



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília - SP**

ROSANGELA CRISTINA DIEGOLI

**OS JOVENS E A LEITURA: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO ENSINO
MÉDIO**

Marília
2021

ROSANGELA CRISTINA DIEGOLI

**OS JOVENS E A LEITURA: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO ENSINO
MÉDIO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade Filosofia e Ciências Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, campus de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área do conhecimento: Educação

Linha de pesquisa: Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano
Orientadora: Profa. Dra. Eliane Giachetto Saravali

Coorientadora: Profa. Dra. Angélica Pall Oriani

MARÍLIA
2021

ROSANGELA CRISTINA DIEGOLI

OS JOVENS E A LEITURA: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO ENSINO
MÉDIO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, campus de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área do conhecimento: Educação

Linha de pesquisa: Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Profa. Dra. Eliane Giachetto Saravali
Faculdade de Filosofia e Ciências Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho” – UNESP, campus de Marília

Profa. Dra. Rosilene Rocha Bombini
Unisagrado, campus de Bauru

Profa. Dra. Patricia Unger Raphael Bataglia
Faculdade de Filosofia e Ciências Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho” – UNESP, campus de Marília

Marília, 28 de setembro de 2021

D559j Diegoli, Rosangela Cristina
Os jovens e a leitura: : uma experiência com alunos do
Ensino Médio / Rosangela Cristina Diegoli. -- Marília, 2021
119 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Eliane Giachetto Saravali
Coorientadora: Angélica Pall Oriani

1. Leitura literária. 2. Ensino Médio. 3. Estética da Recepção.
4. Roda de leitura. 5. Língua Portuguesa. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante.

Antonio Cândido

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha família por sempre ter me estimulado a ler e, com isso, propiciado a mim tantas conquistas advindas da leitura.

Aos amigos Amanda Audi, Marcelo Junqueira e Viviana Antunes, que tanto me apoiaram e contribuíram direta e indiretamente com este trabalho.

À amiga e Professora Mestra Mariana Montanhini, que me deu a mão, me hospedou e me orientou com muito carinho ao longo dessa jornada.

À minha orientadora, Professora Doutora Eliane Giachetto Saravali e à minha coorientadora, Professora Doutora Angélica Pall Oriani, que me acolheram em um momento de extrema angústia e dificuldade, foram compreensivas e me ofereceram apoio acadêmico e emocional durante a elaboração dessa pesquisa e, assim, me deram a chance de concluí-la.

À Professora Doutora Rosilene Rocha Bombini, que aceitou compor a banca examinadora e, além disso, ao longo da minha graduação fez com que o meu amor pela literatura só aumentasse, graças à sua dedicação e prazer pela licenciatura.

À Professora Doutora Patrícia Unger Raphael Bataglia, que aceitou compor a banca e fez apontamentos extremamente importantes para o trabalho, sendo sua contribuição essencial para que ele pudesse ser concluído.

À equipe gestora da unidade escolar onde foi aplicada a pesquisa, agradeço imensamente, pois vocês foram essenciais para a realização deste projeto.

Aos meus alunos que, sempre dedicados e mesmo com todas as dificuldades decorrentes da Pandemia de Covid-19, se dispuseram a participar das aulas remotas e, assim, contribuíram com essa pesquisa.

E, finalmente, ao Professor Doutor Juvenal Zanchetta Júnior (in memoriam) que, mesmo lutando contra uma grave doença, escolheu me orientar e fez o que estava ao seu alcance para que eu pudesse ter a chance de usufruir, mesmo que por pouco tempo, do seu vasto conhecimento na área da literatura.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar se é possível ensinar o que se denomina leitura literária, para adolescentes, com base na Teoria da Estética da Recepção. Para essa análise foi aplicado o Método Receptional e elaborada uma sequência didática pautada na teoria supracitada. Os participantes foram alunos do 1º ano do ensino médio de uma escola particular, onde a pesquisadora atua como professora de Língua Portuguesa. Eles foram observados ao longo de todo o processo, assim como suas produções textuais foram coletadas e analisadas, de acordo com a ordem pré-estabelecida. Os estudantes participaram das rodas de leitura propostas pela professora e, para se prepararem, leram livros da biblioteca escolar, debateram e se posicionaram criticamente acerca das obras que foram trabalhadas. Puderam compartilhar suas últimas leituras por escolha, permitindo que ao longo do processo a professora observasse e realizasse algumas pequenas provocações, para mobilizar os conhecimentos dos alunos. A abordagem metodológica de pesquisa eleita para a realização desse estudo foi a qualitativa, com uso do estudo de caso como delineamento. A partir das análises – tanto das produções quanto dos diálogos e intervenções que foram desenvolvidos – foi possível iniciar o processo de elucidação de algumas questões acerca da recepção da leitura nesses jovens. Também foi possível levantar outras inquietações e ressignificar a importância da metodologia de ensino da literatura na escola, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa. Essas ações permitiram buscar alternativas para que a instituição de ensino possa ir além das questões didatizantes, possibilitando que os docentes suscitem nos jovens o interesse pela leitura e formem leitores literários maduros.

Palavras-chave: Leitura literária. Ensino Médio. Literatura. Estética da Recepção. Representação. Roda de leitura. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the construction of the relationship between reader and work read in order to observe how – and if – the literary reading occurs based on the Theory of Aesthetics of Reception. The Reception Method was applied for the analysis and there was a didactic sequence that culminated in the development of a 'reading circle' activity. The participants were 1st year's high school students from a private school where the researcher works as a Portuguese Language teacher. They were observed throughout the process, as well as their textual productions were collected and analyzed, according to a pre-established order. The students participated in the reading circles proposed by the teacher and, to prepare themselves, they read books from the school library, they debated and critically positioned themselves about the works that were read. They were able to share their latest readings by choice so that, during the process, the teacher was able to observe and carry out some small provocations in order to mobilize the students' knowledge. The methodological research approach chosen to carry out this study was qualitative, using a case study as a guide. From the analyzes - both of the productions and of the dialogues and interventions that took place - it was possible to start the process of elucidating some questions about the reception of reading in these young people. It was also possible to raise other concerns and re-signify the importance of the literature teaching methodology in school, specifically in Portuguese Language classes. These actions allowed to seek alternatives so that the school can go beyond didactic issues and teachers can arouse in young people an interest in reading and, thus, form mature literary readers.

Keywords: Literary reading. High school. Literature. Reception Aesthetics. Representation. Reading wheel. Portuguese Language.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – GOSTO PELA LEITURA INDICADA NA ESCOLA	59
--	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - LISTA DOS LIVROS MAIS VENDIDOS - FICÇÃO	33
QUADRO 2 - USP/UNICAMP – LISTA UNIFICADA DE LIVROS PARA O VESTIBULAR 2018	33
QUADRO 3 – LISTA DOS LIVROS MAIS VENDIDOS - FICÇÃO	35
QUADRO 4 – TESES E DISSERTAÇÕES (CATÁLOGO DE TESES CAPES).....	70
QUADRO 5 – ARTIGOS DE PERIÓDICOS CIENTÍFICOS (PERIÓDICOS CAPES E SCIELO) 71	
QUADRO 6 – AS ETAPAS DO MÉTODO RECEPCIONAL ALINHADAS ÀS PROPOSTAS DE ATIVIDADE ELABORADAS PARA O ENSINO PRESENCIAL (ANTES DA PANDEMIA)	76
QUADRO 7 – AS ETAPAS DO MÉTODO RECEPCIONAL ALINHADAS ÀS PROPOSTAS DE ATIVIDADE NO ENSINO NÃO PRESENCIAL (PANDEMIA).....	79
QUADRO 8 – AÇÕES UTILIZADAS NO DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES	80
QUADRO 9 – QUESTÕES NORTEADORAS	83

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CF – Constituição Federal

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDBEN – Lei de Diretrizes da Educação Nacional

PCD – Pessoa com Deficiência

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNME – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PIBID – Programa de Iniciação à Docência

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PROUNI – Programa Universidade para Todos

SILE – Simpósio Internacional de Linguagens Educativas

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

USC – Universidade do Sagrado Coração

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
INTRODUÇÃO	14
1. CAPÍTULO I	25
1.1. O APORTE TEÓRICO.....	25
1.1.1. <i>Leitor, leitura e literatura</i>	26
1.1.2. <i>A leitura e a representação da cultura, segundo Roger Chartier</i>	36
1.1.3. <i>A sintonia entre leitor e obra para a Teoria da Estética da Recepção</i>	44
1.1.4. <i>A função social da leitura e o Método Receptivo</i>	47
1.1.5. <i>Uma proposta de análise da leitura literária no espaço escolar entre adolescentes</i>	51
1.1.6. <i>O diálogo entre as teorias</i>	52
2. CAPÍTULO II	54
2.1. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	54
3. CAPÍTULO III	72
3.1. ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	72
3.1.1. PROBLEMA DE PESQUISA.....	72
3.1.2. OBJETIVOS.....	72
3.1.2.1. <i>Objetivo geral</i>	72
3.1.2.2. <i>Objetivos específicos</i> :.....	73
3.1.3. DELINEAMENTO.....	73
3.1.4. CONTEXTO DA PESQUISA.....	74
3.1.5. OS PARTICIPANTES DA PESQUISA E OS ASPECTOS ÉTICOS	74
3.1.6. PROCEDIMENTOS.....	75
3.1.7. ADEQUAÇÕES NECESSÁRIAS EM FUNÇÃO DA PANDEMIA DA COVID-19.....	78
3.1.8. O CORPUS DA PESQUISA	81
3.1.9. PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS.....	82
4. CAPÍTULO IV	82
4.1. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	99
ANEXOS	104
ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO	104
ANEXO 2 – PRODUÇÕES TEXTUAIS.....	109

APRESENTAÇÃO

Desde criança recebi grande incentivo para ler. Minha mãe, mesmo sem ter cursado ensino superior (experiência que poderia tê-la aproximado ainda mais da literatura), gostava muito de livros e atividades culturais. Sempre que possível, ela me levava a bibliotecas e a espetáculos que aconteciam na cidade em que cresci, Bauru-SP. Mesmo sem muitos recursos financeiros, minha mãe despertou em mim grande interesse pelas histórias contadas pelos autores e pelos atores. Além disso, lembro que ao acordar, sempre me deparava com a mesma cena: ela lendo o jornal do dia na mesa da copa. Esse hábito, cultivado por ela, como apontam Nascimento e Barbosa (2006, p. 1), muito tem a ver com o processo de formação do leitor: “Quando a criança cresce no meio de livros e vê, à sua volta, adultos lendo, é despertado nela o hábito de ler [...]”.

Dessa maneira, fui descobrindo cada vez mais prazer em ler e em escrever. Na escola, eu esperava ansiosamente as aulas em que a professora pedia para escrevermos pequenos textos, pois ela escolheria alguns para enviar ao jornal – aquele que minha mãe lia – motivando-me ainda mais a escrever. A professora Maria Angélica foi fundamental para que o meu contato com os livros fosse fortalecido ainda mais. Ela oportunizava momentos de leitura e sempre sugeria obras para que nós “praticássemos”.

Naquela época, ingressei em um projeto de educação não formal, o Programa Curumim, que propiciava às crianças atividades recreativas e educativas. Nós podíamos escolher as que faríamos. Uma delas, mediada pela professora Raquel, era a contação de histórias. Outra vez eu estava em contato com os livros! Ela nos contava as histórias das Mil e uma noites, lia obras de Edgar Allan Poe e de Clarice Lispector.

No ensino fundamental, outra educadora fez diferença: a professora Isabel. Ela preparava muitas atividades relacionadas à leitura, formava grupos para que os alunos lessem em conjunto e sempre carregava consigo o livro que estava lendo no momento, o que sempre me deixava muito curiosa e interessada. As aulas de Língua Portuguesa eram, claro, as minhas preferidas. Lembro-me de um dia ter perguntado à professora Isabel qual o curso que ela

havia feito para se tornar professora de Português. Ela me respondeu que havia cursado Letras. Foi naquele momento que eu decidi meu futuro, aos 12 anos.

Posteriormente, como planejado na adolescência, ingressei na universidade por meio do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), mais especificamente pelo PROUNI (Programa Universidade para Todos), pois consegui uma bolsa integral para cursar Letras na então USC (Universidade do Sagrado Coração). A primeira aula foi de Literatura e, pela terceira vez, uma educadora fez a diferença. Enquanto a professora Rosilene explicava os conceitos relacionados à Teoria da Literatura, eu planejava como chegaria até ela para perguntar sobre a Iniciação Científica, que eu gostaria de fazer, evidentemente, sob sua orientação.

Depois de alguns meses, falei com ela e me senti abraçada por toda sua delicadeza e carinho. Eu iniciava oficialmente minha vida acadêmica naquele instante. Alguns fatos vivenciados por mim nos anos de escola, trouxeram-me o desejo de pesquisar a relação entre os alunos e a leitura. Ainda no ensino fundamental, participei de um projeto de mediação de leitura, realizado pela Fundação Abrinq, que consistia na realização de rodas de leitura, mediadas pelos estudantes eleitos pelos professores. Mas essas 'rodas de leitura' não agradavam a maior parte da sala, situação que gerava em mim bastante frustração. Quando cursei o ensino médio, pude desfrutar de uma biblioteca repleta de bons livros e administrada por um bibliotecário que nos incentivava a ler e amava o que fazia. Entretanto, poucos alunos frequentavam aquele espaço e o descaso que possuíam em relação aos livros me incomodava. Existia bastante incentivo, porém sem sucesso.

Deste modo, resgatei essas memórias e esses incômodos. Entendi que, como professora de Língua Portuguesa, poderia propiciar a mais adolescentes aquilo que me foi ofertado: um ensino real e prazeroso de literatura. Fiz a iniciação científica e também participei do PIBID (Programa de Iniciação à Docência), que me permitiu apresentar o meu primeiro pôster em evento científico. Ele abordava um trabalho que desenvolvi com adolescentes do ensino médio – meu primeiro contato com alunos jovens depois de ingressar na universidade – sobre Edgar Allan Poe, que acabou se transformando em um

“*Stop Motion*”¹. Logo depois, participei do SILE (Simpósio Internacional de Linguagens Educativas), na USC, apresentando minha pesquisa de Iniciação intitulada “A importância da literatura para a formação de jovens leitores”, sob a orientação da professora doutora Rosilene. Concluí a pesquisa em 2016 e, meses depois, o curso de Letras.

Atuei como professora da Educação infantil em um colégio particular da cidade, em 2017. Depois passei a dar aulas de literatura, de redação e de Língua Portuguesa em outros dois colégios particulares – nos quais atuo até hoje. Em 2018, decidi me inscrever no processo seletivo para ingressar no Mestrado do Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. Pesquisei muito acerca de outros programas, mas me identifiquei bastante com a bibliografia desse Campus em específico. Conversei com algumas pessoas a respeito do processo, inclusive com a professora Rosilene, a qual me incentivou e me auxiliou muito. Lembro-me de ter ‘virado’ algumas noites para conseguir reunir a documentação necessária, atualizar o currículo Lattes e deixar meu projeto de pesquisa adequado. Enviei tudo e aguardei. Fui selecionada para as fases seguintes, atingi as notas esperadas nas provas e fui para a banca. Lá contei minha história, meus anseios e habilidades. Tempos depois vi o resultado final: eu havia sido aprovada! Foi um dia muito feliz, embora eu soubesse que seria um processo difícil, não imaginava que eu passaria por tantos desafios. O orientador que havia selecionado meu projeto, o professor Juvenal Zanchetta, grande nome na área de pesquisas relativas ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura e um ser humano incrível – como muitos que tiveram contato próximo com ele relataram – infelizmente não pôde me orientar. Ele faleceu, no início de 2020, vítima de um câncer. Antes dessa fatalidade, pude cursar a disciplina que ele ofereceu (mesmo sem condições físicas para isso). Ele me deixou uma mensagem muito importante: “antes de tudo, precisamos ser humanos”. Partindo dessa premissa, dediquei-me aos estudos dos livros que dão aporte à essa pesquisa e às “Rodas de leitura”, atividade que planejei com o intuito de aplicar o método receptivo – estudado por mim – e que eu estava desenvolvendo com o 1º ano do ensino

¹ Stop Motion em inglês ou quadro-a-quadro é uma técnica de animação muito usada com recursos de uma máquina fotográfica ou de um computador.

médio para o qual lecionava, jamais esquecendo que os alunos, antes de tudo, são seres humanos.

Assim, meu problema de pesquisa se delineava, ao passo que eu compreendia a importância de que essas ‘Rodas de leitura’ pudessem oportunizar momentos de aproximação entre os alunos do ensino médio e as histórias presentes nos livros, inclusive por meio das leituras realizadas e compartilhadas pelos colegas. Dessa maneira, poderia compreender se, a partir dessas atividades – e das intervenções –, seria possível desenvolver o hábito da leitura em alunos já adolescentes.

A Estética da Recepção foi escolhida como referencial teórico. Essa teoria embasa o Método Receptional, aplicado para o desenvolvimento das atividades. Além disso, tal linha defende que há muitos fatores envolvidos no processo de recepção da leitura pelo leitor, de modo que eles não devem, jamais, ser desconsiderados.

Em resumo, creio que a melhor e mais certa escolha que fiz até aqui aconteceu quando menos se imagina: aos 12 anos. Que bom que escolhi ser professora, pois assim sou capaz de transformar, diariamente, a minha vida e algumas outras que encontro cada vez que entro em uma sala de aula – mesmo sendo ela virtual.

Este texto reúne, portanto, parte de reflexões que se iniciaram muito tempo antes do meu ingresso no Programa de Pós-Graduação, que se avolumaram e ganharam profundidade à medida que incorporei leituras e discussões realizadas no âmbito do Mestrado.

INTRODUÇÃO

A possibilidade de encontrar metodologias capazes de desenvolver o ensino da leitura literária com alunos do ensino médio, ou seja, efetivamente ensinar como ler literatura, é o tema central desta pesquisa, uma vez que, como apontam os estudos que serão apresentados ao longo deste texto, há, no Brasil, desde os anos 1980, a chamada crise da leitura, ou seja, os brasileiros passaram a ler menos, e isso se estende até hoje. Tal realidade implica diretamente na diminuição de leitores maduros e no contato cada vez menor com os livros.

Ao se depararem com alunos, já no ensino médio, incapazes de realizar determinadas leituras – tais como a de informações implícitas ou subjetivas, por exemplo – os professores enfrentam um grande entrave: estudantes que afirmam não gostar de ler ou mesmo que apontam dificuldade para realizar a leitura. Desse modo, aqui aparecem discussões relevantes e complexas acerca do ensino da leitura literária, com destaque para o desafio enfrentado pelo professor, bem como seu desejo de mudar o cenário atual, possibilitando a formação de jovens leitores literários. Em muitos casos, a escola é o único ambiente capaz de aproximar um adolescente de um livro, daí a grande importância da atuação do professor.

Zilberman e Lajolo (2017) afirmam que antes da literatura havia muitas outras expressões artísticas e foi só com a escrita em evidência que se olhou para as letras. Primeiro veio o Códice, depois, em I d. C., surgiu o livro e com a prensa mecânica, no século XV, ele foi difundido. Há poucos anos quase nada havia sido alterado, mas os poetas, segundo Lajolo e Zilberman (2017, p. 23) pressentiram os sinais e os tematizaram. Alguns dos versos escolhidos para exemplificar tal “sensibilidade”, foram os de Drummond:

Que coisa é o livro? Que contém na sua
frágil arquitetura transparente?
São palavras, apenas, ou é a nua
exposição de uma alma confidente?
De que lenho brotou? Que nobre instinto
de prensa fez surgir esta obra de arte.
Que vive junto a nós, sente o que sinto
e vai clareando o mundo em toda a parte?
(ANDRADE apud LAJOLO E ZILBERMAN 2017, p.23)

“Para o poeta, o livro ‘brotou’ de um lenho’, metonímia que o relaciona ao mundo vegetal, fornecedor de uma das matérias-primas responsáveis pela produção do papel, configurando-o enquanto um organismo vivo para além de sua aparente objetualidade” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p. 24). A partir de análises como essa, as autoras traçam o histórico do livro desde a sua criação até a atualidade, para abordarem, então, a literatura. O tópico já se inicia com a definição em latim de literatura, e de como ela se subdividiu – assim como a poesia – em gêneros. Além disso, também foi categorizada a partir de muitos outros critérios. Mas era o livro que uniformizava, como indicam Lajolo e Zilberman (2017), a literatura.

Com as mudanças trazidas pelos autores mencionados por Zilberman (2012), a literatura passa a ocupar um novo lugar, pois questões de cunho social, que iam muito além dos textos, começaram a dialogar com ela. Assim, essa nova teoria passa a abordar a literatura de maneiras diferentes das adotadas até esse momento, bem como a Estética da Recepção. Zilberman (2012) apresenta tal teoria da seguinte forma:

Seu principal representante, Hans Robert Jauss, tem como objetivo recuperar a vitalidade da História da Literatura, que considera estagnada nos paradigmas do século XIX. Para tanto, “chama a atenção para a importância do leitor, responsável pela permanente atualização das obras literárias e, portanto, por sua historicidade.” Outro importante representante dessa tendência teórica é Wolfgang Iser, igualmente voltado para a compreensão dos atos de leitura, fundamentais, segundo o autor, para o vigor e eficácia de uma obra. (ZILBERMAN, 2012, p.19)

Como a autora aponta, Jauss visou quebrar paradigmas associados à literatura; ele passou a valorizar muito mais o leitor e toda a sua historicidade, defendendo a ideia de que esse mesmo leitor, a partir da recepção da obra, é quem estava incumbido de atribuir sentido a ela. Zilberman (2012) elucida a tese defendida pela corrente

A Estética da Recepção assume a perspectiva do leitor e do público desde sua denominação. Seu objetivo é refletir sobre a história da literatura desde um fator predominante – o leitor – porque é esse fator que garante a historicidade das obras literárias (ZILBERMAN, 2012, p. 182)

Entretanto, a prática leitora, dentro da escola, difere bastante da vertente defendida pelos autores citados anteriormente, uma vez que é vista, na maioria das vezes, apenas como aporte para o ensino, sendo que o processo de apropriação do texto, bem como a historicidade do leitor são, muitas vezes, desconsiderados.

Sobre essa questão, a partir do levantamento realizado, foi possível notar que os professores se sentem responsáveis pela formação de jovens leitores, ou seja, por leitores que sintam prazer ao realizarem a atividade, e que sejam capazes de compreender e representar o que estão lendo. Tratando-se dos professores de Língua Portuguesa, como é o caso desta professora/pesquisadora, a situação torna-se ainda mais sensível, uma vez que há, além de tudo, uma cobrança social dentro da própria escola para que se formem leitores qualitativamente melhores, isto é, leitores capazes de apropriarem-se daquilo que o livro apresenta e atribuírem significado ao texto; entretanto, não há tempo suficiente para trabalhar todo o material didático – como é cobrado – e, ainda, preparar aulas específicas para o letramento literário. Em função dessa realidade, os professores trabalham a literariedade a partir do livro didático.

Zilberman (1990) ainda afirma que “[...] a Literatura precisa descobrir em que consiste sua natureza educativa” (p. 18). Uma vez que se difere muito da defendida na Antiguidade, pois agora há a escola para mediar a relação entre texto e leitor. A literatura já não é um pretexto para ensino da língua, como já foi anteriormente, mas, “[...] compete hoje ao ensino de literatura a responsabilidade pela formação do leitor”. (ZILBERMAN, 1990, p. 18). Ainda quando era denominada poesia, na Grécia antiga, e era tida como fonte de lazer para a nobreza, a literatura já era considerada educativa. Era por meio dela que na Antiguidade Clássica, homens e deuses eram diferenciados, se justificava o modelo político vigente, e ditava os comportamentos sociais, tendo, por isso, há muitos séculos “propensão educativa” (ZILBERMAN, 1990, p. 12).

Em grande parte dos exames de avaliação externa, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), as práticas de trabalho dos professores de Língua Portuguesa que são adotadas em sala de aula, bem como o modo como se dá o ensino da Literatura e, com isso, o desenvolvimento da leitura na escola são questionados. É comum ouvir a afirmação “os brasileiros

não leem”. Entretanto, ao declarar que o brasileiro não lê, sobre qual leitura e/ou leitor estamos nos referindo?

Os conceitos de leitura, leitor e literatura podem assumir diferentes interpretações de acordo com cada autor e contexto social. Ainda, de acordo com Lajolo e Zilberman (2017) é necessário desconstruir a ideia de que se lê cada vez menos no Brasil, pois os mais jovens têm acesso a diversas leituras e plataformas com conteúdo de escrita digital, o que pede um olhar atento, pois de acordo com as pesquisas das autoras, entre 2011, 16 milhões de pessoas iniciaram a prática de leitura. O grande desafio é manter intervenções que aliem leitura à cidadania e não somente fazer com que as pessoas leiam mais.

É sabido que os livros acrescentam muito, em todos os âmbitos; que o hábito de ler e o contato direto com a literatura fazem os cidadãos mais críticos, com mais conteúdo, vocabulário e ideias, fortalecendo a máxima de que há a necessidade de fazer da leitura um instrumento de formação social, como defende Candido (2002). Todos os aspectos levantados suscitam mais inquietações, tais como o modo como alguém se torna leitor, por exemplo. Nesse sentido, Petit (2009) afirma que o processo de formação do leitor acontece, em grande parte das vezes, por meio da família, com a presença dos livros na casa e os adultos lendo, bem como pelas experiências trocadas – como a leitura em voz alta e inflexão da voz.

Deste modo, para poder analisar o processo de desenvolvimento da leitura literária entre os adolescentes, foi feito um breve levantamento sobre o ensino da Literatura no Brasil, com enfoque nas pesquisas de Zilberman (1982, 1989, 1991, 2012, 2017) e Bordini e Aguiar (1988), autoras cujas contribuições para o ensino da leitura no Brasil são fundamentais.

Lajolo e Zilberman (2017) apresentam uma rica discussão sobre o lugar da literatura infanto-juvenil nos últimos 30 anos – contemplando obras nos formatos digital e impresso – até seu espaço no Brasil contemporâneo. As autoras defendem que a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996/1997), que faz referência à leitura, iniciou-se uma produção em larga escala de livros de literatura infanto-juvenil, não necessariamente qualificados. Elas problematizam a fruição da literatura infantil e juvenil e atribuem, de acordo com o pressuposto da Estética da Recepção, ao leitor o direito de discordar da obra em questão, “Pois a prerrogativa maior dos

leitores é discordarem dos autores que leem, o que – claro! – constitui também uma forma de diálogo”, (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p. 15).

Cabe, aqui, explorar um pouco dessa relação entre o jovem leitor e a obra no formato digital, uma vez que, na atualidade, essa discussão substituiu a anterior, que dizia respeito à leitura de um livro de literatura em contraponto à leitura dos quadrinhos. Tal questionamento inicia-se com uma pergunta: “[...] que consequências a pluralidade de suportes pode trazer para a literatura?”, (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p. 26) que é aprofundada ao longo da obra. Por isso a importância de pesquisar, mais uma vez, a relação entre o jovem leitor e a literatura no século XXI, momento em que as mídias digitais são responsáveis por ocupar a maior parte do tempo dos adolescentes. Esta pesquisa busca compreender o questionamento mencionado, que foi levantado pelas autoras, bem como, de algum modo, fortalecer a discussão a respeito do ensino da literatura no ensino médio.

Além disso, a fim de embasar as problemáticas apresentadas, foi necessário trazer à tona dados da BNCC (Base Nacional Comum Curricular, 1990), assim como estudos que apresentam o cenário do incentivo à leitura no Brasil, mais especificamente no que diz respeito aos índices de leitura relacionados aos adolescentes que, de acordo com o art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990): “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.” (BRASIL, 1990, p.1). Assim, o modo como a leitura aparece em alguns documentos oficiais brasileiros será explicitado, bem como o lapso entre eles e a realidade imposta aos jovens e aos profissionais da educação.

A Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), na Seção III, dedicada ao Ensino Fundamental, parágrafo 32, inciso I, entende a leitura como parte obrigatória da formação do aluno: “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. Entretanto, na Seção IV, dedicada ao Ensino Médio, a leitura sequer é mencionada, fato este que gera algumas reflexões, pois, com base nos dados obtidos a partir da análise das metas estabelecidas pelo Plano Nacional Curricular (PNE), ainda há adolescentes que sequer são alfabetizados, mesmo cursando o Ensino Médio. Sendo assim nota-se a necessidade de

compreender a formação leitora como uma etapa da formação – também – dos adolescentes.

No Plano Curricular Nacional de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, (BRASIL, 2000, p. 16), já aparecem reflexões quanto ao ensino da literatura na escola, tais como:

([...]) o que deveria ser um exercício para falar/escrever/ler melhor se transforma em uma camisa de força incompreensível. Os estudos literários seguem o mesmo caminho. A história da literatura costuma ser o foco de compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo. O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno. (BRASIL, 2000, p.16)

Compreendendo tal disposto no documento, nota-se que há a intencionalidade do Estado em promover o ensino da literatura, inclusive no ensino médio, fazendo-se necessário que o adolescente conclua a escola dotado de habilidades que perpassam por aspectos como “Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestadas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social”, (BRASIL, 2000, p. 20), e ainda ressalta a relação entre a literatura e tal habilidade:

A literatura é um bom exemplo do simbólico verbalizado. Guimarães Rosa procurou no interior de Minas Gerais a matéria-prima de sua obra: cenários, modos de pensar, sentir, agir e de ver o mundo, de falar sobre o mundo, uma bagagem brasileira que resgata a brasilidade. Indo às raízes, devastando imagens pré-conceituosas, legitimou acordos e condutas sociais, por meio da criação estética. (BRASIL, 2000, p.20)

Dessa maneira, entende-se que a partir de 2000, no documento anteriormente mencionado, há espaço para a discussão acerca da leitura literária no ensino médio e sua importância para a formação escolar e social do

jovem, uma vez que a partir do contato com a arte literária, é possível que o ser humano vislumbre muito além do texto.

Entendendo os conceitos de leitor e não leitor definidos pela pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, realizada em 2019 – que traz dados coletados entre 2007 e 2019 a fim de estabelecer comparações -, aponta que “o leitor é aquele que leu inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses e o não leitor é aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses” (Retratos da Leitura no Brasil, 2019, p. 19). Partindo desse pressuposto, as tabelas trazidas pela pesquisa sinalizam aspectos relevantes acerca do público leitor – e não leitor – brasileiro. Considerando o público entrevistado, notou-se que houve um aumento de 3% de não leitores entre os anos de 2011 e 2019. Essa informação sinaliza a necessidade de compreender os motivos pelos quais o Brasil vem perdendo público leitor, inclusive entre os adolescentes.

Observou-se, também, uma queda de 2% entre os leitores do sexo masculino e de 5% entre leitoras do sexo feminino. Tendo em vista o público estudado pela professora/pesquisadora, os adolescentes, nota-se que entre eles – jovens de 14 a 18 anos – houve redução de 8% de leitores entre 2015 e 2019, ou seja, aqueles que leram ao menos 3 livros – inteiros ou não – nos últimos 3 meses, implicando diretamente em uma observação pontual quanto aos motivos que levaram esses jovens a ler menos. Por qual motivo, mesmo frequentando a escola, esses adolescentes leram menos? De acordo com a pesquisa, é possível observar que os jovens entre 14 e 17 anos, que leram e são estudantes do ensino médio, foram motivados a ler por gosto, ou seja, sem imposições externas ou escolares. Ainda, o estudo aponta a grande influência do professor na formação do leitor, uma vez que em 2011 e em 2019 os entrevistados afirmaram que seu interesse pela leitura se deu pela indicação de algum professor ou professora. Dos 34% entrevistados no ano de 2019, que disseram ter tido algum tipo de influência para realizar a leitura, 17%, isto é, metade dos entrevistados, aponta que a influência veio de um educador.

Quando a pergunta está diretamente relacionada ao interesse por literatura, novamente, os entrevistados apontam que os responsáveis são os

professores ou a escola, de modo geral. Em 2019, dos 4894 entrevistados, 52%, alegaram ter tido influência dos educadores.

Assim, as informações e dados expostos anteriormente trazem à tona, mais uma vez, qual o lugar da escola na vida e no processo de formação dos jovens leitores, sendo que, comprovadamente, os professores exercem grande influência na trajetória literária dos seus alunos. O ato de ler, originalmente, refere-se à leitura do código escrito. Mas, como os professores podem desenvolver a intenção do leitor? O intuito não pode ser o de apenas extrair som das palavras: deve ir muito além disso. O educador precisa preparar o jovem para a leitura. Esse precisa ter conhecimento do conjunto de atos do qual fará uso para que seja capaz de, efetivamente, ler. Ler e compreender devem ser redundantes, pois a leitura já deve englobar a própria compreensão. Analisando de modo crítico o processo de alfabetização, ou leiturização, como sugerido por Jean Foucambert, Zilberman coloca:

Assim como acontece com a alfabetização, a escola pode ou não ficar no meio do caminho, o que quer dizer: dar oportunidades para que sua tarefa se cumpra de modo global, transformando então o indivíduo habilitado à leitura em um leitor, ou não, o que pode reverter no seu contrário (ZILBERMAN, 1991, p. 17)

A leitura, dentro da escola, é vista na maioria das vezes, apenas como aporte para o ensino, não como aprendizado em si. Assim sendo, busca-se por meio deste trabalho, desconstruir essa lógica, entendendo a literatura como um grande passe para o futuro, como bem coloca Barthes:

Mas a nós, que não somos nem cavaleiros da fé, nem super-homens, só resta, por assim dizer, trapacear com a língua, trapacear a língua. Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura. (BARTHES, 1985, p. 8)

Desse modo, ao compreender a literatura e o ensino da leitura como um processo de recepção, em que todos os envolvidos – autor, obra e leitor – fazem

parte da compreensão, o educador – e a escola – deixam de enxergar a literatura e os textos apenas como aporte teórico.

Com base nas pesquisas realizadas sobre a formação de leitores no ensino médio, foi possível constatar alguns obstáculos que se repetem mesmo em universos muito diferentes – escolas públicas e privadas, por exemplo –, tais como a prevalência do ensino da literatura por meio, apenas, da análise de períodos literários ao longo do ensino médio, o que, em muitas pesquisas, foi apontado como fator que gerou desinteresse dos alunos pelos livros e pelas aulas de Literatura, de modo geral.

O fato de as escolas ainda acreditarem que os textos literários são base para questionários ou mesmo os enxergarem como bibliografia obrigatória para vestibulares e concursos, torna, mais uma vez, o processo de aproximação do aluno e da obra, algo complexo e desinteressante. Pesquisas que buscaram elucidar o modo como os professores pensam e trabalham o ensino da leitura no ensino médio, apontam que muitos professores vêm de famílias que não possuíam o hábito de ler, de modo que eles, mesmo sendo educadores, não leem. Todo o exposto anteriormente engloba um tema que foi repetidamente mencionado, a chamada “Crise da Leitura”, abordada pontualmente por Zilberman (1991), que vem se estendendo até a atualidade, reforçando a dificuldade dos professores – e do atual modelo de ensino – de colocar em práticas ações que modifiquem o modo como a literatura é ensinada nas aulas de Língua Portuguesa.

Com base na análise bibliográfica realizada, notou-se que para os professores, há a consciência a respeito das dificuldades e até mesmo falhas que ocorrem ao longo das aulas. Entretanto, observa-se um enorme distanciamento entre essa percepção e a mudança da prática em si, de modo que não há ganhos significativos nesse sentido. A chamada “Crise da Leitura” precisa ser compreendida, também, como um problema que vai muito além dos muros da escola, pois trata-se de uma questão social, ou seja, o modo como a sociedade – em termos políticos e governamentais – concebe o ensino da leitura e da literatura em si. Apresenta-se, ainda, como uma grande barreira para que a sua concepção também se altere no âmbito escolar.

Outro aspecto elencado em inúmeras pesquisas realizadas nos últimos cinco anos, foi a formação de professores. No Brasil, há, em diversos trabalhos, apontamentos negativos acerca do modo como são conduzidos os cursos de licenciatura, pois, entre outros aspectos, há uma formação descontextualizada, ou seja, os professores concluem o curso sem entender como realmente atuarão em sala de aula, na prática. Além disso, especificamente sobre a formação de docentes de Língua Portuguesa, há apontamentos sobre a ausência do estudo específico da literatura, de modo que, muitas vezes, tal conteúdo aparece de maneira subjetiva ou mesmo sob uma perspectiva histórica, desconsiderando aspectos relacionados ao estudo aprofundado da teoria literária.

A pesquisa cujos resultados são apresentados nesta dissertação acolhe a todas as questões expostas anteriormente a respeito da leitura literária entre adolescentes. Investiga o modo com que esse grupo etário se relaciona com a leitura e analisa uma proposta específica de abordagem didática que contempla uma ação mais ativa por parte dos adolescentes. Além disso, visa responder a seguinte questão: Como o Método Recepcional aplicada durante as aulas de Língua Portuguesa pode apoiar o ensino da leitura literária com alunos do ensino médio. Ainda, mais especificamente, pretendeu analisar os efeitos da organização de rodas literárias junto a adolescentes a partir da aplicação do Método Recepcional; avaliar a implementação de rodas literárias junto a alunos do ensino médio, com base nos livros escolhidos ou não por eles e o modo como se relacionaram com as obras e a leitura; analisar as produções textuais dos estudantes a partir das intervenções realizadas durante as rodas literárias e da aplicação do Método Recepcional ao longo do processo e contribuir com reflexões a respeito do ensino de literatura junto a adolescentes.

Para a exposição dos resultados da pesquisa, a dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro tem por objetivo explanar os fundamentos teóricos que embasaram o estudo, de modo que a razão pela qual elas foram utilizadas seja elucidada. Os autores e obras que embasam essa pesquisa, são Jauss (1979), Chartier (1989), Candido (1989), Zilberman (1990; 1991; 2012; 2017), Bordini e Aguiar (1989) e Pètit (2009).

O segundo capítulo versará sobre a produção científica existente envolvendo essa temática, ou seja, tratará da revisão bibliográfica do tema pesquisado. A proposta de recuperação de textos científicos que abordam a temática aqui explorada é compreender outros pontos de vista e aspectos já estudados acerca do ensino de leitura literária para alunos do ensino médio, bem como evidenciar a relevância desta pesquisa, explanando os pontos em que ela diverge do que já foi exposto no âmbito acadêmico e como ela pode acrescentar aspectos relevantes a essa área de estudos.

O terceiro capítulo tem como objetivo apresentar a metodologia utilizada pela professora/investigadora ao longo do desenvolvimento da pesquisa. A metodologia adotada para o desenvolvimento da investigação foi o estudo de caso. Assim, há a contextualização acerca dos estudos que culminaram na criação desse tipo de pesquisa. Ainda, há a interpelação acerca da pesquisa qualitativa, cuja diretriz é seguida neste trabalho. Na sequência, é apresentada a descrição do percurso metodológico utilizado pela professora/investigadora, desde o estudo e aplicação do método recepcional - e suas fases -, a idealização e planejamento da atividade “Roda de Leitura”.

No quarto capítulo, as produções textuais dos alunos elaboradas para esta pesquisa serão apresentadas e os resultados provenientes das análises realizadas à luz da Estética da Recepção e utilizando o conceito de representação de Chartier. Ainda em referência aos aspectos metodológicos, o modo com que as intervenções ocorreram durante a Roda de Leitura é retratado a partir das análises dos diálogos entre professora/investigadora e alunos. As produções escritas como indicadoras de desenvolvimento do processo de recepção da leitura literária foram selecionadas e transcritas. A partir da reprodução do texto do aluno, na íntegra e sem correções, é iniciada a investigação sobre o processo de recepção da leitura.

Além disso, em função dos percalços decorrentes da pandemia de Covid-19, ocorrida no mundo em 2020 e que se estende até hoje, setembro de 2021, esta pesquisa precisou ser replanejada, levando em consideração aspectos como alteração do modelo de ensino presencial e o distanciamento social imposto pela quarentena. Assim, a coleta de dados e a aplicação do método recepcional foram adaptados – de acordo com as possibilidades do ensino não presencial.

Diante dos resultados negativos apresentados pelos dados divulgados tanto nas pesquisas nacionais quanto nas internacionais referenciadas aqui e, também, levando em consideração a experiência da própria pesquisadora enquanto docente, nota-se que há uma deficiência no que diz respeito ao ensino da leitura literária nas escolas, tendo, aqui, o olhar voltado pontualmente para o letramento literário para alunos do ensino médio.

A partir da elucidação de alguns conceitos, tais como o de 'cultura', 'leitor', 'leitura' e 'leitura literária', será possível compreender de maneira mais efetiva, o aporte teórico e a metodologia adotados aqui.

1. CAPÍTULO I

1.1. O aporte teórico

Esta pesquisa, que visa abordar o ensino da leitura literária na escola, e, por sua vez, a relação do adolescente com a mesma, dá-se a partir dos estudos de Hans Robert Jauss (1979), acerca da Teoria da Estética da Recepção, cuja fundamentação concentra-se na compreensão do leitor como parte principal do processo de aquisição da leitura, englobando, também, o contexto em que o mesmo se insere, a fim de que suas experiências e bagagens façam parte da análise desse processo complexo que é a leitura. Além da Estética da Recepção, as contribuições de Roger Chartier (1989), que propõem uma reconsideração acerca dos conceitos de "representações" e "práticas sociais", da base para a compreensão da relação entre cultura e mundo social, bem como da relação entre leitor e leitura também são revisitadas e integradas à pesquisa.

Para que a aplicação da referida teoria acontecesse, foi necessário adotar o Método Receptional, elaborado por Bordini e Aguiar (1988), que norteou as análises realizadas durante as aulas de Língua Portuguesa, que ocorreram entre fevereiro e junho de 2020, lecionadas pela professora/pesquisadora responsável por esta pesquisa.

Além dos teóricos mencionados, outros autores também foram usados como aporte para elucidar aspectos relacionados à metodologia de ensino da literatura e sua importância, teoria e história da literatura, tais como Zilberman (1990; 1991; 2012; 2017), Pètit (2009) e Candido (1989). O objetivo é que, à luz

desses autores, seja possível compreender como se dá o processo de ensino e aquisição da leitura literária – por meio da metodologia adotada – entre os jovens no contexto escolar, e, se possível, elucidar os caminhos a serem traçados para que ocorra a desconstrução de práticas adotadas nesse contexto, que possam, de algum modo, afastar o jovem leitor da leitura literária.

1.1.1. Leitor, leitura e literatura

É sabido que há um discurso institucionalizado de que a leitura literária é essencial para formação de alunos e de cidadãos críticos; entretanto, é preciso que se explicitem os significados de leitor, leitura – leitura literária – e literatura, de acordo com a análise de alguns autores da área da educação. Não há, é claro, uma única conceituação possível para cada um desses termos, por isso serão trazidas algumas acepções destes. Alguns pesquisadores, norteados pela teoria da Estética da Recepção, buscam compreender o leitor literário e seu lugar frente à literatura, tornando suas pesquisas muito relevantes e, mais do que isso, necessárias para embasar esta pesquisa. Assim, serão apresentadas inicialmente as impressões de Aguiar (2011):

Quando nos ocupamos da formação do leitor, temos em vista **o leitor literário, aquele que dispensa seu tempo, espontaneamente, com livros de literatura, fruídos com atenção e prazer. As outras leituras, aquelas que fazemos diariamente, por necessidade e até curiosidade, acontecem quase automaticamente e valem apenas por sua utilidade imediata.** São necessárias, é claro, para as atividades cotidianas, mas carecem dos profundos conteúdos humanos de que a literatura se constrói. (AGUIAR, 2011, p.104, grifo nosso)

Conforme o excerto apresentado, é possível notar que, para Aguiar (2011), o leitor literário é aquele cujo objetivo principal ao abrir um livro é, efetivamente, fazer a leitura – independentemente de qualquer outro motivo. A autora ainda afirma que a leitura é uma atividade corriqueira, mas não foi, ainda, naturalizada, pois “Não lemos como comemos, respiramos ou dormimos.” (AGUIAR, 2011, p. 104). Para ler, é necessário que o leitor domine a escrita, ou seja, que ele tenha sido alfabetizado. Aguiar (2011) enfatiza, também, a importância das outras leituras, as que ela denomina “necessárias”, entretanto deixa clara a diferença entre elas e a leitura literária.

Para abordar o conceito de literatura, Aguiar (2011) traz à tona o árduo processo de transição da língua falada para a escrita – uma vez que a oralidade se antepõe à língua falada. “O processo foi, e continua sendo, tão complexo que até hoje temos comunidades predominantemente orais, às vezes bem próximas de outras altamente letradas.” (AGUIAR, 2011, p. 108) Para ela, o modo como o Brasil passa a “formar consumidores de livros” se dá da mesma maneira, uma vez que o cenário é conturbado: abolição da escravatura, a chegada do capitalismo e a recém separação da pátria-mãe. Nesse momento, o papel exercido pela literatura é fundamental, pois é a partir dela que os autores conseguem retratar – de diferentes maneiras – o perfil do Brasil, conforme relata Aguiar:

O ensaio crítico e ficcional de Euclides da Cunha, por exemplo, denuncia em Os sertões a existência de dois brasis, um no litoral desenvolvido e europeizado e outro no interior esquecido, atrasado e pobre. A vida urbana é desnudada nas tramas de Aluísio Azevedo e Machado de Assis, que acusam os desmandos sociais e suas consequências na alma humana, enquanto o mundo rural aparece na prosa de regionalistas como Monteiro Lobato, Simões Lopes Neto e Hugo de Carvalho Ramos. Essas tendências opostas [...] convivem até hoje, tendo, cada uma delas, uma expectativa de leitor bem definida. De um lado, vemos um sujeito que idealiza a realidade, passa ao largo das questões urgentes, lê apenas o que está dado e, de preferência, volta sempre aos mesmos modelos de texto que mitificam o presente e o passado, e projetam um futuro também igual. De outro, temos **o leitor curioso e atento, que aceita a mudança e os desafios, preenche os não-ditos da página, se posiciona e reage frente às ideias e aos sentimentos que a obra provoca.** (AGUIAR, 2011, p. 106, grifo nosso)

Esse leitor crítico, que preenche as lacunas deixadas pelo autor da obra que está sendo lida, é o leitor que a professora/pesquisadora almeja formar; o leitor que escolhe ler, que enxerga na leitura um grande prazer. Ainda, conforme a explanação feita na introdução dessa pesquisa, percebe-se que a história da literatura transita pela língua oral e escrita – mesmo que o processo de transição entre ambas tenha sido abrupto – por isso, é preciso que se compreenda que a formação desse leitor ocorra já nos seus primeiros contatos com a palavra, por intermédio de sua família.

Aguiar (2011) ainda afirma, também, que não é a vastidão de obras o fator fundamental para aproximar a pessoa dos livros, “mas é sobretudo o entusiasmo, o comprometimento demonstrado por meio da leitura conjunta, do diálogo sobre

os assuntos lidos, das trocas de livros, dos relatos de experiências leitoras que mobilizam o novo leitor.”, (AGUIAR, 2011, p. 107).

Ao abordar o processo histórico de transição entre língua oral e escrita – permeado pela literatura –, a autora traz a referência de Ângela da Rocha Rolla (1995), que constatou ao longo de suas pesquisas diferentes tipos de leitor, mais especificamente oito. Segundo Rolla (1995 apud Aguiar 2011, p. 110/111), são eles: o *não-leitor*, que não teve contato sadio com a leitura, portanto não possui o hábito de ler, tampouco outros hábitos culturais; o *leitor apressado*, aquele que, de modo geral, busca na leitura a informação. Ele lê jornais e revistas, por exemplo, que são leituras mais rápidas e é bem improvável, de acordo com a pesquisadora, que ele leia ficção. Há o *leitor superficial*, o que lê majoritariamente obras de cunho utilitário – como autoajuda – e não busca o valor estético das obras ou mesmo o seu aprimoramento profissional por meio da leitura; o *leitor compulsivo* vive rodeado de livros e/ou em bibliotecas, ele lê de tudo um pouco e já apresenta um olhar crítico para as obras; o *leitor técnico* é o que se utiliza dos textos para o estudo e aprimoramento profissional, ele está em contato diário com o texto científico – e longe do texto literário – preocupado com as tarefas advindas da leitura, não sente prazer ao ler, mas exaustão; o *leitor escolar* é o professor, que lê para fomentar a leitura na escola, mas, devido ao pouco tempo destinado à atividade, não alcança a fruição, ou seja, lê, muitas vezes, de modo superficial – uma vez que a leitura escolar não pode ser considerada leitura prazerosa; já o *leitor profissional* pode ser considerado um leitor maduro, uma vez que analisa os diferentes gêneros e estilos literários, além de frequentar ambientes propícios para discussões sobre os livros. Além disso, esse leitor adquire novas obras e lê com prazer; por fim, há o *leitor diletante*, aquele que busca apenas o prazer. Esse leitor lê vários gêneros e autores, não costuma ter muitos critérios, é apenas pautado pelo seu desejo de ler e tampouco é crítico em relação às suas leituras.

A partir dessa conceituação, é possível compreender melhor os perfis leitores, mas, antes de tudo, fica evidente que é o interesse do leitor que o faz escolher uma obra e move sua leitura. Isso se modifica, também, de acordo com a faixa-etária desse leitor, pois crianças, adolescentes e adultos têm, sem dúvidas, interesses diferentes. “O indivíduo busca, no ato de ler, a satisfação de uma necessidade de caráter informativo ou recreativo, que é condicionada por

uma série de fatores, sendo importantes a idade e a escolaridade do leitor, além do sexo e do nível socioeconômico.” A autora ainda conclui dizendo que o ato de ler, em si, “significa diálogo com o texto, descoberta de sentidos não-ditos e alargamentos dos horizontes do leitor para realidades ainda não visitadas.” (AGUIAR, 2011, p. 112).

Para Cosson e Souza (2011), a competência da leitura é a mais valorizada na sociedade. Seguindo essa lógica, para eles, “o analfabetismo é uma praga”, por isso deve ser erradicado. Ao atestarem que a leitura e a escrita permeiam todas as etapas da vida de um ser humano, inclusive sua morte, ressaltam que se fez necessária a implementação de um termo que destaque esses usos da escrita: o letramento. “Para entendermos como a escrita atravessa a nossa existência das mais variadas maneiras, criamos o termo letramento, ou seja, designamos por letramento os usos que fazemos da escrita em nossa sociedade” (COSSON; SOUZA, 2011, p. 102).

Dessa maneira, a escrita e a leitura da literatura são subtipos de letramento, o letramento literário. E ele é bastante singular, pois a literatura exerce um papel único: “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON; SOUZA, 2011 p.102)p. 102). Ou seja, o letramento literário pode ser compreendido como o processo em que os sentidos são, efetivamente, produzidos. Cosson e Souza (2011) ainda evidenciam que:

Depois, o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Finalmente, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar. (COSSON; SOUZA, 2011, p.102)

Com isso, fica evidente que o letramento literário carece de metodologia de ensino e, por isso, é fundamental que um profissional norteie o processo de ensino da literatura – ou construção do sentido. Para atingir esse letramento, é necessário que o texto seja desconstruído e reconstruído e que as estratégias sejam apresentadas aos alunos, os futuros leitores.

Para Cosson e Souza (2011, p. 104) “[...] tornar visível o invisível, ou seja, fazer com que os alunos percebam o que vem em mente quando leem é função

do professor.” Por isso, cabe ao educador oferecer condições para que os futuros leitores literários encontrem o caminho da fruição, ou seja, consigam chegar ao estágio de leitores maduros, capazes de subverter o texto lido.

Desse modo, ao entender que é função da escola possibilitar a reflexão no aluno leitor, Cosson (2006) propõe uma sequência didática para os professores de Língua Portuguesa, constituída por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Essa sequência também pode ser pensada como um desmembramento da Teoria da Estética da Recepção, tendo em vista que a ideia de expandir o horizonte do leitor permanece sendo a base do estudo. De acordo com Cosson (2006), a primeira etapa da sequência diz respeito à preparação do leitor:

[...] a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais. Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo. Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação. (COSSON, 2006, p. 54)

Assim sendo, é possível notar que Cosson (2006) quer, por meio da sequência, explicitar a necessidade de condução da leitura pelo professor, ou seja, a motivação é o que dirá se o restante do processo terá êxito ou não. Na etapa seguinte, a que Cosson (2006) chama de Introdução, o intuito é o de apresentação da obra, de modo que os alunos compreendam a escolha da obra – mas não necessariamente se interessem rapidamente. Aqui, o professor poderá se utilizar de estratégias como a de aproximação do texto à vida do aluno, o que propiciará a ele um novo olhar acerca da obra – e do autor.

A terceira etapa é a denominada Leitura, etapa a qual o enfoque está no acompanhamento da leitura pelo educador, sendo que para o autor, é ele que acompanhará todo o processo da leitura e, possivelmente, auxiliará o leitor iniciante. Ele elenca, ainda, que uma das possibilidades de acompanhamento pode ser por meio do compartilhamento da leitura:

Ao acompanhar a leitura dos alunos por meio dos intervalos, o professor poderá ajudá-los a resolver ou, pelo menos, equacionar questões que vão desde a interação com o texto, a exemplo do

desajuste das expectativas que pode levar ao abandono do livro, até o ritmo de leitura, possível consequência tanto das condições de legibilidade do texto quanto da disponibilidade do aluno para realizar a atividade. (COSSON, 2006, p. 64).

Assim, Cosson (2006) enfatiza, mais uma vez, a importância da presença do educador ao longo do processo de familiarização entre leitor e obra. O docente pode impedir que o aluno desista da leitura ou ajustar aspectos relacionados à compreensão do texto, que podem ser o fator da desistência, inclusive.

Por fim, a etapa final, chamada de Interpretação, por Cosson (2006), trata-se de um momento complexo, uma vez que a tarefa de interpretar exige muito dos envolvidos no processo de leitura. O autor diz que essa etapa deve ser dividida em duas, o momento interior e o exterior, sendo que “o momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura” (COSSON, 2006, p. 65). Embora o momento interior pareça – e seja – individual, as etapas anteriores a ele contribuem para essa apreensão; o momento exterior, como o nome sugere, prevê o compartilhamento do que foi apreendido pelo leitor, de acordo com Cosson (2006), que defende a importância do momento. Em seu entendimento “[...] por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma sociedade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.” (COSSON, 2006, p. 66).

Ademais, a fim de abarcar outras concepções de leitor e leitura literária que têm como embasamento a Estética da Recepção, as contribuições de Ernani Terra (2018) se fazem muito pertinentes. O autor elucida que a leitura literária é um tipo de leitura que prevê a proficiência do leitor, mas, além disso, busca formá-lo de modo integral, inclusive em aspectos culturais. O modo como o autor conceitua leitura é extremamente relevante, uma vez que norteia os estudos do substantivo que permeiam essa pesquisa. Nas palavras de Terra (2018), leitura pode ser concebida como:

A palavra leitura, embora seja um substantivo, nomeia um processo: o ato de ler, ou o resultado de um processo, a leitura que se fez de um livro, de um conto, de uma notícia. Por se referir a processo, temos um agente humano. Leitura implica, portanto, ação humana; esta, pois,

está no domínio da cultura e não da natureza, portanto é algo que se aprende. (TERRA, 2018, p. 14)

Terra (2018), assim como os outros autores aqui referenciados, entende que a leitura, inclusive a literária, é compreendida como um processo que pode exigir mediação, uma vez que deve ser aprendida. O autor ainda enfatiza que o texto é onde se encontram autor e leitor, e é a partir das pistas deixadas por quem escreve, que quem lê consegue, então, atribuir sentido ao que está lendo. Terra (2018), entretanto, pontua que mesmo que o leitor tenha a liberdade de atribuir sentido ao texto, não será qualquer sentido, pois é necessário que haja assentimento do texto; mesmo assim, as concepções prévias do leitor permitem que ele leia de maneiras diferentes, como defende o autor “Se ler é construir sentido, a leitura pode ser vista em sentido amplo: [...] a leitura da situação política e econômica do país. Pegue esse exemplo: ‘leitores’ de ideologias diferentes, fazem leituras opostas da atual situação política do país.” (TERRA, 2018, p. 14).

Ou seja, é possível compreender, a partir das palavras de Terra (2018), que a leitura varia, pois cada leitor subverterá o texto à sua maneira, contanto que respeite as delimitações por ele – o texto – impostas. Por isso, para que seja possível elucidar perfeitamente o conceito de leitura literária trazido pelo autor, é necessário, também, que se compreenda o que ele entende por texto. Para Terra (2018), o texto pode ser visto de diferentes maneiras:

Para a Semiótica discursiva (ou de linha francesa), o texto é visto sob dois aspectos: uma unidade, que constitui um todo de sentido, e um objeto de comunicação entre sujeitos. Como unidade de comunicação, produzida por sujeitos para circular entre sujeitos, o texto deve ser visto como um produto cultural inserido numa determinada sociedade e, portanto, determinado pelas crenças, ideologias e valores dessa sociedade. Os textos literários (poemas, romances, contos etc.) também devem ser entendidos como unidade de comunicação entre sujeitos e não apenas como expressão estética. (TERRA, 2018, p. 14 e 15)

Tendo como aporte a linha francesa, Terra (2018) explana os dois planos do texto: a expressão e o conteúdo, enfatizando a interdependência entre eles. Falando mais especificamente do texto literário, o autor afirma que há a expressão por meio da linguagem verbal, oral ou escrita. Todavia, independente disso, não há expressão sem conteúdo. Para o autor, o texto literário pode ser

compreendido como um texto no qual houve o uso especial da linguagem, tornando-se, assim, literatura.

É fato que, com o componente mercadológico, muitas obras de ficção acabam se enquadrando no conceito de literatura ou paraliteratura, uma espécie de segunda mão da literatura. Para ilustrar esse comparativo, Terra (2018) traz os seguintes quadros:

Quadro 1 - Lista dos livros mais vendidos - Ficção

1º.	Outros jeitos de usar a boca	Rupi Kaur
2º.	As crônicas de gelo e fogo	George R. R. Martin
3º.	Harry Potter e a pedra filosofal	J. K. Rowling
4º.	O homem mais inteligente da história	Augusto Cury
5º.	A cabana	William P. Young
6º.	Mitologia nórdica	Neil Gaiman
7º.	A culpa é das estrelas	John Green
8º.	Harry Potter e a câmara secreta	J. K. Rowling
9º.	Depois de você	Jojo Moyses
10º.	Quatro vidas de um cachorro	W. Bruce Cameron

Fonte: TERRA, 2018, p. 21

Quadro 2 - USP/UNICAMP – Lista unificada de livros para o vestibular 2018

Iracema	José de Alencar
O cortiço	Aluísio Azevedo
A cidade e as serras	Eça de Queirós
Minha vida de menina	Helena Morley

Vidas secas	Graciliano Ramos
Claro enigma	Carlos Drummond de Andrade
Sagarana	João Guimarães Rosa
Mayombe	Pepetela

Fonte: TERRA, 2018, p. 21

Terra (2018) problematiza o fato de as obras inseridas no quadro 1 não serem consideradas canônicas “Obras que aparecem na lista das mais vendidas não são consideradas Literatura (com L maiúsculo) por muita gente, sendo consideradas como produto da indústria cultural e de caráter alienante e chamadas de paraliteratura [...]” (TERRA, 2018, p. 22). Ainda, o autor afirma que mesmo obras que não são consideradas canônicas, podem, no futuro, estar enquadradas na categoria ‘Literatura’. Terra (2018) traz uma relevante contribuição de Márcia Abreu (2006):

Ao tratar de literatura e de valor estético, estamos em terreno movediço e variável e não em terras firmes e estáveis. O que se considera literatura hoje não é o que se considerava no século XVIII; o que se considera uma história bem narrada numa tribo africana não é o que se considera bem narrado em Paris; o enredo que emociona um jovem de 15 anos não é o que traz lágrimas a um professor de 60 anos; o que um crítico literário carioca identifica como um sofisticado uso de linguagem não é compreendido por um nordestino analfabeto. O problema é que o parisiense, o professor, o crítico literário, o homem maduro têm mais prestígio social que o africano iletrado, o jovem, o lavrador. Por isso conseguiram que seu modo de ler, sua apreciação estética, sua forma de se emocionar, seus textos preferidos fossem vistos como o único (ou o correto) modo de ler e sentir. (ABREU, 2006, p. 58 apud TERRA, 2018, p.22).

Para a autora, há mais de um modo de ler e, por isso, diversos tipos de literatura. Abreu (2006) considera o prestígio social fato fundamental para a legitimação do texto, o que compromete, muitas vezes, o reconhecimento de grandes obras. A problematização levantada por ambos os autores é de extrema relevância para esta pesquisa, uma vez que a professora/pesquisadora entende, também, que é possível experienciar a fruição literária, mesmo ao ler obras que

não são, necessariamente, canônicas. Tais afirmações se confirmam a partir da análise da tabela atualizada de livros de ficção mais vendidos em 2021, novamente aparecem obras que se popularizam por diversos motivos, entretanto, elas não fazem parte das listas de leitura dos vestibulares e tampouco são consideradas canônicas, como observa-se:

Quadro 3 – Lista dos livros mais vendidos - Ficção

1º	Batman/fortnite Vol. 03	Christos Gage
2º	Batman/fortnite Vol. 01	Christos Gage
3º	Torto Arado	Itamar Vieira Junior
4º	Os sete maridos de Evelyn Hugo	Taylor Jenkins Reid
5º	Amor e gelato	Jenna Evans Welch
6º	A garota do lago	Charlie Donlea
7º	A irmã desaparecida	Lucinda Riley
8º	Teto para dois	Beth O'Leary
9º	É assim que acaba	Collen Hoover
10º	O homem de giz	C. J. Tudor

²Fonte: Site da Revista Veja.

Para Terra, “Se a pessoa gosta de ler romances policiais ou “água com açúcar”, a escola, em vez de censurar essas leituras, deve usá-las como andaime para que o estudante venha a ter contato com as formas prestigiadas de literatura.” (2018, p.23).

² Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/livros-mais-vendidos/ficcao/>>. Acesso em: 24 ago. 2021

Abordando ainda a literatura por um viés social, é importante elencar as considerações de Marisa Lajolo, grande estudiosa do assunto, cuja relevância para este estudo foi fundamental. Lajolo (2001) entende a literatura como “objeto social”; a autora já abordava os aspectos mercadológicos da obra literária em 1982, mas é em 2001, que discute com maior ênfase essa questão, elencando o caráter material e econômico da literatura. Ela, ao longo de sua obra, defende a ideia de uma literatura de todos, plural, sem estigmas. Lajolo, em vários momentos do texto, desconecta a literatura da elite e a reaproxima do povo; ela visa desconstruir – ou ao menos questionar – a percepção do que é o Ensino de Literatura na escola, pois apresenta as multiplicidades de um texto oral ou escrito e as várias possibilidades de leitura, não somente a que é determinada pela esfera acadêmica:

O que é Literatura? É uma pergunta complicada justamente porque tem várias respostas. E não se trata de respostas que vão se aproximando cada vez mais de uma grande verdade da verdade-verdadeira. Cada tempo e, dentro de cada tempo, cada grupo social tem sua resposta, sua definição (LAJOLO, 2001, p.25)

Alinhada à Estética da Recepção, Jauss (1994) visa compreender o processo de recepção de um texto, partindo da análise da apropriação da obra pelo leitor e alinhando-a aos outros aspectos da obra – e do processo. Dessa maneira, é possível compreender que, para Lajolo (2001), o processo de construção da leitura envolve fatores históricos, sociais, espaciais e temporais, e é a estética da recepção que embasa essa análise.

De maneira geral, é possível entender que a conceituação de literatura está longe de ser simples e objetiva, assim como os conceitos de leitor e leitura literária também, pois, é necessário que se enxergue o momento histórico, o contexto e inúmeros outros fatores de ordem social que interferirão de maneira direta na ideia de literatura. O que se entende, hoje, por literatura, é o entendimento que alguma instituição determinou ser, efetivamente, literatura. O que não significa, por exemplo, que um texto seja menos literário por isso.

1.1.2. A leitura e a representação da cultura, segundo Roger Chartier

Para Chartier (1989), não é possível dividir a população entre analfabetos e alfabetizados, porque há vários modos de ler o texto, mesmo entre os que sabem ler. Há diferentes níveis de conhecimento, além de os interesses, objetivos e técnicas de leitura que vão interferir diretamente na relação leitor-obra. Para Chartier (1989), o modo como o leitor se apropria da obra, a interpreta e a utiliza, deve, sempre, ser levado em consideração na história da leitura. Para relacionar a leitura à cultura, é importante compreender que o autor entende que cultura é um padrão construído historicamente de significados transmutados em símbolos, por meio dos quais o homem consegue se comunicar. Nas palavras do autor:

[...] como todas as relações, incluindo as que designamos por relações econômicas ou sociais, se organizam de acordo com lógicas que põem em jogo, em ato, os esquemas de percepção e de apreciação dos diferentes sujeitos sociais, logo as representações constitutivas daquilo que poderá ser denominado uma cultura, é comum ao conjunto de uma sociedade ou própria de um determinado grupo. O mais grave na aceção habitual da palavra cultura não é, por isso, o fato de ela geralmente respeitar apenas as produções intelectuais ou artísticas de uma elite, mas de levar a supor que o cultural só é revestido num campo particular de práticas ou de produções. Pensar de outro modo a cultura, e por consequência o próprio campo da história intelectual, exige concebê-la como um conjunto de significantes que se enunciam nos discursos ou nos comportamentos aparentemente menos culturais. (CHARTIER, 1989, p. 61)

Para Chartier (1989), a cultura foi e ainda é vista apenas dentro de um campo restrito, ou seja, como sendo só o que é produzido e pensado pela elite. O autor sugere que é necessário romper esse tipo de pensamento e compreender a cultura como produto e prática do que sempre foi visto como menos cultural. Partindo desse pressuposto, é possível compreender como Chartier (1990) entende a relação entre leitura e cultura. Para o autor, a leitura está diretamente relacionada à apropriação do texto, isto é, o leitor é quem dará sentido à obra, uma vez que o autor do texto pouco poderá contribuir nesse quesito. Em suas palavras, “Toda a história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor” (CHARTIER, 1990, p. 79). Entretanto, é importante que se saiba que essa liberdade leitora é limitada pela capacidade desse leitor, bem como por sua

bagagem cultural, seus hábitos e práticas. Conforme Chartier (1990), as leituras se alteram ao longo da história:

Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão. (CHARTIER, 1990, p.79)

Chartier (1996) traz à tona a concepção de que uma obra sempre está incompleta, uma vez que o autor, embora tenha planejado um sentido para o seu texto, não é capaz de assegurá-lo, pois será o leitor que irá, a partir de suas próprias referências advindas do contexto em que vive e de sua formação cultural, subverter a obra lida e, então, fazer a leitura à sua maneira.

Ainda associando o ato de ler à formação humana, Candido (2002) enxerga a literatura como função humanizadora, o que define da seguinte maneira:

Um certo tipo de função psicológica é talvez a primeira coisa que nos ocorre quando pensamos no papel da literatura. A produção e fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que decerto é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares (CÂNDIDO, 2002, p. 80)

O autor compara a necessidade da fantasia, despertada por meio da literatura na vida dos seres humanos, a outras necessidades básicas. Ele ressalta que tal anseio é indispensável para que o leitor se satisfaça e se humanize.

Ainda sobre leitor e leitura, a antropóloga Michèle Petit (2009) reforça o que já havia sido defendido por Chartier:

[...] não se pode jamais estar seguro de dominar os leitores, mesmo onde os diferentes poderes dedicam-se a controlar o acesso aos textos. Na realidade, os leitores apropriam-se dos textos, lhes dão outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas: é toda a alquimia da recepção. (PÉTIT, 2009, p. 26)

Os conceitos de leitor, leitura e literatura, expostos anteriormente, fazem com que o questionamento levantado logo na introdução deste texto acerca de quem é o leitor e o que ele, efetivamente lê, sejam retomados, uma vez que existem muitas variantes possíveis para que essa compreensão ocorra. Quando se pensa em “[...] alquimia da recepção, é necessário compreender o significado desse substantivo, que diz respeito a uma química produzida na Idade Média, cujo intuito era encontrar a pedra filosofal capaz de curar todos os males.” (ALQUIMIA, 2020, p. 10). Então, Pètit (2009) sugere que o processo de recepção da leitura trata-se, também, de um aprimoramento não só do leitor, mas do ser humano que realiza a leitura e, com isso, se desenvolve.

Com base no conceito de representação de Chartier (1996), é possível estabelecer análises minuciosas e interessantes no campo da educação. Partindo dessa lógica, há a possibilidade de realizar a investigação de diversos temas dentro do contexto escolar. No caso dessa pesquisa, trata-se da análise de um determinado grupo que foi submetido a uma ação previamente planejada, a fim de caracterizar seus percursos e processos; tal ação, elaborada por um dos sujeitos envolvidos na própria investigação, o que torna possível compreender suas diversas perspectivas dentro de um mesmo contexto, por isso esse tipo de pesquisa é denominado estudo de caso. É oportuno ainda mencionar que as chamadas representações provam que esse mesmo sujeito faz parte de uma sociedade histórica e sua formação envolve muitos aspectos, isto é, é necessário que se olhe para toda a formação desse sujeito a fim de compreender, hoje, sua relação com o mundo e, aqui, mais especificamente, a relação do adolescente com a leitura.

Mesmo que esse leitor já viva uma realidade limitante, ainda assim não se pode ignorar a individualidade. Todavia, deve-se ter em mente que toda representação ocorre com base em relações estabelecidas entre as gerações ao longo do tempo e ao modo como isso aconteceu; por isso, a estrutura social representava muito mais o indivíduo do que ele próprio e, por isso, era preciso decifrar o sujeito partindo do pressuposto coletivo.

Abordar esse conceito, aqui, é fundamental para analisar o modo como a professora e pesquisadora responsável por esta pesquisa entende seu papel no que diz respeito ao ensino da literatura e a formação de leitores literários no ensino médio, além de ser base para compreensão, igualmente, das práticas

adotadas por ela, sendo a docente quem faz uso de ações pautadas em suas experiências, o que também interfere no processo educativo.

Entende-se até aqui que a leitura literária sob o viés da tríade literatura, leitura e leitor, engloba, também, professor e aluno. Essa ideia foi pensada e reformulada ao longo do tempo, sofrendo diversas influências. Assim sendo, tais práticas coletivas podem ser, inclusive, uma orientação para justificar determinadas ações tomadas, sejam elas individuais ou coletivas.

Dessa maneira, é possível não somente entender como acontece a compreensão sobre literatura e a leitura na formação de jovens leitores por parte dos professores, mas também como o professor e seus comportamentos habituais são refletidos em sala de aula. Ou seja, as representações são indispensáveis para que o processo de leitura literária seja estudado.

Chartier (2002), por meio do contexto cultural do homem, aborda os seus aspectos sociais e, a partir disso, segmenta suas pesquisas em: representação, prática e apropriação. Sua pesquisa é de extrema relevância para este trabalho, pois a partir dela é possível compreender as diferentes formas de apreensão do mundo – e da leitura – pelos indivíduos, em qualquer contexto e momento, possibilitando, assim, conhecer o que pensam os alunos e quais as suas histórias, visando o desenvolvimento de uma investigação das representações e práticas da literatura e a formação do leitor literário no cotidiano escolar. Chartier (2002) é enfático:

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (...) As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social – como julgou uma história de vistas demasiado curtas, muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de confronto tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais. (CHARTIER, 2002, p.17)

Para ele, todos os objetos culturais são produzidos por meio de práticas e representações, e os indivíduos que os criam são, também, criados entre esses dois conceitos. Assim sendo, para Chartier (2002), a representação é uma característica do ser humano e, também, somente por meio dessa capacidade é possível assimilar e atuar sobre a realidade. As práticas são, para ele, os modos de fazer, enquanto as representações são “os modos de ver”.

Em vista disso, para Chartier (1996), representação diz respeito ao meio pelo qual um sujeito, ou um grupo de sujeitos, elabora significado para o mundo social. E, segundo o autor, esse processo de significar o mundo é intencional, permeado de interesses, ora individuais ora de um grupo social, e, desse modo, construir representações é uma prática cultural. Nesse sentido, os discursos e compreensões sobre o mundo social não são neutros, visto que estão sempre dotados de intencionalidade, correspondendo a determinados interesses.

Para compreender a relação entre a temática desta pesquisa – leitura literária entre alunos do ensino médio – e a representação coletiva defendida por Chartier (1990), é preciso partir da definição de leitura pelo autor, que entende que “A leitura é uma prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações, de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros” (Chartier, 2002, p.123). Quando se apropria desse conceito, torna-se possível compreender as razões pelas quais é possível que o processo de leitura literária seja visto pela ótica dessa teoria. Chartier (2002) coloca que nem o autor do livro tampouco o editor são capazes de garantir que a interpretação realizada pelo leitor seja fiel à intencionalidade inicial de quem o escreveu.

Quando Chartier (2002) passa a estudar a história cultural da sociedade, passa a compreender o sujeito como apropriador do objeto. E, no âmbito da leitura, o autor compreende que o leitor – ao longo de suas vivências sociais – passa a buscar e encontrar novos – e mais profundos - significados quando lê.

É possível, assim, compreender que o leitor, para Chartier (2002), embora possua a capacidade de subverter aquilo que está lendo, em hipótese alguma tem liberdade integral para fazê-lo, pois as práticas sociais nas quais ele está, de certo modo, envolto, o limitam e colocam a ele imposições que impedem que sua leitura seja apenas individual. O autor também explana o processo de

evolução da leitura na sociedade, abordando as diferentes maneiras de ler e o modo como elas interferem no processo de leitura literária.

No que tange a esse processo de evolução do leitor e novo modo de compreendê-lo, Chartier (1996) analisa como a liberdade conquistada pelo leitor se sucedeu ao longo dos séculos e estabelece uma relação entre essa evolução e o processo civilizatório:

Elias mostrou como as normas de comportamento e os limites morais tinham sido submetidos a exigências intensificadas entre os séculos XVI e XIX. A instauração obrigatória do silêncio nas bibliotecas universitárias na Idade Média central vai na mesma direção. Encontramos, nas bibliotecas, esta mesma ideia de um comportamento que deve ser regulado e controlado. Observe, mais tarde, no século XVIII, as sociedades de leitura, que tiveram muita importância na Alemanha das Luzes. Menos desenvolvidas na França, eram numerosas na Inglaterra, sob a forma dos *book clubs*. Nos seus regulamentos, está previsto que o lugar da leitura deve ser separado dos lugares de um divertimento mais mundano - aqueles onde se pode beber, conversar e jogar. Os regulamentos dessas sociedades de leitura, na Alemanha, são um dos suportes disso que Elias designou como o processo de civilização, que obriga os indivíduos a controlar suas condutas, a censurar seus movimentos espontâneos e a reprimir seus afetos. Deve-se contudo matizar isso. A história das práticas de leitura, a partir do século XVIII, é também uma história da liberdade na leitura. É no século XVIII que as imagens representam o leitor na natureza, o leitor que lê andando, que lê na cama, enquanto, ao menos na iconografia conhecida, os leitores anteriores ao século XVIII liam no interior de um gabinete, de um espaço retirado e privado, sentados e imóveis. O leitor e a leitora do século XVIII permitem-se comportamentos mais variados e mais livres - ao menos quando são colocados em cena no quadro ou na gravura. (CHARTIER, 1996, p.79)

Desse modo, compreende-se que mesmo o processo civilizatório tendo controlado e reprimido a sociedade é, também, nesse momento – entre os séculos XVI e XVIII – que a privacidade passa a fazer parte da vida de uma parcela elitizada da sociedade. Elias, afirma “Para tudo que faltava na vida diária um substituto foi criado nos sonhos, nos livros, na pintura. De modo que evoluindo para se tornar cortesã, a nobreza leu novelas de cavalaria” (1993, p. 203). Assim, como exposto anteriormente, esse leitor começa a explorar novos modos e espaços para realizar suas leituras. Esse processo é de extrema importância para que se compreenda o modo como a leitura evoluiu ao longo do tempo e como as práticas sociais interferem diretamente nesse processo de subversão realizado pelo leitor.

Neste trabalho, o objetivo é compreender de que modo a leitura literária acontece no âmbito escolar, mais especificamente entre adolescentes que cursam o 1º ano do ensino médio. Por isso, é preciso entender muitas das multiplicidades leitoras, ou seja, as diferentes abordagens e condutas adotadas pelos leitores na sociedade em que eles vivem para, assim, analisar de maneira mais precisa o modo como esse processo – o de leitura literária – se sucede. Chartier (1999) aborda essas multiplicidades:

Ler, leitura, essas palavras armam ciladas. Existe algo mais universal? Há leitores em Roma, na Mesopotâmia, no século XX. É uma invariante, sempre se leu ou nunca se leu o suficiente, isto depende do ponto de vista. Aliás, como você diz com justeza, há esta multiplicidade de modelos, de práticas, de competências, portanto há uma tensão. Mas ela não cria dispersão ao infinito, na medida em que as experiências individuais são sempre inscritas no interior de modelos e de normas compartilhadas. Cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular. Mas sobre o chamado exemplar de Bordeaux dos *Essais*, Montaigne colocou, de próprio punho, as correções e as emendas que desejava ver inseridas na reedição de sua obra. Este exemplar corrigido da quinta edição, a de Abel L'Angelier, publicada em 1588, transformou-se assim em uma nova cópia do texto destinada ao impressor. Ele permite entender, mais de perto, o diálogo crítico do autor com sua própria criação. **Entre limitações e liberdade esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade. O que muda é que o recorte dessas comunidades, segundo os períodos, não é regido pelos mesmos princípios.** (CHARTIER, 1999, p.91, grifo nosso)

Traçando um paralelo entre as limitações e a liberdade conquistada pelos leitores ao longo do tempo, é possível entender que o modo como o leitor se comporta em relação à leitura está diretamente relacionado à sociedade em que ele vive, como já se afirmou anteriormente neste texto. Mesmo assim, em cada período, há diferentes possibilidades de leitura, o que Chartier (1999) chama de “recorte”, pois é um modo específico que se altera de acordo com a época.

Chartier (1999) ainda afirma que para que a história da leitura – ou das leituras – não seja uma “coleção indefinida de singularidades irreduzíveis”, há a necessidade de se levar em consideração as técnicas adotadas por cada comunidade que ditam o modo como se organizarão as práticas leitoras nesse âmbito específico. Fazendo esse recorte, é possível analisar o meio e o modo como o leitor estabelece a relação com a leitura – de acordo com o contexto da sociedade em que vive.

1.1.3. A sintonia entre leitor e obra para a Teoria da Estética da Recepção

Hans Robert Jauss (1994) e Wolfgang Iser (1996) são considerados os representantes da Estética da Recepção, por isso, aqui, serão abordados aspectos da relação entre leitor e leitura com base no método receptivo, defendido pelos autores, bem como algumas sistematizações da Teoria da Recepção realizadas por Zilberman (1989), acolhedora da tese alemã em solo brasileiro.

Jauss (1967) entendeu que o formalismo imposto para analisar a relação entre leitor e leitura literária não era capaz de compreendê-la de modo realista. Dessa forma, rompeu com tal modelo e criou a Teoria da Estética da Recepção, que entende que leitor, obra e autor, precedem a literatura, além disso, previu que o leitor é o principal personagem dessa tríade.

Jauss e Iser (1994;1996) pressupõem que a investigação principal deve se dar em relação à maneira como o leitor recebe a obra lida, de acordo com o contexto em que ele está levando em consideração o tempo e o espaço. Além disso, outro objeto de análise é o valor estético atribuído à obra e o que ela desperta no leitor. A Teoria da Estética da Recepção apresentou ao mundo outro modo de analisar a literatura, uma vez que até a década de 1960, apenas as intenções do autor ao escrever um texto eram levadas em consideração. Acrescenta-se também o modo como a obra em si era pensada, tornando-se um fator limitante, como defende Jauss (1994):

[...] a qualidade e a categoria de uma obra literária não resultam das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão-somente de seu posicionamento no contexto sucessório do desenvolvimento de um gênero, mas sim dos critérios da recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade, critérios estes de mais difícil compreensão (JAUSS, 1994, p. 7-8)

Desse modo, de acordo com a Teoria da Estética da Recepção, inúmeros fatores são considerados, inclusive o caráter emancipatório da obra, permitindo que o leitor faça parte dela e sendo, inclusive, um coautor, podendo atribuir novos significados ao texto com base em suas experiências, com o tempo e com

o espaço em que vive. Aqui, o leitor não se torna refém de uma decodificação rasa da obra, mas sim protagonista, capaz de ressignificá-la.

Para Jauss (1979), o leitor é um ser ativo, ou seja, ele tem o poder de atribuir sentido ao que está lendo. Ainda, conforme o autor, “A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com seu efeito estético na compreensão fruidora e na fruição compreensiva” (1979, p. 69). O leitor, como ser atuante, faz mais do que ler um livro, ele passa fazer parte da obra, torna-se capaz de desprender-se dela para, então, compreendê-la a seu modo. Dessa maneira, ocorre a apropriação por parte do leitor e, com isso, o prazer pela leitura. É essa interação entre leitor e objeto que revela o que Jauss (1979) chama de efeito estético. Essa relação dialógica estabelecida entre leitor e obra modifica-se ao longo da história, uma vez que a bagagem cultural do leitor varia de acordo com o momento em que ele vive, assim como o seu modo de ler. Zilberman (2012) ilustra essa relação com o seguinte exemplo:

Assim, quando um leitor se depara com um romance como *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, ele já sabe que esse romance é um clássico da literatura brasileira, que foi escrito depois de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e antes de *Esaú e Jacó*; que influenciou autores como Graciliano Ramos, Fernando Sabino e Ana Maria Machado, por exemplo; o romance, portanto, vem carregado de uma história de leituras que se agregam a ele. Da sua parte, esse leitor, independentemente de sua formação ou profissão, carrega também uma história de leituras, construída a partir de sua relação com a literatura. (ZILBERMAN, 2012, p. 182)

Novamente, é possível refutar a Teoria Estruturalista, defendida pelos formalistas russos, tais como *Viktor Chklóvski*, em *A arte como procedimento* (1917) e *A nova poesia russa*, de *Roman Jakobson* (1919), que descartavam, de certo modo, o protagonismo e a historicidade do leitor, entendendo que o processo de leitura já estava pressuposto pelo autor do texto, bem como o modo como o leitor deveria realizar a leitura. Esses autores problematizavam a literatura somente como objeto de estudo, descartando a metodologia em si. Jauss (1994) explicita, assim, os objetivos que pretendeu com a Teoria da Estética da Recepção em oposição à Estruturalista:

A experiência da leitura logra libertá-lo das opressões e dos dilemas de sua práxis de vida, na medida em que o obriga a uma nova percepção das coisas. O horizonte de expectativa da literatura distingue-se daquele da práxis histórica pelo fato de não apenas

conservar as experiências vividas, mas também antecipar possibilidades não concretizadas, expandir o espaço limitado do comportamento social rumo a novos desejos, pretensões e objetivos, abrindo, assim, novos caminhos para a experiência futura. (JAUSS, 1994, p. 52)

Entende-se, aqui, que a atitude receptiva é capaz de transformar seu modo de compreender a literatura, suas exigências e “[...] valores que orientam sua experiência do mundo” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p.85).

Para Jauss (1994), as teorias Marxista e Formalista desconsideravam o processo de recepção da obra pelo leitor: uma valorizava apenas o contexto social e a outra apenas a essência do texto. O autor ainda especifica: “Ambos os métodos, o formalista e o marxista, ignoram o leitor em seu papel genuíno, imprescindível tanto para o conhecimento estético quanto para o histórico: o papel do destinatário a quem, primordialmente, a obra literária visa” (JAUSS, 1994, p. 23).

Assim, com o objetivo de aproximar conhecimento histórico e estético, buscando a valorização do leitor, Jauss (1994) elabora sete teses que elucidam sua Teoria. A fim de explanar as teses como parte dessa pesquisa, elas serão descritas a seguir, com base nas percepções da professora/pesquisadora:

1. A primeira tese defende que um texto só pode existir quando ocorre a interação entre ele e o leitor, ou seja, para Jauss (1994), uma obra só passa a ter significado por meio de sua leitura;
2. A segunda tese destaca que são as experiências do leitor, isto é, seu saber prévio, que permitem a interpretação da obra, como o autor defende:

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

3. Na terceira tese, Jauss (1994) discute a interpretação estética do leitor em relação à obra, afirmando que pode haver a rejeição ou aceitação da mesma;
4. Na quarta tese, o autor coloca que a leitura nunca está acabada, pois depende do tempo histórico do leitor, que determina o sentido do que se está lendo;

As quatro teses mencionadas servem de embasamento para as próximas três, que, por sua vez, estão envoltas em três aspectos: o sincrônico, o diacrônico e a literatura e vida prática.

5. Na tese de número cinco, Jauss (1994) afirma que uma obra pode ser lida de diferentes maneiras, de acordo com o momento histórico em que ela se encontra, ou seja, ela será pautada pela diacronicidade;
6. Na sexta tese, o autor leva em consideração o aspecto sincrônico. Nela ele entende que a leitura atual de uma obra deve ser pautada em uma outra leitura, realizada anteriormente;
7. A sétima tese abarca os aspectos sincrônico e diacrônico, estabelecendo uma relação entre o leitor e a sociedade em que ele está inserido, oportunizando criticidade à leitura e permitindo que o efeito social e o estético da obra se unam.

As teses norteiam a Teoria da Estética da Recepção e, para visualizá-la de modo prático, foi necessário recorrer aos estudos de Aguiar e Bordini (1988), em que as autoras apresentam metodologias possíveis de serem implantadas dentro da escola, com a pretensão de, efetivamente, ofertar aos professores a possibilidade de formar leitores literários e desconstruir a ideia de escola formadora de leitores de códigos.

1.1.4. A função social da leitura e o Método Receptivo

Bordini e Aguiar (1988) buscam apresentar parte da problemática que envolve a tão mencionada crise da leitura. As autoras apresentam alternativas metodológicas para o ensino da leitura ao aluno já alfabetizado, buscando

possibilita a imersão no universo da literatura e acreditando que, com a formação desse leitor, seja possível desaliená-lo, permitindo que ele se torne um cidadão capaz de contribuir para a emancipação do seu país.

Inicialmente as autoras exploram o processo de formação do leitor, elencando aspectos pertinentes à importância de realizá-lo e entendem que a leitura tem uma função que transpassa a formação: a função social.

É através da linguagem que o homem se reconhece como humano, pois pode se comunicar com os outros homens e trocar experiências. Existe, porém, uma condição prévia para a manifestação da linguagem: é preciso haver um grupo humano, no qual o sujeito se confronte com o conjunto e se perceba como indivíduo. É, portanto, na convivência social que nascem as linguagens, conforme as necessidades de intercâmbio. (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 9)

Justifica-se, dessa maneira, a grande importância da literatura para a formação – mais do que a educacional – do ser humano. O leitor está em constante formação e assim permanecerá, pois está a todo tempo atribuindo sentidos às “[...] mais diversas manifestações da natureza e da cultura” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p.11).

Contudo, foi atribuída a escola a função única de formar leitores, ignorando a noção de texto como “representação simbólica”, de modo que o livro passou a ser a única possibilidade para mediar conhecimento, acentuando o poder da classe dominante em relação à classe dominada, pois sua valorização configura a diferenciação entre a classe que o detém da que não o detém (AGUIAR; BORDINI, 1988, p.11). Logo, mais uma vez torna-se evidente que há a urgência em ressignificar o ensino da leitura nas escolas e, para isso, as autoras apresentam métodos e estratégias possíveis para iniciar a desconstrução da ideia rasa de que a escola é, apenas, formadora de leitores.

Ainda, partindo do pressuposto de que “[...] a obra literária pode ser entendida como uma tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor.”, (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 14) é possível, mais uma vez, a aquisição da leitura como um processo que nunca se acaba e que se difere, de acordo com o leitor.

Para as estudiosas, a escola precisa cumprir um papel bem determinado no que diz respeito à formação de leitores literários:

(...) produzir um ensino eficaz da leitura da obra literária, deve cumprir certos requisitos como: dispor de uma biblioteca bem aparelhada, na área da literatura, com bibliotecários que promovam o livro literário, professores leitores com boa fundamentação teórica e metodológica, programas de ensino que valorizem a literatura e, sobretudo, uma interação democrática e simétrica entre aluno e professor (AGUIAR; BORDINI, 1988, p.17)

Então, com o intuito de direcionar os educadores na missão de formar, de maneira sólida, jovens leitores, Aguiar e Bordini (1981), como dito anteriormente, apresentam métodos de aplicação da teoria. São eles: O método Científico, o Criativo, o Comunicacional, o Semiológico e o Receptivo. Sabendo-se que nesta pesquisa o Método Receptivo foi utilizado, cabe a explicação de seu funcionamento.

Para compreender as etapas desse processo, é necessário fazer alguns apontamentos relacionados à Teoria da Estética da Recepção. Enquanto na comunicação há a possibilidade de o emissor e o receptor buscarem, automaticamente, um quadro de referências, “Com a obra e o leitor isso não é possível, uma vez que a obra fornece pistas a serem seguidas pelo leitor, mas deixa muitos espaços em branco, em que o leitor não encontra orientação e precisa mobilizar o seu imaginário para continuar o contato.” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 82).

Assim, para Jauss (1994), os quadros de referência são *horizontes de expectativas* “[...] os quais incluem todas as convenções estético-ideológicas que possibilitam a produção/recepção de um texto”, (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 83). As convenções que constituem esse *horizonte de expectativas* foram elencadas e conceituadas por Zilberman (1982, p.103), da seguinte maneira: Há a convenção denominada social, que diz que o indivíduo ocupa uma posição na hierarquia da sociedade. Há, também, a intelectual, que diz respeito à visão de mundo do leitor, que será compatível, na maior parte das vezes, com o seu lugar no espectro social, mas que ele só atinge após completar o ciclo de sua educação formal. Já a convenção ideológica é correspondente aos valores circulantes no meio em que o sujeito vive, de que se imbuí e dos quais não consegue fugir. Quando Zilberman (1982) menciona a convenção linguística, ela explica que esta emprega um certo padrão expressivo, mais ou menos coincidente com a norma gramatical privilegiada, o que decorre tanto da educação do leitor, como do espaço social em que ele transita. E, por fim, a

autora aponta a convenção de cunho especificamente literário, proveniente das leituras que esse leitor fez, de suas preferências e da oferta artística que a tradição, a atualidade e os meios de comunicação, incluindo-se aí a própria escola, concedem-lhe.

Entende-se, aqui, que o Método Receptional visa à ruptura dos *horizontes de expectativas* dos leitores com o objetivo de ampliá-lo. Desse modo, para que o método seja eficaz, alguns objetivos precisam ser alcançados, como elencam Aguiar e Bordini (1988, p.86)

- 1) Efetuar leituras compreensivas e críticas;
- 2) Ser receptivo a novos textos e a leituras de outrem;
- 3) Questionar as leituras efetuadas em relação a seu próprio horizonte cultural;
- 4) Transformar os próprios horizontes de expectativas, bem como os do professor, da escola e da comunidade familiar e social.

Além disso, para aplicar esse método é necessário seguir as etapas estabelecidas pelas autoras Aguiar e Bordini (1988, p.91):

- 1) Determinação do horizonte de expectativas
Aqui, faz-se necessário conhecer e investigar os perfis leitores, a fim de que as vivências, predileções e realidades sociais sejam elucidadas, pois somente assim, o professor conseguirá determinar o horizonte de expectativas de seus alunos;
- 2) Atendimento do horizonte de expectativas
Nesta etapa do Método Receptional, há, por trás da ação, a intencionalidade de atender às necessidades e expectativas constatadas na etapa anterior. O professor deverá propiciar aos leitores obras que já façam parte da sua realidade e que, acima de tudo, despertem seu interesse;
- 3) Ruptura do horizonte de expectativas

Depois de completar a etapa 2, o professor irá, então, traçar uma sequência didática que dê conta de romper o horizonte de expectativas anteriormente atingido. Aqui, os alunos deverão ter contato com obras que não façam, necessariamente, parte de sua realidade. Entretanto, há, ainda, a necessidade de estabelecer um elo com a etapa anterior, seja pelo tema ou gênero escolhidos;

4) Questionamento do horizonte de expectativas

Na quarta etapa do Método, o professor irá problematizar e questionar as duas obras anteriormente escolhidas, para propiciar uma comparação e análise das mesmas, de modo que os alunos compreendam as similaridades e diferenças presentes nos textos. Aqui, os alunos irão compreender os problemas que enfrentaram ao longo do processo de recepção das obras e, de certo modo, encará-los;

5) Ampliação do horizonte de expectativas

Por fim, nesta última etapa, o professor deverá incentivar a tomada de consciência por parte dos alunos, possibilitando que eles notem novas e mais complexas possibilidades leitoras. Neste ponto, o leitor tem a oportunidade de selecionar, com base na evolução adquirida ao longo das etapas, obras que tragam a ele conhecimentos, temáticas e/ou composições distantes das que apresentou na etapa 2.

Todos esses objetivos mencionados anteriormente são atingidos ao longo do processo de aplicação do Método Recepcional nas aulas de Língua Portuguesa, mais especificamente nas de Literatura. O modo como se deu a aplicação deste método nas aulas da professora/pesquisadora será explicitado no capítulo destinado à Metodologia.

1.1.5. Uma proposta de análise da leitura literária no espaço escolar entre adolescentes

Nesta pesquisa, o olhar para o ensino da leitura literária na escola, mais propriamente para adolescentes, ocorre pela ótica da Teoria da Estética da

Recepção, pois ela é capaz de compreender o leitor como protagonista do processo de aquisição da leitura, opinião compartilhada pela professora/pesquisadora, com base em sua experiência docente. Conforme as sete teses elencadas por Jauss (1994) acerca de sua teoria, faz-se necessário observar os inúmeros aspectos que interpelam a relação autor-obra-leitor. A teoria receptiva busca atrelar sempre o contexto do leitor – sua bagagem social e cultural – ao processo de aquisição da leitura. Percebe-se, assim, que a sociedade, ou seja, o meio em que está inserido o leitor tem grande interferência no modo como ele poderá interpretar o texto lido.

Nesse sentido, há aproximação com o conceito de Representação, trazido por Chartier (2011), que é capaz e explicitar com mais detalhes a influência do meio na vida do leitor, uma vez que ele tem liberdade para subverter o texto, todavia, dadas as imposições sociais de seu contexto, essa liberdade deixa de ser absoluta. A partir do alinhamento de ideias dos autores Jauss (1994) e Chartier (2011), bem como de suas teorias, a proposta é realizar uma análise aprofundada acerca do modo como acontece a aquisição da leitura literária dentro da escola e sobre o meio que envolve os protagonistas desse processo, os leitores.

1.1.6. O diálogo entre as teorias

Nesta pesquisa, o ensino de leitura literária é estudado sob o viés da Estética da Recepção e do conceito de Representação, de Chartier. De acordo com a ótica da Teoria da Estética da Recepção, a leitura parte do modo como o leitor a recebe – muito mais do que como o autor elabora o texto. Para tanto, todas as experiências de ambos, seja no âmbito social e intelectual são levadas em consideração para a realização da leitura. Desse modo, para essa Teoria, o meio em que está inserido o leitor, influencia diretamente nas escolhas de leitura e modos de ler.

A Estética da Recepção entende que para que ocorra efetivamente a leitura literária, a interação entre leitor, obra e autor é essencial. Essa Teoria não leva em consideração as diretrizes do autor, pois concordar ou não com ele faz parte do processo de leitura. Afinal, num único texto há muitas leituras possíveis. O modo como esse leitor irá recepcionar o texto dependerá, sem

dúvidas, do momento em que ele vive – pensando nos aspectos sociais e históricos.

Leitor, obra e autor, aqui, são elementos indissociáveis, pois é a partir dessa tríade que se estabelece a recepção da obra; todo o conhecimento prévio do leitor fará parte do texto e, em seguida, isso será rompido, gerando questionamentos e ampliando seus horizontes.

Por fim, observa-se que tanto para Jauss (1994) quanto para Chartier (2011), o leitor é aquele que, mais do que completar, atribui significado ao texto lido, de maneira que, ao ler, leva consigo todas as experiências vividas, estabelecendo, a partir delas, a recepção da obra literária. O autor, a partir do momento que publica, renuncia a seu texto, afinal, posteriormente haverá alguém – o leitor – que, efetivamente, receberá e atribuirá sentido à obra.

2. CAPÍTULO II

2.1. Revisão bibliográfica

Busca-se, neste tópico, apresentar investigações que abarquem questões relacionadas ao nosso problema de pesquisa, entre elas, o ensino da leitura literária com alunos do ensino médio e o Método Recepcional. Elas tornarão possível a compreensão do alcance e das perspectivas das pesquisas que vêm sendo realizadas quanto ao desenvolvimento da leitura literária em jovens do ensino médio. Pautando-se na Estética da Recepção foi realizado um levantamento da produção nesta área.

Realizei uma consulta em bancos de dados qualificados e encontrei estudos que trazem apontamentos de extrema relevância para essa pesquisa, já que os pesquisadores usam um referencial teórico similar para buscar compreender a relação do jovem estudante que frequenta o ensino médio com a leitura.

No primeiro momento, foi realizada a busca simples, visando encontrar os artigos que pudessem ter relação com essa pesquisa e as palavras-chave que trariam resultados mais próximos e, por conseguinte, satisfatórios. Faz-se necessário evidenciar aqui, que essas palavras-chave e sua ordenação, eleitas para as pesquisas avançadas – em todos os bancos de busca – se deram da seguinte maneira: “*estética da recepção*” AND “*ensino médio*” AND “*leitor*” OR “*leitura*”. Assim, os resultados mostraram-se mais satisfatórios. A primeira busca deu-se no *Portal de periódicos de Capes*. Com ela foram obtidos 58 artigos, sendo que muitos não tinham relação direta com o assunto em questão. Em vista disso, foi realizada uma nova busca, visando encontrar artigos publicados nos

últimos cinco anos. Com esse filtro, foi encontrado o estudo de *Vilela (2020)*, cujas contribuições para este trabalho são muito pertinentes. Outra pesquisa simples foi realizada na plataforma *Scielo*, trazendo muitos resultados insatisfatórios. Foi realizada uma nova triagem, a partir da busca avançada, possibilitando localizar artigos publicados nos últimos cinco anos e somente em Língua Portuguesa, totalizando 36 resultados. Desses artigos, foram selecionados três: *Mediações em leitura: encontros na sala de aula* (NEITZEL; BRIDON, 2016), *O sujeito leitor, esse enigma: investigando a recepção do texto literário na escola* (SOUZA, R. 2019) e *Os comitês de leitura e a experiência com o texto literário no ensino médio* (VALTRÃO, 2020), trabalhos que apresentam constatações pertinentes ao problema de pesquisa levantado aqui. Posteriormente, foi realizada a busca simples no *Catálogo de teses da Capes*, que apresentou 62 teses e dissertações; em seguida, foi realizada a filtragem de acordo com o ano de publicação, a partir de 2015, totalizando 18 trabalhos. Destes, três foram selecionados por estarem diretamente relacionados à temática aqui apresentada. A opção de selecionar apenas as pesquisas dos últimos cinco anos deu-se pelo fato de o cenário educacional brasileiro estar em constante mudança. Isso acontece por razões políticas, sociais e, conseqüentemente, devido às inovações pedagógicas trazidas pelos pesquisadores. Logo, fez-se necessário buscar as pesquisas mais recentes no que se refere ao assunto, para desenvolver um trabalho verossímil e atual. A seguir, apresento-as.

Para Menezes (2019), a lógica de o brasileiro ser considerado um leitor médio pode ser desconstruída, se a sociedade assim desejar. Para defender sua tese, a autora apresenta um panorama das aulas de literatura no ensino médio ministradas por docentes que, a partir da oferta de momentos significativos, conseguem chegar a resultados mais proficientes no que diz respeito à formação do jovem leitor. A partir de questionários aplicados a alunos de duas escolas paranaenses, uma privada e outra pública, com perfil de alunos de nível socioeconômico médio, Menezes aponta que:

Quando questionados sobre o gosto pela leitura, todos os alunos responderam gostar, especialmente, de livros religiosos, seguidos de

jornal, livro didático, revistas, livros autobiográficos e, por fim, sinalizaram o gosto por romances e contos. Só leem na escola, quando o professor pede, caso contrário, 72% responderam que a casa é o lugar preferido e 28% disseram que leem no ônibus, no parque, na biblioteca ou nas viagens. (MENEZES, 2019, p.113)

Dessa forma, é possível constatar que os jovens se interessam pela leitura e, em sua maioria, realizada fora da escola. Ainda, com o intuito de verificar quais eram os entraves para o desenvolvimento do gosto pela leitura na escola, a pesquisadora buscou, por meio de outras questões, compreender qual era o gosto literário dos alunos. Com isso, pôde notar que, a partir das mudanças culturais ocorridas nas últimas décadas, os hábitos – inclusive de leitura – sofreram alterações também. Por esse motivo mudou o tipo de texto e o suporte eleito por eles. A autora afirma, ainda, que “A grande questão da escola, nesse sentido, parece ser articular as leituras reais dos jovens e as leituras desejadas pelos professores.” (MENEZES, 2019, p. 121). Em um dos questionários aplicados por Menezes, a autora perguntou “*quando você estuda os textos e obras literárias na escola, gosta do que faz? Por quê?*”, e, a partir das respostas obtidas, elencou os principais motivos que levavam os jovens estudantes do ensino médio a gostarem da aula de literatura, sendo o principal deles o fato de se afeiçoarem ao professor, seguido da reflexão e o “pensar” propiciados pela leitura.

Deste modo, entende-se, mais uma vez, que a apreciação da leitura ocorre muito mais pelo prazer que ela proporciona e não pela imposição. Outra importante constatação realizada por Menezes foi a de que “Existe uma distorção no conceito e na função da literatura, além disso, a validam como algo utilitário, ou seja, ora ela serve para passar no vestibular, ora para escrever melhor.” (MENEZES, 2019, p.140), com base nos dados obtidos nesta pesquisa. Por fim, após analisar a evolução da literatura no Brasil, Menezes afirma que se faz necessário que os professores de Língua Portuguesa busquem reavaliar sua prática, para buscarem ir além das disciplinas de Teoria Literária, ofertadas nos cursos de Licenciatura em Letras.

Confirmando a tese de Hans Robert Jauss (1994), de que a obra literária só é legitimada por meio da recriação ou mesmo da leitura e de que, por isso,

não há existência da obra sem o leitor, Warken (2015), em sua pesquisa, por meio de atividades propostas em colégios privados e públicos, apresenta considerações muito relevantes, podendo desenvolver de maneira aprofundada todas as etapas propostas por Jauss e, com isso, provar a sua tese. Exemplo disso, é a consideração feita pelo autor a respeito de um dos comentários dos alunos após a leitura de uma obra que não fazia parte de seu repertório:

A apreciação da estudante, além de ser de boa aceitação, revela que a leitura despertou nela o valor da literatura nacional, já que tem apenas o hábito da leitura de livros estrangeiros. A expressão muito interessante, usada pela leitora pode ser entendida como uma manifestação de neutralidade, ou seja, uma posição descompromissada com o pesquisador. Mas se a locução muito interessante pretende expressar a fruição da leitura, tudo indica que ela realmente despertou para o valor da literatura brasileira que ela desconhecia. Sendo assim, com a leitura da obra de arte literária realiza-se, de acordo com Estética da Recepção, a experiência estética no plano da *aisthesis*, responsável por propiciar a renovação da percepção de mundo, bem como a ampliação do conhecimento do leitor e em especial da leitora do texto de Machado de Assis. (WARKEN, 2015, p.132)

A aluna e os outros colegas da sala haviam lido a obra *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, e a proposição da ampliação do horizonte de expectativas se deu com base em uma das etapas sugeridas por Jauss dentro da teoria da Estética da Recepção. Ou seja, após a ruptura do horizonte – outra etapa – deu-se a sua respectiva reconstrução, como reafirma o pesquisador “A reconstrução do horizonte de expectativa no sentido de elucidar a relação que há entre obra e público é um dos ofícios que cabe à Estética da Recepção.” (WARKEN, 2015, p. 133).

Outra excelente contribuição de Warken foi a percepção e confirmação do conceito da *poíesis*, ideia de que, na experiência estética, o leitor se sente realizado e encontra prazer por, de algum modo, ter participação na obra do autor, Warken (2015). Isso comprova-se, também, a partir de trechos das entrevistas com os estudantes, tais como:

Pesquisador: Ficou triste? Você mudaria o final dessa estória?

Alisson: Ah eu daria, sempre no final de um romance tem um final feliz.
Pesquisador: Você daria um “happy ending”?

Alisson: Os dois voltariam a ficar juntos, o Bentinho reconheceria o filho. (WARKEN, 2015, p. 140)

A partir do momento em que o aluno, ao realizar a leitura da obra, sente-se confortável para sugerir um novo final, percebe-se a *poíeses*. Seguindo no plano estético, há outro conceito de Warken (2015), o da *aisthésis*, que diz respeito ao poder de expansão da visão por meio da obra. Tal efeito também é provado pelo pesquisador ao entrevistar outra aluna, que afirma ter expandido sua visão de mundo. “O prazer experimentado com a leitura da obra literária é o início do processo de uma via de mão dupla: só há prazer com conhecimento e somente há conhecimento com prazer, proposição exaustivamente defendida por Jauss (2013).” (WARKEN, 2015, p.141).

Depois de apresentar o primeiro e o segundo planos da experiência estética, Warken aborda o conceito da *Katharsis*, que abarca os outros dois conceitos expostos anteriormente e pode ser entendida como a aplicação prática pelo leitor das mudanças provindas a partir da identificação com a obra lida.

José Alexandre: Ah tem um pedaço, do Bentinho eu não me acho parecido com ele. Mas um exemplo na hora que ele pensou em fazer aquilo com Ezequiel. Eu me identifiquei com ele, porque às vezes na hora eu penso, mas depois eu acabo me corrigindo, eu achei bacana dele ter pensado. (WARKEN, 2015, p.144)

No excerto acima, recorte de uma das entrevistas realizadas pelo pesquisador, o aluno relata a sua piedade para com o Bentinho – quando o herói tenta cometer um assassinato justificado pelo seu ciúme – e diz ter se identificado com ele. Mais uma vez, Warken (2015) comprova a identificação entre leitor e obra. “Conjuntamente às experiências individuais vem a soma delas, para afirmar-se que a [...] Estética da Recepção [...] amplia igualmente o caráter emancipatório da arte que se realiza a cada recepção de uma obra literária.” (WARKEN, 2015, p.167).

A terceira e última tese localizada a partir da busca avançada realizada no *Catálogo de teses e dissertações da Capes*, assim como as outras abordadas anteriormente, retrata a experiência de ensino da leitura para alunos do ensino médio, tendo como base teórica a Estética da Recepção. Souza, A. (2016) entende que os livros didáticos elencados para uso em sala de aula desfavorecem a relação entre leitor e obra, isto é, o processo de recepção, tendo em vista que, para ele “A maioria das atividades propostas visa apenas levar o aluno a inferir informações e seguir o raciocínio do autor, não favorecendo, desse modo, a autonomia dos educandos nem a leitura reflexiva.” (SOUZA, A. , 2016, p. 197).

Tal visão se comprova por meio da afirmação de Cosson (2014), segundo o qual os livros didáticos, além de não permitirem que o leitor escolha a obra, ainda desrespeitam seus níveis de competência leitora. Adiciona-se, ainda, o descontentamento dos alunos ao se depararem com as obras escolhidas para fazer parte do livro didático, ou os chamados livros canônicos, habitualmente indicados pela escola, o que se comprova por meio de um dos gráficos obtidos por Souza, A. (2016):

Figura 1 – Gosto pela leitura indicada na escola

IX. Você gosta de ler os livros de literatura indicados pela escola? Por quê?

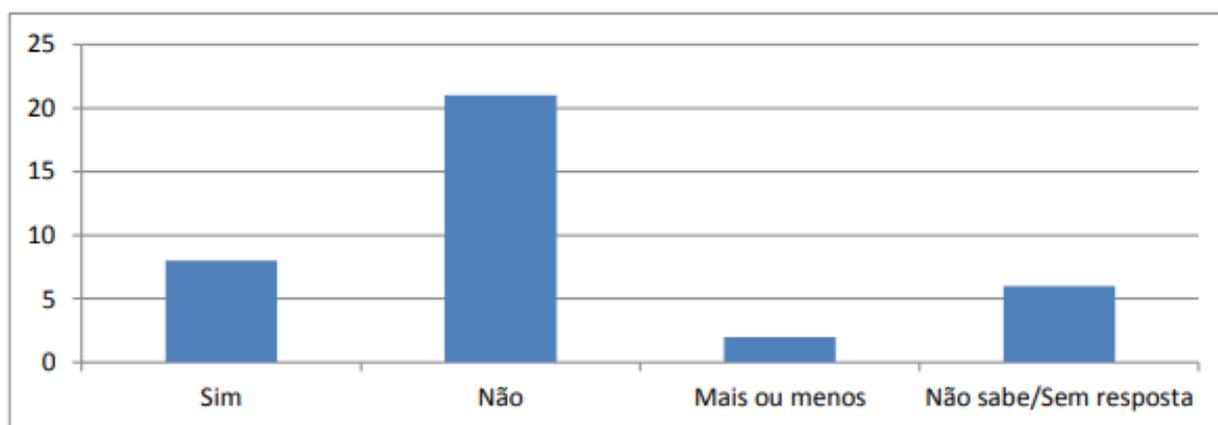


Gráfico 9. Gosto pela leitura indicada na escola

Fonte: Souza, A. (2016, p.114)

Levando em consideração a pergunta feita pelo pesquisador aos 37 sujeitos envolvidos na pesquisa, melhor dizendo, todos os alunos de uma turma

do 1º ano do ensino médio, e a quantidade de negativas coletadas, confirma-se a tese anteriormente levantada. Entre 37 alunos, 21 disseram não gostar das obras indicadas pela escola, com isso, nota-se a relevância desse estudo para a pesquisa realizada aqui. É perceptível que o aluno, quando pode escolher a obra que vai ler, tende a gostar muito mais da leitura, como sugere o Método Recepcional.

Partindo da análise das respostas do questionário aplicado, Souza, A. (2016) deu sequência às atividades planejadas para a turma. Ao todo, ele realizou quatro intervenções com a seguinte ordem de atividades: motivação, introdução, leitura e interpretação. O pesquisador afirma que após a quarta atividade, notou que “os debates já se davam de modo espontâneo entre a maioria dos educandos.” (SOUZA, A. 2016, p.201). Por fim, Souza, A. (2016) reitera que o letramento literário é efetivo, uma vez que houve avanço do nível leitor dos alunos, maior interação e liberdade para discutirem as obras e aumento da criticidade, como pôde comprovar ao longo da observação dos debates e análise dos questionários respondidos pelos alunos.

Além disso, visando coletar novas e importantes constatações em relação ao ensino da literatura na escola, possuindo como aporte a Teoria da Estética da Recepção, foram selecionados quatro artigos por meio de inicial busca simples, seguida de uma busca avançada e uma triagem que fossem capazes de elencar os textos que melhor dialogavam com esta pesquisa. Como exposto anteriormente, tais artigos abordam, de maneira geral, os aspectos principais da Teoria da Estética da Recepção, isto é, os autores buscam reafirmar a tese de que o leitor maduro é, inclusive, aquele que, por meio da leitura, emancipa-se e amplia seus horizontes de expectativas.

Ferreira e Bulhões (2020) partem da análise do conto *O buraco* (VILELA, 2016) e do cenário social do ano em que ele foi publicado para, então, justificar a sua relevância para a formação do jovem leitor:

Por meio da contextualização do conto, pode-se notar ainda a crítica social, pois o texto é publicado em um cenário marcado por silenciamentos, ausência de liberdade de expressão e paradoxos. Nesse contexto, o único diálogo possível surge na arte, na literatura,

mais especificamente, em um conto em que, por meio de “buracos” – vazios, elipses, ambiguidades, paradoxos, potências de negação e reticências –, busca estabelecer comunicabilidade com um leitor implícito inscrito no texto. Essa comunicabilidade inscrita no texto, uma vez descoberta pelo jovem leitor, pode assegurar-lhe o prazer, pois se sente considerado pelo relato durante a leitura. (FERREIRA; BULHÕES, 2020, p.10)

Ao abordarem a história do protagonista, os pesquisadores afirmam que ele – por não se identificar com o que vê à sua volta – acaba criando seu próprio mundo, fazendo-o entrar em um “processo de desumanização” (FERREIRA; BULHÕES, 2020, p. 10-11). Eles, ademais, afirmam que a ideia de um texto subjetivo, que dá margem para que o leitor em formação busque a concretude da história, é muito relevante, pois ele estará em processo de estímulo da imaginação. Assim, a tese de Iser (1999) de que um texto é prazeroso para o leitor quando ele pode efetivamente exercer sua capacidade de leitor, é reafirmada por meio dessa análise da obra.

Da mesma maneira, Souza, R. (2019), traz à tona a acerca da formação do leitor por meio da subjetividade, ainda que siga a linha teórica de Michel Picard (1986) e Vincent Jouve (1992), aproxima-se dessa pesquisa, pois entende o leitor como parte do texto também. A partir da análise de atividades desenvolvidas por alunos do sétimo ano de uma escola pública, com base na leitura das obras *Édipo, o maldito* (DAVIDSON, 2006) e *O cão dos Baskervilles* (DOYLE, 2003), Souza, R. (2019) visou compreender a formação do leitor literário na escola. Com base em suas observações ao longo do desenvolvimento das intervenções, bem como nas análises realizadas a partir das produções dos alunos, a pesquisadora conclui que “a leitura crítica não é apenas uma possibilidade, mas uma exigência que permitiria o prazer estético” (SOUZA, R. 2019, p. 24), concordando com a tese defendida pela Teoria da Estética da Recepção. Outro aspecto relevante a ser tratado, é a observação realizada sobre as possibilidades de leitura ofertadas aos alunos:

Os registros dos jovens leitores mostram ainda que o prazer de ler não se reduz ao expediente simplista da liberdade de escolha – e sempre nos perguntamos como se dá a liberdade de escolha quando esta? se restringe a uma oferta específica, que tem a ver com o lugar

socioeconômico e cultural habitado pelos indivíduos. (SOUZA, R. 2019, p. 25)

Dessa maneira, a pesquisadora entende que o essencial é que, independentemente das obras, os leitores sejam capazes de ler de modo a descobrirem novas possibilidades, inclusive, redescobertas deles mesmos.

Com o objetivo de explicitar o papel da escola no que tange à aproximação do jovem leitor com o livro, Valtão (2020) estudou a organização de comitês de leitura em uma escola pública, tendo como objetivo compreender a relação entre o leitor e a obra para além das aulas de Língua Portuguesa. A pesquisadora entende que há a necessidade de fomentar a leitura literária nas escolas, em contraponto à leitura utilitária. Em outras palavras, o leitor deve alcançar a fruição, como prevê, similarmente, a Estética da Recepção.

Ademais, Valtão (2020) afirma que o intuito principal do estudo foi entender o quão relevante foi a implementação do comitê de leitura para emancipação do leitor, aluno do ensino médio. Um aspecto relevante foi o objetivo inicial dessa proposição: o de promover o interesse dos alunos por uma obra específica, sem “obrigá-los” a realizar essa leitura. Assim, “Essa prática rompe com a recorrente prática de indicar um livro para leitura e nunca mais se ouvir falar dele até a apresentação de trabalho e/ou seminário.” (VALTÃO, 2020, p. 12), o que, para ela, compromete o interesse do aluno em realizar a leitura. Tal pressuposição pôde ser confirmada por meio de vários depoimentos coletados ao longo do desenvolvimento dos comitês. Em um deles, um professor aponta que:

[...] a qualidade das análises cresceu substancialmente, revelando um alto nível de compreensão das obras e de maturidade literária dos que participaram das atividades do projeto. Foi emocionante ver os seus crescimentos intelectuais e, principalmente, as suas alegrias em estar reunidos para conversar e debater sobre este imensurável tesouro da humanidade: a literatura. (VALTÃO, 2020, p.15)

Valtão (2020, p.16) reforça, ainda, que o intuito é o de formar leitores, não de atribuir notas aos alunos. A pesquisadora confirma, a partir da coleta de depoimentos e observação dos encontros dos comitês, a hipótese de que o leitor necessita sentir prazer ao ler e que, acima de tudo, precisa ampliar seu horizonte e sua criticidade durante a leitura de literatura.

Buscando compreender como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com enfoque na mediação de leitura realizada por professores de Língua Portuguesa acontece no ensino médio da escola pública, o estudo de Neitzel, Bridon e Weiss (2020) indica que, ao preservarem a função estética de literatura, os membros do PIBID possibilitam que os alunos do ensino médio apreciem, efetivamente, as obras lidas. Os graduandos, no papel de mediadores, também, aproximaram os jovens do texto literário e puderam aprimorar sua própria relação com a leitura literária.

Para Neitzel; Bridon; Weiss “As concepções que subjazem o subprojeto sinalizam que a literatura tem função estética que precisa ser resguardada na escola.” (2020, p. 5), ou seja, é função da escola e, conseqüentemente do professor de Língua Portuguesa – não só ele – aproximar o jovem da leitura literária. Essa afirmação vai ao encontro do que prevê a Estética da Recepção. A intervenção deu-se com base na organização de subgrupos que, mediados por um membro do PIBID, deveriam realizar a leitura de determinada obra. As autoras relatam que houve certa resistência no início da atividade, todavia, puderam, por meio de evidências apontadas nos depoimentos que coletaram, entender que a atividade foi bem aceita pelos alunos. As pesquisadoras, inclusive, afirmam que não houve a intenção de coibir a escolha dos alunos em relação às obras, mas é função do professor mediar o acesso dos discentes a bons livros:

Por isso, a importância de levar aos alunos, a esses leitores em formação, leituras que estabeleçam uma relação leitor-obra que vão além da funcionalidade do texto. É preciso que eles lidem, também, com leituras que dialoguem com sua sensibilidade, revelem uma experiência estética e perpassem pelos caminhos que os levem à fruição. Nesse sentido, o professor é o mediador que poderá incitar experiências estéticas e ao mesmo tempo provocadoras de sentidos. (NEITZEL; BRIDON; WEISS, 2020, p. 15)

A partir dessa hipótese, as autoras justificam as escolhas das obras sugeridas aos alunos e apontam que, se bem-feita, a mediação de leitura nesses moldes pode possibilitar a subversão das obras, funcionando como abertura para outras leituras e, desse modo, contribuindo para a formação do jovem leitor.

As pesquisas aqui relacionadas, tiveram contribuição essencial no desenvolvimento deste trabalho, pois, tanto as similaridades observadas quanto as divergências de objetivos e estratégias adotadas pelos pesquisadores motivaram a professora/pesquisadora a repensar alguns aspectos do trabalho, bem como legitimar outros.

É possível destacar a relação entre o caminho percorrido por Menezes (2019) em sua tese *‘Educação literária no ensino médio: estudo de caso das escolas paranaenses’*, e a pesquisa aqui desenvolvida. Ambas as autoras visam compreender como acontece o ensino da leitura no ensino médio. O aporte teórico assemelha-se, pois, a concepção defendida pela estética da recepção norteia as duas pesquisas. Outro ponto comum foi a conclusão a que Menezes chegou em relação à formação do profissional de Letras:

Não podemos ignorar que, a cada dia, a formação do profissional de Letras, notadamente a do professor de Literatura, está presa a padrões do século XIX, essencialmente marcados pelo olhar positivista, que ignora as inovações estéticas, formação quase sempre fincada nos famigerados estudos de estilos de época, pautados no historicismo estéril, que ignora o caráter artístico da obra literária e que a nada levam, a não ser ao tédio do possível (MENEZES, 2019, p. 148 e 149)

Esse aspecto foi de extrema relevância para este trabalho, pois possibilitou que a professora/pesquisadora detivesse seu olhar, conjuntamente, para a formação do professor de Língua Portuguesa; embora o direcionamento de sua pesquisa seja muito mais para o aluno e o modo como ele apreende a leitura. Há, também, a importância do papel do professor, que é muito presente neste trabalho e, por isso, a colaboração de Menezes – que trouxe dados com base na observação das aulas de diversos professores em cenários diferentes –

foi de suma importância para as conclusões a que a professora/pesquisadora chegou.

No entanto, a pesquisa de Menezes opta por selecionar duas escolas de ensino médio – uma pública e outra particular – cujos resultados no ENEM foram positivos, permitindo que seus estudos apontem, conjuntamente, práticas relevantes e perfis de professores qualificados, cujas boas práticas em sala de aula – com base nos resultados da prova - já são previamente esperadas.

Menezes (2019) conclui reforçando a necessidade da implementação de políticas públicas que priorizem a qualidade da educação e a leitura, além de enfatizar que é imprescindível que os profissionais da área revisitem a todo momento os motivos pelos quais se ensina leitura na escola, para notarem a necessidade e importância de tal hábito na sociedade – e não só dentro da escola.

Já em sua tese intitulada *Letramento literário no Ensino Médio: análise poética como prática dialógica*, Souza, A. (2016) tem como objetivo analisar, inclusive, a relação de alunos do 1º ano do ensino médio com a leitura, bem como fez a professora/pesquisadora neste presente trabalho. O autor identificou, por meio da análise do material didático de Língua Portuguesa adotado pela escola, que os textos literários que eram utilizados com os adolescentes visavam, apenas, “levar o aluno a inferir informações e seguir o raciocínio do autor, não favorecendo, desse modo, a autonomia dos educandos nem a leitura reflexiva.” (SOUZA, A. 2016, p.195). Ele notou que poderia complementar o ensino de literatura associando ao material didático outras estratégias e permitindo que os alunos pudessem, efetivamente, se relacionar com os textos literários – neste caso, especificamente o poético – de modo que ampliassem seus horizontes de expectativas. O pesquisador promoveu, então, oficinas de leitura, para que os alunos pudessem debater e analisar criticamente as obras para além do que era exigido no material didático, mas ainda utilizando-o como base, sendo essa uma determinação da escola. Embora o pesquisador tenha utilizado apenas os poemas como objeto de pesquisa, suas estratégias caminham na mesma reta que as elencadas neste trabalho: o desejo de despertar nos alunos o pensamento crítico e incentivá-los a embarcar na aventura da leitura, formando,

assim, leitores de fato. Ambos os entendimentos se assemelham ao que foi pretendido pela professora/pesquisadora. Além disso, a estratégia de oficinas de leitura e o fato de que o ato de ler na escola não podem ser vistos apenas como uma atividade prazerosa, o pesquisador opta por aplicar, também, estratégias de compreensão textual – similares às análises críticas aplicadas no colégio de Bauru – conforme comprova o excerto a seguir:

Entendendo que a leitura feita na escola deve ser mais do que simples deleite literário, mais do que o prazer de se ler poemas, pois “É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos” (COSSON, 2014b, p. 120), que busquei desenvolver ações complementares para que os sujeitos pesquisados tivessem maior aptidão para interagir dialogicamente com os textos. Para isso, fiz uso de estratégias de compreensão textual, da leitura de algumas seções teóricas do próprio livro didático, realizei atividades de motivação, entre outras ações que viessem a colaborar com o desenvolvimento do letramento literário. (SOUZA, A. 2016, p. 198 e 199)

A conclusão a que chega o pesquisador contribuiu muito para essa pesquisa, uma vez que o autor considera – como dito anteriormente – a necessidade de ofertar leituras que propiciem mais do que o deleite, tendo em vista que estão acontecendo dentro da sala de aula.

Considerando as contribuições específicas de cada um dos trabalhos levantados nessa revisão literária, a tese *A recepção de Machado de Assis por jovens leitores do século XXI* (2015), elaborada por Warken, traz aspectos extremamente relevantes no que diz respeito à observação da estética da recepção direcionada a obras consagradas. Warken aponta em suas conclusões que, como prevê a teoria, o leitor aparece no centro da pesquisa e a análise dos textos produzidos por eles ao longo do processo, associada às reflexões do autor, trouxeram algumas respostas que podem, de alguma forma, elucidar o processo de ensino da literatura. De acordo com Warken “esta pesquisa contribui para orientar novos leitores, bem como trazer a professores do ensino de literatura uma mostra de recepção de obra literária como uma possibilidade de trabalho que resulte num ensino de literatura [...]” (2015, p. 297). Assim sendo

foi possível, a partir dos dados e conclusões do autor, ratificar algumas considerações desta professora/pesquisadora.

Os artigos *Mediações em leitura: encontros na sala de aula* (NEITZEL; BRIDON, 2016), *Os comitês de leitura e a experiência com o texto literário no ensino médio* (SOUZA, R. 2019) e *O sujeito leitor, esse enigma: investigando a recepção do texto literário na escola* (VALTRÃO, 2020), também agregaram bastante, uma vez que os autores, nas referidas pesquisas, utilizam-se da estratégia de oficinas – ou subgrupos – de leituras nas aulas de Língua Portuguesa, buscando a emancipação dos adolescentes no que diz respeito à leitura. Sabendo que esta pesquisa também fez uso de rodas de leitura para investigar o processo de ensino da literatura e de formação do leitor, essas produções foram de extrema relevância, pois outros olhares em relação a um processo similar, puderam ser percebidos. Uma das conclusões a que chegaram Neitzel; Bridon; Weiss foi a de que “A leitura coletiva [...] divisão do prazer de ler; um compartilhamento de momento sensível. Com essa metodologia, o leitor pode ampliar e aprofundar sua proficiência leitora, pois se apropria de estratégias empregadas pelos demais” (2020, p. 8). Ainda que haja similaridades, a referida pesquisa prevê que os alunos leiam apenas obras consideradas relevantes, buscando a desconstrução da ideia de que qualquer leitura é importante. Em contrapartida, a professora/pesquisadora que escreve aqui, entende que, em alguns momentos – principalmente na inserção do aluno adolescente no universo leitor – há a necessidade de aproximação entre as obras lidas e suas realidades, de modo que, livros considerados “ruins” podem ser essenciais para o primeiro passo em direção à formação de um novo leitor. Para Valtão (2020), o comitê de leitura – oficina ou roda – representa uma forma de o leitor produzir sentido; isso a partir das reflexões compartilhadas por ele e pelos colegas, além das colocações do educador, responsável pela mediação da atividade. Mais uma vez, Valtão, seguindo a lógica da Estética da Recepção – assim como os outros autores aqui apresentados – entende que o processo de apresentação da leitura e da literatura, deve ser mais do que a explanação dos aspectos estruturais do texto:

O comitê de leitura é o momento de parar o conteúdo de literatura de sala de aula, não rejeitamos o conhecimento sobre autores, características e estilos literários, muito pelo contrário, esses domínios são necessários e contribuem para a produção de sentido do texto literário; o problema é quando esses se tornam o único fim das aulas de literatura no ensino médio para falar da obra literária e sua interlocução com o sujeito leitor e com o mundo ao seu redor; fazendo do texto literário um objeto cultural humanizador do sujeito. (VALTÃO, 2020, p. 17)

A consideração da autora caminha em consonância com as conclusões a que chegou a professora/pesquisadora desta pesquisa, uma vez que há a mesma percepção entre as duas de que a literatura precisa, emergencialmente, ser compreendida para além de um propósito estritamente formal e analítico. Por fim, o artigo *O conto fantástico na formação do leitor: uma leitura do conto “O buraco”, de Luiz Vilela (2019)* (FERREIRA; BULHÕES, 2020), foi o que mais trouxe contribuições no que diz respeito à observação das análises críticas elaboradas pelos alunos do colégio bauruense e selecionadas pela professora/pesquisadora. O artigo de Ferreira; Bulhões foi capaz de apresentar uma minuciosa análise com relação à referida obra de Vilela. Os pesquisadores abordam a participação do leitor implícito e as reflexões sociais trazidas no livro; além disso, os aspectos subjetivos são, um a um, pontuados por eles, de maneira que as análises ficam elucidadas e apontam um caminho lógico de raciocínio, visando à compreensão do processo de apropriação da obra pelo leitor, conforme afirmam:

[...] a relação entre leitor implícito e obra é dialógica, por isso pode ser entendida, de acordo com Jauss (1994), tanto como a da comunicação com um provável receptor, quanto a relação de pergunta e resposta embasada no âmbito de uma história da literatura e no nexos entre as obras literárias. Mesmo que ao leitor contemporâneo – pela ausência de mediação, embora a obra esteja inserida em acervos do PNBE –, escape o contexto histórico de produção do conto, bem como sua dialogia com outras narrativas fantásticas [...]. (FERREIRA; BULHÕES, 2019, p. 57)

Conforme exposto anteriormente, todas as referências encontradas ao longo do processo de revisão da literatura foram, de alguma maneira, importantes para a composição desta pesquisa, visto que cada um dos autores

aqui elencados se pautou nas obras de grandes teóricos que seguem a linha da Estética da Recepção, ou seja, buscam entender a relação entre leitor, autor e obra. Porém, essa busca de compreensão possui o olhar voltado, mais especificamente, para o leitor, grande sujeito desse processo de apropriação do sentido.

Quadro 4 – Teses e Dissertações (Catálogo de teses CAPES)

	Tese/Dissertação	Autor	Título	Ano de defesa	Instituição
1	Tese	SOUZA, A. I. L.	Letramento literário no Ensino Médio: análise poética como prática dialógica.	2016	Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências
2	Tese	MENEZES, J. A. B.	Educação literária no ensino médio: estudo de caso das escolas paranaenses	2019	Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências
3	Tese	WARKEN, P. E.	A recepção de machado de Assis por jovens leitores do século XXI	2015	Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências

Fonte: Catálogo de teses e dissertações da Capes

Quadro 5 – Artigos de periódicos científicos (Periódicos Capes e Scielo)

		Autor(es)	Título	Ano	Periódico
1	Artigo de periódico	FERREIRA, E. A. G. R. BULHÕES, R. M.	O conto fantástico na formação do leitor: uma leitura do conto “O Buraco”, de Luiz Vilela	2020	Signo
2	Artigo de periódico	NEITZEL, A. de A; BRIDON, J.; WEISS, C. S.;	Mediações em leitura: encontros na sala de aula	2016	Revista brasileira de estudos pedagógicos
3	Artigo de periódico	VALTÃO, R. C. D.	Os comitês de leitura e a experiência com o texto literário no ensino médio	2020	EntreLetras
4	Artigo de periódico	SOUZA, R. C. de S.	O sujeito leitor, esse enigma: investigando a recepção do texto literário na escola	2019	EntreLetras

Fonte: Portal de periódicos da Capes e Plataforma Scielo

3. CAPÍTULO III

3.1. Aspectos Metodológicos

A recepção do livro pelo jovem leitor é, aqui, o objeto de análise, pois, a pesquisa visa entender justamente como ocorre a atribuição do sentido ao que se está lendo e, a partir daí, como é possível construir um elo mais sólido entre o adolescente e a obra literária, aplicando uma vertente do método receptivo. Ou seja, há muitas leituras possíveis, aqui, busca-se compreender como esse processo – ou esses processos – de recepção podem ocorrer e como podem ser fortalecidos, de modo que se busque entender se é possível formar jovens leitores literários, mesmo que eles já estejam frequentando o ensino médio, tendo em vista as atividades pensadas para serem desenvolvidas ao longo das aulas de Língua Portuguesa.

3.1.1. Problema de pesquisa

Buscou-se com esta pesquisa tentar responder a seguinte questão: como é possível desenvolver o ensino da leitura literária com alunos do ensino médio, tendo como aporte uma proposta de trabalho pautada no Método Receptivo aplicada durante as aulas de Língua Portuguesa?

3.1.2. Objetivos

A fim de responder ao questionamento, um objetivo mais amplo foi elaborado e os específicos foram traçados.

3.1.2.1. Objetivo geral

Analisar os efeitos da organização de rodas literárias junto a adolescentes a partir da aplicação do Método Receptivo.

3.1.2.2. Objetivos específicos:

- Avaliar a implementação de rodas literárias junto a alunos do ensino médio, com base nos livros escolhidos ou não por eles e o modo como se relacionaram com as obras e a leitura;
- Analisar as produções textuais dos estudantes a partir das intervenções realizadas durante as rodas literárias e da aplicação do Método Recepcional ao longo do processo;
- Contribuir com reflexões a respeito do ensino de literatura junto a adolescentes.

3.1.3. Delineamento

Para responder ao problema de pesquisa e atender aos objetivos, optou-se pela realização de um estudo de caso com abordagem qualitativa. Para Lakatos e Marconi (2004), no estudo qualitativo não há um esquema estrutural, ou seja, não se organiza um esquema de problema, hipóteses e variáveis previamente. Deve haver um dinamismo, pois sua base dependerá da obtenção de seus dados qualitativos e da descrição detalhada dos envolvidos no estudo. Nesse sentido, é interessante compreender que a pesquisa qualitativa permite diversos meios de análise, afinal, é dinâmica e pode ser alterada a cada dado obtido. Assim, o pesquisador – que estará em constante interação com a pesquisa – visará enxergar as mudanças dia após dia. Por isso, essa modalidade foi escolhida pela professora/investigadora, já que atende às suas necessidades, tendo em vista que há bastante dinamismo em pesquisas desenvolvidas dentro do ambiente escolar.

Dentre as estratégias qualitativas de pesquisa, há o estudo de caso, uma metodologia que permite ao pesquisador compreender e analisar um evento tendo como base seu contexto real, como afirma Yin (2005). Assim, ele será capaz de construir análises aprofundadas acerca do objeto de pesquisa, o que pode ocorrer com indivíduos dentro de uma escola, por exemplo, como é o caso da presente investigação. A partir da análise de múltiplos eventos, tal metodologia parte dos questionamentos “como” e “por que”, para avaliar se a estratégia adotada com o grupo foi efetiva ou não. Por esse motivo, também, essa metodologia foi adotada aqui. Assim

sendo, é importante ressaltar que a pesquisa não buscou apenas o resultado final, mas a análise do processo como um todo, a partir das estratégias aplicadas durante as aulas de língua de portuguesa, que englobam o Método Receptional. Ele que, por sua vez, tem como aporte a Teoria da Estética da Recepção (JAUSS, 1979).

3.1.4. Contexto da pesquisa

A escola em que a pesquisa foi desenvolvida está situada no interior do estado de São Paulo. Trata-se de uma escola particular, que atende em torno de 300 alunos, entre 14 e 18 anos, matriculados em nove turmas de ensino médio, assim distribuídas: três de 1º ano, três de 2º ano e três de 3º ano.

No período da manhã, há seis turmas e, no da tarde, outras três. No espaço escolar, há um laboratório de informática, um laboratório de Biologia e um dedicado às produções da equipe de Robótica – outra especificidade da escola. Há uma estrutura física de alta qualidade, que oferece bastante conforto aos alunos. Há, também, uma biblioteca escolar com dois computadores disponíveis para pesquisa e um acervo de alta qualidade, embora seja um pouco restrito se comparado a outros da mesma cidade, com livros, revistas, jornais e Dvd's divididos por gênero – conforme será detalhado na sequência.

Grande parte dos alunos dessa escola é oriunda de outro colégio da mesma rede, que atende crianças de 6 a 14 anos, durante o Ensino Fundamental I e II. De modo geral, esses alunos já estão adaptados ao modelo de ensino da escola, que prevê a interação entre professores, alunos e funcionários. Na escola, há intervenções culturais e incentivo à leitura, por meio de atividades realizadas ao longo de todo ano letivo. Por exemplo, há uma semana dedicada à literatura e à leitura, sempre apresentando um homenageado e um tema a ser desenvolvido. Os alunos participam elaborando textos e outras produções artísticas, além de concorrerem a prêmios.

3.1.5. Os participantes da pesquisa e os aspectos éticos

A turma eleita para a realização desta pesquisa foi o 1º ano A, composta por 33 alunos, sendo 14 do sexo feminino e 19 do sexo masculino. Durante a pesquisa,

os estudantes tinham entre 14 e 16 anos. Essa turma tinha quatro aulas de Língua Portuguesa por semana e a professora responsável por lecionar essa disciplina é, também, a pesquisadora responsável pela pesquisa.

O 1º ano A foi escolhido devido ao fato da professora/pesquisadora já ter atuado como docente da sala em 2018, fato que oportunizou a ela conhecer muitos dos perfis leitores ali presentes, um aspecto importante para iniciar a primeira etapa do Método Recepcional. Entretanto, fizeram parte da pesquisa apenas 15 alunos: aqueles que – mesmo na modalidade de ensino não presencial – se mantiveram assíduos e completaram a última etapa da pesquisa. Mesmo assim, aqueles alunos que não estavam participando da investigação, mantiveram-se presentes nas aulas, pois as atividades estavam previstas no Plano de Trabalho Docente destinado ao 1º ano do Ensino Médio. Na turma não havia qualquer aluno com apresentação de laudo, isto é, nenhuma pessoa com deficiência (PCD).

Para que a pesquisa pudesse ser realizada na escola, houve a solicitação, por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ao Gerente Executivo de Educação, responsável pela rede de ensino da qual a escola eleita para a pesquisa faz parte. Assim, alegando prezar pelo anonimato dos participantes e sigilo em relação às informações coletadas, conforme determinam as normas da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa e as diretrizes da Resolução 466/2012 e suas complementares, a autorização foi concedida.

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da FFC/UNESP, por meio de seu cadastro na Plataforma Brasil, tendo obtido parecer favorável, conforme anexo.

A fim de garantir o anonimato dos participantes, seus nomes foram substituídos por letras, seguidas de sua idade entre parênteses. Por exemplo, o participante será chamado de ‘A’, seguido de números que correspondem à sua idade. Quando a referência for a professora, será usada a letra ‘P’ e para a sala, de modo geral, ‘T’.

3.1.6. Procedimentos

A organização da pesquisa foi pensada por etapas: desde a busca pelo problema de pesquisa – que exigiu aprofundamento de leituras sobre propostas metodológicas que visam o ensino da leitura para adolescentes –, até a organização

de cada passo da aplicação do Método Receptional com os alunos e o modo como os dados deveriam ser coletados e analisados. Sua finalidade é atender às necessidades elencadas pela professora/pesquisadora, como essenciais para o desenvolvimento e conclusão da pesquisa.

Sabendo que esta pesquisa é um estudo de caso, é importante frisar que há a possibilidade de realizar alterações no processo a cada etapa, dado o dinamismo presente em estudos realizados com grupos dentro de escolas. Sendo assim, o primeiro passo foi elencar os autores e obras que abordam a temática do ensino da leitura e da literatura em sala de aula, além da busca por referenciais que abordaram, especificamente, o ensino desse conteúdo para adolescentes. Por meio de estudos e dados foi importante compreender como está a relação do brasileiro e, pontualmente, a do jovem, com a leitura.

Realizada a avaliação prévia, os estudos de Aguiar e Bordini (1988) foram escolhidos para embasar a elaboração do método de aplicação da pesquisa, considerando que as autoras elaboraram uma sequência didática a partir da aplicação do método que chamaram de 'Receptional', totalmente embasado na teoria da Estética da Recepção.

Quadro 6 – As etapas do Método Receptional alinhadas às propostas de atividade elaboradas para o ensino presencial (antes da pandemia)

Mês e horas/aula	Etapa do Método Receptional	Proposta (Aula)	Itens que serão analisados
Fevereiro 4h/aula	Determinação do horizonte de Expectativas	Roda de Conversa 'Mas o que é essa tal Literatura?';	Participação dos alunos; Registros de falas e comportamentos; Conhecimentos prévios;
Março 4h/aula	Atendimento do horizonte de expectativas	Mediação de leitura da obra <i>Flores de Alvenaria</i> (VAZ, 2016); Roda de conversa e problematização acerca dos textos presentes na obra;	Participação dos alunos; Registros de falas e comportamentos; Conhecimento dos alunos acerca do gênero e tipo de texto lido.

Março e abril (tempo de leitura) 4h/aula	Ruptura do horizonte de expectativas	Proposta de leitura da obra <i>A hora da Estrela</i> (LISPECTOR, 1995);	Recepção dos alunos diante do título escolhido; Apresentação da obra e da autora; Conhecimento dos alunos acerca do gênero e tipo de texto lido
Maio 4h/aula	Questionamento do horizonte de expectativas	'Roda de leitura" para discussão sobre o texto e problematização da temática	Dificuldades elencadas; Discussão sobre a subjetividade e complexidade da obra e seu contexto histórico e social; Impressões sobre as personagens e a autora; Relação da obra com a sociedade.
Maio e junho (tempo de leitura) 4h/aula	Ampliação do horizonte de expectativas	Proposta de leitura de uma nova obra, escolhida pelos alunos; Ida à biblioteca escolar para escolha e empréstimo dos livros; Elaboração de uma 'Análise Crítica'; Entrega da análise e discussão acerca das leituras na 'Roda de leitura" Encerramento da atividade.	Apontamentos sobre as obras lidas (motivações); Possíveis mudanças de critérios que os levaram à escolha dos livros que eles leram nesta última etapa; Observação das falas e comportamentos dos alunos; Análise da gravação do encontro; Análise dos textos produzidos

Fonte: elaborada pela professora/pesquisadora

Conhecendo-se a realidade de ensino não presencial, imposta pela pandemia do Coronavírus, que obrigou toda a população a entrar em quarentena, o cronograma de atividades foi alterado, bem como houve adequação em relação ao modo de aplicação de algumas atividades. O estudo de caso ocorreu de maneira híbrida: inicialmente presencial e *online* posteriormente. Por esse motivo, a análise da

participação dos alunos – presencial e depois virtualmente – nas Rodas Literárias, pôde ser feita por meio de registros escritos elaborados por eles, de anotações realizadas pela professora/pesquisadora ao longo das aulas, de transcrição das falas e, posteriormente, das gravações dos encontros, como ilustra o quadro a seguir:

3.1.7. Adequações necessárias em função da pandemia da Covid-19

O estudo de caso ocorreria presencialmente e de modo integral dentro do ambiente escolar, considerando o fato de a investigadora ser, também, professora dos participantes da pesquisa. Inicialmente, o projeto previa que as Rodas de Leitura – atividade norteadora da análise – acontecessem mensalmente na escola, ou seja, seriam realizados encontros todos os meses, de fevereiro até julho. Além disso, haveria a possibilidade da realização de uma observação contínua e sistemática no que diz respeito à conduta dos participantes envolvidos.

O contato diário com os adolescentes possibilitaria a aplicação de questionários, o envio de autorização para coleta de dados e o recolhimento das produções por eles realizadas. Ocorre que, ainda durante a realização da segunda etapa prevista, realizada no início do mês de março, houve a interrupção das aulas, obrigando alunos, professores equipe gestora – bem como todo o resto da população – a entrar em estágio de quarentena para evitar a transmissão do novo Coronavírus, que pode desencadear a doença denominada Covid-19.

Desse modo, sendo o isolamento a única maneira de se proteger do vírus, as aulas permaneceram interrompidas. Pouco tempo depois, no mês de abril, a direção escolar optou por entrar em recesso até o meio do mês de maio. As aulas síncronas – ministradas em ambiente virtual – se iniciaram como um projeto piloto no mês de retorno, maio, e passaram a ser realizadas semanalmente a partir do mês de junho.

No primeiro mês foi possível realizar mais um encontro – já virtual – ;contudo, considerando as diferentes realidades dos alunos e que alguns deles não tinham acesso a computadores e à internet, ou mesmo acessavam de maneira limitada – compartilhando com irmãos e demais familiares – ficou determinado que as aulas deveriam ser reduzidas. As quatro aulas semanais de Língua Portuguesa passaram a ser apenas uma. Essa redução foi um dos acontecimentos que inviabilizaram a realização prolongada e sistemática do projeto ‘roda de leitura’, uma vez que o

conteúdo previsto pelas diretrizes da escola deveria ser lecionado durante essas aulas. Outro fator foi o fechamento da unidade escolar, onde está situada a biblioteca. Sem a possibilidade de acesso, os alunos não poderiam emprestar e devolver novos livros até o mês de junho, quando passou a existir possibilidade de empréstimo de livros.

Quadro 7 – As etapas do Método Recepcional alinhadas às propostas de atividade no ensino não presencial (pandemia)

Mês e horas/aula	Etapa do Método Recepcional	Proposta (Aula)	Itens analisados
Fevereiro 4h/aula	Determinação do horizonte de Expectativas	Roda de Conversa 'Mas o que é essa tal Literatura?';	Participação dos alunos; Registros de falas e comportamentos; Conhecimentos prévios;
Março 2h/aula	Atendimento do horizonte de expectativas	Mediação de leitura da obra <i>Flores de Alvenaria</i> (VAZ, 2016); Roda de conversa e problematização acerca dos textos presentes na obra;	Participação dos alunos; Registros de falas e comportamentos; Conhecimento dos alunos acerca do gênero e tipo de texto lido.
Março e abril 2h/aula	Ruptura do horizonte de expectativas	Proposta de leitura da obra <i>A hora da Estrela</i> (LISPECTOR, 1995);	Recepção dos alunos diante do título escolhido; Apresentação da obra e da autora; Conhecimento dos alunos acerca do gênero e tipo de texto lido
Abril e maio 4h/aula	Questionamento do horizonte de expectativas	'Roda de leitura virtual' para discussão sobre o texto e problematização da temática	Dificuldades elencadas; Discussão sobre a subjetividade e complexidade da obra e seu contexto histórico e social; Impressões sobre as personagens e a autora;

			Relação da obra com a sociedade.
Junho 2h/aula	Ampliação do horizonte de expectativas	Proposta de leitura de uma nova obra, escolhida pelos alunos, de acordo com as possibilidades; Elaboração de uma 'Análise Crítica'; Entrega da análise; 'Roda de leitura virtual'; Encerramento da atividade.	Apontamentos sobre as obras lidas (motivações); Possíveis mudanças de critérios que os levaram à escolha dos livros que eles leram nesta última etapa; Observação das falas e comportamentos dos alunos; Análise da gravação do encontro; Análise dos textos produzidos

Fonte: elaborada pela professora/pesquisadora

Para o desenvolvimento do trabalho, observações e apontamentos foram realizados ao longo da aplicação das atividades, conforme ilustra o quadro a seguir:

Quadro 8 – Ações utilizadas no desenvolvimento das atividades

Perguntas	Atividade
'O que você entende por Literatura?' 'Quais livros você já leu?' 'Você sabe a diferença entre texto literário e não literário?' 'Você costuma ler livros de qual gênero?'	Roda de Conversa 'Mas o que é essa tal Literatura?'
'A que estes textos te remetem?' 'Literatura marginal é literatura? Vocês gostam desse tipo de texto?' 'Qual das poesias te chamou mais atenção?' 'Quais os temas desenvolvidos ao longo dessa obra?'	Mediação de leitura 'Flores de Alvenaria' (VAZ, 2016)
'Quem é a personagem principal?' 'Qual a realidade dessa personagem?'	Roda de leitura 'A hora da Estrela' (LISPECTOR, 1995)

<p>‘Como esta obra está relacionada à vida de Clarice Lispector?’</p> <p>‘Qual aspecto mais chamou sua atenção?’</p> <p>‘Você sentiu dificuldade para realizar a leitura? Conseguiu compreender o texto?’</p> <p>‘Há relação entre o tema dessa obra com a obra discutida anteriormente?’</p>	
<p>‘Por que vocês escolheram essas obras?’</p> <p>‘Você escolheria esse mesmo livro no mês fevereiro?’</p> <p>‘Qual o tema do livro escolhido?’</p> <p>‘Essa temática tem relação com algum aspecto social já discutido anteriormente?’</p> <p>‘Você sentiu dificuldade ao ler?’</p> <p>‘A leitura foi prazerosa?’</p>	<p>‘Roda de leitura virtual’ livros escolhidos pelos alunos</p>

Fonte: elaborado pela professora/pesquisadora

3.1.8. O corpus da pesquisa

Como especificado, no novo cenário – ensino híbrido – imposto pela pandemia de Covid-19, muitos alunos passaram a ter dificuldade de acesso e, por isso, não participaram efetivamente de todo o processo da pesquisa. Deste modo, entre os 15 alunos que cumpriram todas as etapas propostas pela professora/pesquisadora, seis foram escolhidos e duas produções de cada um – o Projeto de Vida e a Análise Crítica – totalizando 12 produções textuais. Uma das produções refere-se à atividade ‘Projeto de Vida’, desenvolvida no início do ano, que teve como objetivo compreender a relação dos alunos com a leitura, bem como suas perspectivas (expectativas?) acerca da disciplina de Língua Portuguesa e, também, às relacionadas ao seu futuro profissional e acadêmico.

A outra produção escolhida foi a ‘Análise Crítica’, desenvolvida com base na última atividade proposta, que foi a escolha e, conseqüentemente, a leitura das obras pelos alunos. Os textos também são dos mesmos seis alunos cujas produções do ‘Projeto de Vida’ foram selecionadas. O critério para seleção dos textos foi o fato de esses alunos terem abordado no texto do ‘Projeto de Vida’ sua relação com a leitura,

permitindo estabelecer um elo entre essa produção inicial e a ‘Análise Crítica’, elaborada após a realização das atividades da pesquisa.

Também foram analisados recortes das gravações das aulas não presenciais, correspondentes às atividades ‘Roda de Leitura, *A hora da estrela*’ e à ‘Roda de leitura virtual – Atividade final’, a fim de levantar as perguntas e intervenções realizadas pela professora/pesquisadora, bem como apontamentos dos participantes. E, por fim, foram utilizados os registros feitos pela professora ao longo de toda a pesquisa em relação aos comportamentos e falas dos participantes nas atividades ‘Roda de conversa’ e ‘Mediação de leitura’.

3.1.9. Procedimentos para análise dos dados

Para analisar as produções escritas dos alunos foi utilizada a Teoria da Estética da Recepção, especificamente o Método Receptional – que também embasou a aplicação das atividades – e o conceito de Representação.

No que se refere à Estética da Recepção, foram considerados o universo vivencial dos alunos, seu contexto social, seus valores e sua relação com o mundo. O conceito de “representação” foi utilizado para analisar de maneira crítica o modo como esses discentes se apropriam da obra, partindo da ideia de que os autores apenas escrevem textos, mas é a transformação dos mesmos em objetos que chega ao leitor (CHARTIER, 1989) é possível buscar entender, por meio dos dados coletados, se o efeito produzido pelo texto no leitor está relacionado às representações impostas a ele, até mesmo no que tange à formação de sua identidade coletiva ou individual.

4. CAPÍTULO IV

4.1. Resultados e Discussões

Como explicitado no capítulo metodológico desta pesquisa, foram realizadas análises ao longo de todo o processo de aplicação do método recepcional nas aulas de Língua Portuguesa destinadas a este projeto. Os parâmetros da análise foram pautados em questões levantadas pela professora e/ou respondidas direta ou indiretamente pelos próprios alunos – por meio da oralidade ou pela produção escrita. Tais questões foram elaboradas com base na fundamentação teórica desta pesquisa, por esse motivo, os aspectos sociais se fizeram tão presentes nos questionamentos, uma vez que o intuito era compreender melhor a trajetória – de vida e leitora – dos alunos envolvidos na pesquisa, como evidenciou Jauss (2002):

[...] de um lado aclarar o processo atual em que se concretizam o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo e, de outro, reconstruir o processo histórico pelo qual o texto é sempre recebido e interpretado diferentemente, por leitores de tempos diversos. (JAUSS, 2002, p. 70)

Desse modo, com o intuito de conhecer ainda melhor os estudantes e sua relação com a leitura, a professora/pesquisadora lançou mão das questões elencadas no capítulo metodológico. No quadro 8, a seguir, estão as questões que pautaram as análises e que, na medida do possível, foram respondidas por ela

Quadro 9 – Questões norteadoras

1. Qual é o perfil leitor desse aluno?
2. A obra escolhida é considerada Literatura ou paraliteratura?
3. O tempo e espaço da obra têm relação com o tempo e espaço em que vive o aluno que a escolheu?
4. O aluno buscou fazer uma análise tradicional da obra (elementos da narrativa) ou apresentou aspectos diferentes do texto?
5. É possível notar, ao longo da produção, posicionamentos do leitor?
6. Há criticidade nessa produção acerca da leitura?
7. Os comentários realizados pela professora/pesquisadora e pelos colegas refletiram no texto do leitor?
8. É possível observar trechos em que o leitor 'completa' o sentido da obra?

9. O leitor deixa evidente seu contentamento ou descontentamento em relação à leitura?

Fonte: elaborada pela professora/pesquisadora

Em seguida, aparecerão as transcrições das produções textuais dos alunos participantes da pesquisa; o título da atividade é 'Análise crítica', e o objetivo da sua proposição foi concluir a aplicação do método recepcional, a fim de entender, por meio dos textos dos alunos, os impactos causados pelas atividades realizadas ao longo da etapa e se aconteceram mudanças desde a escolha da obra a ser lida, bem como no modo de ler e associação da leitura às vivências e aspectos sociais – discussão que se fez muito presente ao longo de toda aplicação do método. Sem perder de vista o objetivo de compreender se é possível realizar o letramento literário para alunos do ensino médio, a análise teve a pretensão de avaliar, especialmente, a última etapa do método recepcional: a ampliação do horizonte de expectativas, a fim de compreender se o aluno em questão alcançou ou não o que se espera na referida etapa.

Transcrição das produções

Análise crítica - Língua Portuguesa

Aluno A1

Livro: 'E agora?', de Odette De Barros Mott

Este livro tem como tema principal, o racismo. Conta a história de Camila, uma jovem que nasceu de pai branco e mãe negra. Sendo de uma família em cinco pessoas, pois a garota tem duas irmãs mais velhas que não tiveram a “sorte” de puxar o lado da família do pai como ela puxou, e com condições financeiras precárias, acabam se mudando para São Paulo. Onde as irmãs mais velhas trabalham como domésticas e a “estrelada” como elas a chamam deu sorte de uma professora “solteirona” a chamar para lhe fazer companhia, proporcionando um salário e estudos.

Ao analisar a narrativa, compreendi melhor como racismo é para os negros. A autora descreveu com realismo como eles são vistos na sociedade.

É um livro impactante, que me faz refletir o quanto sou privilegiada pelo simples fato de ser branca.

Camila, suas irmãs e a mãe acabaram aceitando as ideologias do racismo e concordando com elas. Pensam que o negro é inferior; é “do mal”; “quando não suja na entrada, suja na saída e dentre tantos outros absurdos que são idealizados.

Foi interessante ver o amadurecimento da protagonista. Como tudo foi sendo desconstruído aos poucos, pois o pai, o namorado e a professora acreditam que é uma grande falta de humanidade marginalizá-los pela cor da pele.

O final deste livro foi surpreendente. Pude refletir sobre como negro é injustiçado, inferiorizado e ridicularizado nessa nossa sociedade.

Gostaria que essa história não fosse verdadeira para muitos, o que lamentavelmente não ocorre.

Análise 1 – A1

A primeira ‘Análise crítica’ investigada – visando a continuidade ao processo de observação já iniciado nas outras etapas – foi a do aluno A1. A partir da observação dos posicionamentos ao longo das etapas de aplicação do Método Recepional e do estudo da ‘Análise crítica’, foi possível verificar alguns aspectos relevantes para responder ao problema de pesquisa inicial. Quando se fala em conhecimento prévio do jovem, é necessário que se leve em consideração o que afirma Jauss:

[...] há um saber prévio, ele próprio ele mesmo um produto dessa experiência com base no qual o novo que tomamos conhecimento faz se experiencial, ou seja, legível, por assim dizer, num contexto experiencial. Ademais, a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõem seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. (JAUSS, 1994, p. 28)

O aluno A1, conforme análise e observação da professora/pesquisadora, ao longo das etapas de aplicação do método recepcional, fez algumas observações sobre a obra lida e de seu interesse pelo assunto tratado nelas. A partir da reflexão trazida pelo aluno A1, depois da exposição da professora/pesquisadora, foi possível observar o início da decifração da obra, processo que foi evidenciado na etapa seguinte.

Por isso, para analisar os textos escritos pelo aluno A1, fez-se necessário compreender quais são as referências culturais dele, os livros que já leu e as conexões que ele foi capaz de realizar enquanto lia e, posteriormente, enquanto escrevia. Por

esse motivo, ocorreram as intervenções da professora/investigadora, ao longo da roda de conversa anterior à produção, para compreender os motivos pelos quais esse aluno escolheu a obra e como ele pôde se reconhecer, de algum modo, nas palavras do autor.

A produção textual escrita por A1, da obra “E agora?”, de Odette de Barros Mott contextualiza de maneira breve a narrativa escrita pela autora. O estudante indica elementos cruciais para a compreensão da história e, também, de sua análise, tais como “[...] nasceu de pai branco e mãe negra [...] têm duas irmãs mais velhas que não tiveram a “sorte” de puxar o lado da família do pai como ela puxou”. As personagens principais foram apresentadas por A1 e a problemática central, o fato de Camila ser filha de pai branco e mãe preta e, diferentemente de suas irmãs, ter nascido branca. A partir daí é possível entender que esse fato é relevante para a narrativa. Além disso, ao reproduzir a palavra “sorte”, entre aspas, para se referir ao fato de Camila ser branca em relação às suas irmãs, há indicação de que A1 nota o caráter preconceituoso presente em tal afirmação, ou seja, analisa com criticidade o trecho.

Ainda, A1 menciona o impacto do livro em sua vida quando afirma: “*me faz refletir o quanto sou privilegiada pelo simples fato de ser branca*”. Além disso, outro aspecto relevante pode ser notado no fim do texto, quando A1 explicita seu desejo de que a história não fosse verídica, uma vez que traz um relato racista.

Com base nas análises realizadas ao longo da aplicação do método recepcional, é possível entender que o Aluno A1 apresentou evolução no que diz respeito aos aspectos críticos do texto lido, bem como se mostrou aberto à leitura de obras diferentes das quais estava acostumado a ler. Tais observações provam que, mesmo parcialmente, o objetivo da última etapa do método – Ampliação do horizonte de expectativas – foi atingido.

Aluno A2

Livro: ‘O menino sem imaginação’, de Carlos Eduardo Novaes

O livro trata de forma explícita um problema muito presente na sociedade atual, o vício em assistir televisão e durante toda história o protagonista conta um pouco da sua convivência com os aparelhos de televisores e também tenta lidar com os problemas acarretados pelo mal hábito de assistir TV todos os dias. Em uma aula,

onde precisou desenhar uma (simples) galinha o garoto não conseguiu pois nunca havia parado para observar a realidade “fora da tela”.

Isso nos faz refletir em como as crianças e adolescentes de hoje em dia, convivem o tempo todo com a tecnologia e muitas vezes acabam não “exercitando” algo natural do ser humano, como por exemplo, a imaginação.

A obra é muito bem elaborada e nos faz pensar em nós mesmos, sobre nossos hábitos, retrata de forma bem clara um problema presente nas gerações atuais.

Análise 2 – A2

O aluno A2, cujo perfil é de um estudante centrado e que busca sempre novas leituras, optou pela escolha de uma obra considerada paraliteratura. Mesmo se mostrando ativo em todas as etapas da aplicação do método, A2, por meio da elaboração da análise crítica, demonstra não ter tido condições de analisar profundamente alguns aspectos elencados no texto. Desde a apresentação da história até a conclusão da curta produção textual, A2 evidencia de maneira superficial o modo como compreendeu a problemática trazida pelo autor do texto.

A superficialidade continua presente quando o aluno apresenta a problemática central do texto de maneira extremamente resumida e a analisa de maneira genérica, repetindo um discurso considerado “senso comum”: “[...] *crianças e adolescentes de hoje em dia, convivem o tempo todo com a tecnologia e muitas vezes acabam não exercitando algo natural do ser humano, como por exemplo, a imaginação*”.

Esses aspectos elencados, provam que o objetivo pretendido na última etapa do método recepcional, a ampliação do horizonte de expectativas, não foi atingido com esse aluno; tal conclusão se deve ao fato de que ele opta por uma leitura considerada fácil e rápida – sem qualquer desafio – e, concomitantemente, a analisa, também, de maneira rasa.

Ainda, de acordo com Chartier (1991) a busca pela significação do texto lido deve se dar com base na história do leitor, assim, entende-se que A2, ao analisar o texto, o acessou de acordo com suas possibilidades, sujeito “[...] às condições e os processos que, muito concretamente, sustentam as operações de produção do sentido. (CHARTIER, 1991, p. 179)

Aluno A3

Livro: 'Capitães de areia', de Jorge Amado

O livro "Capitães de areia" do excelentíssimo autor Jorge Amado conta a história de jovens negros que tiveram a infância roubada. Viviam em um trapiche abandonado e sobreviviam dos resultados de golpes e furtos bem arquitetados, principalmente por Pedro Bala, o líder do grupo.

Apesar de meninos, desde de cedo tiveram que fazer homens fortes, até porque não existiam pessoas a favor deles, a cidade os perseguia e os jornais os detonavam.

Preferiam viver na incerteza do que haveriam no almoço do que viver sem a liberdade que a rua lhes proporcionava, esta também era o maior bem na vida desses meninos talvez o único. Eles só tinham a si mesmos, por isso o companheirismo era tão importante e do mesmo modo evidente.

Meninos que precisavam decidir o futuro de suas vidas, essa é a situação que alguns e eles também se encontram. Decidir se irá prestar vestibular ou não, por exemplo.

Vemos também o problema social escancarado aos nossos olhos a seca, a fome e os pobres meninos de rua. Essa é a realidade de muitos, não só na Bahia e sim no Brasil inteiro. Acredito e tenho posto como verdade que a cultura desta maravilhosa e magnífica obra os fará pensar e rever seus conceitos acerca do assunto abordado que é de tanta valia nos nossos dias.

A maneira com a qual Jorge Amado escolhe as palavras nos fazem bem mais próximos dele, fazem também entender certinho cada aspecto do livro. Gostei muito. Virou meu livro favorito não só pelo assunto e sim por todas as conexões que me proporcionou e com certeza vai proporcionar a mais gente.

Análise 3 – Aluno A3

Ainda com a pretensão de responder às questões norteadoras elencadas aqui, foi analisada a produção do aluno A3. Ele optou por ler uma obra considerada

canônica, ou seja, efetivamente literária – de acordo com os estudiosos da área. Por isso, já fica evidente o desejo do aluno em realizar uma leitura desafiadora, diferente das que ele estava acostumado a fazer. Os apontamentos realizados pelo aluno A3 ao longo de todas as etapas de aplicação do método recepcionam, denotam seu envolvimento e, também, a sua busca por uma leitura desafiadora.

A apresentação do texto lido já explicita a presença da criticidade e do envolvimento dele com a obra, tendo em vista que o aluno é incapaz de apenas narrar o texto lido sem demonstrar suas impressões, como mostra o trecho: *“Apesar de meninos, desde cedo tiveram que fazer homens fortes [...]”*.

Em seguida, A3, mais uma vez, ao narrar outro trecho do livro, explica a postura das personagens, completando o sentido da obra. Outro aspecto analisado é o espaço e a temática de cunho social apresentada pelo autor; A3 ressalta a importância do tema e, de maneira crítica, associa o assunto à sua realidade. Essa postura é defendida como necessária por Cosson (2014), uma vez que o autor acredita que ler na escola deve propiciar mais que prazer: *“É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos”* (COSSON, 2014b, p. 120).

A partir dessa análise, fica evidenciado amadurecimento do aluno ao longo da aplicação do método recepcional, tendo em vista que ele, por meio da postura nas atividades e de sua produção textual, mostrou-se muito envolvido e disposto a atingir novos patamares no campo da leitura. A escolha de uma obra canônica, o modo como foi realizada a leitura dela, além das observações sobre o texto e seu caráter crítico demonstram que houve a ampliação do horizonte de expectativas, conforme pretendido.

Aluno A4

Livro: ‘A metamorfose’, de Franz Kafka

Um livro que com toda certeza preciso ler mais algumas vezes, para conseguir entender todas as faces da história.

A história é sobre Gregor Samsa um caixeiro-viajante que é transformado em um inseto monstruoso, o personagem é metamorfoseado sem demais cerimônias, e o

decorrer da história é em como seu dia a dia é transformado e o de sua família também.

O que mais me fascina neste livro é que ele, trata sobre o ser humano, a hipocrisia inserida no nosso dia a dia, a falta de empatia, o ego e muitos lados, sobre os quais nem todos estão dispostos a falar.

O livro não traz só a metamorfose de Gregor, mas também a metamorfose da família, que passa a tratar Gregor como um desconhecido, mas antes quando ele ainda trabalhava e mantinha a casa, só não era digno de amor e carinho. A metamorfose da casa, que por falta de dinheiro, vai virando um local mais simples e triste.

A mudança de cada um dos personagens também é muito presente, o pai sempre posto como um homem preguiçoso, continua assim, mas agora faz questão de ficar dormindo com seu uniforme, que ao passar dos anos fica sujo. A mãe que no começo da obra tinha muito carinho pelo filho, e ao decorrer dela passa a ter repugna por ele e a filha uma jovem inocente que fica com a tarefa de limpar o quarto de Gregor o que faz com prazer no começo, mas começa a tarefa e o “irmão”, uma parte interessante é quando a menina vai tocar violino para os inquilinos, tarefa que antes era um prazer oculto, vira inconveniente para os inquilinos.

O final não fica para traz, pois na minha interpretação, quando eles elogiam a jovem, só reforça toda a ideia passada no livro todo, as necessidades humanas. Pois quando a menina ainda não trabalhava, o controle da casa era do seu irmão, mas quando a ajuda financeira vem da filha passa a ser vista com outros olhos.

Análise 4 – A4

A4 inicia a produção fazendo uma observação acerca da leitura da obra: “[...] preciso ler mais algumas vezes, para conseguir entender todas as faces da história”. O comentário dá indícios de que a complexidade do texto é notada pelo aluno. O estudante segue apresentando a obra, tecendo uma análise repleta de criticidade e estabelecendo uma relação direta entre o subjetivo e o real – aspectos sociais da atualidade.

No parágrafo seguinte, o aluno faz uma análise rápida dos aspectos emocionais e das características das personagens apresentadas, também estabelecendo relação entre elas e os conflitos sociais em que estão envolvidos.

Ao concluir sua análise, A4 faz uma observação quanto à sua própria interpretação do texto, o que caracteriza, de certo modo, o receio de cometer um erro; essa postura evidencia a busca pela compreensão do texto, a fim de responder perguntas ao invés de praticar a leitura literária. É possível notar que houve a ampliação do horizonte de expectativas, uma vez que A4 muda seu perfil leitor e opta por realizar a leitura de uma obra aclamada e considerada por muitos, difícil, dada sua subjetividade. É interessante mencionar também que, mesmo relatadas algumas inseguranças, fica nítida a autenticidade ao interpretar a obra, o que Jauss (1994) nomeou protagonismo leitor.

Aluno A5

Livro: 'Marcas de uma guerra', de Sandra Pina

Marcas de uma guerra, retrata a história da família de Hilda durante a 2ª guerra mundial. Apesar de aparentemente ser um livro curto, a história te cativa, que você se sente dentro dela.

Através desse livro consegui enxergar que, os problemas podem estar muito longes, mas mesmo assim podem te afetar, e é isso que a família de Hilda passa. A guerra acontece na Europa, e logo no começo dela o Brasil todo sente muito.

Seu pai tinha um açougue e passou a ter que limitar a quantidade de carnes por cada cliente. Sua mãe era dona de casa e fazia algumas costuras escondida dos filhos. Tinha dois irmãos: Humberto, o mais velho, que já foi para guerra lutar, representando o Brasil, e Hilton, o mais novo.

Apesar de Hilda ser a personagem principal, ela foi a que mais gostei. Hilda era jovem e mesmo a história sendo passado há muitos anos, ela tinha um pensamento atual, não era como as meninas da época que sonhavam em casar, ter filhos, e ser dona de casa, ela queria estudar, fazer uma faculdade, e viver do seu próprio trabalho, sem ser sustentada por seu marido.

Hilda tinha sonhos assim, mas seu pai não gostava, queria que ela seguisse o exemplo da mãe, que fosse dona de casa para servir seus filhos e marido, sua mãe costurava escondido à pedido do pai, para que ela não visse e quisesse trabalhar um dia. Mesmo assim Hilda queria ser diferente.

Sua avó era italiana e sofreu muito com a partida do neto para guerra, ela imaginava sua família sendo morta por Humberto. Com esses fatos, Hilda e seus parentes sofreram muito durante a guerra.

Mesmo não sendo uma história real, senti todas as emoções ao decorrer da narrativa, a autora fez com que o leitor entrasse dentro dela.

No livro não foi citado o final da história, o que aconteceu com Hilda depois, mas mesmo assim, eu pude imaginar o final. Acredito que na família ficaram marcas de uma guerra...

Análise 5 – A5

Ao optar pela escolha deste título, A5 demonstra interesse em fazer leituras diferentes das que estava acostumado. O estudante inicia sua análise expondo os acontecimentos que circundam a história e, em seguida, apresenta as personagens de maneira superficial. No decorrer das rodas literárias, entretanto, foram abordados os hábitos sociais e sua interferência pontual na vida das pessoas, o que as leva, muitas vezes, a formarem uma consciência coletiva, sem individualidade, como coloca Chartier “[...] à ideia, construção consciente de um espírito individual, opõe-se, passo a passo, a mentalidade sempre coletiva que rege as representações e juízos dos sujeitos sociais, sem que estes o saibam.” (CHARTIER, 2002, p. 41). Mesmo assim, o discente, ao produzir o texto, não relacionou a discussão realizada na roda à obra lida.

Ao longo da produção, é possível notar que A5 compreende a leitura, mas sua análise não apresenta criticidade; ele não foi capaz de relacionar a narrativa à sociedade atual, mas, em dado ponto de seu texto, evidencia “[...] senti todas as emoções ao decorrer da narrativa [...]”, o que comprova o seu envolvimento com a obra.

Tendo em vista a última etapa do método receptivo, o rompimento do horizonte de expectativas, é possível entender que o estudante amplia suas possibilidades de escolhas literárias e, de algum modo, se mostra mais envolvido com a obra; contudo, o olhar crítico e a associação com a sua realidade não acontecem.

Aluno A6

Livro: 'Memória Póstumas de Brás Cubas', de Machado de Assis

O livro "Memórias Póstumas de Brás Cubas" do Machado de Assis, já é iniciado com uma frase bem marcante, onde o narrador dedica tais memórias ao verme que roeu as carnes do seu cadáver como saudosa lembrança. Para mim essa frase teve muito impacto no meu interesse inicial, além de nos dizer muito sobre o conteúdo e a história contada no livro.

A história é narrada em primeira pessoa por Brás Cubas, um homem rico e solteiro por opção, que, depois de sua morte, resolve contar sua vida.

O que é muito interessante na obra é o jeito que os acontecimentos são contados, de forma trágica e ousada, revelando muitos de seus erros, preconceitos, hipocrisias e trapaças de forma irônica.

Mesmo tendo levado uma vida repleta de benefícios, o "defunto autor" adota um discurso de autocrítica, muitas vezes melancólico e pessimista.

Outra característica notável na obra é o fato de o narrador comparar as suas memórias com às escrituras sagradas muitas vezes. Na minha visão o autor quis fazer uma crítica sobre o poder da igreja na época em que o livro foi escrito.

Podemos perceber também que a maioria dos personagens são representantes da elite. Mas também há figuras de menor espaço social, como a Dona Plácida e o negro Prudêncio, então, além do valor literário da obra, ela nos ajuda a entender os aspectos da época e a organização das classes sociais.

É interessante também a quantidade de capítulos do livro, enquanto outras obras da época costumavam ter em torno de 30 capítulos Memórias Póstumas tem mais de 100 capítulos, porém, alguns deles são muitos curtos ou simplesmente vazios.

Trazendo fortemente as características pessimistas da obra, o último capítulo é formado só de negativas do autor, pois Brás Cubas não se casa; não consegue concluir o medicamento para salvar a humanidade; acaba se tornando debutado, mas com um desempenho muito ruim; e não tem filhos.

Eu gostei muito do livro, porque traz um tipo de leitura diferente do “normal”. Outra coisa que me encantou muito foram algumas expressões usadas, pois foram muito bem planejadas e usadas, como a expressão: “Volúpia do aborrecimento”. Indico fortemente a leitura de Memórias Póstumas de Brás Cubas, a única dificuldade é que como o livro é antigo e de outra época tem bastante palavras que não são muito usadas atualmente. Mas no geral, é um livro muito interessante, bem elaborado, e com muito conteúdo importante e necessário.

Análise A6

O aluno A6 inicia seu texto explicando o que o motivou a continuar a leitura, em seguida, apresenta a obra e explicita aspectos relevantes do livro. A6 comenta a relação da história com a sociedade da época em que foi escrita e apresenta um olhar crítico ao fazer apontamentos sobre a ironia e a acidez do autor em relação à igreja e ao contexto, de modo geral.

O estudante relata toda a negatividade presente no livro e consegue explicitar características machadianas de maneira bem madura. Além disso, o fato de ter optado por ler uma obra canônica e tão referida nos vestibulares, indica que houve a intenção de se desafiar e tentar algo diferente do que fazia – escolhas de obras consideradas paraliterárias.

Entendendo que a ampliação do horizonte de expectativas está diretamente ligada a novas e mais complexas escolhas, é possível constatar que A6 atinge o objetivo esperado pelo método recepcional em sua última etapa.

Outro aspecto relevante é o fato de A6 indicar a obra, o que remonta diretamente à percepção de Bordini e Aguiar acerca da leitura de obras canônicas: “supõe-se que os textos de melhor realização artística tendem a ser vistos como os

mais difíceis num primeiro momento e, devidamente, decifrados, a provocar a admiração do leitor.” (1993, p.90).

É importante destacar que os alunos A2 e A5 fizeram análises mais superficiais das obras lidas, uma vez que eles são leitores menos maduros, ou seja, o hábito da leitura ainda está sendo consolidado, prova disso são as escolhas de obras paraliterárias e a retirada menos frequente de livros na biblioteca escolar.

Já os alunos A1, A3, A4 e A6 realizaram análises mais críticas, uma vez que todos eles já eram alunos leitores, ou seja, o hábito da leitura já era presente na vida deles; ainda, os mesmos alunos levantaram questionamentos ao longo das atividades desenvolvidas na pesquisa e também nas aulas de Literatura. Com isso, é possível constatar que se o aluno já um leitor em evolução, é mais fácil fazer com que ele, ao ser estimulado, consiga realizar efetivamente a leitura literária, pois a etapa de decifração do código – que normalmente ocorre quando o leitor é iniciante – já foi superada, então o mesmo, por ser um leitor maduro, é capaz de fazer assimilações e relacionar o que está lendo com aspectos sociais, possibilitando, assim, que ele seja crítico. A fim de explanar com maior aprofundamento os aspectos sociais envolvidos no processo de desenvolvimento da leitura literária, é possível recorrer a Chartier:

Toda reflexão metodológica enraíza-se, com efeito, numa prática histórica particular, num espaço de trabalho específico. O meu organiza-se em torno de três polos, geralmente separados pelas tradições acadêmicas: de um lado, o estudo crítico dos textos, literários ou não, canônicos ou esquecidos, decifrados nos seus agenciamentos e estratégias; de outro lado, a história dos livros e, para além, de todos os objetos que contém a comunicação do escrito; por fim, a análise das práticas que, diversamente, se apreendem dos bens simbólicos, produzindo assim usos e significações diferenciadas. (CHARTIER, 1991, p. 178)

Tal lógica de análise metodológica, desenvolvida com base nas experiências do autor, como ele próprio afirma, pode ser aplicada aqui, uma vez que as produções textuais apresentadas são fruto do processo desenvolvido ao longo desta pesquisa, durante as aulas de Língua Portuguesa, uma vez que ocorreu a decifração de textos, canônicos ou não, das narrativas apresentadas nas obras lidas e dos diferentes modos de atribuir significado ao que foi lido – com base em outras experiências vivenciadas e no horizonte de expectativas de cada aluno.

Além disso, é importante que se considere que a leitura é sempre particular, carrega consigo as especificidades das comunidades das quais fazem parte os leitores. Como aponta Chartier (1991) a leitura não pode ser vista como uma fenomenologia universal, que engloba todo e qualquer ato de ler, pelo contrário, há inúmeras diferenças entre os leitores, a começar pelos que efetivamente leem e os que tentam fazê-lo; ainda, “[...] é preciso que se considere as expectativas e os interesses extremamente diversos que os diferentes grupos de leitores investem na prática de ler.” (CHARTIER, 1991, p. 179)

Assim, para Chartier (1991) é importante que os diferentes resultados apontados aqui, de acordo com a análise das produções finais, apontam para o fato de que múltiplas possibilidades e compreensões culturais, e que isso não ocorre de maneira categorizada ou mesmo estática, pelo contrário, para (CHARTIER, 1991, p. 187): “um texto [...] autoriza recepções inéditas, logo cria novos públicos e novos usos. Por outro, a partilha dos mesmos bens culturais pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade suscita a busca de novas distinções, capazes de marcar os desvios mantidos.”

Com base nas diversas possibilidades de recepção dos textos, entende-se que, mesmo que a ampliação do horizonte de expectativas ainda não tenha ocorrido para todos os alunos, o processo de significação do texto ocorreu – de acordo com suas condições – e, sem dúvidas, se o processo de inserção da leitura na vida desse estudante for contínuo, esse horizonte, ora ou outra, se ampliará.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para responder à questão fundamental desta pesquisa, foi necessária a aplicação do método recepcional elaborado por Bordini e Aguiar (1993), cuja fundamentação é a Teoria da estética da recepção. A sequência estipulada pelas autoras foi seguida ao longo do primeiro semestre de 2020, a fim de que os alunos – sujeitos da pesquisa – vivenciassem cada etapa. Com isso, foram coletados os dados que embasaram as análises realizadas aqui, que aliadas às teorias estudadas, funcionaram como aporte para a conclusão desse estudo.

Com base na investigação aprofundada de todo o processo, bem como das produções finais, foi possível entender que o ensino da leitura literária pode ser desenvolvido com alunos do ensino médio. Porém, para que ocorra é necessário que o professor de Língua Portuguesa trace uma estratégia – como a apontada por Bordini e Aguiar (1993) – para que consiga visualizar cada etapa do processo. Além disso, é importante mensurar o nível de amadurecimento dos alunos enquanto leitores, para que seja possível efetivamente compreender se eles alcançaram a última etapa do método proposto: a ampliação do horizonte de expectativas, no caso do método recepcional.

A partir das atividades desenvolvidas nas aulas, os alunos envolvidos na pesquisa puderam experienciar novas vivências, diferentes das que estavam acostumados a ter ao longo das aulas de Língua Portuguesa, isso para desconstruir, ao menos parcialmente, a ideia de que o livro é apenas a primeira etapa de um estudo aprofundado, ou seja, de que a leitura servirá como aporte para resolução de exercícios, por exemplo.

Buscando compreender se os objetivos pretendidos com esta pesquisa foram atingidos, eles serão retomados e analisados um a um.

O objetivo central da análise foi compreender quais eram os efeitos da organização de rodas literárias junto a adolescentes a partir da aplicação do Método Recepcional. Para tanto foi necessário que a professora/pesquisadora observasse a participação dos alunos ao longo do desenvolvimento das rodas literárias, além de, a partir de algumas intervenções, poder sanar dúvidas ou levantar novos questionamentos que instigassem os alunos naquele momento ou nas atividades futuras.

Então, conforme apontado nas análises das produções individuais, foi observado que os alunos responderam, em sua maioria, positivamente. Essa constatação deu-se com base nos comentários feitos por eles ao longo das rodas – presenciais ou online – bem como a partir do olhar sobre as produções textuais, que também apontaram contentamento em relação às atividades desenvolvidas.

Outro objetivo estabelecido, foi o de avaliar a implementação de rodas literárias junto a alunos do ensino médio, com base nos livros escolhidos ou não por eles e o modo como se relacionaram com as obras e a leitura; o que se constatou, a partir da análise da professora/pesquisadora acerca das etapas de aplicação do método

recepional, foi que as rodas literárias, quando planejadas previamente, funcionam como um fator mobilizador, uma vez que os estudantes se sentem motivados a realizar as leituras para poderem compartilhar suas impressões com os colegas. Outro aspecto de forte impacto é o fato de que eles se sentem, muitas vezes, parte da obra lida, e ao socializarem suas impressões, encorajam os colegas a fazerem o mesmo.

Analisar as produções textuais dos estudantes a partir das intervenções realizadas durante as rodas literárias e da aplicação do método recepional ao longo do processo foi outro objetivo específico elencado aqui. Como já explicitado anteriormente, houve intervenções da professora/pesquisadora ao longo das etapas de aplicação do método recepional. Tais questionamentos e adendos foram de suma importância para que houvesse evolução dos alunos, já que muitos mostraram-se tímidos no início das atividades.

Quanto ao método recepional, cabe dizer que se trata de um método cujo enfoque está no conhecimento de mundo do leitor, e parte desse pressuposto para avançar as etapas. As predileções dos alunos são essenciais. Somente depois há a necessidade de rompê-las, visando a ampliação do horizonte de expectativas (etapa final). Dessa maneira, ao ampliar seu horizonte, é esperado que o aluno possa modificar não somente seu perfil leitor, mas também o ambiente em que está inserido.

Nesse sentido, é possível afirmar que a proposta de elaborar estratégias – como as rodas literárias – para ensinar a leitura literária para alunos do ensino médio foi atingida, uma vez que a base desse processo é propiciar uma interação consistente entre o leitor e obra.

É válido ressaltar, também, que foi possível compreender que a Teoria da Estética da Recepção, quando aplicada de maneira planejada, funciona como estimulante nesse processo, propiciando àqueles que têm contato com ela, a ampliação de sua visão de mundo e a fomentação da criticidade.

É necessário que se explicita, mais uma vez, que em função da pandemia de Covid-19, houve muitas mudanças inesperadas ao longo da aplicação da pesquisa, sendo a principal delas a limitação de contato, que obrigou a professora/pesquisadora a readequar etapas do método recepional e a sintetizar momentos de investigação – devido ao encurtamento drástico das aulas de Língua Portuguesa.

É importante evidenciar ainda que o principal objetivo da pesquisa foi analisar a aplicação das rodas literárias e seu desdobramento no ensino da leitura literária,

portanto, a análise aprofundada das obras trabalhadas coletiva e individualmente, ficou em segundo plano.

Logo, é relevante saber que o letramento literário é uma responsabilidade da escola, tendo em vista o fato de que se trata de uma prática social e, por isso, não cabe aqui questionar se a escolarização da literatura pela escola é boa ou ruim, mas sim como isso pode acontecer sem que ela, a literatura, seja prejudicada ou perca suas características fundamentais, como sua função humanizadora, como aponta Cosson (2014b).

A partir de todo o exposto, esta pesquisa apresenta uma breve discussão acerca do ensino da leitura literária para adolescentes, podendo, assim, ser revista e discutida sob outros pontos de vista, de maneira mais ampla, por tratar de uma temática complexa. O intuito, aqui, foi o de olhar, pontualmente, para o leitor, uma vez que “raramente a escola se preocupa com a formação do leitor. Seu objetivo principal consiste principalmente na assimilação, pelo aluno, da tradição literária, patrimônio que ele recebe pronto e cujas qualidades e importância precisam aceitar e repetir” (ZILBERMAN, 1989, p. 49).

REFERÊNCIAS

ABREU, M. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Unesp, 2006. T. de. **A formação do leitor**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 104-116, v. 11.

AGUIAR, V. T. de; BORDINI, M. da G. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

AGUIAR, V.T. de; B., M. da G. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ALQUIMIA. *In: Dicionário Michaellis de língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2020. Disponível em: <http://www.michaellis.uol.com.br>. Acesso em: 29 novembro de 2020.

BARTHES, R. **Aula**. Tradução e posfácio de Leyla Perrone Moisés. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 1985.

BRASIL. Ministério da educação (MEC). **Base Nacional Comum da Educação (BNCC)**. Brasília, 2017.

CÂNDIDO A. **A literatura e a formação do homem**. *In: CÂNDIDO A. Textos de intervenção*. Ed. 34: São Paulo, 2002.

_____. **Direitos humanos e literatura**. Comissão Justiça e Paz de São Paulo, 1989.

_____. O direito à literatura. *In: Vários escritos*. São Paulo, 2004.

CHARTIER, R (dir.). **Práticas de Leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1990.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/ Imprensa Oficial do Estado, 1996.

_____. **A história cultural: entre práticas e representações**. Trad.: Maria Manuela Galhardo. 2ª ed. Lisboa: Difusão Editorial, 2002.

_____. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 2003.

_____. **O desafio da escrita**. Trad. Fulvia Moreto. São Paulo: UNESP, 2002.

_____. **Defesa e ilustração da noção de representação**. *Fronteiras*, Dourados, MS, v.13, n.24, p.15-29, jul/dez 2011.

_____. **O mundo como representação**. *Estudos Avançados*, n.5, v.11, p. 173-191, 1989.

_____. **Por uma sociologia histórica das práticas culturais**. *In: CHARTIER, R. A História Cultural: entre práticas e representações*. 2ª Ed. Lisboa: Difel, 2002.

CHKLÓVSKI, V. "A arte como procedimento". In: TOLEDO, D. de O. (org.). **Teoria da Literatura: Formalistas Russos** (3ª ed.). Porto Alegre: Editora Globo, 1976.

COELHO, N. N. **Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira**. 2. ed. São Paulo: Quíron, 1984.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014 apud SOUZA, A. I. L. **Letramento literário no Ensino Médio: análise poética como prática dialógica**. Tese (Doutorado) – Universidade estadual paulista Júlio de Mesquita Filho.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014a.

_____. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014b.

_____. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, R.; SOUZA, R. J. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. São Paulo: UNESP/UNIVESP. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 01 de julho de 2021.

DAMIANI, M. F. Sobre pesquisas do tipo intervenção. In: **ENDIPE – Encontro nacional de didática e práticas de ensino**, 16., 2012, Campinas. Anais .Campinas: Junqueira e Marins Editores, 2012. Livro 3. P. 002882.

DAVIDSON, M-T. Édipo, o Maldito. São Paulo: SM Educação. 2006.

DOYLE, A. C. **O Cão dos Baskerville**. São Paulo: Companhia das Letras. 2003.

ELIAS, N. **O processo civilizador: formação do estado e civilização**. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. V. 2.

EVANGELISTA, A. M. **Algumas reflexões sobre a relação Literatura/Escola**. www.anped.org.br/reunioes/24/T1008587950265.doc. Acesso em: 01 de julho de 2021.

FERREIRA, E. A. G. R.; BULHÕES, R. M. **O conto fantástico na formação do leitor: uma leitura do conto “O Buraco”, de Luiz Vilela.** *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 45, n. 82, jan. 2020. ISSN 1982-2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/14268>>. Acesso em: Acesso em: 22 de maio de 2021. doi: <http://dx.doi.org/10.17058/signo.v45i82.14268>

ISER, W. **O ato da leitura: Uma Teoria do Efeito Estético.** Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo, 1996.

JAKOBSON, R. “Novíssima poesia russa”. In: **Dissertação de Mestrado de Sonia Regina Martins Gonçalves.** Roman Jakobson e a geração que esbanjou seus poetas. USP. 2001.

JAUSS, H. R. **A estética da recepção colocações gerais.** In: LIMA, Luiz Costa (Coord. e trad.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção.** 2ª ed. Rio de Janeiro Paz e Terra, 2002.

_____. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** Tradução de Sérgio Tellaroli, ed. Ática: São Paulo, 1994 apud WARKEN, P. E. **A recepção de machado de Assis por jovens leitores do século XXI.** Tese (Doutorado) - Universidade estadual paulista Júlio de Mesquita Filho.

_____. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** Trad. Sérgio Terallaro. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **O prazer estético e as experiências fundamentais da Poiesis, Aisthesis e Katharsis. A leitura e o leitor: textos de estética da recepção.** Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1979.

LAJOLO, M. **Literatura: Leitores & Leitura.** São Paulo: Moderna, 2001.

_____. **O que é Literatura.** 12 ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira : uma nova outra história.** Curitiba: PUCPress, FTD, 2017.

LISPECTOR, C. **A Hora da Estrela.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995. Lorencini. São Paulo: UNESP, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, E.P.U. 1986.

MENEZES, J. A. B. **Educação literária no ensino médio: estudo de caso das escolas paranaenses.** 2019. Tese (Doutorado) – Universidade estadual paulista Júlio de Mesquita Filho.

MOTT, O de B. **E agora?** São Paulo: ed. 14, 1992.

NASCIMENTO, T. A. S.; BARBOSA, M. L. F. **A influência da escola e da família no estímulo à leitura na Educação Infantil.** In: BORA, R.; BOTLER, A. (Org.). Caderno de Trabalhos de Conclusão do Curso de Pedagogia. Recife: UFPE, 2006. Disponível em: <https://www.ufpe.br>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2021.

NEITZEL, A. de A; BRIDON, J.; WEISS, C. S. **Mediações em leitura: encontros na sala de aula.** Revista brasileira de estudos pedagógicos. Brasília, v. 97, n. 246, p. 305-322, maio/ago. 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/MLQtWSn9fSKkqDWmqMhwjhi/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 de maio de 2021.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva.** 2. ed. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2009.

PROPOSTA PEDAGÓGICA: A concepção de educação da rede SESI SP. **Sesi Sp.** Disponível em: <https://www.sesisp.org.br/educacao/proposta-pedagogica>. Acesso em 01 dez. 2020.

ROCHA, M., AGUIAR, F. **Pesquisa intervenção e a produção de novas análises.** Psicologia: Ciência e Profissão, v.23, n. 4, 64-73. Brasília: CFP. 2003. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v23n4/v23n4a10.pdf> >. Acesso em: 10 de julho. 2020.

ROLLA, Â. R. **Professor: perfil de leitor.** Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras e Artes, Porto Alegre, 1995.

SESI-SP. Serviço Social da Indústria. **Orientações Didáticas, Língua Portuguesa 1º ano Ensino Médio / SESI-SP** – Serviço Social da Indústria. 1. ed. São Paulo: SESI-SP Editora, 2020.

SESI-SP. Serviço da Indústria e Comércio de São Paulo. **Procedimentos para utilização da Biblioteca Escolar.** São Paulo: v. 08, 2015

SOUZA, A. I. L. **Letramento literário no Ensino Médio: análise poética como prática dialógica.** 2016. Tese (Doutorado)– Universidade estadual paulista Júlio de Mesquita Filho.

SOUZA, R. C. de S. E. **O sujeito leitor, esse enigma.** *EntreLetras*, 10 (2), 494 - 519. 2019. doi: <https://doi.org/10.20873/uft.2179-3948.2019v10n2p494>

TERRA, E. **Leitura do texto literário**. São Paulo: Revista Metalinguagens, 2018, v.5, n.1, p. 13-25. 2018.

VALTÃO, R. C. D. **Os comitês de leitura e a experiência com o texto literário no ensino médio**. *EntreLetras*, 11 (1), 617 - 635. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/7509/16784> >. Acesso em: 27 de maio de 2021.

VAZ, S. **Flores de alvenaria**. São Paulo: Global, 2016.

VILELA, L. **O buraco**. In: *Três histórias fantásticas*. 2.ed. São Paulo: SESI-SP editora, 2016, p. 19-38. Apud FERREIRA, E. A. G. R.; BULHÕES, R. M. **O conto fantástico na formação do leitor: uma leitura do conto “O Buraco”, de Luiz Vilela**. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 45, n. 82, jan. 2020. ISSN 1982-2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/14268>>. Acesso em: 22 de maio de 2021.

WARKEN, P. E. **A recepção de machado de Assis por jovens leitores do século XXI**. 2015. Tese (Doutorado) - Universidade estadual paulista Júlio de Mesquita Filho.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino de literatura**. São Paulo: Contexto. 1991.

_____. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1982.

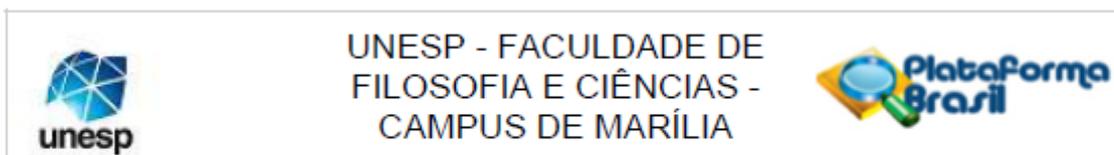
_____. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. **O papel da literatura na escola**. *Via Atlântica*, n. 14, dez. 2008. Disponível em: www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376/54486

ANEXOS

ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO

Situação: aprovado



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Os jovens e a leitura: uma experiência com alunos do ensino médio

Pesquisador: ROSANGELA CRISTINA DIEGOLI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 47713321.0.0000.5406

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.969.207

Apresentação do Projeto:

O presente trabalho tem como objetivo analisar a construção da relação entre leitor e obra lida, de modo a observar como – e se – ocorre o que se denomina leitura literária, com base na Teoria da Estética da Recepção, desenvolvida por Jauss (1979) à luz do conceito de Representação defendido por Chartier (1989). Espera-se responder ao seguinte questionamento: “É possível desenvolver o ensino da leitura literária com alunos do ensino médio, tendo como aporte uma proposta de trabalho pautada no Método Recepcional aplicada durante as aulas de Língua Portuguesa?”. Para isso, será aplicado o Método Recepcional, desenvolvido por Aguiar e Bordini (1988), e, a partir dele, uma sequência didática que culminará com a atividade ‘Roda de leitura. Os estudos de Candido (1989), Pétit (2009), Espera-se observar participantes do 1o ano do ensino médio de uma escola particular, onde a pesquisadora atua como professora de Língua Portuguesa, suas produções textuais e participação ao longo do desenvolvimento das atividades propostas. A abordagem metodológica de pesquisa eleita para a realização

desse estudo foi a qualitativa, com o uso do estudo de caso, de acordo com o que apresentam Damiani (2012) e Fávero (2011). A partir das análises – tanto das produções quanto dos diálogos e intervenções que ocorrerão - será possível iniciar o processo de elucidação de algumas questões acerca da recepção da leitura nesses jovens, bem como levantar outras inquietações e ressignificar a importância da metodologia de ensino da literatura na escola, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, a fim de buscar alternativas para que ela possa ir

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737	
Bairro: Campus Universitário	CEP: 17.525-900
UF: SP	Município: MARILIA
Telefone: (14)3402-1346	E-mail: cep.marilia@unesp.br

Página 01 de 03



UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 4.969.207

além das questões didatizantes, de modo a incentivar os professores a mobilizarem nos jovens o interesse pela leitura e, assim, contribuírem para formar leitores literários maduros.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral é analisar os efeitos da organização de rodas literárias junto a adolescentes a partir da

aplicação do método recepcional. Os objetivos específicos são: 1) Avaliar a implementação de rodas literárias junto a alunos do ensino médio, com base nos livros escolhidos ou não por eles e o modo como se relacionarão com eles; 2) Analisar as produções textuais dos estudantes a partir das intervenções realizadas durante as rodas literárias, com a aplicação do método recepcional; 3) Contribuir para reflexões a respeito do ensino de literatura junto a adolescentes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos e os benefícios serão os resultados do estudo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa importante e organizada que visa compreender e propor o valor da leitura na escola em rodas de conversa no ensino médio.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

De acordo com as normas.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 16/06/2021, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR a pesquisa "Os jovens e a leitura: uma experiência com alunos do ensino médio".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737	CEP: 17.525-900
Bairro: Campus Universitário	
UF: SP	Município: MARILIA
Telefone: (14)3402-1346	E-mail: cep.marilia@unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 4.969.207

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1760706.pdf	06/06/2021 12:21:52		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_detalhado.pdf	06/06/2021 12:16:50	ROSANGELA CRISTINA DIEGOLI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_para_realizacao_da_pesquisa.pdf	01/06/2021 19:39:02	ROSANGELA CRISTINA DIEGOLI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento.pdf	01/06/2021 19:25:40	ROSANGELA CRISTINA DIEGOLI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.pdf	01/06/2021 19:24:49	ROSANGELA CRISTINA DIEGOLI	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	01/06/2021 19:08:35	ROSANGELA CRISTINA DIEGOLI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARILIA, 13 de Setembro de 2021

Assinado por:
SIMONE APARECIDA CAPELLINI
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

E-mail: cep.marilia@unesp.br

ANEXO 2 – PRODUÇÕES TEXTUAIS

Livro: "E agora?" de Odette de Barros Mott.
Este livro tem como principal assunto o racismo. Conta a história de Camila, uma jovem que nasceu de pai branco e mãe negra. Sendo a família em cinco pessoas, pois a garota tem duas irmãs mais velhas que não tiveram a "sorte" de puxar o lado da família do pai como ela puxou, e com condições financeiras precárias, acabam se mudando para São Paulo. Onde as irmãs mais velhas trabalham como domésticas e a "estrelada", como elas a chamam, deu sorte de uma professora "solteirona" a chamar para lhe fazer companhia, proporcionando um salário e estudos.

Ao analisar a narrativa, compreendi melhor como o racismo é para os negros. A autora descreveu com realismo como os mesmos são vistos na sociedade.

É um livro impactante, que me faz refletir o quanto sou privilegiada pelo simples fato de ser branca.

Camila, suas irmãs e a mãe acabaram acitando as ideologias do racismo e concordando com elas. Pensam que o negro é inferior, é "do mal"; "quando não seja na entrada, seja na saída"; dentre tantos outros absurdos que são idealizados.

Foi interessante ver o amadurecimento da protagonista. Como tudo foi sendo desconstruído, aos poucos, pois o pai, o namorado e a professora acreditam que é uma grande falta de humanidade marginalizá-los pela cor da pele.

Produção textual A1

O final deste livro foi surpreendente. Pode refletir sobre como o negro é injustiçado, inferiorizado e ridicularizado na nossa sociedade.

Gostaria que essa história não fosse verdadeira para muitos, o que lamentavelmente não ocorre.

Produção textual A1

nome: Andréia semana: Caravão data: 10/05
 n.º: 05 Disciplina: Língua Portuguesa
 Análise Crítica

"O menino sem imaginação" - Carlos
 Eduardo Noro

O livro trata de forma explícita um
 problema muito presente na sociedade atual, o vício
em assistir televisão.

Durante toda a história, o protagonista conta
 um pouco de sua convivência com os aparelhos televisivos,
 mas também tenta lidar com os problemas acarretados
 do vício mal-hábito de assistir TV todos os dias. Em
 uma aula, onde quisera desenhá-los (simples) galinhas,
 o garoto não conseguiu pois nunca havia parado
 para observar a realidade "fora da tela".

Isso nos faz refletir em como os crianças
 e adolescentes de hoje em dia, consomem o tempo todo
 com as tecnologias e muitas vezes acabam não sentindo
 "algum natural" de ver luncheon, como por exemplo,
 a imaginação.

A obra é muito bem elaborada e nos faz
 pensar em nós mesmos, sobre nosso hábito. Trata
 de forma bem clara um problema presente na
geração atual.

Produção textual A2

O livro "Capitães da Areia" do excelente
 autor Jorge Amado conta a história
 de jovens negros que tiveram a infância
 roubada. Viviam em um trapiche abandonado
 e sobreviveram dos resultados de golpes e
 furtos bem arquitetados, principalmente por
 Pedro Bala, o líder do grupo.

Apesar de meninos, desde cedo tiveram
 que se fazer homens fortes, ali porque não
 existiam pessoas a favor deles, a cidade os
 perseguia e os punha os detonaam.

Queriam viver na incerteza que haveria
 no almoço de que viver sem a liberdade
 que a rua lhes proporcionava, esta também
 era o maior bem na vida desses meninos
 de rua e talvez o único.

Eles só tinham a si mesmos, por isso
 o companheirismo era tão importante e do
 mesmo modo, ardente.

Meninos que precisavam decidir o futuro
 de suas vidas, esta é a situação que alguns
 e eles também se encontram. Decidir se irá
 prestar vestibular ou não, por exemplo.

Temos também o problema social
 esquecido aos novos dias: a seca, a
 fome e os pobres meninos de rua. Essa

Produção textual A3

é a realidade de muitos, não só na Bahia
 e sim no Brasil inteiro. Acredito e tenho
 posto como verdade que a leitura desta
 maravilhosa e magnífica obra os fará
 pensar e viver seus conceitos acerca do
 assunto abordado que é de tanta valia
 nos nossos dias.

A maneira com a qual Jorge
 Amado escolhe as palavras nos fazem
 bem mais próximos dele, fazem também
 entender realmente cada aspecto do livro.
 Oste muito! Viveu meu livro favorito não
 só pelo assunto e sim por todas as
 conexões que o mesmo me proporcionou
 e com certeza poderá proporcionar a
 todos os leitores deste.

Produção textual A3

Um livro que com toda a certeza precisa ler várias algumas
 vezes, para conseguir entender todos os pormenores da história.

A história é sobre Gregor Samsa um caixeiro-viajante que é
 transformado em um inseto monstruoso, o personagem é metamorfoseado,
 sem demais comentários, e o decorrer da história é em
 como seu dia a dia é transformado e o de sua família também.

O que mais me fascina neste livro é que, ele trata sobre
 o ser humano, a hipocrisia inerente no nosso dia a dia, a
 falta de empatia, o ego e muitos outros, sobre os quais nem
 todos estão dispostos a falar.

O livro não trata só a metamorfose de Gregor, mas
 também a metamorfose da família, que passa a tratar Gregor
 como um desentendido, mas antes quando ele ainda trabalhava
 e mantinha a casa, só então ele era digno de amor e carinho. A
 metamorfose da casa, que por conta da falta de dinheiro,
 vai virando um local, mais simples e triste.

A mudança de cada um dos personagens também é muito
 interessante, o pai sempre posto como um homem preguiçoso,
 continua assim, mas agora faz questão de ficar do lado
 com seu uniforme, que ao passar dos anos ficou sujo. A mãe
 que no começo da obra tinha tanto carinho pelo filho, e ao
 decorrer dela, passa a ter repugnância por ele e a filha uma
 jovem moçoita que fica com a tarefa de limpar o quarto de
 Gregor e que fez com enorme prazer no começo, mas começa
 a achar a tarefa o "inferno", uma parte interessante é quando
 a menina vai tocar violino para os vizinhos, tarefa que antes
 era um prazer oculto, vivamente para os vizinhos.

O final não ficou para trás, pois há muitas interpretações,

Produção textual A4

quando eles chegaram a Joazeiro, ele reforça toda a ideia passada no livro todo, as necessidades humanas, pois quando a menina ainda não trabalhava, o centro da casa era o seu irmão, mas quando a ajuda financeira vem, a filha passa a ser vista com olhos alhos.

Produção textual A4

Marcas de uma guerra, retrata a história da família de Helida durante a 2ª guerra mundial. Apesar de aparentemente ser um livro curto, a história te cativa, que você se sente dentro dela.

Através desse livro consigo imaginar que, os problemas podem estar muito longe, mas mesmo assim podem te afetar, e é isso que a família de Helida passa. A guerra aconteceu lá na Europa, e logo no começo dela, o Brasil todo sente muito.

Seu pai tinha um açougue e passou a ter que limitar a quantidade de carnes por cada cliente. Sua mãe era dona de casa e fazia algumas costuras escondido dos filhos. Tinha dois irmãos: Humberto, o mais velho, que foi para a guerra lutar, representando o Brasil, e o Hilton, o mais novo.

Apesar de Helida ser a personagem principal, ela foi a que mais gostei. Helida era jovem e mesmo a história sendo passada há muitos anos, ela tinha um pensamento atual, não era como as meninas da época que sonhavam em casar, ter filhos e ser dona de casa, ela queria estudar, fazer uma faculdade, e viver do seu próprio trabalho, sem ser sustentada por seu marido.

Produção textual A5

Feldá tinha sonhos assim, mas seu pai não gostava, queria que ela seguisse o exemplo da mãe, que fosse dona de casa para servir seus filhos e marido, sua mãe costurava escondido a pedido do pai, para que ela não visse e quisesse trabalhar um dia. Mesmo assim, Feldá queria ser diferente.

Por sua avó era italiana e sofreu muito com a partida do neto para guerra, ela imaginava sua família sendo morta por Humberto. Com esses fatos, Feldá e seus parentes sofreram muito durante a guerra.

Mesmo não sendo uma história real, senti todas as emoções ao decorrer da narrativa, a autora fez com que o leitor entrasse dentro dela.

No livro não foi citado o final da história, o que aconteceu com Feldá depois, mas mesmo assim, eu pude imaginar o final. acredito que na família, ficaram muitas marcas de uma guerra...

Produção textual A5

O livro "Memórias Póstumas de Brás Cubas" do Machado de Assis, já é iniciada com uma frase bem marcante, onde o narrador dedica tais memórias ao verme que roeu as carnes do seu cadáver como recordação lembrança. Para mim essa frase teve muito impacto no meu interesse inicial, além de nos dizer muito sobre o conteúdo e a história contada no livro.

A história é narrada em primeira pessoa por Brás Cubas, um homem rico e solteiro por opção, que, depois de sua morte, resolve contar sua vida.

O que é muito interessante na obra é o fato que os acontecimentos são contados de forma trágica e causada, revelando muitos de seus erros, preconceitos, hipocrisias e trapalhões de forma irônica.

Mesmo tendo levado uma vida repleta de benefícios, o "defunto autor" adotou um

Produção textual A6

discurso de autocritica, muitos vezes melancólica e pessimista.

Outra característica notável na obra é o fato do narrador comparar as suas memórias com as escrituras sagradas muitas vezes. Na minha visão o autor quis fazer uma crítica sobre o poder da igreja na época em que o livro foi escrito.

Podemos perceber também que a maioria dos personagens não representam da elite. Mas também há figuras de menor espaga social, como a Dona Plácida e a negra Prudência, então, além do valor literário da obra, ela nos ajuda a entender os aspectos da época e a organização das classes sociais.

É interessante também a quantidade de capítulos do livro, enquanto outras obras da época costumavam ter em torno de 30 capítulos, Memórias Póstumas tem mais de 100 capítulos, porém, alguns deles são muito curtos ou simplesmente vazios.

Trazendo fortemente as características pessimistas da obra, o último capítulo é formado só de negativas do autor, pois Brás Cubas não se casa; não consegue concluir o medicamento para salvar a humanidade; acaba se tornando deputado, mas com um desempenho muito ruim; e não tem filhos.

Eu gostei bastante do livro, porque
tinha um tipo de letra muito diferente
da "normal". Outras coisas que me
encantou muito foram algumas expres-
sões usadas, pois foram muito bem pla-
nejadas e usadas, como a expressão:
"volúpia do aborrecimento".

Indica fortemente a leitura de Mé-
mórias Póstumas, a única dificuldade
é que, como o livro é antigo e de
outra época, tem bastante palavras
que não são muito usadas atualmente.
Mas no geral, é um livro muito inter-
essante, bem elaborado e com muita con-
teúdo importante e necessário.

Produção textual A6

discursos de autocrítica, muitas vezes melancólicas e pessimistas.

Outra característica notável na obra é o fato do narrador comparar as suas memórias com as escrituras sagradas muitas vezes. De minha visão o autor quis fazer uma crítica sobre o poder da igreja na época em que o livro foi escrito.

Podemos perceber também que a maioria dos personagens são representantes da elite. Mas também há figuras de menor espaço social, como a Dona Plácida e o noivo Prudência, então, além do valor literário da obra, ela nos ajuda a entender os aspectos da época e a organização das classes sociais.

É interessante também a quantidade de capítulos da obra, enquanto outras obras da época costumavam ter em torno de 30 capítulos, Memórias Póstumas tem mais de 100 capítulos, porém, alguns deles são muito curtos ou simplesmente vazios.

Trazendo fortemente as características pessimistas da obra, o último capítulo é formado só de negativas do autor, pois Brás Cubas não se casa; não consegue concluir o medicamento para salvar a humidade; acaba se tornando deputado, mas com um desempenho muito ruim; e não tem filhos.

Eu gostei bastante do livro, porque
tem um tipo de letra muito diferente
da "normal". Outras coisas que me
encantou muito foram algumas expres-
sões usadas, pois foram muito bem pla-
nejadas e usadas, como a expressão:
"volúpia do aborrecimento".

Indica fortemente a leitura de Mé-
mórias Póstumas, a única dificuldade
é que, como o livro é antigo e de
outra época, tem bastante palavras
que não são muito usadas atualmente.
Mas no geral, é um livro muito inter-
essante, bem elaborado e com muita con-
teúdo importante e necessário.

Produção textual A6