

**KAREN LANE SILVA**

**ADRIANA FALCÃO: A PRODUÇÃO LITERÁRIA JUVENIL E SUA  
RECEPÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR**

**ASSIS**

**2023**

**KAREN LANE SILVA**

**ADRIANA FALCÃO: A PRODUÇÃO LITERÁRIA JUVENIL E SUA  
RECEPÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de Mestra em Letras Literatura e Vida Social.

Orientador (a): Eliane Aparecida Galvão Ribeiro  
Ferreira

**ASSIS**

**2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
(CIP) Ana Cláudia Inocente Garcia - CRB 8/6887

Silva, Karen Lane

S586a Adriana Falcão: a produção literária juvenil e sua recepção em contexto escolar / Karen Lane Silva. — Assis, 2023  
155 f. ; il.

Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis

Orientadora: Dra. Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

1. Falcão, Adriana, 1960-. 2. Leitura. 3. Literatura - Estudo e ensino. 4. Leitores - Reação crítica. 5. Literatura infantojuvenil (Ensino fundamental). I. Título.



**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE KAREN LANE SILVA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CÂMPUS DE ASSIS.**

Aos 19 dias do mês de setembro do ano de 2023, às 14:00 horas, no(a) Mini Auditório de História, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de KAREN LANE SILVA, intitulada **ADRIANA FALCÃO: A PRODUÇÃO LITERÁRIA JUVENIL E SUA RECEPÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA (Orientador(a) - Participação Presencial) do(a) Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / UNESP/FCL - Assis/SP, Prof. Dr. RICARDO MAGALHÃES BULHÕES (Participação Presencial) do(a) UFMS - Três Lagoas/MS, Profa. Dra. KELLY CRISTIANE HENSCHER POBBE DE CARVALHO (Participação Presencial) do(a) Departamento de Letras Modernas / UNESP/FCL - Assis/SP. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: aprovada. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA

## **DEDICATÓRIA**

*À memória de minha avó, Dolores Bijarva, minha incentivadora, que tanto contribuiu para meus estudos, sempre otimista e sorridente.*

*Inspiração de mulher para eu trilhar no caminho da pesquisa.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus pela oportunidade de ingressar no Programa de Pós-Graduação com que sempre sonhei. Por mostrar-me a todo tempo seu amor e zelo, além de ter concedido a mim saúde para realizar este trabalho em meio a tantas adversidades.

Agradeço imensamente a minha querida orientadora, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira, por quem tenho profunda admiração profissional e pessoal. Obrigada por, desde o início de nossa trajetória juntas, confiar em mim e por me acompanhar, desde então, nesta caminhada, com tamanha competência e cuidado.

Agradeço aos meus pais, Cleoni e Aloisio, por todo o apoio, carinho e amor a mim dedicados. Por todos os sacrifícios feitos, desde a minha graduação, para que este trabalho acontecesse. Peço também desculpas pelos fins de semana e eventos os quais não pude estar como vocês. Meu amor será sempre incondicional.

Agradeço a minha querida e amada irmã, Núria, que sempre me admirou e admira meu trabalho, por trazer, junto daquela orquídea, mais cor nos meus dias. A minha cunhada Tais, que tanto carinho e apreço tenho. Agradeço às duas pelas nossas conversas e viagens que tanto me traziam descanso e histórias engraçadas para colecionar.

Ao meu amor, marido, amigo e conselheiro de todas as horas, Julio, àquele que sempre prepara meus almoços, meus jantares e cuida de tudo para que eu possa me dedicar aos meus estudos. Obrigada por ser esta pessoa incrível e por entender (sei que não é fácil) as minhas ausências. Amo muito você!

Ao meu amigo e parceiro da vida, Anderson Andrade, que sempre me deu forças e me encorajou a realizar este trabalho com êxito. Agradeço por tudo que fez e faz por mim, por escolher trilhar comigo este caminho dos estudos.

Aos meus primos, Priscila e Marcos, os quais tanto se fizeram presentes nestes últimos anos, por sempre se preocuparem comigo, sendo escutas ativas em todo esse processo, vocês são mais que primos, são irmãos que a vida me deu.

A minha amiga Beth Mozella que, por tantas vezes, compartilhamos nossos medos, angústias e também conquistas ao longo desta caminhada, pois sempre estávamos a um cafezinho de distância.

A minha amiga Aline Inhoti que, mesmo a tantos quilômetros de distância, fez-se sempre presente de uma forma doce, encorajadora e alegre.

A minha amiga Claudia Gatti, amiga sempre disposta a me ouvir e me acolher.

Aos meus queridos alunos do Colégio Anglo Paraguaçu que participaram desta pesquisa de forma tão entusiasmada e competente. Meu muito obrigada também a toda a equipe gestora a qual tanto me apoiou para que este projeto fosse realizado. Vocês todos são muito especiais.

A minha banca de defesa, professora doutora Kelly Henschel Pobbe de Carvalho e ao professor doutor Ricardo Bulhões pelas contribuições indispensáveis ao meu trabalho, agradeço também pelo carinho que tiveram tanto durante a leitura da minha dissertação quanto na minha defesa.

A todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para que essa caminhada se tornasse mais leve, o meu sincero agradecimento.

E, por último, aos dois presentes que me foram concedidos nesta última etapa deste trabalho: minhas filhas Eloísa e Isadora, embora elas ainda estejam dentro de mim, foram, mais do que nunca, minhas companheiras para que este momento tão esperado fosse ainda mais importante e especial.

SILVA, Karen Lane. **Adriana Falcão: a produção literária juvenil e sua recepçãoem contexto escolar**. Assis, 2023. 163p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) – Universidade Estadual Paulista –Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras.

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre as potencialidades das obras de Adriana Falcão (1960-) na formação do jovem leitor em âmbito escolar. Para tanto, analisou-se, a partir do aporte teórico da Estética da Recepção e do Efeito (JAUSS, 1994; ISER, 1999 e 1996), sua produção de potencial recepção juvenil, mais especificamente, as obras *Luna Clara & Apolo Onze* (2002) e *P. S. Beije* (2004), em coautoria com Mariana Verissimo. Essas obras também foram eleitas para a recepçãoem sala de aula com os alunos do 7º ano (2022) e 8º ano (2023) do Ensino Fundamental II do Colégio Paraguaçu, situado no município de Paraguaçu Paulista, no Estado de São Paulo, onde atuo como professora de Língua Portuguesa. A escolha deveu-se ao fato de Falcão ter despertado o interesse desses alunos quando se depararam com um trecho, no material escolar do Sistema Anglo de Ensino, da obra *Luna Clara & Apolo Onze* (2002). Para a recepção dessas obras, elegeu-se o Método Recepcional, preconizado por Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini (1993), pautado nos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e do Efeito (JAUSS, 1994; ISER, 1999 e 1996). Construiu-se a hipótese de que a leitura dessas obras de potencial recepção juvenil, dotadas de valor estético, pode ampliar o horizonte de expectativa dos jovens leitores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Adriana Falcão; Literatura Juvenil; Formação do Leitor.

## ABSTRACT

The aim of this work is to reflect about the potentiality of the pieces of Adriana Falcão (1960-) in the formation of the young reader in the school environment. For that, it was analyzed, from the theoretical contribution of the Aesthetics of Reception and Effect (JAUSS, 1994; ISER, 1999 e 1996), her production of potential youth reception, more specifically, the pieces *Luna Clara & Apolo Onze* (2002) and *P. S. Beije* (2004), co-authored with Mariana Verissimo. These pieces also were elected for the reception in the classroom with the students of the 7th (2022) and 8th grade (2023) from Colégio Paraguaçu, in the city of Paraguaçu Paulista, state of São Paulo, where she works as a Portuguese language teacher. The choice was due to the fact that Falcão aroused the interest of these students when they came across an excerpt, in the school material of the Anglo Teaching System, from the work *Luna Clara & Apolo Onze* (2002). For the reception of these pieces, the Receptional Method was chosen, recommended by Vera Teixeira de Aguiar and Maria da Glória Bordini (1993), based on the theoretical assumptions of the Aesthetics of Reception and Effect (JAUSS, 1994; ISER, 1999 e 1996). The hypothesis was built that the reading of these pieces of potential youth reception, endowed with aesthetic value, can broaden the horizon of expectation of young readers.

**KEYWORDS:** Adriana Falcão; Youth Literature; Reader Training.

## LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1 – Gráfico 1 – O alfabetismo entre as crianças brasileiras .....	36
Figura 2 – Foto da fachada do colégio Paraguaçu .....	71
Figura 3 – Foto da sala de aula do colégio Paraguaçu .....	74
Figura 4 – Foto da secretaria e recepção do colégio Paraguaçu .....	75
Figura 5 – Foto do pátio do colégio Paraguaçu .....	75
Figuras 6 – Fotos do pátio e parques do colégio Paraguaçu .....	76
Figuras 7 – Imagem da capa da obra <i>P.S Beije</i> .....	83
Figuras 8- Foto das folhas distintas da obra <i>P.S Beije</i> .....	83
Figuras 9 – Capa da 2ª edição da obra <i>P.S Beije</i> .....	84
Figura 10 – Excerto do romance <i>P.S Beije</i> – 1ª edição .....	85
Figura 11 – Imagem cartaz da festa (2004 p.09) .....	87
Figura 12 – Imagem: Bia e o suspense de sua vovó (2004 p.28 e 29).....	91
Figura 13 – Imagem: O desespero de Bia.....	92
Figuras 14 – Imagem da obra <i>Luna Clara &amp; Apolo Onze</i> – capa e contracapa.....	101
Figuras 15 – Imagem do mapa em <i>Luna Clara &amp; Apolo Onze</i> .....	105
Figura 16 – Imagem: O espaço em <i>Luna Clara &amp; Apolo Onze</i> .....	106
Figura 17 – Foto: Primeiro encontro da Oficina de Literatura do colégio Paraguaçu ...	111
Figura 18 – Foto: Alunos realizando as atividades solicitadas.....	119
Figuras 19 – Foto: Lendo Clarice – <i>O primeiro beijo</i> .....	123
Figura 20 – Escrevendo sobre os contos.....	124
Figura 21 – Trabalho com as figuras de linguagens .....	125
Figura 22 – Foto: Início da recepção <i>P.S Beije</i> .....	126
Figura 23 – Foto: Anotações realizadas a partir da leitura .....	127
Figura 24 – Foto: Encontro com a coordenadora Diva Giacon .....	132
Figura 25 – Foto: Troca de experiências com a D. Diva .....	132
Figura 26 – Foto: Confraternização Final.....	133
Figuras 27 – Foto: Despedida da recepção <i>P.S Beije</i> .....	135
Figura 28 – Foto: Anotações dos alunos .....	138
Figura 29 – Foto: Resumos produzidos pelos alunos sobre a obra <i>Luna Clara &amp; Apolo Onze</i> .....	142
Figura 30 – Foto: Grupo 1 – Encenação <i>Luna Clara &amp; Apolo Onze</i> .....	147
Figura 31 – Foto: Grupo 2 – Encenação <i>Luna Clara &amp; Apolo Onze</i> .....	148
Figura 32 – Foto: Grupo 3 – Encenação <i>Luna Clara &amp; Apolo Onze</i> .....	148
Figura 33– Foto: Grupo 4 – Encenação <i>Luna Clara &amp; Apolo Onze</i> .....	149
Figura 34 – Foto: Despedida da recepção <i>Luna Clara &amp; Apolo Onze</i> .....	150

## SUMÁRIO

Introdução.....	11
<b>CAPÍTULO I - LITERATURA JUVENIL EM ÂMBITO ESCOLAR:</b>	
1.1 Literatura juvenil, especificidades e contexto histórico .....	21
1.2 Análise do material didático a partir da BNCC .....	38
<b>CAPÍTULO II – REFLEXÕES SOBRE O APORTE TEÓRICO</b>	
2.1 Estética da Recepção e do Efeito.....	46
2.2 Método Receptonal .....	54
2.3 Fortuna crítica sobre a obra de Falcão.....	59
<b>Capítulo III – AS OBRAS DE ADRIANA FALCÃO EM ÂMBITO ESCOLAR</b>	
3.1 Pesquisa de campo .....	72
3.2 Espaço de desenvolvimento da pesquisa.....	72
3.3 População estudada .....	77
3.4 Análises das obras que compõem o <i>corpus</i> .....	81
3.4.1 Entre beijos e descobertas.....	81
3.4.2 Entre letras e imagen.....	98
3.5 A recepção em sala de aula .....	112
Considerações Finais.....	152
Referências .....	158

## Introdução

No fundo de cada cabeça devem existir outros olhos, uns olhos que enxergam para dentro e, provavelmente, são eles que veem as imaginações, as reminiscências, os sonhos, as ideias, as doídices que a gente pensa. (FALCÃO, 2010, p.7)

Quando pensamos em ensino de literatura nas escolas, existe uma grande inquietação acerca de textos que fomentem o imaginário do público juvenil, se eles, de fato, despertam suas reflexões críticas e ampliam seus horizontes de expectativas, pois há a preocupação de quais textos ofertar para o jovem leitor e como ofertá-los. Em outras palavras, é necessário pensarmos sobre o que vem a ser e como realizar recepções literárias em contexto escolar.

Tal reflexão se faz oportuna ao observarmos os resultados da quinta edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (FAILLA, 2021), já que apresenta uma redução expressiva de leitores na faixa entre 14 e 18 anos, de 75% para 67%. No entanto, houve, ainda que tímido, um aumento de 82% para 86% no percentual de leitores os quais cursam o Ensino Fundamental I, o que está em sintonia com a elevação na faixa etária de 5 a 10 anos, 67% para 71%. Sendo assim, em termos escolares, a redução, que é bastante considerável, aparece de 84% para 75% entre estudantes os quais completaram o Fundamental II.

Entre alguns motivos colhidos na pesquisa, (FAILLA, 2021) apontam a forma como estes jovens estão usando seu tempo livre como, por exemplo, ao passarem assistindo à televisão, usando a internet, o WhatsApp ou ouvindo músicas. Conseqüentemente, em 2019, quando se reportaram à pergunta de qual seria a razão por não se ter lido mais, 47% das pessoas atribuíram à falta de tempo para esta atividade, jovens do 6º ao 9º do Ensino Fundamental II, representaram 43%, 9% a mais do que em 2015 pelo mesmo público.

Ao se considerar crianças e adolescentes, a proporção daqueles que realizam atividades relacionadas à internet, no tempo livre, é maior, justamente, entre os adolescentes de 14 a 17 anos (66%). Sendo assim, a pesquisa demonstra que a concorrência pelo tempo livre das demais atividades com a leitura de livros também é maior entre adolescentes em idade para estar no Ensino Médio. A pesquisa (FAILLA, 2021) aponta, entre outras questões, um grande problema, em especial, quando esses jovens concluem o Ensino Fundamental II e chegam ao Ensino Médio.

Diante de tal cenário, faz-se pertinente refletir sobre alguns dos motivos os quais levam os jovens a se distanciarem da prática de leitura ao longo dos anos. Seriam os livros infantis mais atraentes e identificados como leituras prazerosas, enquanto as leituras indicadas pela escola não conseguem despertar esse prazer ou gosto pela leitura? As famílias percebem a importância de estimular a leitura enquanto os filhos são crianças, mas têm mais dificuldades para atuarem como mediadores ou influenciadores com os filhos adolescentes? O que sabemos é o fato de os dados revelarem um longo caminho a ser percorrido no que diz respeito à formação de leitores. Sobretudo no contexto de Educação Básica brasileira.

No âmbito da juventude, a leitura desponta como sendo uma problemática ainda mais acentuada. Nota-se um hiato entre aquela criança que se inicia como leitora na infância e permanece sendo na juventude – Ensino Fundamental II e Médio –, conseguindo se desenvolver até a vida adulta. Ainda mais porque houve redução no percentual de jovens motivados à leitura, pelo sequestro de seu tempo livre pela televisão e internet. Essa detecção aponta um grande desafio (FAILLA, 2021) para o mediador de leitura. Talvez, uma ferramenta aliada à formação do leitor juvenil seja o compartilhamento de suas experiências leitoras, tendo em vista que os jovens apreciam o partilhar de vivências com outros jovens.

E, a partir, destas vivências com outros jovens, acabam se comunicando em outras esferas, mais, especificamente, as esferas digitais. Sendo assim, os jovens têm usado a leitura e a escrita, no entanto, como apresenta o estudo (FAILLA, 2021), pouco tem contribuído para as suas práticas em contexto escolar.

Além disso, o local que privilegia a formação de leitores ainda é a escola, como mostra a pesquisa (FAILLA, 2021), uma vez que 15% dos entrevistados afirmaram ter sido influenciados por um professor ou uma professora. Até porque sabemos que muitos desses leitores vêm de famílias não leitoras, ficando para a instituição educacional o papel de despertar o interesse desse jovem leitor.

Justifica-se, então, voltarmos ao contexto escolar e apresentar uma reflexão acerca do texto literário que se efetiva sob a forma de novela e romance, pois este, ao adentrar o âmbito da literatura, por consequência, penetra o da cultura na vida social, conforme a acepção de Antonio Candido (1995). No entanto, outro desafio também a ser observado é o fato de haver uma ausência de contornos mais delimitados quanto a esse leitor que se situa entre a infância e a vida adulta. Trata-se de um desafio ofertar

obras que despertem seu interesse, já que ele não se sente criança para certas leituras, mas também não se sente maduro o suficiente para as obras direcionadas aos adultos.

Outro aspecto que impede a formação do leitor reside na fragmentação dos textos literários em livros didáticos e apostilas, o que não possibilita ao jovem leitor um contato direto, em sala de aula, com o valor estético das obras em sua completude e essência. Outra questão recai sobre a percepção da literatura juvenil, por alguns professores e alunos, como sendo desprovida de valor estético, se comparada à literatura clássica, canônica. Maria Madalena Marcos Carlos Teixeira da Silva aborda o aspecto periférico ocupado pela literatura voltada aos jovens, em seu artigo *Literatura em crescimento: o lugar problemático da literatura juvenil no sistema literário*,

Mais permeável ao gosto dos leitores e optando cada vez mais por se expandir no sentido da assimilação e integração, na própria gênese da escrita, da potencialidade e matrizes provenientes de outras áreas da cultura mediática audiovisual, a maioria dos textos de literatura juvenil situa-se nas margens do sistema literário, fazendo parte do conjunto de obras que incorrem nas questionáveis designações de paraliteratura, literatura periférica ou literatura marginalizada (ou nas mais questionáveis denominações de infraliteratura e subliteratura), usadas para marcar o afastamento em relação a literatura legitimada. (2007, p. 1).

Essas percepções desconsideram que, a partir dos anos 1980, com o avanço das pesquisas acadêmicas, das políticas públicas de leitura e das premiações no campo literário, a literatura juvenil legitima-se como produção dotada de valor estético e, inclusive, de inovações advindas de experimentalismos formais, temáticos e discursivos. E ainda que Silva (2007), tenha realizado esta análise há quinze anos, percebemos o quanto, infelizmente, ela está presente nos cenários escolares dos dias de hoje.

Na atualidade, atribui-se somente à escola a função de assegurar ao aluno competência para o manejo da palavra. Todavia, para que seu uso se revele como instrumento de criatividade e expressividade, faz-se necessário conhecê-la em -desviol, ou seja, artisticamente trabalhada, segundo Carlos Reis (1976). Por meio do contato na leitura com essa linguagem elaborada e polissêmica, os jovens podem desautomatizar seus conceitos sobre os usos da língua, bem como desenvolver suas percepções sobre expressividade.

Na leitura, essa linguagem poética, pautada por imagens, instaura vazios (JAUSS, 1994; ISER, 1996 e 1999) que suscitam a produtividade e a interpretação dos leitores, assegurando, assim, a comunicabilidade. Com isso, o interesse central desta

dissertação recai sobre como os jovens leitores recebem e interpretam as obras *Luna Clara & Apolo Onze* (2002) e *P.S. Beije* (2004), de Adriana Falcão, pautadas pela prosa poética, pelo hibridismo, experimentalismo e por recursos estilísticos diversos.

Adriana Falcão, arquiteta, roteirista e escritora, nasceu no Rio de Janeiro em 1960. Parte de sua vida profissional foi dedicada à escrita de roteiros para o cinema e para a televisão, ela adaptou, com Guel Arraes, *O Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, e escreveu para séries como *Comédias da vida privada*, *Brasil Legal*, *Muvuca*, *Os normais* e *A grande família*. Como escritora, publicou várias obras tanto para o público infantojuvenil como também para o público adulto e é reconhecida por apresentar obras que se aproximam do público juvenil, mas sempre se preocupando em romper com os horizontes de expectativas dos seus leitores. (LUFT, 2010).

Para Eliane Ap. Galvão R. Ferreira (2017), quanto mais vazios em um texto literário, mais imagens são construídas pelo leitor. Uma vez que este leitor, depois de construir inúmeras imagens, precisa adquirir, conforme Wolfgang Iser (1979), senso de discernimento, o qual exige capacidade de distanciar-se para abstrair-se e obter seu próprio modo de orientação. Os vazios na estrutura textual suscitam interatividade do leitor, para tanto, ele deve durante a leitura construir e rever hipóteses. Assim, a compreensão de um texto ficcional ocorre por meio da experiência estética, em que leitor se torna coautor.

Dessa forma, o presente trabalho foi desenvolvido em contexto escolar, visando à formação do leitor literário, principalmente, no que tange a uma abordagem receptiva e significativa em sala de aula. Para tanto, refletiu-se sobre a recepção das obras *Luna Clara & Apolo Onze* (2002), de Adriana Falcão, e *P. S. Beije* (2004), de sua autoria em parceria com Mariana Verissimo, com os mesmos alunos do Ensino Fundamental II. Mais especificamente, quando estavam no 7º ano, em 2022, e atualmente no 8º ano, em 2023. Esses alunos estudam no *Colégio Paraguaçu*, situado no município de Paraguaçu Paulista, estado de São Paulo, onde atuo como professora de Língua Portuguesa. A escolha dessas obras juvenis, como objeto de estudo e recepção, deveu-se ao fato de, em 2019, enquanto professora da turma, notei o interesse dos alunos de 7º ano do Ensino Fundamental II do mesmo Colégio, quando se depararam com um trecho da obra *Luna Clara & Apolo Onze* (2002), de Adriana Falcão, em sua apostila escolar. Conforme depoimento desses alunos, que rejeitavam a ideia de leitura de livros e textos literários em geral, o livro da escritora [...] parecia bastante instigantell.

Notou-se o interesse por parte desses alunos em conhecer mais sobre a obra. A partir dessa motivação, como professora de Língua Portuguesa da turma, apresentei o livro em sala de aula, lendo outros trechos, os quais também interessaram os alunos, como se tratava do último bimestre, houve o comprometimento deles de ler a obra na íntegra nas férias. No entanto, em virtude da pandemia,<sup>1</sup> as aulas do ano de 2020 foram ministradas on-line e com a dificuldade que toda aquela situação singular demandava, não conseguimos retomar a obra para discuti-la de forma aprofundada. No entanto, tal experiência fez com que pensássemos em revisitar esse texto e conhecer outros para a realização de um trabalho que pudesse trazer vivacidade para o contexto escolar.

Além da pandemia ter dificultado e muito o trabalho com a leitura e a recepção de literatura de forma geral, uma vez que os alunos, constantemente, demonstravam esgotamento e frustração com as aulas no formato on-line, também ocorreu uma grande surpresa ao tomarmos conhecimento de que a obra *Luna Clara & Apolo Onze* (2002) não estava mais presente na apostila do 7º ano em 2020. Sendo assim, os alunos dos próximos anos não teriam mais contato, a partir do material, com a autora Adriana Falcão. A partir daí, houve receio de com a subtração deste Módulo de leitura, talvez, os alunos não mais fossem motivados a ler.

Dessa forma, tanto em 2020 como em 2021, as novas apostilas do 7º ano do Ensino Fundamental II foram motivo de estudo e, nestas análises, percebemos que os textos literários pareciam, cada vez mais, ser substituídos por outros textos não literários, resultando assim, não somente numa observação, mas também na vontade de realizar um trabalho que contemplasse essas questões e pudesse colaborar com a formação desses alunos.

Já em 2022, depois de anos tão difíceis e também percebendo o quanto os alunos pouco progrediram como leitores, houve a oportunidade de colocar em prática o trabalho pensado e desejado desde 2019. Com isso, no início do mesmo ano, levamos a apostila de 2019, a qual possuía o Módulo de leitura com o excerto de *Luna Clara & Apolo Onze* (FALCÃO, 2002), à sala de aula do 7º ano. Almejamos, com essa estratégia, observar se esses alunos também apresentariam o mesmo interesse pela obra que os alunos da mesma série em 2019. Notamos que os fragmentos surtiram o mesmo

---

<sup>11</sup> Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Essa decisão buscou aprimorar a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em 9 de março de 2023.

efeito, despertando o interesse pela produção da escritora. Assim, também apresentamos outros títulos de Adriana Falcão para que os conhecessem, entre eles: *O homem que só tinha certezas* (2006), *Mania de Explicação* (2013); *A arte de virar a página* (2009) e *P. S. Beije* (2004), em parceria com Mariana Verissimo.

Após breve síntese de cada obra, notamos que os alunos se encantaram pela obra *P. S. Beije* (2004), que trata de tema significativo para os jovens em fase de descobertas existenciais. Assim sendo, optamos, neste trabalho, por contemplar duas obras que oferecessem um contato maior com a literatura juvenil contemporânea dotada de valor estético. Acreditamos que, ambas, a seu modo, têm muito a colaborar com o desenvolvimento desses alunos, principalmente, por facultarem a quebra de horizonte de expectativas desse jovem leitor.

Para tanto, utilizamos como aporte teórico a Estética da Recepção e do Efeito, tendo como principal ponto de partida as noções de leitor implícito (ISER, 1996 e 1999) e horizonte de expectativas (JAUSS, 1994). A partir desse aporte teórico, objetivamos compreender de que forma os leitores, ao receberem esse texto, dialogaram com a obra e como reorganizaram, discursivamente, essa compreensão da leitura. Também, apoiamos no Método Recepcional, preconizado por Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini (1993), como estratégia metodológica de proposta para as atividades de leitura. O referencial teórico-crítico estende-se também aos conceitos de Antonio Candido (1995) sobre literatura, mais propriamente ao seu caráter emancipatório o qual propicia a formação de sujeitos críticos, visto que o texto literário permite ao indivíduo apropriar-se da fantasia para melhor compreender a realidade que o circunda.

O trabalho com as obras de Falcão em sala de aula justifica-se, pois embora se tenha avançado na produção de livros no Brasil, há poucos estudos sobre recepção que coloquem em evidência a formação do leitor e a produção literária juvenil contemporânea. No caso de Falcão, nenhum trabalho que tenha realizado a recepção de sua obra em contexto escolar foi encontrado. Conforme Larissa Cruvinel (2009), a respeito da literatura de potencial recepção juvenil, suas narrativas apresentam temas que interessam ao jovem leitor, como medo, angústia, fracasso, doenças, morte, conflitos familiares, entre outros, porque relacionam-se com seu universo.

Segundo Malu Zoega de Souza, não basta entender a produção de potencial recepção juvenil, a partir da concepção de adolescente, faz-se necessário aprofundar pesquisas que levantem -[...] hipóteses mais seguras sobre acertos e desacertos na seleção de textos e livros (nas discussões sobre eles). (2003, p. 15). Para além da

construção de hipóteses, justifica-se uma pesquisa que reflita sobre a interação dos jovens leitores com a obra literária juvenil e sua estrutura de apelo (ISER, 1996, 1999), seus temas e recursos formais, em especial, seus desafios impostos na leitura. Esses desafios aparecem, conforme Terry Eagleton, nas conexões que o leitor estabelece na leitura ao preencher lacunas, realizar deduções, comprovar suposições e:

[...] tudo isso significa o uso de um conhecimento tácito do mundo em geral e das convenções literárias em particular. O texto, em si, não passa de uma série de -dicas para o leitor, convites para que ele dê sentido a um trecho de linguagem [...]. A obra cheia de -indeterminações, elementos que, para terem efeito, dependem da interpretação do leitor, e que podem ser interpretadas de várias maneiras. (2001, p. 105).

Para compreender esses processos, valida-se nosso aporte teórico (JAUSS, 1994; ISER, 1996 e 1999) na recepção das obras *Luna Clara & Apolo Onze* (2002) e *P. S. Beije* (2004). Na realização desse trabalho, consideramos também a dialogia dessas obras com outros textos pertencentes a gêneros textuais diversos, de diferentes autores. Pautamos a recepção no conceito de Antonio Candido (1995), de que a linguagem é constituída por diálogos vivos entre obras, e no de Ferreira (2009, p.33), de que essas obras, ao atuarem umas sobre as outras, em especial, sobre os leitores, -[...] vivem na medida em que estes as vivem, decifrando-as, aceitando-as, deformando-as. Desse modo, entre obra e leitor instaura-se uma relação dialógica que, conforme Wolfgang Iser (1999), advém da estrutura do texto, dos vazios que o perpassam e solicitam do leitor um papel de organizador na composição literária.

Para a consecução do objetivo, a pesquisa que embasa esta dissertação é bibliográfica e qualitativa. Menga Lüdke e Marli André, em sua obra *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas* (1986), elucidam as três fases pelas quais uma pesquisa precisa passar quando em viés qualitativo. Inicialmente, há uma fase denominada exploratória, seguida em segundo momento pela delimitação do estudo e pela coleta de dados, e no terceiro momento, por uma análise sistemática desses dados, culminando, dessa forma, num compilado de informações e reflexões acerca do trabalho realizado.

Assim sendo, como se trata de um trabalho que prioriza o contato humano, trazemos como questionamento o estudo de Literatura em contexto escolar e a importância dela na formação do indivíduo, para tanto, sentimos a necessidade de utilizar, além dos textos que contemplem o nosso tema em questão, também, ao longo

dos encontros, conversas, escritas, registros, diários, anotações e posicionamento dos alunos entre outras atividades que os fizeram se sentir pertencentes ao processo.

É válido observar que a postura adotada, envolvendo as fases já mencionadas, não, necessariamente, constitui uma sequência linear, havendo uma superposição. Já que não há como precisar um instante de separação, uma vez que elas [...] se interpolam em vários momentos, sugerindo apenas um movimento constante de confronto teoria-empírica (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 23). Acreditamos, dessa forma, que trabalhar com a pesquisa qualitativa e com o Método Recepional, de Bordini e Aguiar (1993), trouxe-nos esse caráter emancipador não somente a este trabalho, mas também aos alunos que nele participaram.

Quanto aos instrumentos metodológicos os quais nos auxiliaram na realização da pesquisa, fundamentamo-nos na abordagem qualitativa, norteadas pela perspectiva histórico-cultural (FREITAS, 2002; 2003). Uma vez que ao nos voltar para essa, reafirmamos que os sujeitos da pesquisa não são tidos como meros objetos, pelo contrário, são compreendidos como sujeitos únicos dentro de um contexto cultural e histórico singular.

Com isso, o trabalho se deu a partir da realização de leituras e apontamentos da bibliografia que abarcam a Literatura Juvenil, a fortuna crítica da autora em questão e da releitura das obras a serem trabalhadas com os alunos. Posteriormente, foram feitos estudos dos textos teóricos referentes à categoria da análise selecionada para investigação: Estética da Recepção e do Efeito (JAUSS, 1994; ISER, 1999 e 1996), pois [...] esta rompe com as noções de texto enquanto objeto, de leitor enquanto receptor passivo e de autor enquanto sujeito absoluto do ato de criação e até de fruição (FERREIRA, 2009, p.33), e também ao Método Recepional (BORDINI; AGUIAR, 1993), para que se pudesse efetivar a preparação e organização das atividades que foram realizadas pelos alunos.

Após as etapas de leitura, levantamento da fortuna crítica da autora e da elaboração das atividades, a recepção das obras *Luna Clara & Apolo Onze* (FALCÃO, 2002) e *P. S. Beiji* (FALCÃO; VERISSIMO, 2004), foi realizada com os alunos de 7º ano (2022) e de 8º ano (2023) do Ensino Fundamental II, que se interessaram por leitura na escola. Realizaram-se, então, encontros sob a forma de oficinas de literatura e leitura, em horário contrário ao das aulas, no segundo semestre de 2022 e primeiro semestre de 2023.

Em linhas gerais, o presente trabalho se dividiu em três capítulos. No primeiro, é apresentada uma breve trajetória da literatura juvenil, a formação do leitor e de como a literatura vem sendo abordada em contexto escolar, mais especificamente, no material do Anglo – Sistema de Ensino, do 7º ano do Ensino Fundamental II.

No segundo capítulo, há reflexões sobre o aporte teórico da Estética da Recepção e do Efeito (JAUSS, 1994; ISER, 1996, 1999). Contemplou-se o Método Recepcional e as suas etapas (AGUIAR; BORDINI, 1993), como balizamento da prática em sala de aula, visando a desenvolver as habilidades do leitor com vistas à consciência crítica e ampliação do horizonte de expectativas. Esse Método pauta-se nos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e do Efeito, difundidos por Hans Robert Jauss (1994) e Wolfgang Iser (1996; 1999). Também, neste momento, apresenta-se a fortuna crítica da autora escolhida.

Já no terceiro capítulo, há a eleição de suas produções como objeto de estudo e uma análise da população estudada. Apresenta-se a análise das obras *Luna Clara & Apolo Onze* (2002) e *P. S. Beije* (2004), e os resultados de sua recepção, por meio dos quais expomos suas potencialidades na formação do leitor estético (ECO, 2003).

Sendo assim, a partir da recepção das obras de Falcão (2002, 2004) com alunos do 7º ano (2022) e 8º ano (2023) do Ensino Fundamental II, pautada nos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e do Efeito (JAUSS, 1994; ISER, 1999 e 1996), investigamos a formação do leitor literário com a realização de uma Oficina de leitura e Literatura. Para tanto, utilizamos o Método Recepcional, das estudiosas Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1993), as quais sugerem como caminho refletir sobre o texto em sala de aula a partir da sistematização de atividades de leitura e análise da recepção dos alunos em âmbito escolar. Por fim, dispomos as considerações finais que retomam esta introdução e sintetizam os três capítulos de forma reflexiva, a fim de complementar-se e estruturar-se em torno da formação do leitor crítico (ECO, 2003).

**LITERATURA JUVENIL EM ÂMBITO ESCOLAR: REFLEXÕES**

## 1.1 Literatura juvenil, especificidades e contexto histórico

Ao abordamos a literatura juvenil no que tange ao mercado editorial, é importante destacar que esta surge, somente, na contemporaneidade, mais especificamente, a partir da década de 1960. Uma vez que até meados do século XX, não havia distinção entre produção para criança e jovem, ou seja, o termo literatura infantil englobava ambos os públicos.

No âmbito escolar, em 1996, houve a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 93, 94, de 20 de dezembro de 1996), a qual incluiu a discussão de novas temáticas no que se refere à literatura juvenil. Desse modo, no que se refere aos Parâmetros Curriculares Nacionais, houve a proposta de se tratar de desigualdades, estudo da cultura indígena, afro-brasileira e de preconceitos e, dessa forma, tais inserções também mudam o nível temático desta literatura.

Para José Nicolau Gregorin Filho:

A literatura feita para o jovem da atualidade está vinculada à arte, isto é, ao mesmo tempo em que traz à tona as discussões de valores sociais, devolve para a sociedade novas maneiras artísticas de discutir e veicular esses valores, seja por meio de múltiplas linguagens, seja por intermédio das atuais formas de suporte para que essa arte seja veiculada. (2011, p. 41).

A literatura juvenil dialoga com a sociedade atual e, dessa forma, insere suas problemáticas sob a forma de tema, transfigurando-as pela manifestação artística que, com viés crítico, suscita reflexão de seu jovem leitor.

Em relação às classificações das produções literárias para o público juvenil, Larissa Warzocha Fernandes Cruvinel aborda, em seus estudos, que não há

[...] consenso entre escritores e editoras – quando se procura determinar o que é [...]. Algumas obras escritas para adolescentes não se enquadram nos critérios das editoras. [Sandra] Beckett cita, como exemplo, os romances de Tournier, que não são aceitos pelas editoras de livros para adultos por serem considerados juvenis, nem pelos editores de livros para jovens, por não se encaixarem nos padrões apropriados para adolescentes. (2009, p. 17)

Ainda que seja evidente que a literatura dotada de valor estético atenda a públicos de diferentes idades, há temas que são mais atraentes para crianças e outros, para o jovem leitor. Dessa forma, para Cruvinel (2009), os questionamentos que circundam esta questão precisam considerar, sobretudo, a qualidade da produção e o serviço prestado ao leitor em cada período de seu desenvolvimento.

Cabe destacar que, na contemporaneidade, ainda, os termos -literatura infantil e -literatura juvenil são, muitas vezes, empregados como equivalentes. No entanto, de acordo com a autora Lígia Chiappini Moraes Leite (1988), a literatura infantil contribui para o desenvolvimento criativo, de forma a oferecer os conhecimentos necessários para que a criança se torne um jovem leitor autônomo e crítico. Desse modo, para a estudiosa (1988), essa literatura atua como preparação para a juventude, principalmente, pelo viés da fantasia existente nas histórias.

Nesta dissertação, interessa a adolescência, etapa na qual, segundo Leite (1988), a resposta literária abrange maior complexidade e risco, pois representa uma fase de transição, adaptação do indivíduo às instituições sociais. Nessa fase, o jovem é levado a assumir alguns papéis sociais que indiciam sua inserção no mundo adulto e, inevitavelmente, marca esse período o impulso futuro, determinando o que é mais importante (LEITE, 1988). Esse impulso ganha relevo em âmbito escolar, espaço em que se vislumbra direcionamento dos estudos realizados no Ensino Fundamental II e Médio ou para as universidades e/ou para o mercado de trabalho. Cabe destacar que, conforme a camada social, infelizmente, a perspectiva desse direcionamento nem sempre é evidente, sendo a escola apenas mais um local que se frequenta para atender determinações governamentais e/ou para se obter alimentação.

Para compreendermos a produção literária de potencial recepção juvenil contemporânea, cabe considerar sua trajetória histórica. No Brasil, no século XIX, as obras destinadas ao jovem leitor eram adaptadas de produções literárias europeias, mais precisamente, publicadas em Portugal, conforme afirma Maria Antonieta Antunes Cunha, -[...] demonstrando a dependência típica das colônias (1999, p.23). Essa produção, assim como a de potencial recepção infantil, não apresentava as marcas culturais do Brasil e procurava -[...] oferecer um espelho suscitando a identificação (BUTLEN, 2018, p. 24), no caso com uma visão adultocêntrica e com as normas da classe dominante.

Na segunda metade do século XIX, segundo Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1999), com a ascensão da burguesia e final da escravidão, surgem novas demandas de mão de obra. Com isso, a escolarização torna-se necessária com o objetivo de, pela formação dos jovens da então recém-formada nação brasileira, assegurar a produção de mão de obra. Para esse público destinam-se obras cujo viés ideológico fortalece normas de conduta, pela apresentação de uma moralidade pré-estabelecida que dominava a

sociedade e reproduzia o projeto ideológico já estabelecido na Europa (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999).

Em oposição a esse movimento, nas primeiras décadas do século XX, Monteiro Lobato inova na produção de obras irreverentes, contudo, destinadas ao público infantil. Nos anos que iniciam a década 1940, infelizmente, ainda não há um mercado deliteratura infantil consolidado. O que podemos observar é o avanço das histórias em quadrinhos traduzidos do inglês para o português, já que, em 1942, o Brasil alia-se aos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p. 91).

No entanto, em 1950, temos o maior alcance dos meios de comunicação em massa, tal cenário acaba por propiciar uma queda na qualidade das obras literárias, uma vez que os autores tinham por objetivo produzir obras que fossem, rapidamente, consumidas pelas demandas das escolas, apresentando, com isso, temas pedagógicos os quais doutrinassem em favor do Estado.

Nas décadas de 1960 e 1970, seus herdeiros, Lygia Bojunga, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, entre outros, resgatam sua irreverência na produção literária infantil e juvenil. Para o público jovem, muitos desses escritores produzem obras com discurso libertário que tratam de temas complexos, como separação, migração, violência, morte, entre outros. Por meio da leitura dessas obras, o adolescente amplia sua vida interior e encontra razões para dialogar consigo mesmo e com o mundo no qual está inserido.

Atualmente, a literatura para a juventude, segundo Max Butlen:

[...] emergiu como um dos setores mais importantes e dinâmicos da indústria do livro. A oferta de leitura se estende às crianças e aos jovens, de ambos os sexos, desde o nascimento até a entrada na vida adulta, e até mesmo além, na medida em que os editores têm agora coleções endereçadas para os de 15 a 25 anos graças à expansão sem precedentes de uma produção que sabe diversificar e segmentar produtos de acordo com o público. Confrontada com a concorrência de novas mídias muito atrativas, a indústria do livro está a fazer todo o possível por atrair para a leitura milhões de estudantes que se prolongam cada vez mais nos bancos das escolas. [...] A postura ética mudou natureza, torna-se menos restritiva e muito mais tolerante. (2018, p. 26).

Embora, mais recentemente, o mercado editorial disponha de um leque variado de obras, cujos temas cativam tanto o leitor infantil quanto o juvenil, cabe ao mediador assegurar em âmbito escolar a leitura das que possuem valor estético. Na produção contemporânea, as obras juvenis apresentam personagens, cenários, temas, recursos estilísticos e histórias que dialogam com outras mídias, como redes sociais, games e

filmes. Um exemplo dessa produção aparece na obra *P.S. Beije!* (2004), de Adriana Falcão em parceria com Mariana Verissimo, cuja narrativa se constrói a partir de uma troca de e-mails entre duas adolescentes.

Nessa produção pós-moderna prevalece a inovação, além disso, há, no mercado, os *books apps*, visando a atender a demanda de novos leitores. Segundo Ferreira, Machado e Rossi (2020), as histórias apresentadas neste segmento são, em sua maioria, adaptações de outras já veiculadas em material impresso, no entanto, o número de obras produzidas destinadas a este fim vem crescendo rapidamente. Tal forma de apresentar a literatura conta com muitos recursos, como texto escrito, ilustração, som, música, movimento e outros, sendo multimodais e multissensoriais. Sendo assim, os novos suportes oferecem auxílio na mediação literária e chamam a atenção dos leitores, todavia, não dispensam ou substituem o livro impresso.

Segundo Guimarães e Ribas, nesse contexto de convergência midiática, diversificam-se os espaços de inscrição do literário e a materialidade ganha relevo e significação, pois –Os leitores/autores contemporâneos expressam-se, comunicam-se e fruem em diversas mídias – valendo ressaltar: fruição mais do que estética. Portanto, diferentes modalidades perceptivas devem participar da produção dos sentidos [...]. (2016, p.10).

Neste trabalho interessa a mediação em sala de aula do livro juvenil impresso. Contudo, para compreender essa produção contemporânea, faz-se necessário observar suas características e forma de expressão, além de seu panorama histórico, ou seja, de seu surgimento até os dias de hoje. Para entendermos seu desenvolvimento ao longo dos séculos, precisamos considerar também a literatura infantil, uma vez que, durante séculos, não houve distinção entre elas.

A literatura infantil surge no século XVII, com François Fenélon (1651-1715). O objetivo dessa produção era educar, moralmente, as crianças (BRASIL ESCOLA, 2020). Para tanto, as histórias apresentavam uma estrutura maniqueísta, em que os comportamentos se vinculavam a noções de bondade e de maldade. Nesse período, a literatura infantil constituiu-se como gênero em meio às transformações sociais no meio artístico.

Em 1697, Charles Perrault (1628-1703) traz a público *Histórias ou contos do tempo passado, com suas moralidades*: Contos de Mãe Gansa. Passam a ter, com isso, forma editorial as seguintes histórias: *A Bela Adormecida no bosque*, *Chapeuzinho Vermelho*, *O Gato de Botas*, *As Fadas*, *A Gata Borralheira*, *Henrique do Topete* e *O*

*Pequeno Polegar* (BRASIL ESCOLA, 2020). No final do século XVII, Perrault edita as narrativas folclóricas contadas pelos camponeses, para tanto, exclui passagens obscenas de conteúdos incestuosos e canibalismos, conferindo aos contos de fadas o perfil que conhecemos ainda hoje.

A história de -Chapeuzinho Vermelho pertencia à memória popular e era transmitida pela cultura oral, Charles Perrault conferiu-lhe viés moralizante mais adequado aos ambientes sociais em que convivia na época. Os autores Hans Christian Andersen e os Irmãos Grimm também organizaram seus enredos da história do lobo e da menina. (BRASIL ESCOLA, 2020).

Somente no século XIX, houve o surgimento do primeiro grande romance de aventura, propriamente dito, direcionado ao público juvenil: *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe (1660-1731). Seu sucesso deveu-se à trama narrativa a qual projeta os sonhos de todo jovem, uma vez que seu personagem principal possui capacidade de fazer as coisas por si mesmo. Com isso, o herói de Defoe pôde, facilmente, ser identificado com quem o lia, já que este protagonista representava o homem comum que lutava para sobreviver em um ambiente hostil e, para tanto, usava sua criatividade. Ainda nesse século, surgiu também o romance denominado folhetinesco, o qual circulava nos jornais da época e tornou conhecidos seus autores. Nesse contexto, houve a idade de ouro dos romances de aventura, como *Os Três Mosqueteiros*, de Alexandre Dumas, entre outros, que circularam sob a forma de folhetim (BRASIL ESCOLA, 2020).

Já no século XX, iniciou-se a evolução de romances mais aprimorados e, especialmente, com a presença de ambientes mais perturbadores. Surgem então os romances de investigação criminal e tal categoria tem Agatha Christie, como autora de destaque, com a presença de seu investigador: Hercule Poirot. Esse romance, tributário de Conan Doyle e seu excêntrico Sherlock Holmes, consegue ampliar seu alcance com os sombrios personagens de Raymond Chandler, Dashiell Hammet, Mickey Spillane, entre outros. As obras apresentavam ainda edições de bolso e tornaram-se uma verdadeira febre entre os jovens leitores (BRASIL ESCOLA, 2020).

No Brasil do final do século XIX, não existe distinção entre literatura infantil e juvenil, para ambos os públicos se direcionam traduções europeias e suas adaptações. Nesse cenário, surgem

As obras nacionais, patrióticas de Olavo Bilac, em parceria, ora com Coelho Neto, ora com Manuel Bonfim, seguindo-se Júlia Lopes de Almeida e Tales de Andrade, inspiradas em obras europeias, que sucederam a traduções-adaptações, mas com um caráter de nacionalização. A produção literária, nessa época, é marcada por preocupação moralista, exaltação do trabalho, disciplina, obediência e, acima de tudo, um cantar à beleza da pátria. (ZILBERMAN, 1998, p. 88).

Em relação a essa produção literária, segundo Marisa Lajolo (1998), destacam-se Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel como tradutores dos clássicos de Perrault, Daniel Defoe, entre outros. Somente, na década de 1920, surgem as obras infantis de Lobato, como já afirmamos, no viés da subversão dessa ordem, pois conferem aos seus enredos personagens, temas e cenários representativos da cultura brasileira. Além disso, a irreverência de seus protagonistas impede que manifestem comportamentos modelares e discursos moralizantes.

Na década de 1930, os eventos políticos do período acabaram por culminar na revolução a qual levou Getúlio Vargas ao poder. Esse novo governo dá sequência a uma renovação educacional e também cria o Ministério da Educação e Saúde Pública. Já em 1937, a Constituição estabelece as bases democráticas da Educação Nacional, sendo assim, há a criação do Instituto Nacional do Cinema Educativo (1937), o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938) e o Serviço Nacional de Radiodifusão Educativa (1939). Também, neste período, há o surgimento de novos autores os quais permanecem no cenário da literatura, alguns deles são: Viriato Correia, Malba Tahan, José Lins do Rego, Graciliano Ramos e Érico Veríssimo (FERREIRA, 2009).

Até 1940, no quadro cultural brasileiro, conforme Renato Ortiz (2001, p.28), prevalece, todavia, um elevado índice de analfabetismo (1890: 84%; 1920: 75%; 1940: 57%), que acaba por inviabilizar um projeto de -cultura de mercado, já que até a década de 1930, a produção e o comércio de livros, no Brasil, eram inexistentes em termos de mercado. Assim, o escritor atuava nas funções do magistério e também nos cargos públicos, pois a literatura não conseguia propiciar subsídios para a sobrevivência, além disso, o desenvolvimento da literatura encontrava-se inerente à burocracia do Estado. Nesse cenário, as informações entre o intelectual e seu público se realizavam pelo jornal.

A partir da consolidação da sociedade urbano-industrial, há o início de uma -sociedade de massa que apresenta mudança na orientação dos modelos estrangeiros os quais imperam no Brasil. Com isso, os padrões europeus cedem lugar aos valores americanos, transmitidos pela publicidade, cinema e pelos livros em língua inglesa, os

quais começam a superar, em número, as publicações de origem francesa (ORTIZ, 2001, p.71).

Em relação a esse início da disseminação de uma cultura de massa, acaba por acarretar, na década de 1950, de acordo com Nelly Novaes Coelho (1991, p.249), a chamada -crise da leitura, não só no âmbito da criança, mas também no do jovem e do adulto. Uma vez que esses meios de comunicação de massa apresentam uma crescente expansão até chegar a um elevado patamar com o início da Era da Televisão, cuja participação do Brasil nesse início do novo meio de comunicação foi intensa, uma vez que se tornou a quarta nação a adotá-lo.

Quando chegamos em 1960, a televisão consegue se concretizar como veículo de massa; dessa forma, em 1970, o cinema nacional se estrutura como indústria, assim como a indústria do disco, a de editorial e a de publicidade. Vale ressaltar que, neste meio tempo, temos o golpe militar ocorrido em 1964 que confere início a um período de grande repressão, censura, prisões e exílios. Dessa forma, o movimento cultural desenvolvido pós-1964 foi produzido por um Estado autoritário e promotor do desenvolvimento capitalista avançado, este, por sua vez, caracteriza-se por duas vertentes as quais não excludentes: repressão tanto ideológica quanto política, marcando assim o momento da história o qual os bens culturais são mais produzidos e difundidos.

Ocorrida no período de 1964 a 1980, a censura foi decorrência dessas vertentes opostas. Assim, apresentou uma face repressiva, castradora que incidiu sobre peças teatrais, filmes, livros, mas não sobre teatro, cinema ou indústria editorial, pois -[...] o ato censor atinge a especificidade da obra, mas não a generalidade da sua produção (ORTIZ, 2001, p.114); e outra disciplinadora que incentivou um determinado tipo de orientação filiado à classe dominante e ao Estado.

Ao passo de se considerar que a indústria cultural opera de acordo com um padrão de despolitização dos conteúdos, para Ferreira (2009), pode-se observar uma coincidência de perspectiva, pois o Estado repressor utiliza-se dos meios de comunicação de massa para propaganda do regime, a fim de promover uma integração nacional. Dessa forma, começa a atuar junto às esferas culturais e cria instituições como o Conselho Federal de Cultura, o Instituto Nacional do Cinema, a EMBRAFILME, a FUNARTE, o Pró-Memória entre outros. (ORTIZ, 2001).

Tais interesses em promover essa -integração nacional acaba por levar a uma aproximação dos empresários do setor livreiro com os militares. Esse setor visa à integração de mercado; já os militares à unificação política de consciências. Com a

modernização do parque gráfico, nos 1970, o mercado é aquecido com a entrada de novas editoras, como Ática, Ibepe, Moderna, Atual, Nova FTD, Livro Técnico, Saraiva, Edart, Cortez e Moraes, posteriormente, Cortez. Faz-se importante destacar que essas editoras imprimem um ritmo acelerado de crescimento à produção de livros de todos os gêneros e, principalmente, didáticos e infantojuvenis (BORELLI, 1996). Assim, podemos observar que a literatura infantil e a juvenil produzidas nas décadas de 60 e 70, ao mesmo tempo que apresentam características de tendências de décadas anteriores, em especial, almeja fugir de determinações moralizantes com funções utilitárias e se renovar.

A inovação na produção literária infantil e juvenil, conforme Teresa Colomer (2003), acarreta [...] importantes mudanças em relação à narrativa anterior, nos critérios dos autores sobre o que é adequado e pertinente, nos temas que abordam em suas narrativas, na descrição do mundo que oferecem e nos valores que propõe. [...] (2003, p. 174).

No Brasil, mesmo com a repressão, surgem obras, no final da década de 1970 e início da de 1980, que tratam de temas considerados polêmicos e sensíveis e que, hoje, são chamados de fraturantes (BECKETT, 2009), como extermínio dos índios, amadurecimento sexual, emancipação da mulher-mãe, desestruturação familiar, preconceito racial, marginalização dos idosos, entre outros. Destacam-se em suas produções autores como Vivina de Assis Viana, Mirna Pinsky, Sérgio Caparelli, Teresinha Alvarenga, Ana Maria Machado. Nesse período, Lygia Bojunga Nunes, também tratando desses temas, publica a obra *Tchau* (FERREIRA, 2009).

Para Colomer (2003), tais inovações passam a demandar maior complexidade dos elementos que configuram o discurso narrativo, o qual se afasta [...] de uma estrutura simples, um ponto de vista onisciente, uma voz narrativa ulterior e um desenvolvimento cronológico linear [...]. (p.176). Assim, esses novos autores procuraram desvencilhar-se do caráter pedagógico e conservador defendido pelo regime, no entanto, precisam encontrar artifícios para não serem atingidos pela censura. Para tanto, fazem uso do humor, da paródia, da irreverência, inseridos dentro do próprio universo da literatura infantil e juvenil convencional, em obras como: *Os colegas*, *Angélica* e *O sofá estampado*, de Lygia Bojunga Nunes; *O reizinho mandão*, de Ruth Rocha; *A fada que tinha ideias* e *Soprinho*, de Fernanda Lopes de Almeida; *História meio ao contrário*, de Ana Maria Machado; *Onde tem bruxa tem fada*, de Bartolomeu Campos Queirós, entre outras.

Essas obras caracterizam-se por um texto libertário e, por meio do seu universo mágico, questionam os valores que sustentam a política dos militares, levando, com isso, segundo Maria da Glória Bordini, o jovem leitor a pensar por si e a desconfiar de ideias que enaltecem o ato de matar (1998, p.38).

Adentrando mais para a década de 1980, temos um considerável período de desenvolvimento tecnológico na indústria, uma vez que a expansão do regime capitalista procura tornar os custos de produção cada vez menores e a publicação de livros entra nesse contexto. Conforme Mirian Hisae Yaegashi Zappone (2006, p.249), -[...] o país atinge seu momento de maturidade econômico-social e, embora com grandes distorções, adere ao modelo capitalista burguês. Para a autora, o Brasil adere às políticas de internacionalização econômica e, dessa forma, solidifica seu mercado editorial que passa a se voltar, sobretudo, para os lucros provenientes da venda de best-sellers. Vale destacar que, nesse momento, o maior consumidor deste produto é o Estado, pois entrega para as escolas além dos livros didáticos, os paradidáticos e os títulos de literatura infantil e juvenil. Com a fundação da assistência ao estudante – FAE, em 1988, temos a criação das salas de leitura e bibliotecas escolares obrigatórias, determinando, com isso, um novo momento para a recepção dessas obras.

A partir da década de 90, há um crescimento gradativo nas pesquisas desenvolvidas no campo acadêmico sobre literatura infantil e juvenil, e formação de leitores. Aumenta a credibilidade deste campo cultural, pela oferta de livros dotados de valor estético. Por sua vez, educadores e técnicos da área passam a selecionar as obras destinadas à escola, o que acaba por resultar em uma melhoria nos títulos oferecidos ao jovem leitor. As próprias editoras optam por abrir portas para a consultoria de estudiosos da área, senso assim, algumas coleções são lançadas sob a supervisão de Ziraldo e Jaguar, Edmir Perroti, Ruth Rocha, Maria da Glória Bordini e Regina Zilberman.

A partir do final dos anos 1990, há uma mudança nos conceitos de literatura infantil e juvenil, pois ocorre distinção entre esses termos. Os estudos de Ceccantini, que resultaram em sua tese de doutorado (2000), contribuem para a fixação no campo do termo literatura juvenil. Em 1997, a instituição do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC, democratiza o acesso a obras literárias infantis e juvenis, nacionais e estrangeiras, nas bibliotecas e Salas de Leitura das escolas públicas do país. Conforme

Francisca Izabel Pereira Maciel, o PNBE oferta ainda [...] acesso a materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras. (2008, p.11). Observamos, então, que a sua criação denota que ações relacionadas à formação de leitores foram otimizadas, refletindo, com isso, o valor simbólico que a leitura e o acesso a livros adquiriram para o governo, bem como para órgãos e instituições compromissados com a educação.

Entretanto, é importante destacar que, infelizmente, a escola privada mantém-se distante dessa realidade, uma vez que a sua biblioteca depende, exclusivamente, dos recursos da instituição e dos valores que esta atribui à leitura. Também no que tange ao comprometimento com o Programa, é sabido que sua criação não representou imediata constituição de acervos nas bibliotecas escolares, dessa forma, esse progresso foi gradativo. Cabe lembrar que o PNBE foi suspenso em 2015 (FERNANDES, 2017), contudo, seus acervos permanecem disponíveis nas bibliotecas e/ou Salas de Leitura das escolas da rede pública em âmbito nacional.

Para Ezequiel Theodoro da Silva (2009, p. 150), no que se refere à leitura em nosso país, mesmo com o fim da ditadura e a conquista da democracia, com os avanços advindos da globalização, o país ainda está muito distante de efetivar a cidadania e o conhecimento. Existe um abismo entre as classes sociais promovido pelo crescimento da pobreza, da criminalidade, da corrupção e do desemprego. Desse modo, a leitura não tem se efetivado nas escolas particulares, nem nas públicas, pois seu público juvenil atribui valor simbólico a atividades diversas, pautadas pelo consumo, pela projeção em redes sociais, pelos modismos, entre outros motivos. Paralela a essa percepção, a mediação não se efetiva nesses espaços escolares, pela ausência de estrutura e/ou de formação continuada de professores, coordenadores, bibliotecários, entre outros.

É necessário pontuarmos que, embora a escola particular tenha mais recursos financeiros, nem sempre consegue oferecer ao aluno ações que desenvolvam suas capacidades como leitor, como espaço de leitura adequado, livros de qualidade e, não menos importante, formação a esses professores que formam leitores dentro do espaço escolar. Assim, teríamos a garantia de um desenvolvimento com uma perspectiva de qualidade a esses alunos os quais estão em formação.

Nesse cenário globalizado e discrepante socialmente, Adriana Falcão publica duas obras as quais tratam de temas fraturantes: *Mania de Explicação* (2001), para o público infantil e *Luna Clara & Apolo Onze* (2002), para o público juvenil. Ambas

tratam de questões que interessam aos jovens leitores, pois tematizam as descobertas advindas da individuação.

Em síntese, os estudos sobre a produção juvenil são recentes no Brasil, embora eles se intensifiquem a partir dos anos 2000, há ainda necessidade de sistematizações das tendências desse campo na produção contemporânea. Nesse sentido, Ceccantini afirma que:

Num país em que sequer a produção contemporânea da –outra literatura|| consegue ser razoavelmente assimilada e deglutida pelo meio acadêmico, o que tem sido feito em termos da pesquisa voltada para os enormes números, dígitos, cifras que envolvem o universo da literatura infanto-juvenil contemporânea deixa ainda muito a desejar. Faltam: obras de referência de toda sorte – biografias, dicionários, antologias, entre outros; estudos monográficos sobre um determinado autor ou uma determinada obra, dos mais simples, aos mais complexos, que procurem integrar ambos os aspectos na análise; pesquisas mais generalistas, que deem conta de questões teóricas representativas para a literatura infanto-juvenil brasileira; estudos panorâmicos, considerando conjuntos de autores e obras, empenhados em apontar tendências estéticas, ideológicas etc.; estudos voltados para a recepção da literatura infanto-juvenil em contexto escolar; isto, para citar de modo genérico algumas entre outras lacunas. (2000, p. 20-21).

Ainda que algumas mudanças já tenham sido conquistadas, há muito o que se desenvolver, uma vez que a formação de leitores ainda carece, além da leitura de obras com valor estético, trabalhos e pesquisas que possam levar estes livros para a sala de aula e desenvolver no professor uma capacidade maior de mediar estas obras, pois a recepção, em contexto escolar, ainda não se faz presente nas salas brasileiras. E este professor mediador, para realizá-la, precisa adquirir conhecimento teórico e metodológico das estratégias que envolvem a mediação.

Faz-se pertinente observarmos que, nos últimos anos, houve a elaboração de um documento denominado Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo objetivo é normatizar e definir um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear tanto os currículos dos sistemas e das redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas, sendo elas públicas ou privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Assim, diante do que foi previsto para o modelo educacional brasileiro e proposto em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's),

houve a necessidade de se ampliar as orientações metodológicas direcionadas aos professores da Educação Básica, uma vez que uma das grandes críticas aos PCN's é o fato de suas propostas, de certo modo, não abarcarem a realidade geral do país e também ao fato de que sua linguagem não se faz compatível ao que os professores vivenciam em sua concepção de ensino, constituindo, dessa forma, mais uma problemática. Com isso, os PCN's passam a ser insuficientes em relação ao que os professores realizam em contexto escolar.

Desse modo, houve a necessidade de criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevista desde a Constituição Federal de 1988, para que, mesmo diante de inúmeras realidades educacionais em nosso país, houvesse a universalização do ensino. A BNCC é constituída por três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O Ensino Fundamental foi subdividido em -anos iniciais e -anos finais, e organizado em quatro -áreas de conhecimento com seus respectivos -componentes curriculares (indicados aqui entre parênteses): Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa – apenas para os anos finais); Matemática (Matemática); Ciências da Natureza (Ciências) e Ciências Humanas (Geografia e História) (BNCC, p. 25). No que diz respeito a essas divisões, cada área de conhecimento apresenta -competências específicas da área, -componentes curriculares e, para as áreas de Linguagens e Ciências Humanas, temos ainda -competências específicas de componentes, as quais possibilitariam a articulação horizontal (entre áreas) e vertical (progressão entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental).

Segundo a BNCC,

[...] para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas **habilidades** estão relacionadas a diferentes **objetos de conhecimento** – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em **unidades temáticas** (BRASIL, 2022<sup>2</sup>, p. 26 - grifos no original)

Interessa ao presente trabalho uma abordagem da disciplina de Língua Portuguesa, inserida na área de Linguagens, a fim de observarmos como o Ensino de Literatura integra tais componentes e também o quanto há de lacuna no que tange a esse processo no aprendizado do aluno. Em relação ao objetivo norteador para Língua

---

<sup>2</sup> <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Portuguesa, afirma-se que visa a [...] garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social o exercício da cidadania (BRASIL, 2022, p. 63). Para tanto, a BNCC destaca as dimensões oral e escrita da língua, e o texto como centro de –práticas de linguagem em sua –multimodalidade de linguagens – –uma variedade de composição de textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro (BRASIL, 2022, p. 63).

Dessa forma, o documento se apresenta organizado em cinco –eixos organizadores denominados como: oralidade, leitura, escrita, linguísticos e gramaticais, e o eixo Educação Literária. Este eixo organiza-se a partir das seguintes –unidades temáticas: –Categorias do discurso literário; –Reconstrução do sentido do texto literário; –Experiências estéticas; –O texto literário no contexto sociocultural; –Interesse pela leitura literária e estabelece:

[...] estreita relação com o eixo Leitura, mas se diferencia deste por seus objetivos: se, no eixo Leitura, predominam o desenvolvimento e a aprendizagem de habilidades de compreensão e interpretação de textos, no eixo Educação literária predomina a formação para conhecer e apreciar textos literários orais e escritos, de autores de língua portuguesa e de traduções de autores de clássicos da literatura internacional. Não se trata, pois, no eixo Educação literária, de ensinar literatura, mas de promover o contato com a literatura para a formação do leitor literário, capaz de apreender e apreciar o que há de singular em um texto cuja intencionalidade não é imediatamente prática, mas artística. O leitor descobre, assim, a literatura como possibilidade de fruição estética, alternativa de leitura prazerosa. Além disso, se a leitura literária possibilita a vivência de mundos ficcionais, possibilita também ampliação da visão de mundo, pela experiência vicária com outras épocas, outros espaços, outras culturas, outros modos de vida, outros seres humanos. Nesse eixo, e também no eixo Leitura, a escolha dos textos para leitura pelos alunos deve ser criteriosa, para não expô-los a mensagens impróprias ao seu entendimento, consoante determinam os Artigos 78 e 79 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990). (BRASIL, 2022, p. 65).

Pelo excerto, podemos observar que a BNCC pressupõe a formação de um leitor que vá adquirir um repertório literário nacional e internacional mínimo, o qual entenda a literatura, prioritariamente, em sua fruição estética, –leitura prazerosa, que consiga ampliar sua visão de mundo pela experiência, (—outras épocas, outros espaços, outras culturas, outros modos de vida, outros seres humanos) e que esteja protegido de temáticas e mensagens impróprias nos termos do ECA.

Desse modo, o eixo Educação literária pretende promover educação literária aos alunos-leitores, no entanto, o texto da BNCC não explica como este processo precisa se efetivar. Poderíamos entender que não se trata de ensinar produção ou criação literária, entretanto, a unidade temática –experiências estéticas, com o –objeto de

conhecimento: processos de criação, apresenta como habilidade a ser desenvolvida em todos os nove anos, exatamente, a criação literária. Tomemos como exemplo o que está descrito nas habilidades esperadas pelos alunos do 5º ano:

Criar narrativas ficcionais, desenvolvendo enredos, personagens e cenários, utilizando técnicas diversas com a linguagem descritiva, narrativa em primeira e terceira pessoas e diálogos.

Criar textos em versos, utilizando imagens poéticas (sentido figurado) e, no plano sonoro, rima, melodia, ritmo. (BRASIL, 2022, p.103).

Outro aspecto que também se faz pertinente observarmos é que a BNCC direciona o entendimento do texto literário sempre para o conhecimento do –outro. Na Unidade Temática –O texto literário no contexto sociocultural, –objeto de conhecimento: Dimensão social e estética do texto literário, são apresentadas as seguintes habilidades a serem desenvolvidas por alunos do 5º ao 9º ano:

Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo em textos literários.

Reconhecer, em textos literários, formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas, considerando o momento e o local de sua produção e autoria. (BRASIL, 2022, p. 125).

Dois aspectos podem ser pontuados aqui nos quais divergimos da BNCC. O primeiro é que o texto literário também serve para a compreensão da própria realidade, ou seja, da própria época, do próprio espaço social, da própria cultura, dos próprios modos de vida. Visto que as obras a serem trabalhadas com os alunos, nesta proposta de recepção, trazem temáticas que vêm ao encontro de seus anseios e de suas vivências, além de romperem com os seus horizontes de expectativa.

Outro questionamento reside no fato de cultura e sociedade brasileiras serem decorrentes de processos culturais violentos que resultaram em um povo multiétnico e miscigenado. Logo, a própria ideia de –outro e de –próprio não encontra um terreno sólido em que se sustentar. Sendo assim, a BNCC deveria levar em conta tais considerações, uma vez que o texto literário deve ser encarado como portador de valores sociais, culturais e humanos para, com isso, haver a compreensão da diversidade étnica e cultural, acima de tudo, brasileira.

Dessa forma, cabe ao educador procurar ampliar tais espaços reduzidos pela BNCC (2022), já que nela o ensino de literatura é voltado, prioritariamente, para a

fruição estética e, mesmo quando sugere a dimensão social, sempre aponta para a compreensão do outro. No entanto, sabemos que a literatura precisa ser entendida como forma de conhecimento sobre o mundo, ou seja, não apenas como fruição estética, mas também como forma de saber. Entendemos aqui que o texto literário precisa ser lido como um repositório de informações históricas, sociais, políticas e econômicas, todavia não apenas de outros tempos e outros lugares, mas, principalmente, do tempo presente para que, com isso, ele se aproxime do aluno, de seus gostos e daquilo que ele vive em seu cotidiano. Acreditamos que, antes de tudo, o texto precisa se aproximar do aluno para, assim, o aluno aproximar-se do texto e, com o tempo, extrapolar os limites antes pontuados.

Em relação ao que foi apontado, anteriormente, podemos observar melhor este aspecto, quando estamos diante dos resultados dos exames avaliativos do Ensino Médio, que não deixam de também evidenciar alguns dos problemas que se desdobram ao longo do Ensino Fundamental e os quais acabam por culminarem na etapa de ensino posterior. Uma vez que se tem observado que a inserção desses jovens no âmbito escolar, infelizmente, não garante que se formem leitores críticos, como mostram os resultados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, organizado por Zoara Failla(2021). A presente pesquisa apontou que o Brasil, infelizmente, perdeu 4,6 milhões de leitores entre 2015 e 2019, segundo apontou a pesquisa. O levantamento, feito pelo Instituto Pró- Livro em parceria com o Itaú Cultural, foi realizado em 208 municípios de 26 estados entre outubro de 2019 e janeiro de 2020. É apontado também que apenas pouco mais da metade dos brasileiros tem hábitos de leitura: 52% (ou 100,1 milhões de pessoas). Tal resultado se apresenta 4% menor do que o registrado em 2015, quando foi apontado a porcentagem de leitores no país como sendo de 56%. Ou seja, com o passar dos anos, as pesquisas revelam uma grande perda no que diz respeito à formação de leitores em nosso país, culminando, a partir dessa perspectiva, em um ensino frágil.

O mesmo estudo divulgou também (FAILLA, 2021) uma comparação entre as classes sociais e faixas etárias diante do hábito da leitura e, para a nossa surpresa, as classes, em nosso país, enfrentam um paradoxo, uma vez que A e B apresentam os níveis mais altos de leitura quando comparadas às classes C, D e E, no entanto, também tiveram as maiores quedas entre 2015 e 2019. Já que, enquanto o número de leitores diminuiu 12% na classe A e 10% na B, a queda entre D e E foi de apenas 5% desde a última pesquisa. Ou seja, isso nos faz pensar no que motivou esta queda ser maior em classes mais abastadas.

No que diz respeito à divisão por idade, a única faixa etária que teve aumento de leitores foi a de crianças entre 5 e 10 anos. Todas as outras, incluindo adolescentes, jovens e adultos, leram menos em relação à última pesquisa. Entretanto, ainda com a queda, os pré-adolescentes e adolescentes, entre 11 e 13 anos, compõem a faixa etária que mais lê no país: 81%. Vale ressaltar que, mesmo sendo a faixa etária que mais lê, houve uma queda quando comparamos aos anos anteriores, isso nos possibilita refletir sobre como a escola tem atentado para o trabalho com Literatura no âmbito juvenil, uma vez que muitos destes jovens acabam tendo contato com a leitura em âmbito escolar.

Cabe recordar que, na pandemia ocorrida em 2020 e agravada em 2021, muitos jovens não ficaram apenas afastados de bibliotecas, mas sim à margem da educação, do acesso ao ensino de forma global. Em 2021, foi divulgada uma nota técnica pela organização *Todos pela Educação* e publicada no Jornal digital *Nexo*, em 08 de fevereiro de 2022, a qual mostra os efeitos da pandemia de Covid-19 na alfabetização, o número é, extremamente, preocupante, uma vez que apresenta o índice de 40,8% de crianças brasileiras, entre 6 e 7 anos, que não sabiam ler e escrever. O gráfico, a seguir, faz uma relação desse dado, comparando com anos anteriores, de 2012 até o ano de 2021:

**Gráfico I – O alfabetismo entre as crianças brasileiras**



Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/extra/2022/02/08/Analfabetismo-entre-crian%C3%A7as-de-6-e-7-anos-chega-a-408>. Acesso em 20 de fevereiro de 2022.

Pela análise desse contexto, pensar em um trabalho que contemple a literatura, no âmbito da educação literária em sala de aula, justifica-se. Para tanto, a literatura juvenil, tanto na forma quanto no conteúdo, pode atuar como instrumento fundamental

para incentivar a leitura entre os jovens, pois além de permitir um exercício lúdico, favorece o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.

A literatura juvenil possui este epíteto não apenas porque fala do universo e interesse de seu público, mas porque o atinge, conforme Rildo Cosson (2012), se a obra tiver qualidade suficiente, ela promove a identificação com personagens literários. Esse processo de identificação realiza-se, por meio de um diálogo inteligente entre leitor e livro. Dessa forma, o prazer estético está ligado aos assuntos tematizados no texto juvenil, por sua vez, tratados com veracidade, rigor e qualidade. Conforme Rildo Cosson:

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. (2012, p. 17).

Assim, na produção literária juvenil, todos os temas são dignos de fazer parte do patrimônio literário, desde que sejam tratados pelo viés da esteticidade. Pelo seu viés dialógico, essa produção pode despertar os jovens para leituras posteriores de textos canônicos. Pelo viés crítico sobre as relações humanas em sociedade, motivá-los a desejarem a existência de realidades mais humanizadas e de um sistema mais justo e igualitário.

Cabe ressaltar que, na atualidade, a produção juvenil tem nos apresentado também características que se aproximam da produção para adultos tanto em temas como em propostas. Além disso, ela se apropria de recursos estéticos sofisticados, apresentando, com isso, obras atraentes e enriquecedoras as quais rompem as barreiras etárias.

Até aqui apresentamos um panorama da literatura juvenil e de seu desenvolvimento em cenário brasileiro. Discutimos seu reflexo no ensino e sua percepção em documentos oficiais. No próximo tópico, aproximamo-nos um pouco mais da BNCC e de como esta se projeta no Ensino Fundamental II – Anos Finais. Justifica-se essa abordagem, uma vez que nosso trabalho com a leitura e recepção de textos literários realizou-se com o 7º ano. Como se trata de alunos de um colégio particular, vamos também discutir como a BNCC está presente no método de ensino adotado pela escola em questão, no caso, a apostila do *Sistema de Ensino Anglo*, pela

editora SOMOS Sistema de Ensino, com a última atualização realizada no ano de 2021, alinhada aos pressupostos da BNCC.

## **1.2 Análise do material didático a partir da BNCC**

Como, anteriormente, citado, refletimos neste tópico sobre a metodologia que embasa a apostila do *Sistema de Ensino Anglo* em sua proposta de trabalho com o 7º ano do Ensino Fundamental II – Anos Finais. As apostilas são divididas em bimestres, sendo assim, o professor recebe quatro apostilas para serem trabalhadas durante o ano letivo. Em média, são noventa páginas com o conteúdo que deve ser ministrado na sua íntegra até o fim de cada bimestre, totalizando, com isso, 48 módulos. Para tanto, seis aulas semanais são ministradas na disciplina de Língua Portuguesa, pelo mesmo professor.

Em relação à ordem de divisão, a apostila segue sempre a mesma ao longo do ano. Para tanto, seus Módulos se dividem em *Leitura, Estudo da Língua e Produção de textos*. Em regra, inicia-se com um texto ou um excerto para ser lido e, a partir dele, são trazidas algumas questões de interpretação textual e as características do gênero textual em questão que compõem o texto. Ou seja, o texto literário vem acompanhado de algumas perguntas, no entanto, o foco está em sua classificação quanto ao gênero textual a que pertence.

Em seguida, há o deslocamento de alguns trechos deste texto para o módulo de *Estudo da Língua* e, nele, o aluno inicia seus estudos com explicações e exercícios sobre a Gramática Normativa da Língua Portuguesa. Na sequência, a apostila apresenta mais algumas particularidades que complementam o que foi estudado no módulo *Leitura* e, a partir disso, o aluno deve produzir um texto apresentando tais características do gênero que fazem parte do texto literário, já que ele estudou quais são os elementos presentes no gênero textual em questão, a partir da leitura do texto literário.

Uma vez que nosso objetivo, neste trabalho, é observar como se dá a promoção da educação literária tanto na apostila trabalhada com o 7º ano, quanto a forma como ele é abordado na BNCC (BRASIL, 2022), focaremos apenas nos Módulos intitulados *Leitura* para que possamos tomar conhecimento de quais são os textos literários trabalhados pela apostila, seus respectivos gêneros e de como são trabalhados, conforme a apostila orienta. Tomamos como base para nossa análise a atualização da Apostila realizada entre os anos de 2020 e 2021, de números 1, 2, 3 e 4, as quais correspondem ao material utilizado durante todo o ano letivo, sendo que cada número equivale a um

bimestre trabalhado. Assim, a de número 1 compreende os meses de fevereiro, março e abril; a de número 2, maio e junho; a de número 3, agosto e setembro; e a de número 4, os meses de outubro e novembro. A primeira quinzena de dezembro fica, então, destinada para aulas de revisão de conteúdo e exames finais para aqueles alunos que não atingiram a média necessária à aprovação.

No primeiro bimestre, há doze Módulos. Destes, somente, quatro são destinados à Leitura, no entanto, ao texto literário, propriamente, dito, destinam-se apenas dois. Os Módulos 1 e 4 de *Leitura* retomam, respectivamente, a fruição e a interpretação de textos poéticos e da narrativa fantástica, representada pelo mito. Já os Módulos 7 e 10 dedicam-se aos gêneros do âmbito escolar, tratam da organização das questões aplicadas nas provas e trazem paratextos editoriais dos livros explorados na leitura, como as sinopses e resenhas. Alguns dos poemas trabalhados no Módulo 1 são: *Cantigas por um passarinho à toa*, de Manoel de Barros (1916-2014); *A lesma*, de Ronald Polito (1961-); *O pulsar*, de Augusto de Campos (1931-); e *Canção meio acordada*, de Mário Quintana (1906 – 1994). Já no Módulo 4, temos o mito *Prometeu e os primeiros homens*, escrito por Claude Pouzadoux (1965-) e *Origem dos Munduruku*, de Daniel Munduruku (1964 - ).

Ao nos voltarmos para a BNCC (BRASIL, 2022), observamos que ela traz as abordagens que devem ser desenvolvidas em sala de aula, no Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano), no que tange ao *Campo artístico – literário* em relação à *Leitura: –Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos* (p.160). Quanto à habilidade EF69LP48, afirma que o aluno precisa: –interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros [...] semânticos [...] (p.161). Faz-se importante destacar que, por mais que tenham sido trabalhados poemas e mitos também na apostila do 6º ano do Ensino Fundamental II, não há uma progressão de aprendizagem dos alunos, pois a ativação de seus saberes, muitas vezes, não passará da identificação dos componentes apenas estruturais do texto, reduzindo, assim, as suas possibilidades de compreensão e interpretação dos sentidos que a obra literária oferece.

Desse modo, ignora-se o que defende Todorov:

Os ganhos da análise estrutural, ao lado de outros, podem ajudar a compreender melhor os sentidos de uma obra. Em si, eles não são mais inquietantes do que os da filologia, a velha disciplina que dominara o ensino de Letras durante 150 anos: são instrumentos que ninguém hoje pode

contestar, mas nem por isso merecem que nos dediquemos a eles em tempo integral. (2009, p.32).

Ou seja, o que o autor expõe anteriormente está de acordo com as ponderações que versam acerca do ensino literário da BNCC (BRASIL, 2022), as quais, como dito, não devem se limitar somente a exercícios de memorização e/ou de identificação de operadores da narrativa. Cabe ressaltar, no entanto, que a abordagem estrutural do texto literário não é de todo prejudicial. O equívoco o qual apontamos é quando ocorre somente o uso dela sem pressupor que todo leitor também carece de elementos que visem ao sentido do texto para além da formalização de sua estrutura. Até porque a apostila retoma essas mesmas características, de forma repetitiva, no Módulo de *Produção de Textos*, fazendo com que o ensino do gênero textual prevaleça sobre o texto literário. Dessa forma, tomando espaço de outras propostas que poderiam dar continuidade ao que já fora aprendido pelos alunos para que seus conhecimentos pudessem ser ampliados. Além de nos trazer o questionamento de que o trecho do livro, ou o capítulo da obra que fora apresentada no início do módulo só está lá para que o aluno observe as características e produza seu próprio texto.

No 2º bimestre, também, há 12 Módulos. No que tange aos Módulos denominados *Leitura*, encontra-se o trabalho com a narrativa ficcional, pelo capítulo de um romance clássico de aventura, *A ilha do tesouro*, de Robert Louis Stevenson (1850- 1894), obra que fica também sugerida como leitura extraclasse. Cabe destacar que são apresentados, somente, resumos dos demais capítulos que compõem a obra, o que acaba por motivar apenas aos alunos que se interessam pelo gênero aventura. O capítulo em questão é *O baú do marujo*. Os outros gêneros textuais trabalhados, respectivamente, nos Módulos 16, 19 e 22, são: relato, o roteiro de viagem e o texto no formato de vídeo de uma campanha publicitária. Sendo assim, podemos observar que, neste bimestre, a apostila traz apenas um texto literário para ser mediado com os alunos, priorizando, mais uma vez, os gêneros textuais utilitários e as suas características. Além disso, nem o material didático e a escola disponibilizam o livro na íntegra para que os alunos possam, pelo menos, ter contato com a obra.

Vale ressaltar que a BNCC (BRASIL, 2022) apresentou alguns avanços quanto às *práticas artístico-literárias* endereçadas aos anos finais do Ensino Fundamental no que diz respeito à unificação do ensino que busca a integração entre língua e literatura. Tal relação pode ser encontrada na prática direcionada para o 7º ano, LILP7FOA005, a qual objetiva -Produzir textos narrativos, dominando processos de referenciação

responsáveis pela organização do texto, para se referir ao que já foi dito e ao elemento novo que se introduz (p. 56).

Dessa forma, é possível localizar no objetivo previsto nessa prática a relação entre língua, literatura e a composição e produção textual também encontradas na apostila em questão. No entanto, acreditamos que, em todo o bimestre, apenas um texto literário ser sugerido para a leitura torna-se insuficiente à ampliação do repertório cultural do aluno, sem mencionarmos à ampliação de seus horizontes de expectativa (JAUSS, 1994; ISER, 1996, 1999).

No 3º bimestre, temos o trabalho dividido também em 12 Módulos e, quanto aos textos literários abordados no setor *Leitura*, temos os contos com raízes em narrativas populares. Apresenta-se a fábula de Hans Christian Andersen (1805-1875): *A verdade verdadeira*, propondo algumas atividades de interpretação e destacando as características desse gênero textual.

Nos demais módulos destinados à *Leitura*, há a presença de textos jornalísticos e jurídicos, os quais abordam Temas Contemporâneos Transversais, como Cidadania e Civismo: Vida Familiar e Civismo, Educação em Direitos Humanos e Direito da Criança e do Adolescente. Contudo, ao observarmos o que diz a prática LILP7FOA003 do 7º ano quanto ao ensino de gêneros textuais na BNCC (BRASIL, 2022), observamos:

-Relatar oralmente o enredo de obras literárias mais extensas, como novelas e romances, reconstruindo coerentemente a sequência narrativa. (p. 56). Ou seja, o documento propõe a introdução e o trabalho gradativo com outros gêneros textuais ainda não trabalhados em anos anteriores, como a *novela* e o *romance*, no entanto, o que percebemos aqui é o trabalho de um gênero literário já visto, por diversas vezes, em anos anteriores com um autor também bastante conhecido por eles.

Ao chegarmos no 4º bimestre, temos, com isso, o fechamento de mais um ano letivo também com a disposição de 12 Módulos para serem trabalhados. Aqui, há a presença nos Módulos de *Leitura*, de textos de divulgação científica e de contos de ficção científica, os quais convidam a uma reflexão sobre os diferentes modos de se relacionar com o mundo e com a ciência.

No Módulo 43, há a presença de um conto angolano: *Nós choramos pelo Cão-Tinhoso*, do escritor nascido em Luanda Ondjaki (1977-), também acompanhado de algumas atividades de interpretação, as quais apresentam como objetivo motivar os alunos a uma reflexão sobre o envolvimento emocional do leitor. Já no Módulo 46 de *Leitura*, o discente é levado a pensar sobre suas habilidades, no entanto, não há texto

literário algum que o convide a refletir sobre este processo. Mais uma vez, por todo um bimestre, temos apenas a presença de um texto literário para ser trabalhado com os alunos.

Ainda em relação aos avanços que a BNCC (BRASIL, 2022) apresenta quanto à disposição dos gêneros literários, destacamos outra prática do 7º ano: LILP7FOA006, a qual visa -Criar e recitar produções poéticas próprias da cultura oral - popular e juvenil - caracterizadas por cadência, ritmos e rimas, como o *cordel* e o *rap*. (p. 56.) Isso nos mostra que a maior importância dada aos gêneros orais se faz de modo mais inclusivo, visto que esses gêneros têm menos espaço nas aulas de Língua Portuguesa. No entanto, como pudemos perceber, tais propostas não são contempladas na apostila *Anglo* do ano em questão, o que nos possibilita afirmar que o trabalho com gêneros literários ainda está muito preso à produção de gêneros textuais que já eram trabalhados tanto em anos escolares anteriores, como em outras versões das apostilas, antes da reformulação realizada entre os anos de 2020 a 2021 para que ficassem alinhadas à BNCC.

Além de objetivar que o aluno compreenda, identifique e produza textos narrativos, no 7º ano, de acordo com a BNCC, também é possível identificar o espaço dado para a leitura de textos literários, quando observamos práticas que enfocam atividades como a *produção* de textos narrativos, a criação de textos poéticos próprios da cultura popular juvenil, além de identificar elementos constituintes dos poemas variados em leituras desse gênero, como mostra a prática LILP7FOA009: -Criar [...] haicais, sonetos, quadras, cordel etc., experimentando recursos expressivos que produzam efeitos sonoros, semânticos e visuais. (BRASIL, 2022, p. 56). Dessa forma, a base propõe uma retomada significativa do ensino de literatura, enfatizando, em algumas de suas práticas, a leitura de textos literários de modo a não priorizar somente a estrutura textual. Todavia, não conseguimos observar muitas destas mudanças propostas ao longo dos Módulos da apostila, uma vez que muitos de seus textos escolhidos para compor o ano letivo ainda estão muito presos ao que era feito anteriormente.

Quando observamos as escolhas realizadas para o trabalho com a Literatura no 7º ano do Ensino Fundamental, percebemos algumas características que nos levam a refletir sobre quais textos estão sendo oportunizados aos nossos alunos. Uma vez que pudemos perceber, no que tange ao texto literário, quão restrita é a quantidade e a variedade de textos trazidos ao longo dos bimestres. Vale ressaltar que não estamos criticando e tão pouco minorizando as escolhas realizadas pelos autores, mas sim trazendo à tona a quantidade e a diversidade apresentada, uma vez que acreditamos ser

importante o trabalho com a literatura em contexto escolar. Outra questão apresentada e que também nos motivou para a realização deste trabalho, é o fato de não encontrarmos texto algum produzido por uma autora nesta última reformulação realizada.

O fato de não haver a escolha de textos escritos por mulheres nesta reformulação, promoveu estranhamento, uma vez que a ideia de trabalhar com a produção de Adriana Falcão (1960-) veio, justamente, de um texto trazido pela apostila do 7º ano, da edição anterior (2017). Já que o Módulo 37, agora intitulado *Texto informativo: divulgação científica* (p.07), trazia como título: *Elementos da narrativa: ficção e verossimilhança*, (p.06), nele havia um convite para que o leitor mergulhasse num excerto da narrativa *Luna Clara & Apolo Onze*:

O texto escolhido para estas aulas faz parte do primeiro capítulo de um livro muito interessante e bonito, cuja leitura recomendamos: *Luna Clara & Apolo Onze*, de Adriana Falcão. Tudo nele é muito criativo, até o nome das personagens. Embora sejam sempre fantásticos, os acontecimentos narrados representam situações de vida, anseios e alegrias que todos nós experimentamos, constantemente, no nosso dia a dia. (RENSI; CARDOSO; LEITE, 2017, p.06).

Ao lermos este convite deixado pelos autores para os alunos acerca do livro em questão, ficamos nos perguntando sobre o porquê de não manter essa indicação na apostila ou ainda selecionar outro texto que também fosse de autoria feminina, dotado de valor estético, inserido no subsistema juvenil da literatura brasileira contemporânea, cujos temas se aproximam do jovem leitor. Sendo assim, este trabalho encontrou fôlego para ser desenvolvido com o intuito de fazer florescer nos alunos o gosto pela leitura a partir de uma literatura dotada de valor estético e com temas os quais se aproximam de seus interesses.

No próximo capítulo, tratamos da Estética da Recepção e do Efeito (JAUSS, 1994; ISER, 1996 e 1999). Justifica-se essa abordagem, tendo em vista que este é o aporte teórico que norteia a análise e a recepção das obras *Luna Clara & Apolo Onze* (2002), de Adriana Falcão, e *P. S. Beije*, também dessa escritora em parceria com Mariana Verissimo (2004), com alunos do 7º e 8º anos do Ensino Fundamental II. A Estética da Recepção e do Efeito (JAUSS, 1994; ISER, 1996 e 1999) interessa nesta dissertação, uma vez que percebe o leitor como principal elo do processo literário: –O leitor converte-se numa peça essencial da obra, que só pode ser compreendida enquanto uma modalidade de comunicação (ZILBERMAN, 1989, p.15).

**REFLEXÕES SOBRE O APORTE TEÓRICO**

## 2.1 Estética da Recepção e do Efeito

Ao nos voltarmos para os anos de 1960, podemos observar mudanças no que diz respeito aos padrões de comportamento da sociedade, com isso, a forma de analisar e produzir cultura também refletiu tais modificações. De acordo com Regina Zilberman (1999), os grandes propagadores da chamada Estética da Recepção, enquanto nova vertente teórica, foram os estudiosos Hans Robert Jauss (1994) e Wolfgang Iser (1996). Neste momento, podemos afirmar que há um maior interesse no que tange ao redimensionamento das noções de -autor, de -texto e de -leitor, de acordo com Mirian Zappone (2004).

Cabe destacar que, a partir do momento que Jauss levanta a perspectiva sobre a historicidade do texto, ele o faz sem minorizar o valor da experiência estética, de acordo com Zilberman (1989), pois esse estudioso entende que tanto a obra como o leitor se conectam em um exercício de interpretar. Uma vez que a obra traz recursos utilizados pelo autor na construção da narrativa a qual, já não sendo mais dele, agora dialoga com a *biblioteca vivida* (FERREIRA, 2009) do leitor e este processo se realiza a cada nova leitura, o repertório de quem a lê é enriquecido, assim como sua percepção crítica.

Para Zappone, com os estudos recepcionais,

O texto, [...], desvincilhou-se das amarras estruturalistas/funcionalistas que atribuíam exclusivamente à textualidade as chaves para a interpretação de uma obra. A partir de novas abordagens da linguagem (pragmática, teoria da enunciação, análise do discurso), que passaram a considerar mais enfaticamente a relação linguagem-sociedade, o texto deixou de ser mera organização linguística que -carrega ou que -transmite pensamentos, informações ou ideias de seu produtor. (2004, p. 189).

Em relação ao marco inicial da Estética da Recepção (*Rezeptionsästhetik*), Roberto Figurelli (1988) afirma que ela se situa na aula inaugural proferida por Hans Robert Jauss, em 1967, na Universidade de Constança, sob o título de *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft*. Surge, então, a chamada "Escola de Constança", a qual reúne nomes de significativos estudiosos, como Wolfgang Iser, Hans Neuschäfer, Hans U. Gumbrecht, Karlheinz Stierle e Manfred Fuhrmann e tem como precursor o próprio Jauss.

Conforme Figurelli (1988), a partir dessa aula inaugural de Jauss, de suas críticas e afirmações sobre os métodos marxistas de viés sociológico, com estudos

voltados para a realidade social, e dos formalistas, que focam apenas no texto, surge um viés diferenciado na análise literária em que o leitor se torna instância da literatura, de acordo com Zappone (2004), por responsável por atribuir sentido àquilo que lê.

Dessa forma, os textos são lidos sempre de acordo com uma dada experiência vivida, a partir das leituras anteriores e num certo momento histórico. Por sua vez, o leitor constrói na leitura o processo de significação, a partir de seu horizonte de expectativa (JAUSS, 1979). Vale ressaltar que, durante esse processo, suas expectativas podem ser frustradas, superadas ou rompidas pela experiência literária e, assim, remoldarem-se e expandirem-se, de acordo com suas vivências.

Dessa forma, Hans Robert Jauss (1979) qualifica essa ruptura do horizonte de expectativa, a partir da literatura, como experiência estética. Para o estudioso (JAUSS, 1979, p.46), a experiência estética não se inicia apenas no entendimento e na internalização de uma obra ou da busca pelo significado, a partir do que seu autor quis transmitir, mas também do Efeito que a obra de arte causa no leitor, sendo -[...] a compreensão fruidora e a fruição compreensível (p.45). Essa experiência se efetiva, por meio de movimentos que acontecem concomitantemente no ato da leitura: a *poiesis*, a *aisthesis* e a *katharsis*.

No que diz respeito à *poiesis*, podemos dizer que corresponde ao prazer da coautoria e a significação que o leitor encontra ao preencher as lacunas da obra. A *aisthesis* consiste no poder de entender o contexto da obra e, a partir deste entendimento, expandir seu conhecimento de mundo. Já a *katharsis* é o chamado da leitura à ação do leitor sobre o texto, levando-o a refletir e debruçar-se sobre a obra, trabalhando, com isso, as emoções a partir do plano artístico e da esteticidade, transpondo, assim, a experiência literária para a realidade do leitor.

Dessa forma, levando em consideração o fato de o leitor mudar a cada nova leitura ou a cada experiência, todo e qualquer encontro, ainda que com o mesmo livro, irá proporcionar uma nova interpretação, já que obra e leitor estão inseridos em contextos distintos e, uma vez que -[...] o texto é sempre recebido e interpretado diferentemente, por leitores de tempos diversos. (JAUSS, 1979, p.49). Ou seja, a obra literária deixa de ser um produto pronto e acabado, e passa a ter o poder de ser (re)construída quantas vezes forem necessárias, conforme o desejo do leitor.

Nesse processo, a leitura idealizada pelo autor, nem sempre será correspondida, dependendo do posicionamento do leitor. Sendo assim, Jauss (1994) ainda ressalta que a obra literária vai se transformando, criando rumos, conforme a leitura em cada época.

Prática esta que cabe, principalmente, aos clássicos da literatura que transbordam de tempo em tempo, mantendo-se sempre vivos na sociedade.

E tal experiência estética pode ter um poder transformador no leitor à medida que este é impelido a readaptar sua visão e construir novos sentidos ao passo que realiza a leitura. Desse modo, o texto literário, nesse processo, amplia, expande e modifica o conhecimento do leitor, por meio de interações as quais suscitam reflexões, novos posicionamentos frente ao que lê, revisões de hipóteses, emancipando-o e podendo levá-lo ainda a agir sobre a sua realidade na intenção de modificá-la:

A hermenêutica literária tem por tarefa interpretar a relação de tensão entre texto e atualidade como um processo, no qual o diálogo entre autor, leitor e novo autor, refaz a distância temporal no vai e vem de pergunta e resposta, entre pergunta original, resposta atual e nova solução, concretizando-se o sentido sempre doutro modo e portanto, cada vez mais rico (JAUSS, 1979, p.46)

Dessa forma, faz-se necessário refletirmos o quão importante é o trabalho de recepção em contexto escolar, uma vez que, segundo Vera Teixeira de Aguiar (2011), a leitura não é natural, como comer, respirar e dormir, e também ler não é apenas decifrar o código escrito, a leitura leva em consideração o domínio da língua aliado às formas de compreensão e apropriação, é um hábito que se desenvolve com o passar do tempo. Para tanto, é função da escola promover a leitura e formar um leitor crítico ou habitual.

Aguiar (2011) situa que a leitura crítica, desejavelmente, deve ser alcançada no período que compete a 8ª série e o Ensino Médio, uma vez que se trata de um movimento que o aluno elabora juízos de valor e desenvolve a percepção dos conteúdos estéticos. Todavia, ela salienta que tal configuração não é, necessariamente, rígida e pode ocorrer em fases distintas da vida de cada um. Desse modo, o que é importante tange ao aspecto da formação do hábito, bem como a compreensão da obra a qual está sendo recepcionada.

Quanto à recepção, temos esta palavra como chave no trabalho de Jauss (1994), e esta é definida por ele como o momento de fusão entre aquilo que está presente na estrutura do texto ao que é recepcionado pelo leitor, dessa forma, criando um horizonte de expectativas. Desse modo, levar em conta a recepção é considerar o meio tanto no ato da criação e da produção, quanto no ato da leitura de uma obra. Trata-se de um processo de interação do leitor com a obra. Neste trabalho, nossa preocupação recai

sobre a formação do jovem leitor crítico (ECO, 2003), pois, atualmente, a literatura disputa espaço com obras filiadas ao mercado, cujo único intuito é o entretenimento e não a emancipação do sujeito. Dessa forma, compete, então, ao mediador de leitura, ao oferecer o livro, atentar para as potencialidades estéticas da narrativa, visando à promoção de condições reais para a formação do leitor crítico no âmbito de uma política educacional (GREGORIN FILHO, 2007).

Segundo Jauss (2001), o texto estético apresenta *vazios*, omissões e lacunas a respeito da compreensão da obra, os quais serão preenchidos pelo próprio leitor com base em seus conhecimentos prévios. Em relação a esses vazios, Iser (2001) os denomina de pontos de indeterminação, mas, diferente de Jauss, ele acredita que o leitor pode preenchê-los, deixá-los em aberto ou, até mesmo, negligenciá-los. Dessa forma, há uma estrutura fixa, criada pelo autor, e uma que se molda, de acordo com as vivências e referências de leituras anteriores de cada leitor, dentro de cada obra. A esse encontro, entre o efeito do texto e as expectativas do leitor, Jauss (2001) denomina de concretude.

Jauss, a partir de suas considerações teóricas, em 1967, na Universidade de Constança, apresenta a sua proposta, por meio da elaboração de sete teses, que a fundamentam. Na primeira, o estudioso propõe como passo inicial para a renovação das histórias da literatura, repensar o papel que o historiador assume, privilegiando, com isso, sua primeira função quando tenciona escrever: o papel do leitor. Já que toda a essência da Estética da Recepção baseia-se, principalmente, nesta figura, a qual não foi contemplada em outras teorias. Segundo Jauss, uma obra -[...] não repousa numa conexão de ‘fatos literários’, estabelecida *post factum*, mas no experimentar dinâmico da obra literária por parte de seus autores. (1994, p.24). Dessa forma, uma obra literária sem a prática da leitura não se constitui.

A segunda tese diz respeito à experiência estética do leitor, uma vez que esta pode ser descrita como o resultado da interação do leitor com a obra. Ao indicar o leitor e a recepção como principal foco a ser analisado, o autor promove a inversão do processo de análise da obra artística, normalmente, realizada a partir do autor e de sua produção, considerando, assim, que o leitor preenche, de forma singular, a leitura de um mesmo texto, pois, para ele, uma obra literária contém -[...] avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bem definida (1994, p.28).

Em relação à terceira tese, há a preconização de que o texto pode satisfazer o horizonte de expectativas do leitor ou, até mesmo, provocar o estranhamento e o rompimento desse horizonte, tanto em maior ou menor grau, levando-o, com isso, a uma nova percepção da realidade. A chamada -distância estéticall, denominada por Jauss, corresponde às expectativas do leitor, sua realização e determina -o caráter artístico de uma obra literária (1994, p. 31). Sendo assim, de acordo com esta teoria, quanto mais a obra estiver distante do horizonte de expectativa do leitor, maior será seu valor estético.

Na quarta tese, o teórico se propõe a examinar as relações atuais do texto com a época de sua publicação, analisando, dessa forma, qual era o horizonte de expectativas do leitor de então e quais são as necessidades desse público que a obra atendeu. Jauss defende, com isso, a necessidade da reconstrução do horizonte de expectativa sob o qual uma obra foi criada e recebida no passado. Uma vez que, para ele, são equivocadas tanto as interpretações que levam em conta apenas os critérios do passado quanto as que leem tais textos, a partir dos critérios presentes. Desse modo, Jauss propõe *uma reconstrução do horizonte de expectativas*, a partir do qual a obra foi criada e recebida. (ZAPPONE, 2004, p.196).

A quinta tese (JAUSS, 1994) contempla as questões da distância estética. Jauss conclui que o rompimento de expectativas deve ser gradual, uma vez que o processo de recepção é longo e um grande distanciamento pode impedir o leitor de alcançar a alteração no horizonte de expectativas. Por isso, também e, de acordo com Jauss (1994), muitas vezes, uma obra literária acaba não sendo compreendida no primeiro momento de sua publicação, necessitando, para tanto, de um tempo maior para a sua receptividade e para a sua compreensão. O movimento contrário pode acontecer também, visto as diferenças temporal e social de cada espaço e época. Logo, para ele, a história literária pautada no critério recepcional não é um processo linear, sequencial, de obras literárias, mas sim um conjunto aberto de possibilidades, já que sentidos novos podem ser vistos em textos antigos, o que permite um constante reavaliar dos contextos literários.

Ao analisarmos a sexta tese, observamos que esta apresenta a discordância de Jauss sobre a homogeneização da narrativa do historiador, para ele, a história da literatura deve considerar as semelhanças, diferenças, inter-relações e coexistências presentes num dado período pertencente ao mesmo corte sincrônico. De acordo com Zappone:

Para Jauss, a historicidade da literatura se revela exatamente nos pontos de intersecção entre diacronia e sincronia. Uma dimensão efetivamente histórica de literatura deve levar em conta as sucessivas recepções de um texto (aspecto diacrônico), mas relacionar essas recepções ao longo da história à recepção da obra num dado momento (recepção inicial). Relacioná-la ao seu momento significaria, conforme Jauss (1994, p.48) \_reconstruir o horizonte de expectativa a obra é recebida como atual ou inatual, como em consonância com a moda, como ultrapassada ou perene\_. (2004, p. 197).

Com isso, para Jauss (1994), a sincronia é fator importante para a compreensão de um aspecto específico da historiografia da literatura, pois, ao comparar-se obras de um mesmo período histórico, demonstra-se a -evolução literária que prioriza um gênero em relação a outros contemporâneos.

No que diz respeito à sétima e última tese de Jauss (1994), temos a relação entre literatura e vida, a qual nos apresenta a literatura como uma função social em sua criação, pois, devido ao seu caráter emancipador, abre novos caminhos para o leitor no âmbito da experiência estética. Com isso, ela produz efeitos éticos, sociais e psicológicos, já que o leitor se torna capaz, por meio da literatura, de visualizar aspectos de sua prática cotidiana de modo diferenciado e é justamente o que provoca a experiência estética, pois -[...] a função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativas de sua vida prática. (JAUSS, 1994, p. 50).

Sendo assim, a experiência da leitura da obra literária proporciona uma transformação no indivíduo que, atingido nas suas emoções, sensibilidade, conhecimentos, não é mais o mesmo do "antes da leitura"; essa tal transformação, pois, lhe faz ver/perceber/sentir coisas que antes não via/percebia/sentia. Portanto, enriquece esse ser/sujeito leitor, sendo-lhe, pois, gratificante e proveitoso, o que nos impulsiona, ainda mais, na elaboração e aplicação deste trabalho, uma vez que estamos trabalhando com uma situação real, envolvendo obra literária e leitores juvenis.

A Teoria da Estética da Recepção, como antes já mencionada, foi também complementada com os estudos de Wolfgang Iser, o qual elaborou a -Teoria do Efeito, que busca analisar, por meio da leitura, o efeito (estético) da obra literária no leitor, obrigando-o a diferenciar suas próprias atitudes. Com isso, a proposta de Iser (1996) enfoca a experiência da leitura de textos literários com o objetivo de elevar a consciência do leitor e reafirmar seu papel como investigador de significados. Dessa forma, o texto passa a ser visto como um dispositivo, a partir do qual, o leitor constrói suas representações, por meio de suas atividades imaginativas e perceptivas.

Iser (1996) acredita no dinamismo entre leitor e obra, uma vez que, para ele, a leitura é concretizada a partir da interferência do destinatário na abertura do texto. Sendo assim, a interação entre público e obra ocorre a partir dos pontos de indeterminação, ou seja, é o ato de preencher os vazios instaurados na narrativa. Para o estudioso, “[a]través dos vazios do texto e das negações nele contidas, a atividade de constituição de corrente da assimetria entre texto e leitor adquire uma estrutura determinada, que controla o processo de interação” (ISER, 1979, p. 91-92).

Com isso, as interpretações dos vazios feitas pelo leitor são chamadas de conexões implícitas. De acordo com Terry Eagleton, neste processo:

O leitor estabelece conexões implícitas, preenche lacunas, faz deduções e comprova suposições – e tudo isso significa o uso de um conhecimento tácito do mundo em geral e das convenções literárias em particular. O texto, em si, não passa de uma série de –dicas para o leitor, convites para que ele dê sentido a um trecho de linguagem [...]. A obra cheia de –indeterminações, elementos que, para terem efeito, dependem da interpretação do leitor, e que podem ser interpretadas de várias maneiras. (1997, p. 105).

Ao fazer conexões implícitas, tem-se a ação de preencher vazios, a partir de um ponto de vista subjetivo. Contudo, Iser (1979) prevê um leitor implícito, que avulta da própria estrutura textual. Com isso, considera-se que, em uma interpretação de texto, há dois leitores: o empírico e o implícito. O implícito encontra-se na estrutura base e universal do texto, já o leitor empírico obtém experiências e reflexões, a partir de um ponto de vista específico, obtido pela leitura do texto. Sendo assim, para Iser, a obra literária apresenta potencialidades que alcançam todos os leitores e pontos implícitos que vão encontrar o universo de quem o lê.

Uma vez que o leitor não é considerado num plano real, ele emerge das estruturas textuais, na medida em que estas reivindicam sua participação, a criação literária, a partir de sua organização textual, antecipa os efeitos previstos sobre o leitor; porém, os princípios de seleção os quais possibilitam a atualização do texto são particulares a cada leitor. Para tanto, as perspectivas do texto visam a um ponto de referência, assumindo caráter instrutivo, todavia, “[...] o ponto comum de referências, no entanto, não é dado enquanto tal e deve ser por isso imaginado. É nesse ponto que o papel do leitor, delineado na estrutura do texto, ganha seu caráter efetivo” (ISER, 1996, p.75).

No que tange à obra de arte, Umberto Eco (2012) destaca que:

Um objeto produzido por um autor que organiza uma seção de efeitos comunicativos de modo que cada possível fruidor possa compreender (através do jogo de respostas à configuração de efeitos sentida como estímulo pela sensibilidade e pela inteligência) a mencionada obra, a forma originária imaginada pelo autor. (2012, p. 40).

Como pudemos perceber, é neste conceito de obra aberta de Eco (2012) que Iser (1996) situa o leitor como protagonista do processo de leitura e da estrutura de comunicação. Já que essa estrutura está subjacente aos vazios ou lacunas presentes em um texto, os quais indicam os momentos de entrada do leitor no universo ficcional. Assim, necessariamente, um texto supõe um receptor que irá preencher esses vazios. O texto possui, com isso, uma estrutura de apelo que invoca a participação de um indivíduo na leitura e no acabamento, trata-se do leitor implícito.

De acordo com Ferreira (2009), a comunicação ocorre quando o leitor implícito, na busca do sentido, de concretude, resgata a coerência do texto interrompida pelos vazios. Nesse leitor implícito projeta-se o empírico. Para Iser (1996), a leitura é constituída por elementos postos na estrutura textual da obra e, ainda, por elementos externos ao texto, os quais são compostos pela imaginação do leitor. Para tanto, nesse processo, um não se sobrepõe ao outro, apenas se completam. Durante a leitura das lacunas deixadas pelo autor, a experiência de leitura promoverá expectativas acerca do que é narrado.

Desse modo, compreendemos que o ponto de vista do leitor faz-se necessário para o real objetivo e existência da obra literária. Todavia, é importante destacar que esses vazios não podem ser preenchidos pelo próprio sistema, e sim pelo próprio leitor. Uma vez que eles representam um dispositivo importante, pois articulam a interação entre texto e leitor (ISER, 1996), e o leitor passa a ser um participante ativo na construção dos sentidos do texto:

[...] o texto é um sistema de combinações e assim deve haver também um lugar dentro do sistema para aquele a quem cabe realizar a combinação. Este lugar é dado pelos vazios, que assim se oferecem para a ocupação pelo leitor. (ISER, 1996, p. 91).

Podemos, então, perceber que os estudos de Jauss e Iser se complementam à medida que buscam entender o espaço que o leitor ocupa no processo de significar a obra. Neste sentido, Zilberman (1999) também afirma que a Estética da Recepção e do

Efeito se trata da soma de muitas vertentes de estudos, bem como de muitas propostas para a análise da literatura, mas que, a partir do trabalho desenvolvido por Iser e Jauss, efetivamente, difundiu-se que as obras literárias não deviam ser analisadas somente em seu viés estrutural, mas também entendendo que o encontro do texto com o leitor constitui a sua finalidade.

Sendo assim, o texto literário é uma construção que se dá a partir da leitura, não podendo existir funcionalidade para este sem a participação de um coautor para lhe completar o sentido, –Assim, a literatura é condicionada, tanto em seu caráter artístico, quanto em sua historicidade, pela relação dialógica entre obra e leitor (FERREIRA, 2009, p. 102). Ou seja, a literatura exerce um poder transformador no homem quando esta lhe conduz ao estranhamento ou à identificação, chamando-o a debruçar sobre a obra e refletir sobre a temática proposta. Por isso, ao escolhermos as obras de Falcão (2002, 2004) para este trabalho, entendemos que elas fomentam seu imaginário, ativam sua biblioteca vivida pela dialogia com outras obras e estabelecem interação com o jovem leitor, pela afluência de lacunas a serem preenchidas por ele.

Pautados nas teorias de Jauss (1994) e Iser (1996), alguns pesquisadores passaram a entender o fenômeno literário com base na recepção, mas, principalmente, nas teses de Jauss, nomeadamente, a terceira e a sétima as quais apresentam a –distância estéticall e dos –efeitos na vida dos leitoresll. Neste sentido, as professoras brasileiras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar (1993) desenvolveram o Método Recepcional, cuja abordagem vem alcançando, cada vez mais espaço como metodologia de ensino de literatura em muitas escolas do país. Veremos esse Método com mais detalhes no próximo tópico, pois norteou nosso trabalho em sala de aula com a turma do 7º e 8º anos do Ensino Fundamental II.

## **2.2 Método Recepcional**

Desde 1999, com a elaboração dos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) e a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, temos propostas que norteiam a educação brasileira, a partir de um aporte de ensino que apresenta critérios de competências e habilidades. No que tange à divisão de áreas da estrutura curricular, temos: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Como se pode observar, não há

menção à literatura na primeira área referenciada, como campo de atuação artístico-literário.

Como nós sabemos, os textos literários representam um repertório de saberes, os quais são experienciados pela humanidade e ressignificados pela linguagem. Uma vez que, neles, podemos encontrar comportamentos e modos de vida os quais nos descortinam os processos, muitas vezes, tortuosos e que acabam nos oferecendo subsídios para refletir sobre o nosso presente e as condições as quais pretendemos colocar nosso futuro. Como se observa, o espaço em que mais se tem contato com a literatura, no que diz respeito à formação do indivíduo, é o escolar. No entanto, muitas vezes, esse espaço torna-se restritivo, pois transmite somente [...] um corpus literário limitado, ordenado e valorizado segundo uma tradição uniforme. (COLOMER, 2007, p.23). Assim, nem sempre assegura a diversidade de textos literários, em especial, contemporâneos e de potencial recepção juvenil.

No que tange à formação de leitores, os Parâmetros Curriculares Nacionais nos apresentam que: [...] formar leitores é algo que requer condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais disponíveis, mas, principalmente, em relação ao uso que deles se faz nas práticas de leitura (2006, p.71). Dessa forma, buscamos compor com este texto e a breve análise realizada a partir das apostilas do 7º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, um painel múltiplo, no qual se pudesse compreender como a mecânica do sistema educacional e a postura teórico-metodológica (ou a falta delas) se conjugam nos atuais resultados que podemos observar quando se pensa em promover a educação literária. Buscamos, além da crítica, sugerir caminhos de resgate do texto literário em contexto escolar no ensino de literatura.

Além de situar a literatura como uma prática social, a BNCC também nos apresenta uma série de objetivos que nem sempre se articulam de maneira coerente, pois parece haver uma tentativa de contemplar todas as vertentes e não fazer opções específicas e/ou direcionadas. Já na apresentação inicial do campo artístico-literário, no qual o ensino de literatura se inclui, a base apresenta como indicativo de percurso em uma perspectiva generalista: [...] busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. (BRASIL, 2018, p. 495). Com essa introdução, o documento indica que a literatura é uma arte entre outras, por isso, deve ser estudada em diálogo com as práticas de linguagem, das quais não se dissocia.

Todavia, observamos, com a análise das apostilas que a leitura do texto literário perdeu um significativo espaço dentro das aulas de Língua Portuguesa. Uma vez que parece ter havido uma tentativa de contemplar todas as vertentes e não fazer opções bem específicas e direcionadas:

Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensificasse no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas. (BRASIL, 2018, p. 495).

Sendo assim, a proposta de oferecer aos professores novas metodologias para o trabalho com leitura e interpretação textual no contexto escolar do texto literário faz-se necessária para que possamos realizar um trabalho que una os pressupostos trazidos pela BNCC e a prática de leitura em sala de aula.

Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar, a partir de 1960, passaram a compreender o fenômeno literário com base na recepção, principalmente, nas teses de Jauss, nomeadamente, a terceira e a sétima, as quais se voltam para a –distância estética e os –efeitos na vida dos leitores, e conceberam o Método Receptivo, como metodologia de ensino de literatura. Tal Método foi elaborado a partir de um trabalho de pesquisa a respeito das condições e dos problemas do ensino de literatura na educação básica no estado do Rio Grande do Sul.

Na década de 1980, foi realizada a pesquisa, pelo Centro de Pesquisas Literárias da Pontifícia Universidade Católica – CPL/PUCRS, resultando, com isso, na obra *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*, cuja primeira edição foi publicada em 1988. Nesta dissertação, utilizamos a edição de 1993. Sendo assim, pretendemos utilizar o método desenvolvido, pois tem muito a contribuir ao ensino atual e também está alinhado aos documentos oficiais que norteiam o ensino no Brasil nos dias de hoje.

Em relação ao aporte teórico desse Método, temos os estudos referentes à Estética da Recepção e do Efeito o qual valorizam o papel do leitor como parte do processo de construção da obra. De acordo com essa teoria, a atividade de leitura leva o

leitor a uma nova consciência crítica de seus códigos e expectativas habituais, desconstruindo a ideia de uma leitura única, uma vez que o fato de existirem diferentes leitores possibilita a existência de leituras diversas. Segundo Bordini e Aguiar:

O método recepcional é estranho à escola brasileira, em que a preocupação com o ponto de vista do leitor não é parte da tradição. Via de regra, os estudos literários nela tem se dedicado à exploração de textos e de sua contextualização espaço-temporal, num eixo positivista. O relativismo de interpretação e, portanto, de leitura não é tópico de consideração no âmbito acadêmico, o que se explica pela tendência ao autoritarismo da própria cultura brasileira, que endeusa seus expoentes, temerosa de expô-los à crítica. (1993, p. 81).

Trata-se de um Método, apesar de longo, ainda inovador para o ensino da literatura nos moldes já praticados de forma convencional em nossas escolas, uma vez que coloca o leitor como principal ator do processo, bem como o seu conhecimento prévio e o seu horizonte de expectativas, além de exigir também do professor uma mudança no que diz respeito a sua prática pedagógica para poder fazer uso dessa bagagem do aluno e, com isso, promover a ruptura, o questionamento e, conseqüentemente, a ampliação desse horizonte.

De acordo com Bordini e Aguiar (1993), essa metodologia de abordagem do texto apresenta os seguintes objetivos:

- a) efetuar leituras compreensivas e críticas;
- b) ser receptivo a novos textos e a leitura de outrem;
- c) questionar as leituras efetuadas em relação ao seu próprio horizonte cultural;
- d) transformar os próprios horizontes de expectativas, bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social.

Torna-se evidente, ao explicitar tais objetivos, o quanto a proposta percebe a literatura como agente emancipador e sabe-se que alcançá-los demanda um trabalho bem estruturado, orgânico e contínuo em sala de aula. O Método Recepcional (BORDINI; AGUIAR, 1993) alicerça-se em uma noção cíclica que permite, após o término de um projeto, que se retome à primeira etapa. Dessa forma, cria-se uma espiral contínua, a qual amplia tanto os horizontes de expectativas de nossos alunos, como o nosso; professores.

As autoras realizam o trabalho de aplicação de um projeto, o qual se divide em cinco pontos:

1. determinação do horizonte de expectativas;

2. atendimento do horizonte de expectativas;
3. ruptura do horizonte de expectativas;
4. questionamento do horizonte de expectativas;
5. ampliação do horizonte de expectativas.

Analisando as etapas propostas, temos que a primeira consiste em conhecer a realidade social e cultural dos alunos para, com isso, detectar os seus interesses por leitura, bem como os temas favoritos. Esse procedimento se realiza, por meio de métodos de sondagem, como questionários respondidos pelos alunos, por exemplo.

A segunda etapa tem como objetivo atender o horizonte de expectativas dos alunos, oferecemos, então, textos próximos de seu universo de leituras, de acordo com as pesquisas realizadas na etapa anterior, contudo, dotados de valor estético.

Na terceira etapa, busca-se assegurar a ruptura do horizonte de expectativas. Para tanto, faz-se necessário que o professor trabalhe com obras as quais, partindo das experiências de leitura dos alunos, possam aprofundar seus conhecimentos, permitindo assim que se distanciem do senso comum e, pela revisão de hipóteses, ampliem seus horizontes de expectativas, conseqüentemente, compreendendo a esteticidade presente na leitura realizada. A partir desse momento, o leitor tenta encaixar o texto literário dentro de seu horizonte de valores, no entanto, a obra pode [...] confirmar ou perturbar esse horizonte, em termos das expectativas do leitor, que o percebe, o julga por tudo que já conhece e aceita (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.87).

Cabe ressaltar que a perturbação/afastamento pode se dar de formas distintas: como, por exemplo, proporcionar uma ampliação do conhecimento do ponto de vista estético/linguístico, ao se apresentar um texto com aspectos de construção que os alunos ainda não conhecem, ou ainda pode proporcionar a ampliação por apresentar um gênero que não conheçam, ou também pela discussão mais aprofundada de algum tema sobre o qual a opinião dos alunos esteja, muitas vezes, condicionada ao senso comum.

Já o quarto momento dedica-se a levar o aluno a questionar seu horizonte de expectativa, ou seja, refletir sobre em quais aspectos dos temas trabalhados na obra houve mudança de seus conceitos e conhecimentos prévios, no que tange aos principais assuntos abordados. Nesse momento, é necessário haver uma reflexão sobre as dificuldades encontradas na leitura e de que forma irá levar os alunos a ampliar seus horizontes de forma a superá-las.

No que compete à quinta etapa do Método Recepcional (BORDINI; AGUIAR, 1993), trata-se de levar o aluno à ampliação do horizonte de expectativas. Nesse momento, todas as etapas do trabalho são revistas para, com isso, fazer-se uma reflexão e, posteriormente, mensurar o quanto houve de ampliação dos conhecimentos prévios, tanto no que diz respeito à obra trabalhada, como nos assuntos os quais ela aborda.

Desse modo, com a finalidade de obter uma aplicação prática do Método Recepcional (BORDINI; AGUIAR, 1993), no terceiro capítulo desta dissertação, será detalhada como foi a realização de uma Oficina de Literatura, ofertada no contraturno escolar, com alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental II, em 2022, e 8º ano do Ensino Fundamental II, em 2023, do Colégio Paraguaçu, Sistema Anglo de Ensino, na cidade de Paraguaçu Paulista.

No próximo tópico, refletiremos sobre a fortuna crítica das obras de Adriana Falcão (1960), considerando-a no campo da literatura juvenil de autoria feminina. Também, apresentaremos uma análise das obras que compõem o corpus da pesquisa que embasa esta dissertação, a partir do aporte teórico da Estética da Recepção e do Efeito (JAUSS, 1994; ISER, 1996, 1999), por meio da qual expomos suas potencialidades na formação do leitor estético (ECO, 2003).

### **2.3 Fortuna crítica sobre a obra de Falcão**

A obra da autora Adriana Franco de Abreu Falcão (1960-) foi eleita, pelo seu valor estético, manifesto no plano da linguagem. Seus livros recorrem à prosa poética e tratam de temas complexos e contemporâneos, os quais podem cativar o jovem leitor. Sua linguagem é fluida e também bastante poética. Outro aspecto importante de se destacar é que vários de seus livros compõem acervos literários, como os do PNBE (Programa Nacional da Biblioteca na Escola), do FNDE (Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação) e do PNLD Literário (Programa Nacional do Livro Didático – Literário).

Muitos deles foram premiados no cenário nacional: *Mania de explicação* recebeu da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil o *Prêmio Ofélia Fontes - O Melhor para a Criança* no ano de publicação em 2001<sup>3</sup>. *Luna Clara & Apolo Onze* (2002) foi ganhador do prêmio Altamente Recomendável, concedido pela FNLIJ, na

---

<sup>3</sup> Disponível em: <http://www.omarrare.uerj.br/numero13/cintia.html>. Acesso em: 19 jan. 2023

categoria jovem do mesmo ano<sup>4</sup>. O livro *A gaiola* (2013) foi finalista do *Prêmio Jabuti*, em 2014<sup>5</sup>, e compôs os acervos do PNDL Literário, em 2018<sup>6</sup>.

Em relação a sua trajetória de vida, de acordo com Izabel Cristina de Castro Azevedo, em sua dissertação: *Hybrid Novel: a articulação entre palavra e imagem no romance Luna Clara & Apolo Onze*, de Adriana Falcão (2016), a escritora nasceu no Rio de Janeiro em 1960, entretanto, aos onze anos, mudou-se para Recife, cidade na qual passou a maior parte de sua vida e local em que trabalhou como redatora publicitária. Formada em arquitetura, a escritora, no entanto, nunca exerceu a profissão. Além de ser conhecida como escritora, Falcão também se destacou como roteirista. Na televisão, colaborou com os seguintes programas: *A Grande Família* (2001 a 2014); *A Comédia da Vida Privada* (1995 a 1997); *Brasil Legal* (1995 a 1997), *As Brasileiras* (2012) e, *Louco por elas* (2012 a 2013), séries estas transmitidas pela emissora TV Globo. Já no cinema, Falcão adaptou, com Guel Arraes, *O Auto da Compadecida* (2000), de Ariano Suassuna e produziu ainda junto do roteirista João Falcão: *A Máquina* (2006). *Irma Vap - O retorno* (2006); *O ano em que meus pais saíram de férias* (2006); *Fica comigo essa noite* (2006); *Se eu fosse você 1* (2006); *Chega de saudade* (2007); *Mulher Invisível* (2008); *Só dez por cento é mentira* (2008); *Se eu fosse você 2* (2009); *Eu e o meu guarda-chuva* (2010).

Em entrevista para o programa *Entrelinhas*, (2011) da TV Cultura, Adriana Falcão falou sobre o prazer que sente em construir diálogos dentro das narrativas e como se tornou uma especialista nessa prática ao longo de suas produções. Ela afirmou também acreditar que o Brasil não apresenta tanto a tradição de explorá-los em suas obras, no entanto, confessa ser apaixonada por esta modalidade, explicando como se diferenciam diálogos de filmes, peças de teatros, televisão e de livros.

No que tange ao diálogo, a autora afirma que, ao iniciá-lo dentro de uma obra literária, sabe que ele precisa ser bom, contribuir para a história, já que um livro não, necessariamente, necessita conter diálogos e pode ser contado apenas pelo narrador. Desse modo, ela reafirma que, ao abrir um diálogo em suas obras, almeja que possa valorizar o enredo da história. Também nesta entrevista, Falcão declarou que é uma observadora do cotidiano e, por estar em constante observação, tenta trazer esta essência

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.premiojabuti.com.br/premiados-por-edicao/>. Acesso em: 19 jan.2023

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.premiojabuti.com.br/premiados-por-edicao/>. Acesso em: 19 jan.2023

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/12103-guia-pnld-literario-2018>. Acesso em: 19 jan.2023

também para as suas obras, entre elas, a autora cita: *Mania de explicação* (2001), criada a partir de suas observações em relação às palavras e o que elas significam de uma forma bastante poética e que propõe ao leitor uma reflexão.

Outra afirmação pertinente trazida por Falcão, nesta entrevista, é o que a motivou a escrever para o público infantojuvenil. Ela afirma que, quando suas filhas tinham entre 11 e 14 anos, percebeu um vazio, um hiato em produções literárias destinadas para este público, o que a deixou bastante inquieta e, por isso, inspirou-a para escrever: *Luna Clara & Apolo Onze* (2002). Outro aspecto abordado pela autora, é o fato de apreciar poesia, no entanto, não se sente preparada para escrevê-las e, por isso, tenta aproximar suas narrativas, o quanto pode, de uma linguagem poética.

Em entrevista realizada no programa *ABZ do Ziraldo*<sup>7</sup>, em 2015, o escritor Ziraldo Alves Pinto conversa com a roteirista e escritora Adriana Falcão e ela relata para ele como nasceu seu primeiro livro infantil, *Mania de Explicação* (2001), o qual se tornou best-seller e é lido por pessoas de todas as idades. Falcão também relata sobre a sua carreira de roteirista e escritora, da sua paixão pela palavra e de como procura atrair a atenção do leitor a partir do diálogo, da reinvenção da narrativa e também da linguagem.

Ao abordar sobre a obra *Luna Clara & Apolo Onze* (2002), Ziraldo afirma à autora que se assustou quando a leu pela primeira vez e, para ele, essa obra é um exemplo de criação na Literatura brasileira. Faz-se necessário mencionar que, neste momento, Adriana Falcão também explicou o motivo de tê-la escrito, assim como na outra entrevista. Todavia, ela acrescentou que sua filha era apaixonada pela saga *Harry Potter* (1997–2005) e essa saga levou a escritora a refletir sobre livros que podem ser lidos por pessoas de todas as idades.

Dessa forma, sentiu-se desafiada a escrever um livro extenso, mas que tivesse, ao menos, algumas influências da América do Sul e não norte-americanas ou europeias, como já existiam em muitas obras, mas que ela também tivesse valor estético e fosse de interesse dos jovens. Ao se referir ao livro *A máquina* (1999), revela que, a princípio, a obra era para ser uma peça de teatro, no entanto, seu marido João Falcão (1958-), também roteirista e escritor, ao lê-la, afirmou estar diante de uma obra literária, mas que, depois de terminada por Falcão, ele iria adaptá-la ao teatro.

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=alg9ybfCH78&t=2s>. Acesso em: 25 março 2022.

Realmente, foi o que aconteceu, em 2006, a obra se tornou peça teatral e também estreou como filme no mesmo ano. Em relação ao livro *A gaiola* (2013), a autora afirma que se inspirou em uma música que sua avó cantava quando ela era pequena, além de fazer menção a outro episódio marcante de sua vida, o término de seu casamento. Com isso, tentou, em uma obra infantil, unir a leveza de um passarinho querendo voar com a tristeza de uma menina ao vê-lo alçar voo.

Ainda em relação às entrevistas, Falcão fala um pouco de suas produções televisivas e literárias, em 2007, para o programa cultural *Sempre um papo*<sup>8</sup>. A autora faz uma síntese de sua trajetória como escritora, roteirista e redatora, ao longo da conversa, afirmando que, desde os dezesseis anos, sentia-se encantada com a prática da escrita e que, muitas vezes, escrevia para acalmar-se e se -desligar do mundo real, pois as palavras e as formas de combiná-las fazia se sentir realizada. Discute também sobre abrangência da televisão em relação ao livro aqui no Brasil, comparando, assim, o nível de alcance que ambos possuem, mostrando-se, neste sentido, insatisfeita com o baixo nível de leitura que o Brasil apresenta e de como os profissionais que produzem arte nestas duas esferas são vistos pela sociedade: por um lado, os que trabalham com televisão, são muito prestigiados e conhecidos, já os escritores, não costumam gozar deste mesmo prestígio. E, inclusive, ela mesma afirma que já foi convidada muitas vezes para grandes eventos, mas sempre conhecida por ser roteirista e não por ser escritora, colocando-se um pouco incomodada com esta perspectiva adotada.

Em sua trajetória como escritora, Adriana Falcão escreve sobre vários temas, sempre sendo bastante influenciada por suas experiências ao longo de sua vida e de suas observações, principalmente, do cotidiano, tanto o seu como o das pessoas que acercam. Por ter vivido muito tempo em Recife, ela traz para algumas de suas obras muitas influências do folclore nordestino tanto na linguagem, como nos costumes, o que enriquece ainda mais suas narrativas e suas personagens que vão se construindo para o leitor de forma divertida e encantadora. Sempre amante das palavras, da poesia e do realismo mágico, como ela mesma afirmou em algumas de suas entrevistas, a escritora consegue prender a atenção de quem a lê, por apresentar uma linguagem espontânea, além de direta e fluida, aproximando-se, principalmente, de seus jovens leitores.

Ao nos depararmos com as obras de Falcão, observamos o recurso ao discurso informal, mais próximo da oralidade. Por meio dela, a autora explora a repetição de

---

<sup>8</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=M\\_V1SOUDdT0](https://www.youtube.com/watch?v=M_V1SOUDdT0). Acesso em: 25 março 2022.

forma única. Outro aspecto bastante peculiar de sua escrita é a capacidade de criar tanto explicações como significados novos para as palavras, promovendo, assim, a linguagem em desvio, poética. Essas características da produção da escritora classificam sua obra como literatura *crossover*, na fronteira de todas as idades (BECKETT, 2009). Justamente, a maestria que demonstra nas histórias, faz com que o leitor preste atenção nas coisas simples da vida e na importância de expressar emoções cotidianas. Ao contar suas histórias, Adriana Falcão inspira-nos ao tratar de amizade, respeito, amor e empatia, transportando-nos para seu mundo de magia e encantamento.

Em um de seus livros mais famosos, composto por versos curtos, mas repletos de significados, *Mania de explicação* (2001), a autora nos presenteia com várias explicações sobre palavras que, rotineiramente, temos contato, todavia, não paramos para refletir sobre elas. Por meio desse recurso metalinguístico, a autora além de nos apresentar uma nova perspectiva sobre a palavra, também nos convida a refletir sobre como estamos agindo no nosso cotidiano, a partir das perspectivas de uma menininha bem esperta: “[...] Vontade é um desejo que cisma que você é a casa dele. || [...] (In: *Mania de explicação*, 2001, p.25). Suas ilustrações foram realizadas por Mariana Massarani e propõem um belíssimo encontro entre a palavra e a imagem, a partir da construção de sentido de quarenta e seis palavras ao longo das páginas. Este livro teve duas indicações para o Prêmio Jabuti/2001 e recebeu o Prêmio Ofélia Fontes — "O Melhor para a Criança"/2001, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.

No que diz respeito aos romances, *A máquina* (1999) foi o primeiro publicado por Adriana Falcão e traz consigo muitas influências culturais da região do Nordeste e de seu folclore. A obra apresenta-nos uma linguagem fluente e contemporânea, ao mesmo tempo que resgata o lirismo e o poder do mais clássico dos temas abordados: o amor. O enredo trata desse sentimento que leva o protagonista a buscar o mundo das ideias de Platão e fazer com que sua amada veja o incompreensível pela razão, que se concebe, somente, pela emoção.

Por meio de imagens fascinantes e que prendem um leitor de qualquer idade, o real desliza então para o imaginário ou vice-versa, numa reflexão sobre realizações, sonhos e perspectivas da juventude de alcançar voos cada vez mais altos na contemporaneidade. Há também uma reflexão proposta pela autora de como, muitas vezes, as pessoas que moram nos interiores do Brasil se veem e se sentem pertencentes ou não àquele lugar. Como já antes mencionado neste trabalho, a obra em questão foi também adaptada tanto para o teatro como também para o cinema.

A obra *Luna Clara & Apolo Onze* (2002) foi o primeiro romance juvenil de Adriana Falcão, nela, é narrada uma história que mescla algumas influências apresentadas pela autora ao longo de suas obras. Uma delas é o realismo mágico apresentado com as características e as ações das personagens e a sua recorrência ao humor no que diz respeito ao enredo. O romance recebeu o prêmio FNLIJ, em 2002<sup>9</sup>, na categoria jovem e está catalogado como obra juvenil nos acervos do PNBE de 2006.<sup>10</sup>

O amor retratado nas obras de Adriana Falcão apresenta traços muito peculiares e vai se moldando a fim de atender a todos os públicos, uma vez que escreve sobre este sentimento para o público adulto, como em *A máquina* (1999), para os jovens, como em *Luna Clara & Apolo Onze* (2002), e também para o público infantil, como em *A gaiola* (2013). Com isso, é interessante observar que além do amor, a autora trata também de sentimentos complexos que possuímos e nutrimos em nossas relações, todavia com a simplicidade de uma relação entre uma menina e um passarinho. Uma vez que a obra também trata de um sentimento muito profundo e complexo que é o egoísmo e a dificuldade de se lidar com ele.

Esse sentimento foi compartilhado com a menina e com o próprio pássaro o qual ficava a vislumbrar o céu, mesmo engaiolado, ou seja, existia ainda o lado bom da companhia, mas também havia o da falta de liberdade. Sendo assim, Falcão vai trabalhando, aos poucos, esta dualidade e propondo ao leitor uma reflexão sobre como, muitas vezes, algumas relações são construídas. A obra foi finalista do *Prêmio Jabuti*, em 2014 e ganhou o prêmio FNLIJ, em 2014 e está nos acervos do PNLD Literário de 2018.<sup>11</sup>

No que diz respeito a crônicas, Adriana Falcão possui alguns livros publicados, evidenciando, com isso, ainda mais sua linguagem leve, simples e, muitas vezes, bem-humorada. Este livro em questão surgiu de uma coletânea a qual a autora escreveu para a revista *Veja Rio* nos anos de 2001 e 2003: *O homem que só tinha certezas* (2006). A coletânea apresenta textos que propõem reflexões sobre o cotidiano e tudo que nele se envolve, não deixando de abordar também a poesia tanto na forma de combinar as

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.fnlij.org.br/site/premio-fnlij/item/155-pr%C3%AAmio-fnlij-2002-produ%C3%A7%C3%A3o-2001.html>. Acesso em: 19 jan.2023.

<sup>10</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13910-pnbe-2006-seb-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13910-pnbe-2006-seb-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 19 jan.2023

<sup>11</sup> Disponível em: <https://www.premiojabuti.com.br/premiados-por-edicao/premiacao/?ano=2014>. Acesso em: 19 jan. 2023.

palavras, como na forma de se desenvolver os pensamentos, muitas vezes, não percebida pela fugacidade da rotina.

Outro livro também premiado de Adriana Falcão, é uma de suas recentes publicações, *Lá dentro tem coisa* (2020), destinada ao público infantojuvenil, o qual conta a história de uma menina de 11 anos com seus desafios e descobertas, a partir de um presente de aniversário dado pelos pais. A partir dele, a menina precisa enfrentar o medo, conhecer a coragem e também descobrir sentimentos como a ansiedade, a expectativa e a insegurança. Tal obra ganhou o *Prêmio Sylvia Orthof*, em 2020, na categoria Literatura Infantil, foi finalista do *Prêmio Jabuti*, em 2021 e ganhou o prêmio FNLIJ, altamente recomendável na categoria Jovem também no mesmo ano.<sup>12</sup>

Adriana Falcão publicou até o ano de 2022, 24 livros, sendo eles destinados tanto ao público infantil, juvenil quanto ao público adulto. Suas obras, além de serem premiadas, são também, em sua maioria, catalogadas nos acervos do Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE, algumas como sendo infantis e outras como sendo juvenis. Em relação às editoras, Adriana Falcão já publicou obras em algumas delas, tais como: Salamandra, Objetiva, Intrínseca, Nova Alexandria, entre outras.

A seguir, pode-se observar uma lista com suas obras, indicações e prêmios recebidos:

**Tabela I – obras de Falcão**

<b>PÚBLICO</b>	<b>ANO</b>	<b>TÍTULO / EDITORA</b>	<b>Acervos, Prêmios e Indicações</b>
Sem classificação	1999	<i>A máquina</i> (Objetiva)	
Infantil	2001	<i>Mania de explicação</i> (Salamandra)	Recebeu duas indicações para o <i>Prêmio Jabuti</i> (2001) Recebeu da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil o <i>Prêmio Ofélia Fontes -O Melhor para a Criança</i> , 2001.
Juvenil	2002	<i>Luna Clara &amp; Apolo Onze</i> (Editora Salamandra)	PNBE 2006 Prêmio FNLIJ (Categoria Jovem / 2003)
Juvenil	2002	<i>Histórias dos tempos de escola: Memória e aprendizado</i> (Nova Alexandria)	
Juvenil	2003	<i>O doido da garrafa</i> (Planeta)	

<sup>12</sup> Disponível em: <<https://www.premiojabuti.com.br/premiados-por-edicao/>>. Acesso em: 19 jan. 2023.

Juvenil	2003	<i>Pequeno dicionário de palavras ao vento</i> (Planeta)	
Infantil	2003	<i>Contos de estimação</i> (Objetiva)	
Juvenil	2004	<i>A comédia dos Anjos</i> (Planeta)	PNBE 2009 PNBE 2012
Juvenil	2004	<i>PS beijei</i> (Salamandra)	PNBE 2009
Infantojuvenil	2008	<i>A tampa do Céu</i> (Salamandra)	PNBE 2008
Juvenil	2005	<i>Contos de escola</i> (Nova Alexandria)	
Juvenil e Adulto	2005	<i>O Zodíaco - Doze signos, doze histórias</i> (Nova Alexandria)	
Adulto	2005	<i>Tarja Preta</i> (Objetiva)	
Juvenil	2006	<i>O homem que só tinha certezas</i> (Planeta)	PNBE 2006
Juvenil	2007	<i>Sonho de uma noite de verão</i> -Coleção devorando Shakespeare (Objetiva)	
Adulto	2009	<i>A arte de virar a página</i> (Fontanar)	
Infantil	2013	<i>A gaiola</i> (Salamandra)	Finalista - Prêmio Jabuti, 2014 FNLIJ Acervo básico - Criança 2014,2015 PNLD Literário, 2018
Infantil	2010	<i>Sete histórias pra contar</i> (Salamandra)	PNBE DE 2010
Infantil	2013	<i>Valentina cabeça na lua</i> (Salamandra)	
Juvenil	2013	<i>Procura-se um amor</i> (Salamandra)	
Adulto	2014	<i>Queria ver você feliz</i> (Intrínseca)	
Infantojuvenil	2020	<i>Lá dentro tem coisas</i> (Salamandra)	<i>Sylvia Orthof</i> , 2020 Categoria Literatura Infantil Finalista Prêmio Jabuti, 2021 FNLIJ altamente recomendável, 2021 -Categoria jovem Ganhador na categoria Autor no <i>International Board on Books for Young People</i> , o <i>IBBY</i> .
Adulto	2021	<i>Correnteza</i> (Ventania)	
Infantojuvenil	2021	<i>Uma página do mundo</i> (Melhoramentos)	

Podemos perceber que a autora além de receber prêmios importantes no cenário Literário brasileiro e indicações ao longo de sua carreira como escritora, também obteve reconhecimento no campo literária pela inserção de suas obras em acervos oficiais, como o FNDE, PNBE e PNLD. Todavia, não existem muitas pesquisas sobre sua produção literária infantil e juvenil, conforme demonstra o levantamento de sua fortuna crítica a partir de plataformas como Google acadêmico, Cielo, Capes, Lattes e em repositórios das universidades mais conceituadas do país. Encontramos apenas alguns

artigos, algumas dissertações e uma tese de doutorado, contemplando suas obras literárias.

Em 2010, Maria de Fátima Gonçalves Lima, em seu artigo *A fascinante máquina de Adriana Falcão*, analisa a produção literária de autoria feminina contemporânea. Mais especificamente, elege como objeto o livro *A máquina*, de Falcão, observando sua maestria na abordagem do tema –amor, a partir de seus recursos estilísticos e emprego da linguagem mais informal, tributária do Modernismo. Para tanto, ela destaca como qualidade o fato de a obra apresentar uma linguagem fluente e contemporânea, ao passo que resgata o lirismo que o tema possui.

No mesmo ano, Gabriela Fernanda Cé Luft, em sua dissertação *Adriana Falcão, Flávio Carneiro, Rodrigo Lacerda e a Literatura Juvenil brasileira no início do século XXI*, analisa obras literárias juvenis da primeira década do século XXI e, entre elas, *Luna Clara & Apolo Onze* (2002), de Falcão. Sobre essa obra, Luft destaca algumas tendências contemporâneas em relação à mistura de gêneros que a compõe, caracterizando assim, o hibridismo, uma vez que: “[...] agrupam-se textos de outras formas discursivas, tais como bilhetes, canções, poemas e mapas [...]” (LUFT, p.68, 2010), evidenciando uma ruptura com a forma de se produzir romances aos jovens leitores deste século.

Concísia Lopes dos Santos, ainda em 2010, em sua dissertação intitulada *Luna Clara & Apolo Onze do arquivo ao repertório: o limiar de uma transescritura em Adriana Falcão*, analisa o romance *Luna Clara & Apolo Onze* (2002), apresentando-nos também como a obra rompe com algumas tradições do romance juvenil. Para Santos, Falcão performatiza lugares, nomes, conceitos e ideias de forma peculiar, ao fazer uso de várias artes, tais como: o cinema, a música, o teatro e a mitologia, construindo e ressignificando a obra literária ao longo das páginas.

Em 2011, Anete Mariza Torres Di Gregorio publica o artigo *A dimensão da linguagem na narrativa de Adriana Falcão: análise de algumas artimanhas linguístico-discursivas em Luna Clara & Apolo Onze*, cujo objetivo é refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa a partir da tríade: leitura/língua(gem)/literatura. Seu foco é o primeiro romance de Falcão e, mais uma vez, salienta seu trabalho estético e inovador com a linguagem.

No mesmo viés de enaltecimento da linguagem, Marilurdes Zanini, em 2012, realiza uma análise do livro *P.S. Beije* (2009), de Adriana Falcão e Mariana Veríssimo, em seu capítulo –A interação pela linguagem: como e sobre o que falam as

adolescentes, que compõem a coletânea *Narrativas Juvenis – Geração 2000*. Nesse capítulo, apresenta uma análise da linguagem utilizada por adolescentes em uma troca de e-mails, a partir da exploração de temas, como -o primeiro beijo e -confissões entre amigas. A análise mostra como pode ser interessante a leitura desta obra, pois capaz de gerar identificação com os jovens leitores.

Como citado anteriormente, a obra *P. S. Bejei* (2009) se constitui a partir de uma troca de e-mails entre duas jovens adolescentes. Desse modo, ela se caracteriza pelo hibridismo de gêneros textuais, aspecto da Literatura Juvenil contemporânea. Edgar Roberto Kirchof também realiza uma análise dessa obra em seu artigo *A evolução da literatura infanto-juvenil na cibercultura: reflexões a partir da Semiótica Evolutiva da Cultura*, publicado em 2012. Kirchof traz a obra como exemplo da evolução cultural estar ocorrendo também em obras literárias destinadas aos jovens, uma vez que há a utilização de um gênero, pertencente ao espaço cibernético, dividindo protagonismo com a narrativa romanesca.

Marice Fiuza Geletkanicz, no ano de 2013, em sua dissertação intitulada: *O projeto arquitetônico em Luna Clara e Apolo Onze: uma organização criativa de vozes*, apresenta como objetivo compreender a organização criativa pela qual se expressa na medida em que há a multiplicidade de vozes que vão constituindo o romance, apresentando também outros aspectos que trazem inovações a essa obra e, por isso, faz-se oportuno de ela continuar a ser explorada.

Ainda em 2013 e fruto da pesquisa citada anteriormente, Marice Fiuza Geletkanicz publica um artigo em parceria com Adail Sobral, intitulado: *A arquitetura de Luna Clara e Apolo Onze: uma reflexão metalinguística*, o qual apresenta uma reflexão metalinguística acerca do percurso metodológico utilizado para a realização da obra, uma vez que o livro havia sido analisado no trabalho anterior.

Em 2016, Izabel Cristina de Castro Azevedo, em sua dissertação *Hybrid Novel: a articulação entre a palavra e imagem no romance Luna Clara & Apolo Onze*, investiga a construção da narrativa híbrida e como ela se constitui no atual cenário da Literatura Juvenil, tendo como base a obra de Adriana Falcão. Seu trabalho também se justifica pela importância de se realizar novos estudos sobre obras juvenis, uma vez que são escassos no Brasil. Ela destaca como qualidades da produção literária de Falcão o fato de haver uma construção bastante interessante no campo da linguagem verbal e visual, já que Azevedo afirma o fato de não haver o favorecimento de uma delas e sim um

trabalho mútuo por parte da autora para que o leitor possa, a partir dessa relação, construir os sentidos conferidos ao texto.

*De meninas tantas na escrita sensível de Adriana Falcão*: reflexões sobre o feminino na literatura para a infância, é o nome do artigo publicado em 2017, por Eliane Santana Dias Debus, Camila Canali Doval e Fabiano Tadeu Grazioli. Em relação às obras produzidas pela autora Adriana Falcão, neste trabalho, são analisadas: *Mania de explicação* (2001), *A Gaiola* (2013a), e *Valentina cabeça na Lua* (2013b), as quais se alinham com as características da literatura para crianças na atualidade e também consolidam um panorama da representação da personagem feminina infante na obra da autora. O objetivo do artigo em questão é apresentar o processo de criação da autora em cada uma das obras e fazer uma abordagem do feminino em cada história, focalizando, principalmente, a construção da protagonista.

Em 2019, Concísia Lopes dos Santos em sua tese *A construção de uma cartografia literária: o humor na obra de Adriana Falcão*, apresenta um levantamento de todo o percurso artístico da autora e reflete sobre como o humor avulta em suas obras. Para tanto, Santos (2019) elege como objeto de estudo: *Luna Clara & Apolo Onze* (2002), *A comédia dos Anjos* (2004) e *Sonho de uma noite de verão* (2007).

Evidenciando ainda mais a vivacidade da obra de Adriana Falcão, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 2022, no primeiro dia de prova, cuja abordagem recaiu sobre Linguagens, Ciências Humanas e Redação, abordou uma questão interpretativa sobre a obra *Pequeno dicionário de palavras ao vento* (2003), da editora Planeta. Pela análise dessa prova, pudemos notar que a literatura juvenil contemporânea tem sido considerada no cenário avaliativo brasileiro, indicando que se pressupõe acesso às obras da autora em âmbito escolar.

Encontramos Trabalhos de Conclusão de Curso, painéis de eventos e comunicações que analisam os textos literários de Adriana Falcão. Entretanto, sua abordagem, por vezes, superficial, apenas menciona suas obras e premiações no campo da literatura infantil e juvenil. Sendo assim, infere-se, com base nos dados levantados, que a presente pesquisa é necessária, já que almeja explorar as obras de Falcão, além de elucidar seu valor estético, bem como as suas potencialidades para a formação do jovem leitor. E como se pôde observar, a obra mais abordada em trabalhos acadêmicos publicados, de acordo com as pesquisas realizadas, foi o primeiro romance juvenil de Adriana Falcão: *Luna Clara & Apolo Onze* (2002), todavia não houve uma abordagem no âmbito da recepção escolar dessa obra. Desse modo, valida-se nosso objetivo de

discutir esses romances juvenis da autora em contexto escolar, realizando, mais especificamente a recepção de *Luna Clara & Apolo Onze* (2002) e *P.S. Beije* (2009), a partir do Método Recepcional, de Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini (1993).

**AS OBRAS DE ADRIANA FALCÃO EM ÂMBITO ESCOLAR**

### 3.1 Pesquisa de campo

Neste capítulo relatamos o contexto da pesquisa de campo, descrevemos a escola e a população estudada, também apresentamos uma análise das obras que compõem o *corpus* da pesquisa que embasa esta dissertação, bem como os resultados de sua recepção, a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e do Efeito (JAUSS, 1994; ISER, 1996, 1999).

### 3.2 Espaço de desenvolvimento da pesquisa

A pesquisa desta dissertação foi organizada sob a forma de Oficina de Literatura e realizada no *Colégio Paraguaçu*, localizado no Jardim Paulista, na cidade de Paraguaçu Paulista, estado de São Paulo. O bairro é, predominantemente, residencial. Construído no final do ano de 1943 e início de 1944, mantendo, até hoje, sua arquitetura original, apenas com restaurações e processos de manutenção. A seguir pode-se visualizar a fachada do prédio:



**Figura 2 – Foto da fachada do colégio Paraguaçu**

Historicamente, o surgimento do colégio passou por alguns impasses até a sua concretização. Já que, no início dos anos 40, havia na região de Paraguaçu Paulista, Ginásios Estaduais em cidades como: Assis, Rancharia e Presidente Prudente, porém não havia na cidade de Paraguaçu Paulista. Com isso, a liderança política, econômica e cultural desse município tentou, por algumas vezes, realizar contato com o Interventor Estadual da época, após alguns contatos, chegou aos paraguaçuenses a informação sobre a existência do Instituto Gammon, sediado na cidade de Lavras, em Minas Gerais. Sendo assim, houve um acordo para que tal instituto começasse a se desenvolver em Paraguaçu e a sua fundação ocorreu em 7 de setembro de 1943.

Em 1945, houve a criação do internato masculino e, em 1947, diplomou-se a primeira turma do denominado Ginásio e, com isso, a instituição seguiu durante alguns anos. No ano de 1958, houve a criação do Curso Colegial e do Curso Técnico de Contabilidade. Já em 1962, iniciou-se o internato feminino. Dessa forma, a instituição educacional passou a ganhar força e ser notada tanto pela cidade como na região. No entanto, com o paulatino esvaziamento dos internatos, estes e o curso ginásial encerraram suas atividades em fins de 1970, permanecendo, dessa forma, apenas o funcionamento do Colégio Técnico de Contabilidade.

Em 1971, o Instituto Gammon cedeu, em comodato, o seu patrimônio à Fundação Gammon de Ensino, possibilitando assim a criação da Escola Superior de Agronomia no ano de 1974. Durante algum tempo, a FUNGE (mantenedora) cedeu as instalações físicas do Colégio Paraguaçu para abrigar outras escolas que possuíam o ginásio. No entanto, em 1980, a FUNGE obteve a autorização para instalar o 2º grau nessa instituição, mas ainda não havia um sistema de ensino consolidado. Em 1992, foi autorizado o funcionamento do Ensino Fundamental. Em 1993, adotou-se o *Sistema Anglo de Ensino*, mas somente para o 2º grau. Desse modo, no ano de 1994, o colégio passa a usar o *Sistema Positivo* no Ensino Fundamental. A Educação Infantil foi aprovada em 1999.

No final de 2001, os pais descontentes com o reajuste das mensalidades, recusam-se a matricular seus filhos no Colégio Paraguaçu, por sua vez, a FUNGE, com dificuldades financeiras e sem número suficiente de alunos, coloca o *Colégio Paraguaçu* à disposição de professores e pais para a sua manutenção. Dessa forma, houve uma grande comoção por parte de pais, alunos, funcionários e professores a qual chamou a atenção da sociedade paraguaçuense que fez com que a então diretora professora Clarice de Paiva Vieira assumisse a direção do colégio. Com essa

mudança, neste mesmo ano, o *Sistema Anglo de Ensino* foi ampliado para o Ensino Infantil e Fundamental I e II.

Atualmente, o Colégio Paraguaçu é composto por alunos advindos de classe social média do município de Paraguaçu Paulista e utiliza como material didático a apostila do *Sistema Anglo de Ensino* da editora *Somos*. Seu quadro de funcionários é composto por quarenta e um professores, dezesseis auxiliares, dois diretores, sendo um diretor e uma diretora e duas coordenadoras atuando com as turmas do Mini Maternal até o 3º ano do Ensino Médio. A divisão das turmas é realizada com o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) no período da manhã, com cento e vinte e dois alunos e sessenta e dois alunos do Ensino Médio. Já no período da tarde, são oitenta e oito alunos no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e quarenta e seis alunos no Ensino Infantil.

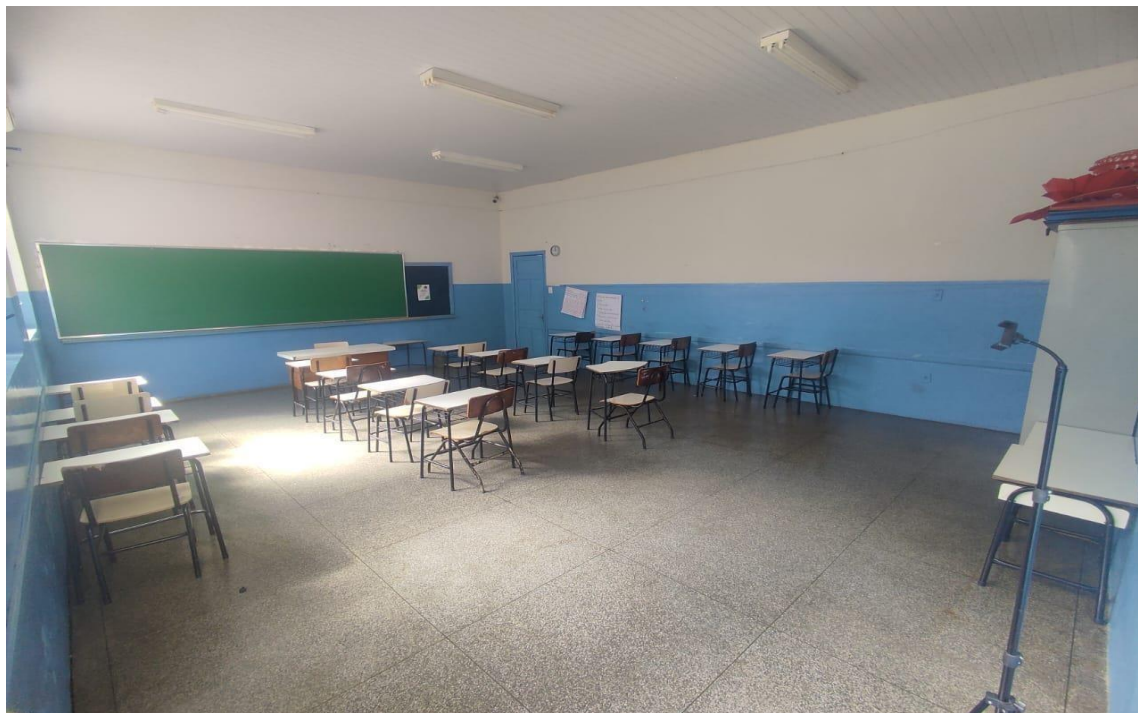
Até 2020, exista somente uma turma para cada série escolar. Em 2021, contudo, duplicou-se o 5º ano do Fundamental I que se tornou, em 2022, duas salas de 6º ano do Fundamental II e, em 2023, mais duas de 7º ano. Ministro aulas para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) de Língua Portuguesa e para o Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos) de Produção Textual desde o ano de 2016.

A proposta de educação do Colégio Paraguaçu, de acordo com o seu Plano Político Pedagógico, segue as orientações da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e, sendo assim, prepara o aluno para as 10 grandes competências gerais: 1- Conhecimento; 2 - Pensamento científico, crítico e criativo; 3 - Repertório Cultural; 4 – Comunicação; 5 - Cultura digital; 6 - Trabalho e Projeto de Vida; 7- Argumentação; 8 – Autoconhecimento e autocuidado; 9 – Empatia e cooperação; e 10 – Responsabilidade e Cidadania.

Dessa forma, a instituição escolar em questão se coloca ciente de que o desenvolvimento das dez competências acontece num processo que se inicia na Educação Infantil e se estende até o final do Ensino Médio, ora com uma competência estando mais enfatizada, ora com outras no decorrer dos anos e das necessidades apresentadas pelos alunos. Todavia, trata-se de uma construção conjunta, com enfoque transdisciplinar, no qual todos os componentes curriculares se integram e a ação docente torna-se primordial.

No que tange ao espaço do colégio, é dividido em catorze salas de aula e possui, aproximadamente, de vinte a trinta carteiras em cada uma, com a presença de um armário de aço, utilizado, somente, pelas turmas do Ensino Fundamental I e Ensino

Infantil, uma cadeira e uma mesa para o professor. Por se tratar de uma região muito arborizada, as salas de aula apresentam janelas voltadas para os espaços verdes contidos em seu exterior:



**Figura 3 – Sala de aula do colégio Paraguaçu**

Além das salas de aula, o colégio também possui um almoxarifado de 20,4 m<sup>2</sup>; um auditório de 141,3 m<sup>2</sup>, o qual é utilizado para apresentações, reuniões pedagógicas e reuniões de pais; uma sala de leitura com 22,5 m<sup>2</sup>, a qual é utilizada pelos alunos para emprestarem os livros pertencentes ao colégio, pois não há uma biblioteca ativa neste momento. Ainda neste conglomerado de salas, temos a cozinha, que é utilizada por alunos e funcionários, ela tem 8,69 m<sup>2</sup>, a diretoria com 12,4 m<sup>2</sup>, uma sala denominada de arquivo morto com 8,2 m<sup>2</sup>, a sala de coordenação e vice direção com 17,7 m<sup>2</sup>, a sala dos professores com 28,6 m<sup>2</sup> e dois banheiros administrativos, sendo um feminino e o outro masculino com 2,4 m<sup>2</sup> cada um e, para finalizar, há a secretaria e tesouraria com 24,3 m<sup>2</sup>, é pela secretaria que professores e funcionários costumam ter acesso ao colégio. A seguir, pode-se ver a secretaria e a recepção:



**Figura 4 – Secretaria e recepção do colégio Paraguaçu**

No que corresponde ao espaço comum, há, no centro do pátio, uma cantina com 27,9 m<sup>2</sup>, dois parques infantis com areia, um de 200 m<sup>2</sup> e o outro de 250 m<sup>2</sup>; há também dois pátios cobertos, um de 180 m<sup>2</sup> e o outro de 400 m<sup>2</sup>; há um pátio descoberto com 300 m<sup>2</sup> e outro pátio arborizado com 2.500 m<sup>2</sup>. A instituição também conta, neste espaço, com quatro banheiros, sendo um feminino de 23,2 m<sup>2</sup> e um feminino adaptado para a Pré-Escola com 4 m<sup>2</sup>. Em relação aos banheiros masculinos, há um com 33,3 m<sup>2</sup> e um masculino adaptado com 11,6 m<sup>2</sup>. Para a entrada e saída dos alunos, há uma portaria com 45,5 m<sup>2</sup>. Na sequência, pode-se visualizar os pátios e o parque:



**Figura 5 – Pátio do colégio Paraguaçu**



**Figura 6 – Pátio e parque colégio Paraguaçu**

O colégio também faz uso de alguns ambientes da faculdade que fica ao lado, entre eles, são utilizados o laboratório de Química que possui 81,4 m<sup>2</sup>, uma quadra poliesportiva coberta de 400 m<sup>2</sup>, uma quadra de voleibol e futebol de salão de 500 m<sup>2</sup>, uma quadra de vôlei de areia com 160 m<sup>2</sup>, um campo de futebol com 4.500 m<sup>2</sup> e uma pista de atletismo com um amplo espaço gramado de 450 m<sup>2</sup>. Ainda neste espaço, há uma sala de Educação Física com 80,5 m<sup>2</sup>.

Vale destacar que tais informações foram organizadas de acordo com o Plano Político Pedagógico (PPP) dessa instituição de ensino o qual foi atualizado em abril de 2022. Há um PPP impresso no qual fica na sala da coordenação e um documento em word também localizada no computador da coordenação.

### **3.3 População estudada**

Para apresentar os alunos participantes do trabalho de recepção em contexto escolar, cabe tratar um pouco de sua trajetória. Em 2021, foi o meu primeiro contato com essa turma, pois ingressaram no 6º ano do Ensino Fundamental II. No entanto,

devido à pandemia de Covid-19, as aulas foram ministradas, até meados de abril, somente, no formato on-line, sendo assim, eles participavam pelo aplicativo *Zoom*. Eram seis aulas semanais de cinquenta minutos, todas via computador, como professora, ministrava a disciplina de Língua Portuguesa a qual compreende Análise Linguística, Literatura e Produção de Textos.

A turma possuía dezenove alunos, entre eles, doze meninos e sete meninas. Desde os primeiros contatos, apesar das condições, os alunos se mostravam, em sua maioria, participativos, sempre pontuais e, habitualmente, mantinham as câmeras e os microfones abertos para participarem das discussões e atividades propostas pela professora e pelo material didático. Afinal, era o segundo ano no qual eles estavam nesse formato, uma vez que o ano letivo de 2020 fora cumprido, na sua íntegra, de forma on-line.

Sabemos que mesmo os alunos tendo a carga horária completa, uma vez que não houve nenhuma adaptação no que tange ao horário de aula e a quantidade de encontros, este período foi bastante desafiador para a educação, já que não havia o contato habitual de uma sala de aula e, como professora, percebia o quanto aquele momento estava complicado para eles, pois horas de tela acabava por trazer um cansaço imenso, principalmente, quando tínhamos as últimas aulas e por tal condição estar há mais de um ano letivo se perdurando. Percebia a ansiedade de voltar aos encontros presenciais misturada ao medo da contaminação e à incerteza do que poderia acontecer.

No segundo bimestre de 2021, as aulas híbridas foram autorizadas, porém, os alunos, na sua maioria, ainda optaram por ficar no formato on-line. A escola recebia até cinco alunos, dependendo do tamanho da sala de aula e a vinda deles dependia de um sistema de rodízio entre aqueles que se mostravam interessados em voltar para o colégio. Novamente, houve um momento bastante desafiador, uma vez que eram aulas simultâneas para aqueles que haviam optado por permanecer em casa. Com isso, muitas vezes, os alunos que se encontravam na sala de aula acabavam por participar mais das discussões, pois como a escola não havia disponibilizado equipamentos de multimídia, o computador era o de uso particular do professor e não atendia a demanda no que diz respeito à imagem e ao som, elementos estes indispensáveis para uma aula híbrida de qualidade.

No final do ano letivo, em meados de outubro de 2021, as aulas híbridas foram suspensas, sendo assim, somente os alunos infectados ou com um atestado médico poderiam assistir à aula de suas residências. Como não era o caso de aluno algum dessa

turma, todos retornaram à sala de aula e, assim, finalizamos o quarto bimestre do mesmo ano.

Neste momento, as avaliações também deixaram de ser realizadas de forma online e passaram a ser presenciais. Obviamente, o que pudemos sentir, neste primeiro momento, foi uma grande lacuna, pois eram alunos que estavam, totalmente, desacostumados a um ritmo de estudos, de se prepararem para as avaliações, enfim, de todo o contexto que envolve a rotina de um estudante. No entanto, percebia vontade por parte deles de estudar e se dedicar a este novo ciclo que se abria diante deles. Neste momento, pudemos conversar mais sobre seus gostos de leitura e, foi a partir de então, que percebi, com maior clareza, que se tratava de uma turma com muitos alunos leitores os quais enveredavam, mesmo quando não solicitado pelo colégio, por leituras diversas. O desafio naquele momento era direcioná-los para a leitura de texto literários dotados de valor estético, trazendo, dessa forma, obras que rompessem com seus horizontes de expectativa (JAUSS, 1994; ISER, 1996, 1999).

No ano de 2022, iniciamos nossa jornada, uma vez que, nesse momento, os alunos se encontravam todos em sala de aula e animados para iniciar um ano letivo diferente do que haviam sido os últimos dois anos. Quanto à turma, era a mesma do ano anterior, uma vez que não houve desistência ou ingresso de novos alunos. Tratava-se de uma turma que, em sua maioria, vinha estudando no Colégio Paraguaçu, desde os primeiros anos do Fundamental I. Desse modo, os alunos conheciam-se bastante e as famílias também possuíam contato entre si. Para mim, foi o nosso segundo ano juntos na disciplina de Língua Portuguesa com as mesmas seis aulas semanais do ano anterior.

Assim, ao longo do ano, foram realizadas atividades as quais envolveram leitura de livros paradidáticos, trechos de textos literários que continham nas apostilas e, em alguns momentos, pudemos compartilhar nossas leituras para que conhecêssemos um pouco dos gostos de cada um. Fizeram também entregas e apresentações de produções próprias como poemas, reportagens, narrativas, relatos de viagem. Há, inclusive, um aluno que toca violão e se dispôs a tocar em alguns momentos para a turma, eles também escolhiam algumas músicas e cantavam juntos. Foram meses em que pudemos compartilhar muitas coisas e estreitar os nossos laços, pois assim, acreditamos que o trabalho de recepção das obras literárias escolhidas ficaria mais prazeroso para todos os envolvidos.

A partir do início do segundo semestre de 2022, iniciamos então os primeiros contatos com excertos da autora Adriana Falcão (1960 -), tanto os que pertenciam à

apostila, como os de outros livros levados para a sala, visando a observar qual obra da autora seria de interesse deles. Buscava motivá-los à participação para que se compreendessem como integrantes em um projeto que desembocaria na Oficina de Leitura. Como já mencionado na *Introdução* deste trabalho, a maioria se identificou com a obra *P. S. Beije* (2004) e, assim, optamos por iniciar a recepção com tal obra, neste mesmo semestre.

O trabalho de recepção se desenvolveu em dois momentos, o primeiro, já mencionado, no ano de 2022, mais especificamente, no segundo semestre, como a obra *P. S. Beije* (2004) e, no primeiro semestre de 2023, com a recepção da obra *Luna Clara & Apolo Onze* (2002), escolhida por propiciar mais desafios na leitura, graças ao avanço na distância estética. Sendo assim, realizamos um trabalho de recepção o qual respeitou a vontade dos participantes deste processo e assegurou seu avanço cognitivo e ampliação do horizonte de expectativa.

Para a recepção realizada no ano de 2023, houve algumas mudanças no que compreende aos alunos que formam esta turma, uma vez que um discente não se matriculou neste colégio para o ano letivo e a turma recebeu uma aluna nova, vinda de uma escola pública da mesma cidade. Desse modo, a turma passou a ter os mesmos vinte alunos, mas agora com treze meninos e sete meninas.

É importante destacar que todos estes momentos até aqui mencionados foram realizados dentro da carga horária estabelecida pelo colégio de seis horas/aula no 7º ano do Ensino Fundamental II. Entretanto, ao iniciarmos o projeto que compreende a recepção das obras, este, por sua vez, foi desenvolvido em forma de Oficina de Leitura no período da tarde, uma vez por semana, mais especificamente, às sextas-feiras, tanto no ano de 2022, como também no ano de 2023.

A divulgação da oficina ocorreu durante o mês de agosto, nas aulas de Língua Portuguesa, realizada pela professora da disciplina. Foram enviados aos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II um convite para que os pais tomassem ciência do projeto e pudessem autorizar a vinda deles fora no contraturno. O convite foi nominal para cada aluno, dentro de um envelope azul marinho:

**Senhores pais e/ou responsáveis:**

Vimos informá-los sobre a abertura da *Oficina Literária: literatura e formação de leitores*, uma atividade extracurricular que será oferecida e ministrada pela professora de Língua Portuguesa,



Karen Silva, no Colégio Paraguaçu – Sistema Anglo de Ensino. Tal oficina faz parte de um trabalho de pesquisa de Mestrado desenvolvido na UNESP – Campus de Assis, intitulado: *ADRIANA FALCÃO: A PRODUÇÃO LITERÁRIA JUVENIL E SUA RECEPÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR*. Esta é uma ótima oportunidade para que os estudantes tenham um aprendizado mais profundo sobre leitura e interpretação de textos.

Encontros: **Sexta-feira**

Horário: **14h – 15h30min**

Duração: **Setembro – Dezembro**

Para realizar as atividades, solicitamos somente a compra de dois livros da autora Adriana Falcão: *P. S. Beije* e *Luna Clara & Apolo Onze*. As demais atividades desenvolvidas ao longo do projeto serão disponibilizadas pela professora.

**EU \_\_\_\_\_ AUTORIZO o/a**  
**estudante \_\_\_\_\_, aluno(a) do**  
**7º ano a participar da Oficina Literária: Literatura e Formação de**  
**Leitores.**

---

**Assinatura**

O relato acerca dos próximos passos da recepção fazem parte da seção *A recepção em sala de aula*, a qual se destinará a pormenorizar as etapas do trabalho, seguindo o Método Recepcional, de Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini (1993), sob os pressupostos teóricos da Estética da Recepção e do Efeito (JAUSS, 1994; ISER, 1999 e 1996).

### **3.4 Análises das obras que compõem o corpus**

Antes de tratarmos da recepção das obras de Adriana Falcão que compõem o *corpus*, apresentamos a seguir considerações sobre cada uma delas.

#### **3.4.1 Entre beijos e descobertas**

O livro *P. S. Beije* (2004), escrito por Adriana Falcão e Mariana Veríssimo, foi publicado pela primeira vez em 2004, nesta dissertação, analisa-se justamente esta edição. A obra em questão faz parte do acervo do Programa Nacional Biblioteca da

Escola (PNBE) desde o ano de 2009 <sup>13</sup>. Seu enredo é composto por trocas de correspondências eletrônicas (e-mails) entre duas amigas muito próximas: Bia e Lili (Beatriz e Alice Maria), durante o período em que estão de férias escolares. Desse modo, entre os dias três e doze de janeiro, ambas conversam a distância, pois Bia encontra-se em outra cidade - não mencionada na obra - na casa de sua avó. A jovem protagonista parte para a casa dessa avó muito preocupada por acreditar que ficará incomunicável durante as férias. Todavia, surpreende-se ao descobrir que a mulher possui um computador, inclusive, com acesso à internet. Assim, a jovem fica aliviada por poder conversar com sua amiga.

A começar pelo título, a obra já dialoga com o público juvenil, uma vez que explora tema identitário, pautado em descobertas promovidas por experiências inaugurais que se efetivam no contato com o outro, portanto bastante vivenciado pelos jovens adolescentes em sua fase de despedida da infância. De acordo com Jauss (1994), em sua segunda tese, a experiência literária do leitor pressupõe um -saber prévio, o qual pode emergir tanto do conjunto de saberes literários quanto da própria vida. Desse modo, pelo título, o jovem leitor pode resgatar sua bagagem de vivências e aproximá-la da obra e do que ainda está por descobrir no contato com a narrativa.

Outro aspecto muito importante a ser observado é o fato de se tratar de um livro cuja história vai se desdobrando, alternando relatos e mimetizando a própria troca de e-mails. Beatriz Resende, em sua obra *Contemporâneos: expressões da literatura brasileira no século XXI*, publicada em 2008, aponta-nos algumas características da produção pós-moderna, como hibridismo, intertextualidade, dialogismo, metaficcionalidade, entre outras. Essas características também estão presentes na produção juvenil e nos permitem afirmar que tornam a obra mais cativante para os jovens leitores que a reconhecem como inovadora. Resende (2008) ainda afirma que, principalmente, após os anos 1990, as obras passaram a focar mais nos leitores, nas suas questões identitárias e como eles se relacionam com a sociedade que os cerca. Justamente, essas características avultam nas obras de Falcão (2002; 2004), permitindo que sua recepção em sala de aula com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II seja enriquecedora.

---

13

Disponível

em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13912-pnbe-2009-seb-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13912-pnbe-2009-seb-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 jan.2023.

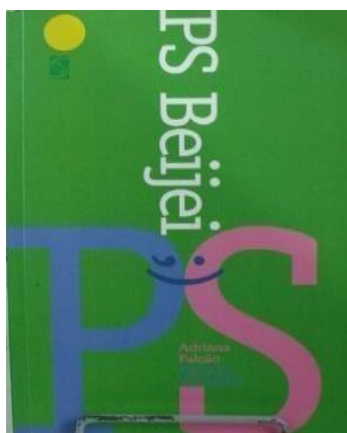
Diana Navas e Ana Margarida Ramos detalham as características próprias da produção juvenil contemporânea:

[...] a presença marcante de romances realistas que tematizam, a partir da perspectiva de protagonistas jovens, questões como a afirmação identitária, as experiências inaugurais típicas da adolescência, os conflitos que permeiam o processo de crescimento, além dos problemas sociais e culturais que marcam, de forma mais ou menos incisiva, o contexto onde estão inseridos os protagonistas e jovens leitores a quem as obras se destinam (2016, p. 39).

Dessa forma, a obra *P. S. Beije* (2004) revela-se cativante para os jovens leitores, pois se realiza em um gênero textual que os atrai, como a troca de e-mails. Esse recurso revela o experimentalismo da autora na elaboração. Sua abordagem identitária é cativante, pela configuração ficcional de atividades apreciadas pelos jovens em fase escolar: a troca de mensagens. Outro dado atraente para esse público juvenil incide na idade das protagonistas que, por serem adolescentes e dialogarem sobre seus medos, suas angústias, alegrias e descobertas, podem gerar identificação com esse jovem leitor.

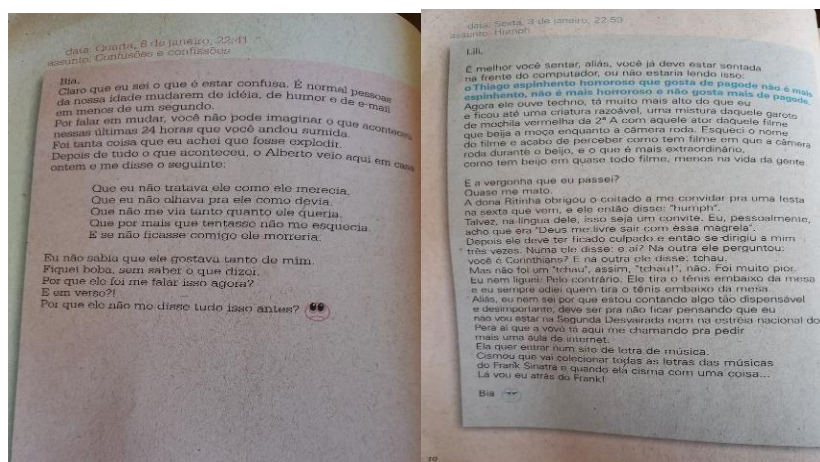
Cabe destacar, ao lermos a contracapa da obra *P.S Beije*, que a própria escrita do livro a quatro mãos reproduz esta troca de e-mails que também ocorre na história, uma vez que: -Este livro nasceu de um convite, [...] e a distância, uma história escrita através da troca de e-mails. Habitadas à agilidade das produções da TV, Adriana Falcão e Mariana Veríssimo imediatamente aceitaram o desafio. (2004). Adriana Falcão divide com Mariana Veríssimo, filha do escritor Luis Fernando Veríssimo, também formada em Arquitetura, o processo de criação ficcional. Ambas são amigas de longa data e inclusive trabalharam juntas na emissora Globo de televisão, em quadros do programa *Fantástico*. A partir desse convívio, aproximaram-se também como escritoras.

Já no início da leitura da obra, podemos inferir quem interpretou cada personagem, uma vez que a capa apresenta o nome das autoras em duas cores distintas:



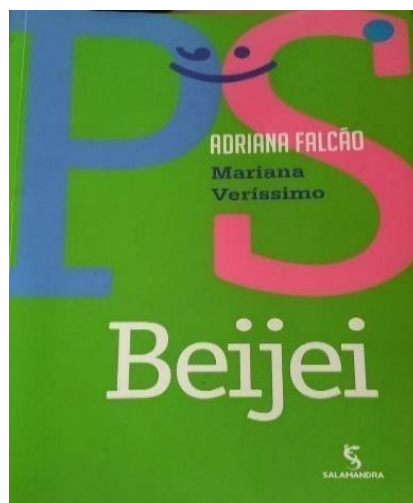
**Figura 7 – Capa da obra *P. S. Beije***

Essas cores aparecem nas páginas ao longo da narrativa. Por causa delas, podemos interpretar que Mariana Veríssimo é responsável por criar as falas que configuram os diálogos da personagem Bia e Adriana Falcão, as de Lili:



**Figura 8 – As folhas em cores distintas da obra *P. S. Beije***

No entanto, ao analisarmos a capa da edição de 2014, percebemos que ela mantém apenas a cor azul de Mariana Veríssimo na tipografia, já o nome de Adriana Falcão aparece em branco e em tamanho um pouco maior. A posição dos nomes também muda em relação à capa publicada anteriormente. Essa nova configuração conota que Falcão possui relevo na autoria e Veríssimo atua de forma secundária:



**Figura 9 - Capa da 2ª edição da obra *P.S Beije***

Vale ressaltar que, de acordo com Zanini, o romance como híbrido pertence ao gênero epistolar, pois embora a obra mimetize a troca de e-mails, eles não deixam de ser mensagens que compõem um livro impresso:

Neste momento, quando tento reescrever a história de *PS Beije*, sob o olhar da leitora, estabeleço com as autoras um pacto dialógico, comunicativo, segundo o qual me disponho a aceitar o pacto comunicativo do gênero textual que costura a história: as cartas (e-mails) (...) (2012, p. 224).

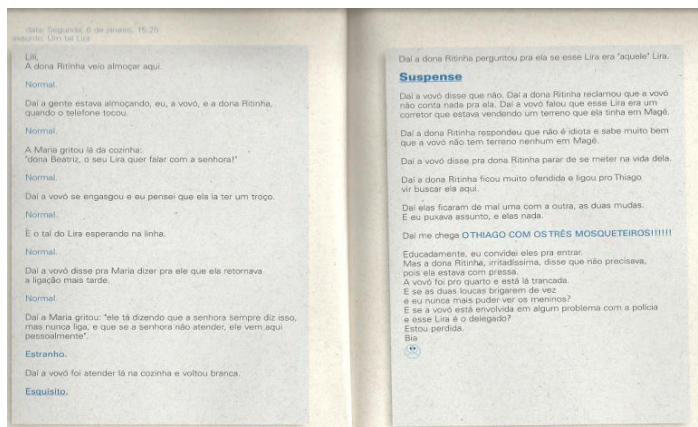
*P. S. Beije* estrutura-se, por meio de correspondências eletrônicas (e-mails), trocadas entre duas amigas. A ampliação do horizonte de expectativa dos jovens leitores é promovida quando se descobre, quase no desfecho da trama, que de fato há três pessoas na troca de e-mails, e não apenas duas, como as protagonistas imaginavam.

Dessa forma, a obra vai se revelando, com a ajuda de recursos gráficos e visuais: aproveitamento do significado que pode ter uma página em branco; distribuição de cores de pano de fundo para, com isso, marcar as alternâncias das falas das personagens; uso de fontes de diferentes tamanhos para, por exemplo, salientar a ansiedade de uma personagem em receber notícia da outra ou marcar uma extrema irritação e uso de variados *emoticons* – ícones que ajudam a expressar nuances de humor – numa divertida incursão pelo universo adolescente. Precisamente, isso é que torna a leitura da obra tão estimulante e dinâmica, uma vez que seus vazios (ISER, 1999) estão por toda a parte e realizam uma dialogia constante com o leitor.

Ao longo da narrativa, em relação à linguagem e ao uso do computador, percebemos que estes acabam sendo incorporados à própria forma do romance,

tornando o livro uma composição literária que mescla, de imediato, o gênero literário do romance epistolar com o gênero digital não-literário, e-mail, além de integrar também outras formas literárias e não literárias: emoticons, imagens digitalizadas, fontes diversas de letras entre outras.

Como em romances canônicos, construídos apenas a partir de cartas enviadas e recebidas pelos personagens, a narrativa de *P. S. Beije* se desenrola não a partir de cartas, mas sim dos e-mails trocados entre as protagonistas adolescentes Lili e Bia. Na figura abaixo, é possível perceber o modo como as páginas são construídas visualmente, com muitos aspectos típicos da linguagem do e-mail, desde a data e o assunto, amudança da cor de fundo da página, emoticons e até a manipulação de tamanho e cor dos caracteres:



**Figura 10 - Excerto do romance *P. S. Beije* – 1ª edição**

A obra se inicia com o primeiro e-mail sendo enviado à Lili por Bia: -Cheguei aqui ontem de noite querendo morrer porque ia ter que ficar um mês inteiro, trinta dias, 720 horas, 43.200 minutos, 2.592.000 segundos longe de tudo! (...) (FALCÃO; VERÍSSIMO, 2004, p. 7). Por meio deste primeiro período, já somos levados ao que nos parece ser bem familiar: o drama dos adolescentes, ou seja, a obra se inicia com uma adolescente e sua frustração por ter sido contrariada. Já que, contra sua vontade, passará suas férias no sítio da avó e teme ficar sozinha e entediada; outro aspecto que também é bastante caro aos jovens: o tédio: -[...] exilada que nem o meu tio ficou na época da ditadura! [...] (FALCÃO; VERÍSSIMO, 2004, p.7).

Podemos observar nessa afirmação uma denúncia social do período da ditadura em que os opositores do Regime se viam afastados bruscamente de seus familiares contra a sua vontade, sendo presos, torturados e, às vezes, mortos. Nesse sentido, a obra

exerce função social (JAUSS, 1994), pois promove a reflexão acerca de um período histórico, de forma crítica, pela aproximação cômica e dramática da protagonista.

Bia, ao trazer seu drama para o leitor, rapidamente, comunica-lhe, por meio do relato à amiga, que levou um susto ao chegar na casa de sua avó Beatriz, pois descobrira que ela havia comprado um computador. Pode-se deduzir, então, que ela o usará para se comunicar com a sua melhor amiga, na tentativa de vencer o tédio antes mencionado:

Cheguei aqui ontem de noite querendo morrer porque ia ter que ficar um mês inteiro, trinta dias, 720 horas, 43.200 minutos, 2.592.000 segundos longe de tudo, sozinha, desconectada, desesperada, abandonada, exilada que nem o meu tio ficou na época da ditadura, sem ver ninguém, sem ir nas Segundas Desvaieradas, ( ). (2004, p.7).

Ao lermos este trecho, percebemos como a autora faz uso de uma figura de linguagem bastante presente na vida dos adolescentes que é a hipérbole, pois, a partir dela, a personagem consegue expor toda a sua insatisfação com aquele episódio, no entanto, de uma forma leve e engraçada para os leitores, ressaltando, com isso, o problema enfrentado pela jovem Bia, mas sem perder a comicidade da obra.

Na próxima página, temos a resposta de sua amiga Lili que, mesmo ao chamar a amiga de -exagerada, também, se mostra aflita e ansiosa para a festa das férias:

Hoje de manhã acordei muito nervosa, pensando numa maneira de falar com você e quase chorei de alegria quando abri o meu e-mail e vio seu nome na minha caixa de mensagens! Eu não quero parecer desesperada, mas faltam poucos dias para o meu aniversário, e beijar que é muito bom, **nada!!!**(2004, p.8)

O diálogo entre ambas expressa para o leitor que se trata de adolescentes tentando fugir da mesmice, a partir da ação, da busca de soluções para manterem contato não só entre si, mas com o universo juvenil a que pertencem. A imagem, a seguir, mostra Lili encaminhando à Bia o cartaz da festa a que tanto queria ir para ver se -desencalhar, consegue um namorado. Ao observarmos a página, somos levados ao gênero em questão e a todas suas possibilidades de interação:



**Figura 11 - Cartaz da festa (2004, p.9)**

Nesta página, podemos observar como as cores do cartaz se sobrepõem à página que está num tom de rosa claro. Nele, há cores mais vibrantes e que fazem menção a uma festa noturna, pois são tons bastante utilizados em cartazes de baladas, inferindo a utilização dos jogos de luzes ocorridos nestes eventos, uma vez que mesclam rosa em um tom mais escuro, azul e preto. Outro aspecto que gera até certo tom de comicidade, é o nome da festa *Segunda Desvairada*, pois se distancia da ideia de segunda-feira longa, cansativa e repleta de compromissos e obrigações. Sendo assim, trata-se de uma segunda-feira atípica, por ser de férias e com jovens querendo se divertir, além do nome da banda, *Sapó Sujo*, ou seja, um cartaz bastante irreverente do jeito que os jovens esperam que sejam suas semanas de férias.

Ao longo da leitura, nós nos deparamos com uma linguagem ágil, dinâmica, ora áspera, mas sempre explorando muito o humor, assim como é a linguagem dos jovens, além de as trocas de e-mail serem envolvidas num misto de ansiedade e preocupação, sentimentos também típicos desta fase. Ou seja, a leitura da obra de Falcão se mostra bastante instigante, não somente pelo uso que faz dos variados recursos estilísticos disponíveis pelos provedores de *e-mails* ou editores de texto na elaboração de mensagens digitais, tais como o negrito, o sublinhado, o itálico, a possibilidade de variação de fonte, tamanho e cor das letras, mas também pela forma, salpicada de toques de um delicioso efeito cômico, a partir do qual desenvolverá a temática principal da obra: os relacionamentos afetivos, seus conflitos, dificuldades e prazeres.

Vale ressaltar também que, sem lançar mão da habitual linguagem abreviada e codificada, como *-eh, naum, vc, kdll*, entre outras, normalmente, usada nas práticas de

escrita realizadas em ambientes digitais, *P. S. beije* (2004) consegue atrair o interesse do leitor jovem pela mistura, na medida exata, do vocabulário manejado por este público com um discurso linguístico mais elaborado, por meio das intervenções da avó de Bia. Além disso, trata-se de uma obra que revela a aproximação saudável entre diferentes gerações (avós e netos) viabilizada, entre outras coisas, pela Internet. Sendo assim, é um admirável manifesto literário de exaltação e valorização da amizade (coisa tão cara aos jovens), apesar das inevitáveis diferenças de opinião e, principalmente, dos erros (também inevitáveis) que cometemos.

O interessante da obra é que mesmo com a distância de idades entre as personagens, no momento em que Beatriz, avó da Bia, passa a responder aos e-mails de Lili, como se fosse sua amiga, a linguagem utilizada não se torna um obstáculo, evidenciando, assim, como jovens e idosos podem sim realizar uma comunicação que favoreça ambos os lados da comunicação e que tal prática pode enriquecer ainda mais esta interação.

Durante o desenrolar da narrativa, observamos os conflitos enfrentados por ambas as amigas: de um lado, temos Bia, entediada com suas férias na casa da avó, e Lili, super empolgada com a festa que irá ocorrer em breve, todavia muito insegura com o que poderá acontecer. Sendo assim, as duas amigas vão confessando suas angústias a longo de trocas de e-mails coloridas e divertidas, nas quais também tratam de suas paqueras, trazendo para o leitor uma curiosidade de quem dará o primeiro beijo e em quem será dado.

No que tange aos operadores da narrativa, notamos o quase total desaparecimento do narrador tradicional. Sua presença reduz-se a sinalizações de data e horário em que ocorrem as trocas de e-mails. Desse modo, o narrador relativiza seu papel para que as protagonistas assumam papel ativo no relato. Por se tratar de uma troca de mensagens, ambas atuam como narradoras de segundo nível, as quais dividem tanto o protagonismo como o foco narrativo, primeira pessoa.

Essas personagens revelam suas perspectivas sobre os acontecimentos e, pela polissemia, possuem opiniões diversas, mostrando que nem sempre comungam da mesma opinião, apesar de serem amigas e terem idades próximas. Assim, no expressar de suas visões de mundo, abrem vazios para que o próprio leitor também dialogue com a história e se posicione em relação ao que lê.

Cabe salientar que há também a presença de outra narradora em determinado ponto da história, a qual irá trazer sua visão de mundo e dos acontecimentos, com isso,

temos a visão não somente de jovens adolescentes, como de uma mulher mais experiente, mas que também não deixa de ter seus conflitos, fazendo com que gerações se aproximem mesmo que as perspectivas sejam tão distantes.

Vale a pena destacar que, por ser uma obra a qual se apresenta com várias perspectivas a partir das vivências das personagens, faz com que o interesse do leitor seja capturado pelos vazios, intencionalmente, instaurados no que compreende ao discurso das narradoras, as quais solicitam, constantemente, o preenchimento por parte dos jovens leitores. Sendo assim, o leitor implícito projetado pela obra é interativo e perspicaz, sendo convocado a avaliar e refletir pontos de vista diversos, a deduzir as entrelinhas e a construir hipóteses que são constantemente refeitas pelo desenrolar das peripécias das personagens. Apesar da discrepância de idade da avó Beatriz com as personagens adolescentes, essa mulher também possui conflitos que são compartilhados entre as três. Essa troca de experiências revela a ausência de fechamento, de verdade absoluta trazida por uma voz narradora.

Bia é apaixonada por um menino –Marcello, o qual define, pelo cômico recurso metalinguístico, a partir de seu nome e de sua aparência como: –[...] com três eles, os dois dele e mais um de lindo (FALCÃO; VERÍSSIMO, 2004, p.15), e escreve para sua amiga Lili, desesperada, pois queria muito ir ao evento: *Segunda Desvairada* que ocorreria nas férias no qual ele estaria. Trata-se de uma festa, em que o irmão de Lili tocará, e na qual todos os adolescentes da cidade estarão presentes.

Após algumas trocas de e-mails, Lili relata uma briga que teve com a sua mãe por estar muito nervosa e malcriada, ela afirma estar com este comportamento por nunca ter beijado e, com isso, sua mãe rebate dizendo que: –[...] existem coisas mais importantes na vida (FALCÃO; VERÍSSIMO, 2004, p.18), deixando Lili ainda mais brava e chateada com a situação. Neste momento, há uma identificação entre o episódio da personagem com os dramas vividos pelos jovens, uma vez que eles sempre relatam como é difícil dividir os dramas com adultos que não dão a mesma importância e até diminuem o que estão vivendo.

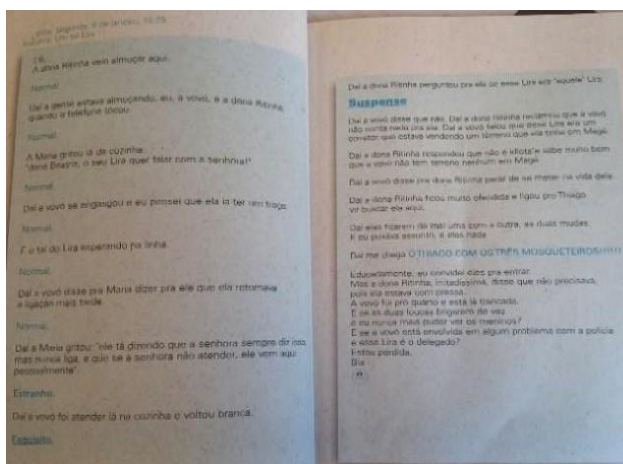
Do outro lado, Bia se divide entre responder os e-mails da amiga e ensinar sua avó a usar o computador. Também temos acesso a outro episódio ocorrido pela adolescente: quando era menor, costumava brincar com um garoto filho da amiga de sua avó, o Thiago, ela o detestava, pois dizia que era feio, com espinhas na cara e muito chato, no entanto, ao voltar para a casa da avó, encontrou-o novamente e afirma à Lili que o garoto mudou, estava mais bonito, sem espinhas e parecia menos chato.

Como se estava num mês de férias, Thiago convida Bia para irem a uma festa que teria na cidade, apresenta seus três amigos e todos combinam de ir juntos. Ou seja, ambas as amigas têm uma festa para comparecer. Suas expectativas são de se divertirem muito e, mais do que isso, Lili quer beijar pela primeira vez. Todavia, nem tudo é tão simples assim, ambas trocam e-mails, totalmente, ansiosas e imaginando tudo que pode dar errado nas festas e como irão sofrer por isso. Lili, sempre enfática com a história do beijo, afirma que quer muito beijar Bidu: -[...] o menino de mochila do 2º An. (FALCÃO; VERÍSSIMO, 2004, p.25).

Entre tantos problemas explorados por ambas, como tudo pode ser catastrófico, Lili tem mais um motivo para -morrer de vergonha: seus pais decidem também ir a essa festa, com isso, a jovem se desespera e corre para se consolar com a amiga Bia. No entanto, Bia também está nervosa, pois sua avó se recusa a atender um telefonema de um homem chamado Lira. Sua amiga e funcionária, Ritinha, tenta tirar dela alguma informação, mas vovó Beatriz fica, extremamente, irritada. As duas brigam e Bia fica muito intrigada com tudo aquilo. Vovó vai atender ao Lira no telefone que fica em seu quarto e não sai mais de lá.

O interessante deste e-mail é a forma como os acontecimentos são apresentados, uma vez que não temos a linearidade, comum do texto em prosa que se realiza nos romances. Assim, abrem-se vazios na trama que precisam ser recuperados gradualmente pelo leitor. Esse recurso promove a interação e amplia a expectativa sobre os rumos da narrativa, podendo manter o interesse do jovem pela leitura.

Bia, ao relatar para a amiga o ocorrido numa espécie de tópicos fragmentados, pois também desconhece dados significativos da história de sua avó e sua amizade com Lira, remete o leitor à ideia de que ambas estão em uma conversa detetivesca, ou seja, as autoras utilizam um recurso que acentua ainda mais a oralidade. Do ponto de vista da formação dos leitores, o livro abre várias possibilidades de discussão, nomeadamente, sobre as relações que se estabelecem entre formas de narrar, incluindo as fronteiras do próprio conceito de romance.

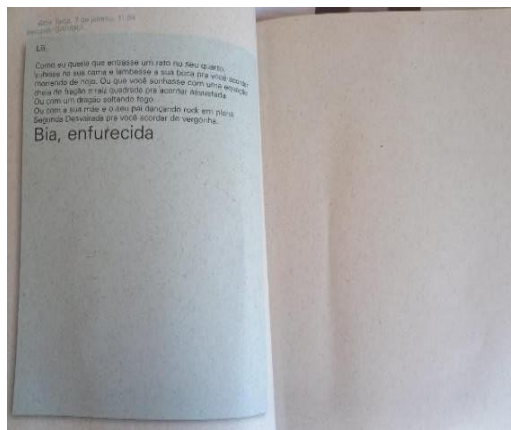


**Figura 12 - Bia e o suspense de sua avó (2004, p. 28 e 29)**

Finalmente, chega o dia da festa intitulada *Segunda Desvairada*. Bia escreve para a amiga, aflita, desejando muito estar com ela neste dia tão especial: –Pensa em mim, chore por mim, eu vou ficar aqui ensinando a vovó a escanear fotos antigas de Francisco Cuoco, porque ela detestou jogar campo minado.¶ (FALCÃO; VERÍSSIMO, 2004, p.37). Pode-se observar que o recurso ao humor ocorre pela dialogia com uma música muito popular, cuja letra trata de um amor não correspondido, com composição de Douglas Maio, José Ribeiro e Mário Soares, interpretada pelos irmãos cantores Leandro e Leonardo (LETRAS.MUS<sup>14</sup>, 2023). Essa estratégia das autoras aciona o repertório cultural dos adolescentes e sua percepção cômica de músicas regionalistas, –caipiras¶.

No dia seguinte ao da festa, Bia escreve para a amiga, querendo saber de seus acontecimentos. No entanto, Lili não responde, deixando sua amiga ainda mais aflita. Nesse momento, o projeto gráfico editorial apresenta as páginas, na maioria das vezes, utilizadas para as respostas de Lili responder, em branco. Desse modo, o leitor consegue observar a representação do silêncio, apesar da insistência de Bia que escreve quatro e-mails, sem obter resposta. Irritada com a situação, Bia utiliza-se do recurso das letras garrafais para mostrar, mais uma vez, seu desespero de querer saber sobre a amiga e sua indignação, pois indica que está aos gritos exigindo resposta:

<sup>14</sup> Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/leandro-e-leonardo/22625/>>. Acesso em: 18 jan. 2023.



**Figura 13 - O desespero de Bia (2004, p.44)**

Finalmente, Lili resolve acordar e responder aos e-mails da amiga. No entanto, ela deixa um suspense no ar, ao contar que beijou e muito na festa, para compensar todo o tempo perdido, não revela quem foi beijado. A ausência dessa informação faz com que Bia fique ainda mais aflita e escreve um e-mail apenas com o questionamento:

-Quem? O Bidu?! (FALCÃO; VERÍSSIMO, 2004, p.48). Lili, ainda em tom de mistério, apenas responde:

-Não, o Bidu ficou doente e não foi, por isso que tudo aconteceu. (FALCÃO; VERÍSSIMO, 2004, p.49). Nesse momento, Bia e o leitor seguem ansiosos para obterem esta informação.

Ao ser indagada novamente, Lili escreve um e-mail de duas páginas, contanto, nos mínimos detalhes, como foi o beijo e com quem e, para a surpresa do leitor e de sua amiga, foi em Marcello, o garoto considerado tão lindo por Bia. Rapidamente (doze minutos depois), Bia responde decepcionada, arrasada com tudo que leu, refere-se à amiga pelo seu nome – *Alice Maria* –, e não mais pelo seu apelido, além de não conseguir, inclusive, nomear o seu e-mail, intitulado-o como -Nadall. E, para deixar Lili ciente de sua decepção, afirma: -Se seu e-mail fosse um tiro, eu estaria morta nesse exato momento. (FALCÃO; VERÍSSIMO, 2004, p.53). Depois de mostrar toda a sua tristeza e desapontamento, despede-se com a assinatura: -Bia, sua ex-melhor amiga. (p.53).

Nessa cena, Lili passa a escrever e-mails à amiga, no entanto, sem obter respostas. O recurso utilizado foi o mesmo já trazido anteriormente, folhas em branco seintercalando com as folhas na cor rosa, representando as mensagens de Lili durante dois dias e cinco e-mails. Nesse tempo, também, Lili tentou conversar com a amiga por telefone, no entanto, não obteve sucesso, pois Bia não atendeu a suas ligações. Uma

mudança importante ocorre na trama, Lili passa a se referir à amiga pelo seu nome: Beatriz, e não mais pelo apelido com que sempre a denominou.

O fato de Lili ter mudado a forma como chama sua amiga traz ainda outro questionamento por parte do leitor, já que, depois de cinco e-mails não respondidos, eis que surge uma resposta em um tom mais sério, assinado também por Beatriz, mas com uma folha em branco, ao invés de ser azul, como das outras vezes. E, agora? Como o leitor irá receber esse novo e-mail? Será que Bia ainda está tão chateada que não mais se reconhece como Bia e, muito menos, usa uma linguagem leve com a página rosa?

A partir daí, há uma troca de e-mails entre Lili e Beatriz na tentativa de reverter a situação de desconforto e decepção. Lili se mostra arrependida de ter beijado o paquera de Bia e Beatriz se mostra mais conformada com o ocorrido, mesmo que em e-mails breves e com o fundo na cor branca. Ao todo, elas trocam dezessete e-mails. Neles, Lili e o leitor começam a perceber alguns aspectos diferentes, já que Beatriz passa a utilizar muitas exclamações, um tamanho de letra diferente do que usava e apresenta dificuldades em mudar a fonte e a cor da letra, no entanto, as conversas continuam. Elas passam a girar em torno da avó Beatriz e do misterioso Lira, além dos cursos que Bia havia começado, como o de aprender a fazer glacê.

Sobre esse curso, Lili, em tom de humor, afirma que extraterrestres levaram Bia para longe e colocaram outra no lugar.

Lili também confessa que de quem ela gosta mesmo, é do Alberto, mas que tem vergonha de se declarar, com isso, Beatriz a encoraja inclusive a se declarar através da poesia e a amiga aceita o desafio. Beatriz também conta que Lira está de volta e parece estar se entendendo com a vovó, pois trata-se de um namorado de infância que está solteiro novamente e resolve se aproximar dela e, ao que parece, ela também está gostando muito deste reencontro.

Tudo parecer correr bem na trama para as jovens e para a avó. Lili está se declarando para Alberto e, ao que parece sendo correspondida, vovó Beatriz está prestes a viver um romance e Bia, ansiosa para a festa de sexta. Essa percepção de Beatriz leva-a a intitular as protagonistas de -três mosqueteiras|. Pelos e-mails, Lili fica sabendo que Thiago irá buscar Bia para a festa e torce muito por ela, afirmando que a festa será ótima e pedindo para que, assim que chegasse, escrevesse para ela, pois estaria ansiosa por notícias.

Pela manhã, Lili já envia um e-mail para Bia querendo saber como tinha sido a festa. Novamente, é utilizado o mesmo recurso das folhas em branco para remeter o

leitor ao silenciamento, ou seja, à falta de respostas. Somente no quarto e-mail, Lili obtém uma resposta, mas, desta vez, temos a volta da escrita em folha azul. Esse aspecto gráfico promove a construção de hipóteses pelo leitor: Será que a festa foi tão boa que Bia não está mais chateada e, por isso, passa a ser tudo como era antes?

Nessa cena, Lili e o leitor tem uma pista de qual seria o motivo de as trocas de e-mails estarem um pouco estranhas desde o fatídico dia que Bia descobrira o beijo de Lili em Marcello, uma vez que Bia inicia seu e-mail com a seguinte informação: -Depois de todos esses dias em silêncio, você não deve estar acreditando ao ver um e-mail meu na sua caixa. (FALCÃO; VERÍSSIMO, 2004, p.107).

Como assim? Lili e o leitor passam a não entender o que estava ocorrendo. Bia, infinitamente, feliz, ainda completa: -Um dia, quem sabe, conversaremos sobre tudo que senti nesses quatro dias em que não nos falamos. (FALCÃO; VERÍSSIMO, 2004, p.107). Surgem, então, vazios complementaremos que estabelecem a comunicabilidade, pela promoção de hipóteses pelo leitor: Quem esteve conversando com Lili todo esse tempo?

Essa protagonista, sem entender nada, responde à amiga, indagando-a sobre o que estava acontecendo, já que, primeiro, ela some por 24 horas, depois volta em um outro e-mail, meio diferente, falando sobre a vida, sobre um namorado da vovó e apresentando dificuldades em lidar com letras e cores. Agora, volta ao endereço anterior, afirmando que esteve sumida por quatro dias.

Bia responde afirmando que a louca da história era Lili, pois não fazia a mínima ideia do namorado da vovó e tão pouco do curso de glacê. Afirmou que, nos últimos três dias, só comeu, comeu e chorou. Mas que agora estava melhor, pois havia, finalmente, beijado pela primeira vez: -E descobri que beijar é melhor até que jogar campo minado. (FALCÃO; VERÍSSIMO, 2004, p.109). Nessa cena, o leitor começa a desconfiar que algo muito estranho acontecera, podemos até inferir que ele volta às páginas da obra para reler alguns trechos das trocas de e-mails ocorridas nos últimos dias. No entanto, como descobrir se Bia está mentindo ou se algo, realmente, aconteceu não estamos entendendo.

Lili, então, responde que, de forma alguma, não era Bia nos e-mails, pois ela conversou todo este tempo com uma amiga alegre e muito decidida e não com uma amiga que só chorava. No entanto, nem Lili e nem o leitor obtém resposta no e-mail de Bia, já que ela resolve contar, detalhadamente, como foi a noite de sexta-feira que era o grande dia da festa. Bia nos envolve com a sua narrativa sobre aquela noite e de como

foi especial o seu primeiro beijo e, pasmemos, foi com o Thiago. Ela nos narra que foi muito especial e que Thiago era o garoto que melhor beijava: -Tudo bem que ele é o único que eu beijei. Mas isso não faz a menor diferença. (FALCÃO; VERÍSSIMO, 2004, p.113). Com isso, ela finaliza, fazendo um pedido à Lili: -Manda atachados os e-mails que você trocou com o fantasma pra ver se eu descubro. (FALCÃO; VERÍSSIMO, 2004, p.113).

Lili, muito feliz, responde à amiga com os e-mails atachados e dizendo o quanto tinha gostado de saber sobre a festa da amiga. No final, ela confessa que está chateada por Alberto não ter respondido ao poema, mas que, mesmo assim, ligaria para ele, pedindo-o em namoro, pois estava cansada de que outras pessoas decidissem a vida por ela: -Primeiro preciso de um chocolate para me acalmar, depois um outro para me dar coragem e um terceiro só pra terminar a caixa. (FALCÃO; VERÍSSIMO, 2004, p.114).

Nessa cena, Lili recebe um e-mail de Bia afirmando que os e-mails trocados, foram escritos pela avó Beatriz e, não, por ela. Elucidam-se os rumos da narrativa e o porquê da folha com fundo na cor branca. Os e-mails sempre eram assinados com o nome de Beatriz e não com o nome Bia, como antes. Bia afirma que, os mesmos conselhos utilizados com Lili de que a vida passa, também, foram usados por ela nesses dias e, ainda, escreve, indignada, que não sabia do Lira, seu antigo namorado que se parecia com Francisco Cuoco. Podemos notar outro emprego de recurso que exige retomada de repertório cultural pelo jovem leitor. Trata-se de um ator que não pertence ao seu universo, mas ao que povoa o imaginário de mulheres mais velhas, como a avó Beatriz.

Lili responde afirmando que além de louca, vovó Beatriz era muito esperta, pois fez com que as duas amigas se reconcilhassem, sem ao menos conversarem. Enfim, nas últimas páginas do romance, o leitor percebe que as férias de Lili e Bia não foram de forma alguma entediantes, já que tantas coisas aconteceram. Bia ainda conta que fez um discurso à avó por invasão de privacidade, no entanto, ela somente riu. E o fato de Bia estar tão apaixonada por Thiago impediu-a de ficar brava com a situação criada pela avó.

No e-mail seguinte, Lili afirma que as conversas com a avó foram muito importantes, uma vez que a fez perceber que o Marcello foi apenas vontade de primeiro beijo, já que, de quem ela, realmente, gosta, é do Alberto e, por isso, encorajou-se a procurá-lo e se declarar. Com isso, o leitor se depara com um final feliz, pois Bia está realizada com Thiago e Lili descobre o motivo de Alberto não responder ao e-mail de

sua declaração: o computador estava quebrado. Finalmente, vovó Beatriz cria coragem e vai ao cinema com Lira.

Ao longo da leitura, há, em vários momentos, o contato do leitor com as mais variadas figuras de linguagem, as quais permeiam as trocas de e-mails, uma vez que se trata de adolescentes usando a linguagem para a comunicação, acima de tudo, de seus sentimentos e seus excessos, característica forte do período etário em questão. Em vários momentos, temos a metáfora, o paradoxo, a hipérbole, entre outras figuras utilizadas pelas autoras ao longo das conversas. Também há o recurso da linguagem poética em alguns e-mails, ou seja, apesar de ser uma obra escrita em prosa, as personagens também escrevem poemas e acrósticos, deixando assim, a possibilidade de explorar as várias formas de comunicação durante a leitura. Cabe destacar a significação imposta pelo projeto gráfico, no recurso a cores distintas no fundo de páginas, indicativas de cada personagem.

Para Carlos Reis, em *Técnicas de análise textual* (1976), é importante observar como o texto se realiza, uma vez que a interpretação se trata de um processo de análise o qual compreende o sentido ao texto literário, ou seja, é necessário que a utilização das variadas possibilidades desague numa construção semântica e que produza um sentido ao texto. Sendo assim, ao observamos a utilização de mecanismos os quais são utilizados pelas autoras, percebemos o quanto eles se enredam e nos trazem texto e contexto para revelarem os sentidos pretendidos e se unirem ao leitor, pois assim como afirma Antonio Candido (2011), o público dá sentido e realidade à obra para que, assim, haja troca pertinente e produtiva entre autor, obra e público.

Dessa forma, tal narrativa propõe ao leitor novas exigências, uma vez que, agora, precisa não apenas negociar e tentar estabelecer a multiplicidade de sentidos os quais o texto literário oferece, mas também de desvendar outra linguagem que expande e acrescenta outros possíveis sentidos à narrativa. Convidado a ir além do que se apresenta de modo imediato em termos de palavras e imagens, ao leitor é solicitado explorar convergências divergências e complementaridades entre as linguagens, reconhecendo um potencial distinto e específico que cada uma delas possui na construção do significado.

A escolha dessa obra também se faz possível, uma vez que os leitores mais jovens, evidentemente, nativos digitais, estão adaptados a novos formatos e suportes de leitura, movendo-se à vontade em textos interativos, com vários tipos de ligações. A

ficção híbrida pode, assim, ser entendida como uma resposta das publicações de aspecto mais tradicional, em suporte de papel, a estas exigências de leitura atuais. A sugestão de movimento, as implicações das imagens no ritmo da narrativa, as alusões de aspecto intertextual e interdiscursivo são apenas algumas das possibilidades destes formatos que sincretizam diferentes formas de comunicação.

### 3.4.2 Entre letras e imagens

A obra *Luna Clara & Apolo Onze* foi publicada pela editora Salamandra em 2002. Sua escrita nasceu de uma necessidade da autora Adriana Falcão de construir um romance brasileiro para o público juvenil e, após a sua publicação, foi selecionado para o catálogo *White Ravens* da Biblioteca Internacional da Juventude de Berlim e escolhido pela FNLIJ para, com isso, integrar o catálogo da Feira do Livro de Bolonha e, dessa forma, recebeu o selo de -Altamente Recomendável, de acordo com as informações fornecidas pela própria editora.

O romance em questão se apresenta com várias histórias de amor, repletas de felicidade, perigo e tristeza, permeadas pelo fantástico. Ou seja, o leitor é convidado a mergulhar em uma história a qual une realidade e ficção, fazendo com que a leitura fique, cada vez mais, dinâmica e divertida ao longo de suas 327 páginas, as quais se dividem em sessenta e seis capítulos curtos que não obedecem a uma ordem cronológica, exigindo, assim, ainda mais do leitor juvenil.

Para começar, o enredo nos traz a história de Doravante, personagem que conheceu Aventura em uma grande festa na cidade de Desatino do Sul, cidade na qual se comemorava o nascimento de um rapaz chamado Apolo Onze. Neste encontro, de acordo com a obra, Doravante e Aventura -se encontraram, se casaram e se perderam um do outro, tudo isso em três dias apenas (FALCÃO, 2002, p. 09). Além do enredo, podemos observar que os nomes das personagens não são comuns, mas, à medida que vamos lendo, percebemos o quão eles estão relacionados com as personagens e o papel delas na história, ou seja, seus nomes nos ajudam também a compreender a história em si.

Aliás, o próprio autor Ziraldo, na contracapa do romance, aconselha o leitor em relação aos nomes das personagens: -[...] vão anotando os nomes das personagens, à medida que elas vão aparecendo – são muitas, muitas, mesmo, e cada uma mais bem construída do que a outra – para não se perderem na teia-trama de Adrianall. E,

enquanto leitores, percebemos que, de fato, as personagens, além de numerosas, apresentam nomes nada convencionais. E, podemos perceber que, para nomeá-las, Adriana Falcão (1960 -) fez uso de referências mitológicas, literárias e até históricas. Com o intuito de inovar a escrita e construir um novo discurso, recorreu, também, aos verbetes do dicionário, os quais foram repensados por meio da realização de uma desconstrução e transgressão dos sentidos já estabelecidos para as palavras da Língua Portuguesa.

Como exemplo, temos o nome da personagem Luna Clara que, de acordo com a mitologia, o nome -Luna faz alusão à deusa romana da Lua. Nesse sentido, não estranhemos o fato de que Luna Clara, garota de doze anos, tímida e teimosa, fosse, também, uma menina -aluna: -No início, inclusive, ninguém sabia se Luna Clara nasceu bem na hora em que a chuva parou de chover porque ela era uma menina que gostava muito de olhar para a Lua, ou se foi a chuva que parou de chover bem na hora em que Luna Clara nasceu, porque a Lua gostava muito de olhar para ela (FALCÃO, 2002, p. 100). E, a partir da leitura, evidenciamos que a Lua é o elemento fundamental na história, já que, além de aludir à protagonista, marca a união de Aventura e Doravante, que -cruzaram um com o outro justo debaixo da Lua exatamente à meia-noite, [...] hora e local em que todo mundo se apaixona [...] (FALCÃO, 2002, p. 37), bem como serve de referência para o primeiro encontro de Luna Clara e Apolo Onze:

-Amanhã, à meia-noite, no meio do mundo, embaixo da Lua (FALCÃO, 2002, p. 298).

Outro protagonista é a personagem chamada Apolo Onze, um garoto de treze anos, que, além de ter herdado -a curiosidade sobre tudo o que se relacionava com a Lua (FALCÃO, 2002, p. 24), também herdou a bandeira de Desatino do Sul, que, segundo Apolo Um, -deveria ser hasteada na Lua pelo Apolo Onze que chegasse lá primeiro. (Apolo Onze um nunca teve a menor dúvida de que seria um descendente seu o primeiro homem a conquistar a Lua.) (FALCÃO, 2002, p. 25). Ainda que ele vivesse em uma cidade onde havia uma festa que não acabava nunca, Apolo Onze não se sentia realizado: -desde bebê, ele queria querer alguma coisa e não conseguia (FALCÃO, 2002, p. 20). Ou seja, nem mesmo a convivência em um ambiente festivo, durante toda a sua vida, foi, de fato, suficiente para mudar os -desejos de desejos (FALCÃO, 2002, p. 19) herdados de sua mãe.

O leitor, então, descobre que Apolo Onze só tinha esse nome por ser filho de uma linhagem de Apolos: seu pai chamava-se Apolo Dez, e este era casado com

Madrugada, que –sempre sofreu de insônia (FALCÃO, 2002, p. 19). Antes de Apolo Onze nascer, Madrugada teve sete filhas, as quais foram nomeadas a partir das sete maravilhas do mundo: Ilha de Rodas, Pirâmides, Muralha da China, Artemísia, Diana, Alexandria e Babilônia. Ou seja, o conselho dado por Ziraldo nos mostra que os nomes das personagens já dão vida a elas, antes mesmo do próprio enredo, uma vez que, além de nomes, trazem inferências aos leitores que constituirão parte do enredo.

Faz-se interessante observar que além de personagens humanas, Adriana Falcão também apresenta em sua narrativa, animais que são humanizados, elemento este que, segundo Teresa Colomer em *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual* (2003), é comum nas narrativas infantojuvenis contemporâneas, já que –cerca da metade das obras misturam personagens humanos, fantásticos e animais humanizados (p. 293). Vemos então que o grande companheiro de Doravante, era Equinócio, um cavalo um tanto sentimental que –ficava consternado de ver seu dono naquele estado, mas não podia fazer outra coisa a não ser galopar, galopar, galopar (FALCÃO, 2002, p. 139). Sabemos que equinócio é a época do ano em que o Sol passa sobre o Equador, fazendo, dessa forma, com que o dia e a noite tenham igual duração. Sendo assim, a autora transforma um substantivo simples o qual nomeia um fenômeno geográfico, em um substantivo próprio, que designa um ser e também colabora para a construção de uma personagem.

No que tange ainda ao enredo, a narrativa já começa com um problema a se resolver, uma vez que, ao passar pelo Vale da Perdição no qual ficava no meio do mundo, Doravante acabou perdendo a sua sorte, dessa forma, começa a ser acompanhado pela chuva por onde quer que fosse. E, com isso, os dias foram passando e, nove meses depois, ele desistiu de esperar por sua amada em Desatino do Norte e, devido a uma mentira do interesseiro Leuconíquio, decide procurar Aventura pelo mundo, iniciando, então, uma odisseia a qual irá durar, aproximadamente, doze anos. Já no dia em que Doravante parte, com seu cavalo, foi, exatamente, o dia em que Aventura e sua família chegaram a Desatino do Norte, com isso, nasce Luna Clara, que cresce aluada (apaixonada pela Lua), tímida e confusa, carregando sempre consigo a expectativa de que seu pai volte e traga, com ele, a chuva.

Já, em Desatino do Sul, havia a festa de comemoração do nascimento de Apolo Onze. O rapaz, já com treze anos, simplesmente, não possui desejos em sua vida, apenas também possui um fascínio pela Lua. Até que Doravante aparece em sua festa, fazendo uma grande confusão com toda aquela chuva que carregava. A partir desse episódio,

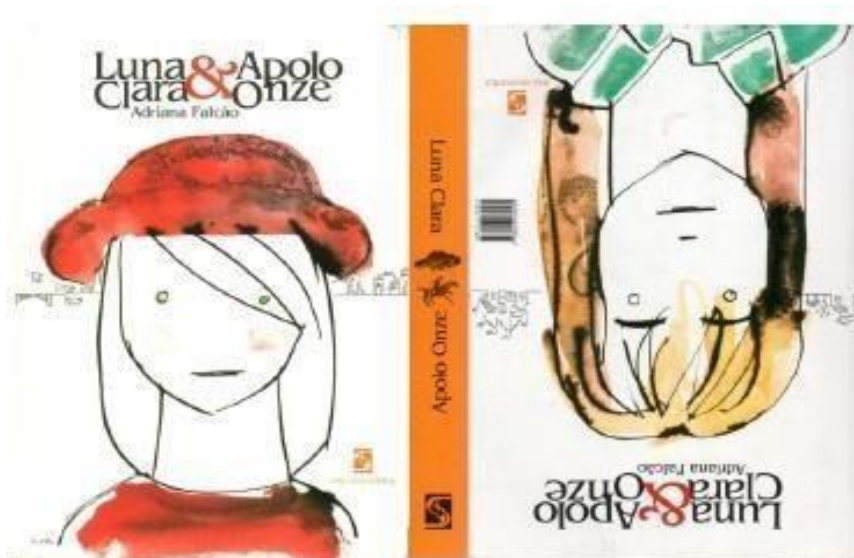
Apolo Onze passa a ser tomado de curiosidade pelo viajante e, com isso, sente a primeira vontade de sua vida: acompanhar o azarado cavaleiro, a fim de ajudá-lo a encontrar sua amada. Com isso, a história se transforma em um círculo de desencontros que qual gera situações problemáticas também com outras personagens. Ao final, Luna Clara e Apolo Onze, envolvidos em teias tão distintas, realizam seus desejos e, finalmente, unem seus corações. No entanto, até que tudo se resolva, a história se apresenta ao leitor com um vai e vem no tempo e no espaço, trazendo, assim, uma narrativa bastante intensa.

De acordo com Antonio Candido:

[...] quando pensamos no enredo, pensamos simultaneamente nas personagens; quando pensamos nestas, pensamos simultaneamente na vida que vivem, nos problemas em que se enredam, na linha do seu destino – traçada conforme uma certaduração temporal, referida a determinadas condições de ambiente. O enredo existe por meio das personagens; as personagens vivem no enredo (1972, p. 53).

Ou seja, aos termos contatos com a leitura dessa narrativa, podemos perceber o quanto é importante analisarmos, concomitantemente, a relação que se estabelece entre as personagens e as histórias que se desdobram a partir delas, formando, com isso, um enredo inovador e bastante atraente para o jovem leitor que busca, incansavelmente, por dinamicidade e fuga ao tédio.

O inesperado também acontece quando o leitor já, na capa, é convidado a interagir com o título da obra, uma vez que tal leitura deste é intensificada pela visualização da ilustração da sobrecapa, cuja parte da frente traz a figura de Luna Clara em primeiro plano (no plano de fundo, um discreto traçado de seu mundo, Desatino do Norte), enquanto a parte de trás, também em primeiro plano, apresenta a figura de Apolo Onze – só que em posição invertida, –de cabeça para baixo (ao fundo, o traço caracterizador de seu universo, Desatino do Sul). Ou seja, pelo título, o leitor deduz tratar-se do par amoroso principal da trama, já que as personagens se dividem em dois núcleos principais, aos quais pertencem Luna Clara e Apolo Onze. Sendo assim, a obra já inicia com o instaurar de vazios, os quais os leitores serão convidados a preencher.



*Luna Clara e Apolo Onze – Capa/Contracapa (FALCÃO, 2002)*

#### **Figura 14 - Luna Clara & Apolo Onze – capa e contracapa**

Adriana Falcão também quis aproximar ainda mais a história de seus jovens leitores, uma vez que a idade das personagens principais apresenta doze e treze anos, ou seja, a faixa etária dos jovens aos quais é destinada a obra: –tendência de assumir uma ficção protagonizada por personagens em correspondência direta com as características emocionais e psicológicas de seus destinatários (COLOMER, 2003, p. 293), sugerindo, com isso, o compartilhamento de suas vivências e de seus conflitos existenciais. Ou seja, a narrativa apresenta um maior distanciamento do leitor, ampliando, com isso, o seu horizonte de expectativas, mas sem deixar de se aproximar dele com os temas que lhe são tão caros.

Quando Falcão constrói referências mitológicas, históricas e literárias e recorre a verbetes do dicionário para a elaboração das personagens, a autora faz uso do que já se produziu para a elaboração de um novo discurso, no entanto, não nega o anterior, mas o transforma, de forma a criar uma nova possibilidade de ver as palavras e as –coisas que cercam os seres humanos. Ou seja, é transitando pelos arquivos da cultura que a autora elabora o seu romance e inova a escrita contemporânea.

Outro aspecto que merece notoriedade, diz respeito ao comportamento adotado pelas personagens. Já que um dos elementos mais característicos do texto ficcional infantojuvenil é ser pautado no utilitarismo, sendo assim, há a eleição de personagens modelares com o intuito de inculcar no leitor, por meio de um discurso afirmativo e de

uma visão adulta, um exemplo que apresente a conduta a ser seguida. Para atingir tal fim, esses textos apelam, normalmente, para o bom comportamento das personagens.

No entanto, na obra *Luna Clara & Apolo Onze*, as personagens, em nenhum momento, são identificadas como, essencialmente, boas ou más, uma vez que apresentam tanto aspectos negativos como positivos em suas ações e formas de pensar. Assim, o maniqueísmo citado anteriormente, é desfeito. E, um exemplo que podemos citar, são os ares de -bruxall os quais as velhas que residiam no Vale da Perdição apresentavam, tanto pela descrição de suas fisionomias e pelo mistério que as cercava, quanto pelas atitudes que empregavam com Imprevisto e Poracaso. Todavia, o leitor é surpreendido, ao final da história, com a revelação das verdadeiras identidades das velhas, que, contrariando expectativas criadas anteriormente, mostram-se prestativas e solidárias: — Não se pode atrapalhar uma história de amor mesmo que seja um amor de atrapalhadosll (FALCÃO, 2002, p. 302).

No que tange ao foco narrativo, a obra apresenta um narrador em terceira pessoa, caracterizado pela onipresença e onisciência, já que, além de estar presente em todos os lugares da narrativa, seu posicionamento evidencia que conhece minuciosamente os dados que relata. No entanto, podemos observar que não se trata de um narrador imparcial, pois temos um narrador onisciente intruso o qual se -intrometell, frequentemente, na narração a fim de comentá-la à medida que apresenta os acontecimentos, fazendo, assim, ligações entre diferentes momentos do livro, transcrevendo os diálogos, descrevendo as personagens e suas reflexões, como também procura, muitas vezes, interagir com o leitor, com quem, constantemente, dialoga. Sendo assim, o narrador abre espaço para possíveis questionamentos para quem lê a história e essa -intromissão consentidall no universo ficcional, faz com se mantenha viva a ideia de que a narrativa é produto das intenções e escolhas de um sujeito o qual a produz, e chama a atenção do leitor para os processos de constituição do narrado. Em outras palavras, é a ficção voltando-se sobre si mesma, revelando, assim, seus elementos constitutivos.

Um exemplo que podemos citar quanto ao papel do narrador e de seus comentários ao longo da narrativa, é porque, dessa forma, o narrador freia a história e procura se colocar do ponto de vista dos leitores, a fim de apreciar de fora as ações e reações das personagens. Assim, quem narra é um *eu* que tudo segue, tudo sabe e tudo comenta, analisa e critica, sem neutralidade e, para tanto, utiliza os canais mais variados e com predominância da observação direta: -Que sorte a dela [Luna Clara] ter

encontrado aqueles dois homens encharcadosl (FALCÃO, 2002, p. 29). Dessa forma, o leitor é colocado a certa distância do que é narrado, ao mesmo tempo, menor – já que tem acesso até aos pensamentos das personagens – e, maior, uma vez que a presença do narrador realiza a mediação.

Dessa forma, em relação à experiência estética ocorrida com o leitor durante o contato com a obra literária, faz-se sempre permeada por momentos introspectivos, ora de diálogo, de coprodução, de provocação e de liberdade, os quais transformam o leitor à medida que este produz uma leitura verticalizada do texto, ou seja, ao penetrar, em seu processo, as camadas mais profundas deste. Sendo assim, há uma desestabilização não só do sujeito-leitor, o qual, ao fechar a capa do livro e refletir sobre a totalidade da obra lida, será outro, mas também da própria obra, já que mais uma leitura lhe foi agregada e dialogará com as leituras (interpretações) já realizadas, abrindo, assim, caminhos para novos sentidos da obra.

Como já mencionado anteriormente, o tempo nos apresenta, nesta obra, como não – linear, ou seja, apresenta saltos, antecipações, anacronismos, retrospectivas, cortes e rupturas do tempo e do espaço em que ocorrem as ações. Dessa forma, em *Luna Clara & Apolo Onze*, os capítulos não seguem uma sequência lógica e linear, uma vez que o tempo da narrativa se constrói de forma fragmentária e desordenada. Sendo assim, o tempo cronológico se mistura ao psicológico, e o espaço exterior se mistura aos espaços interiores, tais como: a imaginação e a memória das personagens. Percebemos também que o tempo dos acontecimentos é entrecortado por retornos ao passado, ou seja, temos uma história elaborada de modo encadeado e uma lembrança acaba por puxar a outra, que lembra de mais outra e assim por diante. Desse modo, observamos a sequência narrativa ser construída por *flashback*.

Já no primeiro capítulo da obra, há a interrupção da sequência cronológica da narrativa, por meio da interpolação de eventos ocorridos anteriormente, por intermédio dos quais o narrador traz ao leitor o resgate de pensamentos, imagens, lembranças, recordações e sensações do passado. No momento em que o narrador se dirige, diretamente, ao leitor, questionando-o sobre o porquê da surpresa de Luna Clara ao visualizar dois homens encharcados, ele mesmo afirma que –é melhor deixar tudo explicadol (FALCÃO, 2002, p. 08). A partir disso, volta no tempo e passa a narrar, no segundo capítulo, a última vez que chovera em Desatino do Norte. Enquanto, no terceiro capítulo, dá continuidade ao primeiro e, a partir disso, narra

Luna Clara correndo pela estrada, em busca da chuva. Já o parágrafo final do capítulo informa:

—foi por ali, um pouquinho mais adiante, que seu pai perdeu a sorte, Aventura perdeu a confiança no destino, seu avô perdeu todas as histórias que tinha colecionado na vida, e suas tias perderam a esperança, mais de treze anos antes (p. 30).

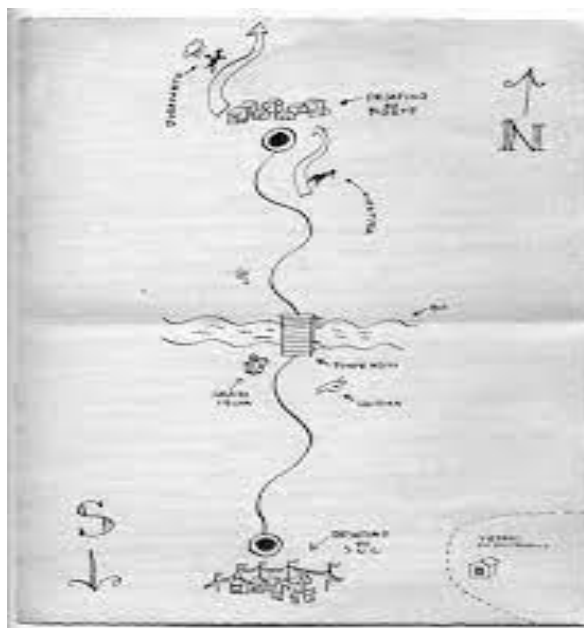
Com isso, dando margem para que, no próximo capítulo, ocorra um novo *flashback*, com a narração dos acontecimentos ocorridos treze anos antes, na cidade de Desatino do Sul. Sendo assim, podemos observar que, em *Luna Clara & Apolo Onze*, a autora proporciona ao leitor um rompimento em relação à leitura linear da narrativa tradicional realizada pelos jovens, os quais são, muitas vezes, acostumados a ler textos com um enredo sequencial e progressivo. Na obra de Falcão, a história é construída com muitos *flashbacks* e, a partir disso, os leitores são convidados a uma leitura instigante, pois precisam montar o quebra-cabeça proposto pela estruturação narrativa. Ou seja, mais do que nunca, o leitor participa ativamente da obra, interagindo com os acontecimentos até chegar a desfecho da história.

Quanto ao espaço, é construído de forma bastante desordenada e fragmentária, uma vez que o leitor tem contato com os encontros e desencontros das personagens, fazendo com que ele crie uma espécie de jogo temporal por misturar histórias passadas e presentes, as quais ocorrem em três universos imaginários distintos. E, como afirma o autor Carlos Reis (2003), são válidas todas as modalidades de espaços ficcionais, sejam eles físicos, sociais, psicológicos e/ou sociais.

É interessante também como a autora Adriana Falcão nomeia os dois polos do universo ficcional: -Desatino do Norte e -Desatino do Sul, ou seja, cada qual se situa em uma ponta da Terra. Com isso, ela cria um mundo desvairado, haja vista a própria significação da palavra -desatino. E, a partir disso, o leitor vai percebendo que é por intermédio das cidades que Falcão contempla, em sua narrativa, o elemento mágico. Já que, enquanto em Desatino do Norte, -não existiam lagos, rios, mares, poças, nada molhado (p. 08), e em Desatino do Sul: -Lá não se perdia tempo com outra coisa que não fosse festa. Uma festa que não acabava nunca (FALCÃO, 2002, p. 20). Ou seja, percebemos que se trata de dois lugares, os quais não se correspondem com a nossa realidade.

Não somente os nomes das personagens são sugestivos a partir de suas características e comportamentos, como também a nomenclatura dos espaços, os quais

se justificam pelas ações que neles ocorrem. Dessa forma, é possível perceber o cuidadoso trabalho de linguagem desenvolvido por Adriana Falcão com o objetivo de construir um mundo ficcional cujo objetivo é espelhar e apontar para uma realidade exterior ao texto, mas, ao mesmo tempo, impõe-se pelo seu modo de existir. Entre as ilustrações da obra, têm-se mapas – cinco, ao total –, por meio dos quais as cidades ficcionais são apresentadas ao leitor, de forma a permitir que ele se situe no decorrer da história:



**Figura 15 – O mapa em Luna Clara & Apolo Onze**

Ademais, o espaço tem caráter pragmático na construção da narrativa, pois se apresenta de forma a provocar, acelerar ou alterar as ações das personagens. Podemos observar quando Luna Clara sai em busca de seu pai, caminhando em direção ao Sul e Apolo Onze inicia sua viagem para o Norte. Logicamente, as duas personagens acabam por se esbarrarem, o que dá um novo impulso à trama: no meio do mundo, descobrem que as velhas é que controlavam a história e, por isso, eram as responsáveis pelos inúmeros desencontros entre as personagens. Sendo assim, Adriana Falcão não escolhe o caminho de um realismo que tem por objetivo –copiar o mundo. Mas sim, busca nas características da linguagem, elemento significativo capaz de dar forma ao real, uma vez que as características do mundo são inventadas e retratadas ao leitor:



Também no que diz respeito à criação dos diálogos, percebemos uma forte construção da poesia ao longo da obra, uma vez que a autora opta por organizar os parágrafos em frases curtas, empregadas umas abaixo das outras:

Lá vinham eles.  
Dois homens andando pela estrada.  
Vindo de lá de onde o vento vinha.  
Dois homens.  
Andando. Pela  
estrada.  
Cada vez mais perto. (FALCÃO, 2002, p. 08)

Sendo assim, é como se o leitor pudesse sentir, por meio da extensão e da forma como as frases se dispõem, a aproximação, neste caso, dos dois homens. Adriana Falcão, evidentemente, utiliza-se de múltiplos e inusitados aspectos da língua, apresentando-a como um exercício permanente de criatividade, por meio dos quais se originam diálogos e situações que se caracterizam pelo *nonsense*, pelo inusitado, muitas vezes, pelo quase absurdo. Dessa forma, a autora elabora um outro significado para expressões cotidianas, encadeia as palavras e estabelece uma ruptura em relação às normas tradicionais, por meio de -jogos com as palavras, possíveis graças à adoção de determinados procedimentos linguísticos, os quais ela desenvolve ao longo da narrativa.

Outro aspecto bastante interessante na obra, é no que diz respeito ao uso da metalinguagem utilizada de duas formas, uma voltando-se para si mesma, gramaticalmente, falando, quando o código explica o próprio código, e a outra quando o narrador discute o seu modo de narrar, questionando, assim, os procedimentos utilizados na construção do texto. Ilustrativos da primeira situação são os capítulos figurados por Pilhério, o papagaio muito culto de Seu Erudito o qual se vangloria por saber o dicionário de cor e ser perito em regras de acentuação: -Gênio, acento circunflexo, pois se acentuam as paroxítonas que terminam em ditongo crescente, as oxítonas terminadas em O, E, A, as paroxítonas em R, L, N, X, todas as proparoxítonas e ditongos abertos... (FALCÃO, 2002, p. 35). Em outros momentos, o papagaio faz questão de discorrer sobre o significado das palavras, como se fosse uma espécie de -dicionário ambulante: — Você tem um olhar de vaga-lumes e um lindo chapéu: \_peça com copa e abas destinada a cobrir a parte superior do corpo (FALCÃO, 2002, p. 298). Desse modo, a autora utiliza-se da metalinguagem para produzir efeito de humor.

No que tange ao outro modo no qual a metalinguagem é utilizada, são nos momentos em que o narrador discute seu modo de narrar, questionando, com isso, os procedimentos utilizados na construção do texto: -Vai logo, Doravante! Ninguém aguenta mais essa história! (FALCÃO, 2002, p. 191). Quando o terceiro capítulo antecipa o fato de Seu Erudito querer nomear a neta com nome de livro, o narrador realiza uma interrupção: -Mas isso já foi depois. Vamos com calma! (FALCÃO, 2002, p. 34). Ou seja, a obra também se faz, constantemente, interessante e inovadora ao seu público juvenil, pois propicia o apuro do gosto estético ao construir a trama materializada em um primoroso trabalho de metalinguagem.

Sabemos que um dos recursos utilizados nas obras diz respeito à intertextualidade, em *Luna Clara & Apolo Onze* (2002) também não foi diferente, já que Adriana Falcão, recorre, constantemente, aos conhecimentos culturais prévios e à competência narrativa e intertextual do leitor para que se distancie do texto e aceite o convite do narrador para participar de um jogo interpretativo consciente e explícito. Para tanto, alude a referências artísticas próprias da tradição culta, sobretudo a literária, ao criar a personagem de Seu Erudito, a qual é apaixonada pelos livros e se dedica muito a eles, fundando, inclusive, a -Biblioteca Nacional em Desatino do Norte.

Ao longo da narrativa, Seu Erudito contagia sua neta, Luna Clara, com a forma de contar sobre as histórias contidas nos livros, e, não diferente, contagia, também, o leitor, estimulando-o a conhecer as obras as quais figuram as inúmeras personagens citadas. Como criador, ele se utiliza da metaficção para revelar por dentro da história como ela se constrói. Propositamente, os -amigos com quem brinca, conversa e se diverte são, em sua maioria, personagens clássicos da literatura brasileira e mundial, sejam elas tidas como infantil, juvenil ou adulta. Se para os leitores de *Luna Clara & Apolo Onze* (2002) algumas referências soam mais familiares, dada a alusão às famosas personagens de Monteiro Lobato e Ziraldo, a obra também é um estímulo para que o leitor passe a se envolver com outros autores, tais como Alexandre Dumas, Conan Doyle, Lewis Carroll, William Shakespeare, Victor Hugo, J. R. R. Tolkien, Bram Stoker, Homero, Franz Kafka, entre outros. Assim, a autora faz um convite para que o leitor se entregue ao universo mágico da literatura, a qual apresenta seus aspectos lúdico, contagiante e prazeroso para pessoas de qualquer idade.

As marcas intertextuais também são perceptíveis nas falas de outras personagens. Já que, ao comunicar que gostaria de seguir viagem com Doravante, a

personagem Apolo Onze recebe total apoio de sua professora de História, que argumenta -[...] que se as pessoas não se aventurassem, esse mundo seria um mundo sem história. Citou o caso de Jesus Cristo, Vasco da Gama, Marco Polo, Joana D'Arc e Santos Dumont, entre outros (FALCÃO, 2002, p. 53). Os garçons da festa também concordaram com a resolução de Apolo Onze, defendendo que seu -direito de ir e vir- está na Declaração dos Direitos Humanos (FALCÃO, 2002, p. 53). Sendo assim, o leitor, além de se envolver com a história narrada, também tem um encontro com os mais variados tipos de textos, permitindo e fornecendo suporte para a sua expansão enquanto leitor.

É interessante como, ao longo da narrativa, Adriana Falcão passeia pela história da humanidade e, com isso, inclui em seu texto inúmeras referências históricas as quais abarcam tanto as principais descobertas e invenções realizadas pelo homem ao longo dos séculos, quanto fatos marcantes da cultura *pop* contemporânea, como a formação do grupo *The Beatles* e do movimento *hippie*. Ou seja, as marcas orais, metalinguísticas e intertextuais possibilitam que *Luna Clara & Apolo Onze* prime, sem nenhum traço moralizante ou de cunho didático, pela transgressão à lógica linear e comum, dando lugar a uma lógica invertida, às avessas, construída a partir da subversão das formas linguísticas.

Com isso, podemos afirmar que a autora alcança o público juvenil sem recorrer a estratégias que levam à facilitação, à redução ou ao empobrecimento textual, uma vez que ao fazer referências a fatos históricos, à mitologia, à literatura e à própria Língua Portuguesa, oferece ao público juvenil ou de qualquer idade, um texto criativo que mobiliza, aos poucos, o conhecimento prévio do leitor. E nesse diálogo meta e intertextual é que se faz o enriquecimento de *Luna Clara & Apolo Onze* (2002).

Temos também a mescla de gêneros textuais enunciação da narrativa e também corresponde a uma tendência que vai ao encontro do que Colomer (2003) identifica como traço marcante da literatura infantojuvenil atual. Segundo a pesquisadora, há uma -ruptura narrativa derivada da inclusão de recursos não-verbais na narração da história, recursos que podem proceder da imagem, da tipografia, da distribuição especial do texto, etc. (p. 204-205). Com isso, essa mistura de gêneros literários, ao longo da narrativa, demanda que o leitor, como coautor, consiga acionar sua memória cultural, além de seu aparato perceptivo, para que, assim, compreenda o entrecruzar das infinitas linguagens. Para tanto, ao atrair a atenção em relação às convenções literárias ou à materialidade do livro, o leitor é levado a não se envolver com a

narrativa apenas do ponto de vista emocional, mas também a apreciá-la em sua qualidade de obra de arte construída.

Dessa forma, *Luna Clara & Apolo Onze* (2002) é uma obra na qual a tarefa interpretativa do leitor se faz bastante complexa, haja vista a presença de ambiguidades no significado – dada a mescla entre os elementos da fantasia e da realidade –, de recursos de distanciamento – tais como, a explicitação dos elementos de comunicação literária, de recursos humorísticos, de referências a conhecimentos culturais ou de determinados tipos de presença do narrador, recursos esses que possibilitam ao leitor, durante o processo da leitura da obra, um papel maior que o habitual. É nesse sentido que o texto ficcional se apresenta como elemento vivo, não se ajustando a este ou àquele padrão único de comportamento. Conforme afirma o escritor Antonio Candido (2002), não há como negar que o texto ficcional tem uma função formativa do tipo educacional, porém, tal função vai além de um aspecto estritamente pedagógico.

É importante salientar que Adriana Falcão se nega a desarticular a estrutura de *Luna Clara & Apolo Onze* (2002) para a obtenção de resultados externos ao texto. Com isso, ela não procura condicionar o leitor a uma leitura predeterminada da realidade, com a transmissão de certezas e alinhamentos rígidos, mas sim estabelece um modo de representação o qual exige, antes de tudo, um leitor preocupado apenas em satisfazer as suas necessidades de ficção e fantasia (CANDIDO, 2002), sem esquecer, no entanto, de que a sua narrativa pode contribuir para a formação da personalidade dos jovens, uma vez que não opta por uma visão fechada e determinada da realidade.

Sendo assim, *Luna Clara & Apolo Onze* demonstra como, de acordo com as oportunidades ficcionais desencadeadas pela fantasia, que é possível, inclusive em sala de aula, mediar uma literatura emancipatória, assentada na realidade imediata percebida pelo leitor. Ao mesmo tempo, que o humor é tomado como brincadeira, pautado no jogo com as palavras, na polifonia e na ambiguidade e, a partir disso, faz com que a obra não se detenha ao caráter unívoco e didático de obras utilitárias, mas sim possibilita a construção de um universo simbólico ambíguo por excelência, suscetível, enquanto tal, a diversas interpretações e a diferentes releituras tanto pelo mesmo leitor, como também para os vários leitores que a obra contemple.

Ou seja, ao apresentarmos as análises dessas duas obras em questão: *P.S Beije* (2004) e *Luna Clara & Apolo Onze* (2002), pudemos perceber como ambas, além de

trazerem temas e personagens que se aproximam do público leitor, também apresentam uma organização linguística que atrai e conquista seu público, uma vez que brinca com as palavras, expressões e figuras de linguagem ao longo das histórias. Não nos esquecendo que o ensino de literatura em sala de aula pode ser divertido e, ao mesmo, de muito aprendizado.

### 3.5 A recepção em sala de aula

Neste tópico descrevemos o processo de recepção em contexto escolar das obras *P.S Beije* (2004) e *Luna Clara & Apolo Onze* (2002). Deu-se início ao trabalho, pela determinação do horizonte de expectativas, realizado de forma investigativa e criativa (BORDINI; AGUIAR, 1993), por meio de rodas de conversa, debates, questionários, apresentações e produções textuais com o objetivo de melhor conhecer os alunos participantes, aproximar-se deles e de seus interesses literários. A seguir, pode-se ver a foto do primeiro encontro:



**Figura 17 - Primeiro encontro da Oficina de Literatura do colégio Paraguaçu**

Diante do atendimento ao horizonte de expectativa, objetivamos oferecer aos alunos obras que dialogassem, diretamente, com a sua realidade e refletissem suas

experiências. Como objetivos gerais da atividade, desejávamos que os estudantes pudessem refletir acerca da dialogia que se estabelece entre os textos. Assim, iniciamos a oficina no dia 9 de setembro de 2022, às 14h na Sala de Leitura do Colégio, com a leitura, realizada pela professora, de um trecho do texto de Antonio Candido, —O direito à Literatural:

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (1995, p.186)

Após a leitura, iniciamos um debate sobre o que a literatura significa e representa para os alunos que ali estavam. Pudemos perceber que alguns dos alunos concordaram com Candido (1995), pois disseram que, muitas vezes, são os livros que lhes dão muitas respostas e os afastam um pouco de uma realidade que, em alguns momentos, não é desejada por eles. Outros receberam essas informações como exageradas, uma vez que afirmaram ter a literatura como um momento de distração e relaxamento, apenas. Logo em seguida, perguntamos a eles quais gêneros literários eles já tinham lido ao longo dos anos que estudaram neste colégio e por que havia esta preferência. Demos continuidade ao nosso encontro com a descoberta desses gêneros lidos pelos alunos e os comentários apreciativos e/ou depreciativos sobre eles.

A maioria dos alunos afirmou gostar muito de histórias em quadrinhos e fábulas por acharem histórias –curtas e divertidas‖ (M.A.M.A – 12 anos). Outros alunos já disseram que gostam muito de histórias de aventura e terror: –(...), pois são os que mais me entretém e que mais ‘prendem’ na leitura.‖ (V.H.R.S – 12 anos). Ao observar tais respostas, pudemos perceber que, neste momento, muitos alunos veem a leitura como um momento de distração e que não faz muito sentido para eles que existam lacunas a serem preenchidas ou que diferentes textos apresentassem graus de dificuldade diversos.

Já que estávamos falando de seus gostos e, como forma de atender aos horizontes de expectativa dos alunos, também, combinamos que, para a próxima oficina, era para escolherem e trazerem uma música que pudesse representar a pré- adolescência deles, pois assim, começaríamos a entrar na temática do primeiro livro escolhido para a recepção em contexto escolar: *P.S. Beiji* (2004).

Como último pedido daquele encontro, solicitamos, então, aos alunos, que preenchessem um questionário, pois, a partir dele, poderíamos conhecer seus Horizontes de Expectativa além de outras informações pertinentes à pesquisa; eles deveriam trazê-lo respondido no encontro seguinte:

### QUESTIONÁRIO 1

#### QUESTIONÁRIO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA: *ADRIANA FALCÃO: A PRODUÇÃO LITERÁRIA JUVENIL E SUA RECEPÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR*

ALUNO (A):

IDADE: \_\_\_\_\_ 7º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL - 2022

SEXO: FEMININO ( ) MASCULINO ( )

1- Você gosta de ler? ( ) sim ( ) não

Por quê?

Se respondeu afirmativamente, quem o influenciou a gostar de ler?

2- Você visita a sala de leitura da sua escola? ( ) Sim ( ) Não

Por quê?

3- Mencione o último livro que você leu e o nome do seu autor.

4- Qual gênero textual você gosta mais de ler?

( ) romances de aventura

( ) romances de terror

( ) romances detetivescos

( ) romances de ficção científica

( ) romances de amor

( ) contos

( ) histórias em quadrinhos

( ) outros. Qual (quais)? \_\_\_\_\_

( ) poesia

( ) fábulas

( ) lendas

( ) Bíblia

( ) livros religiosos

( ) biografias

( ) autobiografias

Por quê?

5- Você já leu algum livro da autora Adriana Falcão? Caso sua resposta seja SIM, responda qual obra e se NÃO, por quê.

6- Quando você lê um romance (texto narrativo), gosta de:

( ) final feliz

( ) final aberto (significa um final com diferentes possibilidades, de acordo com o enredo).

7- Você tem livros em casa? ( ) sim ( ) não

Se respondeu afirmativamente, escreva quais são os gêneros que possui.

8- Qual o nível de escolaridade da sua mãe ou do responsável por você?

- ( ) Ensino Fundamental I ( do 1º ao5º ano) – INCOMPLETO  
 ( ) Ensino Fundamental I ( do 1º ao5º ano) – COMPLETO  
 ( ) Ensino Fundamental II (do 6º ao9º ano) – INCOMPLETO  
 ( ) Ensino Fundamental II (do 6º ao9º ano) -  
 COMPLETO  
 ( ) Ensino Médio – INCOMPLETO  
 ( ) Ensino Médio – COMPLETO  
 ( ) Ensino Superior – INCOMPLETO  
 ( ) Ensino Superior – COMPLETO

9- Qual o nível de escolaridade de seu pai ou do responsável por você?

- ( ) Ensino Fundamental I ( do 1º ao5º ano) – INCOMPLETO  
 ( ) Ensino Fundamental I ( do 1º ao5º ano) – COMPLETO  
 ( ) Ensino Fundamental II (do 6º ao9º ano) – INCOMPLETO  
 ( ) Ensino Fundamental II (do 6º ao9º ano) -  
 COMPLETO  
 ( ) Ensino Médio – INCOMPLETO  
 ( ) Ensino Médio – COMPLETO  
 ( ) Ensino Superior – INCOMPLETO  
 ( ) Ensino Superior – COMPLETO

### Obrigada!

Dos catorze questionários entregues, somente um aluno afirmou não gostar de ler, pois relatou: -não tenho muito interesse por livros, mais por jogar. (C.S.C. – 12 anos). Os demais alunos apresentaram alguns motivos pelos quais se identificam com a leitura. As seguintes respostas soam como representativas dessa maioria: 1. -Pois é um momento que me acalmo. (L.T – 12 anos); 2. -Porque lendo o livro que gosto, consigo me entreter e ganhar conhecimento. (V.H.R.S – 12 anos); 3. -Pois acho legal entrar em várias aventuras apenas com palavras. (E.O.G - 12 anos); 4. -Pois aprendo muitas coisas como palavras e ortografia. (D.R.S -12 anos). Notamos que foram respostas curtas e, por isso, o trabalho de recepção demandaria muitas conversas e direcionamentos para que eles pudessem, ao longo do tempo, se sentirem parte do processo da leitura.

Em relação à questão número dois, somente cinco alunos responderam que costumam visitar a sala de leitura no colégio, algumas justificativas para a não frequência dos alunos neste ambiente foram: -Pois não gosto muito de emprestar livros e não têm os livros que eu gosto (E.O.G – 12 anos); -Eu tenho livros em casa e meu pai compra os que eu quero. (P.H.L.C – 12 anos); -Porque não há livros que eu gost (C.C.C – 13 anos). A partir destas respostas, pudemos observar que os alunos se

dividiram em afirmar que seus pais, normalmente, compravam os livros solicitados pelos filhos. Outros se justificaram pela sala não possuir os títulos desejados.

A questão três nos evidenciou que eles não tinham o hábito da leitura, pois ao questionarmos o último livro lido, somente quatro alunos responderam que foi *A vida é pra valer* (1997). Esta obra foi solicitada no bimestre anterior pela professora de Língua Portuguesa. Os demais alunos, trouxeram histórias que estavam terminando ou que haviam terminado naquele mês, entre alguns títulos, temos: *O garoto do cachecol vermelho* (2016), *É assim que acaba* (2016), *Para todos os garotos que já amei* (2014), *As outras pessoas* (2020), entre outros. O que pudemos constatar é o fato de a turma ser bastante plural, uma vez que nenhum título se repetiu entre os dez alunos.

Quando nos voltamos para o gênero preferido dos alunos (questão 4), alguns gostos foram unânimes, tais como, por ordem de preferência: romances de aventura, histórias em quadrinhos e fábulas. Apenas as meninas optaram por assinalar romances de amor, além das outras opções já citadas. Vale salientar que estas escolhas também foram evidenciadas ao longo das atividades propostas, mostrando a diferença de gostos em relação às obras que tratam de amor.

Ao questionar os alunos se eles já haviam lido alguma obra da autora Adriana Falcão na íntegra, em um contato fora do ambiente escolar, nenhum aluno relatou ter lido, ou seja, para eles, o universo de Falcão seria descoberto a partir das mediações as quais seriam realizadas em contexto escolar. Quando nos direcionamos para a questão de número 6, somente, quatro alunos responderam que preferem histórias com final feliz, os demais assinalaram que preferem finais em aberto. Com isso, percebemos que a maioria dos alunos gostam de livros que tragam uma perspectiva diferente e, de certa forma, com um enredo que se apresente como desafiador para eles. Sem dúvidas, essa característica irá auxiliar e muito nas atividades que ocorrerão durante as oficinas propostas.

A pergunta de número sete nos deixou bastante contentes, pois todos os alunos afirmaram possuir livros em casa, alguns desses alunos ainda enfatizaram suas respostas, ao escrever que possuíam muitos e de gêneros diversos, principalmente, dos gêneros que haviam assinalado na questão de número quatro. Reafirmando, com isso, o contato deles com os livros que também se entende em ambiente familiar.

Quando nos voltamos para as duas últimas questões, as quais têm o objetivo de observar o nível de escolaridade dos pais desses alunos, observamos que 14 alunos possuem pais com Ensino Fundamental Completo. Com relação ao Ensino Médio,

apenas três mães possuem o nível incompleto e um pai. Já em relação ao Ensino superior, temos nove pais com este nível completo e oito mães.

A partir deste questionário aplicado aos alunos, pudemos perceber que elestinham acesso a obras literárias e, para a maioria, a leitura fazia parte do seu cotidiano. Contudo, a mesma maioria não escolhia textos voluntariamente, esperando que a escola fizesse esse papel. Justifica-se, então, a existência de uma oficina de leitura ao longo do segundo semestre de 2022 e no primeiro semestre de 2023.

Iniciamos, desta vez, com os alunos apresentando, um a um, a sua escolha musical, algumas eram conhecidas da maioria, outras nem tanto. Com esta atividade, pudemos perceber, ainda que, de forma superficial, como as escolhas musicais das meninas estavam atreladas ao lado emocional, pois tratavam de relacionamentos tanto amorosos como familiares e das dificuldades em lidar com eles. Por sua vez, os meninos, trouxeram músicas que são temas de jogos de videogame e paródias futebolísticas, as denominadas *futparódias*. Desse modo, as escolhas dos meninos estavam atreladas a um universo lúdico e de brincadeiras, inclusive, eles mesmos disseram que suas atividades, no geral, eram jogar futebol e videogame.

Já no final do encontro foi solicitado pela professora que os alunos escrevessem o que havia sido falado por eles a respeito do que os motivou para a escolha da música e, curiosamente, aprofundaram-se mais ao realizarem esta análise de forma escrita, diferentemente, da pergunta que eles responderam no primeiro encontro.

A seguir, pode-se visualizar o depoimento de um aluno sobre como as músicas que fazem parte da trilha sonora do jogo *Minecraft*<sup>15</sup> são as preferidas dele:

Escolhi, pois esse jogo marcou minha infância desde os dois anos até hoje em dia que tenho doze anos e sempre foi meu jogo favorito e sempre será um dos melhores jogos criados. E ele se relaciona com a minha adolescência, pois no jogo, ele fala que você pode fazer e ser o que quiser e na minha adolescência estou pensando no que estou fazendo e o que quero fazer da minha vida e ir descobrindo mais da minha vida. (D.R.S -12 anos).

Outro aluno escolheu a futparódia: *Mas o impossível não existe*<sup>16</sup>:

Eu escolhi essa música, pois, no começo, eu achava que só se referia ao futebol, mas quando fui crescendo e me amadurecendo, percebi que não tem só a ver com isso e sim que nós nunca podemos desistir. (...). isso interfere diretamente na minha vida, já que nunca podemos desistir, nem nos momentos mais difíceis da nossa vida. (...). Eu sempre escuto essa música

<sup>15</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Dg0IjOzopYU>

<sup>16</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ECYfd4X9Tgc>

antes de jogar futebol ou quando estou no tédio, além disso, pelo Barcelona ser o time que eu torço na Europa, essa música se tornou ainda mais importante e histórica para a minha vida, principalmente, na minha adolescência atual. (V.H.R.S – 12 anos).

Nas reflexões a seguir, temos o relato de duas alunas a respeito da música escolhida e o motivo pelo qual houve esta escolha. A primeira faz referência à música *Fix you*<sup>17</sup> e a outra à *Dollhouse*<sup>18</sup>.

Quando a professora explicou a atividade, eu só conseguia pensar nessa música, eu me identifico muito com ela, pois, às vezes, ficamos cansados de tentar tanto e tantas vezes, mas não conseguimos em nenhuma, cansados de se comparar com um padrão de beleza claramente inacessível, cansados de passar a madrugada estudando para não valer o esforço, cansados de ser grossa sem nem reconhecer, cansados das pessoas comentando sobre você, cansados de tremer quando a semana de provas chega, cansados de chorar de desespero por não entender a matéria, cansados de ficar assustados quando pensamos em vestibular, enfim, ser adolescente nem sempre significa ser feliz. (M.F.M – 12 anos).

Eu escolhi essa música porque ela fala que nem toda a família é perfeita como os outros pensam. A música também fala sobre traição, o que aconteceu com os meus pais. O nome da música significa —casa de bonecal,mostrando que quando brincamos, podemos fazer a —família perfeita.Minha adolescência está um pouco relacionada por conta da traição dos meus pais, porque foi um momento difícil para mim e para o meu irmão. (L.B – 12 anos).

Esta atividade se mostrou interessante, uma vez que houve uma conversa sobre a diferença de gostos e de como a música diz muito sobre o momento que se está passando e as experiências. Até que, em um determinado momento da discussão, os próprios alunos começaram a se questionar o fato de as músicas dos meninos serem, na maioria das escolhas, pertencentes ao gênero *futparódias* ou músicas que são temas de jogos de videogames e, as meninas, músicas mais calmas e as quais, geralmente, possuem como tema o amor, os relacionamentos que não deram certo e as tristezas familiares.

Dessa forma, foi trazida à tona uma percepção de que, ao que se parece, pelo menos para aquela turma, a adolescência se abre para as meninas de forma diferente daquela vivenciada pelos meninos, pois eles relataram não ter percebido grandes mudanças em si mesmos nos últimos anos, enquanto as meninas afirmaram que muitas coisas aconteceram e diferenças significativas foram percebidas e vivenciadas por elas, principalmente, no aspecto emocional, já que afirmaram terem também se tornado mais

<sup>17</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AEp08vVYreg>

<sup>18</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HcVv9R1ZR84>

sentimentais. E assim, fechamos nosso encontro, com as reflexões sobre a atividade proposta e a entrega de textos escritos sobre o que conversamos.

Ao iniciarmos outro encontro, o qual aconteceu em uma das salas de aula da escola, foi a vez da professora mostrar-lhes qual era a música que havia marcado sua adolescência e a sua importância para ela. Os alunos ouviram atentos e fizeram algumas perguntas ao longo da justificativa dada pela escolha. Depois, eles receberam uma folha com a letra da música e ouviram-na por três vezes, já que alguns alunos não conheciam e pediram para ouvir de novo. Logo após, eles também puderam escolher uma estrofe da mesma música que acharam mais interessante e explicaram, de forma oral, o motivo da escolha e o que esta estrofe significou para eles. A música é *Tempo Perdido*<sup>19</sup>, interpretada pela banda *Legião Urbana*. A seguir pode-se visualizar a recepção da música:

---

<sup>19</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2hr7Uqu6G80>



**Figura 18 - Alunos realizando as atividades solicitadas**

*Tempo perdido*

Canção de Legião Urbana

Todos os dias quando acordo  
 Não tenho mais  
 O tempo que passou  
 Mas tenho muito tempo  
 Temos todo o tempo do mundo

Todos os dias  
 Antes de dormir  
 Lembro e esqueço  
 Como foi o dia  
 Sempre em frente  
 Não temos tempo a perder

Nosso suor sagrado  
 É bem mais belo  
 Que esse sangue amargo  
 E tão sério  
 E selvagem! Selvagem!  
 Selvagem!

Veja o sol  
 Dessa manhã tão cinza  
 A tempestade que chega  
 É da cor dos teus olhos  
 Castanhos

Então me abraça forte  
 E diz mais uma vez  
 Que já estamos  
 Distantes de tudo  
 Temos nosso próprio tempo  
 Temos nosso próprio tempo  
 Temos nosso próprio tempo

Não tenho medo do escuro  
 Mas deixe as luzes  
 Acesas agora  
 O que foi escondido  
 É o que se escondeu  
 E o que foi prometido  
 Ninguém prometeu  
 Nem foi tempo perdido  
 Somos tão jovens

Tão jovens! Tão jovens!

Passado este momento, os alunos tiveram contato com outro tipo de manifestação de arte. Assim, leram o poema *Quadrilha*, de Carlos Drummond de Andrade, houve uma leitura silenciosa em um primeiro momento e, em seguida, a professora realizou a leitura em voz alta. Alguns alunos também se ofereceram para ler dramatizar a leitura. Na sequência, os alunos puderam ouvir o poema declamado na voz do próprio poeta<sup>20</sup>:

### Quadrilha

João amava Teresa que amava Raimundo  
 que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili,  
 que não amava ninguém.

João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento,  
 Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,  
 Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes  
 que não tinha entrado na história.

A professora, então, realizou algumas perguntas, tais como: -O que você entendeu do poema?||, -Qual é o tema central?|| -Vocês conseguem relacionar este poema com a adolescência de vocês?|| E foi então que começaram a relatar que sim, pois, na adolescência, há muitos desencontros relacionados ao gostar das pessoas, ainda mais porque querem muito gostar de alguém e serem correspondidos. Falaram também que alguns são como a -Lili|| e nunca gostaram de alguém até então. Após a conversa, novamente, foram convidados a escreverem como se sentem em relação a este -desencontro||, o qual se estabelece tanto no poema como na vida deles, e como é se sentir a personagem -Lili|| para alguns:

<sup>20</sup> Disponível em <https://www.culturagenial.com/quadrilha-carlos-drummond-de-andrade/>

Ah, eu me sinto um pouco Lili, pois aqui na nossa sala, tem uma menina que gosta de mim, mas eu não gosto dela e também falaram que ela gosta de mim, do Matheus e do David, tudo junto. (P.E.C – 12 anos).

Tinha uma época que me falaram que tinha uma menina da sala que gostava de mim, mas eu nunca gostei dela e acho que nunca vou gostar. Ela ficou gostando de mim o ano passado todo. (V.A.B – 12 anos).

Eu acho que todo mundo é um pouco Lili, porque tem momentos que nós nem gostamos de ninguém e nem ficamos pensando nisso. Mas eu acho que agora que vamos crescendo, a gente pensa mais nessas coisas. (M.F.M – 12 anos)

De acordo com Bordini e Aguiar (1993), para a ruptura do horizonte de expectativa, faz-se necessário ofertar aos estudantes obras as quais possam deflagrar novas expectativas, abalar convicções, bem como certezas, tanto do âmbito da vivência, quanto do âmbito cultural. Para tanto, manter o mesmo assunto dos textos trabalhados, anteriormente, auxilia no processo de rompimento das expectativas para que ele ocorra de forma gradativa, permitindo, com isso, que os estudantes aprofundem seus conhecimentos, assegurando-lhes um distanciamento do senso comum e, dessa forma, ampliando seus horizontes. As autoras (1993) nos mostram a importância de manutenção dos temas, o que foi possível realizar com os estudantes do Colégio Paraguaçu – Sistema Anglo de Ensino, já que, durante toda esta proposta, trabalhamos com diferentes tipos de textos e experiências os quais contemplavam os mesmos temas: os conflitos e prazeres da adolescência.

Pudemos observar que, nesta etapa, para Bordini e Aguiar (1993), é de suma importância que os textos apresentem uma maior exigência dos alunos, por meio de discussões sobre a realidade e utilização de técnicas mais elaboradas, sempre mantendo um vínculo com as atividades realizadas na etapa anterior. Com isso, a proposta de atividades, então, deve ser realizada sempre pensando em desafiar os por caminhos ainda não trilhados.

Diante desse cenário, optamos por levar aos alunos um conto de Luiz Vilela, *Em dezembro*, o qual faz parte do livro *Contos da infância e da adolescência* (2015, p.44–46). Neste conto, observou-se a temática de um amor juvenil, no entanto, com a sobreposição do sexo masculino ao feminino, o qual gerou algumas discussões por parte dos alunos, já que muitos relataram terem presenciado alguns relacionamentos

nos quais há certa violência verbal e até física por parte de algumas pessoas, normalmente, dos meninos/homens. Embora tenhamos mantido o diálogo com as músicas e o poema, avançamos quanto à elaboração do discurso, pela apresentação da dissimulação do personagem, pelo emprego da ironia. Dessa forma, a distância estética foi ampliada, contudo, pelo viés mais dramático da abordagem de um possível relacionamento entre dois jovens primos. Quando realizada a leitura pela primeira vez, os alunos tiveram dificuldade em entender o conto, principalmente, o início, todavia não desistiram e, aos poucos, foram fazendo deduções, inferências e chegaram a algumas hipóteses de interpretação.

Como continuidade, houve um levantamento, de forma oral, em relação aos conhecimentos dos alunos sobre os elementos que fazem parte das narrativas, posteriormente, houve a apresentação, de forma sistematizada, dos elementos da narrativa, de acordo com Massaud Moisés, na obra *A criação literária: poesia e prova* (2012), sugestão esta realizada pela apostila para trabalhos mais aprofundados. Construimos, então, um mapa conceitual que contemplasse esses elementos para que, assim, pudéssemos aplicar no conto lido. Dessa forma, esse encontro se propôs a trazer a ruptura do horizonte de expectativas aliada aos elementos que compõe os textos narrativos.

No encontro seguinte, ainda seguimos com o trabalho iniciado no anterior no que diz respeito aos elementos presentes nas narrativas, todavia, desta vez, trouxemos outro conto que também pudesse desafiá-los e que dialogasse tanto com os textos anteriores, como com a obra que iniciáramos na próxima oficina. O conto escolhido foi *O primeiro beijo*, de Clarice Lispector (1998, p.157-159), a partir de sua leitura, primeiramente, silenciosa e depois realizada pela professora. Neste processo, os alunos puderam inferir, em forma de anotações, seus questionamentos para discutirmos após as leituras. Motivou-se os alunos a observarmos a dialogia que o conto estabelece com os outros textos estudados e discutiu-se analisada a grande metáfora que permeia o conto. Os alunos, então, foram convidados a refletir se o início da adolescência e o primeiro beijo, de fato, trazem mudanças significativas para as suas vidas e por quê. Pode-se observar uma foto desse encontro realizado ao ar livre;



**Figura 19 - Lendo Clarice – *O primeiro beijo***

Depois de trabalhado o conceito sobre dialogia, retomamos o conto lido e discutido no encontro anterior, *Em dezembro* (2015), verificando como se estabelecia a relação entre eles. Dessa forma, os alunos chegaram à conclusão de que ambos tratavam sobre o tema -adolescência de uma forma um tanto conflituosa e permeada de intensos e distintos sentimentos. A partir dos textos apresentados, foi possível, então, estabelecer uma conexão entre eles e explorar o conceito de dialogia. Discutimos que os textos podem conversar entre si, confirmando as ideias de um em outro ou, até mesmo, subvertendo-as, uma vez que, ao analisarmos as personagens dos contos, podemos ver que a adolescência se faz presente de forma diferente para cada pessoa. Assim, esses textos estabelecem uma dialogia que se confirma, mas que, ao mesmo tempo, nega-se e se refuta. Sendo assim, solicitou-se dos estudantes que escrevessem no caderno se a adolescência deles se relacionava a algum dos textos lidos em sala. Uma foto desse encontro pode ser vista a seguir:



**Figura 20 - Escrevendo sobre os contos**

Para finalizar o trabalho com o gênero conto, retomamos os operadores da narrativa vistos anteriormente e, a partir deles, também foi realizada a atividade de estabelecê-los no conto de Clarice Lispector para assim conseguirem sedimentar tais conhecimentos e reconhecê-los em diferentes textos.

O próximo encontro iniciou-se com a retomada de alguns elementos trabalhados nas oficinas anteriores. Principiou-se pelo questionamento sobre o trabalho tido com a linguagem nas obras vistas até o presente momento. Então, eles sem lembraram de algumas figuras de linguagens que já haviam estudado ao longo dos outros anos, tais como a metáfora, a comparação, a hipérbole, e resgataram alguns trechos em que, na visão deles, havia figuras de linguagem, este resgate foi tanto das músicas, como dos textos vistos até o presente momento, ao longo dos nossos encontros. Na sequência, tivemos a participação do professor e mestre em Letras: Anderson Andrade, os alunos já haviam tido aula com ele e ficaram bem felizes em reencontrá-lo.

O objetivo dessa participação foi para que o professor, junto dos alunos, discutisse mais sobre as figuras de linguagens e seus efeitos nos mais variados textos. Com isso, foi-lhes apresentadas mais figuras de linguagens e como identificar seu uso nos mais variados textos. Para tanto, o professor Anderson trouxe textos publicitários, poemas, trechos de contos, entre outros, que os auxiliaram a perceber como as figuras

de linguagens estão muito presentes, além de os alunos também relatarem alguns exemplos cotidianos nos quais fazem o uso das figuras. Dentre as figuras de linguagens, as mais contempladas pelo grupo e pelo professor foram: comparação, metáfora, metonímia, antítese, paradoxo, prosopopeia e hipérbole.

O encontro foi finalizado com a retomada dos textos trabalhados até então, para o reconhecimento das demais figuras de linguagem estudadas na oficina. Evidentemente, não foi um trabalho que se esgotou, uma vez que, além dos textos os quais foram estudados em comum, tinham também as músicas e, com isso, os alunos ficaram curiosos para saberem quais eram as figuras de linguagem trabalhadas. Sendo assim, tentamos identificar, ao menos, duas figuras de linguagens em cada música. Pode-se ver o Prof. Anderson em interação com os alunos a seguir:



**Figura 21 - Trabalho com figuras de linguagens**

O interessante dessa atividade foi o fato de os próprios alunos perceberem que quanto mais um texto for trabalhado no aspecto da linguagem, mais bonito e mais desafiador ele se tornará para a leitura. Identificaram, com isso, como se faz importante o uso da linguagem em desvio, em sua função poética ao longo das produções textuais. E, assim, encerramos mais um encontro.

Para o próximo, houve bastante expectativa dos alunos, uma vez que alguns relataram a demora em se trabalhar com o livro escolhido. No entanto, neste encontro, puderam perceber como as outras leituras e discussões se relacionavam, diretamente, com o livro enfim iniciado. A seguir, os alunos apropriaram-se da obra *P. S. beije*, de Adriana Falcão:



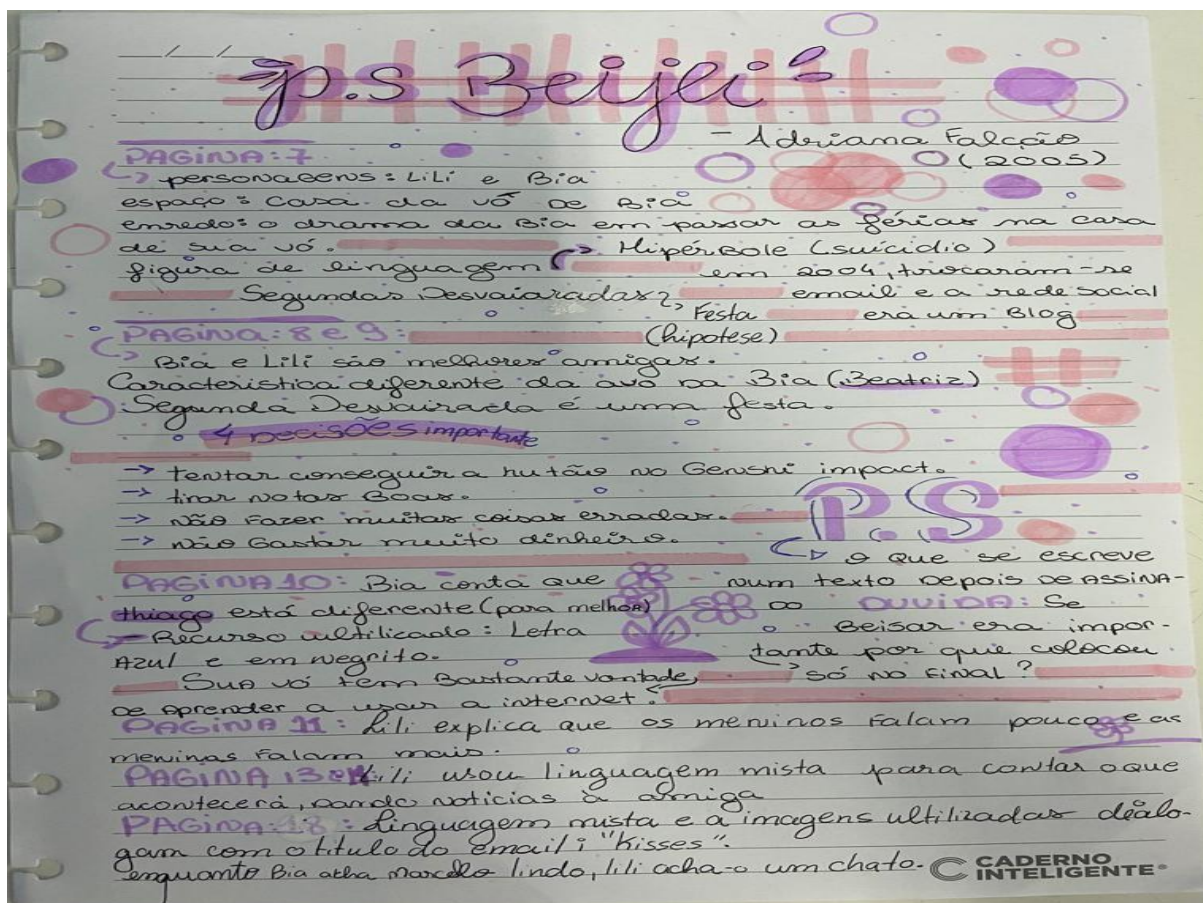
**Figura 22 - Início da recepção de *P.S Beije***

A princípio, iniciamos com a exploração de alguns elementos da obra, tais como capa e contracapa, lemos todos os paratextos que compõem o livro e os alunos puderam saber um pouco mais sobre a autora e relataram já terem assistido algumas de suas produções realizadas para a televisão. As meninas estavam ansiosas para ler uma obra cujo título tinha a palavra *beijo*, já os meninos diziam que a expectativas deles era não ser algo -nojento|| demais, com muitos detalhes.

Enfim, iniciamos a leitura do título com a expressão *P. S.*, e começaram a elaborar hipóteses sobre sua escolha para título da obra. As hipóteses foram discutidas oralmente pelos alunos e, com isso, iniciamos a leitura coletiva do livro. Entre as hipóteses, podemos destacar a mais recorrente: o fato de que, para os alunos, a obra se trata de um típico assunto que envolve a adolescência, que é o primeiro beijo. Com isso, eles evidenciam, na oficina, o fato de o enredo ser todo em torno deste tema.

Além da leitura, foi solicitado que anotassem suas impressões das primeiras páginas para, posteriormente, serem discutidas pelo grupo. Sendo assim, fazíamos a leitura de forma coletiva, mas as anotações eram realizadas de forma individual de

acordo com as impressões de cada aluno. A seguir, temos um exemplo deste roteiro realizado por uma aluna:



**Figura 23 - Anotações realizadas a partir da leitura**

Neste dia, a oficina explorou até a página vinte da obra, uma vez que destacaram diversos elementos que queriam debater. Apontaram o colorido das páginas, levantaram hipóteses sobre quem, entre as autoras, representou cada personagem. Como em alguns livros, a cor do nome das autoras era igual às das páginas, como já analisado anteriormente, os alunos também trouxeram esta possibilidade. Relataram sobre as páginas serem em forma de e-mail, mesmo que nenhum deles tenha utilizado este meio de comunicação, reconheceram-no. Sendo assim, finalizamos o encontro com as primeiras impressões da obra e a solicitação para que lessem da página vinte até a página sessenta e quatro em suas casas.

No encontro seguinte, os alunos chegaram intrigados com o fato de a personagem Lili ter beijado o então -paquerall de sua melhor amiga Bia. Identificaram também alguns recursos utilizados pelas autoras para demonstrar os sentimentos ao longo das páginas, como o uso de letras bem maiores que as usadas (páginas: 44, 46 e 48), emprego de emoticons para demonstrar a cara de raiva e desaprovação,

principalmente, de Bia, e relacionaram os títulos dos e-mails com temas da obra. O fato de ter sido solicitado para que não lessem além das páginas pedidas, causou bastante curiosidade por parte dos alunos, uma vez que Bia não respondia mais aos e-mails de Lili e, com isso, muitas páginas foram colocadas em branco para sugerir este tempo passado. As páginas rosas com pedidos desesperados de Lili para que fosse respondida, alternavam-se com as páginas em branco de Bia, e foi algo observado pelos alunos e acusado como um recurso de bastante criatividade.

As anotações realizadas pela turma, assim como feito anteriormente, foram lidas e compartilhadas pelos alunos e pela professora. Identificamos também quais eram os elementos narrativos presentes e puderam perceber uma diferença desta obra para as demais lidas anteriormente, já que existiam dois espaços se realizando, concomitantemente, na medida que iam lendo por se tratar de duas personagens em contextos diferentes devido às férias.

Logo depois, as alunas começaram a se manifestar a respeito do que ocorreu até agora na história, relatando que algumas também já haviam passado por isso e como foi difícil ter confiado em uma amiga e ela ter –quebrado a amizade. Ou seja, neste momento, houve, por parte de algumas meninas, a identificação com o enredo da história e trouxeram a decepção como principal problema de toda a situação apresentada. Aquelas que não tiveram esta experiência, falaram do fato de terem conhecido alguém que também já passara pela mesma experiência, como uma amiga ou uma prima. Neste momento, os meninos praticaram a escuta, uma vez que nenhum relatou ter vivido ou presenciado uma situação assim. Ou seja, mais uma vez, pudemos perceber que as questões da adolescência, nesta turma, chegaram, de forma mais marcante, para as meninas e não para os meninos. O encontro encerrou com as reflexões realizadas e a retomada do que havia sido anotado até então. E, para o próximo encontro, foi solicitado para que lessem da página sessenta e cinco até a oitenta e nove.

Iniciamos o encontro no pátio do colégio, embaixo de uma árvore, pois já havíamos feito isto antes e os alunos tinham gostado bastante, e pediram para que fosse assim também, já que estava fazendo um dia lindo. Os alunos trouxeram algumas anotações a respeito das páginas lidas até então e estavam eufóricos para saberem se tinham acertado um enigma que havia se mostrado para eles nesta parte do livro. Solicitei, então, para que escrevessem o que pensaram a respeito destas novas páginas do livro na cor branca e assinadas por Beatriz e não mais Bia, como antes nas folhas azuis. Apenas três alunos, de toda a turma, anotaram que ainda continuava sendo a Bia,

porém como estava muito chateada com o ocorrido, resolveu se mostrar superior e continuar respondendo, mas, desta vez, de uma forma mais madura.

A seguir, pode-se vislumbrar algumas das anotações realizadas por eles sobre suas suspeitas: -Certeza que não é a Bia, pois a escrita parece mais formal. || (M.F.S – 12 anos); —A Bia nunca tinha assinado como Beatriz e a vó dela se chama Beatriz. || (P.E.C – 12 anos); -Não tem como ser outra personagem, ficaria sem sentido, outra pessoa se passar pela Bia para a Lili. || (L.B – 12 anos); -Acho que a Bia se cansou de tudo isso e resolveu se passar por outra pessoa pra ver a reação de Lili. || (V.H.B – 12 anos). Enfim, foram muitas deduções, mas a maioria mantinha a ideia de que, de fato, Bia não estava mais respondendo aos e-mails depois de tudo que a amiga fez a ela. Continuaram comentando sobre como ela deveria estar se sentindo e o direito que tinha de não querer mais ouvir falar sobre sua *ex-melhor amiga*, como ela mesma se intitula em uma assinatura de e-mail na página cinquenta e três.

Em relação à estrutura da obra, os alunos foram analisando as páginas de acordo com o que vínhamos estudando ao longo dos encontros. Na página sessenta e oito, os alunos evidenciaram o uso da mistura de gêneros textuais que compõem a obra, uma vez que haviam trazido o fato de apesar de ser e-mail, estar publicado em forma de livro

e, neste momento, o uso de prosa e verso nesta página. Os versos marcam a continuidade do enredo, mas de forma poética, com a presença de rimas e ritmos marcados. Neste momento, alguns alunos relataram o gosto por produzir poemas, no entanto, para eles mesmos, que não gostavam de mostrar a ninguém, inclusive, um dos alunos relatou compor alguns versos e musicalizá-los, pois sabe tocar violão. Entretanto, mesmo a sala insistindo para trazer no próximo encontro, ele não se animou.

Já na página setenta, apontaram o uso de antíteses realizado por Lili, identificaram, com isso, como a figura de linguagem ajudou a personagem a transmitir seus sentimentos os quais pareciam bastante confusos naquele momento. Com isso, foi

trazido para os alunos um soneto de Luís Vaz de Camões, retirado do site *dominiopublico.gov.br* o qual dialogava com este assunto e também ampliava as suas percepções sobre os opostos, mas no campo das ideias, com a figura de linguagem paradoxo:

Amor é fogo que arde sem se ver,  
é ferida que dói, e não se sente;  
é um contentamento descontente,  
é dor que desatina sem doer.

É um não querer mais que bem querer;  
 é um andar solitário entre a gente;  
 é nunca contentar-se de contente; é  
 um cuidar que ganha em se perder.

É querer estar preso por vontade;  
 é servir a quem vence, o vencedor;  
 é ter com quem nos mata, lealdade.

Mas como causar pode seu favor  
 nos corações humanos amizade,  
 se tão contrário a si é o mesmo Amor

Após a leitura do poema, os alunos puderam apontar que o tema do amor e seus conflitos é trazido há muitos anos e que poetas, compositores e, até mesmo, pessoas comuns que passam por estes sentimentos, tentam, assim, expressá-los ou traduzi-los como forma de compreender o que acontece nos corações. Foi interessante observar como os alunos fizeram vários levantamentos a respeito não só do tema, mas também da forma de escrita de ambos os textos, de como eles representam não apenas o sentimento, mas a época na qual foram publicados, evidenciando a pluralidade da escrita em nossa sociedade.

Ao retornarmos para a obra, os alunos atentaram para a página oitenta e um a qual trouxe a eles um grande questionamento: qual o papel da família na vida dos jovens? Já que a suposta *Bia*, relata à Lili que sua avó Beatriz sofria por não ter se relacionado amorosamente com uma pessoa, a personagem *Lira*, pelo fato de sua família não julgar que ele fosse a pessoa *certa* e o quanto essa atitude, mesmo depois de anos, ainda lhe deixava triste, até porque, sua neta estava desconfiada de que ele voltara a entrar em contato com a avó por telefone.

A partir dessa reflexão, os alunos relataram como, muitas vezes, também passavam por essa situação e de como a falta de diálogo com os pais e a imposição tornava-os tristes e, muitas vezes, rebeldes. Perceberam também que esta conduta não se iniciou agora e que não fazia parte apenas da vida deles e sim de todo um comportamento social que se passava de geração em geração. Questionaram, inclusive, como teria sido a adolescência de seus pais, de seus avós e isso fez com que não se sentissem só em seus sentimentos, como se, de alguma forma, houvesse um pertencimento nesse sentido. Então, finalizamos o nosso encontro, solicitando aos alunos que lessem a partir da página noventa até a página cento e dez em suas casas.

Ao iniciarmos o novo encontro, a maioria dos alunos retornou feliz, pois havia acertado quanto às autorias dos e-mails assinados por *Beatriz* e acharam muito interessante como os jovens podem sim ter uma comunicação aberta com seus avós,

mesmo tendo anos e realidades que os separam. Alguns relataram, inclusive, que conversaram com seus avós e fizeram algumas perguntas sobre suas vidas, seus costumes e também seus relacionamentos na adolescência. Um dos alunos relatou, neste momento, que havia ficado muito surpreso com a obra, uma vez que não tinha pensado em como parecia falar, somente, sobre beijo, mas trouxesse tantos sentimentos e tantas questões sobre as quais não estavam acostumados a refletir. Junto dele, os outros meninos também relataram esta mesma sensação.

Algumas meninas também chamaram a atenção para uma de fala de Beatriz escrita na página noventa e sete: -Será que existe destino? Ou será que é a gente que faz a vida da gente acontecer?!. A partir disso, foi solicitado aos alunos que escrevessem sobre este questionamento, dando a sua opinião.

Com a atividade realizada, a turma recebeu uma visita muito querida por eles, a da nossa coordenadora D. Diva Giacon, uma senhora que fez e faz parte da vida dos alunos por muitos anos, funcionária do *Colégio Paraguacu* há mais de trinta anos. Nesta visita, puderam compartilhar um pouco de seus anseios e suas dificuldades na adolescência, como de pode ver a seguir:



**Figura 24 - Encontro com a coordenadora Diva Giacon**

Souberam como tinham sido suas vivências e, entusiasmados, fizeram algumas perguntas também, o que fez com que se tornasse um longo diálogo de muitas descobertas e trocas de experiências:



**Figura 25 - Troca de experiências com a D. Diva**

Finalizamos a oficina com a solicitação de leitura das últimas páginas da obra em casa. Outra atividade foi pedida: que trouxessem algumas expressões utilizadas pelos avós dos alunos e/ou algumas histórias que quisessem compartilhar sobre eles. Também foi organizado um café da tarde para fecharmos nosso último encontro de 2022, quando finalizamos a recepção da primeira obra de Falcão:



**Figura 26 - Confraternização final**

Neste dia, os alunos trouxeram algumas expressões ditas por seus avós e seus significados usuais, compartilharam-nas entre os amigos e pudemos dar muitas risadas, nesta atividade. Percebemos que os alunos, em sua maioria, não têm contato com estes ditos populares e, por vezes, encontram dificuldade para interpretá-los. Alguns deles merecem ser destacados, como: *Santo de casa não faz milagre; A cara de um, focinho do outro; Em terra de cego, quem tem um olho, é rei; Ladrão que rouba ladrão, tem cem anos de perdão; O sujo falando do mal lavado; Quando o gato sai, os ratos fazem festa.*

Com isso, retomamos a obra e eles puderam compartilhar suas experiências de leitura e suas impressões sobre a oficina de leitura. Relataram ter ficado muito surpresos com o andamento dos encontros, uma vez que não esperavam ser tão diferente a leitura de uma obra, abrindo espaços para tantas outras atividades. Algumas meninas pediram para reler as páginas cento e onze, cento e doze, e cento e treze, por se identificarem com a forma detalhada de Bia ao relatar seu primeiro beijo, de como as palavras, as descrições foram sentidas por elas e de como alguns, inclusive, identificam-se com esta forma de retardamento da narrativa de forma proposital. Alguns alunos

utilizaram esta nomenclatura, por se lembrarem das aulas de elementos da narrativa ministradas no início da oficina.

No final da história, ficaram curiosos para saber o que representava, de fato, a assinatura de Bia com a expressão: -lagarta vermelha (FALCÃO, 2004, p.122). Alguns alunos pesquisam e trouxeram a informação de que se tratava de uma transformação baseada em lutar contra as emoções, como se houvesse um grande acontecimento que deflagrasse muitas emoções. Eles disseram que a obra apresentou a eles a maturidade em relação às questões da juventude. Pudemos concluir que a narrativa tematiza um crescimento que liberta, como o das borboletas, voando e descobrindo o grande e desafiador jardim da vida. Neste encontro final, os alunos também puderam expor de forma oral e escrita, suas opiniões a respeito da obra por eles lida e como foi esta experiência:

Gostaria de falar como foi bom participar desta oficina, além do livro ser um dos mais divertidos que já li. Eu achei que seria um livro só sobre beijo e não foi nada disso, eu refleti muito com os encontros. (E.O.G – 12 anos).

Esse livro foi o primeiro que li dessa autora e adorei. Nós fizemos várias anotações sobre esse livro que me ajudaram bastante a entender a história. Com certeza, li mais livros dessa autora. (M.A – 12 anos)

Esse livro foi muito legal de ler e me surpreendeu. Quando vi o título, achei que seria um livro chato, mas não. Nós fizemos várias anotações e discutimos bastante, vimos aulas de figuras de linguagens e quando comecei a ler, fui criando hipóteses e desvendando —mistérios!. (D.R.D.S – 12 anos)

Durante a leitura, foi possível descobrir que as personagens Bia e Lili foram criadas para o público-alvo se identificar. Além de trazer a essência da adolescência na história, pois acho que é um livro que mostra o que os adolescentes passam nessa fase da vida. (M.E.C.S – 12 anos)

No início, achei que o livro seria igual aqueles romances bobos de adolescentes que não é nada igual a nossa realidade, mas o livro foi totalmente diferente, superou as minhas expectativas, pois eu me identifiquei bastante com as personagens, parecia que eu era a amiga delas e todos aqueles conflitos, o envolvimento inesperado da avó, foi muito divertido e, ao mesmo tempo, aprendi muito com os nossos encontros. (L.T – 12 anos).

O que mais chamou a atenção nestes depoimentos foi o fato de a obra *P.S. Beije* (2004) ter, de fato, rompido com o horizonte de expectativas criado pelos alunos, ou seja, o fato de a obra ter ido além do que imaginariam e problematizar certos assuntos que os levaram a refletir sobre suas vidas e vivências, nesta fase tão desafiadora que é a adolescência. Assim, finalizamos a nossa primeira oficina de leitura

com os alunos do Colégio Paraguaçu, no ano de 2022 com a turma do 7º ano do Ensino Fundamental II:



**Figura 27 - Despedida da recepção: P. S. Beijej**

Com o objetivo de avançarmos nos estudos de recepção em contexto escolar, em 2023, no primeiro semestre, iniciamos, mais uma vez, a oficina com outra obra de Adriana Falcão. Desse modo, atendemos aos seus anseios, mas escolhemos um livro que assegurasse o distanciamento estético. Nesse momento, desejávamos mais protagonismo dos alunos. Assim, a leitura da obra foi proposta para ser realizada em casa e discutida em sala de aula. Ou seja, os alunos trariam suas contribuições, a partir do que fora lido e anotado em contexto extraclasse.

Ao iniciarmos o ano letivo de 2023, como professora de Língua Portuguesa mais um ano desta turma, agora, no 8º ano do Ensino Fundamental II, propomos, mais a recepção de *Luna Clara & Apolo Onze* (2002). A turma havia sofrido uma pequena alteração em relação ao ano passado. Com a saída de um aluno e a entrada de uma aluna, ficaram vinte alunos ao todo, sendo 13 meninos e 7 meninas. Ao contrário da oficina anterior, desta vez, todos os alunos participaram da atividade, aqueles que haviam realizado, no ano passado, estavam bastante animados e os que não participaram, estavam ansiosos por saber como seria.

Durante o mês de fevereiro de 2023, os alunos foram comunicados sobre a obra que precisariam adquirir e como se organizariam para participar da oficina, com

dia e um horário determinado: todas as sextas-feiras, às 14h, durante o mês de março. Houve adesão da turma toda. O primeiro encontro se destinou a uma roda de conversas sobre como fora a experiência anterior, com a obra *P. S. Beije* (2004), dessa forma, os alunos se lembraram das atividades realizadas ao longo do segundo semestre de 2022, de algumas partes do livro e de como foi diferente aquela experiência literária.

Alguns alunos também compartilharam leituras realizadas nas férias e como puderam utilizar alguns de nossos encontros para ajudar na compreensão das obras as quais estavam lendo. Lembraram-se dos elementos presentes nos textos narrativos e das figuras de linguagem trabalhadas e encontradas ao longo da obra. Sendo assim, foi um encontro de lembranças e também de compartilhamentos das informações com os alunos que não estavam presentes na oficina anterior. Para que não se sentissem deslocados, resumimos a obra e os alunos discorreram sobre suas impressões de leitura. Os alunos recém-chegados deram depoimentos de leituras das quais se recordavam. Entre elas, vale destacar algumas: *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (2001) e *Harry Potter e a Câmara Secreta* (2002), de J. K. Rowling; *Meu pé de laranja lima* (1968), de José Mauro de Vasconcelos; *A seleção* (2012), de Kiera Cass; *A droga da obediência* (1984), de Pedro Bandeira. Como podemos observar, os alunos apresentam, de um modo geral, gostos literários um tanto distintos.

No segundo encontro, realizamos, de forma sistêmica, algumas anotações sobre o que havíamos relembado no primeiro encontro, tais como os elementos presentes nas narrativas e as figuras de linguagem estudadas. Resgatamos alguns exemplos tanto da narrativa lida na primeira oficina, como exemplos de obras que os alunos mesmos trouxeram de seu repertório. Já com a obra em mãos, mas ainda sem iniciar qualquer leitura, aplicamos um questionário para que os alunos respondessem, de acordo com as suas primeiras impressões. Este primeiro contato permitiu que os alunos observassem a capa, as imagens, o título, e pudessem pensar um pouco sobre como seria, desta vez, a história lida. Questionamos, então:

#### **Questionário 1 – obra: *Luna Clara & Apolo Onze* (2002)**

- 1) Com relação ao título da obra, que tipo de expectativas você cria em relação à leitura desse livro?
- 2) Quais temas você espera encontrar nesta obra? Justifique.
- 3) Em relação à capa do livro, o que você acredita que ela sugere? Explique.

Em relação a essas questões, vale destacar algumas respostas que resumizam a maioria:

Eu acho que retrata algo de romântico, pois retrata duas personagens, uma mulher e um homem, acho também que irá retratar algo relacionado com a missão da lua: —Apolo Onze, por conta do nome da segunda personagem. (E. O. G. – 13 anos).

Acho que o livro falará de um casal que vai para uma missão na lua, mas não sei se esse casal será apaixonado, ou apenas amigos. Porque a capa não traz essas informações. (M. E. C. – 13 anos).

Acredito que possa ser um romance com alguma relação com o espaço pelo nome do menino ser *Apolo Onze*, que foi uma missão de ida à lua. (V. H. R. S. – 13 anos).

Pelo nome do livro e o nome da personagem, eu acredito que devem ser duas pessoas que são amigas desde a infância e que embarcaram em uma grande aventura, provavelmente, até à lua. (F. C. M. - 12 anos).

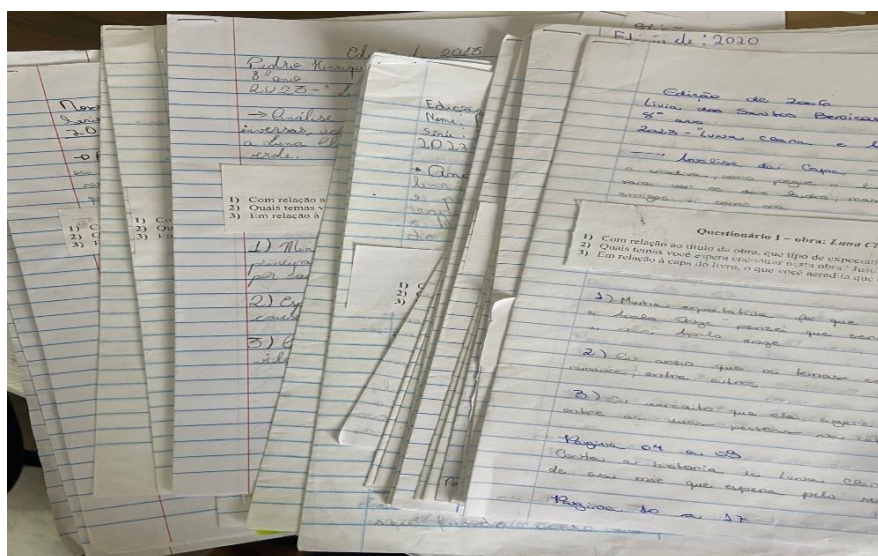
Minha expectativa foi que pelo título, eu penso que é muito provável de ser uma história relacionada com a Nave Apolo Onze. Mas fico em dúvida também por parecer meio óbvio. (L. T. – 13 anos).

A partir desses apontamentos, pudemos perceber que os alunos estavam muito voltados para o fato de Apolo Onze estar relacionado à missão à lua, ou seja, relacionaram, de forma geral, a obra a esse episódio histórico. Finalizamos o nosso encontro compartilhando, oralmente, as respostas por eles escritas. Neste momento também, eles receberam algumas folhas as quais fizeram parte do trabalho realizado com a obra, uma vez que nelas ficariam registradas todas as impressões a respeito da obra, mais os questionários disponibilizados ao longo da leitura. Ou seja, todo o processo realizado de forma coletiva na primeira recepção, desta vez, seria realizado pelos próprios alunos a partir da leitura realizada em casa. A escolha deste procedimento foi justamente para trazer mais autonomia aos alunos, uma vez que tinham participado de todo o processo anteriormente, sendo assim, agora, eles deveriam, de acordo com as suas leituras, realizar as anotações para discutirmos nos encontros.

Faz-se necessário ressaltar que a escolha foi muito bem aceita pelos alunos, já que a obra exigia um ritmo de leitura mais individualizado do qual depende muito de cada aluno. Eles também se sentiram motivados e confiantes, pois já havíamos realizado esta atividade de forma coletiva e, desta vez, tinham o conhecimento necessário para avançarem na leitura com a experiência adquirida e, por sua vez, respeitando a sua individualidade.

Optamos, então, por dividir a obra em quatro partes para que, assim, fossemos discutindo-a à medida que avançassem na leitura. Para os alunos, não foi dita a quantidade de partes, somente a necessidade de respeitar os prazos para a leitura e que não ultrapassassem os capítulos solicitados, pois esta divisão auxiliaria nas discussões e no suspense gerado ao longo da obra, além de colaborar para o melhor entendimento de cada parte e, conseqüentemente, do toda a história. Sendo assim, para o nosso próximo encontro, foi solicitada a leitura dos primeiros capítulos localizados nas páginas 7 a 79, iniciando em: *Luna Clara, sexta-feira, no finalzinho da tarde* (p.?-??) até o capítulo *A invenção de Leuconíquio* (p.?-??).

Iniciamos a oficina com os alunos, de forma oral, contado sobre como o enredo daqueles capítulos se organizava, quais eram as personagens e o que haviam encontrado de importante para poderem realizar as anotações solicitadas, uma vez que elas já estavam escritas conforme solicitado. Sendo assim, após compartilharem sobre aquele primeiro contato com o enredo, puderam também trocar informações do que haviam encontrado e registrado em suas folhas. Os escritos eram separados em páginas, conforme realizados na oficina anterior:



**Figura 28 – Anotações dos alunos**

Os alunos também trouxeram, com a leitura que chamaremos de *Parte I*, algumas questões, como o abandono paterno, uma vez que relataram terem se comovido com a espera de Luna Clara pelo pai, durante muito tempo e como isso a afligia, alguns alunos falaram sobre a ausência do pai em casa por excesso de trabalho, entre outras

questões. Assim, realizamos a leitura de um conto de Mário de Andrade, *O Peru de Natal*, publicado no livro *Nós e o Natal* no ano de 1964. Os alunos realizaram uma leitura silenciosa do conto e, logo após, propomos uma roda de discussões a respeito do tema que envolve a história. Os alunos observaram que, neste caso, a ausência do pai, trazia, de certa forma, um alívio para filhos e familiares, pois se tratava de um homem com características difíceis de convivência. A partir disso, puderam realizar uma relação dos sentimentos que a presença do pai poderia causar em seus filhos, ampliando a forma como podemos entender as relações humanas, mais especificamente, os familiares.

Assim, ao finalizar este encontro, a turma seguiu com a leitura da obra, desta vez, foram contemplados os próximos capítulos, iniciando em *O desencontro (parte 2 – p. 80)*, até o capítulo *Doravante e Equinócio chegam a Desatino do Sul (p.142)*. Iniciamos a oficina com as anotações trazidas pelos alunos a respeito desta parte da história. Neste momento, os alunos observaram que a história não começava –pelo princípio e que, após esse segundo contato, puderam entender um pouco mais sobre quem é Luna Clara e sua família. A partir disso, discutimos o tempo como um dos operadores da narrativa, e como ele pode se apresentar de diferentes formas. Os alunos trouxeram exemplos de histórias que contemplam a temporalidade de forma distinta, apresentando-as como lineares e não-lineares; cronológicas ou psicológicas.

Ainda neste encontro, os alunos começaram a questionar sobre a relação que haveria entre Luna Clara e Apolo Onze, uma vez que ainda não tinham encontrado nada que os relacionassem na obra até o momento. Inclusive se lembraram que, assim como a obra *P. S. Beije!, Luna Clara & Apolo Onze* possuía um título que não fornecia pistas para o entendimento da história, sendo assim, a leitura, realizada de forma atenta, fazia-se mais que necessária para compreender o todo da narrativa. Com isso, começaram a trazer hipóteses de como se daria o encontro de ambas as personagens e qual seria a relação entre elas.

Neste momento, a hipótese expressada no questionário sobre a missão de Apolo Onze já estava bem adormecida entre eles, pois, com o passar das páginas, não havia nenhum indicio de que a possibilidade, por eles apresentada, iria se tornar possível dentro daquele enredo. As meninas apostaram em um encontro romântico e que, no final, ficariam juntos, imaginavam Apolo Onze se apaixonando por Luna Clara, assim como era apaixonado pela lua. Já os meninos, acreditavam que seriam amigos para resolverem os mistérios da história, pois se pautavam no fato de a autora, Adriana Falcão, trazer pistas falsas sobre os acontecimentos em seus livros. E, assim, os alunos

terminaram o encontro com várias ideias de como poderiam ser os próximos passos da história. Apresentaram-se bastante empolgados para a leitura da próxima parte, a qual chamaram de *Parte 3*, com início no capítulo *Daí para frente* (p.143) até *Aventura recua uma casa* (p.210).

A oficina iniciou com os alunos satisfeitos com o encontro de Luna Clara e Apolo Onze, principalmente, os meninos, por não se parecer com encontros românticos com os quais já estavam acostumados a ler ou assistir. As meninas também ficaram satisfeitas, pois, finalmente, eles se encontraram. Trouxeram o fato de a aventura também estar presente neste encontro e de como puderam se divertir com os variados jogos, além de revisitarem suas hipóteses do encontro anterior para se lembrarem de quem havia -acertado|| quanto ao encontro das personagens.

Agora, outra ansiedade tomara conta da turma, uma vez que, nesta parte, Luna Clara encontrou seu pai, mas, infelizmente, ambos não sabiam. Com isso, a turma ficou bastante ansiosa para ler a última parte e, finalmente, terem o encontro que tanto esperavam. Ou seja, mesmo havendo o encontro de Luna Clara e Apolo Onze, os alunos não perderam o entusiasmo com a leitura, já que também queriam muito que Luna Clara realizasse o sonho de conhecer seu pai.

Neste encontro, também retomamos um conteúdo que os alunos haviam estudado, em sala de aula, no primeiro bimestre, a respeito das técnicas teatrais. Além de a apostila oferecer este gênero, o colégio também possui aulas de teatro, as quais são disponibilizadas em horário de aula, sendo uma aula de cinquenta e cinco minutos uma vez por semana. Dessa forma, possibilita que o professor de teatro realize uma ponte entre a teoria estudada em sala de aula com a técnica e a aplicação envolvida na produção de peças teatrais, uma vez que os alunos apreendem a contracenar no palco, o funcionamento dos bastidores, as luzes, a sonoplastia, entre outras questões que envolvem esta arte.

Após essa roda de conversa e algumas anotações, de acordo com o que iam apontando ao longo das explicações, a professora, então, trouxe a possibilidade de escolherem uma parte da história que estava se encaminhando para o fim e realizassem uma peça teatral sobre ela a partir do que já sabiam sobre o gênero. Ou seja, iriam trazer os conhecimentos sobre a arte teatral e aliarem-nos à obra que estavam terminando de ler. Para tanto, a professora responsável pela oficina deixou livre a escolha tanto dos grupos quanto do trecho, o qual iriam representar para que, assim, fossem pensando na

melhor forma de organizar a turma, de modo a não se repetir a escolha das cenas no dia da apresentação.

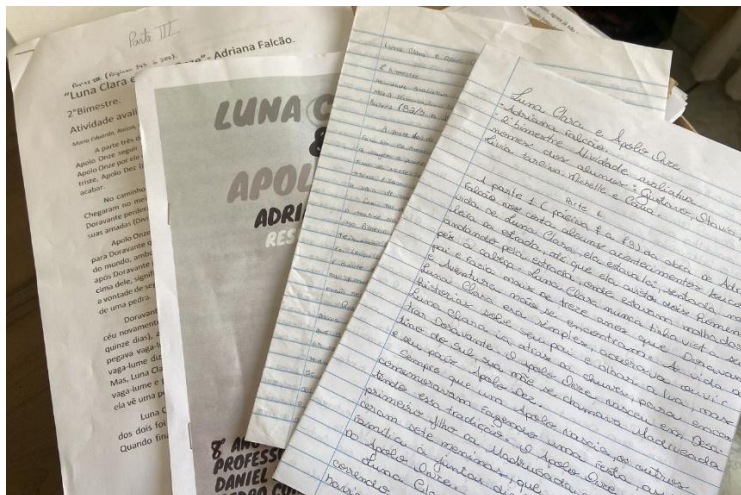
Ao finalizarmos nosso encontro, para data para a apresentação das peças, reservamos o salão do colégio, que possui um palco e com o qual também estão acostumados. Os figurinos e tudo que envolve a apresentação ficaram por conta de cada grupo, uma vez que teriam um prazo maior para a montagem. Também marcamos nosso encontro para a discussão da parte final da obra a qual se inicia na página 211, *Doravante perde a vez*, e prossegue até o capítulo final *Epílogo*, na página 294.

Chegou, então, nosso penúltimo encontro, posicionamo-nos em círculo para conversarmos sobre a obra. Os alunos se mostraram bastante satisfeitos com o final da história e, mais ainda, por Luna Clara, finalmente, encontrar seu pai. É interessante perceber o quanto eles torciam mais por este encontro do que pelo romance entre Luna Clara e Apolo Onze. Talvez, por este ter sido, de certa forma, anunciado, ou seja, o enredo conseguiu prendê-los não somente pelas personagens, as quais dão nome à obra, como também ao momento que pai e filha, finalmente, iriam conseguir viver juntos e felizes. O que mostra, mais uma vez, como as relações familiares são importantes para Falcão, uma vez que em *P. S. Beijei* (2004), a relação entre avó e neta supera qualquer ideia de primeiro beijo, assim como em *Luna Clara & Apolo Onze* (2002), a relação entre pai e filha pulsa até o último momento, como a possibilidade de haver um final feliz com o reencontro de toda a família.

Nesse encontro, os alunos trouxeram suas últimas anotações a respeito da obra, com isso, pudemos finalizá-la com a recapitulação de seu enredo. Os alunos, então, retomaram algumas anotações já realizadas, compararam com as dos amigos, lembraram-se das hipóteses construídas ao longo da leitura e de todo o trabalho realizado nos encontros. Após esse momento, a turma se dividiu em quatro grupos, de acordo com as partes separadas da obra, para o trabalho realizado e trouxeram, de forma anotada, apontamentos que, no último dia, seriam entregues em forma de resumo. Sendo assim, cada grupo ficou responsável por realizar um resumo de uma das partes lidas. A atividade solicitada foi com o objetivo de os alunos retomarem toda a história e, com isso, conseguirem se decidir sobre qual cena iriam apresentar em forma de teatro.

Para o nosso último encontro antes da apresentação, os alunos trouxeram os apontamentos em forma de resumo das partes da obra trabalhada e leram para os demais alunos que puderam tecer comentários, a fim de enriquecer o texto produzido pela equipe. Vale lembrar que se trata de uma turma bastante crítica e participativa, essas

características fazem com que sempre se sintam à vontade para debater e comentar a respeito daquilo que estão estudando. As equipes também trouxeram, por escrito, os trechos que iriam apresentar em forma de teatro, como solicitado anteriormente:



**Figura 29 - Resumos produzidos pelos alunos sobre a obra *Luna Clara & Apolo Onze***

Para finalizarmos a recepção, os alunos responderam algumas questões as quais dizem respeito a como foi para eles a realização de mais uma recepção de obra literária, já que, durante todo o percurso escolar, eles fizeram a leitura da obra, na sua totalidade, e, posteriormente, eram submetidos a uma avaliação/verificação de leitura sobre o livro. Ou seja, desde os anos iniciais do Fundamental I até meados do sétimo ano do Fundamental II, era este tipo de contato que tinham com as obras literárias solicitadas. O questionário se apresentou da seguinte forma:

**Agora, após a leitura na íntegra da obra *Luna Clara & Apolo Onze*, de Adriana Falcão, responda:**

- 1) O que você achou da obra?
- 2) Quais foram as dificuldades encontradas em realizar a leitura?
- 3) Você acha que a oficina realizada no 7º ano com a obra *P.S. Beije* da mesma autora, ajudou no entendimento da nova obra? Justifique.
- 4) Qual a sua opinião a respeito dessa forma de interagir com os livros solicitados pela disciplina de Língua Portuguesa?
- 5) Caso escrevesse para a autora das obras que leu, o que diria a ela?

A partir dessas perguntas, selecionamos algumas respostas de diferentes alunos sobre como foi este processo de recepção do qual participaram, alguns, por duas vezes e, em momentos distintos. O primeiro com a obra *P.S Beije* (2004), no sétimo ano do Ensino Fundamental II, no ano de 2022 e, o segundo, com a obra *Luna Clara & Apolo Onze* (2002), no oitavo ano do Ensino Fundamental II, no ano de 2023.

Em relação à primeira pergunta realizada, pudemos perceber, de uma forma geral, que a obra *Luna Clara & Apolo Onze* (2002) agradou aos alunos, embora a considerassem, em sua maioria, extensa:

Achei a obra longa e rápida, ou seja, longa, mas com muitas informações sendo apresentadas. Mesmo assim, é um livro fascinante e divertido, fazendo o leitor se apaixonar pela história e pelos personagens, fazendo ser impossível parar de ler. (D. P – 13 anos).

É um livro muito interessante, prende os leitores do começo ao fim, tira a gente da realidade e faz usar muito a imaginação. Eu adorei este livro. (V.H.R – 13 anos).

Adorei a obra, achei-a criativa, com a linguagem diferente, amei ler, senti que eu estava dentro da história, acompanhando as aventuras de cada personagem. (M.F.S – 13 anos).

Cabe destacar que a obra prendeu a atenção dos alunos e isto os impulsionou a ler e a concluir a atividade proposta. Desta forma, percebemos também o quanto foi satisfatório ler as reflexões as quais realizaram a respeito da pergunta *quatro*, uma vez que se trata de uma experiência bastante diferente para eles em relação a como se deu o trabalho desenvolvido com o livro:

Acredito que esta forma de realizar a leitura, apesar de ser mais demorada, em minha opinião, vale muito a pena e, além de não ser aquele negócio de prova e toda a pressão essa palavra tem, é algo muito mais leve onde temos o contato com mais experiências de diferentes formas e com muito aprendizado. (M.F.S – 13 anos).

A forma de realizar a obra a leitura como fizemos é divertida, as discussões sobre a obra me agradaram bastante, o processo de ler em casa e fazer as anotações também foi agradável. Dá para entender melhor o livro. (V.H.R – 13 anos).

Esta forma para verificação de leitura não é muito prática, mas anotar partes importantes e hipóteses me fizeram entender o livro bem mais rápido em comparação de apenas ler. Também me proporcionou um novo jeito de estudar (Não só para Língua Portuguesa). Sobre os critérios de discussão, me fez pensar mais na história e na opinião do outro que me auxiliou na leitura. (D.R.D.S – 13 anos).

Achei essa forma de avaliação mais legal e gostei muito de todo o processo. Acho que dessa forma, podemos tirar mais dúvida (caso não estivermos entendendo) e explicar mais o que entendemos sobre determinada parte ou, até mesmo, do livro todo. (M.E.C. S – 13 anos).

Faz-se necessário destacar que os alunos se identificaram com o trabalho recepcional com as obras literárias, mesmo que afirmem ser mais demorado e, conseqüentemente, mais trabalhoso, se comparado a uma avaliação por escrito. O resultado trouxe um ganho, pois conseguiram interpretar de forma mais aprofundada a obra, o que possibilitou o aprendizado de vários outros aspectos no plano artístico da linguagem e na organização estrutural.

Outra questão que também se faz importante mencionar é a respeito de como os alunos se sentiram para a realização da segunda recepção solicitada, uma vez que, na obra *P.S. Beijei* (2004), a maior parte do trabalho fora desenvolvida em sala de aula, ou seja, os alunos puderam não somente fazer parte do processo como também entendê-lo. Enquanto, já neste segundo momento, os alunos realizaram parte do processo, incluindo as leituras, e algumas atividades sozinhos e em casa. Por isso, a importância da realização da pergunta *três* para que pudéssemos observar como foi esta segunda recepção na visão deles:

Sim, muito! Usei a oficina realizada no 7º ano como inspiração para este trabalho, ele me ajudou muito a compreender quais são as partes que realmente importam e como entender melhor a história. (M.F.S – 13 anos).

Sim, pois aumento a minha habilidade de leitura e de percepção e análise da história. Foi diferente de tudo que já fiz. (V.H.R – 13 anos).

Acho que sim, porque além de entender melhor como fazer, eu conheci uma autora que não conhecia e pude conhecer a forma da sua escrita, ter mais contato com Adriana e os outros ensinamentos foram muito importantes. (M.E.C. S – 13 anos).

Após a finalização das respostas, também conversamos sobre o que eles haviam escrito, suas impressões e como foi fora o trabalho realizado. Os alunos puderam expor ainda mais suas questões relacionadas a provas escritas, questões muito engessadas que, por vezes, não faziam -viajar|| na leitura da obra. Também houve relatos de que nunca imaginavam que um livro tinha tanta coisa para dizer além do que está escrito. Ou seja, ao que percebemos, o trabalho com a linguagem e suas nuances despertaram nos alunos outras possibilidades de leitura e também de interpretação.

Também destacaram a dialogia entre textos, alegando que, agora, pensavam sobre uma música, um filme e com o que dialogava na produção literária.

Assim, caminhamos para a nossa última etapa do trabalho: a ampliação do horizonte de expectativas, pois, no último encontro, os alunos puderam ir além da obra e apresentaram, segundo as suas percepções, partes escolhidas do livro em forma de teatro. Como pudemos observar, esta parte final foi deixada bastante livre para que pudessem encenar da forma que achassem mais interessante e, na visão deles, mais adequada. Essa etapa do Método consiste na tomada de consciência das aquisições, com o processo da leitura. Faz-se importante ressaltar que esta tomada de consciência pode ocorrer de forma individual ou em grupo e o papel do professor, neste momento, é o de auxiliar os estudantes no reconhecimento sobre o que foi conquistado e o que ainda resta aprender. Conscientes disso, os alunos partem para a busca de novas possibilidades que possam contribuir para o alargamento de seus horizontes. Dessa forma, todo o processo do Método Recepcional reinicia-se, mas dessa vez, com uma carga de estímulo maior do que a inicial, pois já provaram da experiência de expandir seus conhecimentos. Segundo Bordini e Aguiar: -Significa dizer que o final desta etapa é o início de uma nova ampliação do método, que evolui em espiral, sempre permitindo aos alunos uma postura mais consciente com relação à literatura e à vida (1993, p. 91).

Assim, o primeiro aspecto para que o aluno atinja seu estágio de atuação é receber de seu professor, textos que dialoguem com sua realidade e rompam com seus conceitos prévios, promovendo a ampliação de seus horizontes de expectativas, em segundo lugar está a capacidade de refletir sobre o seu desenvolvimento, primando pelo refinamento da leitura numa visão crítica e estética. Somente assim, o sujeito torna-se protagonista de sua própria aprendizagem, concedendo-lhe a oportunidade de participar desse processo que é enriquecedor e contínuo.

Para tanto, o êxito do Método Recepcional (BORDINI; AGUIAR, 1993) se estabelece na medida em que os objetivos do professor são alcançados com os alunos, tais como:

- realização de leituras compreensivas e críticas;
- receptividade de novos textos;
- questionamento de seus próprios horizontes a partir das leituras realizadas;
- transformação dos horizontes de expectativas não só do aluno, mas do

professor e de toda a comunidade escolar.

O Método Recepcional coloca sempre em xeque o familiar e o novo, o próximo e o distante, sempre pensando em oferecer textos que façam parte do universo de leitura do grupo em conjunto com novos, de diferentes níveis e estilos, exigindo, assim, do professor, uma postura dinâmica, contrastando as atividades desenvolvidas e procurando questionar a atuação do grupo.

Assim, compreende-se que o Método Recepcional contribui, de forma efetiva, para a formação do leitor, já que tem como ponto de partida o que os alunos já sabem, suas experiências sociais e culturais, pois [...] a familiaridade do leitor com a obra gera predisposição para a leitura e o conseqüente desencadeamento do ato de ler (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.17). Desta forma, é possível ampliar aquilo que já constituía a biblioteca vivida (FERREIRA, 2009) do leitor. Para Bordini e Aguiar:

O ato de ler pode ser duplamente gratificante. No contato com o conhecido fornece a facilidade da acomodação, a possibilidade de o sujeito encontrar-se no texto. Na experiência com o desconhecido, surge a descoberta de modos alternativos de ser e de viver (1993, p.26).

Como se pode observar, a quinta etapa do Método, *Ampliação dos horizontes de expectativas*, ocorreu de forma positiva e significativa, já que os estudantes puderam, por meio de toda sequência didática realizada, colocar em xeque seus conhecimentos e suas certezas e questioná-los, resultando assim, na ampliação de suas percepções, de seu horizonte de expectativa e de seu senso crítico.

As encenações ocorreram como fechamento das oficinas realizadas ao longo dos anos de 2022 e 2023. Os grupos já tinham sido definidos, pelos alunos, nos encontros anteriores e com a realização das sínteses, puderam relembrar alguns momentos da obra e terem facilidade para escolher a parte que, na visão deles, seria mais interessante de apresentar. A seguir, algumas imagens do último encontro com as encenações podem ser vistas. Para que não ficassem nervosos no momento da apresentação, pedimos que postassem o ensaio realizado por eles no Youtube<sup>21</sup>, pois assim teríamos as imagens além das fotos, sem nos preocuparmos com a filmagem. A turma se dividiu em quatro grupos para as apresentações:

<sup>21</sup> Disponível em: [Vídeo para a escola kkkkkkkkkk - YouTube](#); [Teatro 8 ano - Luna Clara e Apolo Onze - YouTube](#); [👤 - YouTube](#); <https://youtu.be/ANAIbCuzN0I>.



**Figura 30 – Grupo 1 – Encenação *Luna Clara & Apolo Onze***



**Figura 31 – Grupo 2 – Encenação *Luna Clara & Apolo Onze***



**Figura 32 – Grupo 3 – Encenação *Luna Clara & Apolo Onze***



**Figura 33 – Grupo 4 – Encenação *Luna Clara & Apolo Onze***

Como pudemos observar, o *Grupo 3*, por gostar muito de música e um dos participantes tocar guitarra, escolheu uma cena da obra em que há uma festa da qual a personagem Apolo Onze participa. Ou seja, além de encenarem, conseguiram aliar a história à música, de que tanto gostam. Ao fim das apresentações, os alunos lembraram do gênero visto na outra recepção realizada que foi a *futparódia* e pediram se podiam apresentar<sup>22</sup> algumas para a turma. Foi um momento de confraternização que resultou na participação de toda sala cantando. Os outros grupos também quiseram escolher algumas músicas das quais gostavam para cantar e assim finalizamos nossa recepção:

---

<sup>22</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ExATNTSzhxw>;  
<https://www.youtube.com/watch?v=SY79pqQyBHA>



**Figura 34 – Despedida da recepção *Luna Clara & Apolo Onze***

## Considerações finais

Na recepção das obras *Luna Clara & Apolo Onze* (2002) e *P.S. Beije* (2004), de Adriana Falcão (1960-), centralizamos a pesquisa em dois interesses centrais: na investigação de como os jovens leitores relacionam-se com a leitura e na construção de uma reflexão crítica acerca da sua importância. Almejamos propor leituras desafiadoras, com narrativas dotadas de valor estético. Investigamos o poder da palavra em sua dimensão poética e seus possíveis efeitos dentro de uma obra literária. Pautamo-nos, assim, nos resultados da quinta edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (FAILLA, 2021), a qual aponta que a leitura, infelizmente, configura-se como um obstáculo à sociedade e na busca de compreender o motivo pelo qual o brasileiro não lê. Uma vez que a atividade leitora não se limita ao prazer, para a maioria dos sujeitos, ela representa uma tarefa intensa a qual exige empenho e afincos consideráveis. Procuramos organizar um trabalho que auxiliasse a resolver nossas inquietações em sala de aula durante esses anos, principalmente, no cenário pós-pandemia de Covid 19.

Pudemos perceber que a formação leitora está relacionada entre os jovens à influência de seus pares, além das determinações e solicitação de seus familiares/professores e mediadores. Dessa forma, os dados da pesquisa em questão comprovam a importância da mediação nesse processo e nos apontam como a leitura é libertadora, uma vez que possibilita o protagonismo do sujeito no livre acesso à cultura. Evidenciamos, também, que a formação literária das escolas brasileiras se apresenta fragilizada, apesar de existirem políticas públicas preocupadas com essas questões, como, por exemplo, o PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola, que embora tenha sido suspenso em 2014, deixou um significativo legado nas escolas públicas, pela disponibilização de seus acervos literários.

O conceito de linguagem, neste trabalho, concerne à tessitura singular de textos. Sendo assim, interessou-nos, em especial, a prosa poética na qual se instaura o hibridismo, tão presente nas obras de Falcão. Desta forma, elegemos como objeto de análise para esta dissertação duas obras da autora: *Luna Clara & Apolo Onze* (2002) e *P.S Beije* (2004), demonstrando, com isso, que tanto seus narradores como seus personagens são dotados de uma consciência linguística a qual resulta na mobilização de seus jovens leitores.

No primeiro capítulo, intitulado *Literatura juvenil em âmbito escolar*, apresentamos, inicialmente, um panorama geral da literatura infantil e juvenil, recorrendo à Lajolo e Zilberman (1993), com vistas a situar a produção literária mundial e brasileira, além da autora Adriana Falcão, a qual nos apresenta aceitação, principalmente, junto ao público juvenil, uma vez que dialoga diretamente com suas vivências e seus conflitos. Discorreremos também, acerca do professor reflexivo, aquele que não se limita à reprodução de práticas e ideias, mas que exerce sua criatividade pautada no exercício da reflexão crítica, em que o processo de ensinar e aprender configura-se de forma conjunta e dialógica. Além de trazermos algumas questões relacionadas ao ensino a partir de documentos oficiais, como a BNCC - Base Nacional Comum Curricular (2019), os quais refletem no ensino brasileiro.

Ainda no capítulo inicial, discorreremos sobre a BNCC, confrontando-a com a metodologia do material didático utilizado no colégio, o qual fez parte deste trabalho: *Sistema Anglo de Ensino*. A análise consistiu em apresentar as quatro apostilas utilizadas, durante o ano letivo, no 7º ano do Ensino Fundamental II – Anos Finais e de como era realizado o trabalho com os textos e os gêneros textuais e literários. Tais apontamentos trouxeram a prática apresentada nas apostilas com o que a BNCC aponta como sendo necessário para o ensino naquele determinado ano.

No segundo capítulo, denominado *Reflexões sobre o aporte teórico*, discorreremos acerca do Método Receptional, de Bordini e Aguiar (1993), pautado nos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e do Efeito (JAUSS; 1994; ISER, 1996, 1999). Também apresentamos um levantamento da fortuna crítica da autora Adriana Falcão (1960 -), tal panorama consistiu em apresentar as obras produzidas pela escritora além de trabalhos acadêmicos, os quais se pautaram em suas obras para serem desenvolvidos. Assim, destacamos algumas estudiosas as quais se dedicaram a refletir sobre suas obras: Gabriela Fernanda Cé Luft, Concísia Lopes dos Santos, Anete Mariza Torres Di Gregorio, Marilurdes Zanini, Marice Fiuza Geletkanicz, Izabel Cristina de Castro Azevedo e Eliane Santana Dias Debus.

Na sequência, iniciamos o capítulo três, o qual se intitula: *As obras de Adriana Falcão em âmbito escolar*, que se configura como o momento primordial deste trabalho, já que, a partir dele, pudemos conferir o resultado da pesquisa realizada. Além de também haver a análise das obras as quais foram utilizadas para a recepção em contexto escolar durante os dois momentos da recepção. Ou seja, temos o conhecimento mais aprofundado das duas obras de Adriana Falcão: *Luna*

*Clara & Apolo Onze* (2002) e *P.S Beije* (2004), ressaltando suas potencialidades expressas na linguagem e, em seguida, o trabalho de recepção desenvolvido com os alunos do colégio Paraguaçu nos anos de 2022 e 2023. Assim como as projeções feitas, anteriormente, sobre concepção de leitura e a formação do leitor.

Também apresentamos os resultados da pesquisa de campo realizada com os estudantes do colégio Paraguaçu da cidade de Paraguaçu Paulista, onde atuamos como professora de Língua Portuguesa. Além de situarmos a escola, ressaltando sua estrutura, endereço, mudanças ocorridas ao longo de sua história, funcionamento pedagógico, documentos que a regularizam, os valores que prioriza, bem como a sua estrutura de forma geral.

Realizada a contextualização do colégio Paraguaçu e da análise das obras de Adriana Falcão, partimos para a descrição das atividades desenvolvidas nas Oficinas Literárias, mostrando como foram elaboradas e organizadas para a sua execução. Sendo assim, pudemos observar, nas Oficinas, a validade da afirmação de que a Estética da Recepção (JAUSS, 1979, 1994; ISER, 1996 e 1999), e o Método Recepcional, de fato, “[...] rompem com as noções de texto enquanto objeto, de leitor enquanto receptor passivo, e de autor enquanto sujeito absoluto do ato de criação e até de fruição” (FERREIRA, 2009, p.33), evidenciando, assim, a literatura em um estatuto de objeto estético o qual só se realiza na interação entre autor, público e obra.

Destacamos, também, as cinco etapas do Método Recepcional (BORDINI; AGUIAR, 1993), sendo elas: Determinação do horizonte de expectativa; Atendimento do horizonte de expectativa; Ruptura do horizonte de expectativa; Questionamento do horizonte de expectativa e Ampliação do horizonte de expectativa; apresentando, com isso, o que se realizou de forma prática e lúdica em cada uma dessas etapas. É válido lembrar que, na primeira etapa do Método Recepcional, no qual determinamos os horizontes de expectativas dos alunos, foi realizado um diagnóstico sobre a realidade cultural e social dos participantes para que, assim, pudéssemos averiguar quais eram seus interesses e qual realidade os circundava. Nesse momento, pudemos observar o que os alunos entendiam por adolescência, processo de infância/juventude e adentramos também em suas emoções, uma vez que, em seus relatos, tivemos acesso tanto a boas lembranças e percepções, como as ruins, as quais explicavam o que tinham e têm vivido e quais sentimentos lhes proporcionavam cada uma delas.

Na etapa dois em que realizamos o atendimento aos horizontes de expectativas, é importante observar que foram ofertadas atividades que dialogavam com a realidade dos alunos e que eram, então, de fácil acesso e entendimento. Já no momento da ruptura desses horizontes, foram oferecidos textos de gêneros diversos que apresentavam uma linguagem literária mais elaborada, bem como figuras de linguagem distintas. Além do trabalho com as figuras de linguagem de uma forma mais direcionada, do qual outro professor também participou como convidado da turma, questões relacionadas à estrutura do texto narrativo, recorrendo, em vários momentos, aos operadores da narrativa, foram exploradas durante as leituras das obras.

Por meio do desenvolvimento do Método Recepcional, percebemos que os estudantes começaram a reagir e relacionar os textos entre si, mostrando avanços tanto em relação à primeira etapa do processo como de uma recepção para a outra. Trabalhamos com o tema adolescência em diferentes perspectivas e, com isso, exploramos o conceito de intertextualidade que trouxe a esses jovens a oportunidade de participarem de forma ativa do processo de construção de sentidos dos textos, sentindo-se, com isso, coautores, o que propõe a Estética da Recepção tão discutida aqui. Assim, os alunos reviram e subverteram conceitos prévios já elaborados, cedendo, com isso, lugar ao novo.

Por meio da visita realizada pela coordenadora D. Diva Giacon, foi possível trabalhar com o sentimento de empatia e promover a afetividade entre jovens e idosos, pela aproximação de gerações tão distintas, mas que têm tanto em comum, como foi apresentado na obra *P. S. Beije* (2004). Ao final da etapa, depois de realizadas as diversas leituras propostas, percebemos que a Oficina Literária atendeu nossas expectativas de assegurar a recepção da obra de Falcão e, com isso, proporcionar aos estudantes uma experiência enriquecedora, pois trouxe-lhes, além do convívio com os colegas, o reconhecimento de si mesmos nesta fase tão complexa pela qual estão passando, a reflexão sobre seu lugar no mundo e sua capacidade de compreensão de textos complexos, além da ampliação de seu imaginário.

Como durante as Oficinas, os alunos buscaram por outras leituras, acreditamos que as atividades propostas, bem como os debates e análises, ofertaram-lhes momentos significativos, impactando de forma notória em seu percurso como estudantes, preparando-os, assim, para desafios futuros. Já que não

somente se depararam com as obras de Adriana Falcão, como também tiveram a oportunidade de conhecerem alguns autores significativos para a Literatura, como Clarice Lispector, Camões, Carlos Drummond de Andrade, Luiz Vilela, entre outros, ao longo de nossos encontros.

No que tange às análises das obras, houve uma notável superação, uma vez que conseguiram reconhecer as figuras de linguagem, os não ditos e os silenciamentos, o gênero textual e o hibridismo, atuando, dessa forma, como revitalizadores da narrativa e preenchendo seus vazios. Além disso, reconheceram a dialogia que a obra de Falcão estabelece com a produção cultural contemporânea, reconheceram também a si mesmos e puderam perceber a aproximação da obra com a vida em relação aos seus temas.

Também se faz oportuno salientar que todo esse processo de crescimento intelectual dos alunos foi realizado com a mediação da professora que, gradualmente, deixou de intervir a cada etapa, para, dessa forma, fizesse com que os alunos adquirissem autonomia para prosseguir com mais segurança. Assim, configurou-se o momento de questionamento dos horizontes de expectativa, quando esses alunos conseguiram refletir sobre o texto literário e o próprio desempenho no processo de aprendizagem. O momento de ampliação dos horizontes de expectativa, última etapa do método, demonstrou-nos que o processo pressupõe um movimento contínuo, pois, há sempre novos horizontes que precisam ser questionados.

O fato também de ter havido dois momentos de realização das recepções das obras, fez com que os alunos pudessem perceber como se dava o processo e se sentissem mais seguros para a realização da segunda oficina, ou seja, eles entenderam a dinâmica da recepção e puderam, assim, ser mais autônomos no segundo momento, além de também se mostrarem mais maduros ao texto literário.

As obras de Adriana Falcão (2002 e 2004) e os demais textos utilizados na Oficina Literária favoreceram na constituição de *biblioteca vivida* (FERREIRA, 2009) dos alunos e, sobretudo, enriqueceram os debates para ampliação de seus horizontes de expectativa. Pelas análises dos livros de Falcão (2002 e 2004) e pela qualidade de leitores que desejamos formar, por meio deste estudo, pressupomos um leitor crítico e atento o qual faça da leitura um exercício ativo de constante recriação do mundo, de reelaboração da realidade que resulte em sua emancipação. Já que a natureza do texto literário é inacabada, podemos afirmar, em consonância com Iser, que as lacunas confirmam um dos postulados da Estética da Recepção:

-[...] o texto é um sistema de combinações e assim deve haver também um lugar dentro do sistema para aquele a quem cabe realizar a combinação. Este lugar é dado pelos vazios, que assim se oferecem para a ocupação pelo leitor<sup>1</sup> (1979, p. 91). Ou seja, o texto artístico solicita sempre uma interatividade pela instauração de lacunas.

Assim, podemos afirmar que a relevância desta pesquisa reside no papel formador da literatura e na percepção de que as obras de Adriana Falcão (2002 e 2004) contribuem para a memória cultural brasileira, tanto por sua competência e sensibilidade no trato com as palavras, quanto pela riqueza simbólica que culminam em uma prosa poética de caráter híbrido. Sua escritura, permeada de uma poeticidade, possibilitou aos alunos que fizeram parte desta pesquisa se deleitarem com suas obras, bem como adentrarem em seu universo ficcional não só em busca de sentido para o que liam, mas também em busca de significar a si mesmos, suas vivências e seu entorno social. As obras de Falcão (2002 e 2004) mesclam-se à vida de seus leitores e, por ser pungente, é capaz de satisfazer suas angústias e assegurar as suas descobertas para todo este mundo que se abre diante deles.

## REFERÊNCIAS

### APOSTILAS

*Ensino Fundamental, 7º ano: caderno 4: aluno.* 1ed. São Paulo: SOMOS Sistema de Ensino, 2017

RENSI, Leila T.S. *Anglo: ensino fundamental, anos finais: 7º ano: caderno do professor: língua portuguesa: caderno 1* / Leila T.S Rensi, Marisa Sodero Cardoso, Ricardo Silva Leite. 2ed. São Paulo: SOMOS Sistema de Ensino, 2020.

RENSI, Leila T.S. *Anglo: ensino fundamental, anos finais: 7º ano: caderno do professor: língua portuguesa: caderno 2* / Leila T.S Rensi, Marisa Sodero Cardoso, Ricardo Silva Leite. 2ed. São Paulo: SOMOS Sistema de Ensino, 2021.

RENSI, Leila T.S. *Anglo: ensino fundamental, anos finais: 7º ano: caderno do professor: língua portuguesa: caderno 3* / Leila T.S Rensi, Marisa Sodero Cardoso, Ricardo Silva Leite. 2ed. São Paulo: SOMOS Sistema de Ensino, 2021.

RENSI, Leila T.S. *Anglo: ensino fundamental, anos finais: 7º ano: caderno do professor: língua portuguesa: caderno 4* / Leila T.S Rensi, Marisa Sodero Cardoso, Ricardo Silva Leite. 2ed. São Paulo: SOMOS Sistema de Ensino, 2021.

### CORPUS

FALCÃO, A. *Luna Clara e Apolo Onze*. São Paulo: Moderna, 2002.

FALCÃO, Adriana; VERISSÍMO, Mariana. *P. S. Beijei*. São Paulo: Salamandra, 2004.

### DEMAIS OBRAS

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

AZEVEDO, Izabel Cristina de Catro. *Hybrid Novel: articulação entre palavra e imagem no romance de Luna Clara & Apolo Onze, de Adriana Falcão*. Dissertação (Dissertação em Literatura e Crítica Literária, Departamento de Letras) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016.

BECKETT, Sandra. *Crossover fiction: global and historical perspectives*. New York/London: Routledge, 2009.

BORELLI, *Ação, suspense, emoção: Literatura e cultura de massa no Brasil*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. (1998a) “*Parâmetros Curriculares Nacionais, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*” / *Secretaria da Educação Fundamental* – Brasília – MEC/SEF  
BRASIL. Casa Civil. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Edições Senado Federal. Brasília: Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão.  
Disponível em:  
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 28 de maio de 2022.

BUTLEN, Max. Literatura, literatura para a juventude e valores: da inculcação à interrogação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 19-38, nov./dez. 2018.  
Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/v34n72/0104-4060-er-34-72-19.pdf>>.  
Acesso em: 27 jan. 2020.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é Literatura Infantil**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. In: *Ciência e Cultura*, vol. 24, nº: 9, p. 803- 809, 1995.

CANDIDO, Antônio. *A literatura e a formação do homem*. In: *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. Rio de Janeiro – Sala de Leitura, 2011.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: *Vários escritos*. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CECCANTINI, João Luís Cardoso Tápias. *Uma estética da formação: vinte anos de literatura juvenil premiada (1978-1997)*. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp, 2000.

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

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

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2. Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

- COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo europeias ao Brasil contemporâneo*. 4.ed. São Paulo: Ática, 1991.
- CRUVINEL, Larissa Warzocha Fernandes. *Narrativas juvenis brasileiras: em busca da especificidade do gênero*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2009.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura Infantil: Teoria e prática*. 18. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- EAGLETON, Terry. *Fenomenologia, hermenêutica, teoria da recepção*. In: *Teoria da literatura: uma introdução*. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ECO, Umberto. *Interpretação e superinterpretação*. 3 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes. 2012.
- ECO, Umberto. *Obra Aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. Trad. Giovanni Cutolo. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- ECO, Umberto. *Sobre a literatura*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- ELLIOTT, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*, 3ª. Ed., Ed. Morata, Madrid, Espanha, 190p., 2000.
- FAILLA, Zoara. *Retratos da leitura no Brasil 5*. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.
- FERNANDES, C. R. D. A seleção de obras literárias para o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE 2006-2014. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea. Brasília, UnB, n. 51, p. 221-244, 2017.
- FERREIRA, Eliane Ap. Galvão Ribeiro. *A leitura como convite para o professor reinventar a escola*. Curitiba: Hum Publicações, 2016. Coleção Mediações.
- FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. *Construindo histórias de leitura: a leitura dialógica enquanto elemento de articulação no interior de uma biblioteca vivida*. 2009. 456 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/94050>>.
- FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. *A leitura dialógica e a formação do leitor*. 2004. 536 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2004.
- FERREIRA, Eliane Ap. Galvão Ribeiro. Prosa poética e dialogia: uma reflexão acerca do leitor. In: CECCANTINI, João Luís; VALENTE, Thiago Alves. *Narrativas juvenis & mediações de leitura*. São Paulo: Cultura Acadêmica, Assis: ANEP, 2015, p.169-183.

FIGURELLI, Roberto. *Hans Robert Jauss e a estética da recepção*. In: Letras, v. 37 (1988), p. 265-285.

FNLIJ. *Regulamento da 40ª. Seleção Anual do prêmio FNLIJ 2014 – Produção 2013*. Disponível em: [www.fnlij.org.br](http://www.fnlij.org.br). Acesso em 19 jan. 2023

FREITAS, M<sup>a</sup> Teresa de A. *A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa*. Cadernos de Pesquisa. n. 116, 2002, p. 20-39.

FREITAS, M<sup>a</sup>. Teresa de A. *A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas*. In: 26ª Reunião Anual da Anped, 2003, Poços de Caldas. 26ª Reunião Anual da Anped. Novo Governo. Novas Políticas?: CD-ROM, 2003. v. 1.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura Infantil/Juvenil, sociedade e ensino*. 2007. Disponível em: [https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/prog\\_pdf/prog11\\_01a.pdf](https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/prog_pdf/prog11_01a.pdf). Acesso em: 20 de janeiro de 2023.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

GUIMARÃES, Glaucia. RIBAS, Maria Cristina Cardoso. *Literatura infantil na sociedade multimidiática*. In: *Estudos de literatura brasileira contemporânea*. no.47 Brasília jan./jun. 2016.

ISER, Wolfgang. *A interação do texto com o leitor*. In: LIMA, Luis (Org.). *A literatura e o leitor: textos da estética da recepção*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999. vol.2.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996. vol.1.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução: Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JAUSS, Hans Robert. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Seleção, coordenação e tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LAJOLO, Marisa. *O texto não é pretexto*. In ZILBERMAN, Regina (org.) *Leitura em crise na escola: alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. p. 51-62.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMANN, Regina. *Literatura infantil brasileira: histórias e histórias*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.

- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2000.
- LEITE, Lígia Chiappini Moraes. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- LUFT, Gabriela Fernanda Cé. *Adriana Falcão, Flávio Carneiro, Rodrigo Lacerda e a literatura juvenil brasileira no início do século XXI*. 2010. 178 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Comparada) Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2010.
- MACIEL, Francisca Izabel Pereira. O PNBE e o Ceale: de como semear leituras. In: MATSUDA, Alice Atsuko; ZORZATO, Lucila Bassan. A literatura literária na formação do jovem. In: Valente, Thiago Alves; Ferreira, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro (org.). *Juventude, sociedade e educação: ação social, extensão universitária*. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2016.
- NAVAS, D.; RAMOS, A. M.. Textos que se (des)constroem: metaficção e intertextualidade na ficção juvenil contemporânea. *Acta Scientiarum. Language and Culture* (Online), v. 38. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/31138/pdf>
- PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (orgs.). *Literatura infantil: política e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 7-20.
- PRÊMIO JABUTI. *Premiados por edição*. Disponível em: <https://www.premiojabuti.com.br/premiados-por-edicao/>. Acesso em 19 de jan. de 2023.
- ORTIZ, Renato. *A moderna tradição brasileira: cultura brasileira e indústria cultural*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- REIS, Carlos. *Técnicas de Análise Textual*. Coimbra: Almedina, 1976. p. 108-171.
- RESENDE, Beatriz. *Contemporâneos: expressões da literatura brasileira no século XXI*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra: Biblioteca Nacional, 2008
- SANTOS, Concísia Lopes dos. *Luna Clara e Apolo Onze do arquivo ao repertório: o limiar de uma transescritura em Adriana Falcão*. 2010. 150 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem, Departamento de Letras) Universidade Federal do RioGrande do Norte, Natal, 2010.
- PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em: 12

jan. 2022.

SILVA, Maria Madalena Marcos Carlos Teixeira da. *Literatura em crescimento: o lugar problemático da literatura juvenil no sistema literário*. Lisboa: Editora Casa da Leitura, 2007. Disponível em:

<[http://magnetesrvk.noip.org/casadaleitura/portalebta/bo/abz\\_indices/001175\\_LC.pdf](http://magnetesrvk.noip.org/casadaleitura/portalebta/bo/abz_indices/001175_LC.pdf)>.

Acesso em: 13 jan. 2022.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e leitura: ensaios*. São Paulo: Global, 2009. (coleção leitura e formação)

SOUZA, Danilo Fernandes Sampaio. *Literatura Juvenil Premiada: diálogos entre pesquisas acadêmicas, crítica especializada, escola e adolescentes leitores*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2019

SOUZA, Malu Zoega de. *Literatura Juvenil em Questão: aventura e desventura de heróis menores*. São Paulo, Cortez, 2003.

SOUZA, Raquel Cristina de A. *ficção juvenil brasileira em busca de identidade: a formação do campo e do leitor*. Tese (Tese em Letras Vernáculas, Departamento de Letras) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio De Janeiro, 2015.

TODOROV, Tzevetan. *A literatura em perigo*. Tradução: Caio Meira. 3ªed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZANINI, Marilurdes. *A interação pela linguagem: como e sobre o que falam as adolescentes?* In: Narrativas juvenis: geração 2000/Vera Teixeira de Aguiar, João Luís Ceccantini, Alice Áurea Penteadó Martha, (organizadores). – São Paulo, SP: Cultura Acadêmica Assis, SP: ANEP, 2012.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. *Caminhos da leitura literária no Brasil: prelos, editoras e instituições*. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice Áurea Penteadó (orgs.). Territórios da leitura: da literatura aos leitores. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006, p.237-254.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Estética da Recepção. In: BONNICI Thomas; ZOLIN Lucia Osana (orgs). *Teoria Literária: Abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: UEM, 2004.

ZILBERMAN, Regina. *A Literatura Infantil na escola*. 10ª edição – São Paulo: Global, 1998.

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

ZILBERMAN, R.. *Hans Robert Jauss e a estética da recepção: contribuições aos*

*estudos literários*. In: Valério Rohden. (Org.). Retratos da cooperação científica e cultural: 40 anos do Instituto Cultural Brasileiro Alemão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999, v. , p. 147-156.