assunto e ouçam a posição do outro, que interajam entre si e com o professor. (2014, p. 126).

Ao ouvi-los, percebi que a maioria comentava sobre o fato do cantor Luan Santana ter tido uma infância normal, sem luxo, e que mesmo agora estando numa situação financeira muito melhor, sentia saudade da época de pequeno, na casa da

avó e que ver isso fez com que muitos se lembrassem de seus avós, por exemplo, que já faleceram, mas que foram presentes em suas vidas. Nesse momento, as alunas explicaram a emoção que sentiram ao ver o vídeo. Assim, além de comentar, os alunos foram convidados a registrar numa folha sobre o que eles haviam assistido e sentido com o vídeo e também a relatarem sobre o que entendiam por memória, qual sua importância, como ela se apresentava para cada um.

M21³ *Luan Santana adorava uma parte de sua infância, na casa de sua avó. Onde lá, tinha uma salinha em que ele jogava vídeo game, e também adorava as comidas de lá. Ganhou seu primeiro violão e foi nessa casa que começou a tocar suas primeiras músicas e começar sua fama. Nos dias de hoje com 24 anos, voltou ao passado que a muito tempo não voltava a visitar. Sua reação foi de espanto, emoção, surpresa e alegria. Isso fez lembrar o meu passado e também senti saudade da casa da minha avó. Memória é tudo que lembramos, seja algo escrito, uma foto, um desenho, ou algo de nossa cabeça. Momentos tristes e também momentos felizes. Quem não tem memória não é um ser humano.*

F30 *Ele achou que iria cantar no programa do Caldeirão ele estava participando do Visitando o passado, ele contou sobre a vida dele como era antes ele contou que a avó dele fazia cada bolo de chocolate e ele se lambuzava todo, jogava vídeo game com seu tio no chão ele gostava muito disso, ah já ia me esquecendo ele falou que a vó dele fazia um arroz incrível, ele chorou ao voltar um pouquinho no passado. Eu gostei muito desse programa e me deu vontade de chorar. A memória para mim é muito importante porque o nosso dia-a-dia seria chato se não tivesse, porque ninguém iria lembrar do passado do que aconteceu e do que sentiu.”*

F6 *Eu senti alegria por ver o passado humilde do Luan Santana, claro que para mim que sou fã deu vontade de chorar por causa da emoção que ele passou. A memória para mim é uma coisa importante porque sem ela não iríamos chorar, o nosso dia seria horrível e não iríamos sorrir, não lembraríamos de história nenhuma, nossa vida em geral seria escura sem luz nenhuma.*

Destacam-se, já nessa primeira etapa, a valorização da voz e percepção do aluno, que assume perante o assunto o papel de locutor, dizendo e expondo o que pensa, podendo livremente comentar sobre memórias marcantes na sua vida e sobre o vídeo.

É na apropriação dos relatos dos alunos realizados na discussão que será possível determinar seus horizontes de expectativa.

Esse horizonte de expectativas conterá os valores prezados pelos alunos em termos de crença, modismos, estilos de vida, preconceitos de ordem

³ Com a intenção de preservar a identidade dos alunos, para indicá-los nas transcrições de fragmentos dos questionários e dos relatos, utilizarei o seguinte código: M para o gênero masculino e F para o gênero feminino e número correspondente à ordem alfabética da lista da classe. Na transcrição serão mantidos desvios ortográficos produzidos pelo aluno.

moral ou social e interesses específicos da área da leitura. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 88).

Percebi, então, que os alunos trouxeram para a discussão e os relatos, as próprias experiências e as memórias pessoais ao lado das memórias do cantor do vídeo. Ora destacavam as experiências vividas por Luan Santana, ora colocavam que ao verem o vídeo sentiam saudade de algum familiar e tristeza.

Entendi que propor leituras que problematizassem as memórias de um personagem, talvez fosse um caminho para que os alunos pudessem experienciar através das obras as suas próprias lembranças e que assim, seria talvez possível construir uma bagagem de leituras, que permitissem a construção de leitores mais autônomos através das leituras que ainda iria sugerir e realizar.

O objetivo central da etapa subsequente foi propiciar atividades e experiências com textos que atendessem as necessidades dos alunos. É importante que este atendimento seja feito em dois sentidos: inicialmente, em relação ao objeto, que deve tratar-se de um texto que corresponda ao esperado, e também em relação às estratégias a serem adotadas que devem partir de algo já conhecido pelos alunos e organizadas com a sua participação.

Pensando no perfil de leituras dos meus alunos, apresentado no início deste capítulo, e na etapa anterior descrita, para atender os horizontes de expectativa propus a leitura da obra *O diário de um banana: segurando vela* (2013), de Jeff Kinney. Este livro, o sétimo da série, considerada *best seller* internacional, foi citado quinze vezes pelos alunos como referência de leitura e é frequentemente procurado por eles, pois possui um conteúdo, uma linguagem e um formato que atrai o público jovem. Entretanto, existe apenas um exemplar na biblioteca da escola, impossibilitando o contato de todos, ao mesmo tempo, com o livro.

Para buscar solucionar o problema, fui obrigada a escanear o livro, no qual são narradas, em forma de diário, as memórias da infância do protagonista Greg Heffley, com inúmeras ilustrações. Quando afirmei para os alunos que iríamos ler essa obra, houve um grande alvoroço na turma, pois eles queriam contar que já conheciam a série, que o livro era legal e se mostraram bem entusiasmados. Nenhum aluno, ainda havia lido o 7º volume selecionado.

É sabido que o não contato com a obra (livro material) tende a prejudicar a leitura do aluno, tornando-a coletiva, conforme alertam Bordini e Aguiar:

A dimensão intimista do ato da leitura esbarra com a necessidade de uma educação de massas em que o livro não é posse de cada aluno e a reunião de muitos sujeitos, num mesmo espaço, obriga a comunicação interpessoal, transformando a leitura numa atividade coletiva, que ela não é em essência. (1988, p. 32)

Mas levando em conta a realidade que é vivenciada e o fato da escola não possuir mais exemplares, apesar de não ser o melhor, foi esse o caminho encontrado para propiciar a leitura para todos. Esse fato revela que há uma falha no que diz respeito à quantidade de obras que chegam as prateleiras das bibliotecas das escolas públicas. Porém, não é este obstáculo que pode barrar o trabalho do professor de incentivar a leitura.

Antes de lermos o livro, preferi apresentar, na sala de informática da escola, o autor para os alunos, através de um vídeo⁴ de uma entrevista feita pela editora Saraiva, através de perguntas de leitores, e também, realizamos a leitura de uma entrevista dada pelo autor a revista *Veja*⁵ (2013) Os alunos disseram que não conheciam o autor e se mostraram interessados em relação à maneira como a ideia do livro surgiu e as características do autor.

Assim, na semana seguinte, realizamos a leitura durante seis aulas, sendo quatro aulas em uma semana e o final na semana seguinte, por meio de um projetor multimídia no anfiteatro da escola.

Tudo isso exigiu planejamento e explicação, tendo em vista que os alunos perguntavam: “Nossa! Hoje não vamos ter aula? Só vamos ler?”. Esse questionamento diz muito a respeito daquilo que eles entendem por aula. Para eles ler não faz parte da aula, trata-se de uma tarefa à parte, ainda mais quando se trata de uma obra do interesse deles. Já a aula sempre deve estar ligada a uma obrigação, ouvir, escrever e tudo aquilo que foge disso parece ser mais interessante. Isso aponta para a necessidade dos educadores de reformular alguns conceitos e atitudes pré-impostos pela escola e pelo sistema, no que diz respeito ao formato das aulas.

Os alunos do ensino fundamental de hoje são diferentes, nascidos no século XXI, vivem a época da rapidez, do instantâneo, da tecnologia a favor da informação

⁴ Disponível em :<<https://www.youtube.com/watch?v=qktR3o5-ZF8>>. Acesso em 02 de Março de 2016.

⁵ Disponível em :<<http://veja.abril.com.br/entretenimento/o-melhor-modo-de-escrever-para-criancas-e-escrever-para-adultos-diz-autor-de-diario-de-um-banana/>>. Acesso em 02 de Março de 2016.

e da construção do conhecimento. Obrigá-los a passar seis horas sentados em fileiras atendendo a uma disciplina e, muitas vezes, a um currículo desvinculado de suas vivências e interesses é convidá-los a odiar a escola. Assim, fica visível a necessidade mais que urgente que temos de integrá-los a partir de aulas nas quais eles sejam protagonistas e não só coadjuvantes. Para Menezes:

Estudantes não são matéria-prima a ser processada. Eles são reunidos em turmas para se desenvolver e apreender juntos, não para baratear sua "produção em série". É por isso que escolas e aulas precisam ser reformuladas: para valorizar relacionamentos e a construção conjunta de conhecimentos. (2006, s/p)

Ainda durante a leitura, a professora responsável pela sala de leitura me avisou que os alunos com os quais estava trabalhando haviam retirado todos os livros da coleção *O diário de um banana*, composta por nove livros. Sendo que apenas o primeiro livro da série possui seis exemplares.

Isso demonstrou que os alunos estavam instigados e interessados pelo livro. Contudo, é importante ressaltar que houve resistência de quatro alunos que não queriam ler. Questionei-os e percebi que estavam desinteressados por tudo na escola e acabavam se mostrando indisciplinados, revelando com insistência um comportamento que visava sempre chamar a atenção e atrapalhar os demais. No entanto, como ainda havia os conhecido recentemente, acreditei que, com o passar do tempo, pudéssemos superar algumas barreiras e vencer os problemas de convivência revelados naquele momento.

Após a leitura, conversamos sobre o texto de modo informal e também sobre o gênero diário, suas características e sua importância em épocas passadas. Mostrei para turma que existiam outras obras escritas em forma de diário que também eram famosas e estavam ligadas a um contexto político e sociocultural do momento em que foram escritas, como *O diário de Anne Frank* (2000) e *Minha vida de menina*, de Helena Morley (2005).

Três alunas também apresentaram para mim e para a sala as obras *Querido diário otário*, de Jim Benton e *Diário de uma garota nada popular*, de Rachel Renee Russell e comentaram sobre os textos. Interessante observar também, como os livros do gênero diário tem ganhado espaço no mercado editorial de jovens.

Aproveitei o momento para estabelecer relações com os blogs que funcionam como diários virtuais, presentes hoje, em nosso dia a dia, mas que diferente do diário têm a intenção de serem lidos por muitos.

Como a leitura foi feita em conjunto, todos os alunos que desejaram leram o texto em voz alta para os colegas, sendo que eu orientei a maior parte da leitura. Parávamos com frequência para interpretar, comentar e observar as ilustrações, que chamavam muito a atenção dos alunos, visto que grande parte do humor e da crítica do texto é centrado na linguagem não verbal. Assim, a leitura fluiu com facilidade.

Logo, ao final da leitura, os alunos pediram incessantemente que pudessem assistir ao filme *Diário de uma banana*, do diretor Thor Freudenthal (2010) e, devido ao entusiasmo, não pude negar. Todavia, como a caixa de som da escola estava quebrada aguardei uma semana para que pudessemos assistir ao filme.

Assim, na penúltima semana de março, assistimos ao filme, antes que eu pudesse propor a atividade que havia imaginado, que seria a de ofertar um caderno que funcionasse como um diário, para que os alunos pudessem registrar suas memórias, assim como o personagem do livro, desde as mais antigas até as mais atuais, tendo liberdade para desenhar e se expressar. Fui surpreendida por um grupo de alunos que pediram para que pudessem fazer um diário igual ao do livro, mas que pudessem escolher algo engraçado ou marcante que tivesse acontecido com eles para registrar com texto e a imagem assim como o livro *O diário de uma banana*.

Como a ideia partiu deles, desisti imediatamente da minha e abracei a sugestão. Afinal a atividade teria muito mais sentido com uma estratégia que partisse deles próprios. No entanto, é sabido que nem sempre os professores aceitam as sugestões dos alunos, tendo em vista, a obrigatoriedade do currículo a ser seguido. Mas acredito que abrir espaço para o aluno sugerir, opinar e participar, efetivamente, do processo de aprendizagem é o caminho de integrá-los e dar sentido ao que se aprende. Dessa forma, a atividade não é encarada como uma obrigatoriedade imposta pelo professor.

Assim, utilizando uma folha de sulfite dobrada ao meio, cada aluno elaborou seu diário, fazendo a capa e contando algo de suas próprias experiências que consideraram engraçadas. Essa atividade surpreendeu, pois houve o envolvimento de toda a turma, até mesmo de um aluno com deficiência intelectual que não é alfabetizado e, portanto, não escreve, mas que narrou toda sua história através de desenhos, os quais eram muito parecidos com o livro lido. Os títulos que os alunos deram aos seus diários foram:

Tabela 3: Lista de títulos dados às produções

Lista de títulos dados às produções

Diário de dois primos	
Diário de um adolescente	
Diário de um cabeça de ovo	
Diário de um idiota	
Diário em criancices e bobearas	F6
Diário de um jogador desastrado	
Diário de um menino azarado	
Diário de um menino brincalhão	
Diário de um menino desastrado	
Diário de um nadador não profissional	
Diário de um pão	
Diário de um skatista	
Diário de um sobrevivente	
Diário de um pai atrapalhado	
Diário de um tombo	
Diário de uma aventureira comilona	
Diário de uma doida	
Diário de uma garota fofa	F30
Diário de uma irmã	
Diário de uma menina má	
Diário de uma palhaça	
Diário de um atormentado	
Diário de um aventureiro	M21
Diário fantasiado	
Meu diário	
Meu Querido diário	
Querido Diário	
Querido diário otário.	

As marcações F6, F30 e M21 indicam os títulos das produções dos alunos selecionados que foram utilizadas nesta pesquisa (ANEXO 2).

Os títulos escolhidos sugerem diversas situações, nas quais os alunos se inspiraram e retratam peculiaridades sobre seus gostos, preferências e estilo.

A escolha por este texto vai ao encontro do que pontua Jauss sobre características da obra que atenda ao horizonte de expectativas:

Deixa-se caracterizar, segundo a estética da recepção, pelo fato de não exigir nenhuma mudança de horizonte, mas sim de simplesmente atender a expectativas que delineiam uma tendência dominante do gosto, na medida em que satisfaz a demanda pela reprodução do belo usual, confirma sentimentos familiares, sanciona as fantasias do desejo. (1994, p. 32).

Nessa etapa, deixei claro que não haveria cobrança sobre a produção deles, ao contrário comentei que eles podiam se expressar livremente sem a necessidade de ser avaliado ou de ter seu texto “pessoal” esmiuçado pelo professor. Sugeri apenas que, depois, pudéssemos colocar os textos em exposição, eles aceitaram e aqueles que não queriam colocar seus nomes, puderam criar um pseudônimo.

Ainda para finalizar esta etapa, propus aos alunos que trouxessem uma foto de sua infância, que seria utilizada ao final do método, com a permissão de seus responsáveis. A maioria gostou da ideia e atendeu prontamente ao pedido.

As atividades realizadas em torno dessa obra despertaram grande interesse por parte dos alunos, fazendo com que, até mesmo aqueles que inicialmente aparentavam desinteresse fossem, aos poucos, demonstrando iniciativa e participação.

3.3– A OBRA POR PARTE DE PAI DE BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS

Matriculado na escola me vi diante de imenso oceano. Para vencê-lo, só com muitas palavras. (QUEIRÓS, 2011, p. 61)

Há atualmente no mercado livresco, especialmente naquele voltado ao público infantil e juvenil uma variedade de obras e autores novos no cenário literário brasileiro. Com inúmeros títulos sendo lançados a cada ano, apesar de grandes avanços e esforços, a crítica não consegue ler e analisar todas as produções e avaliar o que está sendo produzido, principalmente no que diz respeito à qualidade estética, verbal e, acima de tudo, a preocupação com o tipo de livro que o leitor lê.

Por outro lado, os professores, por diversos motivos, entre eles, a falta de formação adequada combinada com o excesso de trabalho e a falta de tempo, também não conseguem conhecer, ler, avaliar os livros que preenchem as estantes das salas de leitura.

Dentre tantos escritores, optei por destacar a presença e a relevância do autor Bartolomeu Campos de Queirós, natural da cidade de Pará de Minas, interior de Minas Gerais. Cidadão atuante como educador, contribuiu para inúmeros projetos do Ministério da Educação, além de atuar como crítico de arte. Escreveu quarenta e três livros publicados no Brasil, sendo que vários foram traduzidos para outros idiomas. É detentor de uma produção ficcional premiadíssima, envolta em tons de lirismo e sensibilidade e que merece destaque pelo respeito que demonstra ter para com o leitor. Recebeu prêmios como o da Bienal de São Paulo, o da Academia Brasileira de Letras, o Jabuti, Associação Paulista de Críticos de Arte entre outros. Em 1974 publicou o seu primeiro livro *O peixe e o Pássaro*. A partir daí o seu trabalho foi intenso e contempla o leitor com inúmeras obras como *Ciganos* (2004), *Minerações* (1991), *Sei por ouvir dizer* (2007), *Diário de classe* (2009), *Vermelho amargo* (2011). Infelizmente veio a falecer em 16 de janeiro de 2012, na cidade Belo Horizonte.

Dentre sua vasta produção ficcional, sobressai a obra *Por parte de pai* (1995) que recebeu o prêmio “O melhor para Jovem”, da fundação Nacional do Livro I/J-RJ e, além disso, integra o PNBE⁶ do ano de 2011 e que, portanto, está em todas as estantes das salas de leituras das escolas públicas, integrando o acervo voltado

⁶ O Programa Nacional Biblioteca na escola (PNBE) foi criado pelo governo federal desde 1997 e objetiva através da distribuição de acervos de obras de literatura, de referência e de pesquisa proporcionar acesso à cultura e incentivo à leitura, tanto de alunos como de professores.

para o ensino fundamental II. A escolha por esta obra, nesta pesquisa, se dá pela alta qualidade estética do texto e pelo estilo do autor, reconhecidos em diversos estudos.

Num breve levantamento do banco de dados da CAPES, é possível observar diversas dissertações voltadas à produção do escritor Bartolomeu, entre elas destaca-se Rocha (2015), que faz um estudo sobre o livro *Por parte de pai*. Já Francisco (2013) aponta alguns elementos norteadores da produção e recepção da obra de Bartolomeu. Também há artigos científicos, publicados em anais de eventos, como é o caso de Castro; Torga (2009), entre outras. Soma-se a esse reconhecimento a necessidade constante de oferecer ao jovem bons textos.

No ano de 2009, ao ler pela primeira vez a obra, enquanto realizava pesquisas na área de literatura infantil e juvenil, ainda enquanto cursava a graduação de Letras, realizei uma análise do livro, para o 17º COLE ocorrido na Unicamp-Campinas, SP, naquele ano (GAVIÃO, 2009). Abaixo reutilizo algumas observações utilizadas naquele momento e publicadas nos anais do evento em questão, mas desta vez, com um novo olhar, principalmente para a linguagem usada no texto e com o intuito de apresentar aspectos essenciais da obra, que configura parte central dessa pesquisa, com foco na leitura e na recepção do livro pelos meus alunos do ensino fundamental.

O livro, publicado pela editora RHJ, é composto por 73 páginas, em tom amarelado, sem ilustrações e subdividido em capítulos regulares, que não são numerados e nem nomeados, ou seja, não há um padrão. Os fragmentos do texto são separados por um espaço em branco, e as capitulares marcam o início de cada capítulo. A obra é narrada por um narrador protagonista que conta sua infância na casa de seu avô, na Rua da Paciência.

Debruçado na janela meu avô espreitava a rua da paciência, inclinada e estreita. Nascia lá em cima, entre casas miúdas e se espichava preguiçosa morro abaixo. Morria depois da curva, num largo com sapataria, armazém, armarinho, farmácia, igreja, tudo perto da escola Maria Tangará, no alto de São Francisco. (QUEIRÓS, 1995, p. 70).

É nesse espaço, que o narrador situa toda a narrativa: as ações, o encadeamento das lembranças e os personagens, principalmente seus avós. No resgatar da memória, vai narrando os fatos mais marcantes, interessantes e doloridos de sua infância e juventude. Relata que as paredes da casa de seus avós

eram enfeitadas com a letra bonita do avô, que anotava tudo o que acontecia na cidade, como também a convivência entre os princípios religiosos cristãos e as superstições da avó. Para o narrador, as paredes da casa de seu avô representam seu primeiro livro. Esse contato inicial com a leitura, diz muito sobre a relação que ele sente com efeito das palavras:

História não faltava. Eu mesmo só parei de urinar na cama quando meu avô ameaçou escrever na parede. O medo me curou. Leitura era coisa séria e escrever mais ainda. Escrever era não apagar nunca mais. O pior é que depois de ler, ninguém mais se esquece, se for coisa de interesse. [...] As palavras têm muitos gostos- pensava- e era impossível saber seus sabores verdadeiros. (QUEIRÓS, 1995, p. 14-63).

Esse narrador também se vê envolvido pelas histórias e pessoas que integram a vivência de seus avós, como as vizinhas Fé, Esperança e Caridade, as anãs Iva e Eva, as amigas de sua avó, Clara e Gema, a professora aposentada Dona Marieta e seu marido Washington, que depois mudou de nome para Vasinginton, o padre Libério, e até mesmo seus parentes mais próximos, como sua tia e o primo José.

Assim, no decorrer da narrativa, vai registrando acontecimentos, fatos, impressões e sentimentos, como o amor por Jeremias, o galo de estimação que acaba sendo morto, a doença da avó e as tristezas trazidas com ela, o seu crescimento e amadurecimento auxiliado pelas conversas do avô sobre a vida.

Os personagens da obra são apresentados segundo o olhar do narrador. Muitos são citados, contudo descritos sem detalhes, mas o foco central é o avô, Joaquim, pelo qual o neto tem sentimentos conflituosos, admira, gosta, mas não compreende certas atitudes, como não gostar de gatos, e, com isso, sofre calado:

Abria a porta de manso, para verificar se a chuva de vento não estava entrando pela janela, e benzia meus sonhos. Então com a mão muito branda, arrumava meus lençóis e deixava um recado em minha testa, uma certa benção leve como os gatos. Também meu avô era econômico nos carinhos e tímido nos gestos. Nesta hora quando os raios esfaqueavam o resto da noite, enrolado em meus pensamentos eu me esforçava para perdoar meu avô por não amar os gatos. (QUEIRÓS, 1995, p. 54).

Devido a esta relação tão próxima do neto com o avô, a avó assume um papel mais secundário nos sentimentos do narrador, porém, nem por isso, menos forte e intenso:

Antes da queda, o meio-dia de minha avó acontecia às 6 horas da tarde. Metade do tempo era trabalho e a outra metade descanso. Nessa hora do sossego, todos já estavam de banho tomado, roupa limpa, jantados, a

cozinha arrumada, o feijão catado e na panela para o dia seguinte [...]. Minha avó atiçava as brasas do fogão e assentava para puxar o terço [...]. Como minha avó, eu precisava me manter entretido, espantando as perguntas silenciosas. (QUEIRÓS, 1995, p. 59).

É através do discurso indireto que as ações são lentamente narradas, desse modo, vale ressaltar que não há uma cronologia, ou seja, o texto não se estrutura em uma relação lógico-causal, tornando-se um vai e volta de lembranças, marcado pelo processo de contar histórias, estruturado por avanços e recuos.

Contei para meu avô e ele me pediu segredo. Quem fala muito, dá bom-dia a cavalo, afirmou. Fiquei na maior vontade de encontrar um cavalo para cumprimentar. (QUEIRÓS, 1995, p. 32).

Com essa quebra de temporalidade, a duração das ações é pouco definida, mas compreende-se o tempo histórico em que se passaram os fatos por trechos da obra, observa-se que se trata da década de 1950, período em que essa novela era transmitida pelo rádio.

Fé, Esperança e Caridade assistiam “O direito de nascer”, como única diversão. (QUEIRÓS, 1995, p.23)

No que se refere à temática central do texto, esta diz sobre a memória, o tempo e os seus efeitos. É interessante destacar na obra a representação da família, já que o narrador protagonista torna-se o centro dessa instituição que se completa não pela presença da mãe, que faleceu, nem do pai, que é casado com outra mulher, mas sim pelo avô e pela avó, que se configuram como seres especiais na vida do personagem. É a família que ele cria para si. Isso que construiria talvez a santíssima trindade, ao qual ele tanto cita, só que com a inusitada presença da mulher, sua avó.

Percebe-se, em relação a este aspecto familiar, que o narrador consegue lançar um olhar crítico, apresenta a dor, a incompreensão, a submissão, as contradições, a ambivalência de sentimentos, o conflito, e até mesmo a própria melancolia, como uma forma de se entender a complexidade das pessoas e o próprio processo de amadurecimento.

Havia uma banheira. A água quente vinha da serpentina dobrada dentro do fogão. Era só atiçar o fogo para a água cair fervendo. Eu não gostava de tomar banho em banheira. Vinha uma vontade imensa de chorar, não sei se de dor ou de lembrança. Bobagem minha, pois chorar dentro d'água é bem mais fácil de despistar. Meu avô me ensinou desde muito pequeno a não chorar. Choro não era coisa de homem. Nunca vi uma lágrima em seus olhos. (QUEIRÓS, 1995, p. 55).

Contudo, é na linguagem que reside a grande essência do texto. Lajolo pontua o papel desta como sendo fundamental para a classificação de um texto como literário:

É a relação que as palavras estabelecem com o contexto, com a situação de produção da leitura que instaura a natureza literária de um texto [...]. A linguagem parece tornar-se literária quando seu uso instaura um universo, um espaço de interação de subjetividade (autor e leitor) que escapa ao imediatismo, à predictibilidade e ao estereótipo das situações e usos da linguagem que configuram a vida cotidiana. (LAJOLO, 1981, p. 38).

Por tratar-se de uma prosa poética, nota-se uma linguagem altamente elaborada, com uma forte carga estética. O texto é marcado por frases curtas, mas que ao mesmo tempo apresentam uma construção refinada e repleta de adjetivos e figuras de linguagem, como sinestésias: “Vestida de noite, olhar prudente, movimentos brandos, minha avó batia com dois garfos, as claras para nos servir, de repente, brancos suspiros, com aroma de limão desmanchando no céu da boca.” (QUEIRÓS, 1995, p.12); prosopopeias: “Pelas frestas da janela soprava um vento resmungando, cochichando, esfriando meus pensamentos, anunciando fantasmas.” (QUEIRÓS, 1995, p.17); metáforas, “O nariz do monstro era o cabo do guarda-chuva, o rabo do demônio o cinto do meu avô, o gigante, a capa “Ideal” cinza para os dias de chuva e frio.” (QUEIRÓS, 1995, p.18); antíteses: “Seu mundo se dividia em luz e trevas. De um lado o dia, e do outro a noite. Ele morava no meio termo (...) um olho era presente, o outro castigo”. (QUEIRÓS, 1995, p.28), entre outras, como metonímias, hipérboles e paralelismos.

Essas construções e o uso dessas figuras demonstram um texto altamente elaborado e tem intuito de gerar sensações e percepções no leitor, pois são um convite a repensar a linguagem, o modo de narrar, a forma de ler e de interpretar.

Na obra, é possível notar a preocupação de que o autor tem para com a arte literária e para com o receptor do texto, já que deposita nas mãos do leitor a construção da significação e do sentido de sua narrativa. Isso fica nítido em *Por parte de pai*, pois se apresenta como um texto totalmente emancipador, uma vez que traz a possibilidade, por meio do trabalho com a linguagem, do leitor atribuir sentido a narrativa e a si próprio, oferecendo espaço para que possa visualizar novos horizontes, principalmente por possuir um final aberto que propicia novas interpretações e reflexões.

O pai do menino protagonista vem buscá-lo no final da narrativa e ele com grande melancolia se despede de sua infância ali vivida:

Olhei a rua da paciência, inclinada e estreita. Nascia lá em cima, entre casas miúdas e se espichava preguiçosa, morro abaixo. Não perguntei ao meu pai qual o destino. Quando passamos em rio do peixe ele me ofereceu um pastel, no armazém. Segurei de leve aquela massa quente e corada. Mordi. Estava cheio de nada. Dentro havia um pedacinho de queijo colado num lado da casca. Também eu não tinha fome. (QUEIRÓS, 1995, p. 73).

Observando, assim os elementos, até aqui levantados, verifica-se que a obra supera as barreiras de gênero e subgênero, assim não é uma narrativa indicada somente para jovens, mas sim para todas as idades, configurando-se em uma literatura de fronteira, conforme assinala Yunes :

Quando penso agora na expressão de fronteira, a referência não é mais geográfica, mas teórica, entre o que se destina ou não pra crianças, ou seja, uma literatura que não mede a idade do receptor quando se produz. [...] Com Bartolomeu, há ainda um dado forte, que é o tom quase confessional, autobiográfico que imprimiu a grande parte de seus escritos: os textos que superpõem o autor, o narrador, a personagem, facilitam uma identificação e uma aproximação ao narrado. Sem se balizar pelo que é 'útil', pelo que pode instruir mais que deleitar, ele opta pelo toque estético que guarda seguramente uma força ética a ser desvelada. (2013, p.126).

Enfim, por toda essa construção literária, Bartolomeu oferta uma dimensão da vida além das páginas e *Por parte de pai* se enquadra nesse perfil, já que, segundo Ceccantini, "*Por parte de pai* é acima de tudo, boa literatura." (CECCANTINI, 2000, p. 268).

A seguir, seguem os registros de como o texto foi abordado com os meus alunos e o relato de suas recepções.

3.4 RUPTURA DOS HORIZONTES DE EXPECTATIVA: EXPERIÊNCIAS COM A LEITURA

Cabe ao leitor ler as entrelinhas e acrescentar criadoramente, o que ficou obscuro, desconsiderar o que não é relevante (...) é tarefa do leitor identificar ou não a qualidade. (QUEIRÓS apud OLIVEIRA, 2011, p. 174).

Nesta etapa de ruptura do método recepcional, o interesse é que, por meio de uma nova proposta de leitura e, conseqüentemente, de uma nova experiência com o texto literário, os alunos possam romper com o horizonte de expectativas que possuem até então. Para tal, a nova obra deve abalar as certezas e os costumes dos alunos, oferecendo até mesmo certo desconforto e exigindo também maior atenção aos aspectos formais e compositivos, já que “a obra se efetiva muito mais pela composição de seus elementos estruturais do que pela relação denotativa com o contexto”. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 14)

Assim, como já descrito anteriormente, foi selecionada a obra *Por parte de pai* (1995), de Bartolomeu Campos de Queirós, que se configura como uma narrativa psicológica, já que, supostamente, traz as memórias de um narrador adulto para o plano central da história.

Na tentativa de providenciar um exemplar da obra para cada aluno, levando em conta que na escola, só havia dois, entrei em contato, com o auxílio da professora da sala de leitura, com as demais salas de leituras das outras escolas públicas do município. Assim, consegui mais oito livros, contabilizando apenas dez. Julguei serem poucos, afinal eram cerca de 35 alunos matriculados. Questionei, então, a diretora da minha unidade escolar sobre a possibilidade de comprar alguns exemplares. Felizmente, fui prontamente atendida, e a escola então adquiriu mais 10 livros.

A intenção inicial era de cada aluno possuir um exemplar, no intuito de promover a interação entre livro e leitor; entretanto, como não foi possível, julguei que 20 livros seriam suficientes para desenvolver a leitura mesmo que os alunos precisassem ler em duplas.

Como estratégia de trabalho com a obra, os alunos primeiramente foram convidados a pesquisar na sala de informática a biografia do autor, suas obras e entrevistas, em sites orientados, com a finalidade de conhecê-lo, para que depois pudessem relacionar as características do protagonista do livro com o próprio autor.

Nesse momento, a pesquisa rendeu bons resultados; afinal, os alunos adoram trabalhar na sala de informática, a qual é equipada, possuindo dezesseis computadores com acesso a internet. Sendo assim, os alunos, em duas aulas, pesquisaram em grupos e apresentaram depois para os demais colegas as informações que julgaram mais interessantes.

Com a apresentação das pesquisas feitas pelos alunos, apliquei uma atividade de pré-leitura do livro. Nesse momento, apresentei somente a capa da obra que iríamos ler para os alunos, através do projetor multimídia, e pedi para que eles comentassem e escrevessem sobre como achavam que seria o livro e que imaginassem como poderia ser a história narrada. Assim, responderam a seguinte pergunta: Pensando no título *Por parte de pai* sobre o que você acha que o livro vai tratar? Quais são suas expectativas?

F13: “Que o texto falaria que os pais se separaram e o menino vai ter uma madrasta. Eu acho que o livro vai ser grande porém vai falar que o menino vai ser novo e o pai velho.”

M21: “Eu acho que o livro vai ser triste porque é por parte de pai e como eu não tenho pai acho que o menino não vai gostar do pai dele, ou sei lá, pode ser legal o pai pode gostar dele e ele ser feliz. Espero que tenha imagens.”

F30: “Eu acho que vai ser um livro bonito pela parte do pai, e eu acho também vai ter bastante páginas, ele tipo vai começar meio triste e depois ficar alegre e o pai vai ser novo e o menino uma criança.”

Nos registros acima, observa-se que os alunos escreveram sobre suas expectativas em relação a características formais da obra, como tamanho, quantidade de páginas, ilustrações, mas também se arriscaram a comentar sobre qual imaginariam ser o assunto do livro. Interessante que o aluno M21 cita a possibilidade do livro ser triste, pois relaciona a falta de experiências pessoais com seu pai, com o que poderia acontecer na narrativa. Outra aluna registrou:

F6: “Acho que já que a mãe dele faleceu, seu pai ficou viúvo. Então esse livro pode falar sobre sua vida com seu pai, o que ele fazia, seu sofrimento e também, já que ele viveu a maior parte da infância com o avô paterno, acho que ele vai contar sobre a família do seu pai, como viveu a infância.”

Nesse relato, observa-se que a aluna ao usar o pronome pessoal ele e o pronome possessivo dele se refere ao autor Bartolomeu, sendo assim, podemos deduzir que ela buscou dados na pesquisa feita anteriormente sobre o autor e criou suas expectativas de leitura a partir disso.

Depois disso, na semana seguinte, iniciamos a leitura. Destaca-se que a escola possui outros ambientes para leitura que não somente a sala de aula, podendo esta ser realizada num jardim destinado para isso, como também na própria sala de leitura, que oferece além de silêncio, espaço adequado, assim como cadeiras e *puffs* para os alunos se sentirem confortáveis, sendo assim um ambiente propício para o desenvolvimento de tal prática.

Elegi que para esse contato inicial, o melhor local seria a sala de leitura. Primeiramente, apresentei aos alunos outros títulos do autor e em qual estante eles se encontravam. Na sequência, deixei que os alunos pegassem os exemplares da obra selecionada e observassem a capa, a contracapa, as folhas, o tamanho das letras.

Então, resolvi iniciar a leitura em voz alta e logo alguns alunos começaram a pedir para também ler. Assim cada aluno que desejava leu uma parte.

Nesse primeiro momento, iniciamos pela epígrafe: “Nunca recebi dez com louvor, sempre sete com distinção”. Questionei sobre o que eles entendiam dessa frase. Um aluno perguntou quais eram os significados da palavra louvor e distinção. Logo que expliquei, outro aluno interrompeu e concluiu, dizendo que a frase queria dizer que a pessoa não era inteligente porque não conseguia tirar dez, mas que também não era exibida porque tirava sete, mas não queria aparecer.

Na sequência, fizemos a leitura até a página 23, parando frequentemente para interpretar alguns trechos. Inicialmente, ao fim do primeiro parágrafo comecei a questioná-los se o ambiente descrito era de uma cidade grande ou pequena e se o narrador era homem ou mulher. Alguns comentaram que era uma cidade pequena, apesar de ter uma fábrica, devido à descrição feita da rua, que se chamava Paciência, era inclinada e estreita, se espichava preguiçosa, já que as características não condiziam com uma cidade grande. Sobre o gênero do narrador em primeira pessoa, muitos ficaram em dúvida, mas rapidamente uma aluna afirmou tratar-se de um narrador masculino, já que era possível perceber isso pelo trecho “me sentia mal-educado”.

Ainda, na leitura do texto que faz alusão ao que as pessoas pensavam do avô: “Alguns diziam que ele era um homem com paciência de Jó. Eu não sabia se Jó era escravo, amigo de Maria Turum, jogador de caxangá, ou se um compadre do meu avô, vizinho da Terezinha” (QUEIRÓS, 1995, p.17), uma aluna sorriu e os colegas perguntaram o motivo. Ela disse que sua tia frequentemente falava para ela

que para aguentá-la era preciso ter paciência de Jó. Questionei-os se sabiam quem era Jó e um aluno respondeu que sabia, pois havia escutado no culto religioso que frequentava, que Jó era um personagem bíblico que, na sua época, era um homem muito rico, mas que o demônio fez de tudo para atormentá-lo e tirou tudo que ele tinha; mas, mesmo assim, ele continuou fiel a Deus, e daí ser conhecido por sua paciência.

Aproveitei esse momento e perguntei sobre o trecho, no qual se afirma que Jó era jogador de caxangá, e então, o que aparentemente havia passado despercebido gerou um entusiasmo, até um aluno cantar um trecho da cantiga de roda: “escravos de Jó jogavam caxangá”. Esse momento foi muito produtivo, pois com a participação dos alunos, fomos construindo conhecimentos a respeito de expressões do texto.

Próximo do final dessa aula, pedi para que os alunos comentassem e também escrevessem sobre o que acharam de alguns trechos, falando sobre as expectativas em relação à continuação da história (ANEXO 3).

Sobre o trecho “o sofrimento me machucava inteiro. Eu encolhia, escondia, pedia perdão e continuava afogado em dúvidas [...] Doía muito ser menino. E dor aumentada pelo silêncio é como dente latejando com nervo exposto” (QUEIRÓS, 1995, p.22), os alunos escreveram:

F6: “Ele era um menino sofrido, cheio de dúvidas sobre sua vida, nem sabia mais se seu pai era seu pai mesmo, perdeu a mãe muito cedo, por isso ele sofria mais ainda.”

M21: “Eu acho que ele fala isso porque ele queria ser menina.”

F30: “Esse menino sofria muito calado, não desabafava ele tava crescendo a cada dia e ninguém entendia o que ele passava, ele devia ter duvidas sobre um monte de coisas que adolescente tem, mas nenhuma pessoa ajudava.”

Observa-se nos registros, que os alunos comentaram sobre a tristeza e o sofrimento do menino anunciado no trecho lido. Interessante destacar o registro do aluno M21 que tenta justificar o fato do sofrimento pela “suposta” vontade de ser menina, pois talvez, se assim fosse não sofresse tanto. Essa justificativa certamente se apoia no trecho em que ele diz “doía muito ser menino”, então o aluno julgou que ser menina talvez não doesse tanto. A aluna F30 comenta sobre o fato do menino não poder e não conseguir desabafar. Questionei-os, oralmente, se o sofrimento que ele julgava sentir era causado pelo fato dele ser menino e se ele fosse uma menina

sofreria menos? Seria diferente? Então outro aluno justificou que não, que todos sofrem de maneira igual, tanto faz se é menino ou menina.

Outro aluno ainda, nesse momento, questionou o porquê de tanto sofrimento. Segundo esse aluno, o personagem não passava necessidades, nem fome, tinha avô e avó e então porque sofrer assim? Nesse momento, questionei-os se nós só sofríamos por falta de comida e questões materiais ou se também sofríamos por outras coisas. Uma aluna, respondeu que também sofríamos por amor, então, deixei a pergunta do aluno em aberto, e avisei-os que, possivelmente, na continuação da leitura descobríamos os motivos dele.

A discussão a partir do texto abriu espaço para diferentes posicionamentos, já que, “nada é formulado no próprio texto (...) o leitor tem o papel de produzir leituras inovadoras. Isso seria impossível se o próprio texto não fosse, em certo grau, indeterminado, deixando espaço para a mudança de visão” (ISER, 1999, p. 12).

É justamente no preenchimento desses espaços por parte do leitor que se concretiza a leitura, que possui graus de entendimento e de envolvimento do leitor com aquilo que é lido.

Ainda nesse primeiro momento, em relação ao trecho: “Eu sempre ouvia dizer que a Esperança é a última que morre. No caso das moças, a Esperança partiu primeiro” (QUEIRÓS, 1995, p. 23). Os alunos registraram as seguintes leituras:

F30: “Tipo ele teve uma sacada com o ditado (a esperança é a última que morre) e tipo eu achei legal, mas também foi triste.”

F6-“A moça chamada “Esperança” morreu primeiro, as irmãs ficaram de luto e elas ficaram meio triste e não teve mais felicidade entre elas e a cidade.”

M21-“A esperança vizinha da avó morreu e ele e os vizinhos ficaram tristes até pq ela era a esperança.”

A partir dessas constatações, percebi que uma aluna (F30) havia entendido a intertextualidade com o ditado popular, entretanto outros (F6 e M21) focaram apenas na parte de sentido mais restrito, não percebendo ou, simplesmente, não escrevendo sobre a brincadeira e o jogo do autor, observando apenas o fato da moça chamada Esperança ter morrido.

Sobre as expectativas em relação à continuação, um aluno perguntou se não iria acontecer nada na história, e eu perguntei que tipo de acontecimento ele esperava. Então ele disse que queria saber que aventura iria acontecer com o menino na casa do avô. Outro aluno afirmou que achava que o menino iria morrer,

porque a história era mais triste do que alegre. Percebi, logo, sem interferir que a própria leitura iria desarmá-los e romper com as expectativas previstas e preferi encerrar a aula programando a continuação da leitura para a semana seguinte.

No entanto, no outro dia, levei para sala o poema Esperança⁷ de Mário Quintana, para que pudesse, dessa vez por meio da poesia, abrir possibilidades de leitura, através da plurissignificação do texto. Aproveitei para abordar o conteúdo sobre os sentidos conotativos e denotativos das palavras. A aula foi muito produtiva e logo alguns alunos citaram a personagem Esperança do texto. Coloquei o trecho na lousa e, de modo leve, apresentei a “brincadeira” do autor para aqueles que não haviam percebido.

Na semana seguinte, ao dar prosseguimento com a leitura do livro, perguntei se eles gostariam de ler em sala ou em outro local. Um aluno disse que havia pesquisado sobre o livro no site de pesquisas de vídeo da internet e que havia encontrado uma gravação da leitura do livro. Então pediu para que fossemos ler no anfiteatro que possui acesso a internet com data show e notebook. Aceitei e fui com os alunos até a sala. Ao ligar o computador, o aluno me mostrou o vídeo da Rádio poeta⁸, onde há uma gravação da leitura integral do texto feita por um menino e com o fundo musical. Achei interessante e convidei-os para ouvirmos o texto do ponto em que havíamos parado, Poderíamos ir pausando e intercalando nossas vozes e comentários durante a leitura.

Percebi que os alunos gostaram da ideia e assim fizemos. Durante aproximadamente 50 minutos, ouvimos e realizamos a leitura em conjunto até a página 43 e também parávamos para comentar alguns trechos. Ao final, entreguei aos alunos uma folha contendo seis questões (ANEXO 4), sendo as três primeiras mais diretas em relação a história e as três últimas de caráter mais pessoal sobre a leitura. Avisei-os de que não daria nota na atividade.

Ainda, antes de analisar algumas respostas dadas pelos alunos selecionados, vale destacar algumas observações que foram realizadas durante a leitura naquele momento.

⁷ Disponível em: < http://www.releituras.com/mquintana_esperanca.asp>. Acesso em 15 de Abril de 2016.

⁸ Disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=9FUAAHvKWqk>>. Acesso em 03 de Março de 2016.

Na leitura do trecho: “As três moças cumprimentavam meu avô em coro: - “Oi, seu Queiróz”, mas ele respondia três vezes: “Tem dó de nós, tem dó de nós, tem dó de nós” (QUEIRÓS, 1995, p. 23), uma aluna interrompeu e disse que essa história era a história do próprio autor, porque o avô do menino tinha o mesmo sobrenome do escritor. Achei essa interferência muito interessante, aliás, não esperava por isso e questionei se os demais concordavam com ela. A sala se dividiu entre o sim e o não. Prossegui a leitura pedindo para que eles observassem se no decorrer do texto haveria outras “dicas” a respeito desse assunto.

Logo, no trecho “[...] ele recebia, em horas certas, o apito da locomotiva que passava por Bom Despacho, Pará de Minas, Onça de Brumado, trazendo saudades e encomendas dos parentes” (QUEIRÓS, 1995, p.26), outra aluna voltou à questão recentemente debatida sobre a proximidade entre autor e narrador e disse que eram a mesma pessoa, pois ela havia anotado no caderno, durante a pesquisa realizada sobre o autor, que ele tinha nascido em Pará de Minas, e que, portanto, ele deveria morar por ali. Aproveitei a questão para avisá-los que voltaríamos a discutir o assunto ao final do livro.

Durante a leitura da página 29, no trecho: “Senti meu avô pesaroso, olhando o dia com saudade adiantada, tecendo comentários breves, como se o prazo estivesse terminando. Quem sabe estava pedindo perdão aos gatos?” (QUEIRÓS, 1995, p.29), ciente das estratégias do escritor, questionei os alunos por que o avô pediria perdão aos gatos, e ninguém soube responder. Então pedi para que imaginassem o que poderia ter acontecido e um aluno disse que achava que o avô devia ter matado algum gato envenenado e depois se arrependeu. Prossegui a leitura, pois a minha intenção era a de que justamente, na continuação da leitura, os alunos percebessem o retorno a esse trecho, quando o narrador explica o ódio que o avô sentia dos gatos.

Nessa etapa, outros trechos da obra chamaram atenção, por exemplo, o terno do avô e o galo Jeremias. Aproveitei esses trechos para colher as impressões dos alunos por meio de algumas questões.

QUESTÃO: *O que o terno preto guardado no guarda-roupa representava? Por que durante o Eclipse o avô colocou ele sobre a cama?*

F6: “O terno representava meio caminho andado, o descanso porque achava que iria morrer.”

M21: “O terno era a roupa que o avô queria usar no dia da morte e no dia do eclipse ele colocou porque penso que todo mundo ia morrer inclusive ele.”

F30: “O terno era a representação da morte, por que ele iria vestir ele quando morresse e no dia do eclipse pensou que isso fosse acontecer.”

Na primeira questão, a resposta dada pelos alunos selecionados voltou-se para o próprio texto e respondeu que o terno preto representava meio caminho andado, pois como o mundo acabaria como eclipse e o homem iria morrer seria o momento de usá-lo.

No entanto, alguns outros alunos estabeleceram outra leitura, dessa vez, um pouco confusa sobre a questão:

F31: “O terno representava o casamento dele. Porque o avô queria lembrar o momento do casamento.”

M26: “O terno representava o casamento, para morrer vestido.”

Nesses dois últimos relatos, observa-se que os alunos não perceberam o tom melancólico do trecho lido, no qual o terno que já havia sido usado para casamento e batismos, nessa hora teria outro uso, e que o fato do avô colocá-lo sobre a cama indicava o seu receio de que estivesse na hora de usá-lo, pois, com o eclipse, o mundo iria acabar e ele morrer. Para estes, o terno representava apenas um momento feliz, o casamento, e a justificativa sobre o porquê colocá-lo sobre a cama torna-se bem superficial, descartando o restante do texto.

O segundo questionamento tratava do personagem do galo Jeremias, o qual durante leitura gerou incômodo nos alunos. Assim, nas respostas dadas, a maioria diz ter sentido tristeza ao pensar na morte do galo de que o menino gostava; contudo, algumas respostas chamaram atenção.

QUESTÃO: Quem foi Jeremias? O que aconteceu com ele? Como você se sentiu lendo essa parte?

F30: “Era o galo, durante o eclipse foi morto pela avó pois pensavam que era o fim do mundo. Senti pena, pois já vivi essa situação.”

M21: “O galo, foi morto, ao mesmo tempo que achei engraçado o galo ter morrido, fiquei triste pelo garoto.”

F6: “Jeremias era um galo que de um lado era cego e o outro via tudo normal, a vó de Bartolomeu o degolou, me senti triste.”

M19: “Eu achei meio o bruto jeito de contar isso, não gostei, me senti esquisito”

As respostas dadas, apesar da semelhança em relação ao sentimento gerado, mostram diferentes percepções. O aluno (M21) conseguiu achar o trecho também engraçado, a aluna (F30) demonstra sentir pena, pois tem propriedade nesse assunto já vivenciou algo parecido. Interessante destacar no relato do assunto feito por outro aluno (M19) é o fato de se sentir incomodado pelo jeito como a ação foi narrada, ou seja, o desconforto foi causado pela linguagem do texto e o modo de narrar, mais do que propriamente pelo fato ocorrido.

A aluna (F6), que já havia antes da leitura do livro, por meio da pesquisa realizada, relacionado o narrador com o autor, nessa resposta encarou o personagem do livro novamente como sendo o próprio Bartolomeu: “a avó de Bartolomeu o degolou”.

A terceira questão solicitava que os alunos buscassem no texto informações explícitas sobre a mãe do narrador e, portanto, os alunos não demonstraram dificuldade na resposta. A quarta questão, os alunos poderiam responder apenas se quisessem. Muitos não responderam; entretanto, alguns registraram suas percepções. Abaixo registrei também a resposta dada por outros dois alunos (M1), (F9) as quais julguei relevantes, já que como as outras evidenciavam um elo pessoal forte em relação ao texto.

QUESTÃO: *Selecione um trecho lido até agora que te lembre de algo pessoal, pode ser uma situação vivida em sua casa, ou até mesmo alguém. Copie o trecho e diga o que te lembrou.*

M1: “Desse amor que a gente aperta o amado para contentar o coração, sem se descuidar para não matar de amor. Eu lembrei quando a minha mãe me beijava quando eu morava com ela.”

F9: “Lembra porque ele mora com seu avô e sua avó e quando eu era mais nova meus pais não eram muito presente, e até hoje eu não vejo a minha mãe, ela não morreu e é por isso que me deixa mais triste. Não que eu queira que minha mãe morra. Ela esta pressa.”

M21 “O menino Bartolomeu se parece comigo quando fica triste, eu demoro para entender a situação, fico pensando horas e horas sobre o assunto e quando entendo já é tarde demais.”

F6 “Minha avó matou o Jeremias para o almoço”, quando era menor, no sítio do meu avô cuidava de um pintinho desde pequeno até quando virou um galo. Adorava ele, mas um dia meu avô falou que ele tinha sumido e na verdade foi ele quem o matou.

F30 “As paredes do meu avô foi meu primeiro livro lembra que tinha uma parte da parede do meu antigo quarto para eu desenhar.”

Desse modo, as colocações feitas explicitam que, de formas diferentes, alguns alunos encontraram nas situações narradas no texto proximidade com suas próprias experiências pessoais, algumas mais tristes, outras mais leves.

Quando solicitado na última questão para que eles levantassem hipóteses sobre a idade do menino, o motivo de seu sofrimento e as expectativas sobre que eles achavam que iria acontecer com ele e seus avós, obtive respostas bem variadas.

De modo geral, a idade do menino variou de 7 a 13 anos. Na justificativa de seu sofrimento, foram citados alguns motivos sendo o principal a morte da mãe, e outros como a morte do galo, a saudade dos pais, o medo de perder o avô, o desamparo e as dúvidas que ele sentia. Já sobre as hipóteses do que poderia ocorrer com ele e seus avós, a maioria acreditava que os avós iriam morrer. Alguns registraram que tudo acabaria bem e eles seriam felizes. Outros foram além, registrando mais detalhes. Dois alunos citaram que os avós iriam falecer e que o menino se tornaria escritor. Outro relatou que somente o avô iria morrer e que o menino moraria com a avó, e ainda alguns colocaram que o pai apareceria para ficar com ele, quando os avós morressem. Os alunos analisados descreveram:

F30: "Pelo jeito eu acho que os avós vão morrer e o menino vai ter que se virar sozinho, mais acho que será bem triste se isso acontecer."

F6: "Para mim o personagem dele vai crescer e se tornar escritor e eu acho que seus avós vão morrer."

M21: "Eu acho que o avô vai morrer e o menino vai ficar morando com a avó dele também pode ser que o pai volte para casa morar com eles."

Observa-se através desses finais, que os alunos esperam um *happy ending* ou o contrário disso, ou seja, ou o menino viverá feliz com os avós, ou eles morrerão.

A continuação da leitura se deu na semana seguinte quando voltamos para sala de leitura. Antes de começarmos, fiz uma retomada para que eles se lembrassem do ponto em que havíamos parado e o que havia acontecido até então na história.

Nesse momento, perguntei como eles gostariam que fosse a leitura daquela semana e a maioria optou para que mantivéssemos assim como nas semanas anteriores, intercalando a minha leitura em voz alta e a deles, parando, sempre que necessário, para debatermos alguns trechos e esclarecer algumas dúvidas. Assim,

em duas aulas, realizamos a leitura da página 44 até a página 56. E ao final, novamente, entreguei um questionário (ANEXO 5) para que eles anotassem suas compreensões e sentimentos do trecho lido, sem que fossem cobrados por isso. Nesse momento, tiveram destaque algumas partes, como o desejo do menino de sumir no mundo, o seu processo de amadurecimento, a relação do avô com os gatos e as lembranças de quando apanhava do pai.

Escolhi, para essa reflexão, algumas respostas dadas pelos alunos selecionados, principalmente para três perguntas.

QUESTÃO: *Releia o trecho abaixo: “Às vezes me vinha uma vontade de sumir no mundo. Arrumar um emprego na farmácia do senhor Miguel Sabino, cheia de cheiros e ervas. Entre pensar e fazer existia uma viagem grande e eu sempre me perdia no caminho. Nunca cheguei nem até o fim do quintal do meu avô.” Por que você acha que ele tinha vontade de sumir no mundo? Você já teve essa vontade de sumir /fugir também? Explique.*

M21: “Ele tinha vontade de sumir no mundo porque tava de saco cheio da vida, ele parece que sofria bastante. Acho que todo mundo tem vontade as vezes de fugir mais eu gosto da minha casa.”

F30: “Porque parecia que a vida dele era muito difícil ele diz que quando o pai chegava sempre batia nele e o seu avô dizia que homem não chorava então seu pai o batia e enquanto ele não chorava o pai não ia parar de bater. Não!”

F6: “Porque quando as coisas estão difícil a gente quer fugir, ficar sozinho. As coisas pra ele estavam difíceis e ele queria fugir disso tudo. Eu já quis fazer isso quando estava com problemas.”

As respostas dadas mostram que os alunos entenderam que o menino estava passando por problemas e que isso pode ocorrer por vários motivos: a pressão de não ser útil na casa dos avós, o fato de apanhar do pai, porque ele estava crescendo e as coisas estavam difíceis. Alguns se assemelham com a situação do menino, outros não.

O trecho sobre os gatos chamou a atenção dos alunos, fazendo com que se lembrassem da minha pergunta na semana anterior sobre o trecho “Quem sabe estava pedindo perdão aos gatos?” (QUEIRÓS, 1995, p.29).

Não entendia de onde meu avô buscava tanta raiva dos gatos. Seu prazer era mata-los e fazia isso de maneira pensada e especial. Primeiro ele piscava e os gatos se desmanchavam em ternura. Depois prendia os gatos dentro de um saco e amarrava com embira de bananeira e deixava no chão debaixo da janela que se abria para horta. Debruçado na janela, sem falar “tem dó de nós”, senhor Queiroz ia jogando grandes pedras e tijolos sobre o

saco de gatos. Aos poucos entre miados, o saco ia se transformando em vermelho e os gatos gemiam até morrer as sete vidas. E cobria os ouvidos, sumia pelo cafezal, sem pavor de cobras ou calangos e só voltava depois de bem acostumado com a dor. De noite para vencer o pavor de meu avô em certas horas, eu e assentava perto dele [...]. Vinha, então, uma vontade de lhe contar a história do gato de botas. (QUEIRÓS, 1995, p. 47).

Primeiramente os alunos ficaram surpresos pela atitude do avô comentaram que o avô parecia bonzinho e, ao serem questionados sobre por que o avô fazia isso, a maioria respondeu que era porque ele não gostava dos gatos. A partir daí, eu questionei se somente pelo fato de não gostar dava direito a ele de matar os animais. Responderam que não, que não é porque não gostamos de algo que temos que matar. Registraram também a tristeza que o menino sentia ao ver o avô fazer aquilo, mas acharam engraçado o fato do menino querer contar a história do gato de botas para o avô. Perguntei se eles conheciam essa história e muitos afirmaram que sim, pois haviam lido com a professora no 5º ano e também porque já haviam assistido ao filme mais recente, com o título *O gato de botas* de direção de Chris Miller, lançado em 2011. Aos que só haviam ouvido falar, mas nunca leram, apresentei um livro que havia na sala de leitura com a versão de Charles Perrault, para que, se desejassem, pudessem ler.

Outro trecho de bastante destaque durante a leitura foi quando o menino apanhou do pai. Senti que muitos ficaram incomodados e finalizei o questionário com uma questão de cunho mais pessoal sobre essa parte.

QUESTÃO: *Leia o trecho abaixo, no qual o menino narra que apanhava do pai: “Com o cinto de couro ele me batia, confundindo meu silêncio com teimosia. E quanto mais a correia cantava, mais dor eu sentia. Mas eu não chorava por dois motivos. Primeiro porque homem não chora e segundo porque dor, quando é demais não dói. Meu pai não parava de bater enquanto eu não chorasse. Eu não chorava e a surra não acabava nunca. Por mais esforço, eu não sabia por que meu pai me batia. Depois era necessário me banhar em água morna com sal.” Como você se sentiu lendo esse trecho? Você já apanhou alguma vez por algum motivo?*

F6: “Eu achei o pai dele um ignorante, grosso porque isso não se faz, ele era só uma criança. Senti pena de tudo isso, eu já apanhei mas só de leve graças a deus.”

F30: “Fiquei com dó do menino, o pai era muito bravo. Se eu fosse ele eu chorava logo só pro pai parar de bater. Já apanhei bastante sem precisar mas já perdoei minha mãe por que ela não sabia o que tava fazendo.”

M21: “Achei que o pai dele era um idiota e que não concordava com o avô do menino. Apanhar que nem diz no trecho nunca mas chinelada sim geralmente por brigar com meu irmão.”

Essa questão traz para a discussão as experiências desses alunos e as lembranças que resgatam de situações vividas, algumas dolorosas, assim como o personagem, outras menos, mas observei que todos os alunos acharam o menino inocente e nem sabiam, porque ele estava apanhando e por isso a atitude do pai foi considerada pela turma como extremamente exagerada. Além disso, o trecho: “Meu avô me ensinou, desde muito pequeno a não chorar. Choro não era coisa de homem. Nunca vi uma lágrima em seus olhos” (QUEIRÓS, 1995, p.55) também gerou um debate, pois ao serem questionados se concordavam com o avô, muitos meninos disseram que sim, que menino que chorava era menino fraco. Por outro lado, alguns defenderam que isso era besteira e que chorar todo mundo chorava se tivesse motivo sério.

Encerrei a aula perguntando se as expectativas em relação a como a história iria acabar continuavam as mesmas escritas na semana anterior e alguns alunos que haviam escrito que a história teria um final feliz disseram que haviam mudado de ideia pela leitura dessa aula, pois muita coisa triste havia ocorrido.

Nesse dia, três alunos pediram para levar o livro para casa, para que pudessem terminar de ler. Então, preferi adiantar a leitura do final do livro para aquela mesma semana.

Desta vez, como a sala de leitura estava agendada para outra professora, pegamos os livros e fizemos um círculo com as cadeiras em sala de aula para que pudessemos realizar a leitura. Sugeri que eu iniciasse a leitura e depois, próximo ao final, nas quatro últimas páginas, pediria para que eles finalizassem a leitura em silêncio, e que logo após conversaríamos sobre o texto. Eu realizei a leitura da parte final apenas para um aluno com dificuldades.

Logo que comecei na página 56, na qual havíamos parado, o narrador descreve o acidente que ocorreu com sua avó. Observei que os alunos ficaram ainda mais interessados e então dei continuidade.

Ao final da página 61, parei e perguntei o que eles haviam achado do fato narrado. Eles relataram que não esperavam que acontecesse isso com a avó e que não era possível também que ele tivesse caído com a cabeça no machado afiado e continuasse viva. Uma aluna contou que seu avô caiu no banheiro e bateu a cabeça na pia, mas que também não tinha morrido.

Sobre a tia vir ajudar na casa e reclamar de tudo, alguns alunos ficaram incomodados e comentaram que essa tia não devia gostar dos pais, para tratar o

avô do menino daquele jeito. “Minha tia veio para ajudar na casa, fazer comida para três inválidos, segundo ela. Meu avô preguiçoso, minha avó, encostada e o neto, um arado. Minha tia reclamava enquanto mexia as panelas ou varria a casa” (QUEIRÓS, 1995, p. 57).

As mudanças na vida familiar ficavam claras depois da doença da avó. Antes ela fazia tudo, arrumava a casa, preparava a comida, lavava roupa. Depois da queda, tudo mudou e o avô avisou que ela estava andando muito esquecida, trocando palavras.

Cada dia mais esquecida minha vó não parava de fugir para a rua. Era preciso vigiá-la sempre. E se saía não sabia voltar. [...] E tudo ia de mal a pior. Os filhos chegavam com mais frequência, pediam a benção. Ela só não respondia, como também perguntava quem eram. (QUEIRÓS, 1995, p. 65)

Nesse momento, os alunos falaram que a avó com certeza estava com Alzheimer. Perguntei se eles sabiam o que era essa doença e se conheciam alguém que sofresse dela. Dez alunos levantaram a mão e comentaram sobre vizinhos e parentes próximos, inclusive avós que sofriam da doença ou que já haviam falecido por causa dela.

Na leitura sobre a parte do personagem Feliciano, o homem que fazia retratos, os alunos falaram que essa história havia passado há muito tempo, pois hoje realmente ninguém faz mais retrato, segundo eles, as pessoas fazem *selfies*. Lembrei-os de debates anteriores, nos quais havíamos falado em que época transcorreu a história, devido a pistas deixadas no texto e eles então se lembraram. Questionei também se eles já haviam visto fotos ou retratos antigos, de casais, em moldura de formato oval e muitos disseram que tinham retratos de avós assim, pendurados na parede de casa.

A partir da página 70, eu parei e pedi para que terminassem a leitura sozinhos e assim o fizeram. Ao final, questionei o que havia acontecido e o que eles acharam.

As fisionomias não os deixaram mentir, alguns sorriram, outros procuraram mais páginas para continuar, outros ficaram decepcionados. Infelizmente, a aula estava no final e não pudemos continuar a discussão, que iria dessa ficar para a próxima semana.

Assim, durante o final de semana, refletindo sobre as discussões feitas em sala, elaborei algumas questões (ANEXO 6), pensando no que foi comentado, para que os alunos pudessem responder na próxima aula. Assim, como os questionários

anteriores, esse não tinha nenhuma intenção de buscar respostas certas ou erradas e nem medir graus de proficiência leitora. Ao contrário, tratam-se de instrumentos que eu elaborei e utilizei como forma de ter registro das impressões e sensações que os alunos tiveram durante a leitura. Por isso, na maioria das vezes, intercalei questões objetivas sobre o texto com questões de reflexão sobre a linguagem e sobre a relação com a vida dos mesmos. Portanto, esses questionários representam a minha leitura compartilhada com os alunos. Em nenhum momento pretendi quantificar dados, nem que estes servissem de exemplo para outras atividades, ou reflexo objetivo da realidade. Utilizei-os como retrato da experiência de leitura que se realizava até então com meus alunos naquele momento.

Na aula seguinte, assim que entrei na sala os alunos falaram do livro e expressavam seus comentários positivos e negativos. Depois de ouvi-los, aproveitei para perguntar se acreditavam que o narrador da história era Bartolomeu e pedi para que registrassem na folha suas impressões.

Selecionei os comentários sobre algumas questões, para que pudesse pensar sobre a recepção do texto.

QUESTÃO: Sobre qual assunto o avô falou com o neto? Por que você acha que ele falou sobre isso com o neto?

F6: *“Sobre o tempo, que o tempo passa e as coisas mudam. Porque ele sabia que o menino iria embora com o pai e não quis se despedir, então fez uma reflexão.”*

M21: *“Sobre o tempo. Porque tudo estava mudando a avó ficando com Alzheimer e ele indo embora com o pai.”*

F30: *“O avô falou que o tempo destrói tudo que nós achamos mais lindo.”*

Nas respostas dadas, os alunos apontaram o assunto; entretanto, ao serem questionados sobre o motivo da escolha, eles não se aprofundaram e quando justificaram preferiram apenas apontar para o fato do menino ir embora com o pai.

Na questão seguinte, os alunos foram convidados a repensarem sobre um trecho que explora uma linguagem metafórica do livro e não demonstraram dificuldade em perceber isso.

QUESTÃO: No trecho “Meu avô foi abaixando a cabeça e seus olhos tocaram em nossas mãos entrelaçadas. Eu achei serem pingos de chuvas gotas rolando sobre meus dedos, mas a noite estava clara como tudo mais.” Se a noite estava clara, é porque não chovia. Então, o que seriam os pingos que rolavam sobre os dedos do menino? Por que você acha que ele escreveu assim?

M21: “Os pingos era o choro do avô e ele falou assim para não falar diretamente que tava chorando senão iria parecer um fraco.”

F30: “O avô estava chorando. Por que o avô sempre dizia que homem não chora”;

F6: “As lágrimas do avô para deixar mais dramática a história ou algo assim”.

Ao serem questionados sobre o final, os alunos escreveram que não esperavam que acontecesse o que haviam lido, como já era previsto, nos relatos anteriores. A maioria afirmou não ter gostado, justificando que gostariam que o menino ficasse feliz com os avós, porém os relatos abaixo demonstram que os alunos se surpreenderam com o final.

QUESTÃO: Você esperava este final? Gostou ou não, explique o porquê.

F30: “Não, mais ou menos, achei muito triste o final, muito triste na parte em que ele vai dar tchau para o avô.”

M21: “Não, sim porque isso superou minhas expectativas, eu imaginei outra coisa, mas apesar de ser bem triste e deixar a gente pensando em tudo sem saber o que vai acontecer eu achei da hora.”

F6: “Não esperava isso. Bom, não esperava assim, mas a história, em geral, é interessante. Porque ficou muito dramático, muita reflexão, a vó fica doente com o avô já idoso (pelo que parece) e ele vai morar com o pai. Não dá pra saber como ele vai ficar, o que vai acontecer com os avós.”

Esses e outros relatos deixaram claro para mim que a leitura da obra acabou os desautomatizando, oferecendo possibilidade de que eles pensassem em outro final. Um final, que por não ser perfeito no atendimento do que era esperado, com felicidade ou morte, rompesse com essas concepções. O fato de o final não ter agradado a maioria é muito positivo, pois reflete um processo de quebra de expectativas, de reflexão sobre as inúmeras possibilidades de escolha de nossos destinos. E nos próprios relatos podemos observar que isso de algum modo ficou claro para os alunos: *“Não dá pra saber como ele vai ficar, o que vai acontecer com os avós”;* ou ainda, *“isso superou minhas expectativas”*.

Na aula seguinte, ofertei para ampliação do tema a exibição do vídeo clip (2013) da música *Bola de meia, bola de gude*, de composição de Milton Nascimento e Fernando Brant, juntamente com uma foto cópia da canção para cada aluno. Conversamos sobre a música e os seus significados e depois analisamos as imagens e o modo como ela foi ilustrada no vídeo clip. Ao final, perguntei se era

possível estabelecer relações com o livro *Por parte de Pai*. A resposta foi afirmativa, eles comentaram que o menino do livro se parecia com o menino da canção e juntos realizamos uma análise oral dos aspectos do vídeo clip em comparação com o livro.

Ao final, os alunos foram convidados a elaborar textos, a partir de algumas propostas: uma produção de um relato autobiográfico, inspirado em algum momento especial da infância, no qual a foto trazida por eles poderia servir de ilustração; produção de ilustrações para a obra; apresentação musical e de dança; fotografias; elaboração e apresentação de uma peça teatral inspirada no livro.

Cada aluno pode escolher a proposta que gostaria de realizar e isso fez com que eles ficassem muito animados, pois cada um escolheu produzir conforme suas preferências e habilidades.

Assim, seis alunos produziram relatos autobiográficos, três optaram por fotografar objetos e locais importantes como reflexo de suas memórias, dez optaram por fazer uma ilustração do livro, seis alunas e um aluno resolveram montar uma apresentação de dança a partir da música debatida em sala, e uma aluna, com apoio dos demais, sugeriu e montou um monólogo teatral inspirado no livro para apresentação. O aluno M21 optou por fotografar elementos dos registros de sua memória através de fotografias (ANEXO 7), a aluna F30 além de participar da apresentação teatral, produziu um relato autobiográfico (ANEXO 8) e a aluna F6 elaborou uma ilustração (ANEXO 9) e participou da apresentação de dança.

O que me marcou e me surpreendeu nessas atividades foi principalmente o teor dos relatos autobiográficos feito pelos alunos, que demonstraram, em grande parte, uma narração de momentos difíceis, complicados e tristes de suas experiências (ANEXO 10).

Todos esses trabalhos foram apresentados numa exposição com apresentações para os familiares dos alunos, num evento organizado com o apoio da sala de leitura e da direção da escola, no qual também fizemos uma cápsula do tempo, guardando cartas escritas pelos alunos e fotos, e que será aberta apenas no ano de 2021 ao término do ensino médio desses alunos. Eles adoraram realizar essa atividade e pediram para guardar junto um exemplar do livro *O diário de um banana: segurando vela* e um exemplar do livro *Por parte de pai*.

Assim, foi possível também estabelecer uma ligação da família com a escola. No entanto, muitos responsáveis não puderam comparecer devido a problemas como a distância, a falta de meio de transporte e em relação ao horário de trabalho.

Por isso, ao final do mês de outubro, foi realizada novamente a apresentação num sábado, reconhecido no calendário escolar como “Um dia na escola do meu filho”, oferecendo possibilidade de maior participação dos pais.

Surpreendi-me positivamente com o envolvimento dos alunos, tanto na leitura da obra como no proceder dos trabalhos feitos.

A intenção dessa etapa é que com essa nova experiência os alunos tenham rompido com o horizonte inicial, levando em conta que a obra selecionada convida o leitor a participar e a preencher lacunas do texto a partir de suas vivências, tornando-o parte fundamental do processo de interação com o livro.

3.5 AMPLIANDO O REPERTÓRIO DE LEITURAS

O trabalho pedagógico desenvolvido no ensino de literatura em sala de aula tem por objetivo ampliar o conhecimento do aluno sobre o texto e a produção literária, em um processo constante de construção e desconstrução do sentido; de desenvolver a observação, o raciocínio, a análise, a crítica, por meio da exposição a diferentes formas de expressão artística; de estabelecer relações entre diferentes textos e autores diversos, entre textos do mesmo autor em diferentes momentos históricos, entre gêneros de diversas épocas, entre a linguagem utilizada pelo autor e outras linguagens. (FERREIRA, 2015, p. 34).

Durante a realização da etapa de ruptura dos horizontes, relatada anteriormente, a intenção inicial desta pesquisa era em concomitância com a leitura do livro, contar com a participação dos professores das disciplinas de arte e história, para que, em um trabalho interdisciplinar, pudessem auxiliar a romper com maior ênfase o horizonte de expectativas de alunos, por meio da ampliação da temática e do trabalho com outros textos, tendo em vista que, em consonância com Mello:

[...] essa ênfase no leitor como agente de produção do conhecimento não pode restringir-se ao professor de português, mas deve contar com todos os docentes envolvidos com o ensino de determinados grupos de alunos. A leitura literária é um dos elementos de uma proposta pedagógica que envolve os quadrinhos, a dança, o teatro, a música, as artes, a filosofia, a história, enfim, a realidade social do aluno. (2010, p.189)

Na disciplina de arte, o interesse era trabalhar o resgate da memória em função de mostrar sua importância para preservação da cultura. Essa disciplina faria uso de uma charge e iria propor o resgate das brincadeiras antigas da infância, possibilitando a descoberta de brinquedos e brincadeiras do passado, que poderiam ser fabricados pelos alunos, como é o caso da bugalha, da pipa, por exemplo, ou até mesmo objetos trazidos de casa, como o pião, o elástico, a bola de gude, entre outros. Os alunos seriam chamados a brincar e a refletir sobre as mudanças ocasionadas pelo tempo, na prática, tendo que deixar de lado os celulares com seus jogos virtuais e redes sociais e vivenciar outra experiência. Porém, essa ideia não saiu do papel. Na prática, infelizmente não foi possível realizar, devido a alguns problemas funcionais com o professor da disciplina que precisou se afastar das aulas durante grande parte do primeiro semestre.

Na aula de história, pude contar com o apoio da professora que trabalhou a importância do registro da memória para um povo, com a exibição e discussão sobre o filme *O doador de memórias*, dirigido por Phillip Noyce (2014). Após a atividade, ela me relatou como foi assistir ao filme e discutir o assunto com os alunos:

P⁹: Eles gostaram muito do filme, é claro que alguns alunos conversaram durante a exibição, mas de modo geral foi muito bom. Aproveitei depois para conversar sobre a importância da memória para um povo, usando o exemplo dado no filme. Eles afirmaram que acharam o filme muito legal, pois prendeu a atenção deles do começo ao fim. Perguntei também se seria bom viver numa sociedade como aquela e alguns responderam que sim, mas a maioria disse que não, justificando que tudo aquilo era falso e que eles não sentiam as emoções de verdade.

Aproveitei a atividade com o filme na disciplina de história e iniciei a aula do dia seguinte com a leitura do conto “O homem que queria eliminar a memória”, de Ignácio de Loyola Brandão (1984). Depois, realizei alguns comentários sobre o texto, em relação aos aspectos da narrativa e também sobre o autor e pedi para que os alunos registrassem no caderno qual a relação do conto com o filme que haviam assistido na aula de história.

Durante a aula, li os cadernos, individualmente, e notei que os alunos haviam prestado atenção ao filme, pois muitos o resumiram primeiro, para depois comentar o que ele possuía em comum com o texto. Os alunos preferiram ao filme, talvez por tratar-se de uma obra imagética e com forte apelo emocional, porém escreveram também sobre a vontade do personagem no conto de perder a memória. Muitos colocaram que isso era absurdo, porque sem memória ficamos iguais aos personagens do filme, não sofremos, mas também não sabemos como é bom ter lembranças felizes.

Ainda, para ampliar esse assunto, no mês de maio, após a atividade feita pela professora de história, assisti com os alunos ao filme nacional *Narradores de Javé* (2004), de direção de Eliane Caffé e roteiro de Luis Alberto de Abreu, que também aparece como sugestão no currículo oficial do Estado de São Paulo, no caderno do aluno do 7º ano.

Durante a exibição do filme, percebi, no início, certo desinteresse, apesar de ter situado os alunos anteriormente sobre o tema que seria abordado. Porém, no decorrer, os alunos foram se interessando mais e também se divertindo com as cenas em que o protagonista Biá bebe e com as expressões usadas pelos demais personagens.

Próximo ao final, eu pausei o filme e questionei se eles acreditavam que os moradores conseguiriam salvar a cidade da inundação e da construção da hidrelétrica, e todos, sem exceção, disseram que não, pois a população não sabia

⁹ Professora da disciplina de história.

escrever, não sabia da verdadeira história da cidade e também estava sendo enganados por Antonio Biá.

Assim, dei continuação à exibição e eles constataram a validade das suposições feitas. Ao final, conversamos sobre a importância de ler e escrever, do registro da escrita e da preservação da memória para uma comunidade.

Além disso, aproveitei a leitura e atividades propostas no caderno do aluno que envolvia o estudo da tipologia relatar e do gênero relato de experiência, por meio de trechos de obras como *Flor do cerrado*, de Ana Miranda (2004), a qual é a primeira leitura e atividade do material do aluno, assim como o texto “Sr. Ariosto”, do livro *Memória e sociedade*, de Ecléa Bosi (1987), que é usado para uma revisão.

Apesar da intenção inicial, essas leituras e atividades realizadas tiveram o objetivo de ampliar o repertório de leituras dos alunos durante o desenrolar das etapas do método recepcional, através do contato com novos textos, de gêneros distintos, explorando a dialogia existente entre as obras.

Esse crescimento é que é muito interessante, sacudido por um turbilhão de intertextualidade, feito de leituras anteriores que alimentam novas escritas e novas leituras, acrescentando uma soma de novas experiências e uma visão crítica capaz de fazer questionamentos. Uma leitura que não aceita passivamente as palavras sagradas ou o poder inquestionável e autoritário do escrito, mas se propõe a uma atividade intensa sobre o texto ao decifrá-lo, acrescentando-lhe riquezas trazidas de outras leituras e contaminando-o com outros textos capazes de fecundá-los sempre. (MACHADO, 2007 p. 141-142).

Acreditei que, estabelecendo relações com outras áreas e com textos de diferentes gêneros, os alunos poderiam enriquecer-se culturalmente e estabelecer diálogos mais profundos entre os textos e que isso propiciasse um processo de interpretação mais amplo, visando maior criticidade, amparado nas memórias discursivas dos próprios leitores e desenvolvendo habilidades de interpretação e avaliação estética dos textos, com aulas mais participativas que os envolvessem na construção de conhecimentos culturais, artísticos e sociais como forma de provocá-los para o texto literário no reconhecimento dos valores arraigados em suas dimensões.

3.6. UM CASO ESPECIAL: A LITERATURA E A INCLUSÃO

Inclusão é estar com, é interagir com o outro. [...] A escola tem que ser o reflexo da vida do lado de fora. O grande ganho, para todos, é viver a experiência da diferença. (MANTOAN, 2005)

São diversas as leis, decretos e resoluções que visam garantir e assegurar os direitos das crianças com deficiência no ambiente escolar. No entanto, a falta de especialização da maioria dos professores, a inexistência de materiais específicos para cada necessidade e até mesmo a falta de cuidadores e professores da área de educação especial, atuando em parceria com os professores da sala de aula, surgem como um empecilho no auxílio e desenvolvimento desses alunos, mostrando que a escola tem fracassado na busca de oferecer atendimento de qualidade a eles.

A turma, na qual realizei a pesquisa, possui dois alunos com deficiência. Um deles, o aluno x, possui uma deficiência física que o impossibilita de andar e ter coordenação motora, além de apresentar problemas na fala. O outro, o aluno y, apresenta um tipo de deficiência intelectual, a qual, não permite que desenvolva com autonomia e qualidade as proficiências de leitura e escrita básicas; entretanto, não possui dificuldades de comunicação, nem deficiência motora ou física. No entanto, é fundamental destacar que este diagnóstico é fruto de minha observação como docente no acompanhamento diário dos alunos na construção da aprendizagem, portanto, essa descrição não se trata de um laudo conclusivo ou médico.

Por isso, desde o início do ano letivo, minha preocupação em integrá-los nas atividades propostas durante as aulas era imensa, tendo em vista que não havia orientação de como auxiliá-los e nenhum material específico que pudesse ser utilizado.

Desse modo, assim como eles, eu também possuía limitações. No entanto, resolvi apostar que a leitura literária, de alguma forma, teria para aqueles alunos uma função social e/ou estética e que fazê-los experienciar a literatura, por si só, poderia valer a pena. Nesse sentido:

[...] talvez seja possível dizer sem oposição que a leitura, como recurso civilizatório, é o que de mais transdisciplinar temos para dar conta de questões que extrapolam, método, instrumento, conteúdo, forma e campo de aplicação específico. (YUNES, 2003, p. 7).

Percebi, desde a etapa inicial do método recepcional, que o aluno y era muito participativo e gostava muito de conversar sobre o assunto das aulas. Assim, a cada

dia em que desenvolvíamos alguma atividade, de pesquisa, de exibição de vídeo ou durante leitura, ele sempre sentava próximo a mim e procurava recontar e fazer perguntas relacionadas ao tema.

Outro hábito frequente era a ilustração de tudo que ele ouvia, primeiramente sobre o livro *O diário de um banana*, do qual ele gostava de observar as imagens e copiá-las, criando outras histórias e posteriormente com a obra *Por parte de pai*, a qual ele ilustrou diversos trechos, que julgava significativos, conforme realizávamos a leitura.

Destacou-se, especialmente, para mim a leitura do trecho da obra de Bartolomeu Campos de Queirós, no qual é narrada a queda da avó do protagonista, na cozinha da casa, em que ela bate a cabeça em um machado afiado, mas sobrevive e depois fica muito doente.

Só podia ter sido vertigem, explicava meu avô ao doutor Heleno. Escutei um barulho na cozinha, corri e deparei com a Maria no chão ensanguentada. Agora minha avó já tinha voltado a si e repousava na cama recostada. [...] O médico afirmava ser um derrame, mas como caiu com a cabeça no machado, encostado no canto do fogão – amolado coo navalha- ela mesma fez a sangria. (QUEIRÓS, 1995, p. 56-57).

O aluno y mostrou-se imediatamente perturbado com o trecho lido e me indagou sobre a possibilidade daquilo acontecer realmente, se era possível continuar vivo, após um acidente como aquele, se ela (a personagem) havia sentido muita dor, se o neto (protagonista) tinha visto tudo. Aproveitou e relatou que seu avô já havia sofrido uma pequena queda da escada de sua casa e que ao ver a cena ele ficou muito nervoso e chorou muito, achando que o avô iria morrer, mas que felizmente aquilo não ocorreu.

Por fim, no dia seguinte, logo ao adentrar a sala ele foi até minha mesa e me entregou um desenho (ANEXO 11) retratando a cena lida na aula anterior. Pude constatar, com isso, que aquele trecho, de algum modo, o havia perturbado e que ele estava intimamente ligado à narrativa.

Entendi, logo, que apesar de suas limitações em relação à escrita e a leitura, ele conseguia atribuir sentido, articular ideias e se posicionar a partir da leitura em voz alta que eu e os demais alunos fazíamos. Isso demonstrou o poder, primeiramente sonoro, das construções semânticas e do efeito que o trabalho com a linguagem, por meio de figuras como metáforas e sinestesias, era capaz de produzir.

Ao final, o aluno participou bastante, auxiliando os colegas na elaboração da exposição dos trabalhos, para a qual contribuiu com suas ilustrações (ANEXO 12).

Com o aluno x, a percepção dos efeitos da leitura foi mais difícil. Afinal, a dificuldade de se expressar também pela fala não permitia que eu identificasse se esse aluno compreendia e assimilava aquilo que era lido e debatido em sala, pois nossa relação se baseava praticamente na troca de olhares. Devido às suas limitações físicas, ele não frequentava todas as aulas de língua portuguesa semanalmente, pois possuía consulta regulares na fonoaudióloga.

Na participação da cápsula do tempo, os dois trouxeram uma foto para que pudessem guardar e o aluno x pediu para que eu guardasse um lápis, enquanto o aluno y solicitou que eu guardasse um caderno de desenho feito por ele.

Apesar das dificuldades de todos os âmbitos e da minha falta de experiência e formação adequada para o trabalho com alunos com deficiências, observei que houve uma interação, que a leitura foi válida, não foi vista, especialmente pelo aluno y, como mais uma atividade em que ele não participaria. Ao contrário, procurei incluí-lo diversas vezes, questionando-o sobre trechos da obra e pude constatar o seu envolvimento com o texto literário, por meio das nossas conversas e dos desenhos que eu recebia de presente a cada final de aula.

Logo que finalizamos a leitura do livro *Por parte de pai*, o aluno y me questionou sobre qual seria o próximo livro que eu iria ler para ele e isso me deixou extremamente motivada e encantada com o desejo de ouvir histórias. Então, convidei-o a escolher um livro e sugeri à professora da sala de leitura que, em horas vagas, desenvolve um trabalho de alfabetização na escola voltado para alunos com extrema dificuldade, que explorasse a leitura de livros com esse aluno.

A experiência com esses alunos demonstrou mais uma vez para mim, o poder que a literatura pode exercer sobre nós. Mesmo quando não podemos, por motivos diversos, acessá-la individualmente, mesmo quando ela é apenas lida por outro, ela pode muito. Pode agir em nossos desejos, sonhos e fantasias e até mesmo nos aproximar dos outros, conforme assinala Todorov:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também,

em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. (2009, p. 76-77).

Tudo isso me motivou a pesquisar sobre a inclusão escolar e como a literatura poderia auxiliar nesse processo, ampliando esses olhares em um futuro trabalho de pesquisa. Afinal, como educadores, devemos cobrar o poder público para que execute os direitos e garantias previstos em leis; entretanto, quando pensamos em inclusão precisamos, também, dentro de nossas possibilidades, nas instituições em que trabalhamos, nos responsabilizar pela ação educativa e formação dos alunos com necessidades especiais.

3.7. QUESTIONAMENTO E AMPLIAÇÃO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

Só a exposição frequente e continuada a obras de arte vai apurando o gosto das pessoas, ensinando apreciar essas obras e reconhecer o que elas são, refinando o senso estético do usuário, acostumando-o a padrões mais exigentes. (MACHADO, 2007, p.143)

O intuito da quarta etapa, que trata do questionamento dos horizontes, é que os alunos possam refletir sobre os textos literários e não literários trabalhados fazendo, assim, a análise das obras que segundo suas perspectivas exigiram mais reflexão, sobre a linguagem, as que mais agradaram, a fim de observar quais foram os maiores desafios durante a leitura e o que ainda oferece dificuldade, associando esses fatores com suas práticas pessoais.

Após a leitura da obra *Por parte de pai*, propus que a classe se dividisse em grupos e que gravassem um vídeo, utilizando os próprios aparelhos celulares ou a câmera da escola, no qual comentassem sobre as leituras feitas. Os alunos poderiam gravar o vídeo na escola ou em casa.

A ideia foi bem recebida, pois os alunos se sentem muito atraídos quando o assunto pede o envolvimento da tecnologia.

Nesse momento, a sala de leitura da escola funcionou como parceira, juntamente com alunos do grêmio estudantil, que auxiliaram os alunos em quaisquer dificuldades que surgiram.

Na gravação do vídeo, sugeri que eles elaborassem antecipadamente um roteiro sobre o que iriam falar e expliquei que o planejamento, nesse caso, era essencial. Entretanto, destaquei que o mais importante era que eles expusessem seus pareceres e impressões sobre os textos de maneira livre.

Durante duas semanas do mês de junho, os alunos fizeram as gravações. A maioria foi feita na sala de leitura, totalizando 18 gravações, sendo que apenas uma foi gravada fora da escola. É interessante destacar que os alunos comentaram apenas sobre a obra *Por parte de pai* e quando eu os questionei sobre a leitura da obra *O diário de um banana*, eles não souberam responder o motivo de não ter comentado sobre ela, somente uma aluna disse que, mesmo sabendo que poderia falar sobre as duas leituras, preferiu falar somente sobre *Por parte de pai*, porque ela sabia mais detalhes, já que tinham acabado de ler.

Abaixo, fiz a transcrição de três vídeos. O primeiro, feito por duas alunas, uma delas F6, que intercalam suas vozes; o segundo, pelo aluno M21; e o terceiro, pela aluna F30.

Saudação inicial (nome, idade e turma)

F9: Bem sobre o livro Por parte de pai foi bem interessante só que o final foi bem inesperado porque do nada ele vai embora com o pai e o pai aparece muito pouco na história. As poucas vezes que ele aparecia na história ele batia nele só pelo fato de contrariar o avô, porque o avô dizia que homem não chora e que por mais que o pai batesse nele ele não chorava.

F6: O livro Por parte de pai é um livro muito legal e interessante. Ele passa a maior parte da infância na casa dos avós porque a mãe dele morre muito cedo com câncer quando ele tinha cinco anos então não participa muito da vida dele. O pai se casou de novo e ele não gostava de ficar com o pai porque ele maltratava e os avós eram meio estranhos, mas mesmo assim ele gostava muito. O avô escrevia nas paredes e a avó falava com espíritos.

F9: Ela geralmente falava com espíritos do filho que havia morrido e com o espírito de Maria Turum uma negra escrava que antes de morrer já tinha verme no corpo de tanto ficar deitada que é como ela diz no livro.

F6: O final foi muito dramático porque a avó dele tem um AVC e cai com a cabeça num machado, perde a memória e o avô fala uma frase sobre o tempo e ele vai embora com o pai.

F9: A frase que o avô fala pra ele é a maioria...o avô é tão importante na história que vai...porque ele fala aquelas frases que nossas mães, nossas avós, nossos avós falam pra gente. Ele fala uma frase sobre o tempo "O tempo tem uma boca imensa...."

(despedida)

M21: Oi meu nome é ... e eu achei legal ler o livro, tem várias partes que chamam a atenção, mais é meio triste e eu prefiro história de aventura, só que eu acho que o menino não vivia muita aventura na casa do avô ele ficava sempre sofrendo. Senti pena da avó e gostei da história do galo. Teve trechos que eu achei difícil de entender, mas a professora ajudou explicando. Eu só não gostei mesmo do final, porque não foi do jeito que que pensava, se eu fosse o escritor ia fazer um final feliz.

F30: Bom, gostei de várias partes do livro. A parte que eu mais gostei foi que o avô falou para seu neto que se ele não parasse de fazer xixi na cama ele ia escrever tudo nas paredes e bom...tudo que é escrito ninguém mais esquece. Gostei muito das três irmãs e da Clara e da Gema e foi muito triste a parte que a vó dele ficou com Alzheimer e isso me tocou bastante. E foi um final meio triste mas ao mesmo tempo um final bem legal, porque se tivesse a continuação do livro ia deixar a gente muito intrigado mesmo, o que ia acontecer com o menino. Eu esperava assim que fosse um final que o menino ia crescer e ia contar história assim a família que ele ia ter. Bem é isso!

Esses vídeos mostraram o envolvimento desses alunos com o texto, apresentando seus argumentos favoráveis e negativos do livro. As reflexões feitas sobre a história, a linguagem usada, as partes importantes e o final da história apontam para uma leitura crítica da obra.

Após a conclusão da gravação dos vídeos, eles foram exibidos para toda a turma para se debater, de modo conjunto, as apreciações individuais sobre as etapas. Aproveitei esse momento para realizar alguns questionamentos sobre a linguagem dos dois textos e qual leitura havia chamado mais atenção. Alguns levantaram o fato de que, na leitura da obra *O diário de um banana*, eles não possuíam os livros em mãos, como foi com a leitura do livro *Por parte de pai* e que,

portanto, era ruim ler na tela. Outros comentaram que o livro *O diário de uma banana* era bem mais engraçado, divertido e tinha imagem e que o livro *Por parte de pai* era mais triste e não possuía ilustração e também não tinha filme. Outros ainda falaram que *O diário de um banana* tinha final e que muitos já conheciam a história, mas, em *Por parte de pai*, além deles não conhecerem e terem que pesquisar sobre o autor, o final surpreendeu.

Perguntei qual era mais fácil de ler e todos responderam que era *O diário de um banana* e então eu prossegui questionando o porquê e uma aluna respondeu que, no diário, o que o personagem fala é o que ele quer falar e faz o leitor rir, já no *Por parte de pai*, às vezes, ele não fala diretamente, ou fala de um jeito que faz a gente ter que pensar no que ele quis dizer, como na parte de Jó, e causa tristeza em algumas partes, fazendo o leitor lembrar algumas coisas.

Aproveitei também e perguntei se ler a obra *Por parte de pai* havia sido difícil por causa da linguagem e a maioria disse que não, mas que acreditavam que a minha presença e a minha leitura facilitaram bastante e que se eles tivessem que ler sozinhos não saberiam se seria tão fácil.

Avaliei, a partir dos vídeos e da discussão realizada, que os alunos independentemente de gostos, haviam percebido, ainda que sutilmente, diferenças entre os textos lidos e acabaram por questionar alguns aspectos. Contudo, vale destacar que as reflexões foram extremamente válidas e que por isso essa etapa foi concluída com êxito.

A última etapa, de ampliação dos horizontes de expectativa é reflexo da tomada de consciência dos alunos sobre as modificações e aquisições realizadas a partir da leitura dos textos literários na etapa anterior.

Após a comparação do horizonte inicial com tudo o que foi despertado na sequência, espera-se que eles tenham se tornado leitores mais exigentes, possuindo maior capacidade de entender aquilo que ainda não é conhecido ou causa estranhamento. Assim, de acordo com Bordini e Aguiar, eles serão:

Conscientes de suas novas possibilidades de manejo da literatura, partem para busca de novos textos, que atendam a as suas expectativas ampliadas em termos de tema e composição mais complexos. Desse estágio em diante, reinicia-se todo processo do método, com a ressalva de que a etapa inicial já conta com a participação dos estudantes e, portanto, proporciona uma carga de motivação bem mais elevada. (1988, p. 91)

Com isso, ofereci aos alunos a leitura do conto “Que se chama solidão”, de Lygia Fagundes Telles (2009), que dialoga sobre o mesmo tema de um modo bem profundo. A leitura foi iniciada em sala de aula, permitindo que os alunos terminassem em casa durante as férias.

Com o retorno das aulas retomei o texto, conversamos e fizemos uma análise do conto no caderno. Além disso, aproveitei para apresentar a escritora Lygia Fagundes Telles, através de uma entrevista, e fizemos um trabalho na sala de leitura com o conto “Venha ver o por do sol”, da mesma autora, o qual eles adoraram. Também apresentei outras obras de Bartolomeu Campos de Queirós, entre elas *Indez* (1988), que possui 8 exemplares na Sala de Leitura e que os alunos retiraram para fazer a leitura em casa.

Depois, optei por realizar a leitura do livro *O menino no espelho*, de Fernando Sabino (2014), que, de um jeito leve e muitas vezes cômico, traz as lembranças do personagem como foco da narrativa. Dessa vez, devido ao número reduzido de exemplares, eu realizava a leitura ao final das aulas, criando expectativas para a aula seguinte.

O método, assim, não termina, funcionando em espiral, continua proporcionando o desenvolvimento frequente de leituras que levam a outras, oferecendo constantemente a possibilidade de ampliação dos horizontes de leitura dos alunos, que tendem a tornarem-se mais críticos das leituras que realizam, de si mesmos e do mundo que os cerca por meio da arte. De acordo com Silva, a arte não é:

(...) um bem supérfluo. Nos períodos de crise, ela parece ser ainda mais necessária, proporcionando sua dose de conforto, de escape, de consolação. A arte da palavra é ainda mais do que isso. Ela favorece o aguçamento da percepção, o ativamento da memória, o cotejo entre realidade e ficção, a análise avaliativa, o julgamento crítico. Em outras palavras ela contribui para tornar o leitor mentalmente mais ativo diante do texto e, por extensão, diante da vida. Na leitura da ficção, principalmente, o exercício que o leitor é levado constantemente a fazer de vivenciar emoções alheias, de compartilhar angústias e dilemas com os personagens das narrativas é, de fato, um exercício de cidadania. Saindo do apertado círculo de seu mundo pessoal e sendo capaz de sentir com o outro (mesmo que se trate de um outro inventado), o leitor torna-se mais apto a criticar, a julgar, a exigir, a definir-se como verdadeiro cidadão. (SILVA, 2009, p. 72)

É acreditando que a arte, em especial, a literária pode propiciar o conforto, a consolação e o julgamento crítico, que temos cada vez mais que disseminá-la, oferecê-la como possibilidade de escape, como propulsora de uma nova tomada de consciência, como um fim em si mesma e, ao mesmo tempo, um meio para a

humanização. Assim, ela se mostra como uma forma eficaz de vencer a desesperança que teima em fixar sua sombra no panorama educacional brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A HORA DA DESPEDIDA

*São só dois lados
Da mesma viagem
O trem que chega
É o mesmo trem da partida
A hora do encontro
É também despedida
A plataforma dessa estação
É a vida desse meu lugar*
(NASCIMENTO; BRANT, 1999)

Nas escolas, é recorrente o discurso de que a academia, entendida como aquela que produz e/ou promove a teoria, nunca atende aos propósitos e anseios daqueles que na prática vivenciam a realidade educacional. Criou-se, assim, um hiato entre as expectativas daqueles que atuam em sala de aula do ensino fundamental ou médio, ansiosos por respostas e soluções para os mais variados problemas, e as pesquisas científicas que, embora exitosas na teoria, na prática, por sua vez, trazem poucos progressos para mudanças no processo de ensino aprendizagem.

Todavia, esse discurso, apesar de parecer para alguns como equivocado no que se refere à relevância das pesquisas, é coerente no ponto em que destaca que a atividade científica precisa ser encarada como uma função social.

Nesse aspecto, o curso de mestrado profissional Profletras oferece uma possibilidade viável do professor que vivencia a realidade diária da sala de aula das escolas públicas do país poder debruçar-se como pesquisador sobre os problemas que afetam sua rotina e suas dificuldades em relação à aprendizagem da língua portuguesa.

Assim, torna-se imprescindível destacar as contribuições que essa pesquisa trouxe para os seus envolvidos, mas antes, é necessário destacar os problemas e as dificuldades da leitura literária observados na escola.

A escola pública brasileira precisa urgentemente passar por um processo de reformulação. Os resultados de provas de nível nacional como o SAEB e a Prova Brasil que, são utilizados no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por exemplo, que medem, principalmente, o aprendizado da língua portuguesa e de matemática, apesar de problemas na formulação, mostram há alguns anos, a deficiência e o fracasso em relação ao ato de escrever, ler e fazer operações matemáticas.

Essa reformulação precisa acontecer, pois nossos alunos são frutos de um novo tempo, de uma nova sociedade, na qual a necessidade de reinventar a escola, suas aulas, sua estrutura, seu tempo, seu currículo e seu professor, ofertando condições reais para que isso aconteça, são fundamentais, dentro de um projeto político que vislumbre a educação como mudança de um país como o Brasil.

Quando voltamos à discussão para a literatura e sua presença na escola, percebemos que está quase esquecida, muito divulgada por programas governamentais que enviam os livros para as escolas, mas pouco lida e discutida no dia a dia em sala de aula.

Assim, nota-se que o ensino fundamental II não tem conseguido preparar e/ou manter alunos leitores que, ao chegarem ao ensino médio, acabam ainda mais por detestar ler, já que a historiografia da literatura ainda permanece arraigada, visando estudo de períodos históricos e autores, e, quando muito, os resumos de obras clássicas, objetivando não o prazer estético pela leitura, mas sim uma prova de vestibular, a qual muitos nem chegarão a prestar. Com isso, concretiza-se um projeto de leitura literária na escola pública fadado ao fracasso, com exceção de alguns casos.

É dentro desse panorama que procuro destacar as contribuições desse trabalho, na qual se destaca a importância das propostas realizadas e a interpretação e análise dos textos pelos alunos. No entanto, é sabido, que os resultados não são mensuráveis, afinal trata-se de uma experiência que se embasa em uma metodologia pautada num processo de formação do leitor. Nesse sentido, “há todo um aspecto qualitativo da leitura que é esquecido com o hábito de avaliar esta atividade unicamente a partir de indicadores numéricos.” (PETIT, 2008, p. 77)

Muitos momentos foram relevantes dentro desta pesquisa. Destaco, primeiramente, que o envolvimento dos alunos com os livros e as propostas realizadas foi essencial.

Logo, na primeira etapa do método recepcional, pude observar que estavam carentes por aulas diversificadas e a escolha pela exibição do quadro do programa de televisão para fomentar uma discussão e determinar os gostos foi muito bem aceita e atraiu a atenção de todos.

A etapa do atendimento dos horizontes dos alunos mostrou efetivamente que a obra selecionada *O diário de uma banana: segurando vela* foi ao encontro das expectativas dos alunos que, no entanto, não acreditaram que eu iria ler com eles

este livro. Um aluno chegou a comentar em sala que, finalmente, alguém iria ler algo de que eles gostavam. Contudo, nessa fase, esbarrei no problema da quantidade de livros presentes na escola. Porém, isso foi um empecilho superado.

Esse momento foi marcado pela intensa participação e envolvimento dos alunos que interferiram na prática, sugerindo propostas e desenvolvendo-as sem cobranças ou pressões. Isso, no entanto, gerou certa insegurança de minha parte, já que na etapa seguinte a proposta era romper com o horizonte de expectativa dos alunos e, devido ao gosto e atração pela obra lida, tive medo de que o novo livro e a nova leitura não atraíssem a atenção. Mesmo assim, resolvi apostar e percebi que o meu incentivo e a minha motivação na nova etapa seriam fundamentais.

Optei pela obra *Por parte de pai*, de Bartolomeu Campos de Queirós pela qualidade do texto literário; entretanto, esbarrei novamente no problema da quantidade de livros, mas com o apoio da direção da escola e das salas de leitura do município, consegui adquirir livros suficientes para desenvolver a proposta.

Desde a atividade de pré-leitura até as produções finais, notei que as leituras realizadas em conjunto mostraram que a narrativa foi aos poucos atraindo a atenção dos leitores e convidando-os a descobrir os efeitos da linguagem, as sensações e a simplicidade da história.

O texto foi lentamente conduzindo-os a uma leitura diferente da que estavam habituados, rompendo com as expectativas, gerando, muitas vezes estranhamento, desautomatizando os sentidos, por meio de uma linguagem plurissignificativa, que foi explorada com calma e com esclarecimentos de minha parte, quando necessários. Para Machado:

Essa é a leitura que importa estimular e fomentar - a que é capaz de apostar na capacidade do leitor de crescer e se superar. A que não se limita a lhe oferecer na bandeja uma papinha mastigada. Fácil de engolir. A leitura que celebra a perspectiva de uma tomada de consciência, e que substitui o autoritarismo das palavras que dão ordens e exigem ser obedecidas, pela autoria compartilhada entre o momento da escrita, entendida como uma decifração inteligente e uma recriação ativa, capaz de afirmar a autonomia de cada um no ato mágico de ler. (2007, p.146-147).

Através dos registros dos alunos M21, F6 e F30, pude chegar a indícios da recepção e apreciação do texto, tendo em vista a complexidade de avaliar como uma experiência com o texto literário pode afetar ou não o sujeito.

Durante a leitura da obra, a aluna F6 comentou algo que me marcou ao dizer que queria que a gente pudesse ficar só lendo, sem ter aula, porque era bem mais legal. Isso permitiu que eu refletisse sobre minha didática em sala de aula, sobre como é possível explorar mais a leitura, mudar as concepções de aula, refletir sobre a língua por meio dos textos, convidar os alunos a explorar mais e mais os livros. Porém, é importante destacar que, para que essa pesquisa se realizasse, alguns conteúdos propostos no currículo a ser cumprido, foram deixados temporariamente de lado, com o consentimento da equipe pedagógica da escola. Mas, sabemos que essa “abertura” não é possível em todas as escolas e que há uma cobrança extrema em cumprir conteúdos pré-estabelecidos com mais quantidade do que qualidade.

As produções feitas ao final da leitura do livro foram relevantes, já que os alunos livremente puderam expressar suas interpretações, através de variados gêneros (ANEXO 13). Assim também, na etapa de questionamento dos horizontes, a produção dos vídeos, feita pelos alunos, mostrou a relação que estabeleceram com o texto, claro que com variados graus de envolvimento, tendo em vista que nem todos os alunos foram participativos todo o tempo e que as dificuldades com leitura e escrita foram marcantes para o entendimento de alguns.

O processo de formação do leitor no ensino fundamental não se dá de maneira uniforme, tranquila e sistemática. A promoção da leitura literária dentro da escola necessita de muito apoio, espaço, de boa formação e gosto pela leitura por parte do mediador, de livros, de reconhecimento dos jovens e de seus desejos, de insistência, de oferecimento frequente e contínuo a obras de arte e a experiência estética.

Esta pesquisa me mostrou, assim, que é possível desenvolver um trabalho de leitura a partir do método recepcional, e que este pode oferecer avanço na leitura e seleção de obras cada vez mais elaboradas. Todavia, ainda esbarra no problema da quantidade de livros presentes nas estantes das bibliotecas e salas de leitura.

Um ponto de destaque dentro do método é, sem dúvida, a última etapa de ampliação dos horizontes de expectativas, já que prevê a continuidade do trabalho a partir de novas leituras e da descoberta de novos autores.

Todas as relações estabelecidas com outras obras, tais como filme, conto, música, durante a execução das etapas, favoreceram o crescimento e a facilidade de elaborar conexões e ampliar o conhecimento sobre os textos e sobre a vida.

Assim, a experiência com a pesquisa narrativa mostrou-se muito favorável ao aliar as minhas expectativas como professora e os dilemas da minha atuação como docente com o fazer da pesquisa, na busca de soluções, de reflexões para a mudança social.

Buscar atuar na transformação dos alunos a partir da crença de que a literatura pode mudar o indivíduo é o que desde o início moveu esta pesquisa. Acreditar que isso passa pela relação humana e não somente por estereótipos de professor e aluno é um dos caminhos para se trilhar na busca de incentivar novos leitores e novas leituras, que considerem o outro como sujeito repleto de capacidades. Para Rouxel:

As pesquisas atuais em didática da literatura, fundadas num estudo muito preciso de transcrições de curso, mostram que é a atenção dada ao aluno, enquanto sujeito, a sua fala e o seu pensamento construído na e pela escrita que favorece seu investimento na leitura. A importância do clima estabelecido no interior da comunidade interpretativa (a classe, o professor) é enfatizada: um contexto onde reinam confiança, o respeito e a escuta mútuos é propício ao encontro com os textos literários- e é mesmo determinante. (2013, p.31).

Portanto, não há despedidas com a proposta do método recepcional, há sempre um descobrir, um novo caminho, uma nova leitura, uma nova possibilidade de ler o mundo, de encarar a vida, de dar continuidade ao que acreditamos. Há sempre a possibilidade de aprimorar nossos olhares em torno das pesquisas sobre a leitura e a literatura e enxergar novas maneiras de incentivar e formar leitores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, L. A.; CAFFÉ, E. **Narradores de Javé: roteiro**. Ed. 17. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.

AGUIAR, V. T. de. **A formação do leitor**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 104-116.

APEOESP. **Reorganização disfarçada' fecha 1.363 salas de aula em São Paulo**, 2016. Disponível em:<< <http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias-2016/reorganizacao-disfarcada-fecha-1-363-salas-de-aula-em-sao-paulo/>>> Acesso em 13 de junho de 2016.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A.. **Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor**. IN: BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. São Paulo: Avercamp, 2006.

BAUMAN, Z. **A sociedade líquida**. Entrevista com Maria Lúcia Pallares-Burke para a Folha de São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mas/fs1910200305.htm>> Acesso em 13 de março de 2016.

BOLA de meia, bola de gude. Direção: Carlon Hardt e Lucas Fernandes. Produção: Márcia Kahatsu. **Vídeoclip**, 4'24'', 2013. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=G9RS2BkbqHw>>. Acesso em 08 de novembro de 2015.

BONDÍA, J. L.. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. In: Revista Brasileira da Educação. No. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. de. **Literatura E Formação Do Leitor: Alternativas Metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRANDÃO, I. de L.. **Cadeiras proibidas: contos**. Rio de Janeiro: Codecri, 1984, p. 32-34.

BRASIL. **Programa Nacional Biblioteca da Escola**. Disponível em: << <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>>>. Acesso em 13 de dezembro de 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 1988. Disponível em:<<https://culturaemarxismo.files.wordpress.com/2011/10/candido-antonio-o-direito-c3a0-literatura-in-vc3a1rios-escritos.pdf>>. Acesso em 5 de Janeiro de 2015.

CANDIDO, A. **A literatura e formação do homem**. In: *Ciência e cultura*. São Paulo, SBPC, 24 (9), set/1972 .

CASTRO, M. L. A. TORGA, V. L. M. A alusão e a constituição do leitor em por parte de pai, de Bartolomeu Campos Queirós. In: **I Congresso Nacional de Linguagens e Representações: Linguagens e Leituras III Encontro Nacional da Cátedra UNESCO de Leitura VII Encontro Local do PROLER**. Ilhéus – BA, 2009. Disponível em:<< http://www.uesc.br/eventos/iconlireanais/iconlire_anais/anais-31.pdf >>. Acesso em 02 de fevereiro de 2016

CECCANTINI, J. L. C. T. A leitura entre jovens e crianças no Brasil: em busca de um comportamento perene. In: FERREIRA, E.A.G.R. et.al. (organizadores). **Formação de mediadores de leitura: módulos 1 e 2**. Assis: ANEP-Associação Núcleo Editorial Proleitura, 2015.

CECCANTINI, J. L. C. T. **Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura**. In: SANTOS, F. dos; MARQUES NETO, J. C.; RÖSING, T. M. K. (Orgs.). *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. 1 ed. São Paulo: Global, 2009.

CECCANTINI, J. L. C. T. **Uma estética de formação: vinte anos de literatura juvenil brasileira premiada (1978-1997)**. Assis, 2000. 681p. Tese (Doutorado em Literaturas de Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

CEREJA, W. R.. **Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

COELHO, N. N.. **Literatura infantil: Teoria, análise e didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

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

COMPAGNON, A. **O Demônio da Teoria: literatura e senso comum** [Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão]. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

COMPAGNON, A.. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CORTELLA, M. S. **Educação, convivência e ética: Audácia e esperança**. São Paulo: Cortez, 2015.

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

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto. 2009.

CUSTÓDIO, R. C. **Narrativas de memórias e a pesquisa em história da educação**. 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Historia_da_Educacao/T_rabalho/03_39_13_2907-6402-1-PB.pdf>. Acesso em 12 de dezembro de 2015.

DIÁRIO de um banana. Direção: Thor Freudenthal; Chris Columbus, Produção: Nina Jacobson, Bradford Simpson, Ethan Smith. Estados Unidos: 20 th Century Fox, 2010, 1 DVD.

EAGLETON, T. Fenomenologia, hermenêutica, Teoria da Recepção. In: **Teoria da Literatura. Uma Introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ECO, U. **Sobre algumas funções da literatura**. In: Sobre a literatura. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FERREIRA, E. A. G. A dialogia na mediação de leituras. In: FERREIRA, E. A. G. R. et. al. (Orgs.). **Formação de mediadores de leitura: módulos 1 e 2**. Assis: ANEP - Associação Núcleo Editorial Proleitura, 2015.

FRANCISCO, D. A. O projeto estético na obra de Bartolomeu Campos de Queirós. **Dissertação (Mestrado)**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2013. p.149.

FRANK, A. **O diário de Anne Frank**. Edição integral. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2000

GAVIÃO, R. P. Palavras, tempo e poesia: um estudo sobre a obra por parte de pai de Bartolomeu Campos de Queirós. In: **Congresso de leitura do Brasil**. UNICAMP Campinas-SP, 2009. Disponível em: << http://alb.com.br/arquivo-morto /edicoes _anteriores /anais17 /txtcompletos /sem 15/COLE _904.pdf>>.

ISER, W. **A indeterminação e a resposta do leitor na prosa de ficção**. Tradução Maria Ângela Aguiar. Cadernos do Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS. Porto Alegre: Publicação do Curso de Pós-graduação em Letras, volume 3, Número 2, março de 1999.

ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução Johannes Kretschmer. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1996.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação a teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

JOSSO, M. C. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócios-culturais e projetos de

vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E.C. ABRAHÃO, M.H. (orgs) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2006.

KINNEY, J. **Diário de um banana: segurando vela**. Tradução de Alexandre Boide. São Paulo: V&R, 2013. v. 7. 217 p., il.

KLEIMAN, Â. B.; MORAES, S. E. **Leitura e Interdisciplinaridade: Tecendo Redes nos Projetos da Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1999

KUSUMOTO, M. **O melhor modo de escrever para crianças é escrever para adultos, diz autor de 'Diário de um banana'**. 2013. Disponível em: < em : <http://veja.abril.com.br/entretenimento/o-melhor-modo-de-escrever-para-criancas-e-escrever-para-adultos-diz-autor-de-diario-de-um-banana/> >. Acesso em 02 de Março de 2016

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LAJOLO, M. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1981 (Col. Primeiros Passos).

LEAHY-DIOS, C. **A educação literária de jovens leitores: motivos e desmotivos**. In: RETTENMAIER, Miguel (Org.); RÖSING, Tania M. K. (Org.). *Questões de literatura para jovens*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005, p. 33-56.<<http://www.revistapiaui.com.br/interna_print.aspx?id=1159&nEdicao=37 09/01/2010>> Acesso em 28/11/2011

LEAL, L. de F. V. **Leitura e formação de professores**. In: EVANGELISTA, A. et al. (Orgs.). **A escolarização da literatura: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOSSA, M. V. **Em defesa do Romance**. Disponível em: <<http://www.revistapiaui.com.br/interna_print.aspx?id=1159&nEdicao=37 09/01/2010>> Acesso em 28/11/2011.

MACHADO, A. M. **Balaio: livros e leituras**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2007.

MACHADO, A. M. **Contracorrente**. São Paulo: Ática, 1999.

MACHADO, A. M. **Entre vacas e gansos - escola, leitura e literatura**. In: Texturas: sobre leituras e escritos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MACHADO, M. Z. V.. Algumas Reflexões sobre Formação de. In: **Na Ponta do Lápis (Olimpíada de Língua Portuguesa) ano IX** – nº 22 Agosto de 2013.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão promove a justiça**. Entrevista com Meire Cavalcante para a revista Nova Escola, 2005. Disponível em: <http://acervo.novaescola.org.br/formacao/maria-teresa-egler-mantoan-424431.shtml>. Acesso em 01 de agosto de 2016.

MELLO, C. J. de A. **Do incentivo à leitura: teoria da literatura, metodologia do ensino e a formação do leitor.** 2010. Disponível em:<<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/40/artigo8.pdf>>. Acesso em 22 de Agosto de 2015.

MENEZES, L. C. **Um outro conceito de aula.** 2006, s/p. Disponível em:<<http://acervo.novaescola.org.br/formacao/outro-conceito-aula-422952.shtml>>. Acesso em 13 de julho de 2016.

MIRANDA, A. **Flor do cerrado: Brasília.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004. p. 9-15.

MORLEY, H. **Minha vida de menina.** São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NARRADORES de Javé. Direção: Eliane Caffé. Produção: Vania Catani, André Montenegro. Intérpretes: José Dumont, Gero Camilo, Nelson Dantas, Silvia Leblon e outros. Roteiro: Eliane Caffé e Luiz Alberto de Abreu. Música: DJ Dolores. Bannaneira Filmes, 2003.

NASCIMENTO, M.; BRANT, F. **Encontros e Despedidas.** In: Travessia. Universal, 1999. Disponível em: <http://deezer.musica.uol.com.br/busca/musicas/milton-nascimento-20encontros-e-despedidas>. Acesso em 15 de maio de 2016.

O DOADOR de memórias. Direção: Philip Noyce, Produção:Neil Koenigsberg; Nikki Silver. Estados Unidos: Paris Filmes, 2014, 1 DVD.

PAIVA, A. Estatuto literário e escola. In: EVANGELISTA, A. et. al. (Orgs.). **A escolarização da literatura: o jogo do livro infantil e juvenil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PERISSÉ, G. **Ler, pensar e escrever.** São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

PERROTTI, E. **Biblioteca não é depósito de livros.** Disponível em:<<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/biblioteca-nao-deposito-livros-423601.shtml>>. Acesso em 07 de julho de 2015.

PETIT, M. **Os Jovens e a Leitura: Uma nova perspectiva.** Tradução de Celina Olga de Souza – São Paulo: Ed. 34, 2008.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação professores: unidade teoria e prática?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

QUEIRÓS, B. C. Leitura, um diálogo subjetivo. In: OLIVEIRA, I. (Org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? Com a palavra o escritor.** 1. ed. São Paulo: DCL, 2005. p.167-174.

QUEIRÓS, B. C. de. **Por parte de pai.** Belo Horizonte: RHJ, 1995.

QUEIRÓS, B. C. de. **Indez.** 12. ed. São Paulo: Global, 2004.

QUEIRÓS, B. C. de. **Vermelho amargo**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

QUINTANA, M. **Esperança**. Disponível em: < http://www.releituras.com/mquintana_esperanca.asp>. Acesso em 15 de Abril de 2016.

RETRATOS da Leitura no Brasil. 4. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2015. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em 09 de maio de 2016.

REZENDE, N. L. de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROCHA, M. P. P. **Memórias de infância e leituras: letramentos e autobiografia no projeto de escrita literária de Bartolomeu Campos Queirós**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2015.p. 213.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Trad. Neide Luzia de Rezende. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SABINO, F. **O menino no espelho**. Rio de Janeiro: Record, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado de Educação de São Paulo. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa. Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio**. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2010.

SARAIVA CONTEÚDO. **Crianças entrevistam Jeff Kinney, autor de ‘Diário de um banana’**. 2013. Disponível em: <:<https://www.youtube.com/watch?v=qktR3o5-ZF8> . Acesso em 02 de Março de 2016.

SILVA, E. T. da. **Leitura em curso – Trilogia pedagógica/ Ezequiel Theodoro da Silva**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, V. M. T. **Leitura literária & outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOARES, M. B. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, A. et. al. (Orgs.). **A escolarização da literatura: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, UNICAMP, v. 34, p.79-92, Jul./dez. 1999.

TELLES, L. F. **Invenção e memória**. São Paulo: Cia. das Letras, 2009.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VILELA, Alan. **Por Parte de pai – Bartolomeu Campos de Queirós. Rádio Poeta.** 2010. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=9FUAAHvKWqk> .> Acesso em 03 de Março de 2016.

VISITANDO O PASSADO. Caldeirão do Huck, Rio de Janeiro: Rede Globo, 02 de maio de 2015. **Programa de TV.**

YUNES, E. **Literatura de fronteira: um caso sem ocaso (ou a escritura de Bartolomeu Campos de Queirós).** Rev. Textura, n.29, set./dez.2013, p.123-131. Disponível em: file:///C:/Users/Renata/Downloads/920-2318-1-PB%20(5).pdf. Acesso em 18 de abril de 2016.

YUNES, E.; OSWALD, M. L. (Orgs.). **A experiência da leitura.** São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ZANCHETTA JÚNIOR, J. Escola e Trajetórias individuais de leitura. In: FERREIRA, E. A. G. R. et. al. (Orgs.). **Formação de mediadores de leitura: módulos 1 e 2.** Assis: ANEP-Associação Núcleo Editorial Proleitura, 2015.

ZAPPONE, M. H. Y. Estética da Recepção. In: TOMAS, B.; ZOLIN, L. O. (Org.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas.** Maringá: Eduem, 2005.

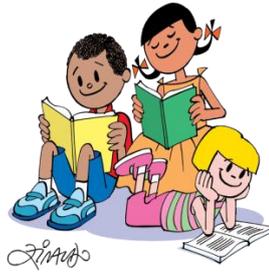
ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história da literatura.** Série Fundamentos 41. São Paulo: Ática, 1989.

ANEXOS

ANEXO 1 – Perfil do leitor

NOME _____ TURMA _____

ATIVIDADES PERFIL DO LEITOR



1-Você gosta de ler? Por quê?

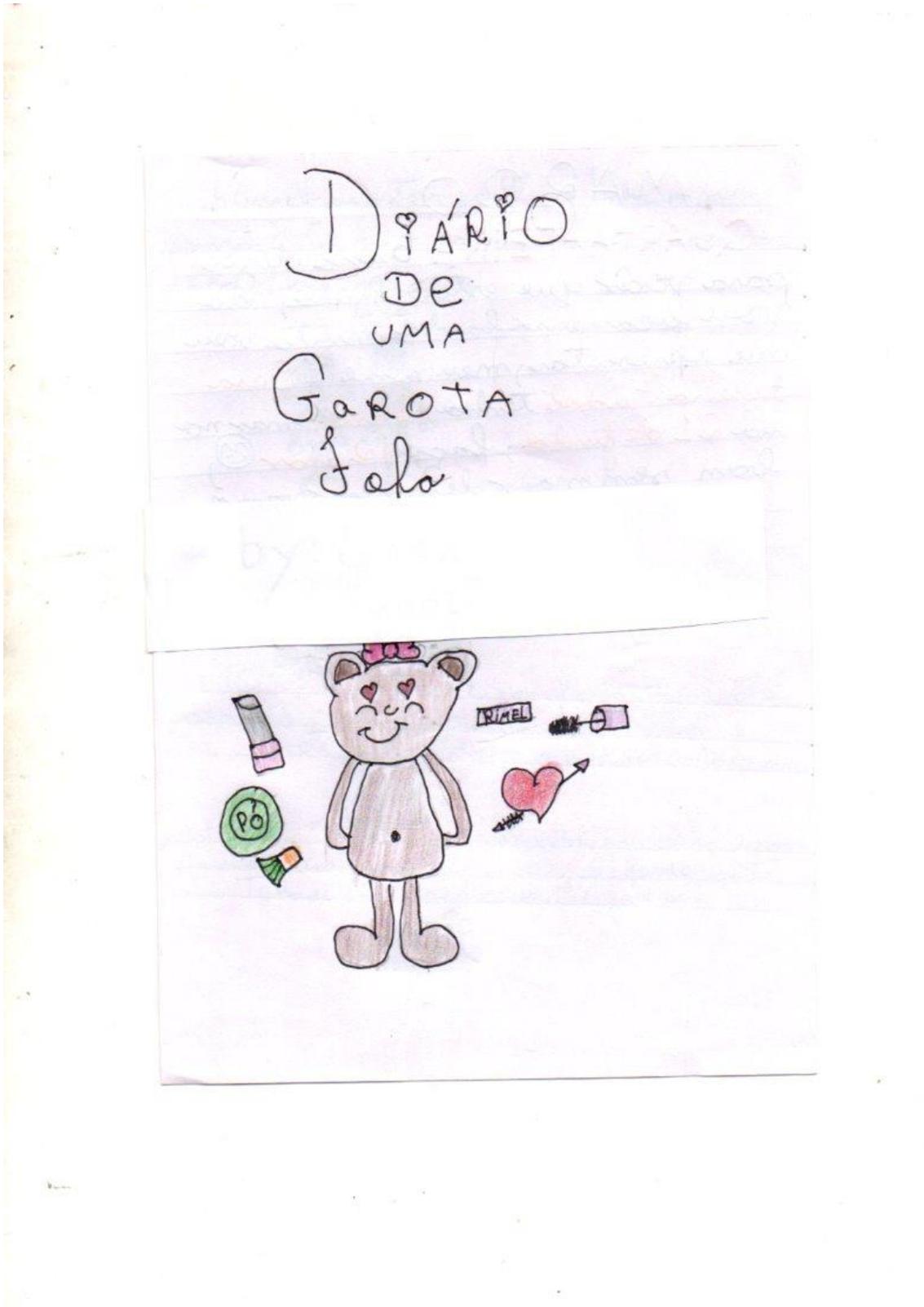
2-Que livros você já leu?

3-Onde você mora existem livros?

4-Na sua casa alguém lê livros?

5-Você conhece alguém que goste de ler? Se sim, quem? Por que você acha que essa pessoa gosta de ler?

ANEXO 2 – Capas dos diários



DIÁRIO

EM

CRIANÇAS

BOBERA



(Uma história EXTREMAMENTE BOBA)

DIÁRIO
DE
UM
AVENTUREIRO

(Sqn)



ANEXO 3 – Atividades sobre o livro (parte 1)

NOME _____

ATIVIDADES DURANTE A LEITURA (ETAPA 1)

1-Explique o que você entendeu dos trechos e o que achou deles.

“A casa do meu avô foi meu primeiro livro”.

“O sofrimento me machucava inteiro. Eu encolhia escondia, pedia perdão e continuava afogado em dúvidas(...) Doía muito ser menino. E dor aumentada pelo silêncio, é como dente latejando com nervo exposto”(p.22)

“Eu sempre ouvia dizer que a Esperança é a última que morre. No caso das moças, a Esperança partiu primeiro. Fé e Caridade se vestiram de luto, criaram outras ilusões, desligaram o rádio e nunca mais abriram as janelas. Isso inquietava toda cidade, incapaz de viver com os silêncios e os segredos.”(p.23)

“Leitura era coisa séria e escrever mais ainda. Escrever era não apagar nunca. O pior é que, depois de ler, ninguém mais esquece se for coisa de interesse”. (p.14)

“Depois, a palavra caía no meu ouvido e levava dias para doer. Eu tinha o amor do meu avô, e para que mais?” (p.19).

ANEXO 4 – Atividades sobre o livro (parte 2)

NOME _____ Nº _____ DATA _____

2º ETAPA – LEITURA DO LIVRO POR PARTE DE PAI DE BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS

1-O que o terno preto guardado no guarda-roupa representava? Por que durante o eclipse o avô colocou ele sobre a cama?

2-Quem era Jeremias? O que aconteceu com ele? Como você se sentiu lendo essa parte?

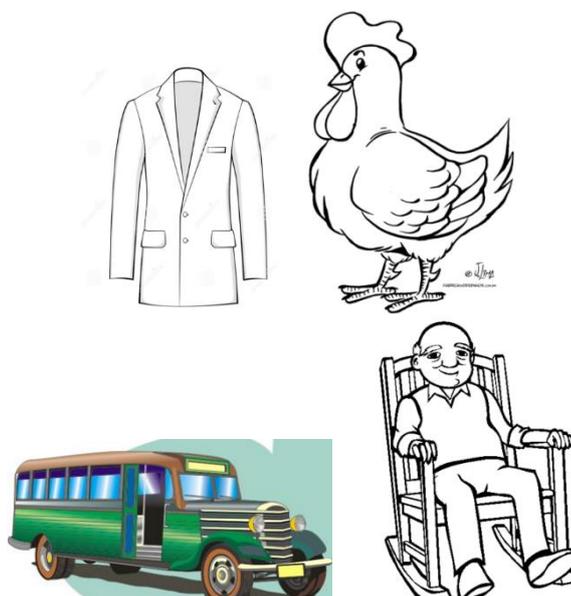
3- Onde a mãe do menino levava ele passear? O que aconteceu com a mãe do menino? Que seriado ele gostava?

4- Selecione um trecho lido até agora que te lembre de algo pessoal, pode ser uma situação vivida em sua casa, ou até mesmo alguém. Copie o trecho e diga o que te lembrou.

5-Levante hipóteses:

a-Quantos anos você acredita que o menino tem? Por que você acha que ele diz sofrer tanto?

b-O que você acha que vai acontecer com ele e com seus avós?



ANEXO 5 – Atividades sobre o livro (parte 3)

ETAPA 3- Livro Por parte de pai de Bartolomeu Campos de Queirós

1-Releia o trecho abaixo

“As vezes me vinha uma vontade de sumir no mundo. Arrumar um emprego na farmácia do senhor Miguel Sabino, cheia de cheiros e ervas. Entre pensar e fazer existia uma viagem grande e eu sempre me perdia no caminho. Nunca cheguei nem até o fim do quintal do meu avô.”

Por que você acha que ele tinha vontade de sumir no mundo? Você já teve essa vontade de sumir /fugir também? Explique.

2-Escriva o que você entendeu dos trechos a seguir:

a-“Eu sentia que andava crescendo, mas ninguém percebia.”

b-“A vida é como fumaça, sufoca e passa”

3-O que o avô fazia com os gatos? Por que você acha que ele fazia isso?

4-Como o menino se sentia em relação a atitude que o avô tinha com os gatos? Que história ele sentia vontade de contar para o avô?

5-Como Dona Marieta queria chamar o marido dela e por quê?

6-O avô dizia que chorar não era coisa de homem. Você concorda com ele? Por quê?

7-Leia o trecho abaixo, no qual o menino narra que apanhava do pai:

“Com o cinto de couro ele me batia, confundindo meu silencio com teimosia. E quanto mais a correia cantava, mais dor eu sentia. Mas eu não chorava por dois motivos. Primeiro porque homem não chora e segundo porque dor, quando é demais não dói. Meu pai não parava de bater enquanto eu não chorasse. Eu não chorava e a surra não acabava nunca. Por mais esforço, eu não sabia por que meu pai me batia. Depois era necessário me banhar em agua morna com sal.”

Como você se sentiu lendo esse trecho? Você já apanhou alguma vez por algum motivo? Se sim, relate.

ANEXO 6 – Atividades sobre o livro (parte 4)

NOME _____ Nº _____ DATA _____

Por parte de pai – etapa final

1-Como a avó era antes de ficar doente? E depois o que mudou na vida da família?

2-O que o avô fazia para impedir a avó de sair de casa?

3- Sobre qual assunto o avô falou com o neto? Por que você acha que ele falou sobre isso com o neto?

No trecho "Meu avô foi abaixando a cabeça e seus olhos tocaram em nossas mãos entrelaçadas. Eu achei serem pingos de chuvas gotas rolando sobre meus dedos, mas a noite estava clara como tudo mais."

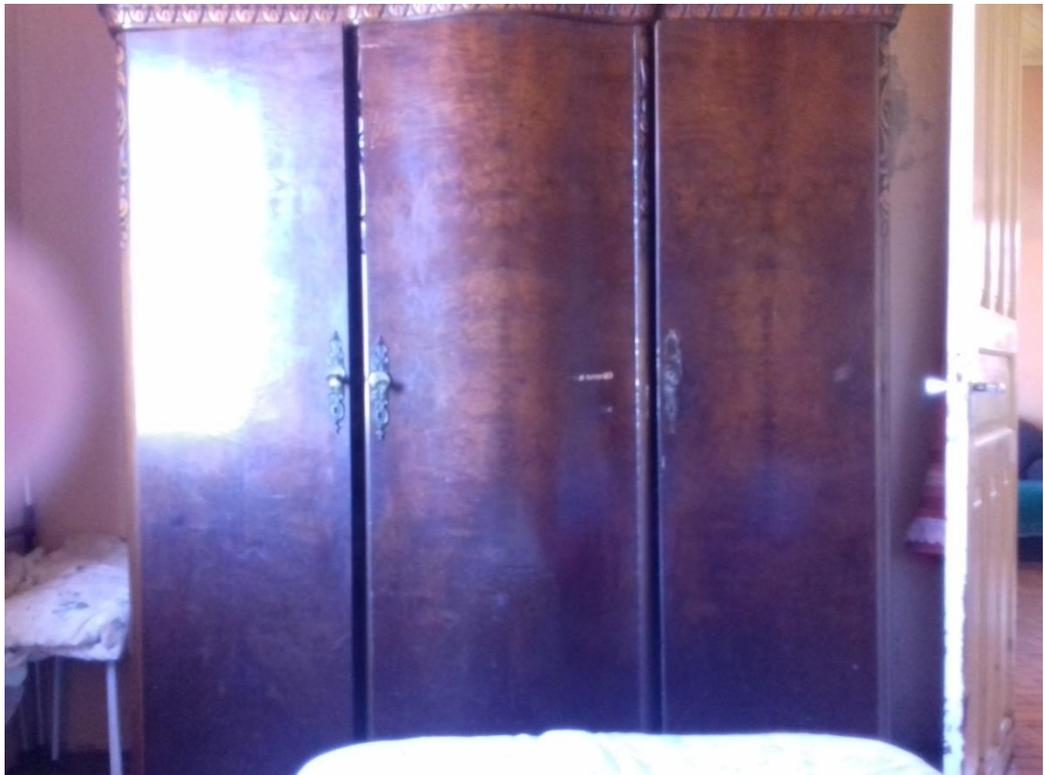
4-Se a noite estava clara, é porque não chovia. Então, o que seriam os pingos que rolavam sobre os dedos do menino?

5-O que aconteceu no final da história?

6-O menino se despediu do avô e da avó? Como ele se sentiu indo embora?

7-Você esperava este final? Gostou ou não, explique o porquê.

ANEXO 7 – Fotografias (aluno M21)



ANEXO 8 – Trecho de relato autobiográfico (aluna F6)

01 D S T Q Q S S JAN FEB MAR ABR MAI JUN JUL AGO SET OUT NOV DEZ

02 Então aqui estou eu, para conta

03 r a minha "autobiografia". Então

04 vamos lá.

05

06 ↘ Eu gostaria de contar uma das

07 minhas memórias, essa memória

08 é triste, mas é ela que irei

09 contar, eu poderia contar outra mas

10 é essa que eu nunca me esqueço.

11 Em 2012 eu sofri um acidente

12 de bicicleta, foi assim que aconteceu, eu

13 e meu cunhado fomos em um mercado

14 dentro que tinha perto de casa com o

15 nome "PEGO", no caminho quando

16 agente estava indo, sabe aquelas ruas

17 pequenas que tem em frente de algumas

18 garagens, no meio fio da rua.

19 Então quando agente estava

20 passando em um não deu tempo

21 de desviar, o carro que estava atrás

22 em costou na bicicleta e meu pé

23 prendeu no aro da bicicleta e ela

24 capotou e eu não vi mais nada,

25 só na hora que acordei, já estava

26 no chão deitada, ensanguentada e

27 chorando! Todos me chamavam e eu

28 sem dor no corpo todo. Eles querem

29 do cham o samu, na hora que a

30 mulher pegou o celular na mão

31 credeal eu gritei.

ANEXO 9 – Ilustração (aluna F30)



ANEXO 10 – Trecho de um relato autobiográfico

Uma coisa que aconteceu na minha vida
que marcou mesmo que eu acho que eu
nunca mais vou esquecer.
O meu padrinho se enfurcou, foi assim:
Nós estávamos no campo dele assistindo TV
e ele mandou agente ir dormir, ele
fechou a porta e colocou uma corda me
pescoço antes dele pular de guarda sempre
ele deu risada, chorou e até fez telefonemas
eu e meus irmãos ficamos olhando pelo
buraco da porta.

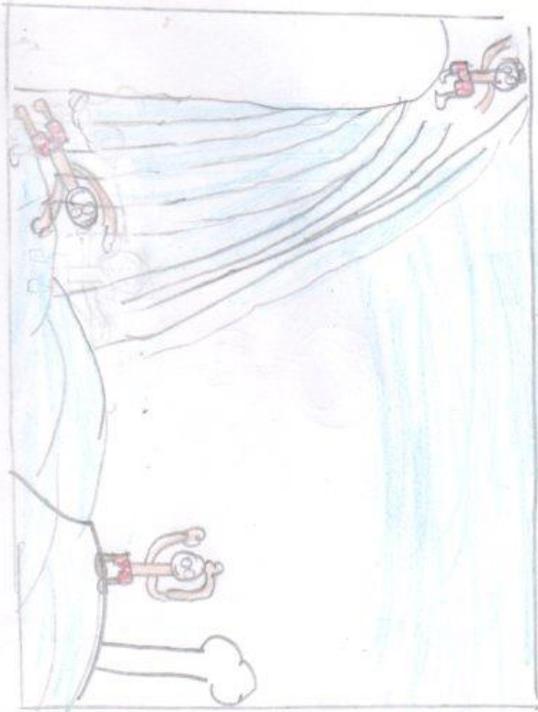
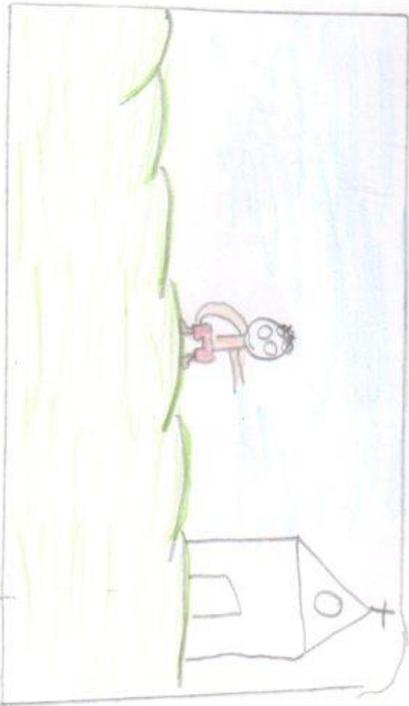
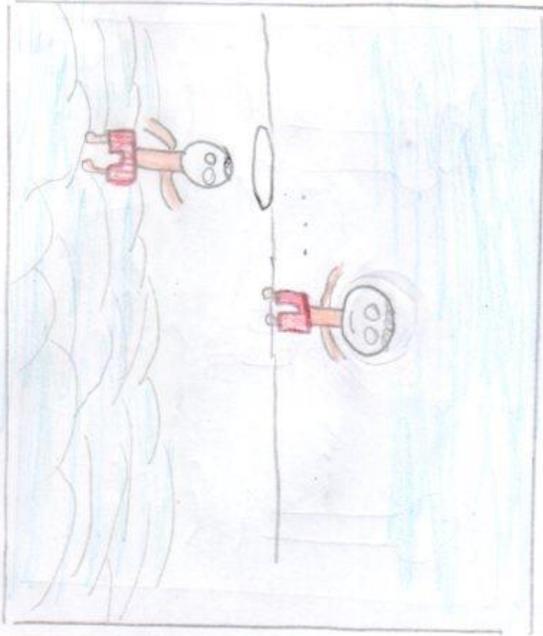
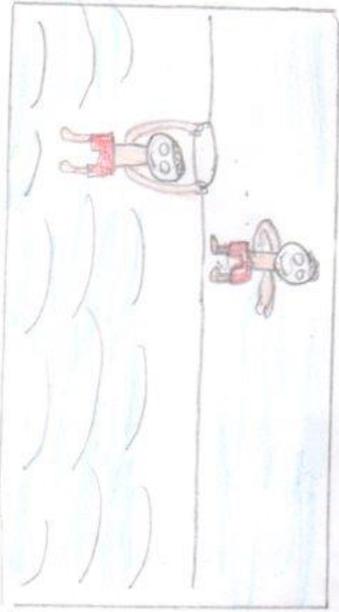
ANEXO 11 – Ilustração (aluno Y)



ANEXO 12 – Outras ilustrações (aluno Y)







ANEXO 13 – Ilustrações de outros alunos da turma

