

ISABEL APARECIDA MOZELLA SOARES

**LITERATURA JUVENIL: A IMPORTÂNCIA DA PERSONAGEM LEITORA
NA FORMAÇÃO DO JOVEM LEITOR**

ASSIS

2024

ISABEL APARECIDA MOZELLA SOARES

**LITERATURA JUVENIL: A IMPORTÂNCIA DA PERSONAGEM LEITORA
NA FORMAÇÃO DO JOVEM LEITOR**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras do Campus de Assis da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras Literatura e Vida Social.

Orientadora: Eliane Aparecida Galvão Ribeiro
Ferreira

ASSIS

2024

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

S676L	Soares, Isabel Aparecida Mozella Literatura juvenil: a importância da personagem leitora na formação do jovem leitor / Isabel Aparecida Mozella Soares. — Assis, 2024. 211 f. : il. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis Orientadora: Dra. Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira 1. Literatura infantojuvenil. 2. Estética da Recepção. 3. Jovens – Livro e leitura. 4. Machado, Ana Maria, 1941 –. I. Título. CDD 028.9
-------	---

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

**TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: LITERATURA JUVENIL: A IMPORTÂNCIA
DA PERSONAGEM LEITORA NA FOR-
MAÇÃO DO JOVEM LEITOR**

AUTORA: ISABEL APARECIDA MOZELLA SOARES

ORIENTADORA: ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Letras, área:
Literatura e Vida Social pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA (Participação
Presencial)

Departamento de Estudos Linguísticos e Literários / UNESP/FCL - Assis/SP

Profa. Dra. MAIRA ANGÉLICA PANDOLFI (Participação Presencial)

Departamento de Letras Modernas / UNESP/FCL - Assis/SP

Profa. Dra. CHIRLEY DOMINGUES (Participação Virtual)

Unisul - Palhoça/SC

Assis, 20 de dezembro de 2023

Dedico este trabalho à memória de meu querido pai, Salvador Mozella, o homem de quem herdei essa alegria de viver e à minha mãe, Lourdes, que sempre se engrandece com a realização de seus filhos e netos.

AGRADECIMENTOS

Primeiro e acima de tudo a um Ente Sagrado ao qual denominamos Deus, porque sem essa força invisível eu jamais teria chegado sequer ao início deste estudo.

Aos meus mais que amados filhos, Jader e Jonas, que são a única razão do meu desejo de ser admirada.

À minha querida orientadora, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira, por sua inesgotável paciência em minha formação como pesquisadora. Agradeço pela confiança e carinho, e por me guiar pelas mãos nesse duro caminho de pedras.

À minha mãe, Lourdes, por me compreender quando insistia para eu ficar mais um pouco em sua casa e eu dizia que precisava ir embora, pois precisava escrever. Apesar de sua compreensão sempre vir acompanhada da pergunta: “Mas que tanto você escreve?”

Ao meu marido, Alexandro, por seu companheirismo e respeito às intermináveis horas que o deixei sozinho, enquanto passava trancada em minha sala de estudos.

Aos meus queridos alunos do 8º ano de 2023, da COEDUP, pelo mergulho no mundo da leitura e pela sinceridade demonstrada em seus depoimentos.

À Karen, querida pessoa que conheci durante esta verdadeira trilha, e a terei sempre junto ao meu coração.

A todo grupo de orientandos(as) da professora Eliane que trilharam comigo este caminho e ajudaram a compor essa grande família da qual eu sou uma honrada integrante.

E a todas as pessoas que conheci durante este percurso, seja pela leitura de suas teorias, seja pessoalmente em congressos simpósios e os mais variados encontros, que só me engrandeceram como ser humano.

A VIDA NOS LIVROS

Nem dez vidas me bastariam, eu sei,
para ler os livros que fui arrecadando
e que me desafiam para que
me perca neles como um peregrino
nas rotas de um mitigado desespero.

Sou eu que pertenço aos livros
e não o contrário, já o disse tantas vezes,
pois o que eles vão entesourando
é a pequenez do tempo que me resta
para os ler e neles me encontrar.
Os livros falam de vidas e de guerras
e eu só falo do que os livros contam,
esquecido que ando do que vivi
e bem podia e devia contar-vos.

São os livros que me acenam,
apontando-me para os mostradores
dos seus relógios imóveis e opacos,
assim como quem diz: por mais que vivas,
por mais que faças, tu partirás
e nós, bem ou mal, havemos de ficar,
porque não nos cansámos de viver
a ficção de que são feitas estas vidas.

José Jorge Letria (2019)

SOARES, Isabel Aparecida Mozella. **Literatura Juvenil**: a importância da personagem leitora na formação do jovem leitor.

RESUMO

Tendo em vista a atual importância da leitura na formação de crianças e de jovens, este trabalho apresenta uma reflexão acerca de livros literários juvenis, cujas potencialidades podem ampliar os horizontes de expectativa dos jovens leitores. Mais especificamente, constrói-se a hipótese de que, na produção literária de potencial recepção juvenil, a presença no enredo de personagens leitoras inteligentes e irreverentes pode cativar os jovens leitores e motivá-los à leitura. Esta pesquisa parte do pressuposto de que os significados atribuídos à leitura precisam ir além do conhecimento para culminarem em uma conversa reflexiva entre leitor e texto. A partir do aporte teórico da Estética da Recepção (Jaus 1994; Iser, 1996 e 1999), destacamos o quanto o leitor pode ser ativo no processo da leitura e, por meio dele, realizar a completude do texto. Isso por acreditar que, independente do segmento social ou condições socioeconômicas da família, grau de escolaridade dos pais, sexo ou estímulo familiar, os jovens podem participar ativamente de um processo de construção de sentidos e de descobertas pela leitura, em especial, se forem influenciados pela presença de personagens leitoras em obras juvenis. Para tanto, este trabalho toma, como objeto de pesquisa a obra juvenil *Amigos secretos*, de Ana Maria Machado (2004), cujas personagens são leitoras e se descobrem por intermédio do contato com livros, conseguindo, com isso, modificar sua perspectiva de vida. Buscou-se pela recepção dessa obra (2004) com jovens leitores do 8º ano do Ensino Fundamental da Cooperativa Educacional de Pederneiras, observar se sua narrativa estabelece comunicabilidade com o jovem leitor, explora recursos estéticos diversos, problematiza temas de interesse desse leitor e rompe com seus conceitos prévios sobre leitura, ampliando, assim, seus horizontes de expectativa. Para a consecução dos objetivos, utilizou-se como metodologia na recepção da obra o Método Receptional, de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1993).

Palavras-chave: Formação do Leitor; Estética da Recepção; Literatura Juvenil; Ana Maria Machado.

SOARES, Isabel Aparecida Mozella. **Literatura Juvenil:** A importância da personagem leitora na formação do jovem leitor

ABSTRACT

Considering the current importance of reading in the education of children and young people, this paper aims to present a reflection regarding juvenile literary books, which potentialities may broaden the expectation horizons of young readers. More specifically, it proposes a hypothesis that, in literary production aiming young readers, the presence of intelligent, irreverent reader characters in the story may hold the attention of such young readers and also may stimulate them. This research starts from the assumption that the meanings attributed to reading must go far beyond simple knowledge in order to lead up to a reflexive connection between reader and text. According to the theoretical support of the Aesthetics of Reception (Jauss 1994; Iser, 1996 and 1999), this study highlights how active the reader can be during the process of reading, and, through it, put into practice the completeness of the text. And this because, regardless of the social segment or socioeconomic conditions of the family, parents' education level, gender or family encouragement, young people can actively participate in a process of building of senses and discoveries through reading, particularly if they feel influenced by reader characters in juvenile works. Therefore, the research object of this paper is the juvenile book *Amigos secretos*, by Ana Maria Machado (2004), whose characters are readers and discover themselves through the contact with books, thus finding themselves able to modify their life perspective. Such literary work (2004) was applied to young readers of the 8th year of Elementary School of *Cooperativa Educacional de Pederneiras* aiming to observe whether its narrative establishes communicability with young readers, explores diverse aesthetic resources, problematizes themes of interest of such readers and breaks with their previous concepts regarding reading, thus expanding their horizon of expectations. To achieve its objectives, the Receptional Method by Maria da Glória Bordini and Vera Teixeira de Aguiar (1993) was used by this paper as methodology in the reception of the work.

Keywords: Reader Formation; Aesthetics of Reception; Juvenile Literature; Ana Maria Machado.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Bloco 1 – Ensino Médio e Multimídia	89
Figura 2 – Bloco 2 – Salas Ensino Fundamental	90
Figura 3 – Quadra de esportes	91
Figura 4 – Área de recreação, leitura e aulas ao ar livre	91
Figuras 5 e 6 – Capas da edição utilizada e da primeira edição	100
Figura 7 – Exemplo de introdução de capítulo	102
Figura 8 – Introdução capítulo 4: nova perspectiva para narrativa	106
Figura 9 – Questionário respondido por um dos alunos	117
Figura 10 – Exemplo de atividade realizada por aluno	127
Figuras 11 e 12 – Exemplificação de imagens intertextuais	131
Figuras 13, 14 e 15 – Manifestação artística realizada pelos alunos	134
Figuras 16 e 17 – Capa e texto do livro Felicidade Clandestina	135
Figura 18 – Momento da leitura de Felicidade Clandestina	136
Figura 19 – Alunos desembalando seus livros	138
Figuras 20 e 21 – Anotações sobre figuras de linguagem.....	143
Figuras 22 e 23 – Trechos destacados em livro de aluno	145
Figura 24 – Anotação de um aluno sobre o narrador	148
Figura 25 – Capa do livro Peter Pan	153

SUMÁRIO

Razões para ler e motivar a leitura	13
Introdução	15
Capítulo I	21
1. Breve panorama da literatura infantil e juvenil	22
1.1 O específico juvenil	30
1.2 A literatura juvenil e sua importância na formação do leitor.....	42
1.3 Literatura juvenil: breves considerações sobre a linguagem	48
1.4 Literatura juvenil: breves considerações sobre o leitor.....	52
ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E DO EFEITO: REFLEXÕES	59
Capítulo II.....	59
2. Reflexões sobre o aporte teórico	60
2.1 O Método Recepcional de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar ..	72
2.2 Ana Maria Machado: pinceladas de uma rica trajetória de vida.....	77
1.2.1 Ana Maria Machado: e sua importância para a literatura juvenil.....	81
A RECEPÇÃO DA OBRA COM ALUNOS DO 8º ANO	87
Capítulo III	87
3. O local onde a pesquisa se desenvolveu e seu público	88
3.1 Dos alunos participantes da pesquisa.....	94
3.2 Sobre a obra <i>Amigos Secretos</i> : algumas considerações	96
3.3 <i>Amigos Secretos</i> : um passeio nada secreto por dentro da obra.....	101
3.4 A recepção em sala de aula.....	113
3.4.1 Tudo começou com a determinação do horizonte de expectativa	115
3.4.2 Atendendo ao horizonte de expectativas	124
3.4.3 Rompendo o horizonte de expectativas	131
3.4.4 Questionando o horizonte de expectativas	147
3.4.5 Ampliando o horizonte de expectativas	153

Considerações finais	160
Referências	169
Anexos	177
Relatos de alguns alunos sobre a abordagem da leitura antes e depois deste trabalho	207

Razões para ler e motivar a leitura

A literatura é inerente à vida humana na medida em que não há indivíduo que não tenha experimentado uma relação com o mundo imaginário. (Costa, 2015, p.9).

Como falar em leitura sem relacioná-la imediatamente à minha memória ou à minha história de vida? E é por esse motivo que esta nota introdutória está escrita em primeira pessoa do singular, diferenciando-a do restante do texto. De maneira pertinente, Antonio Candido afirma que não é possível a vida sem a literatura, pois “[...] não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de efabulação” (2004, p. 174) e, sem dúvida, isso me fez mergulhar em minhas memórias de infância, quando ainda a leitura e a escrita não faziam parte de minhas habilidades, mas a escuta nunca foi negligenciada por mim.

Sentávamo-nos, à noite, no terreiro defronte à fachada de nossa casa para ouvir as histórias, frequentemente, de minha avó. Talvez, fique mais interessante se eu citar que, em minha primeira infância, morei na zona rural, onde a luz elétrica era precária. A propriedade era de meu pai, mas várias pessoas de sua família – inclusive meus avós – moravam por ali; sem contar com a vizinhança, que sempre estava reunida. Mesmo que boa parte dessas pessoas fosse iletrada, lendas, criações fantásticas, mitos e ou fatos nos eram transmitidos por meio da oralidade sem, obviamente, prescindir do teor literário, que era permeado por toda a ambientação. As noites escuras nunca me colocaram medo, porque minha mente vivia colorida e iluminada por centenas de personagens, de lugares, de tramas que não deixavam espaço para qualquer temor. E era nitidamente sabido que o Saci Pererê, a Mula-Sem-Cabeça e outras personagens pertencentes ao nosso folclore, moravam por ali também e já tinham sido vistas principalmente por minha avó, que afirmava isso categoricamente, uma vez que, segundo Jacqueline Held (1980, p. 48), “[...] razão e imaginação não se constroem uma contra a outra, mas, ao contrário, uma pela outra”.

É certo que esse foi o meu primeiro contato com a “arte literária” e o maior dos incentivos para que eu continuasse, por mim mesma, à procura dos mais variados elementos que pudessem alimentar minha imaginação. Foi assim que descobri o cheiro, a

cor e o sabor dos livros, elementos esses, que vinham ao encontro das emoções sentidas no ato da leitura. E, pautando-me nas palavras de Vincent Jouve (2002, p. 24), percebi que “[...] enquanto no discurso oral a palavra morre logo ao ser pronunciada, o texto ao contrário, resiste ao tempo e faz que, ainda hoje, se possa escutar Homero ou Platão”.

No papel de professora, ao resgatar essas experiências de ouvinte e leitora de histórias, consigo compreender a necessidade que sinto de que outras pessoas, principalmente, os jovens, também possam entender a importância emancipatória de uma obra literária para o seu leitor e que também possam usufruir de semelhante prazer e das emoções que afloram no ato da leitura. E, detectado esse problema prático, tive a felicidade de conhecer a professora Eliane Galvão que, por meio de seu indiscutível amor pela leitura e pelo conhecimento teórico, transportou-me para o mundo da pesquisa com a finalidade de vislumbrar uma solução para a hipótese elaborada, pois entendo que o ser humano tem o direito de usufruir o saber constituído, também, pela pesquisa científica, para que novas visões ampliem seu conhecimento adquirido. Sei que há inúmeras pesquisas voltadas para a área da literatura juvenil e de seus benefícios para o aprimoramento na constituição do ser humano. No entanto, com a minha prática e todo aporte teórico, pretendo fortificar esse campo produzindo conhecimento a partir da observação dos nossos personagens leitores e de sua recepção na escola em que trabalho atualmente.

Introdução

Em uma entrevista à Livraria Cultura, o jornalista, escritor, caricaturista, humorista e pintor Ziraldo Alves Pinto disse que:

A gente nasce vocacionado para ler como nasce vocacionado para música, para ser pintor, para ser jogador de futebol... o que a gente precisa fazer é com que as pessoas que não nascem vocacionadas para ler, também descubram o infinito prazer que há em ler... A gente tem que vender, passar para criança o prazer de ler... não é só alfabetizar... não é só fazê-la ler por dever. (2020)¹

Tal sinalização, agregada à concepção do pesquisador Umberto Eco (1994, p.7), de que “Numa história sempre há um leitor, como o ingrediente fundamental não só do processo de contar uma história, como também da própria história”, direcionou nosso estudo a questões epistemológicas que abarcam a importância da leitura na vida de nossos personagens: analisar a performance leitora de protagonistas, cuja leitura medeia suas vidas e seus comportamentos, assim como considerar recursos metalinguísticos, metaficcionais e intertextuais que participam da constituição narrativa dos textos escolhidos, e em que proporção isso instiga o leitor real.

O interesse na formação do jovem leitor parte da premissa de que este possui um importante *papel social* que pode ser despertado e ou intensificado pela leitura, principalmente de textos que retratem personagens jovens em situações típicas dessa faixa etária, pois em seu artigo denominado *Adolescência: definições, conceitos e critérios*, Evelyn Eisenstein afirma que:

Adolescência é o período de transição entre a infância e a vida adulta, caracterizado pelos impulsos do desenvolvimento físico, mental, emocional, sexual e social, e pelos esforços do indivíduo em alcançar os objetivos relacionados às expectativas culturais da sociedade em que vive. (2005, p. 6)

¹ PINTO, Ziraldo Alves. Ziraldo e a literatura infantil. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VCRKrxHYtg>>. Acesso em: 01 set. 2020.

Nossos leitores, assim como as personagens retratadas nas obras, estão passando por processos de amadurecimento que envolvem mudanças profundas tanto físicas quanto psicológicas. Isso demonstra a importância investigativa que tem o jovem leitor fictício, já que sua trajetória dentro da narrativa pode sofrer grandes transformações propiciadas pelo poder da literatura, ou seja, a ampliação de seu universo pessoal, intelectual, cultural, histórico de vida, enfim.

Nesse sentido, há que se considerar a importância de observarmos o papel da literatura juvenil nesse processo de transformação; pois são extremamente comuns relatos de grandes escritores, poetas, juristas, críticos e toda gama de profissionais sobre as boas impressões que a leitura ou a audição de histórias deixaram em suas memórias de infância, assim como elas influenciaram suas vidas futuras e “[...] passaram a fazer parte indissociável da bagagem cultural e afetiva” (Machado, 2002, p.11) deles, chegando até a orientar suas formações pessoais. Sendo assim, acreditamos na possibilidade de que personagens leitores, em narrativas juvenis, auxiliam no processo de formação de leitores, pois observamos certo interesse, por parte dos autores em mostrar o quão agradável pode ser o ato de ler, porque, segundo Michèle Petit (2008, p. 41) o bom escritor “[...] quebra os estereótipos, renova a linguagem, caça os clichês”, o que pode mostrar ao jovem leitor uma gama de vivências que ele poderá ter ao penetrar no mundo literário.

Esta pesquisa se justifica na medida em que se fundamenta no incentivo à leitura de textos literários num momento em que o indivíduo ainda não tem sua personalidade consolidada, podendo, portanto, a literatura exercer papel valioso na forma com que ele irá enxergar o mundo, se expressar e modificar seu ambiente. Segundo Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1988, p. 14), toda vez que o leitor se depara com um bom texto “[...] entra nesse jogo, pondo de lado a sua realidade momentânea, e passa a viver, imaginativamente, todas as vicissitudes das personagens da ficção. Dessa forma, aceita o mundo criado como um mundo possível para si”, ou seja, num momento em que o jovem se encontra em meio a tantos recursos tecnológicos que não lhe permitem “mergulhar” em sua própria subjetividade, a arte literária serve como o trampolim de acesso às profundezas dessas águas, configurando-se em uma experiência transformadora. Isso é justificável na afirmação de Regina Zilberman (1998, p. 40), de que “[...] a criação artística visa a uma interpretação da existência que conduza o ser humano a uma

compreensão mais ampla e eficaz de seu universo, qualquer que seja sua idade ou situação intelectual, emotiva e social”.

Segundo Antonio Candido (1995, p.113), “[...] os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção” e esta pesquisa também procura evidenciar que tais características estão presentes na literatura juvenil, visto que suas narrativas não se reduzem a padrões convencionais de narrativas lineares e ou pedagogizantes, mas trabalham com o imaginário do jovem, pois foi “*imaginada* pelo espírito do autor” (HELD, 1980, p.23), o que nos mostra que há requinte e valor estético em obras juvenis, além de nos levar à hipótese de que a presença de personagens leitoras liga-se ao empenho do autor em colaborar com o processo de formação de leitores. Por meio da literatura, é possível conceber outra realidade, figurar experiências do outro ou viver outro modo imaginário de vida. Sem que pareça fuga ou escapismo, a literatura pode funcionar como um veloz meio de transporte para mundos diversos, bem distantes do cotidiano do leitor, o que lhe permite viver simbolicamente, ou seja, criar inúmeras possibilidades de ampliação do imaginário junto às personagens de ficção.

Com base nessas observações, este estudo objetiva trazer à tona, na literatura juvenil, personagens leitores críticos que, apesar de serem jovens, mostram-se “donos” de um letramento que lhes permite comungar do texto, mesmo não sendo este de fácil compreensão. Personagens que se mostram antagônicos à ideia, muitas vezes apregoadas por professores, pais e ou pessoas que constituem a vida do jovem, de que ele é avesso à leitura, principalmente no que diz respeito à leitura dos clássicos. Nessa perspectiva, o intuito deste trabalho é analisar a performance leitora das personagens protagonistas que compõem o livro *Amigos Secretos* (2004), de Ana Maria Machado, dentro da perspectiva dialógica de Bakhtin de que o mundo interior de uma pessoa nunca estará acabado, “[...] porque o sujeito está sempre em relação com outro(s) [...] vai constituindo-se discursivamente, apreendendo as vozes sociais que compõem a realidade em que está imerso, e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas” (apud Fiorin, 2018, p. 61). Desse modo, o contato direto com a literatura propicia uma colaboração entre o ser literário e o ser leitor, permitindo, assim, ao leitor “[...] experimentar um sentimento de pertencer a alguma coisa, a esta humanidade, de nosso tempo ou de tempos passados, daqui ou de outro lugar” (Petit, 2010, p. 43), além de contribuir para sua formação indi-

vidual, pois a leitura, contrária ao senso comum, não isola o indivíduo do mundo, mas o introduz de maneira diferente. Partindo dessa análise, também será observado o comportamento leitor de jovens do 8º ano do Ensino Fundamental, da Cooperativa Educacional de Pederneiras, sob a perspectiva do Método Recepcional de Bordini e Aguiar (1993) a fim de que se possa entender a influência de tais personagens em leitores reais.

A obra eleita para análise é endereçada ao público juvenil e traz uma gama de personagens leitoras que, ao mergulharem em um mundo mágico por meio dos livros, vivem uma incrível aventura junto de seus personagens de ficção. *Amigos secretos* (2004), de Ana Maria Machado, recebeu o prêmio de Altamente recomendável concedido pela FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil) em 1997. Importante citar que a essa obra, muitas outras serão acopladas, de acordo com a necessidade e o interesse demonstrado pelos alunos no decorrer do estudo.

Pela análise literária da obra eleita, almeja-se apresentar uma reflexão sobre a hipótese de que a presença de personagens leitores parte tanto do esforço quanto do comprometimento da autora, Ana Maria Machado, na contribuição para o processo de formação de jovens leitores.

A Estética da Recepção direciona nossa pesquisa com o objetivo de revisitar o receptor da obra literária como peça fundamental na sua compreensão como arte, uma vez que se trata “[...] de uma estética fundada na experiência do leitor” (Zappone, 2004, p. 154), pois “Seja individualmente, seja coletivamente, o leitor é a instância responsável por atribuir sentido àquilo que lê” (Zappone, 2004, p. 153-154). No mesmo sentido, por se tratar de uma pesquisa sobre a formação de bons leitores e a adequada recepção de uma obra literária, seguimos a perspectiva teórica alicerçada na teoria do efeito estético e sua teorização do leitor implícito presente em Wolfgang Iser (1999) e em textos que indicam os locais de entrada do leitor no universo ficcional e no Método Recepcional (Bordin; Aguiar, 1989), admitindo que a obra literária “[...] produz alteração ou expansão do horizonte de expectativas do leitor” (Bordin; Aguiar, 1989, p. 83). Nosso amparo teórico também se dá em outras teorias orientadas ao leitor presentes em Gérard Genette (2005), Umberto Eco (1986) e Roland Barthes (2013), além de, por se tratar de uma pesquisa de natureza interdisciplinar, contamos com aportes teóricos dos mais variados campos de conhecimento, considerando, para isso, uma tipologia do leitor presente em cada uma dessas teorias.

Para o alcance dos nossos objetivos, este trabalho foi dividido em três capítulos. No primeiro, traçamos um breve panorama da literatura infantil e, a seguir, da juvenil até a contemporaneidade, principalmente em sua trajetória direcionada à leitura e à formação do leitor. Para tanto, recorremos a uma perspectiva histórica com amparo teórico nos estudos realizados por Regina Zilberman (1998); Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2007); Nelly Novaes Coelho (1985); Eliane Aparecida Galvão Ferreira (2009); José Nicolau Gregorin Filho (2011) e João Luís Tápias Ceccantini (2000). Nesse capítulo também fazemos algumas considerações sobre a linguagem e o leitor juvenis.

O segundo capítulo reflete sobre a Estética da Recepção e do Efeito (JAUSS, 1994; ISER, 1996, 1999), com foco nas etapas do Método Recepcional, preconizado por Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini (1998), o qual nos direciona, em sala de aula, à prática para o desenvolvimento de habilidades leitoras, aumento da consciência crítica e à ampliação do horizonte de expectativas. Também neste capítulo apresentamos uma breve trajetória biográfica da autora Ana Maria Machado, escritora do livro *Amigos Secretos* (2004), que corresponde ao nosso *corpus* de estudo, assim como sua importância para a literatura juvenil.

No terceiro e último capítulo trazemos um panorama da escola Cooperativa Educacional de Pederneiras, onde se desenvolveu a pesquisa de campo; e também apresentamos os estudantes envolvidos nessa pesquisa (faixa etária, incentivo externo à leitura, condições socioeconômicas etc). Em seguida, apresentamos a recepção crítica do livro *Amigos secretos* (2004), publicado em meados da década de 1990. Vale ressaltar, neste momento, que a edição que utilizamos para a consecução deste trabalho é de 2004, no entanto, a primeira edição foi publicada em 1996.

Ainda nesse capítulo, sob o alicerce do Método Recepcional, de Bordini e Aguiar (1998) analisamos, na recepção da obra *Amigos secretos* (2004), de Ana Maria Machado por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, a formação do leitor literário, por meio de sistematização de atividades de leitura realizadas em oficinas de leitura organizadas nas aulas destinadas para esse fim. E finalmente, baseados nas análises feitas de nossos personagens leitores – críticos, criativos, capazes de se interessar e interpretar os mais variados textos – e seus movimentos ascendentes, a partir dos textos literários, confrontamo-nos com os nossos alunos leitores e observamos, de forma reflexiva, se nossa hipótese de que leitores fictícios podem exercer influência sobre leitores empíri-

cos. Para tanto, inspiramo-nos na definição de Rildo Cosson sobre literatura: “[...] é mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem a renúncia da minha própria identidade” (2009, p. 17). Todos os capítulos complementam-se e estruturam-se em torno da formação do leitor crítico (Eco, 2003), a partir da recepção da obra que compõe o *corpus*.

Entende-se nesta dissertação, o leitor crítico ou estético, de acordo com Umberto Eco (2003, p.208), como aquele capaz de realizar analogias entre obras, perceber que elas dialogam entre si. Desse modo, na recepção da obra que compõe o *corpus*, almeja-se que os alunos, pela leitura crítica, consigam ir além dos significados e as relacionem às suas heranças culturais. O conceito de leitor estético, conforme Carlos Magno Gomes (2008, p.116), refere-se ao sujeito que se preocupa com o “como” um texto foi construído. Trata-se, então, de uma metodologia de leitura que privilegia o ato de ler como um exercício de comparações artísticas e culturais inerentes ao texto. Assim, a leitura estética constitui-se em uma proposta interdisciplinar para o ensino de literatura.

Essa metodologia de leitura desvela as trilhas intertextuais da narrativa selecionada, enquanto preocupa-se em formar um repertório cultural para que o diálogo seja percebido. A esse repertório, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira (2009) denomina de “biblioteca vivida”. A constituição dessa “biblioteca” permite ao jovem leitor fruir a obra em um nível mais profundo, pois percebe a referência no próprio texto a um outro anterior. Por meio dessa abordagem, a leitura literária apresenta-se como uma experiência estética enriquecedora. Segundo Eco, “[...] não o autor, mas o texto privilegia o leitor intertextual em relação ao ingênuo.” (2003, p.212). Desse modo, a intertextualidade no trabalho com a leitura e a recepção transforma gradativamente “[...] o leitor ingênuo em um leitor que começa a perceber o perfume de tantos outros textos que precederam aquele que está lendo.” (Eco, 2003, p.218). Vamos em busca deste leitor, então!

LITERATURA INFANTIL E JUVENIL

1. Breve panorama da literatura infantil e juvenil

O interesse pela leitura, mais especificamente pela literatura juvenil, vinculado ao aprimoramento cultural, conhecimento de si próprio e enriquecimento pessoal, operado pelos personagens fictícios, foram as molas propulsoras deste estudo, uma vez que

A literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. (Todorov, 2020, p. 23-24)

Como arte, a literatura oferece ao leitor uma oportunidade prazerosa por proporcionar um contato provocador e crítico com a língua. Segundo Regina Zilberman (1998, p. 25), “[...] (a literatura) sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente”, o que faz com que cada vez mais teóricos da literatura se interessem por colocar todas as suas manifestações como centro de investigações.

Para Antoine Compagnon,

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos. (2009, p. 47)

A formação literária dos jovens, assim como a produção literária de potencial recepção juvenil tem sido objeto de estudos e preocupação no contexto social contemporâneo, aproximando e legitimando cada vez mais o universo da leitura no cotidiano escolar. No entanto, para entendermos melhor essa literatura que abarca um público mais jovem, faz-se necessário compreender o movimento acerca desse gênero literário que está tão em voga nessas últimas décadas, sobretudo por meio das pesquisas científicas.

Segundo Regina Zilberman, em *A literatura infantil na escola* (1998), a literatura para crianças começou a ser produzida entre o final do século XVII e início do século XVIII, na Europa, com as Fábulas de La Fontaine, *As aventuras de Telêmaco*, de Fene-

lon, os contos de Grimm e os textos de Perrault. Isso ocorre, porque foi justamente nessa época, ou seja, em meados da Idade Moderna, que a “infância”, com interesses e necessidades diferenciadas, próxima à que concebemos hoje, foi reconhecida. Essa nova concepção de criança, ocorre em consonância com a mudança financeira e política deflagrada com a revolução industrial e a consolidação da burguesia a partir do século XVIII. Antes da constituição burguesa de família, a criança não era reconhecida como um indivíduo com necessidades específicas, compartilhando das mesmas situações a que estavam destinados os adultos. Após essa formação familiar, a escola passa a ser uma segunda instituição reservada ao cuidado e à formação desses pequenos seres. Dessa forma, a literatura infantil entra em cena, nas escolas, como veículo para sistematizar e promover os ideais burgueses.

O estreito vínculo com a escola permitiu aos textos infantis virem recheados de marcas educativas e com caráter pedagógico, acarretando, segundo Zilberman (1998), grandes prejuízos, tais como: falta de reconhecimento da literatura infantil como arte e a finalidade de didatizar, empregando nas histórias um caráter dominador. Isso faz da escola um espaço de doutrinação, negando ao aluno o caráter de convivência social para a inserção de normas, regras e valores ditados pela sociedade burguesa. Dessa forma, a escola participa ativamente do processo de manipulação da criança e utiliza a literatura infantil para promover um discurso adultocêntrico. Conforme Regina Zilberman,

Seja através da atuação de um narrador que bloqueia ou censura a ação de suas personagens infantis; seja através da veiculação de conceitos e padrões comportamentais que estejam em consonância com os valores sociais prediletos [...]. Assim sendo, os fatores estruturais de um texto de ficção – narrador, visão de mundo, linguagem – podem converter no meio por intermédio do qual o adulto intervém na realidade imaginária, usando-a para incutir sua ideologia. (1998, p.20)

Como se pode notar, essa produção literária tanto pode ser doutrinária, como apresentar um discurso libertário, emancipatório.

Para Teresa Colomer, em *A formação do leitor literário* (2003), os primeiros estudos sobre a literatura infantil e juvenil, por simples prazer, ou seja, “o discurso moderno sobre a leitura como um ato livre dos cidadãos”, partiram dos meios bibliotecários, enquanto escolas permaneciam ancoradas em leitura “formativa” de cartilhas, antologias e livros didáticos. No entanto, o que realmente interessa ao jovem leitor é a litera-

tura que proporciona o encanto, aquela tida como arte que consegue lhe oferecer a capacidade de divertir-se e emocionar-se, ou seja, a literatura que consegue apontar-lhe um espaço no mundo e o faz ultrapassar seus horizontes de expectativa, ampliando, assim, seu repertório cultural e de leituras. E para que a literatura atinja essa condição, ela não pode estar comprometida como a pedagogia, mas deve apresentar, segundo Zilberman (1988, p. 23), “[...] textos de valor artístico a seus pequenos leitores”, pois “[...] não é porque estes ainda não alcançaram o status de adultos que merecem uma produção literária menor”. Para tanto, pesquisas sobre a temática tornam-se cada vez mais necessárias.

No Brasil, a literatura infantil começa a circular, esporadicamente, nas últimas décadas do século XIX, majoritariamente importada e constituída de traduções feitas em Portugal. Consequentemente não se tratava de um “produto” barato, uma vez que não existiam editoras por aqui e até nossos escritores precisavam que seus textos fossem impressos na Europa.

A criação de escolas como uma tentativa de modernização da sociedade, devido a sua transformação de rural em urbana “[...] propiciou também esse voltar-se à literatura para crianças”², ou seja, a escola passa a exercer um papel fundamental na iniciação da criança “[...] tanto em seus valores ideológicos, quanto nas habilidades, técnicas e conhecimentos necessários inclusive à produção de bens culturais” (Lajolo; Zilberman, 2007, p. 23). Esse novo ambiente começa a abrir espaço para a literatura infantil como mantenedora do pensamento da classe dominante. O panorama das obras infantis, nessa época, ainda segundo as autoras, era altamente marcado por traduções e adaptações de obras europeias:

Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel são os que se encarregam, respectivamente, da tradução e adaptação de obras estrangeiras para crianças. Graças a eles, circulam, no Brasil, *Contos seletos das mil e uma noites* (1882), *Robinson Crusoe* (1885), *Viagens de Gulliver* (1888), *As aventuras do celeberrimo Barão de Münchhausen* (1891), *Contos para filhos e netos* (1894) e *D. Quixote de la Mancha* (1901), todos vertidos para a língua portuguesa por Jansen. (Lajolo; Zilberman, 2007, p. 27)

² Alice Áurea Penteado Martha em entrevista ao Ceale (Centro de alfabetização, leitura e escrita) FaE / UFMG em 31 de março de 2016. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/entrevista-com-alice-aurea-penteado-martha.html>. Acesso em: 24 jan. 2023.

Em 1894, os clássicos de Grimm, Perrault e Andersen formaram, nas mãos de Figueiredo Pimentel, os Contos da Carochinha, as Histórias da avozinha e Histórias da baratinha, o que teoricamente costuma-se assinalar como início da produção brasileira de livros para crianças e jovens. Para Laura Sandroni, esse panorama começa a mudar no início do século XX. Impulsionados pela necessidade de uma literatura escolar,

Autores brasileiros já começavam a ser incluídos em seletas preparadas e impressas em Portugal. Alguns deles dedicaram-se a esse tipo de literatura da qual ficara poucos livros de valor, como por exemplo *Através do Brasil*, de Manuel Bonfim e Olavo Bilac, *Contos pátrios*, deste último e Coelho Neto ou *Saudade*, de Tales de Andrade. No gênero destacam-se as edições Garnier com uma contribuição decisiva para nosso desenvolvimento cultural. (1988, p. 12)

No entanto, para Monteiro Lobato tais manifestações, ou seja, a escrita literária endereçada a crianças e jovens precisavam “abrasileirar a linguagem”. Desse modo, conforme Sandroni, o escritor “Com a publicação de *A menina do narizinho arrebitado*, em 1921, [...] inaugura o que se convencionou chamar de fase literária da produção brasileira destinada a crianças e a jovens” (1998 p. 13). Com sua produção literária, a leitura infantil passou a ter um caráter mais lúdico e começou a ganhar espaço na década de 1920. Sua produção até hoje serve de inspiração para muitos autores infantis, inclusive, para Ana Maria Machado. Conhecida como uma das herdeiras de Lobato, Machado em seu livro *Amigos secretos*, que pertence ao nosso *corpus* investigativo, ancora-se por meio da dialogia na produção lobatiana.

No Brasil, Lobato promoveu um movimento inovador na linguagem e nas caracterizações de personagens. É possível observar em suas obras uma preocupação em trazer à tona elementos típicos da cultura brasileira, criando, por meio do imaginário, personagens e situações que aproximam a realidade do leitor à produzida pela obra fictícia. Sandroni esclarece que “[...] com Lobato os pequenos leitores adquirem consciência crítica e conhecimento de inúmeros problemas concretos do país e da humanidade em geral.” (1987, p. 53). Nos textos lançados por Monteiro Lobato ficam configurados o que Colomer considera como elementos imprescindíveis à literatura para crianças e jovens:

1. Iniciar o acesso ao imaginário compartilhado por uma determinada sociedade.

2. Desenvolver o domínio da linguagem através das formas narrativas, poéticas e dramáticas do discurso literário.
3. Oferecer uma representação articulada do mundo que sirva como instrumento de socialização das novas gerações. (2017, p. 20)

A criação lobatiana compreende as necessidades infantis, pois, por meio dela, a criança percebe que pode ser agente de transformação, uma vez que não apresenta limites entre realidade e fantasia. Segundo Nelly Novaes Coelho (1985, p. 185):

A Monteiro Lobato coube a fortuna de ser, na área da Literatura Infantil e Juvenil, o divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o Brasil de hoje. Fazendo a herança do passado imergir no presente, Lobato encontrou o caminho criador que a Literatura Infantil estava necessitando. Rompe, pela raiz, com as convenções estereotipadas e abre as portas para as novas ideias e formas que o nosso século exigia.

Com sua linguagem, Lobato preconiza a modernização da literatura destinada ao jovem leitor, dá um salto qualitativo em relação ao que vinha sendo produzido nessa área até então, abarca temas sérios e reais não antes abordados por serem considerados descabidos às crianças, como guerra, petróleo, política, ciência. Na construção de suas personagens, Monteiro Lobato demonstra sua crença no poder transformador da criança quando atribui a ela vontade própria, interesse nos mais variados assuntos, dinamismo para encontrar respostas no que parecia inquestionável. Também era notória sua confiança no poder feminino, criando uma mulher forte, inteligente, independente que comandava seu sítio sem o apoio ou o comando de um homem, e contando com a ajuda de uma outra mulher que, mesmo sendo representada como voltada aos afazeres domésticos, tinha voz, era ouvida e respeitada em situações que demandavam conhecimentos diversos. Segundo Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira (2009, p. 93):

Ao se considerar o contexto histórico e social no qual Lobato escreveu parte significativa de suas obras, em plena ditadura de Getúlio Vargas, com a ascensão do fascismo e do nazismo, a presença da guerra na Europa completamente devastada, pode-se compreender o alcance desse papel democrático e inovador que Dona Benta, enquanto personagem, desempenha. Ela representa uma dirigente diversa dos governantes historicamente situados na época, por isso, como proprietária do sítio, ela é capaz de acolher a todos os visitantes sem lhes impor obediência ou submissão a seu discurso.

Por ser um homem visionário e inovador, Monteiro Lobato investe cada vez mais na literatura para crianças procurando utilizar, em suas obras, o tom mais coloquial

e brasileiro da linguagem. Sua forma simples, coloquial, dinâmica e vanguardista tornou a linguagem acessível e a leitura agradável. Para Sandroni:

Monteiro Lobato foi o primeiro escritor brasileiro a acreditar na inteligência da criança, na sua curiosidade intelectual e capacidade de compreensão. Seus textos estão cheios de citações e de alusões que remetem a outros personagens, a outras épocas históricas e seus protagonistas. Ele foi um autor engajado, comprometido com os problemas de seu tempo. Tinha um projeto definido: influir na formação de um Brasil melhor através das crianças. A partir dele, no Brasil, a literatura infantil perde uma de suas principais características, a de ser um instrumento de dominação do adulto e de uma classe, modelo de estruturas que devem ser reproduzidas. Passa a ser fonte de reflexão, de questionamento e de crítica. (1988, p. 16-17)

Impulsionados pela inovação e pelo sucesso literário de Lobato, muitos outros escritores foram surgindo na esfera da literatura infantil e juvenil brasileira, tais como Maria José Dupré, Francisco Marins, Lúcia Machado de Almeida, apenas para citar alguns. Outros autores da década de 30, como Graciliano Ramos, Menotti Del Picchia, José Lins do Rego, Érico Veríssimo, entre outros, também se interessaram por essa vertente, escrevendo predominantemente narrativas fictícias. Nelas, eles procuraram incorporar tanto na fala de suas personagens quanto no discurso do narrador, a oralidade sem infantilidade, rompendo os laços de dependência à norma escrita e ao padrão culto, “[...] aproveitando bem a lição modernista” (Lajolo; Zilberman, 2007, p. 83).

Houve quem se enveredasse pela poesia, como Henriqueta Lisboa com o livro *O menino poeta* (1941), considerado pela crítica como o mais importante do período. Também Guilherme de Almeida e Murilo Araújo escreveram poesias para o público jovem na década de 1940. O cenário rural utilizando a abordagem folclórica e popular serviu de tema para a literatura infantil e juvenil das décadas de 1930 e 1940, no entanto não ficaram apenas atreladas a isso. Segundo Lajolo e Zilberman:

A literatura infantil brasileira, elaborando ficcionalmente seus modelos narrativos e heróis, funda um universo imaginário peculiar que se encaminha em duas direções principais. De um lado, reproduz e interpreta a sociedade nacional, avaliando o processo acelerado de modernização, nem sempre aceitando-o com facilidade, segundo se expressam narradores e personagens. Para tanto, circunscreve um espaço preferencial de representação — o ambiente rural — o qual passa a simbolizar as tendências e o destino que experimenta a nação, quando não significa, na direção contrária, a negação dos mesmos processos e a idealização de um passado sem conflitos. De outro lado, dá margem à manifestação do mundo infantil, que se aloja melhor na fantasia, e não na sociedade, opção que sugere uma resposta à marginalização a que o meio empurra a criança. De um modo ou de outro, enraíza-se uma tradição

— a de proposição de um universo inventado, fruto, sobretudo da imaginação, ainda quando esta tem um fundamento social e político. Esta tradição dá conta da faceta mais criativa da literatura para crianças no país, no período agora examinado. (2007, p.67)

A década de 1950 é marcada pelo que Nelly Novaes Coelho (1991, p. 249) denominou como “a crise da leitura” em todos os âmbitos, uma vez que houve uma gradativa expansão dos meios de comunicação de massa e o início da “Era da Televisão”, como afirma Ferreira (2004, p. 156). Ainda segundo a autora, não houve modificações na literatura infantil e juvenil nessa década, e a “[...] narrativa nacional de aventuras continua a sofrer com a concorrência da edição maciça das adaptações e traduções de obras estrangeiras” (p. 157) publicadas pela Companhia Editora Nacional e a Globo.

Com a renovação da política nacional – final da era Getúlio e a euforia desenvolvimentista de Kubitschek na qual se incluía a redução e isenção de taxas para a importação de papel e renovação de parque gráfico – houve o fomento da produção e do comércio de livros, uma vez que havia público adulto para isso. No entanto, o mesmo não ocorria entre jovens e crianças, o que gerou grande preocupação tanto na esfera educacional quanto na editorial. Conforme Ferreira:

O Estado mobiliza-se, apoiando e agilizando investimentos na produção e edição de obras infantis e, posteriormente, juvenis. A iniciativa privada investe grandes capitais em literatura para o jovem leitor, inovando sua veiculação e aumentando o número e o ritmo de lançamentos de títulos novos. Nos títulos dirigidos à escola, são inclusas instruções e sugestões didáticas como fichas de leitura, questionários e roteiros de compreensão de texto. Tornam-se comuns as visitas de autores às escolas, em que discutem suas obras com os alunos. Como consequência, há o desenvolvimento de um comércio especializado, surgindo, nos grandes centros, livrarias voltadas para o público infantil e juvenil. Esse comércio atrai um grande número de escritores, artistas gráficos e autores consagrados como Mário Quintana, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes e Clarice Lispector. (2004, p. 158)

Apesar da inovação produzida por Lobato nas décadas de 1920 e 1930, e de toda essa movimentação no cenário infantil e juvenil, muitas obras ainda seguiam atendendo a valores pré-estabelecidos em aquiescência com as necessidades da escola e do Estado; e mesmo que os autores procurassem imitar Monteiro Lobato, mantendo um núcleo fixo de personagens, não conseguiam atingir o mesmo valor estético produzido por ele; o que, segundo Lajolo e Zilberman (1993), resulta em protagonistas dependentes de adul-

tos e que precisam demonstrar correção diante destes, refletindo, portanto, a própria organização social da época.

Essa tendência pedagogizante da literatura endereçada ao público jovem persistiu até a década de 1970. Sobretudo, foi a partir daí, com o chamado *boom* da produção de livros para crianças e jovens que houve, segundo Maria do Rosário Longo Mortatti (2001, p. 180) – a despeito da persistência da literatura infantil de caráter pedagogizante e de qualidade questionável – a consolidação dessa tendência esteticizante da literatura infantil brasileira.

O fomento da leitura nessa década, deu-se, também, devido à grande reforma de ensino com a promulgação da Nova LDB que tornou obrigatório o ensino dos 7 aos 14 anos e o emprego de livros para crianças em sala de aula. Tal legislação favoreceu a volta de livros produzidos anteriormente para esse público, mas também o aparecimento de uma nova geração de escritores que vai sendo consolidada na e pela literatura, agora já mais evidenciada a concepção de infantil e juvenil. Isso começa a ocorrer por meio de prêmios, tais como o Jabuti que se consolidou como um dos mais prestigiados do Brasil, o Prêmio FNLIJ e mesmo o Prêmio Monteiro Lobato de Literatura Infantil e Juvenil, além de estudos que legitimam cada vez mais a existência desse sistema literário.

Pesquisadores como Nelly Novaes Coelho, uma das pioneiras nos estudos da literatura juvenil no Brasil, Regina Zilberman, Ezequiel Theodoro da Silva, Eva Maria L. P. de Oliveira, Sonia Junqueira, começaram a discutir a importância da literatura infantil e juvenil, abordaram questões como análises literárias e críticas de livros para jovens, ou seja, trouxeram uma maior compreensão e valorização da literatura voltada para adolescentes, destacando o potencial literário tanto como fonte de entretenimento, quanto de enriquecimento cultural para o jovem leitor. Eliana Yunes acredita na “[...] hipótese de que os leitores infantis formados na década de 70 teriam se convertido nos leitores juvenis da década de 80, num fenômeno muito astutamente percebido pelas editoras” (2000, p. 20).

A tendência provocadora que era marca dominante na literatura lobatiana passa a ser marca da produção literária infantil e juvenil. A literatura começa a mostrar a sociedade brasileira por uma ótica mais crítica e menos alienante, apontando injustiças sociais e os mais variados temas que afligem o ser humano de modo geral, o que inclui as crianças. Grandes nomes destacaram-se nessa época, dentre eles, Ana Maria Machado,

autora que faz parte de nosso *corpus* de estudo. As obras passaram a apresentar um texto mais libertário e questionador. Segundo Ferreira (2004),

A nova produção desvincula-se do compromisso com valores pedagógicos, autoritários, conservadores e maniqueístas. Ela se pauta pela paródia, pela revisão do próprio mundo fantástico tradicional das fábulas e das alegorias, pela comicidade, pelo non sense e pela irreverência. (p. 160)

Desse modo, surge uma produção de potencial recepção juvenil afinada aos interesses de seu público leitor e compromissada com valores estéticos e libertários.

1.1 O específico juvenil

Estudos realizados prioritariamente a partir da década de 1970, segundo Alice Áurea Penteado Martha (2011, p. 1), “[...] foram fundamentais para o reconhecimento do estatuto artístico da literatura infantil e influíram de forma decisiva para a compreensão do vazio que se abria em relação ao estabelecimento de um ‘específico juvenil’”. O que se tinha, até então, eram obras denominadas de forma genérica como “[...] infanto-juvenis” e que deixavam um vácuo de obras que preenchessem as necessidades específicas de uma fase da vida em que o indivíduo começa a sofrer grandes transformações físicas, sociais, psicológicas, intelectuais etc. Esse período de transição entre a infância e a fase adulta, que pode ser denominado de puberdade, adolescência ou juventude, é caracterizado por vários impulsos que incluem todas as áreas do ser, e nas quais se envolvem diferentes questões, universos, objetivos, expectativas sociais, culturais etc.

Tal situação justifica o aparecimento ou mesmo o fortalecimento de uma arte literária que tenha como foco essa fase, propriamente dita, e que corresponda às expectativas desse público leitor. No entanto, para que cheguemos à literatura para jovens, no Brasil, é necessário que se analise, mesmo que brevemente, suas heranças europeias e norte-americanas. Estas conferidas pelo mercado consumista e aquelas, pelo domínio econômico e político impostos pela corte portuguesa, desde a vinda da coroa portuguesa para estas terras. No século XIX, a instituição escolar brasileira fundamentou-se nos padrões europeus trazidos e difundidos pelos portugueses. As primeiras produções para leitura em ambiente escolar eram provenientes de traduções feitas em Portugal, seus

elementos constituintes tratavam da vida e da cultura europeias. Segundo José Nicolau Gregorin Filho,

Quando se discute a hegemonia europeia na escola e a literatura de recepção juvenil no país, deve-se destacar outra dominação ideológica: a que Portugal sofreu das diversas correntes de pensamento que se instauravam no continente e, por consequência, eram levadas por traduções da metrópole para suas colônias espalhadas em vários pontos do globo. (2011, p. 17)

Não havia até o início do século XX uma produção destinada ao leitor juvenil, pois este conceito ainda não existia. Somente na década de 1930, com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, passaram a acontecer algumas inovações no campo da educação e da cultura, como a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, o I Congresso Católico de Educação e a fundação da Biblioteca Infantil Monteiro Lobato, surgem autores interessados em escrever para jovens. A *Coleção Terramarear*, composta por novelistas como R. L. Stevenson, Tudyard Kipling e Jack London, entre outros, é lançada para satisfazer esse público pela Editora Nacional que tinha, entre seus tradutores, Monteiro Lobato. Os livros dessa coleção, segundo Nelly Novaes Coelho (1985, p. 202), “[...] se tornaram a grande fonte de sonhos, estímulos e ideais para os leitores adolescentes”. Mesmo assim, devido ao elevado nível de analfabetismo, segundo Renato Ortiz (1995, p. 28), a produção e o comércio de livros no Brasil eram praticamente inexistentes em termos de mercado, o que exigia do escritor exercer outras funções como o magistério ou cargos públicos para que pudesse se manter.

Outra característica dessa época reside na ligação entre o desenvolvimento da literatura e a burocracia do Estado e, nesse panorama, o jornal como meio de comunicação de massa, era a forma de comunicação efetiva entre o intelectual e seu público. Enquanto isso, a difusão ou o consumo das poucas obras literárias destinadas ao público infantil e juvenil estavam vinculadas à demanda escolar. De acordo com Ortiz (1995, p. 71), na década de 1940, os padrões europeus cedem lugar aos valores americanos. Tudo isso aparece nas transmissões oriundas da publicidade, cinema e nos livros de língua inglesa que despontam superando em número as publicações de origem francesa. Outras características importantes, que marcaram essa década, segundo Gregorin (2011, p. 22), são a quebra da Bolsa de Nova Iorque e o convívio com a Segunda Guerra Mundial,

ocasionando intensas modificações na maneira de o homem se relacionar com o mundo e representá-lo por meio da arte. Segundo esse estudioso:

Esses anos, de convívio constante com a depressão, trouxeram a obrigação do aprendizado de lidar com êxitos e fracassos de dimensões ainda não imaginadas. Foi a época dos gângsteres, do Holocausto e da deterioração dos valores até então ditos civilizados.

Tal período se constitui num misto de criação e desaparecimento de valores e posições políticas, num conflito permanente ente o sonhar e o proibir, numa tarefa de repensar as bases do mundo em meio a conflitos instaurados em toda parte. (Gregorin, 2011, p. 22)

Nesse contexto, despontam super-heróis, as séries detetivescas e de aventuras, como resultantes da fusão entre o maravilhoso e a ciência, expandindo-se na literatura em quadrinhos. Segundo Coelho (1985, p. 200), essa literatura que teve o humor como princípio, começa uma fase *violenta/heróica* com os super-heróis. Além disso, há também a proliferação de séries policiais com seus heróis desvendando, com seu faro de detetive, insolúveis mistérios. Por sua participação na Segunda Guerra Mundial, as relações do Brasil com os Estados Unidos estreitam-se, e com isso, passou-se a consumir tanto os bens materiais, quanto os culturais desse país, que chegam até nós por meio dos novos veículos de comunicação de massa.

Em um Brasil, agora mais urbanizado e industrializado, o anseio de liberdade democrática e de maiores expressões culturais trouxe um novo desafio: manter uma continuidade na produção de livros e construir um público cativo. Na ânsia de produção da literatura infantil e juvenil em série, houve uma profissionalização de escritores e editoras, além da volta de investimento por parte das editoras em traduções e adaptações. Segundo Ferreira (2009, p. 95), o escritor é reduzido à situação de operário, fabricando disciplinadamente o objeto, “[...] segundo as exigências do mercado consumidor em expansão”. No entanto, essas exigências não deixam de ser ditadas pelos adultos, já que são estabelecidas pela família, pela escola e pelo Estado. Dessa forma, a prática de virtudes morais e cívicas de certa maneira foi sendo implantada também na literatura. O extraordinário e o maravilhoso que sempre caracterizaram a literatura endereçada aos mais jovens foram sendo eliminados, com a justificativa de que falsificavam a realidade, e cedendo lugar ao que Coelho (1985, p. 204) chamou de “[...] livros estritamente *reais*, mas no geral medíocres ou nulos como literatura”, mas que serviam para o desenvolvimento da personalidade do educando para se tornar um verdadeiro cidadão.

Mesmo que o país estivesse deixando de ser rural, havia quem defendesse a agricultura como mantenedora da economia do país, o que também refletiu diretamente em muitas criações literárias, cuja ambientação se dava em sítios e fazendas, muitas vezes tendo o café como pano de fundo. Pode-se notar, então, a literatura como “fonte” inesgotável de veiculação de práticas sociais e em sintonia com a orientação ideológica dominante: o nacionalismo, com ênfase no saber conquistado através do estudo, uso da variante culta na linguagem e valorização do mundo natural.

Apesar de tentarem seguir os passos de Monteiro Lobato, mantendo um núcleo fixo de personagens, autores das décadas de 1940 e 1950 não obtiveram o mesmo êxito e nem conseguiram produzir textos com o mesmo valor estético. Seus protagonistas mostram-se frágeis, temerosos, obedientes aos mais velhos. As aventuras cedem lugar às travessuras que sempre são utilizadas como mote para mostrar a *inabilidade* do jovem em cuidar de si mesmo e justificar, assim, a intervenção de um adulto educador.

“A crise de leitura” instalada no Brasil na década de 1950 abarcou tanto o âmbito infantil quanto do jovem e do adulto. Paralelamente, o caminho que fora aberto pelo cinema e pelo rádio amplia-se dando início à Era da Televisão trazendo, com isso, importantes produções educacionais, como o Teatro da Juventude e as adaptações do Sítio do Pica-pau Amarelo. A criação de textos teatrais para montagens de espetáculos teatrais para o público infantil abre espaço para autores como Maria Clara Machado, Maria Lúcia Amaral, Guilherme Figueiredo entre outros. Conforme Ferreira, “Esse paradoxal papel educativo da TV, meio de comunicação de massa, ocorre também no âmbito da produção para adultos” (2009, p. 97), espaço no qual, muitos escritores e diretores de teatro passam a desenvolver o gênero teleteatro, associando-se assim a dramaturgia dos palcos à nova tecnologia de massa. Situação essa, contraditória, pois na esfera da literatura juvenil não houve mudanças significativas, as obras continuam enfatizando o folclore e o espaço natural como o lugar mais propício para um bom viver. Algumas características desse período foram o tradicional maniqueísmo (bom e mau; certo e errado); a literatura vista como entretenimento (expansão da literatura em quadrinhos) e não apenas para uso nas escolas e o “[...] descompasso entre as vanguardas literárias e a correspondente renovação da Literatura Infantil” (Coelho, 1985, p. 206).

No campo do desenvolvimento, a década de 1960 inicia-se com grande euforia para o setor editorial, devido à redução e isenção de taxas para importação de papel de-

cretada no final da década anterior por Juscelino. Essa redução favorece a produção nacional de livros e abre caminho para a modernização da indústria e comércio das obras literárias impressas. Enquanto um público adulto se mostra desejoso de leitura, crianças e jovens apresentam baixos índices nesse setor, o que preocupa tanto os responsáveis pela educação dos jovens quanto os editores. Esse cenário mobiliza o Estado e os intelectuais e, segundo Ferreira,

Como consequência, há o desenvolvimento de um comércio especializado, surgindo, nos grandes centros, livrarias voltadas para o público infantil e juvenil. Esse comércio atrai um grande número de escritores, artistas gráficos e autores consagrados como Mário Quintana, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes e Clarice Lispector. (2009, p.99)

Surge, então, uma produção dotada de valor estético, contudo, também há outra pautada no entretenimento, na “[...] produção em série e em alta escala sem qualidade. Essa produção tem seu consumo assegurado graças à obrigatoriedade da leitura e à agressividade das editoras” (Ferreira, 2009, p. 99). Para Lajolo e Zilberman,

É como fruto e motor da ideologia desse período que os textos destinados à infância e juventude podem ser encarados. Por isso, não denunciam uma realidade, mas a encobrem, sem deixar de transmitir ao leitor os valores que endossam. A postura, por escapista, mostra-se reveladora; contudo, é dela que proveio a eficiência do gênero. Este perdurou e tomou corpo, adquiriu solidez e deu segurança aos investidores, em virtude da utilidade que demonstrou e da obediência com que seguiu normas vigentes. (2007, p. 122)

Nesse período, os quadrinhos representam a cultura de massa, mas, alguns escritores, como João Carlos Marinho, conseguem driblar a massificação e produzir obras mais criativas e inovadoras, resgatando o humor, a ironia e a sátira como instrumentos de desmistificação, de crítica social e de reflexão sobre dados do contexto histórico e social (Ferreira, 2009, p. 99), recuperando o gosto pela literatura aventuresca iniciada por Lobato. Progressivamente, no final da década de 1960 e início da de 1970, vai surgindo na literatura juvenil uma tendência mais contestadora própria das produções lobatianas. Repetições de figuras e ambientes, tal qual Lobato fazia com Dona Benta, seus netos e os demais moradores do sítio, passam a ser comuns nas obras de vários autores mais preocupados em quebrar com o estereótipo da criança indefesa e dependente exclusivamente das limitações temáticas adultas. Dessa forma, a literatura infantil e a ju-

venil passam a abordar, gradativamente, assuntos até então considerados tabus e impróprios para menores, tais como a pobreza, a miséria, o sofrimento infantil, a injustiça, a marginalização, os preconceitos entre outros, em obras de autores como Odette de Barros Mott, Eliane Ganem, Sérgio Caparelli, além de vários outros.

Edmir Perrotti esclarece, em seu livro *O texto sedutor na literatura infantil* (1986), que até década de 1970, aproximadamente, as obras endereçadas ao público infantil (e também juvenil) tinham por propensão “[...] oferecer atitudes morais e padrões de conduta a serem seguidos, ordenando os elementos narrativos em função de tal finalidade exterior” (p. 117). Atitudes e padrões esses que repetiam aqueles da sociedade que os promovia, vindo de encontro com o discurso estético – que não é exterior à obra – pelo qual a literatura de qualidade prima. Ainda de acordo com o autor, “[...] o motor da narrativa não é a eficácia, mas a expressão do universo afetivo do locutor, que deseja compartilhá-lo, ‘desinteressadamente’ com o leitor, caso este se ache disponível” (Perrotti, 1986, p. 136).

Apesar de o utilitarismo não ter desaparecido por completo, foi a partir da década de 1970 que significativas modificações ocorrem na produção juvenil. Autores consagrados como Clarice Lispector, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, entre outros, publicam para esse público, uma vez que seus textos passavam despercebidos pela censura. Novos autores como Ruth Rocha, Lygia Bojunga surgem nesse cenário apresentando em suas obras um discurso mais libertário e contestador, focalizando um Brasil mais atual e urbano, no qual os problemas existem e são retratados. Nessas obras é possível observar personagens (jovens) mais críticas e em situações nem sempre confortáveis, pelo contrário, vivendo momentos de sofrimento comuns à vida real. O mundo infantil figura-se de modo desajustado, com foco em problemas que parecem mais pertencer ao universo adulto. Tais desajustes induzem a uma perda da identificação do que seja o pueril (Feba, 2015, p. 10).

Neste contexto encontra-se a produção de Ana Maria Machado, autora que faz parte do nosso *corpus* de pesquisa. Dona de uma vasta e versátil obra, catalogada pelas editoras em diferentes subsistemas, infantil, juvenil, ficção, romance e ensaios, seus títulos ultrapassam vinte milhões em vendagem no Brasil e em outros 26 países. Observa-se, portanto que suas obras têm grande aceitação entre públicos de diversas faixas etárias. Embora a própria autora afirme que tenha optado por ficar a vida inteira escre-

vendo para crianças, acreditamos não poder resumir suas produções por idade, já que ultrapassa todas as classificações, atingindo leitores diversos. Oscilando entre discurso utilitário e discurso estético, Perrotti cita Ana Maria Machado e seu livro *Raul da Ferugem azul* (1979). Esse livro narra a história de um garoto que sofre por ver manchas azuis pipocarem pelo corpo. Sobre ele, o autor fala que é inovador e procura contemplar a vivência das crianças, embora apresente elementos do discurso utilitário em nível de conteúdo por expressar “[...] o modelo de criança ideal, o modelo de criança *comme il faut*” (Perrotti, 1986, p. 123).

Mesmo assim, segundo a própria autora em uma entrevista ao Instituto Claro – Educação, seu interesse em escrever “a vida inteira” para um público jovem se deu pela “[...] descoberta da possibilidade de fazer alguma coisa com alta qualidade literária”. E ainda segundo ela, fazer isso tudo usando uma “[...] linguagem familiar, coloquial, muito brasileira.”³ As obras de Ana Maria Machado fascina leitores de diferentes idades já que possuem, como ela mesma diz, “qualidade literária”. Mas, atingem de maneira direta o jovem porque dialogam abertamente com ele, fazendo-o se identificar com as personagens, estabelecendo, assim, interação. O mundo, simbolicamente representado na obra, apresenta-se muito semelhante ao mundo que circunda o jovem leitor. Isso faz com que ele crie um laço emocional com as personagens, sentindo-se parte da história, identificando-se e projetando-se no texto.

Voltando à contextualização da literatura juvenil, paradoxalmente, o estado político repressor caracterizado pela ditadura, movido por interesses ideológicos militares e mercadológicos por parte de grandes empresários, resulta no crescimento da produção geral de livros didáticos e infantis e juvenis. Mesmo com a repressão, livros tratando de temas mais restritos, como extinção dos povos indígenas, separação conjugal, repressão social, emancipação da mulher, amadurecimento sexual, desestruturação familiar, preconceito racial e etário, entre outros, foram lançados entre as décadas de 1970 e início de 1980. Segundo Ferreira (2009, p.102), “[...] essas obras superaram o modelo criança *versus* adulto e apresentam criança e/ou adulto *versus* condições sociais adversas”. Para

³ Entrevista com Ana Maria Machado, disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/podcasts/ana-maria-machado-completa-50-anos-de-producoes-literarias/>

essa estudiosa, a nova produção, que tinha autores como Viviana de Assis Viana, Mirna Pinsky, Bartolomeu Campos Queirós, entre outros, desvincula-se do compromisso com valores pedagógicos, conservadores, pautando-se na paródia, no absurdo e no humor. Essas obras ajudam o jovem a olhar com mais clareza a sua realidade sem a manipulação do adulto, promovendo seu olhar crítico. A sala de aula passa a receber variados títulos que procuram discutir tanto os problemas enfrentados pelo país quanto os conflitos do jovem e seu papel na sociedade. Com essa ênfase na realidade histórica, a literatura infantil e juvenil alcança um novo estatuto e constitui-se em objeto de estudo acadêmico.

Esses estudos realizados especialmente a partir da década de 1970 foram essenciais para o reconhecimento da literatura juvenil como arte e influenciaram de forma decisiva para o preenchimento de um vazio instalado entre as obras destinadas a crianças e aquelas feitas para leitura de um adulto, ou seja, o “específico juvenil”. Em sua tese de doutorado, intitulada *Uma estética da formação: vinte anos de literatura juvenil brasileira premiada (1978 – 1997)*, (2000), José Luís Tápias Ceccantini faz um importante levantamento que aborda vinte e sete obras premiadas da produção literária “[...] sob a rubrica *literatura juvenil*” (p. 26), esclarecendo, com relação ao recorte temporal, o seguinte:

Adotei o ano de 1978 para iniciar o período contemplado pelo corpus de obras objeto de análise, como emblemático da força que o juvenil adquire no contexto de nossa literatura nesse momento, ou seja, não apenas pelo crescimento do número de títulos lançados no mercado, mas porque esse aspecto se reflete também nos mecanismos de legitimação do fenômeno literário. (2010, p.50)

Ele também afirma que

No caso brasileiro, a consolidação da literatura juvenil como gênero razoavelmente autônomo – em oposição à literatura infantil – deu-se por volta de meados da década de 70, quando passa a contar com um conjunto relevante de autores e de obras associados especificamente a um público leitor jovem e ocorre a legitimação do campo por instituições literárias que concedem prêmios na modalidade literatura juvenil ou se voltam à produção regular de pesquisa na área. (Ceccantini, 2010, p.80)

Mesmo que, no início do século XX, tenham surgido narrativas literárias endereçadas às crianças e que atualmente são consideradas mais apropriadas a um público

mais adolescente, não havia na época essa divisão entre a criança e o jovem. Somente a partir do final da década de 1970 que essa divisão passou a ser mais evidente com o surgimento de obras cujos narradores, com uma variante linguística mais próxima à dos jovens, apresentavam também temas mais atraentes e voltados aos interesses desses leitores. Trata-se, portanto, de conteúdos que, de modo simbólico, abordam o mundo interior do jovem leitor e procuram apresentar-lhe uma solução que está ao seu alcance. Também se observa, entre o final dos anos 1970 e início de 1980, uma revisão e inversão dos contos de fadas tratados ou com humor ou ironia em obras de Ziraldo, Sylvia Orthof, Eliane Ganem e Pedro Bandeira. Outra vertente que se configura é a de cunho social configurada em obras de Bartolomeu Campos Queirós e Sérgio Caparelli. Nessas obras, de acordo com Ferreira (2009), predomina a verossimilhança sobre a veracidade, o emprego da fantasia sem hesitações, com caráter metafórico e não apenas compensatório e a criação de personagens que se deparam com barreiras sociais intransponíveis.

No contexto dos anos 1980, mais especificamente ao seu final, pôde-se notar uma melhoria na produção de livros da literatura juvenil. Se até meados dessa década, de acordo com Ferreira (2009, p. 110), “[...] essa não dispunha de grande diversidade de autores e de propostas, exceto a famosa ‘Série Vaga-Lume’”, a partir de então, com o aumento da produção para jovens, autores já consagrados da literatura infantil migraram para a juvenil”. Segundo Ceccantini (2000), nesse período, a literatura passa se desvincular da infantil num salto quantitativo, coincidindo, portanto, com os reflexos gerados pelo investimento na produção cultural, política e mercadológica. Tendo em vista sanar o problema de leitura dos alunos brasileiros, as escolas passam a ser abastecidas, pelo governo, com livros infantis e juvenis, o que determina um novo cenário tanto para produção quanto para recepção nessa área. Isso tudo vai caracterizando uma década em que a produção de livros infantis e juvenis cresce rapidamente, e consolida-se, em termos de quantidade e qualidade de propostas, tanto na ficção quanto na poesia e em livros de imagem. Assim sendo, observa-se que, na década de 1980, há segmentação e especialização do mercado editorial.

Contudo, os anos 1990 trouxeram mudanças na esfera da literatura juvenil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 93, 94 de 20 de dezembro de 1996) fomentou a discussão de novas temáticas, como a pluralidade cultural, étnico-racial e sexual que integraram os temas transversais incluídos nos Parâmetros Curricula-

res Nacionais (PCNs). Em 1997, estabeleceu-se o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), com o intuito de “[...] democratizar o acesso a obras de literatura infantil e juvenis, nacionais e estrangeiras, bem como o acesso a materiais de pesquisa de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras”, segundo Izabel Pereira Maciel (2008, p. 11). Essas ações demonstraram o aprimoramento de ações relacionadas à leitura e formação de leitores, revelando o valor simbólico que ambas passaram a ter para os órgãos relacionados à educação no país. Obviamente, a criação desse programa não garantiu de imediato um vasto acervo literário para as escolas. Isso foi acontecendo gradativamente a cada ano. Em 2015, houve a suspensão do PNBE. No entanto, a partir de 2018, surge em seu lugar o PNLD Literário – Programa Nacional do Livro Didático e Literário que tem guarnecido os acervos escolares com novos títulos. O PNLD Literário, 2018, é destinado

[...] a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros. (Portal MEC, 2019)

No entanto, essa otimização dos acervos literários não atingiram todas as instituições educacionais. As escolas privadas estão distantes dessa realidade, haja vista que sua biblioteca depende exclusivamente dos recursos da instituição ou mesmo do valor atribuído por esta à leitura. A escola em que foi realizado este trabalho de pesquisa é uma Cooperativa Educacional formada por pais de alunos. Trata-se de um instituto educacional que não visa ao lucro, portanto, todas as despesas são rateadas pelo número de alunos que a constituem. Dessa forma, a biblioteca não possui uma grande variedade, tampouco a repetição de títulos. A leitura é fomentada pelos professores de Língua Por-

tuguesa e os livros sugeridos são comprados pelos pais e ou responsáveis pelos alunos. Após a leitura, alguns doam seus livros para a biblioteca, o que ajuda a renovar o acervo dessa sala de leitura. Importante citar que para a constituição dessa biblioteca e aquisição de novos títulos a escola tem contado com a colaboração dos pais, professores ou de demais integrantes da comunidade escolar. No entanto, em muitas dessas doações, acontece de os títulos já não serem mais tão atuais ou serem apenas compostos por literatura canônica, o que não atrai tanto os jovens e nem os motiva a frequentar a sala de leitura.

Essa apatia que observamos em nossos alunos face à biblioteca da escola pode ser facilmente justificada por Gregorin (2011), ao explicar que a literatura feita para jovens atualmente traz à tona discussões de valores sociais, mas, ao mesmo tempo, vincula-se à arte, devolvendo para a sociedade novas maneiras artísticas de discutir e veicular esses valores, ajudando, assim, na formação de um indivíduo mais consciente dos acontecimentos sociais e da diversidade cultural construtora da identidade do povo brasileiro. Esses textos, segundo ele, apresentam diversas vozes que dialogam no texto e com o leitor, fazendo-o questionar a si próprio e a realidade sociocultural a que pertence, isto é, uma literatura mais abrangente culturalmente e mais enriquecida em seus diálogos com a realidade. Situação não vivenciada pelos alunos em relação à biblioteca instalada na escola em questão.

De volta aos anos 1990, com a pretensão de estar em sintonia com as aspirações dos jovens, a literatura juvenil passa a tratar de questões do cotidiano de seu leitor, como: criminalidade, corrupção, sexualidade. Esses temas aparecem em obras como: *O equilibrista*, de Fernanda Lopes de Almeida, *Atentado*, de Sonia Rodrigues Mota, *Seis vezes Lucas*, de Lygia Bojunga Nunes, *Grogue*, de Toni Brandão, entre outras. É também nessa década que aparecem obras que estabelecem dialogia com outras obras, como o que ocorre em *Vice-versa ao contrário*, coletânea de histórias clássicas recontadas por Otavio Frias, Moacyr Scliar, Nicolau Sevcenko, Marcos Rey, Marcelo Coelho, Mônica R. da Costa e Heloísa Prieto, com a organização de Heloísa Prieto e também em *Amigos secretos* de Ana Maria Machado, obra do nosso *corpus* de estudo e, que ao final, conduz o leitor a outras várias buscas de leitura que lhe são apresentadas no decorrer dessa narrativa, cujo método já fora antecipado pelas obras lobatianas.

Já nesse contexto é possível enxergar uma mudança de mentalidade com relação ao ensino e à literatura, visto que esta procura sintonizar-se com o tempo de seu leitor

fazendo-o descobrir-se no mundo e agir diante dessa descoberta. Surgem programas de leitura como o PROLER em 1992 com o intuito de criar uma rede de referência para valorizar socialmente a escrita e a leitura, e o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da escola) em 1997, que tinha por objetivo “promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência”⁴ (Portal MEC, 20019). Tanto os livros infantis quanto os juvenis passaram a apresentar “marcas formais e temáticas diversificadas, apropriadas à faixa etária de seus leitores e inerentes ao contexto sociocultural em que transitam autores e receptores”⁵ (Martha, 2023), a fim de refletir os problemas de vida próprios da realidade em que vivem. A linguagem passa a ser mais questionadora, a narração adquire formas mais complexas, assim como os assuntos que anteriormente eram proibidos – morte, separações, violência, crises de identidade, escolhas, relacionamentos, perdas, sexualidade e afetividades – passam a vigorar nas produções literárias da época.

Mediante o confronto entre a razão e a imaginação, o leitor consegue enxergar-se e estabelecer-se. Nesse sentido, a literatura juvenil “[...] procura, por meio da autocrítica, da manutenção da autenticidade, da conscientização, da metalinguagem, da dialogia, da intertextualidade, adequar-se às peculiaridades próprias do tipo de leitor a quem se destina” (Ferreira, 2011, p. 114).

Como se pode observar, o termo literatura juvenil adquire identidade própria, inclusive para o mercado editorial, ao final da década de 1990. Portanto, falar de literatura juvenil é falar de algo relativamente novo, já que sua emancipação dura menos de meio século. Isso vem estimulando pesquisadores e gerando uma série de discussões acadêmicas em torno de metodologias de ensino de literatura, estratégias de leitura e letramento literário. Tarefa esta que se faz muito importante, uma vez que a contemporaneidade oferece um vasto acervo juvenil que se divide entre a literatura de entretenimento e as obras de qualidade estética. Nesse meio, muitas vezes o professor (mediador) vê-se

⁴ <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>

⁵ TEMAS E FORMAS DA NARRATIVA JUVENIL BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA Alice Áurea Penteadó MARTHA Universidade Estadual de Maringá. Anais do SILEL. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2011/2498.pdf>. Acesso em 02.out.2023

encurralado na árdua tarefa de eleger uma obra que seja verdadeiramente emancipatória e que vá realmente auxiliar na formação de leitores.

1.2 A literatura juvenil e sua importância na formação do leitor

O charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita. Se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente – talvez, sobretudo – sobre sua afetividade. As emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção. É porque elas provocam em nós admiração, piedade, riso ou simpatia que as personagens romanescas despertam o nosso interesse.

Vincent Jouve (2002, p.19)

O papel que a literatura destinada ao público jovem vem assumindo no decorrer das últimas décadas é notório. Tanto que, atualmente, em uma busca rápida, pode-se encontrar uma gama de ensaios, artigos, dissertações e teses que tratam desse subgênero literário denominado literatura juvenil. Temos também observado Em *A literatura juvenil na escola* (2019, p. 12), Benedito Antunes afirma que “Parece haver consenso entre os especialistas que a boa literatura tanto para crianças quanto para jovens é aquela que emancipa, isto é, proporciona o verdadeiro prazer estético, com variantes emocionais, expressivas e críticas capazes de se transformar em conhecimento”. E a literatura juvenil contemporânea possui qualidades que exigem análises baseadas no contexto atual, concebendo, portanto, as críticas que a tornam importante e/ou contestada. Ao levar em consideração que “[...] o jovem ainda é um ser em formação” (Ceccantini, 2000, p. 436), o pesquisador associa a temática apresentada na maior parte das narrativas juvenis à fase em que o jovem está se preparando para a vida, ou seja, à formação de sua identidade e ao processo de amadurecimento físico, emocional, ético etc., tratando, então, do que ele denominou de “estética da formação”.

Ao nos referirmos à formação de identidade, entendemos esse termo tal qual postula Stuart Hall em *A identidade cultural na pós-modernidade* (2006). Para ele, muito se discute na teoria social a questão da identidade, uma vez que aquela visão de identidade fixa e estabilizada, não mais se mantém “[...] fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (Hall, 2006, p. 7). Para justificar seu ponto de vista, ele nos apresenta três concepções de iden-

tidades que são: sujeito do Iluminismo (concebe a pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão); sujeito sociológico (núcleo interior do sujeito não era autônomo, mas formado na relação com outras pessoas); e sujeito pós-moderno (aquele que não possui uma identidade unificada e estável, mas identidades variadas com as quais é possível se identificar, mesmo que temporariamente). E é esse sujeito que levamos em consideração dentro das narrativas estudadas, pois são jovens em narrativas contemporâneas, portanto, vistos como tal.

Todo jovem que se sente atraído pelo mundo de magia e encantamento proporcionado pela leitura está abastecido de estímulos que favorecem tanto o desenvolvimento da imaginação quanto a compreensão de que muitas das situações pelas quais ele passa, também podem ser retratadas por meio da obra literária, ou seja, se o jovem está propenso a enfrentar dificuldades identitárias devido às mais variadas situações sociais pelas quais ele é constantemente interpelado em seu mundo, a literatura, especialmente a produzida para ele, manifesta considerações relacionadas às diversas identidades, apresentando e pondo em questão os valores expressos pela sociedade e propiciando que essa juventude reflita sobre sua própria identidade. Nesse sentido, o avanço que a leitura propicia é capaz de ajudá-lo a “enxergar” e compreender o seu momento vivido de forma crítica (Eco, 2003).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optou-se por trabalhar com a obra *Amigos secretos* (2004) de Ana Maria Machado, cujo enredo apresenta um grupo de jovens de várias idades que se metem em uma envolvente aventura ao lado de seus personagens preferidos da ficção. Nossa maior preocupação é com a leitura literária, ou seja, observar como ela se dá no decorrer da obra e como isso “afeta” nossos leitores reais.

A relação com a leitura estabelecida por cada personagem leitora está sempre em conformidade com seus conflitos pessoais ou com suas próprias experiências cotidianas, o que torna essas narrativas atraentes para o jovem leitor em fase de descobertas identitárias. A interação feita com as histórias narradas pelos livros, que fazem parte de seu convívio, influencia diretamente na compreensão e na leitura que essa personagem faz de seu mundo e de si própria. É importante esclarecer que o fator que as leva a esse entendimento é o próprio ato de ler, como podemos observar logo no segundo capítulo do livro: “Ainda outro dia o Tiago estava dizendo que, cada vez que vai lá, alguém fala de alguma leitura diferente e ele fica morrendo de vontade de ler.” (Machado, 2004, p. 17).

Respectivamente a isso, é necessário observar de que maneira a narrativa pode contribuir para esse processo.

Em sua tese de doutorado denominada *Wolfgang Iser, leitor da modernidade: interpretação e teoria da literatura* (2017), Janine Resende da Rocha observa que

[...] a literatura explora questões relacionadas à leitura, sobretudo a partir do princípio de que o leitor deve elaborar, por meio da ação do imaginário, o mundo narrado. Nesse processo, o leitor extrapola os limites do que lhe parece familiar e pode, então, transportar-se para um lugar distinto daquele em que se encontra. (p. 11)

Por meio dos recursos textuais contemplados na narrativa, é possível compreender as tendências pós-modernas adotadas já em cada criação. Um exemplo disso pode ser encontrado logo no início do texto, quando o narrador, dirigindo-se diretamente ao leitor transmite a este a “responsabilidade” pela leitura: “(Mas, depois, cada leitor que puxe para onde bem entender. Quem manda na escrita pode ser o escritor, mas quem manda na leitura é o leitor...)” (Machado, 2004, p. 11). Desse modo, a análise crítica desses procedimentos textuais deve ser considerada, uma vez que isso interfere na qualidade da produção literária.

Para Antoine Compagnon (1999, p. 147), os estudos recentes da recepção interessaram-se pela maneira como uma obra *afeta* o leitor, ou seja, para as novas teorias ele (o leitor) é parte integrante da obra, é a partir dele que o texto se concretiza:

A literatura tem, pois, uma existência dupla e heterogênea. Ela existe independentemente da leitura, nos textos e nas bibliotecas, potencial, por assim dizer, mas ela se concretiza somente pela leitura. O objeto literário autêntico é a própria interação do texto com o leitor. (1999, p. 149)

O leitor precisa extrapolar, por meio do imaginário e da *cooperação interpretativa*, seus conceitos prévios – concepções de mundo – e a produção literária juvenil tem contribuído com isso uma vez que amplia, expande, cada vez mais seus horizontes criativos, trabalhando com engenhosidade a palavra, apresentando temas muito relevantes, mas sem o intuito de moralizar ou determinar caminhos a serem seguidos e prezando cada vez mais pela qualidade de sua produção. Alusões a obras clássicas da literatura mundial, por meio da paródia e/ou paráfrase, têm sido frequentes nas escritas juvenis, transgredindo uma forma padrão ou mesmo normas tradicionais de criação e funcionan-

do, muitas vezes, como uma maneira crítica do ato de criar. Essa forma de representar a leitura literária na própria obra, ou seja, a metaficção é uma das nossas observações neste trabalho e será abordada com mais precisão, sob a ótica de Gustavo Bernardo, como “[...] uma ficção que não esconde o que é, mantendo o leitor consciente de estar lendo um relato ficcional, e não um relato da própria verdade.” (2010, p.42).

Para Eni Pulcinelli Orlandi (1996, p. 186), “A leitura é o momento crítico da constituição do texto, é o momento privilegiado da interação, aquele em que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao se constituírem como tais, desencadeiam o processo de significação do texto”. Isso exemplifica o empenho dos estudiosos em visar à importância do ato de ler. No âmbito dessa valoração surgiu a Estética da Recepção, a partir de considerações teóricas realizadas por Hans Robert Jauss (1921-1997) em sua aula inaugural, em 1967, na Universidade de Constança. Nessa aula foram tecidas algumas críticas sobre a maneira como a teoria literária vinha abordando a história da literatura. Para Jauss,

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

Dessa forma, de acordo com a posição história e as experiências anteriores, o leitor conquista gradualmente seu papel como produtor de sentidos. Sob esse ponto de vista, apoiamo-nos em autores que sustentam a importância do receptor na concretização do texto literário, tais como Antonio Candido, Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar, Ítalo Calvino, Umberto Eco, entre outros, porque, de acordo com Terry Eagleton (2006, p. 12), “[...] a definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve ler, e não da natureza daquilo que é lido”. Segundo esse estudioso, “[...] se é certo que muitas das obras estudadas como literatura nas instituições acadêmicas foram ‘construídas’ para serem lidas como literatura, também é certo que muitas não o foram” (Eagleton, 2006, p. 13, grifo do autor). Desse modo, “[...] alguns textos nascem literários, outros atingem a condição de literários, e a outros tal condição é imposta” (Eagleton, 2006, p. 13).

Em *A leitura*, Vincent Jouve (2002, p. 136) afirma que “por meio da identificação com as personagens, é de fato a verdade de sua própria vida que o leitor está em condição de apreender: a leitura, ao fazê-lo atingir uma percepção mais clara de sua condição, permite-lhe entender-se melhor”. Na literatura contemporânea é possível encontrar uma gama de personagens que se inspiram em outros personagens dos livros que fazem parte do seu cotidiano leitor, pois se trata de uma produção artística que tem por meta representar o jovem como um ser convicto de suas opiniões e, portanto, questionador. Esse processo leva-os, partindo da observação e da não concordância, a ter uma consciência crítica de sua realidade. Isso justifica o fato do número cada vez maior de estudos que se debruçam sobre essa literatura, uma vez que tanto os temas quanto as técnicas de escrita estão muito diversificadas e vão desde a

[...] apropriação irônica, debochada mesmo, em alguns casos, de ícones do consumo; a irreverência diante do politicamente correto; a violência explícita [...]; a arrogância de uma juventude excessiva; a maturidade altamente intelectualizada... (Resende, 2008, p.20)

Assim como na citação de Resende, a obra deste *corpus* de pesquisa traz, de maneira irônica, exemplos de personagens que reproduzem em seu comportamento conceitos estereotipados sociais. Sem ter o propósito de apresentar ao leitor um modelo comportamental a ser seguido, a narrativa se torna emancipatória e crítica, ajudando o jovem leitor a se libertar de falsos conceitos, muitas vezes, adquiridos previamente em seu convívio social. A leitura também apresenta personagens dinâmicas que não medem esforços para deixar que a imaginação as transporte para mundos diferentes do seu, mas sem perderem a consciência da realidade.

Quando se questiona a literatura juvenil e sua importância na formação do jovem leitor, e neste caso dentro da sala de aula, há que se levar em conta prioritariamente a sua qualidade estética, ou seja, seu trabalho com a linguagem, sua forma de expressão, sua maneira de lidar com a ficção sem perder o contato com a realidade. Para Regina

Zilberman⁶ (2023), “[...] a literatura não deixa de ser realista, documentando seu tempo de modo lúcido e crítico; mas revela-se sempre original, não esgotando as possibilidades de criar”, já que é pelo imaginário que o autor elabora formas infinitas de expressão, a fim de enredar o receptor da obra.

Conforme informação extraída do site oficial de Ana Maria Machado, o livro *Amigos secretos* (2004) recebeu a indicação de Altamente Recomendável, concedida pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ, informação esta que também consta logo que se abre o livro, ou seja, tal produção têm em seu teor composicional abordagens favoráveis a respeito da importância da leitura na formação crítica e reflexiva dos jovens. Além dessa recomendação, o que justifica a escolha desse livro como objeto de pesquisa é também o fato de que se trata de uma leitura que abre lacunas e oportuniza aos leitores criarem percepções novas de mundo e recriarem de forma criativa as que já possuem, a partir do que foi lido. Pela interlocução com essa obra, o jovem pode se capacitar a agir e interagir em sociedade de forma mais consciente de seus direitos e deveres, sendo preparado para intervir no seu meio quando se fizer necessário, pois

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. [...] a literatura é uma experiência a ser realizada [...] é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. [...] No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. (Cosson, 2021, p. 17)

Isso nos leva a perceber que o saber é proveniente da leitura da palavra, da linguagem propriamente dita. E a literatura é uma forma particular de conhecimento da realidade, servindo como porta de entrada para reflexão de aspectos importantes do comportamento humano e da vida em sociedade. Uma literatura de qualidade, dotada de valor estético contesta, põe à prova o mundo real e instiga à reflexão. Dessa forma um

⁶ Zilberman, Regina. O papel da literatura na escola. Via Atlântica nº 14, Dez/2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em: 11 out. 2023

bom texto desafia a sensibilidade do leitor, sem a pretensão de oferecer modelos a serem seguidos, ela o enriquece a cada leitura.

1.3 Literatura juvenil: breves considerações sobre a linguagem

Para a realização deste trabalho, houve a necessidade de elaborarmos um breve panorama teórico que traçasse um histórico da literatura juvenil contemporânea em seus aspectos textuais, discursivos e temáticos. A linguagem, como objeto estético, pode propiciar prazer ao leitor, uma vez que o uso conotativo da palavra, as múltiplas significações vocabulares e a sonoridade produzida pelo trabalho com as letras podem ofertar grande satisfação na leitura, em especial, aguçando o olhar estético. Segundo José Luiz Fiorin (2013, p. 24), a linguagem pode ser uma grande fonte de prazer, se considerarmos que se pode brincar com palavras, jogar com os sentidos e sons, e manipular os vocábulos. Isso tudo a torna divertida e proporciona satisfação no leitor. Ainda segundo ele, diferentemente da linguagem utilitária que se importa mais com *o que se diz*, na linguagem estética, que se preocupa em produzir um efeito prazeroso da descoberta de sentidos, o mais importante é *como se diz*.

Justifica-se, então, nosso interesse pela literatura, mais especificamente pela literatura juvenil, pois, Segundo Todorov:

A literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo (2020, p. 23-24)

Como arte, a literatura oferece ao leitor uma oportunidade prazerosa de contato provocador e crítico com a língua. Segundo Regina Zilberman (2003), a literatura sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. O que motiva os teóricos a se interessarem pelas manifestações literárias como centro de investigações, pois, de acordo com a estudiosa (2009, p.7), mediante a leitura, o leitor se posiciona de forma objetiva, caracterizando as tendências da arte literária, definindo as marcas dominantes, interpretando e estabele-

cendo seus critérios de qualidade. É por meio da leitura que o indivíduo se informa e se emociona, desenvolve a concentração e a capacidade criativa, amplia seu repertório e passa a conhecer melhor seu próprio mundo, ou seja, consegue estabelecer um relacionamento com um universo, até então para ele, desconhecido.

Para Maria Helena Martins (1994), a leitura é aquilo que

[...] se realiza a partir do *diálogo* do leitor com o objeto lido – seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento. Esse diálogo é referenciado por um tempo e um espaço, uma situação; desenvolvido de acordo com os desafios e as respostas que o objeto apresenta, em função de expectativas e necessidades, do prazer das descobertas e do reconhecimento de vivências do leitor. (p. 33, grifo do autor)

Intermediado pela leitura, é possível que o leitor “se vista” com a pele da personagem que conhece em um livro, crie empatia com ela e passe a sentir o que esta sente. Mesmo sabendo que se trata de um ser, um tempo e ou um espaço fictício, a mente do leitor aproxima, pelo efeito de mimeses, esses operadores da narrativa do real, com isso, ele consegue enxergar melhor o seu entorno e, possivelmente, compreender melhor os sinais emocionais alheios. É muito comum surgir um sentimento de vazio ao término de um livro. Isso se dá pela relação de cumplicidade estabelecida entre leitor e objeto lido. Para Compagnon (2009),

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos (p. 47).

Como arte da palavra, a literatura consegue envolver o seu leitor e produzir nele interpretações que extrapolam o limite da escrita no papel. Ela pode transportá-lo ao corpo do protagonista ou de uma personagem com a qual ele se identifique e ajudá-lo a definir-se como pessoa. Essa detecção justifica o interesse de pesquisadores em estudar, no contexto social contemporâneo, a formação literária dos jovens, assim como a produção literária que a ele se direciona, além da aproximação e legitimação cada vez maior do universo da leitura no cotidiano escolar.

Ao deparar-se com uma obra literária de valor estético, o jovem aprende o poder da palavra, faz novas descobertas, é capaz de se posicionar diante de uma situação, expressar sua (in)satisfação, entender e enfrentar seus receios, medos e temores. Diante de uma narrativa, o leitor não consegue ficar indiferente. Ele interage com as vozes que se entrelaçam no texto, realiza inferências, capta alusões, adquire maneiras simbólicas de representar a realidade e vai gradualmente ampliando seu poder de dominar formas literárias mais complexas. Por meio da linguagem figurativa, os livros carregam o poder de representar o mundo real, pois, para Rildo Cosson (2021, p. 15): “[...] constituímos o mundo basicamente por meio das palavras [...] a palavra é a mais definitiva e definidora das criações do homem”. Isso nos leva a entender que quanto mais uso fizermos da palavra e quanto maior for o nosso contato com ela, bem maior será o nosso mundo.

Antonio Candido, em seu texto *A literatura e a formação do homem* (1972, p. 82), afirma que “[...] é difícil pôr de lado os problemas individuais e sociais que dão lastro às obras e as amarram ao mundo onde vivemos”, uma vez que os textos literários são responsáveis por estabelecer relações profundas entre o mundo em que vivemos e sua capacidade de configurar de forma complexa a experiência humana. Conforme, Umberto Eco (1994), “Numa história sempre há um leitor, como o ingrediente fundamental não só do processo de contar uma história, como também da própria história”. Nesse sentido, esta pesquisa se faz pertinente, pois tem por objetivo analisar uma narrativa cujas personagens são exímias leitoras, ou seja, tematiza a leitura literária, a partir de suas performances.

Nas obras juvenis de valor estético da qual o livro analisado neste *corpus* de pesquisa faz parte, nota-se a adoção de um viés crítico e até mesmo de denúncia social. Além disso, percebe-se com clareza que a linguagem utilizada em Machado (2004) apresenta um desafio intelectual ao apresentar personagens da literatura americana, britânica, espanhola, brasileira, exigindo do leitor uma ampliação de sua “biblioteca vivida” (Ferreira, 2009). Também apresenta ambiguidades, estimulando o leitor a interpretações diversas. Tais preocupações já haviam aparecido na produção lobatiana – precursora de uma literatura de qualidade e sem finalidades pedagógicas endereçada ao público mais jovem – e de quem Ana Maria Machado é discípula, e se mantém nas criações de viés libertário que surgem nas décadas de 70, 80 e 90. Sobre a produção desses perí-

odos, Ceccantini (2000) apresenta algumas tendências marcantes, as quais também foram observadas na obra que analisamos:

A alta incidência de narradores protagonistas e, sobretudo, o esforço de deixar vazar seu ponto de vista nas narrativas, são fatores que afetam diretamente a linguagem das obras, predispondo-as para o uso de um registro coloquial, que tem por objetivo último, certamente, despertar maior empatia entre o virtual jovem leitor e texto (2000, p. 410).

Assim sendo, faz-se necessário destacar que, na narrativa juvenil estudada, é muito comum a presença de linguagem mais próxima da coloquialidade, representativa da fala dos jovens, certamente tributária do Modernismo: “Dá pra gente sacar pela cara.” (Machado, 2004, p. 19). Esse aspecto representa uma tendência muito acentuada em produções das últimas décadas. Também, como observa Ceccantini, é muito comum a desmontagem paródica de clichês linguísticos nas narrativas juvenis contemporâneas, como: “[...] o uso de terminologia técnica fora do contexto usual, o uso reiterado de hipérboles, [...], o abasileiramento de termos estrangeiros, a ironia, as onomatopeias, os neologismos, as frases feitas, a própria metalinguagem” (2000, p. 413-414).

A preocupação com a linguagem se dá tanto no nível do significante quanto do significado. A literatura juvenil segue, em sua linguagem, uma tendência em que se pode misturar o velho ao novo valer-se de recursos como a paródia, a intertextualidade, a não linearidade textual, o que exige, muitas vezes, uma maior participação do leitor que deve preencher, com suas experiências pessoais, suas vivências, seu repertório de leituras, o que não foi dito, ou seja, os “espaços vazios”, o silêncio deixado pelo texto.

Outra característica típica da narrativa juvenil contemporânea aparece no modo de narrar. Observa-se que o texto começa a se desenvolver de maneira mais espessa, mais abrangente e passa a referenciar-se a si próprio num processo de metalinguagem. Quanto ao papel do narrador, observa-se também que este “[...] perde a onipotência e a onisciência do ponto de vista tradicional, cola na personagem e, como uma câmera ci-

nematográfica, acompanha a narrativa colocando o leitor dentro da trama”⁷ (Riche, 2023).

Ao longo das décadas, autores contemporâneos têm demonstrado que a característica que se mostrava como uma limitação acabou por se transformar em estímulos criativos, levando-os a um nível de experimentação estética cada vez mais consciente, o que tem resultado em obras de alta qualidade artística. Situações como essas descritas são facilmente encontradas na narrativa de Machado, como veremos adiante na análise de sua obra no capítulo três.

1.4 Literatura juvenil: breves considerações sobre o leitor

O leitor real, longe de ser desencarnado, é uma pessoa inteira que, como tal, reage plenamente às solicitações psicológicas e à influência ideológica do texto. (Jouve, 2002, p. 49)

Como arte do inconformismo, a literatura procura, por meio da palavra e da capacidade criadora do homem, recortar parte da realidade apresentando-a sob o olhar do belo, ou seja, “[...] a obra do poeta não consiste em contar o que aconteceu, mas sim coisas quais podiam acontecer, possíveis no ponto de vista da verossimilhança ou da necessidade” (Aristóteles, 2005, p. 28). Dessa forma, é admissível ao autor imaginar mundos desejados, sem pretensão de registrar a verdade, criando uma imitação de realidade que só se consegue viver em um mundo de fantasia, num mundo de ficção.

A literatura pode articular certa crítica a modelos sociais vigentes, por meio de suas personagens e ações atribuídas a elas. Assuntos, como pobreza, miséria (física ou moral), questões culturais, desigualdades econômicas, raciais, etárias e ou de gênero podem e são tratadas pelos autores, a fim de apresentar, de maneira artística e estética,

⁶ RICHE, Rosa Maria Cuba. Literaturainfanto-juvenilcontemporânea:texto/contexto-caminhos/descaminhos. PERSPECTIVA. Florianópolis, v.17, n.31, p.127-139,jan./jun.1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10711/10216>. Acesso em: 02 out. 2023.

uma realidade com a qual eles não concordam. A literatura juvenil também não se furta em abordar tais aspectos, por meio de uma linguagem conotativa que, muitas vezes, leva o leitor a identificar-se com as mazelas vivenciadas na ficção.

Umberto Eco (2012) propõe, como parte de discussão sobre a interpretação literária, um leitor-modelo. Para ele, esse conceito baseia-se na ideia de que um autor deixa pistas textuais em sua obra para orientar o leitor rumo à interpretação desejada. Trata-se de um tipo de estratégia textual, criada por um autor-modelo que prevê (ou idealiza) esse leitor, a fim de compartilhar com ele experiências, conhecimentos e valores. Isso se justifica, segundo o autor, porque ao passar da função didática para a estética, “[...] o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa, embora costume ser interpretado com uma margem suficiente de univocidade. Todo texto quer que alguém o ajude a funcionar.” (2012, p. 37). Assim sendo, o texto requer a coparticipação do leitor como condição necessária para que seja sempre renovado, atualizado.

Eco afirma que “[...] gerar um texto significa executar uma estratégia de que fazem parte as previsões dos movimentos de outros” (2012, p. 39). Dessa forma, é possível ao leitor *empírico*, aquele ser concreto que busca um texto para leitura, construir hipóteses sobre o leitor-modelo (presente no texto) e também formular pressupostos acerca do autor-modelo, atribuindo a ele (autor-modelo) o direcionamento da leitura por meio dos vazios deixados no texto, o que na verdade é concebido pelo autor empírico – ser concreto que efetua o ato da escrita. O que se propõe, portanto, no ato da leitura é um envolvimento com o texto literário como obra de arte capaz de viabilizar situações que levem o jovem leitor a engajar-se e a comprometer-se com o texto lido.

Nessa perspectiva, observa-se na obra *Amigos secretos* (2004), de Ana Maria Machado, a existência de jovens personagens que desafiam estereótipos, em especial, o de não leitores, pois conhecem inclusive clássicos da literatura mundial. Por meio desse conhecimento, essas personagens se desvencilham ou conseguem resolver os problemas que as afligem. Na análise desse romance, nosso propósito investigativo volta-se para seu tema – leitura –, será que cativa o leitor empírico? Além disso, será que sua narrativa estabelece comunicabilidade com o leitor e amplia seus horizontes de expectativa (Iser, 1996, 1999)? Busca-se observar como essa obra projeta seu leitor implícito (Iser, 1996, 1999), ainda, se sua narrativa estabelece dialogia com outras obras. Partindo desse princípio, e considerando que a literatura pode ter várias funções, nosso destaque está a

cargo da forma como as personagens de *Amigos secretos* (Machado, 2004) se comportam diante da leitura, já que essa conexão esclarece bem seus efeitos sobre o recebedor.

Atualmente, a exemplo de grandes clássicos da literatura mundial como: Dom Quixote, de Miguel de Cervantes, Madame Bovary, de Gustave Flaubert, Capitães de Areia, de Jorge Amado, apenas para citar alguns, vários autores, cujas obras são direcionadas ao público jovem, tematizam a leitura em suas obras, adotando personagens leitoras como protagonistas. Pode-se citar, apenas a título de exemplificação, livros como: *Matilda*, de Roal Dahl, *A menina que roubava livros*, de Markus Zusak, *Os livros que devoraram o meu pai*, de Afonso Cruz, *O Livro Selvagem*, de Juan Villoro, *Amigos Secretos*, de Ana Maria Machado, entre outros. Esse mecanismo aciona diferentes modos de sentir, proporcionados pela forma como os protagonistas leem e como as histórias transformam favoravelmente a trajetória da personagem leitora que está muito bem engendrada pela narrativa.

Em *O último leitor*, Ricardo Piglia afirma que “Na literatura, aquele que lê está longe de ser uma figura normalizada e pacífica (não fosse assim, não haveria narração)”, porque para ele essas personagens leitoras são, acima de tudo, “[...] representações extremas do que significa ler um texto, personificações narrativas da complexa presença do leitor na literatura”, o que ele denominaria de “leitores puros”, uma vez que, para essas personagens, “[...] a leitura não é apenas uma prática, mas uma forma de vida” (2006, p. 21).

Sobre essa forma de vida, interessa-nos notar se ela cativa os jovens leitores em ambiente escolar. Justifica-se nosso interesse, pelo valor que atribuímos à leitura literária, em consonância com Yunes e Pondé,

Ler é uma aventura na qual vamos defrontar-nos com algo que não está completamente claro, nem preciso. O desafio de descobrir o significado daquilo que está sugerido torna-se o prêmio para todos que se deixarem levar pelos prazeres da leitura. (1988, p.144)

Ler significa elucidar, desvendar coisas que não nos parecem tão claramente explícitas, mas que, pelo poder de entendimento, podem ter seu significado construído. A leitura, portanto, é uma grande aliada do processo de aprendizagem, pois auxilia no desenvolvimento da “[...] capacidade de concentração, disciplina, aprofundamento, persistência e trabalho sistemático” (Azevedo, 2013, p. 125-126). Além disso, a leitura é

uma atividade que pode ser prazerosa e carrega em si o “[...] dom de ampliar nosso conhecimento e nosso pensamento crítico, aprimorando dessa forma quem nós somos” (Azevedo, 2013, p. 125-126).

O ato da leitura demanda uma participação ativa por parte do leitor, porque ele precisa interagir com o texto e não apenas compreender o que foi escrito pelo autor. Cabe ao leitor a “responsabilidade” de interpretar, o que demanda habilidade de compreensão. Dessa forma, a leitura torna-se um exercício prazeroso de descoberta, de conhecimento, de entusiasmo e, acima de tudo, de aprendizado: “Melhor seria dizer: a leitura constrói um espaço entre o imaginário e o real, desmonta a clássica oposição binária entre ilusão e realidade. Não existe nada simultaneamente mais real e mais ilusório do que o ato de ler” (Piglia, 2006, p. 29). Isto posto, torna-se muito importante trabalhar com o aluno a partir de sua própria experiência de leitura, levando-se em consideração o universo previamente dominado por ele, a fim de que novos horizontes de conhecimento sejam abertos. Para tanto, pesquisas e apontamentos sobre experiências exitosas realizadas em sala de aula, fazem-se cada vez mais necessários.

Ao se afirmar que o jovem não lê, talvez não se leve em consideração a forma como os textos literários são dispostos à atividade de leitura. Todorov (2020), ao observar a maneira como a literatura ocidental foi abordada por muito tempo no campo educacional, justifica que o importante não é apresentar aos alunos um texto literário de maneira rígida e regrada, observando mais suas estruturas formais, mas considerar, principalmente, aquilo que esta tem a dizer à sociedade, ou seja, observar mais os seus sentidos. Isso implica a necessidade de os alunos serem seduzidos pelos livros, serem convidados a vivenciar uma experiência estética motivada pelo texto literário, o que demanda “esforços de várias ordens”, uma vez que “ler não está apenas sujeito à intencionalidade, ao querer, à vontade dos sujeitos” (Perrotti, 1998, p. 233) e nesse contexto entra o papel do professor como mediador e incentivador da leitura estética.

Todorov compreende que em qualquer época, um leitor “não profissional” lê obras literárias

[...] não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo. O conhecimento da literatura não é

um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. (Todorov, 2020, p. 32-33)

Sobre a forma como se dá a leitura, Vincent Jouve (2002) avalia que não se trata de uma atividade fácil e, para tanto, ele apresenta uma série de processos, tais como: neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico. Isso significa que, primeiramente, “[...] nenhuma leitura é possível sem um funcionamento do aparelho visual e de diferentes funções do cérebro”; em segundo lugar, ela passa por um processo de entendimento do assunto, levando ao processo afetivo, em cujo “[...] charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita” (2022, p. 19). Em terceiro, há o processo argumentativo, pois toda narrativa tem por propósito o convencimento ou o engajamento do leitor: “No vocabulário da pragmática, será dito que a intenção *illocutória* (a vontade de agir sobre o destinatário, de modificar seu comportamento) é inerente aos textos de ficção” (p. 21, grifo do autor). E, finalmente, “[...] a leitura afirma sua dimensão simbólica agindo nos modelos do imaginário coletivo quer os recuse quer os aceite” (p. 22), uma vez que ela interage com seu meio e sua época.

Ler, então, não pode se pautar no quantificável, mas deve aninhar-se ao cerne do ser humano. A leitura pode auxiliar o homem na compreensão do mundo que o rodeia, para o combate de seus temores, para o refúgio da solidão, para que ele possa viver outras vidas ou proteger-se da realidade com a qual ele não concorda ou não consegue se adequar, enfim, ler pela estética, paixão e prazer. Em *Por que estudar literatura?* (2012, p. 15), Jouve afirma que seu estudo “[...] proporciona uma inserção na cultura, o saber e o conhecimento, a fim de que nos auxilie a ter uma visão crítica das coisas”.

Tendo em vista a formação do jovem leitor, é imprescindível destacar que nossa prioridade se encontra no texto que tem por suporte o livro físico – de papel – com cheiros, texturas e dimensões próprias, uma vez que a tecnologia está presente, muitas vezes, de maneira indissolúvel, na rotina dos jovens contemporâneos. Roger Chartier, em

entrevista por telefone ao GLOBO, diz que acredita que a era tecnológica, em suas novas formas de dispositivos, não pode tirar a hegemonia do livro impresso⁸. Para ele:

A história cultural privilegiou objetos, âmbitos e métodos diversos [...] A primeira se relaciona com a necessária articulação entre as obras singulares e as representações comuns ou, dito de outra forma, o processo pelo qual os leitores, os espectadores ou os ouvintes dão sentido aos textos (ou as imagens) do qual se apropriam. A pergunta se tornou eco de todos os enfoques que se propuseram a pensar a produção do significado como construída na relação entre os leitores e os textos [...] consideram os textos como se existissem em si mesmos, fora dos objetos ou das vozes que os transmitem, enquanto que uma leitura cultural das obras lembra que as formas como são lidas, ouvidas ou vistas também participam da construção de seus significados (Chartier, 2009, p. 35-36)

Ou seja, a apropriação, a recepção das obras; a forma como são lidas pelas diferentes sociedades, a materialidade, a comparação de diferentes edições, tudo isso, incluindo a escrita, é um processo coletivo e faz parte da produção de um livro. Essa abordagem se faz importante para nossa pesquisa, uma vez que “[...] a leitura tem uma história e o significado dos textos depende das capacidades, das convenções e das práticas de leitura próprias das comunidades que constituem seus diferentes públicos” (Chartier, 2009, p. 37).

Na obra *Amigos secretos* (Machado, 2004), as jovens personagens possuem anseios e desejos de desafiar uma autoridade imposta, aproximando-se do comportamento do jovem contemporâneo. Essa característica pode aproximá-las, pela identificação, do leitor empírico. Nesse processo, conforme Jouve, “[...] o leitor está em condição de [...] atingir uma percepção mais clara de sua condição, [...] entender-se melhor” (2002, p. 136). Não se trata de apenas captar um mundo pela leitura e enveredar-se por ele, mas criar mundos possíveis, envolver-se no processo. Segundo Iser (1979, p. 107):

Assim o texto é composto por um mundo que ainda há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, interpretá-lo. Essa dupla operação de imaginar e interpretar faz com que o leitor se empenhe na tarefa de visualizar as muitas formas possíveis do mundo identificável, de modo que, inevitavelmente, o mundo repetido no texto co-

⁸ BIBLIOOO cultura informacional. Disponível em: <https://biblioo.cartacapital.ecom.br/historiador-roger-chartier/> Acesso em: 10 dez. 2022.

meça a sofrer modificações. Pois não importa que novas formas o leitor traz à via: todas elas transgridem – e, daí, modificam – o mundo referencial do texto.

Dessa forma, podemos avaliar que o autor, ao criar uma personagem com esse aspecto leitor, constrói, também, o tipo de leitor que ele deseja, delineando assim um comportamento esperado para o jovem leitor empírico. Isso também é demonstrado por meio de características estéticas de escrita pós-moderna, pois nela observamos com muita frequência a autorreferência “[...] quer incluindo procedimentos metalinguísticos, quer recorrendo à intertextualidade, ou seja: às vezes o texto tematiza seu próprio processo de escrita e produção. Às vezes faz referência a outras obras, instaurando uma espécie de diálogo entre textos” (Lajolo; Zilberman, 2003, p. 153). Esses recursos utilizados como estratégia composicional pelos produtores desses textos serão abordados no capítulo três, durante a análise da obra que compõe nosso *corpus*.

ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E DO EFEITO: REFLEXÕES

2. Reflexões sobre o aporte teórico

Para análise da obra *Amigos secretos* (2004), de Ana Maria Machado, utilizamos como aporte teórico os pressupostos da Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss (1994) e Wolfgang Iser (1996, 1999). Neste estudo, partimos da premissa de que as perspectivas oferecidas por teorias que se ocupam da recepção de textos são o ponto fundamental para nossa reflexão, pois acreditamos no pressuposto de que a “[...] obra é um cruzamento de apreensões que se fizeram e se fazem dela nos vários contextos históricos em que ela ocorreu e no que agora é estudada” (Aguiar; Bordini, 1988, p.81).

A Estética da Recepção surge, sob o signo da contradição, a partir das considerações teóricas realizadas por Hans Robert Jauss (1921-1997) em aula inaugural, em 1967, na Universidade de Constança, na Alemanha. Em palestra denominada *O que é e com que fim se estuda a história da literatura?*, a crítica feita por Jauss dizia respeito à maneira, pela qual os métodos de ensino tradicionais da teoria literária vinham abordando a história da literatura (Zilberman, 2015, p. 45). Tal conferência é publicada em 1969 com o título *A história da literatura como provocação à teoria literária*, após serem acrescentados de outros conceitos. Trata-se de uma reflexão que se volta para o ato de leitura como um momento fundamental na constituição de sentido. O teórico postulava que era um equívoco analisar uma obra ignorando o papel do leitor na experiência literária, propondo, portanto, reflexões acerca desses estudos. Segundo sua teoria:

A história da literatura vem, em nossa época, se fazendo cada vez mais mal-afamada — e, aliás, não de forma imerecida. Nos últimos 150 anos, a história dessa venerável disciplina tem inequivocamente trilhado o caminho da decadência constante. [...] Como matéria obrigatória do currículo do ensino secundário, ela já quase desapareceu na Alemanha. No mais, histórias da literatura podem ainda ser encontradas, quando muito, nas estantes de livros da burguesia instruída, burguesia esta que, na falta de um dicionário de literatura mais apropriado, as consultas principalmente para solucionar charadas literárias.

Nos cursos oferecidos nas universidades, a história da literatura está visivelmente desaparecendo (Jauss, 1994, p. 5-6).

A crítica de Jauss ancora-se no fato de que a teoria literária, de maneira geral, utiliza-se de duas modalidades como forma habitual de organizar as obras: seja as abordando individualmente em sequência cronológica ou “[...] seguindo a cronologia dos grandes autores e apreciando-os conforme o esquema de ‘vida e obra’” (1994, p. 6); seja

partindo do estudo dos autores canônicos da Antiguidade Clássica, ignorando a dimensão histórica e social da literatura.

Jauss explica que, ao seguir esses conceitos, a história da literatura deixa de estimar a historicidade das obras, pois para ele:

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

Desse modo, a Estética da Recepção apresenta-se, de acordo com Regina Zilberman (2015, p. 18), como uma teoria em que “[...] a investigação muda de foco: do texto enquanto estrutura imutável, ele passa para o leitor, ‘Terceiro Estado’, conforme Jauss o designa, seguidamente marginalizado, porém não menos importante, já que é condição da vitalidade da literatura enquanto instituição social”. O leitor passa de eixo final da produção e finalização do texto para componente deste e, conseqüentemente, a obra literária deixa de ser um produto pronto e acabado e passa a ter (re)significação, dependendo do leitor e de seu desejo, de acordo com o tempo e o espaço em que esta vier a ser lida. Dessa forma, há sempre uma dialética entre obra e leitor que é estimulada conforme a leitura avança. Isso significa que, de acordo com a postura de cada leitor, não existirá a leitura ideal preconizada pelo autor da obra. Inclusive à dos clássicos da literatura que não perdem seu espaço dentro da sociedade em qualquer tempo que seja. Se não houver, segundo essa teoria, o diálogo entre obra e leitor, não há interesse e a leitura é abandonada ou passa a não fazer sentido naquele momento.

Embora fosse um crítico em potencial das teorias que se propunham a fazer a análise das obras literárias, Jauss (1994), para fundamentar a sua própria teoria, apropriou-se de contribuições sobre as diversas maneiras de interpretar a literatura presentes em duas concepções teóricas de então: Teoria Literária Marxista e a da Escola Formalista. A primeira, sob o ponto de vista sociológico, enxerga a literatura relacionada à realidade social, vinculando, dessa forma, a obra literária a uma estética classista. Sob essa perspectiva, o leitor torna-se sujeito que iguala suas experiências pessoais ao interesse científico do materialismo histórico (Jauss, 1944).

A abordagem crítica feita pela Teoria Literária Marxista se concentra nas relações sociais e econômicas que influenciam a produção e o consumo da literatura. De acordo com essa teoria, a literatura é uma forma de expressão ideológica que reflete as condições materiais da sociedade em que é produzida ⁹. Para Jauss (1994), essa teoria era reducionista e determinista já que enfatizava a importância das forças econômicas e sociais na determinação do significado das obras literárias. Além disso, não considerava adequadamente a dimensão estética da literatura, sua singularidade e sua relação com o leitor, ignorando a autonomia da arte e a capacidade da literatura de criar novas formas de consciência e percepção.

O estruturalismo, por sua vez, converge para a estrutura formal da literatura e para os padrões que emergem dela, isto é, busca analisar as estruturas formais e linguísticas das obras literárias, em vez de seu conteúdo temático ou histórico. Os críticos acreditavam que essas estruturas podiam revelar significados mais profundos e universais tais como: os sistemas de valores, as hierarquias sociais e as relações de poder que subjazem às obras literárias. ¹⁰ Sobre o estruturalismo, Jauss (1994) criticou sua abordagem formalista e sua ênfase excessiva na estrutura em detrimento do conteúdo. Ele argumentava que essa visão ignorava o papel do leitor e sua interação com a obra literária, bem como a dimensão histórica da literatura e sua relação com as condições sociais e culturais em que foi produzida.

Para o idealizador da Estética da Recepção

O estruturalismo literário – tanto quanto, antes dele, a ciência literária formalista e a marxista – não se pergunta de que forma a literatura “marca, ela própria, a concepção de sociedade que constitui o seu pressuposto”, nem como ela marcou essa concepção ao longo do processo histórico. (Jauss, 1994, p. 51)

⁹ FRÉVILLE, Jean. Trechos Escolhidos sobre Literatura e Arte: Marx, Engels, Lenine e Stalin Introdução - O marxismo e a literatura. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/freville/1936/literatura/introducao.htm#topp>. Acesso em: 20 maio 2023

¹⁰ CEIA, Carlos. E-Dicionário de Termos Literários. Estruturalismo. Disponível em: <<https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/estruturalismo>>. Acesso em: 20 maio 2023.

Desse modo, o teórico alemão desenvolveu uma abordagem crítica da literatura que valorizava tanto sua dimensão estética quanto histórica e social, bem como a relação entre a obra literária e o leitor. O grande determinante dentro da obra de Jauss (1994) é a recepção, que se trata do momento de fusão entre aquilo que está presente na estrutura do texto e o que é recepcionado pelo leitor, gerando, com isso, o horizonte de expectativas, ou seja, conhecimentos e experiências prévias que um leitor ou receptor de uma obra possui antes de sua leitura ou recepção. O horizonte de expectativas não inclui apenas as experiências pessoais do indivíduo, mas também o contexto histórico, social e cultural em que a obra foi produzida e recebida, podendo dessa forma, influenciar a maneira como o leitor percebe os elementos da obra como: personagens, linguagem, estrutura narrativa e temas abordados.

O teórico propôs sete importantes teses que foram fundamentais para o desenvolvimento da teoria da recepção na crítica literária. Em sua primeira tese, ao propor que a história da literatura é a história da mudança nas expectativas dos leitores, Jauss argumenta que as expectativas do público leitor em relação à literatura mudam ao longo do tempo. Essas mudanças são influenciadas por fatores como a evolução dos costumes, da moralidade, da política e da cultura. Segundo o estudioso (Jauss, 1994, p. 24), “[...] a historicidade da literatura não repousa numa conexão de ‘fatos literários’ estabelecida *post festum*, mas no experienciar dinâmico da obra literária por parte de seus leitores.”, ou seja, as mudanças nas expectativas do público leitor são o que impulsiona a evolução e o desenvolvimento da literatura. Essa natureza cambiante entre obra/leitor rompe com a distância histórica entre ambos. Segundo Mikhail Bakhtin,

As obras rompem as fronteiras de seu tempo, vivem nos séculos, ou seja, na grande temporalidade e, assim, não é raro que essa vida (o que sempre sucede com uma grande obra) seja mais intensa e mais plena do que nos tempos de sua contemporaneidade. [...] Ora, muitas vezes a obra aumenta em importância mais tarde, ou seja, insere-se na grande temporalidade. Uma obra não pode viver nos séculos futuros se não se nutriu dos séculos passado. Se ela nascesse por inteiro hoje (em sua contemporaneidade), se não mergulhasse no passado e não fosse consubstancialmente ligada a ele, não poderia viver no futuro. Tudo quando pertence somente ao presente morre junto com ele (1997. p.364)

Isso corrobora com a tese de Jauss (1994), uma vez que demonstra a atemporalidade das obras de arte, ou seja, a afirmação de que elas não vivem somente num deter-

minado momento histórico, mas revivem, adquirem novos significados conforme são inseridas a uma nova realidade, a um novo tempo, o que só é possível por meio da leitura que dela se faz.

A segunda tese diz respeito à experiência estética do leitor. A obra de arte não é um objeto fixo e estático, mas está aberta para que seja interpretada de diferentes maneiras por diferentes leitores em diferentes momentos. Dessa forma, a obra só se completa quando é recebida pelo leitor que, de maneira singular, traz para ela suas próprias experiências e perspectivas na interpretação. De acordo com Jauss (1994, p. 28), “[...] 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”. Daí a importância do leitor e do espaço destinado a ele na recepção de uma obra literária. A experiência do leitor dialoga com o novo apresentado pela literatura conduzindo-o “[...] a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão” (Jauss, 1994, p. 28). Sendo assim, a recepção apresenta-se como um fato social e histórico, uma vez que as reações intrínsecas do leitor se inserem num campo social mais amplo ao qual este, em sua historicidade, pertence, tornando, assim, sua leitura semelhante à de outros homens que vivem a mesma época. Importante citar que um dos principais postulados de Jauss (1994), refere-se ao horizonte de expectativas do leitor e diz respeito àquilo que se encontra na consciência individual do leitor, pois se trata de um conhecimento produzido a partir de suas relações sociais e de condutas estéticas e ideológicas de uma época. Esse horizonte de expectativas marcará a primeira reação do leitor em relação à obra literária.

A terceira tese preconizada por Jauss trata da recepção estética como um processo ativo e produtivo no qual o receptor com sua experiência de leitura preenche as lacunas deixadas pelo autor no desenvolvimento do texto. De acordo com ele, a recepção estética não é um processo passivo em que o leitor apenas absorve a mensagem do autor. Em vez disso, é um processo ativo em que o leitor é visto como um cocriador da obra: “O horizonte de expectativas de uma obra, que assim se pode reconstruir, torna possível determinar seu caráter artístico a partir do modo e do grau segundo o qual ela produz seu efeito sobre um suposto público”, ou seja, “a distância estética”, que segundo o autor refere-se à distância entre as expectativas do leitor e sua realização determina “[...] o caráter artístico de uma obra literária”. (Jauss, 1994, p. 31)

A quarta tese faz uma convergência com a terceira e a completa. O horizonte de expectativas é um conceito chave na Estética da Recepção, pois ele se refere ao conjunto de experiências, crenças e expectativas que um leitor traz consigo para a leitura de uma obra literária. Esse horizonte é moldado pela história e cultura do leitor, assim como por todas as suas experiências pessoais.

Por outro lado, a obra literária também sugere um horizonte de expectativas que é moldado por seu próprio contexto histórico e cultural. Isso inclui a tradição literária em que a obra está inserida, bem como as expectativas e intenções do próprio autor. Sendo assim, para Jauss (1994), a leitura é um encontro entre esses dois horizontes de expectativas. O leitor interage com a obra literária trazendo seu horizonte de expectativas para interpretá-la; assim como a obra literária sugere seu próprio horizonte de expectativas moldado por seu contexto histórico e cultural.

Sendo a literatura, conforme afirma Antonio Candido (2000), um produto social que exprime condições de cada civilização em que ocorre, o leitor pode se identificar ou se distanciar da obra, dependendo de como seus horizontes de expectativas se relacionam.

Na quinta tese, Jauss (1994) afirma que a interpretação de uma obra literária deve levar em conta tanto sua dimensão sincrônica quanto diacrônica. A primeira diz respeito ao contexto imediato da obra, ou seja, o momento histórico e cultural em que ela foi produzida. Já a segunda (diacrônica) se refere à evolução histórica da tradição literária e cultural da qual a obra faz parte.

Para a quinta tese da Estética da Recepção a dimensão diacrônica tem uma particular relevância, visto que enfatiza a importância da tradição literária na formação dos horizontes de expectativas dos leitores. Ao considerar a posição de uma obra dentro de sua tradição literária, é possível entender melhor como ela se relaciona com as obras que a precederam e como ela contribuiu para a evolução da tradição literária posterior. Além disso, a dimensão diacrônica também permite que a interpretação de uma obra literária evolua ao longo do tempo. Como a tradição literária continua a evoluir e novos horizontes de expectativas são criados, a interpretação de uma obra literária pode ser revista e reavaliada de maneiras novas e interessantes.

A sexta tese, por sua vez, está relacionada à ideia de que o historiador tende a homogeneizar a narrativa histórica, simplificando a complexidade dos eventos para criar

uma narrativa coerente e linear. Ao discordar dessa abordagem, Jauss (1994) confere importância no reconhecimento da complexidade e da diversidade dos eventos históricos. Para ele, esse reconhecimento é crucial para que se consiga fazer uma análise mais completa e precisa do passado, uma vez que a diversidade de perspectivas e vozes pode ser uma fonte de riqueza estética e literária. O teórico propõe que, assim como ocorre nos estudos linguísticos, a história literária também deve ser abordada sob uma perspectiva sincrônica:

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

Considerando-se que cada sistema sincrônico tem de conter também seu passado e seu futuro, na condição de elementos estruturais inseparáveis, o corte sincrônico que passa pela produção literária de determinado momento histórico implica necessariamente outros cortes no antes e no depois da diacronia. (Jauss, 1994, p. 48)

Para Jauss (1994), portanto, a sincronia é fator importante na compreensão de um aspecto específico da historiografia da literatura, uma vez que, ao se depararem obras de um mesmo período histórico, ela pode demonstrar a evolução literária que prioriza um gênero em relação a outros contemporâneos. A mistura de procedimentos diacrônicos e sincrônicos, que misturam literatura e sociedade, abrem precedentes para sua sétima e última tese.

Nessa tese Jauss, (1994, p. 50), afirma que “A tarefa da história da literatura somente se cumpre quando a produção literária é não apenas apresentada sincrônica e diacronicamente na sucessão de seus sistemas, mas vista também como história particular em sua relação própria com a história geral”. Isso dá à literatura uma função social que não apenas significa identificar uma imagem um quadro tipificado, idealizado, satírico ou utópico da vida na literatura de todos os períodos. Mas devido ao seu caráter emancipador, a literatura abre, para o receptor, novos caminhos no campo da experiência estética. Para Jauss, a função social da literatura manifesta-se no momento em que “[...] a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática,

pré-formando o seu entendimento do mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social” (1994, p. 50).

No que se refere à experiência estética da literatura, vale recorrer a Antonio Candido em *Literatura e Sociedade: Estudos de Teoria e História Literária; O escritor e o público*:

A literatura é pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é um produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo. (2011, p. 84)

Nessa afirmação fica clara a influência que uma obra pode exercer sobre a outra, demonstrando, assim, o dinamismo contido nas escrituras. Essa atuação também se dá sobre o leitor que, com o seu conhecimento, dá vida ao texto e o transforma conforme sua capacidade leitora. Dessa forma, a experiência estética da literatura, que envolve o impacto emocional, intelectual e sensorial da obra sobre o leitor, convida-o a participar de uma forma única e pessoal na construção de significado e na apreciação estética do texto lido. Além disso, ela também envolve a composição formal da obra, como a linguagem, a estrutura, discurso, contexto, proporcionando ao leitor a uma experiência que pode ser altamente transformadora, levando-o a refletir sobre si mesmo e o mundo a seu redor.

No entanto, toda produção literária é o produto final da criação do autor. Essa pode sofrer influências tanto das experiências, perspectivas e valores de seu criador, quanto – como já citado – de outras obras literárias ou de reflexos de seu tempo. Mas é no contato com o seu leitor que ocorrerá a tríade significativa, já que ela poderá ser interpretada de diferentes maneiras pelo público, a depender da experiência de vida do leitor, contexto cultural e histórico do momento de sua recepção. Isso explica o fato de que a experiência estética da literatura é um sistema simbólico de comunicação inter-humana, como destacado por Candido (2000), corroborando com o defendido por Jauss (1994), no que diz respeito à literatura pensada sob seus efeitos estéticos tanto quanto

éticos, sociais, psicológicos, uma vez que ao levar o leitor a refletir sobre suas próprias ações e valores, considerando diferentes perspectivas e pontos de vista.

Para Jauss (1994), a experiência estética abre as possibilidades de emancipação do leitor na medida em que compreende três funções, relacionáveis entre si, apesar de serem distintas: a *poiesis*, a *aisthesis* e a *katharsis*. Funções essas em que ele se propunha recuperar a noção de fruição estética como categoria fundamental da experiência estética.

O primeiro plano, segundo Zilberman (2015), é o da *poiesis* e corresponde ao prazer de se sentir coautor da obra, ou seja, é um processo em que o autor transforma suas ideias e experiências em texto. No entanto, este, ao ser recebido por um público, apresenta uma visão de mundo diferente da transmitida, por exemplo, pela ciência ou pela filosofia e “exige” desse leitor um envolvimento que lhe permite entrar em contato com ideias e emoções as quais ele não teria acesso de outra maneira. Dessa forma, a leitura estética é uma atividade que requer uma participação ativa do leitor, exigindo que este recrie o texto a cada nova leitura. Dessa forma, a *poiesis* não é apenas a criação de um objeto estético, mas também uma forma de comunicação entre autor e leitor.

O termo *aisthesis* vem do grego que se refere ao prazer. Jauss relaciona-o à sensação, à percepção ou, mais diretamente, à experiência estética. A experiência fundamental que consiste no “prazer estético advindo de uma nova percepção da realidade proporcionado pelo conhecimento adquirido por meio da criação literária” (Jauss, 1979, p. 81), diz respeito diretamente ao leitor, ou receptor da obra literária. A experiência estética é vista como uma interação entre a obra e o leitor que, ao entrar em contato com o texto literário, tem sua sensibilidade despertada, transportando-o de seu mundo “real” para o mundo ficcional. Isso ocorre, segundo Jauss (1979, p. 81) devido ao processo pelo qual a arte busca imitar ou representar a realidade – *mimesis* – tornando-a mais plausível pela ilusão da verossimilhança.

Nesse sentido, o leitor é chamado a participar do mundo representado pela obra de arte e a interpretá-la segundo sua própria percepção da realidade. No conteúdo da *aisthesis* também está incluída a capacidade de renovar a percepção das coisas comuns e/ou tradicionais do dia-a-dia. Trata-se do desdobramento da obra nas variadas possibilidades de interpretação que vão muito além da perspectiva de sua criação. Essa experiência (estética) é importante, uma vez que permite ao leitor uma compreensão mais pro-

funda da obra e revela dimensões desta que ultrapassam o limite de uma leitura superficial e permite tanto o enriquecimento cultural do leitor quanto uma experiência de significado profundamente gratificante e transformadora.

Finalmente, Jauss utiliza-se do termo *catharsis* (do grego: purgação ou purificação) – sem adentrar a polêmica na Poética Aristotélica –, para significar o poder que a literatura tem de oferecer aos seus leitores oportunidades de experimentar e processar emoções complexas e conflituosas, muitas vezes, bem difíceis de serem processadas na vida real. Para ele, “[...] o prazer é proveniente da recepção e ocasiona tanto a liberação, quanto a transformação das convicções do leitor, mobilizando-o para novas maneiras de pensar e agir sobre o mundo” (1979, p. 81), o que pode levar o leitor a atingir um nível de conhecimento e entendimento de mundo, de si e do outro bem diferente daquele que tinha antes da experiência estética. A *catharsis* pode ser provocada pelo texto ao desafiar as expectativas do leitor, ao abordar temas importantes e relevantes, ou ao apresentar perspectivas e pontos de vista que diferem dos convencionais. Dessa forma, a *catharsis* pode ser vista como um processo mais amplo de recepção literária, já que pode oferecer ao receptor a possibilidade de experimentar emoções profundas e complexas.

Assim sendo, é possível concluir que, para Jauss, a experiência de leitura literária é um processo que está em constante desenvolvimento, interativo, no qual o leitor é convidado a envolver-se com a obra num processo dialógico, valorizando, assim, o contexto histórico e cultural na experiência de leitura, ou seja, “o texto é sempre recebido e interpretado diferentemente, por leitores de tempos diversos” (Jauss, 1979, p. 49). Ao engajar-se na leitura, o receptor cria uma ampla gama de emoções e reflexões, envolve-se no contexto cultural e histórico no qual a obra foi produzida e consegue expandir seus horizontes de conhecimento e compreensão.

Outro importante teórico que muito contribuiu para a Teoria da Estética da Recepção, foi Wolfgang Iser (1926-2007). Sua obra *O Ato da Leitura*, publicada originalmente em 1976, tornou-se referência para a teoria literária contemporânea, pois complementa a teoria de Jauss ao apresentar a importância do leitor na construção do significado da obra literária. Em sua *Teoria do Efeito*, ele preocupa-se com o efeito que a obra exerce sobre o leitor, ou mais especificamente, na interação existente entre texto/leitor, ou seja, o que Iser (1979) chama de “polo artístico” que é o texto criado pelo autor e o “polo estético” que se trata da concretização produzida pelo leitor.

Em sua concepção, ler configura-se num processo dinâmico e colaborativo, possibilitando ao leitor ultrapassar os limites do texto em busca da identificação do que lhe está sendo sugerido pelos espaços vazios deixados – deliberadamente – pelo autor. Nas palavras de Iser (1979), por meio “[...] dos vazios do texto e das negações nele contidas, a atividade de constituição de corrente da assimetria entre texto e leitor adquire uma estrutura determinada, que controla o processo de interação” (p. 91-92). Dessa forma, ao percorrer os caminhos do texto, o leitor busca dentro de seu repertório cultural, histórico e social outros elementos que o compõe, objetivando estabelecer uma relação entre eles e construir, portanto, a significação do novo texto. Esse diálogo texto/leitor varia entre os leitores, pois cada pessoa possui seu acervo pessoal de leituras ou o que Ferreira (2009) chama de “biblioteca vivida”.

Os preenchimentos de vazios da obra literária pertencentes à interpretação do leitor são denominados de conexões implícitas. Terry Eagleton explica que nesse processo,

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

Sob a perspectiva de Iser (1996), “[...] a obra é o ser construído do texto na consciência do leitor” (p. 51). É esse leitor que estabelece as conexões implícitas, ou seja, preenche os vazios de um ponto de vista subjetivo. A ele, Iser denomina de leitor implícito, que se trata de uma estrutura textual existente no interior da obra desde o momento de sua criação, não está concretizado, mas subentendido na configuração do texto. Vincent Jouve (2002, p. 14), explica que “O princípio de Iser é que o leitor é o pressuposto do texto. Portanto, trata-se de mostrar, por um lado, como uma obra se organiza e dirige a leitura, por outro, o modo como o indivíduo reage no plano cognitivo aos percursos impostos pelo texto”. Iser afirma que o leitor implícito

[...] encarna todas as predisposições necessárias para que a obra literária exerça seu efeito – predisposições fornecidas, não por uma realidade empírica exterior, mas pelo próprio texto. Consequentemente, as raízes do leitor implícito como conceito são implantadas firmemente na estrutura do texto;

trata-se de uma construção e não é um absoluto identificável com nenhum leitor real. (1996, p. 36)

Esse leitor, o implícito – aquela figura imaginária que se encontra na estrutura universal do texto e incorpora todas as predisposições necessárias para que a obra exerça seu efeito sobre o leitor – é quem antecipa a presença do receptor, o leitor empírico, aquele que recebe o texto e que, por meio de atos de imaginação e da fruição de toda sua experiência com obras literárias, é capaz de gerar um conhecimento característico da operação de leitura. Então, a obra literária, sob o prisma de Iser (1996) tem um potencial que atinge a todos os leitores, pois são direcionados por uma estrutura implícita (leitor implícito) que se situa o universo de que lê (leitor empírico). O conhecimento proporcionado pela literatura não é nem categoricamente objetivo, tampouco despretensiosamente subjetivo, uma vez que ele acontece na convergência de atos imaginários produzidos pela consciência da própria leitura:

A relação entre o texto e o leitor se caracteriza pelo fato de estarmos diretamente envolvidos e, ao mesmo tempo, de sermos transcendidos por aquilo que nos envolvemos. O leitor se move constantemente no texto, presenciando-o somente em fases; dados do texto estão presentes em cada uma delas, mas ao mesmo tempo parecem ser inadequados. Pois os dados textuais são sempre mais do que o leitor é capaz de presenciar neles no momento da leitura. Em consequência, o objeto do texto não é idêntico a nenhum de seus modos de realização no fluxo temporal da leitura, razão pela qual sua totalidade necessita de sínteses para poder se concretizar. Graças a essas sínteses, o texto se traduz para a consciência do leitor, de modo que o dado textual começa a constituir-se como correlato da consciência mediante a sucessão das sínteses. (Iser, 1999, p. 12-13)

Enquanto Jauss concentra seu estudo na recepção que ocorre por meio do diálogo entre o contexto do leitor e o contexto do autor ou da obra em si, Iser (1996), ao conceber o leitor implícito, apresenta um direcionamento na liberdade de interpretação, ou demonstra que a compreensão de cada leitor dependerá das inferências culturais acionadas durante a leitura. Dessa forma, percebe-se que a interpretação de uma obra literária principia nos indícios oferecidos pelo texto, seguidos da capacidade de dialogia do receptor com as vozes presentes nesse texto. Nesse ato de realizar o preenchimento dos vazios, por meio da imaginação, o leitor realiza o ato da concretização, o que “[...] implica também a reapropriação de criações do passado segundo a perspectiva do presente, supondo-se que os interesses do homem contemporâneo tenham sido antecipados por

obras literárias de outras épocas”. (Ferreira, 2004, p. 142). Complementando, para Iser: “A leitura só se torna um prazer no momento em que nossa produtividade entra em jogo, ou seja, quando os textos nos oferecem a possibilidade de exercer nossas capacidades” (1999, p. 10).

Com essa ideia na mente, propomos, a partir do Método Recepcional, de Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini (1988), observar nossas personagens leitoras e os vazios provenientes da feitura da obra *Amigos Secretos* (2004), de Ana Maria Machado, sob o ponto de vista do leitor implícito que dela emana a fim de perceber se o direcionamento oferecido por ele abrange nossos leitores empíricos e os levam a estabelecer um diálogo produtivo e consequentemente sua ressignificação.

2.1 O Método Recepcional de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar

A Estética da Recepção (Jauss, 1994; Iser, 1996, 1999), apesar de ter propiciado uma grande revolução na maneira de se ler textos literários, não estava propriamente focada no ensino de literatura nas escolas. Partindo desse pressuposto, Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1988), usufruindo do conceito estabelecido por Jauss e posteriormente complementado por Iser, propuseram um método de ensino em total consonância com a nova atuação do leitor (receptor) em relação ao texto literário: o Método Recepcional.

Esse método, contrapondo-se ao eixo positivista em cujos estudos literários dedicavam-se apenas “[...] à exploração de textos e de sua contextualização espaço-temporal” (Bordini; Aguiar, 1988, p. 81), passa a considerar o ponto de vista do leitor, mostrando a importância entre a interação obra/leitor, visto que é justamente dessa dialógica que os significados vão emergindo, ou seja, o leitor passa a ser coautor da obra literária no momento da sua recepção. Alimentadas pela Estética da Recepção, elas afirmam que:

No ato de produção/recepção, a fusão de horizontes de expectativas se dá obrigatoriamente, uma vez que as expectativas do autor se traduzem no texto e as do leitor são a ele transferidas. O texto se torna o campo em que os horizontes podem identificar-se ou estranhar-se. Daí poder-se tomar a relação entre expectativas do leitor e a obra em si como parâmetro para a avaliação estética da literatura. (Bordini; Aguiar, 1988, p. 83).

Nesse sentido há que se compreender que a obra para ser emancipatória e romper com o horizonte de expectativas do leitor precisa extrapolar o convencional, o esperado, tirar o receptor de sua linha de conforto e continuar “[...] contribuindo para o alargamento dos horizontes de expectativas de sucessivas épocas” (Bordini; Aguiar, 1988, p. 84).

Em *Por que ler os clássicos* (1993), Italo Calvino inicia seu texto propondo algumas definições para “clássico”, interessa nesta dissertação, em especial, a sexta definição: “Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha pra dizer” e também a seguinte: “Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram [...]” (p. 11). Nesse sentido, observa-se que a leitura que perpassa a situação de comodidade, ou melhor, que altera, que mexe com o leitor deixando-o desconfortável, pensativo; aquela que se afasta do que é esperado por ele, desafiando sua compreensão leitora é também a que tem o potencial emancipatório, aquela que “[...] perdura mais no tempo do que a conformadora” (Bordini; Aguiar, 1988, p. 84), ou seja, a leitura de um clássico.

Após a apropriação dos conceitos de “horizonte de expectativas” – aqueles que permitem ao leitor “[...] oporem-se às convenções conhecidas e aceitas” (Bordini; Aguiar, 1988, p.83) por ele – e também de “distância estética”, que se trata do intervalo que ocorre entre o leitor e a obra literária (Jauss, 1994, p. 31), as autoras, preocupadas com a recepção das obras literárias nas escolas, elaboraram cinco etapas a serem seguidas para a concretização do ensino de literatura em sala de aula. São elas:

- a) Determinação do horizonte de expectativas,
- b) Atendimento do horizonte de expectativas,
- c) Ruptura do horizonte de expectativas,
- d) Questionamento do horizonte de expectativa e
- e) Ampliação do horizonte de expectativas.

Como o processo de recepção se inicia antes do contato do leitor com o texto, segundo as autoras, existe um limiar, um prenúncio que deve ser observado pelo mediador da leitura para que haja o interesse e o possível engajamento do leitor com a obra, e também para que esta permaneça num movimento contínuo de transformação do mundo

individual do leitor. Isso significa que, para essa aprendizagem ocorrer, é imprescindível a manutenção de uma distância estética (obra/receptor), mas com certa cautela, porque “[...] se a obra corrobora o sistema de valores do leitor, o horizonte de expectativas desse permanece inalterado” (Bordini; Aguiar, 1988, p. 84). No entanto uma obra que exija um “[...] esforço de interação demasiado conflitivo” também poderá afastá-lo da resposta esperada.

O Método Recepcional aplicado ao ensino da literatura apenas obterá sucesso se conseguir alcançar seus objetivos, que são:

- 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, da comunidade familiar e social.

O método recepcional de ensino de literatura enfatiza a comparação entre o familiar e o novo, entre o próximo e o distante no tempo e no espaço. (Bordini; Aguiar, 1988, p. 86)

Compreendendo que a obtenção de êxito da recepção se dá no ato da leitura, a qual exige a participação ativa e dinâmica do leitor, porque os sentidos de um texto não se esgotam nele mesmo. Para Bordini e Aguiar (1988, p. 16), “A fruição plena do texto literário se dá na concretização estética das significações”, e isso só é possível ocorrer a partir do diálogo que o receptor estabelece com a narrativa disposta à sua frente. Seguindo sua linha de raciocínio elas afirmam que:

À medida que o sujeito lê uma obra literária, vai construindo imagens que se interligam e se completam e também se modificam – apoiado nas pistas verbais fornecidas pelo escritor e nos conteúdos de sua consciência, não só intelectuais, mas também emocionais e volitivos, que sua experiência vital determinou. (Bordini; Aguiar, p. 16-17)

Nesse sentido, a interação do leitor com a obra se torna essencial para que esta atinja sua condição de elemento estético. À medida que lê, o receptor estabelece uma conversa sobre suas vivências e o contexto em que está inserido com a obra de arte. Mesmo que esse vínculo influencie nas questões ligadas às expectativas do leitor, não anula as percepções de natureza intraliterária, visto que se estabelece por meio das normas prévias implícitas no próprio texto, como explica Zilberman (1989, p. 65):

De um lado, situa-se o efeito, condicionado pela obra que transmite orientações prévias, e de certo modo, imutáveis, porque o texto conserva-se o mesmo, ao leitor; de outro a recepção, condicionada pelo leitor que contribui com suas vivências pessoais e códigos coletivos para dar vida à obra e dialogar com ela.

Ao referir-se à situação comunicacional da obra com o leitor, Bordini e Aguiar (1988) indicam que para minimizar a distância existente entre essas duas vertentes e estabelecer a concretude da comunicação no processo de recepção, o papel do texto é fundamental: “Sua construção precisa incluir espaços em que a criatividade do leitor possa atuar e seja estimulada a fazê-lo” (p. 87), ou seja, o texto precisa incitar o imaginário do leitor para que os espaços vazios daquele sejam preenchidos e lhe conferidos novos espaços.

Considerando, então, que a completude da literatura concretiza-se no ato da leitura, por meio da participação ativa do leitor, as autoras explicam as cinco etapas do Método Recepcional:

1. *Determinação do horizonte de expectativas* – essa fase é o estágio inicial da análise da recepção literária. Nela, as autoras propõem que sejam exploradas as expectativas e predisposições dos leitores tanto em relação a obras literárias, quanto investigando seus gostos, suas preferências artísticas, seus valores, crenças, modos de vida, lazer, etc. Para esse levantamento, elas sugerem a observação do comportamento dos alunos quando expostos a um número grande de textos, questionamento sobre as obras lidas anteriormente, entrevistas, discussões, jogos, etc. Essa fase é fundamental, pois possibilita uma compreensão mais abrangente das leituras e consequentemente a detecção das aspirações, valores e familiaridade que os alunos têm em relação ao texto literário.
2. *Atendimento do horizonte de expectativas* – trata-se de uma abordagem que visa compreender e satisfazer as expectativas dos leitores, levando em conta o que foi previamente elencado com a determinação do horizonte de expectativas. Para tanto, o professor deve pautar-se: a) na escolha adequada das obras que serão trabalhadas em sala de aula, a fim de que elas correspondam com aquilo que está sendo esperado pelos alunos; b) nas estratégias de ensino – organizadas a partir do conhecido; c) atividades que provoquem satisfa-

ção nos alunos pelo conhecimento e domínio prévios. Isso não significa que nesta etapa deva-se apenas se limitar aos desejos e expectativas do leitor, mas estabelecer um equilíbrio entre o familiar e o desafiador, para que se crie uma interação entre obra e leitor.

3. *Ruptura do horizonte de expectativas* – refere-se a propostas de atividades que rompam, que desafiem, que “[...] abalem as certezas e costumes dos alunos, seja em termo de literatura ou de vivência cultural” (p. 89). O que deve prevalecer em relação à etapa anterior são textos que se assemelhem no tema, tratamento, estrutura ou linguagem. Mas [...] “os demais recursos compositivos devem ser radicalmente diferentes” (p. 89). Isso ajudará a mostrar ao aluno que existe um campo novo a ser explorado e que exigirá de sua parte maior desempenho.
4. *Questionamento do horizonte de expectativas* – nesta etapa, os alunos são convidados a refletir e estabelecer comparações, entre as obras que lhes foram oferecidas nas duas etapas anteriores e decidirem em quais textos os temas e as construções exigiram maior empenho ou mobilizaram esforço superior no sentido de compreendê-los. Além disso, será exigido deles que assinalem após a descoberta dos possíveis sentidos emitidos pelos textos, quais deles proporcionaram maior satisfação.
5. *Ampliação do horizonte de expectativas* – essa é a etapa final do processo. Após o contato com diferentes níveis de leitura, o aluno é convocado a equiparar seu horizonte primeiro de expectativas com as mais recentes preferências, observando se tudo se manteve inalterado ou se suas exigências se tornaram maiores devido ao seu maior conhecimento e capacidade de compreensão leitora.

Importante evidenciar que todas as etapas se relacionam entre si e devem ser seguidas conforme o proposto, para que, ao final se possa mensurar o grau de exigência do leitor a partir de todas as experiências vividas. E principalmente para que o aluno consiga perceber que aquelas leituras não fizeram parte de uma tarefa escolar, mas propiciaram maior desenvolvimento intelectual, crítico, histórico, etc. Enfim, “[...] este é o momento de os alunos verificarem que conhecimentos escolares ou vivências pessoais,

em qualquer nível, do religioso ao político, proporcionaram a eles facilidade de entendimento do texto e/ou abriram-lhes caminhos para atacar os problemas encontrados” (Bordini; Aguiar, 1988, p. 90).

2.2 Ana Maria Machado: pinceladas de uma rica trajetória de vida

Ana Maria Machado, nascida em 24 de dezembro de 1941, em Santa Tereza, no Rio de Janeiro, desde agosto de 2003, é a sexta ocupante da Cadeira nº 1 na Academia Brasileira de Letras (ABL), a qual presidiu de 2011 a 2013. Nessa presidência “[...] deu especial ênfase a programas sociais de expansão do acesso ao livro e à leitura nas periferias e comunidades carentes” (Ana Maria Machado, 2023)¹¹. A trajetória de mais de 50 anos como escritora resultou em amplo repertório de obras ficcionais e não ficcionais, o que lhe rendeu importantes prêmios nacionais e internacionais.

No Brasil, recebeu três vezes o tradicional Prêmio Jabuti, concedido pela Câmara Brasileira do Livro (CBL). Em 2001 foi agraciada com o Prêmio Machado de Assis da Biblioteca Nacional, o maior prêmio literário do Brasil para romance, além de uma infinidade de outros prêmios importantes como O Melhor para o Jovem, O Melhor para a Criança, João de Barro (Academia Brasileira de Letras), Otávio de Faria, União brasileira de escritores etc. De suas premiações internacionais, destaca-se o prêmio Hans Christian Andersen, considerado o Nobel da Literatura para crianças e jovens (2000), e outros na Suíça, nos Estados Unidos, em Cuba, Holanda e em Costa Rica.¹²

Ana Maria Machado é doutora em Linguística e Semiologia, mas atualmente dedica-se à carreira de escritora. Ela iniciou suas atividades no campo da criação como pintora, tendo participado de salões e exposições individuais e coletivas no país e no exterior¹³. Trabalhou como jornalista e professora e teve como mestre, em sua tese de doutorado, que resultou no livro *Recado do Nome* (1976) sobre a obra de Guimarães

¹¹ Informação extraída do site pessoal de Ana Maria Machado. Disponível em: <https://www.anamariamachado.com.br/biografia>; Acesso em: 17 jan. 2023.

¹² Idem anterior. Acesso em: 17 jan. 2023

¹³ Idem anterior. Acesso em: 17 jan. 2023

Rosa, ninguém menos que Roland Barthes. Sempre foi, reconhecidamente, uma mulher preocupada com a formação humana, seja por meio da sua produção literária (ao se dedicar à formação leitora de crianças e jovens), seja pela sua militância na constituição de uma sociedade mais justa como, por exemplo, seu ativismo no movimento de resistência, no início da ditadura.

Esse acontecimento resultou numa breve passagem pela prisão e posteriormente em seu exílio na Europa. Sobre isso ela conta que esteve presa, sendo insistentemente interrogada. No entanto, esse cárcere não durou mais de dois dias e ela acredita que foi liberada para servir como isca, pois, a partir de então, foi perseguida o tempo todo, inclusive por alunos “espiões”, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde lecionava na época. Isso tudo a levou, em janeiro de 1970, a fugir para França, em um navio cargueiro. Lá residiu por um ano e meio, mudando-se, depois, para Inglaterra onde permaneceu por mais um ano e meio (TV Brasil, 2023)¹⁴.

A trajetória de vida de Ana Maria é perpassada por muita leitura, desde os primeiros anos de vida. A passagem a seguir abre o primeiro capítulo de *Como e por que ler os Clássicos Universais desde cedo*:

Não sei direito com que idade eu estava, mas era bem pequena. Mal tinha altura bastante para poder apoiar o queixo em cima da escrivaninha de meu pai. Diante dele sentado escrevendo, eu vinha pelo outro lado, levantava os braços até a altura dos ombros, pousava as mãos uma por cima da outra no tampo da mesa, erguia de leve o pescoço e apoiava a cabeça sobre elas. A ideia era ficar embevecida, contemplando de frente o trabalho paterno. [...]

Só que no meio do caminho tinha outra coisa. Bem diante dos meus olhos, na beirada da mesa. Uma pequena escultura de bronze, esverdeada e pesada, uma base de pedra preta e lustrosa. Dois cavalos. [...]. Montado no primeiro, e ainda mais magrelo, um tristonho cavaleiro de barbicha segurava uma lança numa mão e um escudo na outra. [...]

Um dia perguntei quem eram.

– O da frente se chama Dom Quixote. O outro, Sancho Pança.

[...]

Em seguida, eu quis saber onde eles moravam. [...]

– É na Espanha, muito longe daqui – disse meu pai.

Fez uma pausa e completou:

– Mas também moram aqui pertinho, quer ver? Dentro de um livro.

¹⁴ Esse depoimento foi dado por Ana Maria Machado para Sergio Brito na TV Brasil e está disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/exilio-e-cancoes/episodio/ana-maria-machado-e-suas-memorias-do-exilio>

Levantou-se, foi até a estante, pegou um livro grandalhão, sentou-se numa poltrona e me mostrou. Lá estavam várias figuras dos dois, em preto-e-branco. (MACHADO, 2002, p. 7-8)

Esse ambiente de leitores, no qual a autora nasceu e cresceu, propiciou-lhe sua entrada no universo das palavras, o que lhe garantiu grandes benefícios, como o de ter aprendido a ler sem o auxílio de um adulto, portanto de maneira espontânea e sem traumas, além de lhe ter garantido outros ganhos, como se pode notar em seu relato:

Não lembro da alfabetização. Lembro que para a festa de fim de ano, pouco antes de eu fazer cinco anos, Dona Jurema distribuiu um bilhete para a gente levar para os pais, e nele dizia a minha mãe que devia mandar papel crepom de alguma cor que eu não me lembro, para fazerem minha fantasia de dália[...]. Eu li e não gostei, não queria aquela cor, queria amarela e reclamei. Ela levou um susto. Como é que eu sabia o que estava escrito? Ainda por cima, manuscrito... Recolheu o bilhete e mandou outro, convocando minha mãe para uma conversa no colégio. Mamãe veio e levou outro susto. Também não sabia que eu estava lendo fluente. [...]
Mamãe jurou que não tinha culpa. As duas então me testaram e descobriram que eu lia tudo. Moral da história: fui premiada com a fantasia amarela, como eu queria. Em seguida, no meu aniversário de cinco anos, ganhei meu primeiro Almanaque do Tico-Tico e o livro fundador, que marcaria minha vida para sempre, *Reinações de Narizinho*. (Machado, 1996, p. 17)

Durante todo o tempo, os livros nunca a abandonaram. Em sua juventude passou por dificuldades características de adolescentes: sentia-se “[...] feia, sem graça, incompreendida [...] chorava escondida” (Machado, 2006, p. 32), no entanto, todos esses percalços eram consolados por meio da leitura: “A sorte é que, quando a barra pesava, livro ajudava. Com um livro eu sonhava, viajava, vivia outras vidas. Voltava aliviada e mais forte para o dia a dia.” (Machado 2006, p. 32).

Para a autora, o poder da palavra sempre foi decisivo. Inconformada por comprovar que em plena década de 1960 a maior parte da população brasileira era analfabeta, ajudou voluntariamente na produção de material e iniciou a alfabetização de adultos com um grupo de operários da construção civil. O golpe militar de 1964 e toda sua repercussão impediram que muitas vozes continuassem a soar. No entanto, a autora evidencia também o estatuto social da palavra, deixando claro que esta precisava “ser mantida viva, porque incomodava muito aos ditadores e só através de sua ação multiplicada seria possível um dia convencer os indiferentes, para que todos, juntos, exigíssemos a volta da democracia e do estado de direito [...]” (Machado, 2006, p. 46). Em todas as suas exposições, sempre é possível observar que, para Ana Maria, a literatura tem a ca-

pacidade, o potencial de criticar a visão acomodada da realidade e fazer pensar, ou seja, tem uma importante função social, tal qual afirma Antonio Candido: “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (1989, p. 113).

Em mais este discurso da autora é possível observar como ela enfatiza constantemente a relevância da leitura:

Ler não é só gosto e interesse, como todas as campanhas pela promoção do livro insistem em dizer. A leitura não é apenas uma porta para mundos mágicos e maravilhosos, é também uma ferramenta de sucesso. Negar à grande maioria da população o amplo acesso à leitura, por falta de uma política consistente de fomento ao livro e incentivo à literatura, equivale a um ato de orça muito covarde, a uma arbitrariedade de autoridades que ocupam o poder, contra quem não está e condições de se defender, até mesmo por ignorância do lhe está sendo negado. No caso do livro, a omissão em defender o direito à literatura através de medidas concretas acaba sendo uma forma de opressão. (Machado, 1999, p.74).

Com relação à sua formação profissional, vale destacar que a autora sempre se mostrou atenta às coisas que a rodeavam e esteve envolta por amigos letrados que a estimularam em seu crescimento intelectual e afetivo. O que demonstra que tanto sua vida pessoal quanto a profissional eram continuamente circundadas pela leitura. Sobre isso ela afirma:

Ser leitora e escritora é uma escolha ligada ao intenso prazer intelectual que essas atividades me dão. Escrevo porque gosto da língua portuguesa, gosto de histórias e conversas, gosto de gente com opiniões e experiências diferentes, gosto de outras vidas, outras ideias, outras emoções, gosto de pensar e imaginar. Em todo esse processo, a leitura foi fundamental. E, seguramente, eu teria lido muito menos, se não estivesse cercada de pessoas que falavam com entusiasmo de livros e autores. (Machado, 2006, p. 44)

Em um texto que preparou para sua participação na série de encontros “O Escritor por Ele Mesmo” (Folha UOL, 2023)¹⁵, Machado diz que escreve porque para isso foi feita. E complementa: “Escrevo porque é da minha natureza, é isso que sei fazer di-

¹⁵ Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/acontece/ac1306200002.htm>. Acesso em 23/05/2023

reito. Se fosse árvore, dava oxigênio, fruto, sombra. Mas só consigo mesmo é dar palavra, história e ideia". Isso demonstra que, na trajetória de sua vida, o êxito está atrelado ao que ela se dedicou primeiramente por estímulo, mas principalmente por vocação. Disso decorre todo seu sucesso entre os críticos e seus leitores.

1.2.1 Ana Maria Machado: e sua importância para a literatura juvenil

Nas décadas de 1960 e 1970, houve um importante surgimento de novos escritores na literatura juvenil do Brasil. Nesse período ocorre a grande explosão da literatura infantil e juvenil, uma vez que grandes transformações sociais, culturais e políticas influenciaram a produção literária voltada para jovens. O processo de acelerada urbanização em nossa sociedade foi um deles.

Conforme as cidades se desenvolviam e a população urbana progressivamente aumentava, surgia também uma maior procura por narrativas que retratassem os desafios e vivências dos jovens nesse novo cenário. Nessa época, em que o Brasil passava por regimes autoritários alimentados pela ditadura militar (1964-1985), houve grande migração de escritores canônicos interessados nesse novo público, uma vez que os olhos da repressão política estavam mais voltados para assuntos considerados mais relevantes em termos de controle e censura, o que parecia não ser tão necessário dentro da literatura juvenil.

Nesse cenário político com agenda conservadora em relação aos costumes e à cultura, a literatura juvenil encontrou seu viés, traçando narrativas contestadoras, cujas mensagens continham crítica social e reflexão, mesmo sob um regime autoritário. As produções literárias, nesse contexto, são definidas por Zilberman e Magalhães (1987) como próprias da vertente emancipatória, ou seja, procuram explorar temas relevantes e desafiadores, questões sociais, políticas, familiares, culturais entre tantos outros vividos pelos jovens, estimulando-os à reflexão crítica e incentivando-os a questionarem normas e estruturas de poder que têm a capacidade de restringir suas liberdades e autonomias. Sobre isso elas afirmam:

Na obra com dimensão crítica, tal mudança atinge um caráter emancipatório, propiciando a superação dos limites de uma visão condicionada pela situação geográfica e histórica de um indivíduo e, apresentando novas perspectivas de

interpretação, faculta a ordenação de novas experiências (Zilberman; Cademartori Magalhães, 1987, p. 60)

Ana Maria Machado foi uma das escritoras que desempenhou um relevante papel dentro desse cenário de privação de liberdade e ainda continua a fazê-lo. Sua atuação como escritora e defensora dos direitos humanos vem trazendo grandes contribuições para formação dos jovens leitores. As histórias contadas por ela combinam elementos de fantasia, aventura e crítica social, fornecendo importantes subsídios para o enriquecimento da literatura juvenil brasileira. Suas personagens são crianças e jovens protagonistas com voz própria, em busca de sua identidade. São questionadoras e cheias de imaginação, capazes de se envolver em emocionantes aventuras repletas de conflitos, levando consigo o leitor, que, ao lê-las, por meio do estímulo à sua criatividade, consegue mergulhar em mundos fantásticos.

Sabedora de que a junto à palavra vem o poder, a autora sempre se dispôs, com muito fôlego, a escrever para instigar o senso crítico do jovem leitor. Em seu livro *Texturas*, ela afirma que: “Se a boa leitura garante a possibilidade de ascensão social e a tomada de uma parcela de poder, desenvolvendo a capacidade de ler entrelinhas e pensar pela própria cabeça, pode ser muito perigoso para os privilegiados assegurar a imersão da população num ambiente de bons livros” (2001, p. 184); e talvez seja esse o motivo pelo qual suas obras, mesmo as direcionadas a crianças e jovens adolescentes, são igualmente apreciadas por adultos conscientes de que sob a linguagem metafórica, porém bem acessível, e das imagens que emanam dessas palavras é possível o reconhecimento de temas fraturantes – que exigem seriedade.

Com relação à sua “entrada” nesse nicho da literatura para crianças e jovens, a autora afirma que sua vontade de escrever para esse público foi “[...] a descoberta da possibilidade de fazer alguma coisa com alta qualidade literária, mas perceber que podia

numa linguagem familiar, coloquial, muito brasileira escrever uma coisa que tivesse muita qualidade literária.”¹⁶

Dessa forma, a autora não apenas passou a produzir de maneira expressiva (atualmente, com mais de cem livros publicados) para jovens e crianças como também foi uma das precursoras da renovação dentro dessa produção literária, sempre pautada pela qualidade estética de suas obras. Para Regina Zilberman:

A obra de Ana Maria Machado sinalizava, na virada dos anos 70 para os anos 80, que a literatura infantil não apenas se insubordinava contra o sistema vigente, fosse ele o literário, o político ou econômico. Revelaria igualmente que era hora de se fazer uma nova história, “meio ao contrário”, porque, se dava seguimento ao que de, melhor a literatura infantil até então, tinha, na mesma proporção, de procurar seu rumo e traçar os caminhos da estrada que se abria à frente, conforme uma aventura inovadora e plena de desafios. (2005, p. 54)

Mas sua inserção nesse segmento literário não foi intencional ou planejado. Na verdade, ao sair país, em situação de exílio, ela pretendia mergulhar “[...] em línguas e culturas estrangeiras” (Machado, 2005, p. 56). No entanto, levou na bagagem material para sua tese de doutorado e algumas cópias de histórias infantis que – por algum motivo – ela havia começado a escrever: “Obra do acaso, posso dizer. Do destino, dirá alguém, do mercado, explicará um mais cínico ou realista. Resolva o leitor. De qualquer modo, conto a história.” (Machado, 2005, p. 56).

Conforme Machado:

Em algum ponto do ano de 1968, me ligaram de São Paulo. A editora Abril ia fazer uma revista nova, para crianças, chamada Recreio. Não era em quadrinhos. E queriam textos de autores brasileiros[...]

- Mas eu? Eu sou professora universitária, trabalho com teoria literária, não entendo nada de criança.

- Por isso mesmo.

Queriam gente que nunca tivesse escrito para crianças, porque achavam que o que existia era muito tatibitate e nhenhênhê... Estavam procurando gente nova[...] Eu tinha sido uma das escolhidas [...]

¹⁶ Esse depoimento encontra-se num podcast publicado em 11 de junho de 2019 e disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/podcasts/ana-maria-machado-completa-50-anos-de-producoes-literarias/>. Acesso em: 17 jan. 2023.

Impossível não aceitar. Na pior das hipóteses, ia ser muito divertido trabalhar com Ruth (Rocha) e com nossa amiga Sonia (Robatto) [...]

E tratei de escrever minha primeira história, com tudo o que eu achava que um conto para criança devia ter. Fui sumariamente rejeitada [...] E veio junto o recado:

[...] Em vez de escrever o que você acha que dever ser faz só o que você gosta... (2005, p. 56)

A partir do momento em que mergulhou na literatura infantil, escrevendo textos para a revista *Recreio*, Ana Maria não mais parou. Em meados da década de 1970, passou a transformá-los em livros:

Meu primeiro livro infantil, “Bento-que-bento-é-o-frade”, foi publicado cinco anos depois da minha chegada. Ele fazia parte da coleção Livros de Recreio. Outra serie foi montada pela Editora Abril – Histórias de Recreio. Nesta, foram selecionados os contos de maior sucesso da revista, divididos por autor. Os meus títulos foram “Severino faz chover”, “Currupaco Papaco” e “Camilão, o Comilão”, cada um com quatro histórias.¹⁷

Com um caráter inovador, seus livros frequentemente abordam temáticas consideradas “tabus”, tais como: questões relacionadas à desigualdade social, à discriminação, às injustiças sociais, sempre as problematizando. Isso ela o faz apresentando personagens que representam a diversidade cultural brasileira. Mesmo que muitos dos temas tratados pela autora sejam graves e delicados e exijam certa cautela, como por exemplo, a escravidão – assunto tratado em seu livro *Do outro lado tem segredos* – ela consegue manter certa suavidade no trato com a linguagem, mesmo que lance mão de recursos bastante recorrentes na literatura contemporânea, como intertextualidade e metalinguagem.

Sua produção literária apresenta narrativas que exercem grande poder na reestruturação de uma sociedade mais justa e na transformação dos valores e atitudes humanas, numa coleção que alcança a literatura infantil, juvenil, ficção e ensaios.¹⁸ Muitos são os críticos que enfatizam a obra de Machado como relevante para a literatura juvenil brasileira. Apenas para citar alguns, em *O texto sedutor na literatura infantil* (1986), Edmir

¹⁷ Este depoimento foi retirado do site de Ana Maria Machado, disponível em: <https://www.anamariamachado.com.br/expo/agora-para-ficar>. Acesso em: 25 maio 2023

¹⁸ Apesar de toda gama literária de Ana Maria Machado, este estudo dedicar-se-á apenas ao que diz respeito à literatura juvenil, mais especificamente à obra *Amigos Secretos* (2004).

Perrotti, embora afirmando que o livro *Raul da Ferrugem Azul* “[...] é um livro ‘utilitário às avessas’ que busca o ensinamento”, uma vez que exhibe ao leitor “[...] o modelo de criança ideal, o modelo de criança ‘comme Il faut’” (p. 123), assegura mesmo assim que em sua literatura já é possível constatar:

- a) Valorização da emoção;
- b) Reconhecimento de dificuldades psicológicas da criança, contrariando o que Fanny Abramovich chamou em obra recente de “o mito da criança feliz”;
- c) Valorização da criança ativa, participante, não-conformista;
- d) Valorização da mulher, enquanto ser ativo;
- e) Reconhecimento do saber popular como forma de libertação etc. (1986, p. 123).

Mais à frente, Perrotti constata que em *Bisa, Bia, Bisa, Bel* o utilitarismo já havia sido ultrapassado, garantindo que se tratava de “[...] outro excelente exemplo da tendência estética que, a partir dos anos 70, se esboçou na literatura brasileira para crianças e jovens” (p. 133), admitindo, inclusive, um discurso, como elemento narrativo, questionador e mais refinado (p. 135). Marisa Lajolo ao escrever sobre Ana Maria Machado em *Literatura Comentada* (1983) esclarece que

[...] em relação à tradição notam-se, nos textos de Ana Maria, dois movimentos: fica claro, de um lado, que o projeto da escritora tem muito a ver com o projeto lobatiano de renovação da literatura brasileira; de outro, fica igualmente patente seu esforço de ruptura com o que se poderia chamar de tradição alienante e/ou escapista da literatura voltada para infância. (p. 102)

Para ela, a autora em questão, já na década de 1970, conseguiu demonstrar em sua escrita, muitas marcas de seu tempo, “[...] um tempo em que a cultura brasileira tentava recuperar os fragmentos de sua imagem recente: a busca de uma linguagem própria que de certo e de seu, tem apenas a consciência de seus limites.” (1983, p. 106). Nessa busca por uma linguagem peculiar, Machado procurou por estímulos nas agruras da sociedade, sem nunca negligenciar a fantasia e a imaginação, elementos tão bem explorados por ela.

Na obra que faz parte de nosso *corpus* de estudo, a “mistura” de fantasia com realismo realiza por meio de um processo metaficcional, que desafia as convenções tradicionais e busca conscientemente expor a própria construção da narrativa, conferindo

dimensão a essa linguagem múltipla tão bem explorada pela autora. Todo esse esforço por se tornar uma escritora diferenciada, inovadora e, ao mesmo tempo, carregando fortes elementos de sua formação leitora e de seu grande ídolo Monteiro Lobato, é apresentado tanto na multiplicidade de sua obra infantil e juvenil quanto em seus relatos e ensaios.

Em *Esta força estranha: trajetória de uma autora* (1996), Machado deixa explícita a importância que sempre teve em sua vida o universo plurissignificativo das palavras, pois ele tanto lhe acolheu quando precisava fugir da dura realidade, quanto lhe auxiliou em sua vida profissional, ora como jornalista, ora como a escritora que se consagrou mundialmente.

Seguindo nesse caminho da renovação, no romance *Amigos Secretos* (2004), a autora explora o fantástico, o tema da leitura e a dialogia com outras obras de autores diversos. Em seu construto ficcional, problematiza a própria criação literária com grande maestria, revelando que a literatura juvenil por ela produzida alcança valor estético. Em sua narrativa, como tributária do Modernismo, recorre a uma linguagem coloquial repleta de inventividade e senso de humor. Trataremos mais detalhadamente sobre a obra no próximo capítulo.

A RECEPÇÃO DA OBRA COM ALUNOS DO 8º ANO

3. O local onde a pesquisa se desenvolveu e seu público

A pesquisa que embasa esta dissertação foi realizada na escola, onde atuamos como professora desde 2005, a Cooperativa Educacional de Pederneiras (COEDUP). Trata-se de uma escola idealizada e colocada em prática por pais, portanto, não tem como meta a retirada financeira por uma pessoa ou grupo de pessoas. Sua finalidade está acima de tudo na formação cidadã de seus educandos.

A Coedup foi instalada em Pederneiras, cidade do interior paulista, situada a 320 km da capital, com população estimada, segundo o IBGE, em 2021, de 47.523 pessoas. A economia da cidade está pautada na agricultura com predomínio na cana de açúcar, seguida de café, citros, milho, feijão e soja em menor quantidade; na pecuária, predominantemente no rebanho de bovino para leite e corte e em menor escala frangos para corte e ovos. Na indústria existem estabelecimentos distribuídos entre os ramos de mecânica, química, minerais não metálicos, beneficiamento de produtos agrícolas, artefatos de madeira. Algumas grandes indústrias empregam uma parcela significativa da população, tais como a Fábrica de Equipamentos de Construção Ltda Volvo, Torque, AB/Brasil, Caramuru, Coinbra, Thermic, Pedertractor, Cartonagem Salinas, Ajinomoto, Posimec, Antares, entre outras, além de várias confecções e indústrias de induzidos que são uma das molas propulsoras da economia municipal, pois também empregam muitas pessoas.

Apesar de pequena, a cidade possui vários bairros em suas extremidades e as escolas estaduais e municipais estão localizadas em cada um deles, para servir à sua população. Para o atendimento às crianças que residem na parte central da cidade, há uma escola estadual de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, o SESI e, atualmente, três escolas privadas. No entanto, na época da inauguração da Coedup, existiam apenas três escolas que serviam as crianças residentes no centro da cidade ou em bairros circunvizinhos: uma estadual, uma privada e o SESI o qual recebia apenas filhos de industriários.

Essa rápida explanação sobre a cidade justifica a criação da escola, que se deu em meados da década de 1990. Como já exposto, devido às poucas oportunidades de ensino oferecidas, na época, na cidade em questão, alguns pais, muito preocupados com a educação escolar de seus filhos, decidiram reunir-se e discutir uma formação pautada em princípios morais e valores, tais como: respeito ao próximo, cooperação, empatia, tolerância, igualdade, etc., pois acreditavam ser peça fundamental em uma instituição

escolar, antes mesmo do conteúdo acadêmico. Essa atitude deu origem a uma cooperativa de pais que intuía tanto uma educação de qualidade quanto, e principalmente, uma formação mais humana e íntegra de seus educandos. Sou uma das integrantes desse grupo e, em 1996, inauguramos a COEDUP, Cooperativa Educacional de Pederneiras, instalada à Rua Thales Wagner Martini Rodrigues, N-300, Vila Emprel.

Essa escola tem por princípios: “promover a gestão democrática, elevar o padrão de qualidade do ensino, fortalecer sua autonomia pedagógica principalmente formar um coletivo unido em torno de diretrizes comuns, tendo como base a formação integral do aluno” (Plano Escolar, Adendo 2023, p. 7). Esses preceitos, destacados no Plano Escolar, não ficam apenas no ideal proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pois a cada reunião pedagógica ou de pais, retoma-se a necessidade da união de todos para assegurar a plena formação do educando inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Para a consecução desses propósitos, a escola tem objetivos específicos, tais como:

Desenvolver homens criativos, inventivos e descobridores [...] formar mentes que possam ser críticas [...], que aprendam a encontrar as coisas por si mesmas, em parte por sua atividade espontânea e, em parte, pelo material que preparamos para eles.

[...] uma escola que exerça influência, que desperte ideais, onde seus alunos vivam prazerosamente, formadores de espírito de solidariedade, que prepare científica e tecnologicamente para vida profissional. (Plano Escolar, Adendo 2023, p. 8)

Entre os propósitos estabelecidos pela Cooperativa está o de ser gerida pelos genitores, ou seja, existe um conselho formado voluntariamente pelos pais que é responsável pela administração da escola. A direção, coordenação, professores e demais funcionários são contratados, podendo, inclusive, mediante análise do currículo e entrevista, alguns pais fazerem parte do quadro de funcionários, porém sem nenhuma regalia extra, tal como desconto na mensalidade do filho, por exemplo.

Além desse Conselho Administrativo – formado apenas por pais –, a escola conta com um Conselho Pedagógico, uma Direção e uma Coordenação, também com professores e pais integrantes em uma Comissão de Eventos responsável por organizar e coordenar festas e demais eventos promovidos na escola.

A fim de proporcionar bem estar aos alunos, o número máximo de indivíduos admitidos por sala de aula é 25, e apenas uma sala de aula para cada ano. Sendo assim, a

Coedup oferta, desde sua inauguração até a presente data, aulas no período matutino para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II ao 3º ano do Ensino Médio, ou seja, 07 salas de aulas, e à tarde salas do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental I. Nesse horário também são oferecidos plantões de todas as disciplinas para os alunos da manhã, além de aulas do currículo e também adicionais para o Ensino Médio. Alunos do maternal ao Ensino Infantil também são assistidos pela Cooperativa em outro prédio, mas não nos interessa para este estudo.

As instalações da escola ocupam uma área de 4.220 m², distribuídas em três blocos, mais a quadra de esportes. No primeiro bloco existem quatro salas onde funcionam os três Ensinos Médios e a biblioteca. Também nesse espaço foi construída, mais recentemente, uma sala de multimídia. Há entre as salas de aulas e a de multimídia um espaço coberto com cadeiras que dá acesso ao portão por onde os alunos do período da manhã saem após o período de aulas.



Figura 1: bloco 1 – Ensino Médio e multimídia (fonte: acervo pessoal)

No segundo bloco existem seis salas, sendo que destas, quatro são reservadas ao Ensino Fundamental II (6º, 7º, 8º e 9º anos), uma é a sala de artes e a outra é a sala de Orientação Educacional e Atendimento Psicológico, pois a escola possui uma psicóloga que trabalha em período integral três dias na semana. Na lateral desse bloco estão insta-

lados os banheiros dos alunos. Em um terceiro bloco estão construídos o Laboratório de Ciências, a sala dos professores, da direção e coordenação, de informática e a secretaria. Nele, também, estão instalados o WC administrativo e dos professores, além do pátio, cantina e cozinha.



Figura 2: bloco 2 – Salas do Ensino Fundamental (fonte: acervo pessoal)

A quadra de esportes dá acesso tanto ao maior bloco de salas de aulas quanto ao pátio. Nele existem banheiros com chuveiros para que os alunos se higienizem após as aulas de Educação Física e um mezanino de onde se pode assistir, por exemplo, aos jogos interclasses que acontecem na semana de 12 de outubro. Com relação a outros eventos, a escola promove feiras e viagens culturais; festa junina; palestras com profissionais aos alunos do Ensino Médio; visita a Universidades; orientação vocacional; musicalização; projetos sociais, como por exemplo, arrecadações para ajuda aos necessitados, visita aos idosos; além de diversos outros projetos que compreendem alunos desde o Ensino Fundamental I até o Ensino Médio.

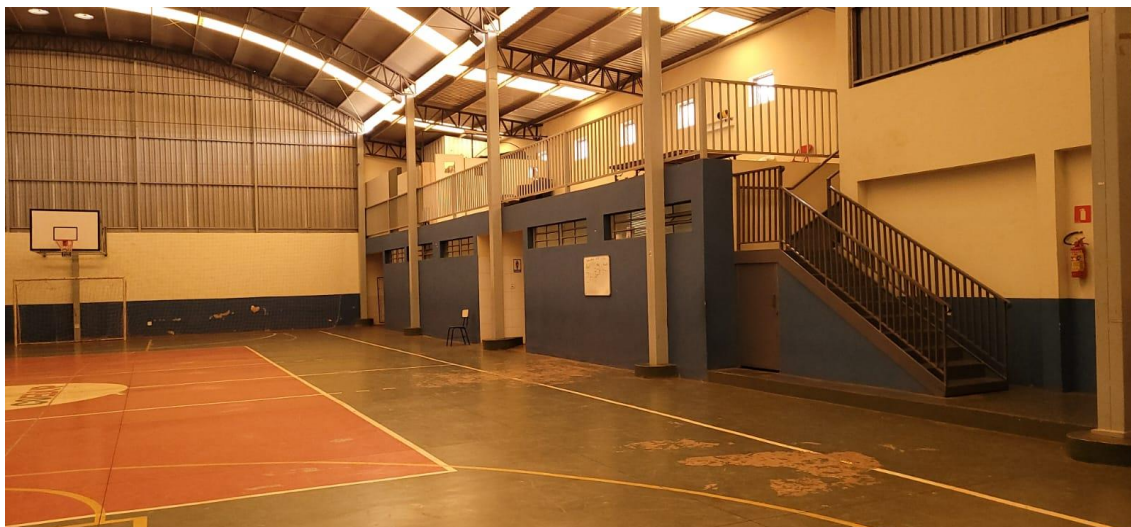


Figura 3 – quadra de esportes (fonte: acervo pessoal)

Em sua edificação, a escola não possui muros, mas alambrados o que permite aos alunos um ambiente mais aberto, mais ventilado. Todo espaço sem construção possui vegetação, árvores frutíferas, flores, gramado e um espaço sob árvores com mesas e bancos para que possa ser utilizado tanto em horário de recreio, quanto em aulas ao ar livre. Muitas das nossas aulas de leitura são feitas nesse ambiente:



Figura 4: Área de recreação, leitura e aulas ao ar livre (fonte: acervo pessoal)

Para além do aspecto físico, a escola preocupa-se muito com o aspecto humano, como já citado anteriormente. Para tanto, a psicologia escolar é bem atuante nesse ambiente. A psicóloga está sempre atenta ao sistema escolar, trabalhando as relações pro-

fessor-aluno-família-sociedade com o objetivo de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, além de atuar de forma preventiva na detecção de problemas e contribuir para com a saúde psíquica de alunos, professores e familiares.

Como dito anteriormente, a primeira atividade desenvolvida nessa escola foi como cooperada, uma vez que meus dois filhos se formaram nela. No entanto, a partir de 2005, fui qualificada para fazer parte do Corpo Docente dessa Instituição. A princípio, minha disciplina era a de Produção de Texto, denominada na época de Redação apenas para os dois anos iniciais do Ensino Fundamental II. Nos anos seguintes, minha carga horária foi ampliada para todo o Ensino Fundamental. Devido a uma necessidade da escola e à falta de professor qualificado, naquele momento, minha disciplina passou a ser Estudo da Língua (gramática) e estendeu-se para o Ensino Médio, na qual permaneci até o momento, ou seja, já há 17 anos na mesma escola, onde foi desenvolvida a pesquisa que embasa esta dissertação.

Sempre senti necessidade de observar a partir de técnicas de leitura o desenvolvimento leitor dos alunos, mas faltavam-me conhecimentos teóricos. Anteriormente, trabalhava com alunos a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II, e nunca negligenciei a leitura em série alguma com a qual trabalhava. Oferecia aos alunos os livros indicados pela FNLIJ, porém sem fazer um acompanhamento sistemático, voltado à formação de leitor. Utilizava-me apenas da práxis e da intuição.

A partir de 2018, deixei os dois anos iniciais do fundamental e atualmente leciono do 8º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Mesmo que minha disciplina esteja mais focada no Estudo da Língua, o meu desejo de formar leitores se perpetua. Sendo assim, separei uma das minhas aulas semanais para cumprir com essa minha obstinação e iniciei um trabalho orientado e seguindo técnicas acadêmicas de leitura com o 8º ano. O que deu origem a esta pesquisa.

A minha vontade inicial era a de formar um grupo de leitura em horário contrário ao escolar. No entanto, devido a compromissos os mais variados, como aulas de línguas, balé, pilates, natação, escolinha de futebol etc., já assumidos anteriormente pelos alunos, essa atividade não foi possível. No entanto, não está descartada para o próximo ano. Esse foi o motivo de inserir uma aula semanal de leitura dentro da carga horária disponibilizada para a minha disciplina.

Importante mencionar que as aulas de Língua Portuguesa nessa escola são divididas em: Leitura, Estudo da Língua e Produção de Textos, sendo este último reservado à leitura e produção textual, e trabalhado por outra professora. Mesmo assim, introduzi a leitura de livros juvenis em minha disciplina, não apenas para o desenvolvimento da pesquisa, mas devido à necessidade que observei em sala de aula de formar leitores.

3.1 Dos alunos participantes da pesquisa

Conforme já citado, os alunos matriculados nessa escola são oriundos da região central da cidade e ou de bairros circunvizinhos. Também por se tratar de uma cooperativa, todo custo para sua manutenção é rateado entre os pais; dessa forma, a mensalidade é igual a todo cooperado, sem a possibilidade, portanto, de bolsas de estudo. Isso implica um valor um pouco maior do que o cobrado nas outras escolas da cidade, mas também não significa que os filhos de famílias mais abastadas sejam os nossos alunos. As crianças que lá estudam fazem parte de uma população que se identifica com os preceitos da escola e muitos desses pais abrem mão de frivolidades para priorizar uma boa educação. Para realização desta pesquisa, convidei os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, que estão na faixa dos 13 e 14 anos, pois pretendo continuar esse trabalho nos anos seguintes. É uma sala pequena com 15 alunos e assim que sugeri a leitura, a adesão foi de 100%, ainda mais quando lhes disse que eles fariam parte de um estudo.

No que diz respeito ao aspecto econômico das famílias desses jovens, pode-se dizer que existem pais funcionários públicos, pequenos empreendedores ou funcionários do comércio e/ou indústria da cidade. Com relação à formação acadêmica deles, temos a seguinte configuração: 60% dos pais e 80% das mães possuem Ensino Superior. Os demais pais (40%) e mães (20%) fizeram até o Ensino Médio e 1% indicou uma pós-graduação, ou seja, percebe-se a partir desses dados que eles valorizam o estudo. São genitores atentos à educação de seus filhos e, em sua maioria, participantes das atividades escolares, tais como: festas, reuniões, entre outras. Isso sugere que temos, por princípio, alunos leitores, dada a apresentação prévia de seus pais. No entanto, não é isso o que ocorre. Em um levantamento preliminar, constatou-se que, entre os familiares, 13% dos pais e 40% das mães são vistos, pelos filhos, com livros. Os relatos, em sua maioria foram: “Minha família não é muito de ler”; “Eles não têm o hábito de leitura”; “Meu pai

só lê Whatsapp [...], minha vó lê post no Facebook”; “[...] ela (mãe) não tem muito tempo para se dedicar e ter um hábito para ler”; “Quase nunca”; “Minha mãe não lê e meu pai tem hábito de ler notícias”; “Só minha mãe lê livros na minha casa”.

Essa situação, de certo modo, justifica uma ou outra resistência (do próprio aluno), ao sugerirmos a compra do livro impresso, pois sempre há aquela pergunta: “– Se houver em pdf, posso baixá-lo?”; “– Pode ser on-line pelo Kindle? É mais barato.”, e outras perguntas do gênero. Entretanto, para o desenvolvimento da pesquisa, solicitamos, mesmo que o livro exista de forma virtual, que fosse físico, impresso, com seu cheiro característico, para que os jovens pudessem manuseá-los, sentir seu peso, textura, admirar suas cores, enfim, percebessem o prazer que envolve o folhear das páginas. A princípio, esses foram os argumentos utilizados para promover a mudança de postura desses alunos e, conseqüentemente, a aquisição do livro.

Na Coedup, durante o período do intervalo, é permitida, aos alunos, a utilização de celulares. Lá, os intervalos ocorrem a cada duas aulas, sendo, portanto, dois intervalos a cada período de aulas. Por onde se olha, tem um jovem com seu aparelho eletrônico nas mãos. As interações face a face estão se perdendo. Mesmo compartilhando um espaço comum, o contato acontece, em muitos casos, por meio do aparelho eletrônico. Essa situação, pelo que analisamos, por meio de diálogo com os alunos, também está presente em seus lares. As telas de smartphones, tablets e computadores estão onipresentes em suas vidas. Normalmente, os jovens estão conectados em redes sociais ou em jogos online e seus pais ora estão trabalhando, ora apenas se entretendo em seus aparelhos eletrônicos. O desenvolvimento e a disponibilidade de tantas tecnologias acabam ganhando e roubando o espaço de passatempos mais analógicos, tais como: a leitura do livro impresso.

Outro fator relevante, que merece ser citado, foi deflagrado pela pandemia da Covid 19 que atingiu esses jovens durante os anos finais do Ensino Fundamental I. O ensino remoto intensificou ainda mais o contato deles com aparelhos eletrônicos, levando-os a um maior desinteresse pela leitura de livros, justificado, muitas vezes, pelo cansaço por ficarem muitas horas diante da tela assistindo às aulas. Tal informação, sobre a leitura, foi-nos fornecida pela professora anterior, uma vez que ainda não tínhamos contato com esses alunos, não apenas por eles serem do período oposto, mas principalmente pelo distanciamento social adotado em decorrência da doença.

No entanto, essa foi a última turma para a qual lecionei no sexto ano. A volta às aulas presenciais e toda novidade que envolve o início do Ensino Fundamental II atraíram suas atenções e, possivelmente, renovou o interesse pelos livros. Assim que poemas de Cecília Meireles lhes foi ofertado para leitura, percebemos a boa recepção. Essa atividade resultou no capítulo de livro: “Letramento literário: a sequência básica de Rildo Cosson aplicada à poesia infantil de Cecília Meireles”, que deve ser lançado em breve.

Dessa forma, a escolha da sala de aula com a qual trabalhamos deu-se, também, por já conhecermos seu potencial leitor e desejarmos descobrir, a partir do comportamento desses jovens, se personagens leitoras aguçam sua vontade de conhecer novos livros.

3.2 Sobre a obra *Amigos Secretos*: algumas considerações

Como vimos anteriormente, Ana Maria Machado nasceu em um ambiente cuja leitura era prática habitual de todos os integrantes da casa o que a transformou em voraz leitora desde os anos iniciais de sua vida. A autora relata que aos cinco anos de idade, como um prêmio por já saber ler, ganhou *Reinações de Narizinho* que ela chamou de o livro fundador, que marcaria a sua vida para sempre, (MACHADO, 1996, p. 17). Seu depoimento explicita a grande influência de Monteiro Lobato na constituição de seu repertório de leituras e em sua própria criação.

Essa fonte inspiradora trouxe-lhe problemas futuros, pois ao final do ano de 1997, após a publicação de seu livro *Amigos Secretos*, em 1996, a autora sofreu um processo na justiça oriundo dos herdeiros de Lobato que julgaram a homenagem feita por ela ao escritor paulista como um plágio. Machado fez questão de destacar esse acontecimento em seu discurso de posse na Academia Brasileira de Letras, reproduzido no livro *Balaio: livros e leituras* (2007). Tal episódio fez com que, naquela época, o livro fosse tirado de circulação. No entanto, segundo a própria escritora:

Passados cinco anos da ação, de repente, do nada, o representante dos herdeiros de Monteiro Lobato me procurava justamente nesse dia para dizer que eles tinham mudado de ideia, reconheciam que haviam sido mal orientados na ocasião, que não havia motivo para o processo e me comunicavam que decidiram que meu livro fosse novamente publicado e sua circulação restabelecida. (MACHADO, 2007, p. 221)

A autora nunca escondeu sua paixão pelas obras do escritor paulista: “Lobato foi o autor da minha infância” (Machado, 1996, p. 25), justamente por suas histórias terem um caráter inovador para a época em que foram lançadas; característica que também se aplica à produção de Machado, já que em seu projeto literário há marcas transformadoras e de contestação. A autora sempre destaca a importância da plurissignificação e do papel social da palavra. Para Marisa Lajolo (1983), o projeto literário de Machado na literatura infantil e juvenil tem um viés pioneiro e ampara-se em Lobato, no que diz respeito ao questionamento e à ruptura de uma tradição, pois

[...] notam-se, nos textos de Ana Maria, dois movimentos: fica claro, de um lado, que o projeto da escritora tem muito a ver com o projeto lobatiano de renovação da literatura brasileira; de outro, fica igualmente patente seu esforço de ruptura com o que se poderia chamar de tradição alienante e/ou escapista da literatura voltada para infância. (p. 102)

Como vimos, o caso sobre plágio teve um desfecho favorável à autora. Ao observarmos os estudos de diversos teóricos sobre ela e a importância de sua obra, entendemos que não poderia ser diferente. Doutor Evandro, amigo e advogado responsável por sua defesa, após ter lido o livro *Amigos secretos* e as homenagens de Lobato a outros autores que também serviram de modelo à Machado, ficou grato por ter tido a “[...] oportunidade de mergulhar no mundo da literatura infantil nesse momento de sua vida, pela primeira vez podendo apreciar toda excelência artística do gênero e a riqueza de suas diversas camadas de significado” (Machado 2007, p. 220). Sob a ótica jurídica, a análise feita por Dr. Evandro baseada em “[...] uma reflexão muito fecunda sobre o direito à cultura e a abrangência da propriedade intelectual” (Machado, 2007, p. 220) poderia assegurar a vitória à autora. Do ponto de vista estético, observa-se que, assim como grande parte de obras juvenis contemporâneas, a estruturação dessa narrativa leva em consideração dois recursos substanciais que são: a dialogia com obras de diferentes autores e a metalinguagem, fato esse que também viabilizou a defesa da autora e demonstrou o quanto sua bagagem de leitura é rica e diversificada, assim como seu trabalho para criar uma obra parte de uma ampla e árdua pesquisa.

A trajetória da leitora Ana Maria Machado é extensa. Mesmo que em rápida busca, sua biografia aponta o quão presente em sua vida são os livros e o fascínio que as histórias contadas por eles sempre exerceram em sua vida. A própria autora justifica a importância de o escritor ser um grande leitor em entrevista à escritora e pesquisadora

Anna Claudia Ramos “Acho que é fundamental na criação. Você vai convivendo, tendo mais intimidade com aquele processo, e isso vai virando um substrato que está ali, aparece, brota.” (2006, p.37)

Vanessa Regina Ferreira da Silva, em sua dissertação de mestrado denominada *Por dentro da arte: um estudo comparado de Amigos secretos* (1996), de Ana Maria Machado, e *A casa da luz* (2002), de Xabier P. do Campo, afirma que: “Na pequena fortuna crítica de *Amigos secretos* o recurso intertextual é apontado com unanimidade em trabalhos de natureza distinta.” (p. 95). Em *A metalinguagem*, Samira Chalhoub explica que a “intertextualidade é uma forma de metalinguagem, onde se toma como referência uma linguagem anterior [...] se metalinguagem é sempre um processo relacional entre linguagens, tratando-se de literatura, haverá sempre esse diálogo intertextual.” (2005, p. 52). Esse processo de retomada a outros textos, esse diálogo intertextual, é muito possível e indubitavelmente muito utilizado dentro da literatura, e não seria diferente em se tratando dos textos juvenis. A “conversa” com outros textos literários é feita de maneira consciente, deixando claro que esse é o propósito: usar referências ou alusões de linguagens anteriores.

E são justamente os desdobramentos possibilitados pelos recursos intertextuais que permitem ao texto de Machado a coparticipação de personagens de distintos contextos ou épocas. Essa reunião múltipla de personagens peculiares em uma única obra ratifica a postura da autora em *Como e por que ler os Clássicos Universais desde cedo*, pois “[...] não há razão para deixar de ler os clássicos desde cedo”, uma vez que esses livros, com suas intrigantes personagens e narrativas capazes de emocionar plenamente um leitor contemporâneo, “[...] estão à nossa disposição, com toda a opulência de seu acervo, a generosidade de sua oferta. Dispensá-los por ignorância seria uma grande perda” (2002, p. 24).

Tais perspectivas justificam o patente recurso intertextual que existe na obra *Amigos secretos* (2004). A história não apenas dialoga com as canônicas obras de Lobato, mas também com outras da literatura universal. Assim em seu enredo, as vozes da turma do clubinho são perpassadas por outras vozes, anteriormente criadas por Mark Twain, J. M. Barrie e Miguel de Cervantes. Esse recurso atua tanto como estímulo ao jovem leitor despertando-o para novas leituras quanto como forma de reconhecimento da vitalidade desses livros que compõem a tradição literária nacional e internacional.

Ao traçar um panorama temático da literatura infantil e juvenil brasileira nas últimas décadas do século XX, em “A literatura para crianças e jovens nos anos 90”, Nilma Gonçalves Lacerda (1998) cita a obra *Amigos secretos* como um exemplo de narrativa que trabalha com o processo intertextual, ou seja, traz para junto de suas personagens, outras que se entrelaçam mediante o papel ficcional permitido pela imaginação. Para ela

A literatura para crianças e jovens que remete para dentro da própria biblioteca é uma das grandes linhas de força da literatura para jovens nestes anos 90. Não quero investir muito na enumeração de títulos, mas vale lembrar *Amigos secretos* (1996), de Ana Maria Machado, como exemplo de narrativa que põe em cena personagens recém-criados, contemporâneos ao leitor de hoje, visitando outros personagens e textos clássicos. (p. 65-66).

Essa citação comprova que no livro em análise existe um diálogo entre o passado e o presente, ou seja, as personagens criadas por Ana Maria Machado, perpassando um manancial literário de clássicos, estabelecem um diálogo produtivo com famosas personagens de tempos já idos, trazendo-as, com uma nova roupagem, para a atualidade, inter-relacionadas por meio da intertextualidade. Explorar com uma nova visão caminhos já percorridos anteriormente faz com que a literatura continue cada vez mais viva, mais dinâmica, reverberando o do que já fora dito.

No livro de Machado (2004), a intertextualidade está presente desde o início até o desfecho da narrativa, pois existe em sua trama o entrelaçamento de situações vividas por personagens que remetem o leitor imediatamente a outras obras, não por meio de citações, mas por um processo de incorporação textual e mescla de diversos contextos históricos e literários que se agregam à história que a autora se propôs a contar.

Nesta dissertação, não temos por intuito adentrar a fundo no conceito de intertextualidade, mas apenas como título de conhecimento do termo, remetemo-nos a Julia Kristeva (1979, p. 64), que partindo da descoberta feita pelo teórico russo Bakhtin de que “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto”, cria o termo “intertextualidade” que viria a ser uma melhor definição da designação do dialogismo bakhtiniano. Dessa forma,

O texto literário se insere no conjunto dos textos: é uma escritura-réplica (função ou negação) de um outro (dos outros textos). Pelo seu modo de escrever, lendo o corpus literário anterior ou sincrônico, o autor vive na história

e a sociedade se escreve no texto. A ciência paragramática deve, pois, levar em conta uma ambivalência: a linguagem poética é um diálogo de dois discursos. Um texto estranho entra na rede da escritura: esta o absorve segundo leis que estão por descobrir. Assim, no paragrama de um texto, funcionam todos os textos do espaço lido pelo escritor. (Kristeva, 1974, p. 98)

Entende-se, portanto, que para ela, o conceito de intertextualidade é construído por meio de um diálogo de textos cuja sequência desenvolve-se em relação à outra, originária de um outro *corpus*, isto é, “ela é duplamente orientada: primeiro, para o ato de reminiscência, que é a evocação de outra escrita; e, segundo, para o ato de intimação, que é a transformação da escrita evocada”¹⁹ (Santos, 2023). Isso equivale a dizer que uma obra alude a outras obras, que atribuem a ela um novo modo de ser, adquirindo também a sua própria significação.

Nesse sentido, a relação intertextual que se vê entre a literatura clássica e a juvenil contemporânea é uma forma de valorização da cultura literária, uma espécie de jogo em que uma influencia a outra com o intuito de acrescer, enaltecer o produto final, o qual tende sempre ao enriquecimento cultural do leitor/receptor da obra. Importante dizer que o leitor também participa dessa grande rede dialógica, pois, ao trazer sua bagagem cultural no ato da leitura, faz relações deste com outros já conhecidos, estabelecendo, dessa forma, também um diálogo do texto atual com os seus outros textos já incorporados.

Sendo assim, as experiências leitoras são importantes para a formação geral de leitores e principalmente dos jovens leitores que estão sendo formados nesta época de tanta tecnologia em cujo livro impresso muitas vezes não faz parte dos pertences diários do aluno. Nesse sentido, faz-se necessário que os autores que direcionam suas obras aos jovens contemporâneos façam alusões a obras canônicas tais como em *Amigos Secretos* (2004), que interferem nos perfis leitores das personagens e consequentemente podem vir a mudar o comportamento de leitores reais.

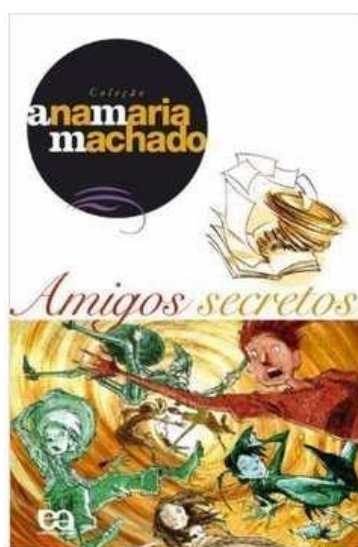
As estratégias intertextuais constitutivas da obra de Ana Maria Machado marcam suas personagens de maneira libertadora, fazendo com que seus comportamentos

¹⁹ SANTOS, Donizeth Aparecido. A intertextualidade nos romances engajados de língua portuguesa. *Nau Literária: crítica e teoria da literatura em língua portuguesa*. PPG-LET UFRGS, ISSN 1981-4526, vol. 13, n. 02 2017. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/nauliteraria>. Acesso em 11 out 2023.

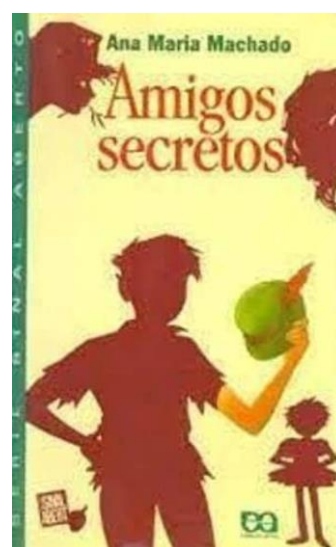
sejam delineados a partir dos princípios constituintes das personagens com as quais a turma do clubinho deverá partilhar suas aventuras, mas que também já são bem conhecidas destes. Esse conhecimento prévio exerce influência em suas formações como seres humanos e possivelmente mais humanizados, já que “A literatura nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (Candido, 1988, p. 182).

3.3 *Amigos Secretos*: um passeio nada secreto por dentro da obra

O livro *Amigos Secretos* (2004), de autoria de Ana Maria Machado, foi publicado pela primeira vez em 1996, recebendo, já em 1997, o prêmio de Altamente Recomendável pela FNLIJ. No entanto, logo em seguida, sua publicação e circulação foram proibidas pelos herdeiros de Lobato, sob acusação de plágio. Após vitória da autora na justiça, a obra foi relançada, em 2002, na coleção Ana Maria Machado da Editora Ática, entretanto a edição que estamos utilizando para análise nesta dissertação é de 2004. Este livro é ilustrado por Laurent Cardon, diferentemente de sua edição de 1996, que tinha ilustrações de Avelino Guedes. A seguir, pode-se visualizar as duas capas:



Edição 2004



Edição 1996

Figuras 5 e 6: capas da edição utilizada e da primeira edição

Ao apresentar o livro, o site da autora²⁰ faz um convite irresistível: “[...] o que se encontra aqui é uma homenagem sincera à capacidade que os livros têm de aproximar as pessoas e de, pelo auxílio da imaginação, nos ajudar a compreender e a transformar a nossa realidade”. Esse convite é reforçado já na abertura da obra:

Você nem imagina a história fantástica que o Antônio Carlos, o Pereba, tem para contar: ele e sua turma, o pessoal do clubinho (que tem até casa na árvore!), descobriram uma espécie de passagem mágica. Quem resolver atravessá-la vai viver uma aventura incrível, daquelas que a gente só encontra nos grandes livros. (Machado, 2004, p. 5)

Com relação à materialidade, o livro tem um aspecto físico bem atraente ao jovem leitor e não é uma narrativa longa, pois possui 142 páginas e várias ilustrações. A princípio, essas características atraíram os jovens participantes desta pesquisa quando lhes foi feita a proposta de leitura. No design tipográfico utilizou-se a fonte *Times New Roman*, 12. Trata-se de um formato de letra que ajuda a leitura a ficar mais clara, mais acessível. A obra estrutura-se em 12 capítulos, titulados e numerados. Estes se iniciam sempre no meio da página, logo abaixo do título que se apresenta em destaque por usar uma fonte mais divertida e em tamanho bem maior. Na página anterior à abertura de cada capítulo, encontra-se uma ilustração bem colorida que sugere os próximos acontecimentos:

²⁰ <https://www.anamariamachado.com.br/livro/amigos-secretos>. Acesso em: 02 jun. 2023.



Figura 7: Exemplo de introdução de capítulo

No que diz respeito ao que Ceccantini (2000, p. 89) chama de “composição ou sintaxe narrativa”, o início da obra não segue o esquema tradicional, já que subverte a cronologia e desafia o leitor ao iniciar a leitura pela escolha do narrador, ou seja, uma das personagens se apresenta com um pedido de ajuda ao leitor, pois o grupo está precisando contar uma história ocorrida com eles. Esse pedido de socorro se dá visto não haver uma convergência de opiniões entre as personagens: “Houve quem achasse que era melhor não contar nada, não pedir ajuda e deixar tudo como está, porque ninguém ia acreditar mesmo e ainda iam rir na nossa cara” (Machado, 2004, p. 9).

Nesse caso, o leitor é visto como um cocriador da obra. Para Jauss (1994), a recepção estética é um processo ativo cujo leitor participa do procedimento de criação da obra. Segundo ele, “O horizonte de expectativas de uma obra, que assim se pode reconstruir, torna possível determinar seu caráter artístico a partir do modo e do grau segundo o qual ela produz seu efeito sobre um suposto público” (p. 31). Nessa obra, observa-se a preocupação em mostrar para o leitor a sua importância na construção do texto, pois durante todo o primeiro capítulo essa interação fica bem explícita, seja com a personagem explicando quem poderia ser o possível narrador e os motivos para isso: “A Lu vive lendo o tempo todo, a Lorena passa o dia brincando no teclado do computador e eu sou o redator do jornal do clubinho, devia ser um de nós três” (Machado, 2004, p. 10);

seja explicando como essa personagem entende o ato de escrever: “Tem que ser feito sozinho. (Mas, depois, cada leitor que puxe para onde bem entender. Quem manda na escrita pode ser o escritor, mas quem manda na leitura é o leitor” (p. 11); seja justificando os nomes que foram escolhidos para a história que iria ser contada: “Está estranhando? Por quê? Porque o nome que está escrito aí é Pereba? Mas é claro! Esperteza do escritor.” (p. 13).

Após esse início inusitado, a obra – a partir do segundo capítulo – toma outro formato, com o narrador já conhecido “E foi assim que eu, Antônio Carlos (rá!rá!), vulgo O PEREBA (rá-rá-rá!), virei o escritor desta história e autor deste pedido de ajuda.” Trata-se de um narrador *intradiegético* (Aguiar e Silva, 1988, apud Franco JR., 2003, p. 41), já que ele está inserido no mundo ficcional da narrativa e participa de todos os eventos da história. Esse narrador conta os acontecimentos em primeira pessoa sob uma perspectiva interna e subjetiva o que permite ao leitor alcançar certas percepções diretas sobre a mente e as experiências dessa personagem narradora. Uma vez que esse livro é endereçado a jovens leitores, essa técnica narrativa ajuda a criar uma conexão mais profunda entre leitor e personagem, estreitando, assim, o vínculo entre o leitor e o mundo criado pelo autor.

Como muitas personagens da ficção vão aparecer no decorrer da narrativa, já no segundo capítulo, o narrador/personagem entende a necessidade de apresentar cada uma das personagens do “seu grupo”:

Antes de começar a contar exatamente o que nos aconteceu, é preciso explicar um pouco quem somos nós e o que é esse tal de clubinho. A esta altura, você já conhece os nossos nomes (falsos, como já expliquei, mas os únicos que você vai ficar conhecendo até o fim de toda esta história, por isso trate de se acostumar com eles e fazer de conta que são de verdade). Falta saber como é cada um de nós e onde a gente se encontra.

E como isto aqui é uma espécie de rascunho, uma primeira versão que estou escrevendo no computador, vou explicar tudo bem certinho e detalhado. Depois, se eu achar que é o caso e fui indiscreto, ou falei alguma coisa que é muito secreta ou que pode ofender alguém, eu corto. Ou substituo por algo mais educado. (Machado, 2004, p. 15)

Amigos Secretos (2004) desenvolve, paralelamente, dois enredos que se fundem, sendo difícil delimitar qual é o enredo principal e o secundário, pois um é interdependente do outro. O livro conta a história de um grupo de amigos (Duda, Lu, Lorena, Pereba, Cláudia, Carol, Pilar, Mário, Sérgio, Helô, Thiago), identificados como a “Turma

do Clubinho”, que se encontra no período de férias e: “[...] em algum fim de semana, quando a gente vem” (p. 20) na cidade de Cedrinho. Essa turma costuma brincar no “Clube da Árvore”: uma casa “[...] de madeira, com assoalho, telhado, parede, janela, varanda, escadinha e tudo” (p.24). Essas personagens possuem nomes comuns, a fim de manter a verossimilhança externa, de acordo com a realidade, aproximando-os dos jovens leitores reais e gerando neles identificação e envolvimento emocional.

No terreno onde fica a árvore do clube, há também “[...] uma construção de verdade, de tijolo, chão de cimento, telhado de telha [...] dois quatinhos [...] com um banheirinho junto [...]” (p. 25). Esse lugar foi construído pelos pais da Lu, a fim de servir como depósito de ferramentas, mas “[...] acabou virando lugar de entulho de móvel velho, brinquedo quebrado, uma bicicleta toda torta do Tiago que estava aos pedaços, essas coisas” (p. 25). Eventualmente, esse local também servia como ponto de encontro das crianças, principalmente porque se tratava de “[...] um ambiente mais protegido do frio” (p. 25) e um lugar em que a turminha também podia ficar em dias de chuva.

Após a instalação de energia elétrica nesse imóvel, uma TV usada e um videocassete velho foram levados para lá. Isso, segundo o narrador, transformou o espaço numa sala de eletrônica denominada por eles de “clubão”. Em um dia, não delimitado na história, por acidente, Duda colocou um livro no aparelho de videocassete, que acabou abrindo um portal imaginário para o mundo da fantasia, ou seja, um mundo paralelo que permitiu aos jovens personagens viver uma emocionante aventura na companhia de personagens da ficção canônica, os quais conferem nome ao livro.

O título “Amigos Secretos” remete a Peter Pan e Capitão Gancho, Dom Quixote e Sancho Pança, Tom Sawyer e Huckleberry Finn, além de Narizinho, Pedrinho, Emília e os demais personagens do Sítio do Pica-pau Amarelo. Já a partir daí, observa-se o diálogo que essa obra travará com clássicos das literaturas produzidas na Espanha, Estados Unidos, Reino Unido e Brasil, fazendo emergir possibilidades de um novo significado para o texto. Em *Textos que se (des)constroem: metaficção e intertextualidade na ficção juvenil contemporânea*, Diana Navas e Ana Margarida Ramos explicitam que

A apropriação de textos alheios é recorrente na atual literatura destinada preferencialmente ao jovem leitor. Revisitando autores canônicos, ou mesmo textos pertencentes ao universo juvenil - sejam eles da música, do cinema, da televisão - os escritores propõem o entrelaçamento de intertextos, construindo suas ficções a partir do diálogo que com eles estabelecem. (2016, p. 223)

Assim podemos observar que a intertextualidade constante dessa obra faz-se presente justamente porque esse é um recurso relativamente comum em obras juvenis e serve para ir introduzindo o leitor no diálogo com outros textos, tornando, assim, a leitura mais “plural, complexa e desafiadora” (Navas, Ramos, 2016, p. 224), uma vez que “Quando a obra passa de um contexto histórico para outro, novos significados podem ser dela extraídos” (Eagleton, 1997, p. 98). Partindo de suas experiências anteriores e levando em consideração seus horizontes de expectativas, o leitor vai adquirindo, gradualmente, a significação total do texto lido, ou seja, seu papel como gerador de sentidos.

Já de início, a trama começa a explorar um tema com o qual o público juvenil vai se identificar, pois a turma resolve se reunir para tomar café da manhã no clubinho. Mas, por ter amanhecido um dia chuvoso e frio, e “[...] o clubinho da árvore estava um gelo, com a madeira toda molhada” (p. 28), o grupo de amigos precisou se reunir na sala de eletrônica. Cada um havia preparado algo para compor o piquenique, no entanto, o bolo de chocolate, que uma das mães fizera e era a grande sensação do dia, desapareceu misteriosamente. Agora, restava saber quem comeria essa guloseima. E, na busca por respostas, essa garotada acaba conhecendo alguns dos mais famosos personagens literários. Jauss (1994), em sua segunda tese, refere-se a um *saber prévio* pressuposto tanto pelo conhecimento literário do leitor quanto pelas experiências vividas. Desse modo, diante das personagens que vão progressivamente surgindo e participando do enredo, o jovem leitor pode resgatar sua bagagem cultural, associando-a à obra e ao que ainda lhe será revelado pelo contato com a narrativa.

A narrativa torna-se mais complexa, pois, com esses dois enredos que se desenvolvem paralelamente, cruza-se uma terceira história. Trata-se da trama vivida por Durval, a qual surge no capítulo 4, intitulado “Ladrão de bicicleta”:

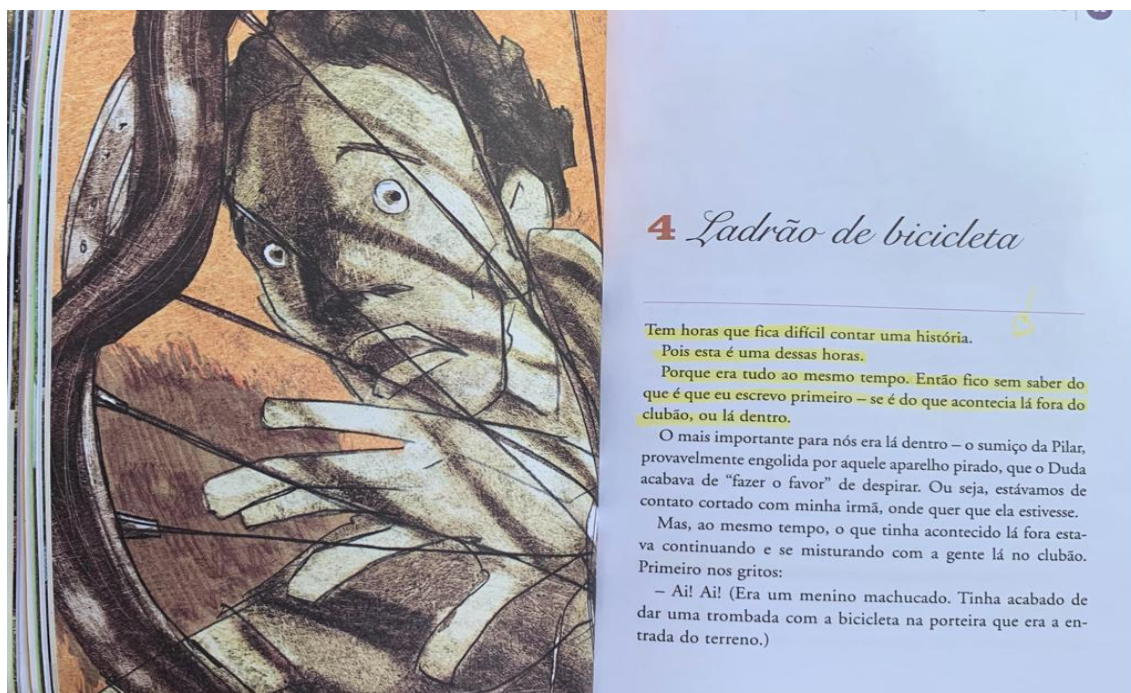


Figura 8: introdução capítulo 4 – nova perspectiva para narrativa (p. 41)

Durval era um garoto que morava com seu pai na fazenda Retiro. Após a morte do pai, o menino foi escravizado pelos patrões. Trabalhava o dia todo sem direito à coisa alguma. Pelo contrário, sempre estava devendo, pois seu trabalho mal dava para pagar a moradia e a comida. Decidido a ir embora, foi falar com o capataz, “[...] então ficou sabendo que não podia sair, que os caras diziam que ele estava devendo muito pela comida que comia, e tinha que ficar na fazenda até pagar” (Machado, 2004, p. 48). Como ele não conseguiria saldar essa dívida, pois tinha de comer diariamente, resolveu fugir.

Dessa forma, percebe-se que a narrativa de Machado (2004), mesmo cedendo espaço para a fantasia, não se furta em abordar temas que representam problemas reais, penosos, assim como não poupa os jovens leitores de experimentar as dificuldades enfrentadas pelas personagens. Dentro de sua narrativa é possível vislumbrar o maravilhoso e o fantástico em sintonia com a realidade. Trata-se de uma ficção que consegue conciliar denúncia social e valor estético.

O dilema do jovem Durval segue com a perseguição do capataz, que o faz como se ele fosse um escravo fugido. A surpresa ocorre justamente porque o capataz é o próprio Capitão Gancho – “[...] o tal sujeito da cicatriz, um malvado que já tinha perdido a

mão numa briga e agora usava uma luva de couro para disfarçar” (p. 48). A fantasia é materializada na obra ocupando o mesmo espaço real das personagens do clubinho, ou seja, trata-se de dois mundos que estão de tal maneira fundidos na realidade das personagens que se tornam essenciais para o desenrolar da trama.

As personagens da ficção penetram na vida da turma do clubinho, bem como na de Durval, sem justificar os acontecimentos. Esses elementos *invasores* “[...] não provocam qualquer reação particular nem nas personagens, nem no leitor implícito. Não é uma atitude para os acontecimentos que caracteriza o maravilhoso, mas a própria natureza desses acontecimentos” (Todorov, 1975, p. 60) e, por meio desse mosaico, o leitor real partilha desse universo mágico e criativo da narrativa de Machado (2004), despertando neles, o desejo de penetrar, também, no mundo misterioso das personagens ficcionais. Sobre esse desejo, durante a análise da recepção da obra, haverá aprofundamento.

Dessa forma, a grande aventura relatada por Pereba passa a ser a luta pela libertação de Durval, uma criança escravizada e perseguida pelo Capitão Gancho e toda sua turma (Bill Juckes, Panaca, Morteiro e Veneno), os antagonistas da história. O final da história abre margens para que os demais integrantes do clubinho escrevam suas apreciações sobre a história narrada por Pereba, e principalmente para travar um diálogo com o leitor: “E, no fim, achamos melhor dar umas respostinhas individuais, para vocês saberem que também temos nossas opiniões” (Machado, 2004, p. 129).

Outro elemento marcante nessa obra diz respeito à conversa travada frequentemente com o leitor. A literatura é uma forma de arte e inequivocamente “um objeto social. Para que ela exista, é preciso que alguém a escreva e que outro alguém a leia. Ela só existe enquanto obra neste intercâmbio social” (Lajolo, 1982, p. 101). Diante dessa propriedade propiciada pela arte literária, Machado (2004) intensifica a importância do leitor em sua obra, tornando-o personagem ativo a quem o narrador sempre recorre em seus momentos de indecisão.

Partindo deste contexto, é possível observar que a obra de Machado, por meio da intertextualidade e da interatividade, explora elementos fantásticos, sem deixar de problematizar temas contemporâneos, como o trabalho escravo. Nessas histórias que se entrecruzam na sua narrativa, o sonho, de maneira muito natural, se mescla ao mundo, coisa muito comum de acontecer na imaginação de jovens leitores.

Jaqueline Held (1980, p. 18) afirma que existem romances: “[...] que desbloqueiam o imaginário, que fazem explodir as estruturas fixas, estereotipadas, que transformam o universo cotidiano, que criam um passado, um presente, um futuro e uma dinâmica criativa irreversível”. Isso se aplica à obra em questão, uma vez que personagens fictícias de narrativas passadas “atravessaram” o caminho da “Turma do Clubinho” de maneira natural, a partir do momento em que um livro foi colocado, por engano, no videocassete. A cena da abertura desse portal fantástico pode ser vista a seguir:

– Mas é claro, a Emília é uma boneca de pano! Só ficou assim faladeira e asneirenta depois que tomou a pílula falante do Doutor Caramujo. Vocês não sabiam?

Saber, sabíamos. Pelo menos, alguns de nós, os que já tinham lido os livros do Monteiro Lobato. Ou visto a série na televisão. Mas o que nenhum de nós sabia, nem podia imaginar, é que aquilo que estava acontecendo fosse possível. Porque quem tinha acabado de dar essa explicação era a própria Narizinho. Debruçada para fora da tela, falando conosco como se estivesse na janela conversando com a vizinha e isso fosse a coisa mais natural do mundo.

“Ainda estou dormindo”, pensei. “Acordar no inverno é fogo... Demora muito...”

Ficamos todos mudos uns instantes.

Quem se recuperou primeiro foi a Lu, e resolveu fazer uma experiência. Chamou:

– Pedrinho!

Ele também olhou para fora da tela e respondeu:

– Que é. Lu?

– Ué, você sabe o meu nome?

– Você não sabe o meu?

– Bom, mas eu sempre li histórias do Sítio, conheço vocês todos, como se fossem de verdade, meus amigos.

– Pois, então, é verdade. (Machado, 2004, p. 34-35)

O narrador-personagem faz uma apresentação geral de cada pessoa que faz parte do Clube da Árvore, descrevendo a aparência física, as manias, os gostos, enfim, o modo de ser de cada um, como que situando o próprio leitor, logo nas primeiras páginas do livro. Ao se referir à personagem “Lu”, ele esclarece, imediatamente o seu potencial leitor: “E, como a Lu vive lendo o tempo todo [...]” (Machado, 2004, p. 10); “Mas com toda certeza, é por causa dos avós e dos pais que a Lu, com doze anos, já leu tanto” (p. 17), e continua:

Eles têm um montão de livros em casa, paredes e mais paredes cobertas de estantes, cheias de livros, quase tudo com marca de já ter sido lido e relido, sabe como é?, aquelas lombadas meio enrugadinhas...E eles leram mesmo, ficam comentando as coisas de que gostaram.

[...]

Quer dizer, na casa da Lu tem sempre alguém lendo, tem sempre um livro aberto emborcado em cima de uma mesa, um outro do lado da poltrona com um marcador dentro, outro esquecido no meio das fitas de vídeo, uma pilha na mesinha da cabeceira... Até no banheiro tem sempre uns dois livros diferentes. (p. 17).

Tal comportamento justifica a passagem citada anteriormente em que a garota conversa naturalmente com as personagens do Sítio do Pica Pau Amarelo, afirmando que os conhecia como se fossem seus amigos verdadeiros. Trata-se do leitor absorvido, aquele que está predisposto a viajar ilimitadamente pela história: “Sempre sonhei que podia ser tudo verdade, eu podia ir até o Sítio, conhecer vocês todos, a gente podia se meter numa aventuras juntos...” (Machado, 2004, p. 35). Por meio do comportamento de algumas personagens do livro, conseguimos perceber o papel da leitura na vida de cada um.

Para melhor compreensão, apresentamos aqui um panorama geral de cada personagem, uma vez que se torna indispensável para o entendimento do tipo de leitor:

- Antônio Carlos, o Pereba: narrador da história. Foi escolhido pela turma por estar sempre em contato com a leitura e a escrita “[...] eu sou o redator do jornal do clubinho” (p. 10); odeia o seu apelido, julgando-o superinjusto: “Não tem nada a ver, foi só uma espinhazinha à toa, pequenina, que deu o azar de inflamar...” (p. 12); e é dinâmico, pois sobe “[...] em árvore que nem um macaco” (p. 19).
- Lu: uma garota de doze anos e por ser a paixão declarada (apenas para os leitores) do narrador, tem muitas características positivas: “[...] é cheia de ideias, divertida, bem-humorada (quando não se zanga). Tem o cabelo curto, o nariz mais certinho que eu já vi e uns olhos enormes que mudam de cor (em geral, são castanho-claros, assim meio cor de mel, mas nos dias de sol ficam verdes)” (p. 16); e como já citamos anteriormente, é a personagem que mais lê dentro dessa história, justamente por pertencer a uma família cuja leitura e contação de histórias fazem parte do dia a dia.
- Helô: prima mais jovem e maior amiga de Lu; possui cabelos compridos e pele bem morena: “Os olhos são verdes mas não mudam de cor. Ela é que muda muito de gênio” (p. 17), às vezes, é muito animada e concorda com tudo, em outras ocasiões, só quer saber de dormir até tarde e “[...] acha que todas as ideias dos outros são sem graça” (p. 17). Apesar de estar sempre em contato com a Lu, o

narrador acredita que ela “[...] leu muito menos coisa. Mas, também é mais nova, teve menos tempo desde que se alfabetizou” (p. 19).

- Tiago: melhor amigo do narrador; ambos possuem a mesma idade, mas esta não foi informada durante a narrativa, apenas sugerida pelo comportamento de ambos que fazem parte da adolescência: “Tiago [...] faz mais gol que todo mundo, briga bem quando é preciso e já subiu a cachoeira pelas pedras do meio, num ano que choveu pouco e o rio estava meio seco”. (p. 19)
- Duda: descrito como um garoto forte, desbravador da natureza, morador de um sítio em cujo pai trabalha como peão e fica nas proximidades do “Clubinho”. Conforme o narrador, “Duda está acostumado a ajudar no trabalho: juntar gado no pasto, carregar lenha, subir em coqueiro para tirar coco, capinar roça, colher milho, plantar mandioca...” (p. 20); é um ano mais velho do que o narrador e Tiago, embora sua altura não demonstre isso: “Só que o baixinho é troncado e forte mesmo [...] Mas, em compensação, se atrapalha todo com computador e vídeo [...] é fissurado em *videogame*” (p. 20)
- Carol: irmã mais velha do Mário e do Sérgio; muito protetora com os irmãos, “[...] mas também muito mandona” [...] é uma menina muito lega, divertida, sem nhem-nhem-nhem, que empresta numa boa as coisas que tem e está sempre disposta a dar uma mãozinha quando a gente precisa” (p. 21).
- Lorena: é a mais comedida de todos, passa muito tempo no computador, mas é organizada e gosta de planejar as coisas.
- Pilar, Mário e Sérgio são crianças “pequenas”, porém, como os demais, não têm a idade determinada no contexto da obra. Deduzimos a idade deles dentro do contexto, por meio de alguns indícios: “[...] nem teria entrado no clubinho [...] criança pequena pode atrapalhar muito na hora em que a gente quer se meter numas aventuras mais sérias” (p. 22); Carol e Cláudia “[...] tomam conta deles, ajudam a carregar as mochilas e a subir nas árvores e nas pedras, lembram de dar lanche, sopram joelho esfolado [...] até se revezaram uma vez para trazer a Pilar de volta no colo” (p.22).

Personagens mais jovens como Pilar, Mário e Sérgio exercem papéis diferentes na narrativa. A criança envolve-se com mais facilidade no universo ficcional e isso se

dá, segundo Ana Maria Machado, em seu livro *Como e por que ler os Clássicos Universais desde cedo*, porque “[...] a infância é uma fase extremamente lúdica da vida e que, nesse momento da existência humana, a gente faz a festa é com uma boa história bem contada” (2002, p. 13). Esse é o motivo pelo qual Pilar envolve-se com as personagens do Sítio a ponto de ser sugada para dentro da televisão que, neste caso, é apenas a representação do livro *Reinações da Narizinho*, de Monteiro Lobato, enquanto outras personagens buscam explicações para o que estava acontecendo:

[...] Narizinho ficou com pena, toda carinhosa, e consolou:

– Não chora não, meu anjo... Vamos passear. Não liga para a Emília, não. Ela se zanga à toa, diz uma porção de asneiras, mas no fundo tem bom coração. Garanto que vocês duas ainda vão ficar muito amigas. Vem comigo, vem, que eu vou te mostrar uma porção de coisas lindas. (Machado, 2004, p. 39).

Observa-se, portanto, uma personagem absorvida pelo lúdico que a leitura proporciona. Embora possa parecer, essa personagem não está comprometida com o texto televisivo com o qual muitas crianças das décadas de 1970 e 1980 conviveram. Seu interesse direciona-se para as originais personagens lobatianas. Isso está sugerido no trecho em que Helô afirma:

– Devem ter mudado a atriz que fazia o papel da Emília. Está tão diferente...
 – Os outros também – Comentou Carol.
 – Mas ela está mais. Diferente e pequena, parece que encolheu. Está quase do tamanho de Rabicó.
 – Deve ser uma série nova, com efeitos especiais. Porque ela está mesmo igualzinha a uma boneca de pano – insistiu Helô. (Machado, 2004 p.34)

A ação do leitor no processo comunicativo do texto literário, conforme Wolfgang Iser, em sua obra *O ato da Leitura: uma teoria do efeito estético* (1999), efetiva-se pelo preenchimento de “[...] lugares vazios, os quais são lacunas que marcam enclaves no texto e demandam serem preenchidos” (p. 107). Por meio do comentário feito pela personagem Helô, percebemos um estado lacunar ou o pressuposto de um leitor implícito, aquele que deve interagir com o texto no sentido de compreender que aquelas personagens que aparecem na tela da TV, não são verdadeiramente as personagens representadas por atores em um programa televisivo, mas aquelas criadas por Monteiro Lobato,

assim como afirmam Edilson A. de Souza e Flávio P. Camargo em *Notas sobre o leitor e a narrativa metaficcional infantil e juvenil brasileira*:

As mobilizações que o leitor realiza em face da necessidade de compreender o texto dissolve o desequilíbrio lacunar inicial que há entre os dois e configura o tipo de interação possível, a partir do diálogo entre o horizonte de dimensão textual e o horizonte de dimensão leitora. (2018, p. 115)

Os planos de conduta de autor e leitor não são os mesmos, gerando lacunas a serem preenchidas, cabendo ao leitor desempenhar papel ativo na produção de sentidos dos textos. Na interação mantida com o autor intermediada pelo texto, ao interpretar e compreender os significados desse texto, o leitor ajusta-o, modifica-o, e amplia as suas concepções. O processo de comunicação torna-se bem sucedido a partir do momento em que ocorre a construção de sentido, ou seja, quando a obra passa a ser ressignificada pelo leitor, que lhe atribui um novo sentido, ampliando o seu horizonte.

3.4 A recepção em sala de aula

Neste tópico descreveremos o processo de recepção em contexto escolar da obra *Amigos Secretos* (2004), de Machado. Para o desenvolvimento do trabalho, optamos pelo uso de uma ou duas aulas semanais, conforme a necessidade, inseridas na própria disciplina de língua portuguesa. Vale citar que na Cooperativa Educacional de Pederneiras, escola em que se realizou o projeto, o sistema de ensino utilizado é o Anglo. Nesse sistema, as aulas de português dividem-se em três frentes: *Leitura, Análise Linguística e Produção de Textos*, correspondentes a três eixos (Eixo da Leitura/escuta, Eixo da Análise linguística/semiótica e Eixo da Produção de textos), conforme postula a BNCC. O quarto Eixo, da oralidade, não se restringe a um setor específico, sendo explorado no transcorrer de todas as frentes. Para tanto são reservadas seis aulas semanais, distribuídas entre dois professores. O método de ensino é apostilado, ou seja, uma apostila por bimestre, contendo, em cada uma, na disciplina de Língua Portuguesa, aproximadamente 110 páginas de conteúdo que deve ser aplicado até o final do bimestre. Esses conteúdos dividem-se em 12 módulos bimestrais: quatro para cada frente o que deixa pouco espaço para o trabalho com leitura de livros literários em sala de aula. Dessa forma,

cabe ao professor adequar o teor da matéria a ser abordada em cada aula de tal forma que reste um espaço para o fundamental dentro dessa disciplina que se trata da leitura literária de valor estético.

O roteiro de aula orientado pelo sistema apostilado segue exatamente a mesma estrutura desde o 6º até o 9º ano do Ensino Fundamental. Inicia-se com uma imagem de abertura do módulo que deve ser explorada pelo aluno; em seguida um texto ou excerto de um texto, alusivo ao gênero textual que será explorado nesse módulo, e questões referentes tanto às características do gênero quanto à compreensão e interpretação textuais. Isso significa que o texto literário é abordado mais como um instrumento de estudo do que de fruição, pois na sequência, em *Análise Linguística*, alguns trechos do excerto são retirados com o intuito de, a partir deles, trabalhar a língua, ou seja, a gramática propriamente dita. O arremate de cada conteúdo se dá com uma produção textual daquele gênero abordado nos três módulos. Vale ressaltar que, dos quatro módulos destinados à *Leitura*, nem todos abordam a leitura literária, mas outros gêneros textuais; os jornalísticos como notícias, reportagens, os normativos, como leis e estatutos, o abaixo-assinado, as cartas de reclamação, o podcast, textos de divulgação científica etc.

Essa pequena explanação foi apresentada não com o intuito de fazer uma análise profunda do material didático ou de tecer uma crítica a seu respeito, apenas para demonstrar que para cumprir com o conteúdo predeterminado pelo sistema educacional, muitas vezes relega-se a segundo plano o desenvolvimento dos valores estéticos próprios da literatura como expressão e comunicação artística. Mesmo que, a cada bimestre um texto de literatura seja apresentado e explorado, na frente de *Leitura*, não deixa de ser de forma didatizada e insuficiente, pois com isso não se consegue ampliar a “biblioteca vivida” (Ferreira, 2009) do aluno, tampouco expandir seu horizonte de expectativas (Jauss, 1994; Iser 1996, 1999).

Tal situação levou à adoção de práticas de leitura literária em sala de aula. Para isso, foi necessária uma reorganização do tempo semanal disponível para o desenvolvimento do conteúdo programático. Atividades do conteúdo que, antes eram feitas em sala de aula, passaram, após todas as explorações, explicações e esclarecimentos necessários dados pela professora, a serem realizadas, pelos alunos, em casa. Abrimos também um grupo de estudos pelo WhatsApp, do qual participam os alunos e a professora, para eventuais dúvidas. Os plantões semanais realizados em horário oposto às aulas passa-

ram a ser mais frequentados por alunos que encontram dificuldades nas resoluções de suas atividades. Com isso, conseguimos abrir duas aulas na semana para a introdução da leitura de livros, atividade esta que, notadamente, demonstrou ser mais prazerosa para os alunos do que o conteúdo programático obrigatório.

Para a promoção dessas mudanças, a direção da escola foi consultada e todos os esclarecimentos de como essas atividades seriam levadas à prática foram fornecidos. Justificamos tratar-se de um trabalho de pesquisa de Mestrado da UNESP de Assis, intitulado: **Literatura juvenil**: a importância da personagem leitora na formação do jovem leitor e que também constituiria uma oportunidade para ampliar o aprendizado sobre leitura e interpretação textual.

No entanto, como nessa escola os professores têm autonomia para desenvolverem suas aulas da maneira que julgarem mais produtiva aos alunos, não foi necessária a formalização desse pedido, bastou uma reunião e a apresentação do planejamento. Também não houve necessidade de solicitarmos autorizações para os familiares, já que é comum estes efetuarem compras de livros que são solicitados no decorrer do ano letivo. Apenas informamos durante as reuniões com os pais, familiares e/ou responsáveis que estávamos trabalhando de maneira diferenciada com a leitura e que esta faria parte de um estudo que estava sendo realizado pela professora de língua portuguesa. A escola já possui autorização, obtida no ato da matrícula, para divulgação de trabalhos desenvolvidos em sala de aula com fins pedagógicos, o que nos forneceu tranquilidade. Mesmo assim, em pacto pedagógico com os alunos, optamos por manter o anonimato em seus apontamentos e produções textuais diversas.

3.4.1 Tudo começou com a determinação do horizonte de expectativa

A determinação do horizonte de expectativa diz respeito ao diagnóstico realizado pelo professor acerca da realidade social e cultural dos alunos de forma investigativa, mas com criatividade. A população de estudantes escolhidos, como já citado no item “3.1 Dos alunos participantes da pesquisa”, é composta por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, ou seja, nove deles (60%) com 13 anos e seis (40%) com 14 anos. Esses alunos já possuem contato com a literatura, proximidade com a mediadora-professora que permanecerá com eles, provavelmente, até o término do Ensino Médio,

dando sequência a esse trabalho. Além disso, trata-se de um público, em sua maioria, interessado e disponível a novos aprendizados e sincero na emissão de opiniões. No entanto, assim como os jovens na contemporaneidade, com maior poder aquisitivo, gastam grande parte de seu tempo diante de telas, como celulares, smartphones, computadores, tablets ou TVs, o que já torna a exigência de que a leitura seja feita em livro impresso, um desafio.

No entanto, antes da sugestão do livro que compõe o nosso *corpus* de estudo, algumas rodas de conversa foram providenciadas, visando à obtenção de temas do interesse dos alunos, músicas preferidas, filmes, animações, entre outros, a fim de que pudessemos compreender se a obra de Machado (2004) atenderia a seus horizontes de expectativa e, sobretudo, os ampliaria. Ou seja, buscou-se de maneira especulativa averiguar os principais interesses desse grupo (Bordini; Aguiar, 1993). Notamos que, além dos livros já lidos nos anos anteriores por sugestão da escola, entre eles *Minhas Memórias de Lobato*, de Luciana Sandroni; *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles; *O meu pé de laranja lima*, de José Mauro de Vasconcelos; *Harry Potter e a pedra filosofal*, de J.K. Rowling, os alunos interessavam-se também por *Mangás*, citados por 90% dos meninos; *Diário de um banana*, do cartunista americano Jeff Kinney, citado por 10% das meninas e 80% dos meninos; e *Jogos Vorazes*, de Suzanne Collins, citado por 40% deles. Uma das meninas (M. L.), cuja leitura é incentivada principalmente pela avó, citou também *Anne de Green Gables*, de L. M. Montgomery; e *A Culpa é das Estrelas*, de John Green. Além desses livros, também foram apontados *As vantagens de ser invisível*, de Stephen Chbosky, e *A cinco passos de você*, de Rachael Lippincott. Esses diálogos possibilitaram compreender que quando o jovem busca uma leitura de forma espontânea, a preferência recai em livros que estão em voga no momento e/ou foram adaptados para o cinema e/ou para séries de *streaming*, que possuem linguagem mais acessível, enredo linear, final fechado e/ou previsível e são indicados, principalmente, por BookTubers em mídias, as quais eles têm acesso.

Partindo desse diálogo, entendemos que os meios de comunicação de massa influenciam em suas opções de leitura, aumentando, portanto, a responsabilidade da escola no incentivo, não apenas à leitura, mas a uma leitura de valor estético, com uma linguagem mais elaborada, sem o prenúncio de um final fechado, sem caráter linear, muitas vezes, característica de uma literatura feita por encomenda. Compreendemos a im-

portância do professor de Língua Portuguesa no sentido de conhecer e selecionar boas leituras, colocar o aluno em contato com a estética literária, com o texto que pode despertar emoções e sensações capazes de transportá-lo para outros universos e avivar sua imaginação, isto é, textos que além da fruição podem proporcionar reflexão e crescimento pessoal ao leitor.

Mesmo que o incentivo à leitura seja um fato corriqueiro nas aulas ministradas pela professora-pesquisadora e que já se tivesse tratado da leitura em rodas de conversa, não se havia, ainda, discutido o papel da literatura para formação do ser humano; pelo menos não em termos teóricos. Para que isso ocorresse, após a primeira investigação, procedeu-se à realização de um questionário denominado de “Informações importantes sobre literatura e hábitos de leitura” (vide a seguir) e que poderia ser respondido anonimamente. Essa pesquisa auxiliou no sentido de detectar o valor da literatura para os jovens e também alguns hábitos de leitura de seus familiares. No questionário constavam as seguintes perguntas:

- 1) Para você, o que é literatura?
- 2) Por que você lê?
- 3) O que você pensa quando um professor ou alguém de sua convivência lhe propõe a leitura de um livro? Por quê?
- 4) Qual a sua visão com relação à literatura?
- 5) Quais são seus hábitos de leitura?
- 6) Qual é o entretenimento mais comum da sua família?
- 7) Quem o iniciou na leitura?
- 8) Qual é a finalidade de ler?
- 9) Qual gênero, mais comumente, você escolhe para ler?
- 10) Qual a importância do texto literário para você?
- 11) Aproximadamente quantos filmes ou séries você assistiu no último mês?
- 12) Quais são as temáticas desses filmes ou séries?
- 13) A leitura de livros já o(a) fez se interessar por filmes/séries relacionados ou vice-versa?
- 14) Qual o livro que mais marcou sua infância ou adolescência? Por quê?
- 15) Como você escolhe um livro para leitura (quantidade de páginas, temática, autor, ilustração, outros motivos)? Por quê?
- 16) Seus pais (outros familiares) têm ou tinham o costume de ler para você? Se sim, que tipo de livros?

17) Grau de escolaridade:

Pai: () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Ensino Superior

Mãe: () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Ensino Superior

18) Cite apenas o bairro em que reside

19) Quais são os hábitos de leitura de seus pais ou pessoas que convivem frequentemente com você?

20) Qual a profissão do pai? E da mãe?

21) Seus familiares costumam presentear-la(o) com livros?

22) Há muitos ou poucos livros em sua casa? Quem você mais vê lendo?

Informações importantes sobre literatura e hábitos de leitura.

Sexo: () masculino ☒ feminino

1) Para você, o que é literatura?

Literatura para mim é qualquer obra que alguém escreveu em algum momento com palavras em papel, pedra, parede etc.

2) Por que você lê?

Eu liço para que possa de ler, obter a criatividade, a liberdade, não ter medo de escrever, interpretar, e obter coisas que não posso falar de outra forma. É muito importante para mim ler porque é a única coisa que posso fazer para me desenvolver e crescer.

3) O que você pensa quando um professor ou alguém lhe pergunta o que é literatura?

Eu liço para que possa de ler, obter a criatividade, a liberdade, não ter medo de escrever, interpretar, e obter coisas que não posso falar de outra forma. É muito importante para mim ler porque é a única coisa que posso fazer para me desenvolver e crescer.

4) Qual a sua visão com relação à literatura?

É muito importante para todos os alunos da escola e para todos os professores. É uma coisa que todos devem ler e escrever.

5) Quais são seus hábitos de leitura?

Costo de ler a noite, antes de dormir.

6) Qual é o entretenimento mais comum da família?

Conversar, ler livros, jogar jogos.

7) Quem o iniciou na leitura?

Minha mãe, ela me ensinou a ler quando eu era pequena, e depois eu li livros sozinha.

8) Qual a finalidade de ler?

Para aprender e crescer.

9) Qual gênero, mais comumente, você escolhe para leitura?

Contos, histórias, poemas.

10) Qual a importância do texto literário para você?

Para aprender e crescer.

11) Aproximadamente quantos filmes ou séries você assistiu no último mês?

Um, Two.

12) Quais as temáticas desses filmes ou séries?

Comédias, comédias românticas, de aventura.

13) A leitura de livros já o(a) fez se interessar por filmes/séries relacionados ou vice-versa?

Não, nunca.

14) Qual o livro que mais marcou sua infância ou adolescência? Por quê?

Liberto e a lista de chocolate é um livro que sobre uma menina que descobre que foi adotada por uma mulher idosa, e que ela é a filha da mãe.

15) Como você escolhe um livro para leitura (quantidade de páginas, temática, autor, ilustração, outros motivos)? Por quê?

Temática, para mim é a parte mais importante da leitura.

16) Seus pais (familiares) têm ou tinham o costume de ler para você? Que tipo de livros?

Sim, quando eu era pequena, eles me liam livros e histórias. Quando eu era mais velha, eles me liam livros e histórias.

17) Grau de escolaridade

Pai: () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Ensino Superior ☒ Ensino Superior

Mãe: () Ensino Fundamental () Ensino Médio ☒ Ensino Superior

18) Cite apenas o bairro em que reside.

Alameda.

19) Quais são os hábitos de leitura de seus pais ou pessoas que convivem frequentemente com você?

Meu pai lê o WhatsApp, meu irmão lê a Bíblia e meu irmão mais novo lê a Bíblia. Meu pai lê a Bíblia e meu irmão lê a Bíblia. Meu pai lê a Bíblia e meu irmão lê a Bíblia.

20) Qual a profissão do pai? E da mãe?

Meu pai é professor e minha mãe é professora.

21) Seus familiares costumam presentear-la(o) com livros?

Sim, eles me dão livros quando eu quero.

22) Há muitos ou poucos livros em sua casa? Quem você mais vê lendo?

Há muitos livros em minha casa. Eu vejo meus pais lendo livros.

Figura 9: questionário respondido por um dos alunos

Na análise das respostas ao questionário, a primeira pergunta “Para você, o que é literatura?” mereceu certa reflexão, pois mesmo que esse grupo seja composto por alunos aos quais a leitura estética sempre é oferecida, o termo “literatura” parece não estar assim tão claro para eles. A essa questão, obtivemos as seguintes respostas:

“Literatura para mim é qualquer obra que alguém escreveu em algum momento com palavras em papel, pedra, parede etc.”

“É o hábito e o entender os textos.”

“Para mim, a literatura é uma forma de passar o tempo e relaxar.”

“Para mim é a classificação do livro.”

“Literatura é uma fonte de entretenimento.”

“Literatura, para mim, é uma coisa que desbrava um novo mundo e nos ajuda ao significado de um livro.”

“É uma matéria que você leva para toda a vida.”

“Pra mim, literatura é o estudo do ‘ler’.”

“Livros grandes com grandes histórias.”

“É a área relacionada aos livros como: Romance, Ficção científica, terror e até estudos e pesquisas.”

“É ler aquilo que pode fazer adquirir conhecimento ou não.”

“Algo que remete ao conhecimento dos livros.”

“Literatura é um instrumento de conhecimento e humor.”

“Livros, leitura, gramática, textos em geral.”

“Aprender as regras de uma língua mais conhecida como português.”

Como podemos observar, para alguns, a literatura associa-se a uma atividade de entretenimento, para outros é mais uma matéria que compõe a disciplina de Língua Portuguesa, trata-se do estudo do “ler” e transmite conhecimentos, inclusive, gramaticais. Somente dois alunos associaram literatura a um instrumental necessário para mergulhar no imaginário: “desbrava um novo mundo e nos ajuda ao significado de um livro.”; e adquirir uma compreensão de ordem existencial: “É uma matéria que você leva para toda a vida.”

Contudo, o fato de eles não terem uma definição mais conceitual sobre literatura não significa que não exista uma reflexão sobre a leitura, pois ao observar termos como “desbrava um novo mundo”; “leva para toda a vida”; “estudo do ‘ler’”; “grandes histórias”; “remete ao conhecimento dos livros”; “instrumento de conhecimento e humor”, entre outros, leva-nos a compreender que os alunos entendem que a leitura de livro é um componente enriquecedor para o seu mundo individual. Essa situação ficou mais esclarecida quando a questão respondida referia-se à *visão de cada um acerca da literatura*. Nela, apenas três alunos, 20% da sala, manifestaram-se negativamente:

“Eu não me interesso muito por esse tema.”

“Algo legal, mas eu tenho preguiça de fazer.”

“Não gosto muito, pois tem de decorar muita coisa e há muitas restrições.”

Cabe comentar a afirmação sobre “decorar muita coisa” e “restrições”. Em diálogo com esse aluno, notamos que suas experiências anteriores com leitura se associavam a avaliações de averiguação, com 15 questões sobre detalhes da história lida. Buscamos subverter esse conceito prévio do aluno, mostrando que o nosso interesse recaía sobre as suas interpretações da obra.

No entanto a maioria da sala, 12 alunos, 80% do total, manifestaram-se favoravelmente à interação com textos literários, reconhecendo a sua necessidade:

“Acho que é algo bom para o desenvolvimento humano.”

“Na minha visão, literatura é muito útil.”

“Minha visão em relação à literatura é que ela é algo importante, mas que as pessoas não levam muito a literatura como algo importante.”

“Apesar de não ter intimidade com a literatura, admiro muito as pessoas que têm.”

“Não é um hábito que eu tenha, mas é um que gostaria de começar.”

“É muito importante para todas as áreas da vida e vem sendo muito utilizada desde que inventaram as letras.”

“Eu acho muito legal, pois pode me ajudar na vida e na criatividade.”

“Eu acho muito importante, pois sempre está presente na nossa vida.”

“Acho que é necessária.”

“É muito interessante, variada e cheia de criatividade.”

“Eu acho que é uma coisa diferente do meu hábito, mas quando leio, sempre termino (caso for interessante).”

“Minha visão sobre a literatura é que ela ajuda a escrever.”

Tendo por base as respostas “é muito útil”; “é necessária”; “ajuda a escrever”, vimos que alguns alunos associavam a literatura ao viés utilitário, sem a percepção do prazer estético da leitura por fruição. Essa visão permaneceu em outra questão respon-

dida que dizia respeito à *importância do texto literário* para o aluno. Sobre isso, em 60% das respostas, houve comentários como: “[...] pode ser para adquirir conhecimento”; “pois aprendo a escrever melhor”; “ter cultura”; “aprimorar a escrita de palavras”; “melhora a oratória”, trazendo ainda esse viés utilitário.

Outro aspecto observado refere-se à concepção de que “literatura” é sempre um texto verbal, mais precisamente escrito em forma de parágrafos, ou seja, para os alunos, esse termo se limitava a um livro escrito em prosa. Isso nos fez refletir que nossas percepções eram diversas daquelas dos educandos. Diante dessas circunstâncias, alguns ajustes foram acontecendo durante o percurso da determinação do horizonte de expectativas. Definições sobre a palavra “literatura”, sua função, os gêneros abordados por ela, sua necessidade para o ser humano, entre outras, foram levadas para discussão, a fim de que compreendessem esse universo como algo que extrapola os muros da escola. Melhor explicando: dentro do conteúdo programático de Língua Portuguesa, trabalham-se os gêneros literários, tanto em prosa, quanto em poesia, mas para os estudantes, isso, aparentemente, era apenas uma matéria que eles deveriam aprender para fazer provas ao final do bimestre, não entrava como um conhecimento extracurricular. Sendo assim, houve a necessidade de suscitar a reflexão em sala de aula para que compreendessem os textos literários desvinculados de tarefas e/ou avaliações, antes como uma necessidade própria do ser humano de efabulação. Para corroborar com essa postura, apresentamos as reflexões de Antonio Candido sobre literatura:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado [...] Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção da poesia e da ação dramática. (Candido, 1995, p. 177)

Também apresentamos trechos do texto *O papel da literatura na escola*²¹ (2009), de Regina Zilberman, no qual a autora apresenta seu posicionamento frente à função específica da escola e do professor no processo de incentivo à leitura de literatura. Ela reafirma a literatura como uma forma de expressão que ajuda na construção de um mundo coerente e compreensível, uma vez que se alimenta da fantasia do autor “que elabora suas imagens interiores para se comunicar com o leitor” (p. 17). Ainda segundo a autora, a literatura estimula a imaginação do leitor de formas diferentes, pois consegue instigar uma resposta intelectual ao retratar no texto um mundo que, mesmo sendo situado em um período distante no tempo ou criado como uma invenção, é capaz de gerar uma espécie de identificação naquele que lê, e ainda introduz um universo que, apesar de distante da realidade cotidiana, instiga o leitor a refletir sobre sua própria existência e a incorporar novas vivências:

[...] o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências (...) o texto artístico talvez não ensine nada, nem se pretenda a isso; mas seu consumo induz a algumas práticas socializantes que, estimuladas, mostram-se democráticas, porque igualitárias. (Zilberman, 1990, p. 19)

Apesar de esses textos serem mais teóricos, os alunos não encontraram grandes dificuldades em compreendê-los, mesmo porque a leitura e a análise foram feitas em sala de aula, com o auxílio da professora. Os trechos apresentados foram colados nos cadernos e, conforme a leitura ia acontecendo, eles destacavam o que achavam de mais interessante para a discussão que se formou a seguir. Os jovens foram deixados bem à vontade para manifestar seus posicionamentos que foram muito interessantes, pois alguns alunos que compreendiam a literatura apenas como uma forma de passar o tempo, reavaliaram seu posicionamento. F.Z., 13 anos, disse: “Eu não sabia que tanta gente falava tão bem de literatura!” (risos). L.N, 13 anos: “Eu pensei que literatura era uma matéria que a gente tinha que estudar na escola, mas é bem mais legal”. L.F, 13 anos: “Nossa! Eu já gostava de ler, mas agora fiquei com vontade de ler mais muitos livros”. Essas manifestações confirmaram-nos que estávamos no caminho certo, já que a leitura

²¹ ZILBERMAN, Regina. *O papel da literatura na escola*. Via Atlântica 14. 2009

deve ser incentivada não como uma obrigatoriedade ou apenas entretenimento, mas como uma fonte de fruição que traz consigo um acréscimo cultural.

Pudemos notar como é importante que o professor esteja atento às necessidades de seus alunos. Para isso, ele deve movimentar-se continuamente em prol de seu constante aprendizado. Paulo Freire (1987) explica que “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (p.39). E foi justamente pelo diálogo, em uma relação de interdependência, que compreendemos a necessidade de aclarar aos alunos alguns pontos que para eles estavam obscuros sobre a literatura. Esse foi o caminho que nos levou a mostrar-lhes que a literatura pode proporcionar reflexões críticas que, por meio dela, eles podem ter contato com outros contextos, desenvolver o senso de humor e conhecer melhor a si mesmos, pois quem lê também reflete sobre a própria subjetividade. Nesse sentido, todas as conversas desenvolvidas após as aulas de leitura propiciaram reflexões sobre as escolhas de livros, pois os alunos, aos poucos, foram se conscientizando de que existem livros que servem, apenas, como entretenimento, sem compromisso com a reflexão crítica. Que não há problema em buscar a leitura de entretenimento, mas ela não pode ser exclusiva. Cabe à escola desafiar os educandos, propor leituras instigantes que os leve a rever seus conceitos prévios e a ampliar seus horizontes de expectativa e culturais.

Voltando à análise dos questionários, observamos que dez alunos responderam escolher um livro pela temática; dois, pela quantidade de páginas; três pelas ilustrações; e um deles, por recomendações de redes sociais, comprovando, que esse público estudado não compreende as redes sociais como influentes em suas escolhas. Quando confrontadas suas respostas nas rodas de conversa com suas respostas ao questionário, disseram que veem as indicações de livros pelas redes sociais, mas só os leem se despertarem seu interesse pelos temas tratados, e entre os temas, os mais recorrentes foram: aventura, suspense, ação e mistério. Tal constatação serviu de guia para a indicação do livro do nosso *corpus* de análise, pois seus temas correspondem a todas essas expectativas, já que seu enredo envolve ação, suspense, aventura, além de ser bem ilustrado e possuir 132 páginas.

Detectados os gostos dos alunos, e compartilhadas as definições e opiniões sobre o papel da literatura, o próximo passo consistiu em prepará-los para uma leitura que

envolvesse a literatura a juvenil em diálogo com o cânone. Para tanto, foram apresentados a esses jovens textos dos mais variados gêneros – serão descritos na etapa seguinte –, que tratavam dos mesmos temas, de forma a oferecer-lhes possibilidades de ampliação de seu repertório literário, aproximando-os do livro que lhes seria ofertado para leitura. Esse trabalho visou apresentar-lhes variados gêneros literários, fugindo, portanto, da premissa estipulada pelos alunos de que literatura é apenas escrita em prosa.

3.4.2 Atendendo ao horizonte de expectativas

No atendimento ao horizonte de expectativas, conforme Bordini e Aguiar (1993), o professor oferta obras com temas de interesse dos educandos e que se conectam diretamente com suas realidades. Para alcançar esse objetivo, é essencial que o professor conheça seus alunos.

Por conhecermos a turma para a qual propusemos o trabalho e sabermos que a maioria se interessava por poesia, optamos, a princípio, por trabalhar com esse gênero em sala de aula. Escolhemos aquelas que tinham por tema o amor aos livros. Entre elas Biblioteca Verde (2002, p. 900-902), de Carlos Drummond de Andrade, que faz um mergulho na paixão de um menino pelos livros dos quais ele pede insistentemente uma coleção ao pai. Para o juvenzinho, tudo nos livros o encanta, desde a aparência “24 volumes encadernados em percalina verde” (2002, p. 990) até o seu conteúdo.

Com Drummond foi possível aos alunos viajarem pela poesia, desbravando seus efeitos de sentido, por meio da sinestesia: “Tenho de ler tudo. Antes de ler, que bom passar a mão no som da percalina” (p. 991); da hipérbole “Chega cheirando a papel novo, mata / de pinheiros toda verde” (p. 991); da aliteração “Quando crescer, eu compro” (p. 990); e das demais figuras de linguagem que permeavam todo o texto. Desse modo, notaram que a forma emociona e a linguagem no texto poético está sempre em desvio, foge ao usual, com a finalidade de comover seu leitor.

Os poemas “Os livros”, de José Jorge Letria, e “Os livros”, de Eugênio de Andrade, que também tratam da relação amorosa entre leitor e obra, dentre outras ativida-

des, como cenas do filme “Detona Ralph 2”²², que abordam a intertextualidade, foram trabalhados. No caso dos poemas, o primeiro retoma personagens, como Pinóquio, D. Quixote e Alice, permitindo aos alunos associarem-no às próprias leituras e à obra de Machado (2004). Os textos poéticos são encontrados na internet no site “Minhas atividades”²³. Também passamos um vídeo declamado da poesia “O Homem que lê”²⁴, de Rainer Maria Rilke. Como objetivos gerais das atividades, desejávamos viabilizar a ampliação do imaginário dos estudantes e a expansão de seus horizontes por meio das leituras; desenvolver uma atitude autônoma na interpretação de texto, fazendo com que se posicionem como leitores coautores refletindo sobre os recursos estilísticos na tessitura dos textos; confirmando os postulados da Estética da Recepção que evidencia a presença de lacunas que demandam do leitor um papel de organizador e revitalizador da narrativa; colaborar para o desenvolvimento do estudante como leitor estético, capacitando-o a preocupar-se com a construção do texto e a realizar analogias entre obras; reconhecer e refletir acerca da intertextualidade que se estabelece entre os textos, já que ela, segundo a perspectiva de Julia Kristeva (Apud Samoyaut, 2008), vai além da simples citação direta de um texto em outro, mas é vista como uma teia de conexões textuais que se estende além das fronteiras de um único texto e abrange uma rede de influências culturais, sociais e literárias.

De acordo com Maria Helena Martins, em *O que é Leitura* (2006, p. 34), ao educador cabe a função de “criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta”. Para o atendimento aos horizontes de expectativas, levamos até os jovens alguns poemas, cujas leituras serviram justamente para lhes propiciar uma situação em que eles, por si só, fizessem sua leitura e apresentassem suas próprias conjecturas.

²² Cenas do filme Detona Ralph 2 estão disponíveis no youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=tNzBcvfDuwU&list=PLtg1U4j3KuGxNuMb2r9N9FJpHyxzmMieM&index=1>. Acesso em 05 mar 2023.

²³ Os poemas “Os livros”, de José Jorge Letria, e “Os livros”, de Eugênio de Andrade. Disponível em: <https://minhasatividades.com/poesias-sobre-livros/>.

²⁴ Declamação do poema “O homem que lê” de Rainer Maria Rilke. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EJhiO98MCaA>. Acesso em 10.mar.2023.

Após cada leitura muito se discutia sobre o tema, suas percepções sobre o sentido, o emprego da linguagem, e sua subjetividade, destacando se o poema os havia tocado de alguma forma e por quê. Esses momentos proporcionaram aos alunos uma satisfação pelas leituras que tanto se coadunavam com suas realidades quanto iam abrindo caminho para novos conhecimentos, ou seja, para o que os levaria à ruptura do horizonte de expectativas (Bordini; Aguiar, 1993). A seguir, apresentamos os poemas citados e, na sequência, a atividade do aluno (R.C., 14 anos) como demonstração da atividade realizada:

Os livros (José Jorge Letria)

Apetece chamar-lhes irmãos,
tê-los ao colo,
afagá-los com as mãos,
abri-los de par em par,
ver o Pinóquio a rir
e o D. Quixote a sonhar,
e a Alice do outro lado
do espelho a inventar
um mundo de assombros
que dá gosto visitar.
Apetece chamar-lhes irmãos
e deixar brilhar os olhos
nas páginas das suas mãos.

Os livros (Eugênio de Andrade)

Os livros. A sua cálida,
terna, serena pele. Amorosa
companhia. Dispostos sempre
a partilhar o sol
das suas águas. Tão dóceis,
tão calados, tão leais,
tão luminosos na sua
branca e vegetal e cerrada
melancolia. Amados
como nenhuns outros companheiros
da alma. Tão musicais
no fluvial e transbordante
ardor de cada dia.

O homem que lê (Rainer Maria Rilke)²⁵

Eu lia há muito. Desde que esta tarde
com o seu ruído de chuva chegou às janelas.
Abstraí-me do vento lá fora:
o meu livro era difícil.
Olhei as suas páginas como rostos
que se ensombram pela profunda reflexão
e em redor da minha leitura parava o tempo. —
De repente sobre as páginas lançou-se uma luz
e em vez da tímida confusão de palavras
estava: tarde, tarde... em todas elas.
Não olho ainda para fora, mas rasgam-se já
as longas linhas, e as palavras rolam
dos seus fios, para onde elas querem.
Então sei: sobre os jardins
transbordantes, radiantes, abriram-se os céus;
o sol deve ter surgido de novo. —
E agora cai a noite de Verão, até onde a vista alcança:
o que está disperso ordena-se em poucos grupos,
obscuramente, pelos longos caminhos vão pessoas
e estranhamente longe, como se significasse algo mais,
ouve-se o pouco que ainda acontece.

E quando agora levantar os olhos deste livro,
nada será estranho, tudo grande.
Aí fora existe o que vivo dentro de mim
e aqui e mais além nada tem fronteiras;
apenas me entretenho mais ainda com ele
quando o meu olhar se adapta às coisas
e à grave simplicidade das multidões, —
então a terra cresce acima de si mesma.
E parece que abarca todo o céu:
a primeira estrela é como a última casa.

²⁵ Poema declamado <https://minhasatividades.com/poesias-sobre-livros/>

nome da moça que amava, e que ele chamava de Dulcineia. Pois um dia este Quixote avistou ao longe uns moinhos de vento.

Naquela época, vocês sabem, o trigo era moído desta maneira: havia um enorme cata-vento que fazia girar a máquina de moer. Pois o Dom Quixote viu, nesses moinhos, gigantes que agitavam os braços, desafiando-os para a luta.

Sancho Pança, seu ajudante, tentou convencê-lo de que não havia gigante nenhum; mas foi inútil.

Dom Quixote estava certo de que aquele era o grande combate de sua vida. Empunhando a lança, partiu a galope contra os gigantes...

O resultado, diz Cervantes, foi desastroso. A lança do cavaleiro ficou presa nas asas do moinho, ele foi levantado no ar e depois jogado para longe. Para Sancho, e para todas as pessoas que ali viviam, uma clara prova de que o homem era mesmo maluco.

Essa era a história que Cervantes contava. Já meu tatara-tatara-tataravô, que também conheceu o Dom Quixote, narrava o episódio de uma maneira inteiramente diferente. Ele dizia que, de fato, Dom Quixote viu os moinhos e que ficou fascinado com eles, mas não por confundi-los com gigante. “Se eu conseguir enfiar minha lança naquelas asas que giram”, pensou, “e se puder aguentar firme, terei descoberto uma coisa sensacional.”

E foi o que ele tentou. Não deu completamente certo, porque nada do que a gente faz dá completamente certo; mas, no momento em que a asa do moinho levantava o Dom Quixote, ele viveu o seu momento de glória. Estava subindo, como os astronautas hoje sobem; estava avistando uma paisagem maravilhosa, os campos cultivados, as casas, talvez o mar, lá longe, talvez as terras de além-mar, com as quais todo o mundo sonhava. Mais que isso, ele tinha descoberto uma maneira sensacional de se divertir.

É verdade que levou um tombo, um tombo feio. Mas isso, naquele momento, não tinha importância. Não para Dom Quixote, o inventor da rodagigante.²⁶

O final inusitado do conto foi percebido pelos alunos que teceram vários comentários. Eles inclusive perceberam que o autor ao contrapor-se à história original quis “defender Dom Quixote das acusações de que ele era um louco” (M.L., 13 anos). Esse comentário gerou outros, mostrando que essas leituras já estavam assegurando aos alunos um distanciamento do senso comum, e já começamos a notar uma ampliação no horizonte de expectativas (Bordini; Aguiar, 1993), provavelmente propiciado pela manutenção de temas que foram sendo oferecidos em diferentes gêneros textuais. Outro exemplo sobre o mesmo tema ocorreu com a recepção da música “Dom Quixote”, da banda Engenheiros do Hawai. Para isso, levamos uma cópia da letra impressa e os alunos ouviram e tentaram acompanhá-la cantando:

²⁶ FILHO, Otavio Frias et al. *Vice-versa ao contrário*: histórias clássicas recontadas. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1993. Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2017/09/texto-uma-historia-de-dom-quixote.html>. Acesso em: 13 fev. 2023.

Dom Quixote (Engenheiros do Hawai)

Muito prazer, meu nome é otário
 Vindo de outros tempos, mas sempre no horário
 Peixe fora d'água
 Borboletas no aquário

Muito prazer, meu nome é otário
 Na ponta dos cascos e fora do páreo
 Puro sangue
 Puxando carroça

Um prazer cada vez mais raro
 Aerodinâmica num tanque de guerra
 Vaidades que a terra
 Um dia há de comer

Ás de Espadas fora do baralho
 Grandes negócios, pequeno empresário
 Muito prazer
 Me chamam de otário

Por amor às causas perdidas
 Tudo bem, até pode ser
 Que os dragões sejam moinhos de vento
 Tudo bem, seja o que for
 Seja por amor às causas perdidas
 Por amor às causas perdidas

Tudo bem, até pode ser
 Que os dragões sejam moinhos de vento

Muito prazer, ao seu dispor
 Se for por amor às causas perdidas
 Por amor às causas perdidas.²⁷

Tais atividades mostravam-se cativantes, uma vez que inúmeras reflexões sobre como os textos dialogam entre si foram geradas a partir de cada leitura. Especificamente no caso da música, os alunos se interessaram, a princípio, porque fazia parte da aula, mas alguns não gostaram da melodia, “Achei muito monótona”, “Eu não ia escolher essa música nunca para ouvir”. No entanto, ao serem intermediados pela professora com questões sobre a problemática social retratada em alguns versos, como “Peixe fora d’água”; “Puro sangue / puxando carroça”; “Aerodinâmica num tanque de guerra / Vai-

²⁷ Dom Quixote. Letra e música. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/engenheiros-do-hawaii/72889/>. Acesso em 15 Fev. 2003.

dades que a terra / Um dia há de comer”, muitas alusões às injustiças sociais, ao sofrimento dos menos favorecidos, às guerras, à impunidade; às pessoas serem taxadas de loucas quando discordam dos mais poderosos, foram surgindo. Melhor dizendo, esse foi um dos textos que mais produziu reflexão crítica acerca de problemáticas sociais. E uma música que, de início, não agradou pela melodia, passou a ser discutida, de forma efusiva, pelo tema e viés de denúncia social.

Todas essas leituras e discussões aconteceram em sala de aula de forma gradual e, a cada texto apresentado, observamos o desalojamento dos alunos de sua zona de conforto. Esse processo decorreu do fato de esses textos não servirem apenas para corroborar o sistema de valores desses jovens, mas de certa maneira para abalar suas certezas e seus costumes. Esse foi o momento de oferecer-lhes o livro de Machado (2004) para leitura.

3.4.3 Rompendo o horizonte de expectativas

Ao propormos para leitura a obra *Amigos Secretos* (2004), de Ana Maria Machado, buscamos assegurar a formação de jovens leitores, partindo da hipótese de que personagens leitoras podem influenciar nesse processo e, por meio da projeção imaginária, abrir caminhos para novas descobertas. Buscou-se investigar se os leitores empíricos, após a leitura de um livro juvenil, que dialoga com a literatura canônica, se sentem estimulados a ler os clássicos. Para tanto, após a exploração do tema em diversos gêneros, propusemos a leitura da obra de Machado (2004), justificando que esse livro viabilizava as proposições feitas tanto no questionário quanto nas rodas de conversa.

De acordo com Bordini e Aguiar (1993), para que haja a ruptura do horizonte de expectativa deve-se ofertar aos alunos obras que possam irromper novas expectativas, abalar convicções, certezas, tanto no que se refere ao campo da vivência quanto no cultural. A manutenção do mesmo tema dos textos trabalhados anteriormente fez com que, gradativamente, os alunos conseguissem, além de aprofundar seus conhecimentos, assegurar um distanciamento do senso comum, levando-os à ampliação de seus horizontes. Tal procedimento foi possível de se realizar com os alunos da Cooperativa Educacional de Pederneiras, pois durante toda sequência de trabalhos, os diferentes tipos de textos

abordados direcionavam-se à vertente temática intertextualidade “palavra (que) se carrega de suas significações, de seus usos e de seus empregos e os transporta no texto que deles se vale e os transforma em contato com outras palavras ou enunciados” (Samoyault, 2008, p. 16); e ao gosto pela leitura.

Na aula de estudo da língua, já havíamos trabalhado o conteúdo referente à intertextualidade, sendo assim, apenas retomamos, rapidamente o assunto. Para tal atividade, utilizamos a tela do projetor e fomos a princípio apresentando textos não verbais e ampliando as discussões sobre com quais aquelas imagens estabeleciam uma conversa. Para efeito de exemplificação, destacamos as imagens a seguir:



Figuras 11 e 12: exemplificação de imagens intertextuais 28

As imagens apresentadas foram reconhecidas pelos alunos que conseguiam estabelecer uma relação (parafrásica ou parodística) com as obras originais. No caso exemplificado, o reconhecimento do diálogo parodístico com o afresco “A Última Ceia”, pintada por Da Vinci entre 1494 e 1497, foi possível pelo uso da democratização das artes plásticas que a tornou acessível a um público mais abrangente. Todavia, a compreensão do efeito humorístico dado aos textos apresentados só foi possível pelo conhecimento prévio da obra original, ou seja, o que pertence à memória cultural dos alunos, sua “biblioteca vivida” (Ferreira, 2009). O mesmo tipo de abordagem foi feito com textos verbais de diversos gêneros, como exemplo, fizemos a recepção da seguinte letra de música:

Mona Lisa, canção de Jorge Vercillo

“É incrível
Nada desvia o destino
Hoje tudo faz sentido
E ainda há tanto a aprender
E a vida tão generosa comigo
Veio de amigo a amigo
Me apresentar a você

Paralisa com seu olhar
Monalisa
Seu quase rir ilumina
Tudo ao redor, minha vida
Ai de mim, me conduza
Junto a você ou me usa
Pro seu prazer, me fascina
Deusa com ar de menina

Não se prenda
A sentimentos antigos
Tudo que se foi vivido
Me preparou pra você
Não se ofenda
Com meus amores de antes
Todos tornaram-se ponte
Pra que eu chegasse a você

Paralisa com seu olhar
Monalisa
Seu quase rir ilumina
Tudo ao redor, minha vida
Ai de mim, me conduza
Junto a você ou me usa
Pro seu prazer, me fascina
Deusa com ar de menina

Paralisa com seu olhar
Monalisa

E ao quase rir ilumina
Tudo ao redor, minha vida
Ai de mim, me conduza
Junto a você ou me usa
Pro seu prazer, me fascina
Deusa com ar de menina

Me fascina
Deusa com ar de menina”²⁹

A retomada, nas aulas de leitura, do assunto relacionado à intertextualidade teve por finalidade abordar a conversa que abrange uma rede de influências culturais e literárias existentes entre textos das mais variadas modalidades e/ou mais variados gêneros. A paródia, que aparece em diversos textos analisados, vai além da simples “conversa” entre textos. Ela cria uma tensão que incorpora e transforma elementos desse texto de maneira irônica e crítica, isto é, pode ser vista como uma forma de reescrita que subverte elementos de textos pré-existentis.

Para que essa proposta de retomada do conteúdo intertextual não ficasse apenas nas propostas ofertadas por nós, solicitamos à professora de Arte que também trabalhasse com eles o mesmo assunto, a fim de configurar uma conversa até mesmo entre disciplinas. A seguir, apresentamos algumas releituras feitas por eles:



Figuras 13, 14 e 15: manifestação artística realizada pelos alunos

²⁹ Letra da música Mona Lisa de Jorge Vercillo Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/jorge-vercillo/72636/>. Acesso em 20 mai 2023.

A obra a ser oferecida para leitura possui exemplos claros de intertextualidade, pois nela, diferentes textos dialogam, por meio de citação direta, tanto para mostrar que os textos não existem isoladamente, quanto para enriquecer a capacidade interpretativa. A fim de efetivar a sugestão de leitura, o livro foi levado para a sala de aula e apresentado aos alunos que, imediatamente, aderiram ao convite. Solicitamos, então, que todos o comprassem e o início da leitura foi marcado para 15 dias. A data foi sugerida para que desse tempo de todos adquirirem um exemplar. No entanto, a primeira proposta e que deveria ser respeitada por todos é que esses livros fossem abertos em sala de aula, todos juntos.

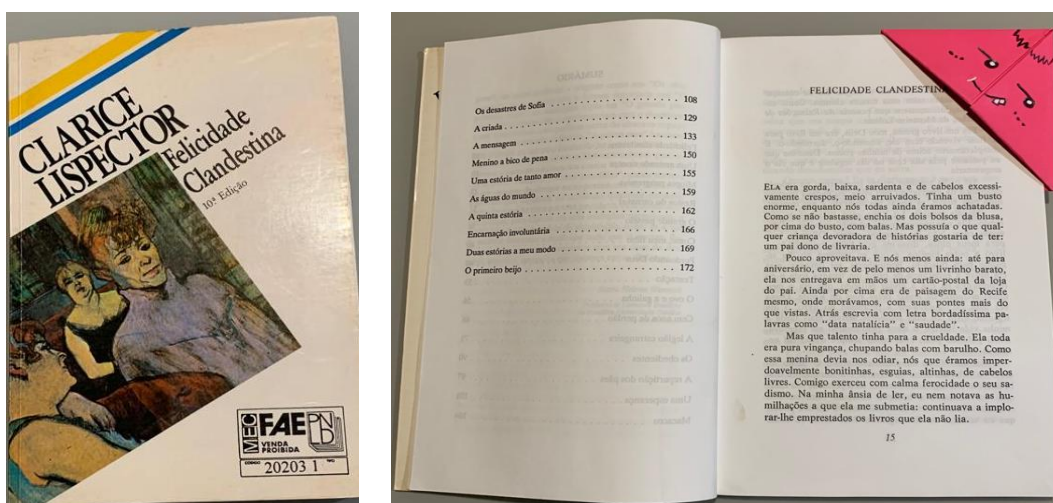
Quatro alunos não concretizaram a compra do livro para a aula marcada, mesmo assim demos continuidade à agenda e, conforme o combinado, os livros ainda estavam envoltos em plástico; embora alguns já tivessem tirado a embalagem principal. A pedido dos alunos, a primeira aula de leitura do livro foi feita na sala de multimídia, pois existem lá algumas cadeiras mais confortáveis, e a leitura pede conforto.

De posse do livro, os alunos queriam, a todo momento, retirar o plástico que o protege, mas pedimos que eles aguardassem até que chegassem à sala e se acomodassem. Enquanto isso, a ansiedade só aumentava e cada um queria tocar no livro do outro, olhá-lo, como se esses fossem diferentes. Mesmo assim, foi solicitado que eles controlassem a impaciência, pois, antes de abrirem o livro, eles teriam uma surpresa. Esses obstáculos iam sendo criados, deliberadamente, a fim de que o contato físico com a leitura fosse sendo adiado e consequentemente gerando maior inquietação e desejo no aluno.

Uma caixa denominada “*caixa deleite*” lhes foi apresentada com o pedido de que decodificassem o nome. A primeira reação de uma aluna foi a de dizer: “Não está escrito errado, professora? Não deveria ser caixa de leite?” (L.F., 13 anos). Ao que um colega respondeu: “Claro que não, né? Acha que ela ia escrever errado?” (M.B., 13 anos). A partir daí, várias hipóteses foram surgindo e o ambiente virou um burburinho: “Acho que é caixa de leitura”; “O que é que tem dentro?”; “Chacoalha pra gente ouvir!”. Foi nesse momento que (R.C., 14 anos), um aluno que até então estava mais contido pensando na palavra, respondeu interrogando: “Deleite significa gostar de alguma coisa, né? É a mesma coisa que agradar?”. A resposta afirmativa veio também em tom

de conversa sobre os prazeres que a leitura pode gerar no indivíduo que lê. E assim, eles compreenderam que deveriam se deleitar com outra coisa antes de abrirem seus livros.

Um aluno foi chamado à frente e solicitou-se que colocasse a mão dentro da caixa e descobrisse o que havia lá. Encontrou um livro com um marcador de página indicando o que deveria ser lido. Tratava-se do livro de contos *Felicidade Clandestina* (1996), de Clarice Lispector, e conforme lhe fora solicitado, o próprio aluno leu o título do conto que dá nome ao livro.



Figuras 16 e 17: Capa e texto do livro “Felicidade Clandestina”

Na etapa de rompimento do horizonte de expectativas, compreende-se, segundo Bordini e Aguiar (1993), que os textos devam exigir mais dos alunos. Ao se manter o mesmo tema “os demais recursos compositivos devem ser radicalmente diferentes” (p. 89). A proposta de atividades deve desafiá-los, mostrar-lhes que o caminho a ser trilhado deve ser outro. Por esse motivo, o texto “Felicidade Clandestina” foi escolhido como uma atividade de escuta. Ele deveria ser lido pela professora, ouvido e compreendido pelos alunos e depois discutido em grupo:



Figura 18: Momento da Leitura do conto *Felicidade Clandestina*

Assim que terminamos a leitura, os alunos mostrando-se indignados com a maldade da filha do dono de livraria e encantados com o desejo de leitura da menina, teceram vários comentários: “A gente podia ler *Reinações de Narizinho*, deve ser legal, né?” (L.M., 13 anos). “É verdade, professora, nós já lemos ‘*Minhas Memórias de Lobato*’ com você e eu adorei. Agora podia ler um livro do Monteiro Lobato, mesmo”. (M.L., 13 anos). Outros comentários análogos a esses foram surgindo, levando a perceber que o texto de Lispector já despertara nos alunos certa curiosidade por descobrir novos textos literários ou o prazer que a literatura pode proporcionar.

Houve, no entanto, dois comentários que repercutiram bastante: “Professora, você percebeu que a menina má é descrita como gorda, baixa, busto grande e de cabelos ruins enquanto as outras eram bonitas, altas e de cabelos soltos?” (S.N., 14 anos) e “Parece história de princesa e bruxa.” (S.O., 14 anos). Percebe-se, por essas colocações, que há um grau de evolução na leitura dessas alunas. Já conseguiram relacionar textos e conceitos, fazerem uma leitura crítica, observaram pontos que passaram despercebidos entre alguns de seus colegas. Mas partindo desse comentário inicial, outros alunos começaram a retomar outras passagens do texto como “enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso”, o que gerou a seguinte sugestão “Parece que a menina é ruim, porque ela é gorda” (J.G., 13 anos). Nesse ponto, os alunos fizeram uma provocação dizendo que a literatura não era assim tão boazinha, pois a personagem da história, para

ênfatizar a maldade da outra, menosprezou o seu aspecto físico, enquanto exaltava o seu e o das outras meninas para colocá-las como boazinhas. Para responder a esse questionamento recorreremos à Zilberman (2015):

A valorização da experiência estética, que confere ao leitor um papel produtivo e resulta da identificação desse com o texto lido, enfatiza a ideia de que uma obra só pode ser julgada do ponto de vista do relacionamento com seu destinatário. Os valores não estão prefixados, o leitor não tem de reconhecer uma essência acabada que preexiste e prescinde de seu julgamento. Pela leitura ele é mobilizado a emitir um juízo, fruto de sua vivência do mundo ficcional e do conhecimento transmitido. Ignorar a experiência aí depositada equivale a negar a literatura enquanto fato social, neutralizando tudo o que ela tem condições de proporcionar. (p. 110)

Isso equivale a dizer que a leitura do texto, principalmente para essas alunas, extrapolou o plano individual, remetendo-as a um outro contexto histórico, social e cultural, no caso, o contemporâneo, permitindo aos outros alunos posicionarem-se também em uma atitude ativa, a partir da leitura inicial que elas fizeram.

No entanto, como forma de descontração, surgiu um comentário mais inocente e engraçado vindo de um dos alunos: “Vocês perceberam que a professora está fazendo a mesma coisa com a gente? Uma tortura chinesa!”. E foram surgindo pedidos para que fosse permitida a abertura do livro, como se eles estivessem dizendo: “Chega de analisar a menina, queremos abrir o livro”. E só após esses momentos de ansiedade e calorosas discussões, chamados por eles de “tortura” é que passaram a desembalar seus livros:



Figura 19: alunos desembalando seus livros (Fonte: arquivo pessoal)

Nesse contexto, os alunos relacionaram suas vivências de leitura com as vivências empíricas em sala de aula, revelando senso de humor e muita criatividade. Instintivamente, todos os alunos levaram seus livros até o nariz após tirarem a embalagem, como se isso tivesse sido combinado. Essa iniciativa é explicada por Martins (2006), como a “leitura sensorial”, aquela que dá a conhecer ao leitor “o que ele gosta ou não, mesmo inconscientemente, sem a necessidade de racionalizações, justificativas, apenas porque impressiona a vista, o ouvido, o tato, o olfato ou o paladar” (p. 42). Trata-se de um movimento automático, espontâneo que busca o prazer do toque e do cheiro, pois “antes de ser um texto escrito, um livro é um objeto; tem forma, cor, textura, volume, cheiro. Pode-se até ouvi-lo se folhearmos suas páginas” (p. 42). E foi esse o prazer percebido nos alunos ao descobrirem todas essas sensações emanadas daquele objeto. Para Martins:

O livro, esse objeto inerte, contendo estranhos sinais, quem sabe imagens coloridas, atrai pelo formato e pela facilidade de manuseio; pela possibilidade de abri-lo, decifrar seu mistério e ele revelar – através da combinação rítmica, sonora e visual dos sinais – uma história de encantamento de imprevistos, de alegrias e apreensões. (2006, p. 42-43)

Essas sensações foram possíveis pelo manuseio do livro impresso, o que justifica a nossa premissa sobre a importância de sua presença nas aulas de leitura. Muitas vezes os pais interrogam na escola sobre o uso da versão digital, se ela existir, ao que recebem sempre a negativa com a explicação de que não se pode tirar do aluno o contato sensorial que somente um livro impresso é capaz de proporcionar. Mesmo que o conteúdo seja o mesmo, “não se trata de racionalizar: a questão aqui envolve os sentidos. Do contrário, como explicar o prazer que pode despertar aos olhos e ao tato um belo exemplar, em papel sedoso, com ilustrações coloridas e planejamento gráfico cuidadoso” Martins (2006, p. 47).

Como a leitura sensorial já havia sido feita pelos alunos, passamos à exploração rápida de alguns elementos da obra, tais como, a capa, contracapa, sumário, ilustrações, entre outros elementos. Eles, também, ao folhearem os livros, faziam algumas pausas nas ilustrações bem coloridas que acompanhavam cada abertura de capítulo, instigando-os ainda mais a lerem. Outra coisa que lhes chamou a atenção foi a leitura da quarta capa, pois esta já abria hipóteses acerca do título que passaram a ser comentadas pelos alunos. Do mesmo modo, foi feita uma breve explanação sobre a autora e sua produção literária infantil e juvenil.

Ao observarmos um grupo de jovens reunidos, mesmo que dentro da escola, é indiscutível sua preferência pela tecnologia em detrimento do livro. Bem mais comum vê-los com um celular nas mãos do que com um livro. No entanto, quando se contempla a alegria desses mesmos jovens, com aquele objeto que lhes provoca sensações diferentes que demandam outros elementos sensoriais (tato, olfato), compreende-se que a leitura de livros impressos necessita, sim, de muito estímulo por parte da escola. Não se pretende aqui apelar para os versos de Drummond: “Teus ombros suportam o mundo” (Andrade, 2002, p. 80) e colocar todo peso nos ombros do professor, mas há que se conceber que a leitura estética é necessária no dia a dia dos alunos.

A leitura do livro iniciou-se de maneira coletiva. O primeiro capítulo já aguçou a curiosidade dos alunos e rompeu com seus conceitos prévios sobre romance, pelo início inusitado. A ausência de um narrador preciso, e um pedido de ajuda, em uma conversa direta com o leitor desalojou-os, pois estavam habituados ao narrador heterodiegético, profundo conhecedor dos rumos da narrativa. Cada término de capítulo abria o debate para novas discussões e levantamento de hipóteses.

Novos capítulos desencadeavam novas expectativas, porém, no quarto capítulo, o tema ali abordado comoveu-os: escravidão infantil. Isso deflagrou neles a vontade de saber se esse tipo de trabalho ainda existe em pleno século XXI. Sugerimos, então, que os alunos fizessem uma pesquisa a fim de compreender melhor essa situação. Além disso, foi solicitado aos professores de Geografia e História que abordassem esse assunto em suas aulas. Tais pedidos foram atendidos de prontidão. O mais importante dessas atividades, tanto a de pesquisa, quanto o pedido feito a outros professores, foi a percepção dos alunos de que a literatura pode levá-los para outros caminhos que não aqueles já conhecidos, conseguindo, assim, abrir novos horizontes.

Conforme as personagens de livros canônicos iam surgindo no enredo, surgiam mais comentários positivos em relação a elas e ao que representavam dentro da literatura. Na aula do dia 25 de maio de 2023, a aluna S. O. (13 anos) pediu para dar um depoimento. “Eu acho que a gente podia escrever aqui a sugestão para a editora igual está falando aqui no livro e ler todos os livros que estão na história: Peter Pan, Dom Quixote e outros”; M. L. (13 anos) disse: “Realmente a gente começar a ler esses livros que apareceram aqui, desses personagens”.

Seguindo com a leitura, após o término na aula subsequente, novos comentários surgiram: “Eu e a S. O., a gente disse que a gente quer ler o do Tom Sawyer” (S. N., 13 anos). Para (L. F., 13 anos) os livros motivam a outras leituras:

Eu acho que os autores fazem livros que falam sobre outros livros para gerar curiosidade na gente para ler os outros, porque para entender o que a gente leu, a gente teria que ler o outro. Daí o outro vai falar de outro livro que vai deixar a gente curiosa pra entender a história... (L.F.)

Faz-se necessário destacar a percepção de L. F. sobre os autores dialogarem entre si, como um jogo intencional para capturar, mas também motivar os leitores a novas buscas. Pontos de vista como esses iam ocorrendo de maneira espontânea. A cada vivência nova, a cada novo capítulo, os alunos interessavam-se cada vez mais pelas personagens do livro e, incrivelmente, ainda mais pelos amigos secretos (personagens canônicos).

No entanto, merece destaque um episódio surgido durante a leitura do capítulo cinco. Nele existe uma passagem em que a personagem Lu justifica a impossibilidade de os bandidos conseguirem vê-los dentro da história dizendo: “quem não lê não consegue ver nada do que acontece por aqui. Este mundo simplesmente não existe para quem

não é leitor” (Machado, 2004, p.56) e a garota continua explicando que eles estão em outro mundo, outra dimensão. “Pois bem, é um mundo diferente, mas inteiramente real para nós. Porque nós lemos as histórias [...] conhecemos tudo o que está aqui dentro” (p. 56). Esse foi um ponto em que surgiu um parecer (acompanhado de uma risada) de um aluno (N. S., 13 anos) que anteriormente havia dito não ter o hábito de ler espontaneamente livros e que preferia mangás: “Deve ser por isso que eu estou cego”. Aparentemente essa fala veio com um toque de ironia, mas dada a ela o devido valor, tanto por interferência da professora, como de outros colegas de sala, com o passar do tempo esse aluno foi demonstrando um pouco mais de interesse e também participando mais das leituras, ou seja, desvelando seu olhar para a dialogia entre textos. Uma pequena mudança, mas que para o estudo foi de extrema valia.

Compreendendo que é pela aproximação entre texto e leitor que a incorporação da história de ambos se concretiza, percebemos que, no caso citado, faltava aprofundar o contato do aluno com a obra em questão. Não que a linguagem utilizada nesta apresente graus de dificuldade. O que gera certo distanciamento entre a obra de Machado (2004) e os leitores com pouco contato com a literatura recai no recurso intertextual que avulta na narrativa. Em sua obra, Machado também dialoga com outras obras endereçadas ao público juvenil de épocas mais remotas, acarretando na metáfora “cegueira” utilizada pelo aluno.

Acredita-se que tal situação de desconforto tenha ocorrido visto que “Obras literárias que desafiam a compreensão, por se afastarem do que é esperado e admissível pelo leitor, frequentemente o repelem, ao exigirem um esforço de interação demasiado conflitivo com seu sistema de referências vistas” (Bordini; Aguiar, 1993, p. 84). Por ser uma obra emancipatória, ela se afasta do “sistema de valores e normas do leitor” e não permite que o seu horizonte de expectativa permaneça inalterado, tirando-o de uma posição psicológica de conforto. Para as autoras, quanto mais leituras são acumuladas pelo leitor, ampliam-se suas chances de reelaborar seus horizontes e consequentemente expandi-los. Por seu valor estético, a obra de Machado (2004) adequa-se perfeitamente na ampliação do universo imaginário do leitor, uma vez que, enquanto desafia e abala as noções já estabelecidas no leitor, também permite um grau mínimo de identificação e projeção por parte daquele que a lê.

A proposta inicial deste trabalho não era a de ir confeccionando atividades escritas enquanto se realizava a leitura, mas a de se discutir o que foi apreciado durante o ato de ler, praticar a leitura oral e sobretudo o diálogo a respeito dela – uma vez que vários alunos declararam não ter essa habilidade, ou não gostar de exercitá-la –, chegar a conclusões a partir das lacunas deixadas pelo texto (Iser, 1996; 1999), abrir espaço para novos conhecimentos, despertar o desenvolvimento intelectual e principalmente sentir o prazer característico provindo da leitura estética, uma vez que os valores preconizados pela sociedade, ou mesmo aqueles que ela considera prejudiciais estão presentes na literatura (Candido, 2004). E esses são os pontos que sempre desejamos destacar em nossas aulas.

Nem por isso deixou-se de produzir algumas atividades escritas, principalmente as relacionadas a pontos de vista, opiniões, paráfrases de alguns trechos dos livros ou de outros textos sugeridos para leitura, mas todas essas produções aconteceram sem imposições, ou seja, nunca foi dito aos alunos que eles deveriam ler determinado texto para que produzissem determinado conteúdo. Aos jovens sempre ficava a impressão de que as coisas iam ocorrendo de maneira natural: lemos, comentamos, que tal falarmos sobre isso por escrito? O que desejávamos demonstrar aos alunos era o potencial argumentativo que eles possuem, seja manifestando-se de forma oral ou escrita sem que lhes parecesse uma obrigação ou exigência imposta pela leitura.

O incentivo à leitura sempre foi uma prática em nossas aulas. No entanto, não estava organizada metodicamente como o fizemos para esta pesquisa. Como já citado anteriormente, optou-se por reservar duas das quatro aulas endereçadas ao estudo da língua para introduzir a leitura de livro em sala de aula e não por fazer uma oficina de leitura em horário inverso. Mesmo assim, o término do livro concretizou-se antes mesmo da data programada.

Acreditamos que esse acontecimento se deu porque desde o princípio o livro despertou grande interesse nos alunos; pela linguagem ser próxima à deles; por apresentar capítulos curtos e ao mesmo tempo complexos; pela inserção de novas aventuras a cada novo capítulo e pela sistematização, pois a cada semana os alunos estavam conscientes de que duas aulas estavam reservadas para essa atividade. O desejo de que outros momentos das aulas de português pudessem se transformar em leitura também fez com que eles colaborassem cada vez mais com as atividades escolares para que fosse possí-

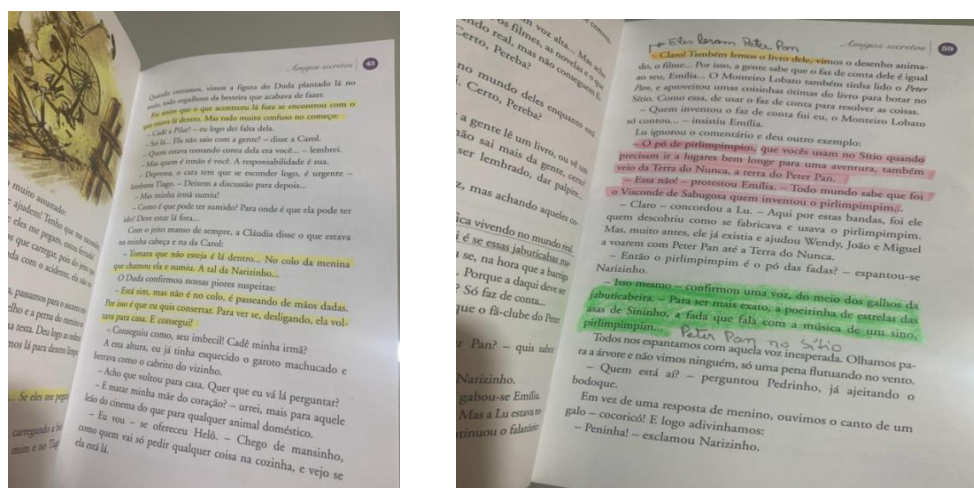
vel utilizar os finais das aulas de gramática para a leitura, mesmo que fosse de um trechinho (uma vez que esta foi feita totalmente na escola). Seus livros não saíam da mochila e eles, demonstravam o desejo de lê-los, os sacavam de dentro de suas bolsas e os exibiam como a um troféu.

A leitura também servia como uma desculpa para que os alunos saíssem um pouco da sala de aula, pois esta, assim como várias discussões acerca do livro, foi realizada em diversos espaços da escola. Percebemos, com isso, que esse movimento não interferiu no bom andamento tanto da leitura quanto da análise, mostrando, então, que o foco esteve na leitura e não em outros elementos que pudessem distraí-los.

O livro todo foi lido coletivamente, sempre utilizando técnicas diferentes. Mas a que mais repercutiu positivamente foi aquela em que cada aluno fazia a leitura de um trecho e quando ele parava, imediatamente outro iniciava. Nunca foi necessário combinar antecipadamente quem deveria ler e qual trecho ele o faria. Trata-se de um método que fluiu tranquilamente sem qualquer interferência. Ao término de cada capítulo, conversava-se sobre o que de mais interessante havia acontecido nele. Os alunos que tinham destacado alguma passagem apresentavam-na, compartilhando com todos os outros. À professora sempre coube auxiliar nas situações que não haviam sido notadas pelos educandos.

Por se tratar de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, não houve necessidade de fazermos aulas exclusivas sobre figuras de linguagem, que são bem presentes na obra de Machado. Assim que esse elemento estético surgia e era detectado por alguém, os alunos destacavam, faziam anotações, muitas vezes, interrompiam a leitura para confirmar se se tratava mesmo de uma figura de linguagem e qual o seu nome. Ao final todos a marcavam e discutíamos em grupo o seu efeito de sentido naquele trecho que destacaram. A seguir pode-se visualizar alguns dos destaques feitos pelos alunos:

originam a comunicação no processo da leitura”. (1996, p.88). A seguir, podem ser visualizados os destaques feitos para discussão no âmbito da linguagem e as anotações em que um aluno detectou a dialogia entre *Peter Pan*, de J. M. Barrie, e a sua chegada no fantástico Sítio do Picapau Amarelo, cenário lobatiano:



Figuras 22 e 23 – Trechos destacados em livro de aluno

Assim desenvolveu-se toda a leitura do livro *Amigos Secretos* (2004), de Ana Maria Machado. No entanto, cabe destacar que, para que haja uma boa mediação de qualquer leitura, faz-se necessário que o professor seja um tipo reflexivo, aquele que, segundo Isabel Alarcão (2007, p.41), “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores”. De posse dessa informação, o trabalho desenvolvido em sala de aula procurou abordar sempre as capacidades leitoras de cada aluno, no sentido de formarmos um leitor crítico, tomando por base as condições de compreensão do mundo interior oferecidas por essa obra juvenil. As aulas que foram sendo ministradas levaram em consideração atividades relacionadas à vivência dos alunos, o que conferiu a percepção de que aquele leitor era capaz de realizar inferências e deduções que complementavam os sentidos do texto. Nesse contexto, é significativo enfatizar a importância das leituras associadas, abrangendo uma variedade de textos que promovem um diálogo. Tudo isso, proporcionou ao leitor, associar o texto lido a outras obras diversas, enriquecendo a sua “biblioteca vivida” (Ferreira, 2009).

3.4.4 Questionando o horizonte de expectativas

Realizar análise retrospectiva sobre o material já abordado configura-se como um momento de questionamento do horizonte de expectativa. Esse processo implica uma autoavaliação das leituras, envolvendo a comparação e discussão das etapas anteriores, levando os alunos a refletirem sobre quais delas demandaram um nível mais elaborado de análise. Dessa forma, os estudantes revisitam os textos previamente trabalhados, promovendo uma reflexão mais aprofundada sobre o conteúdo.

De modo geral, o livro *Amigos Secretos* (Machado, 2004) não causou estranheza nos alunos com relação à sua linguagem, não sendo necessária a sua decifração. Segundo Bordini e Aguiar, “[...] os textos de melhor realização artística tendem a ser vistos como difíceis num primeiro momento e, devidamente decifrados, a provocar admiração do leitor” (1993, p.90). Contudo, o que mais lhes chamou a atenção na obra foi a sua organização textual e o processo metalinguístico em torno da qual ela se organiza.

Apesar de os acontecimentos narrados seguirem certa linearidade, o início do livro foi inusitado, pois nele, uma personagem “Pereba”, ao mesmo tempo em que questiona o leitor se aquela história deveria mesmo ser contada, define a si mesmo como o “‘porta-voz’ oficial da turma”. Além disso, por possuir certos entraves, a narrativa foi exigindo maior atenção do leitor, principalmente no que diz respeito à sua ambientação – as personagens da história têm um pleno envolvimento com o universo ficcional; e à quantidade de personagens canônicas que se misturam às personagens da história.

Toda essa trama desencadeou nos alunos algumas perguntas como: “Eles estão em Cedrinho ou no Sítio?”; Comentário possível, pois no livro há uma diluição das fronteiras entre o universo da turma do clubinho e o universo fantástico das personagens de Lobato. Essa fusão ocorrida, por meio do aparelho de DVD, torna plausível o trânsito de personagens do sítio pelo clubinho e vice-versa, ou seja, de um plano para o outro. De acordo com Ilma Socorro Gonçalves Vieira, em sua tese de doutorado denominada “Relações intertextuais na obra de Ana Maria Machado: ficção e história, teoria e criação literária”:

Essa é uma das narrativas que apresentam a complexidade configuradora da mise en abyme do tipo reduplicação paradoxal ou aporística (Dällenbach, 1977), pois constitui a produção escrita da personagem e a própria obra *Amigos secretos*, ou seja, trata-se de uma narrativa que parece incluir a obra que a inclui. (2013, p. 125)

Percebe-se, portanto que essa obra contém uma representação de si mesma, criando, dessa maneira, uma estrutura em camadas, como se houvesse uma espécie de reflexo. Trata-se do recurso da metaficção, na qual o fazer literário reflete o seu próprio fazer. Nesse livro percebemos esse recurso em diversas situações, tanto quando o narrador demonstra a sua inexperiência, quase que se desculpando caso seja mal interpretado, quanto quando ele divide com o leitor o seu dilema sobre o que deve ser contado primeiro:

E como isto aqui é uma espécie de rascunho, uma primeira versão que estou escrevendo no computador, vou explicar tudo bem certinho e detalhado. Depois, se eu achar que é o caso e fui indiscreto, ou falei alguma coisa que é muito secreta ou que pode ofender alguém, eu corto. Ou substituo por algo mais educado. (Machado, 2004, p. 15)

Tem horas que fica difícil contar uma história.
Pois esta é uma dessas horas.
Porque era tudo ao mesmo tempo. Então fico sem saber do que é que eu escrevo primeiro – se é do que acontecia lá fora do clubão, ou lá dentro. (Machado, 2004, p. 41)

Nesse caso, o narrador faz questão de demonstrar a dificuldade que está enfrentando no que diz respeito ao ato da escrita e na complexidade dos fatos que lhe coube narrar. Esse é o motivo que o leva a ponderar sobre o que deveria ser contado primeiro. Ocorre que, conforme o narrador vai, gradativamente, amadurecendo como escritor, tais situações tornam-se mais amenas e ele passa a encontrar meios de resolver certas entraves com a linguagem que poderiam comprometer a evolução do enredo pelo leitor. É o caso de como ele evitou a ambiguidade produzindo reflexões sobre o emprego da língua e assegurando nesse processo o efeito de humor: “Apareceram uns seis caras a cavalo, muito mal-encarados, bigodudos e com a barba por fazer (os caras, não os cavalos), e pararam na frente da Porteirinha do terreno” (Machado, 2004, p. 44).

Ainda seguindo no papel executado pelo narrador, notamos outro recurso utilizado por este na construção narrativa. Por ser um narrador em primeira pessoa, há momentos em que determinadas lacunas precisam ser preenchidas a partir de certas conclusões para que se estabeleça a coerência narrativa:

Como não sabia da existência de Dom Quixote, o bandido *deve ter achado* que se tratava do Durval, o moleque que eles procuravam havia tanto tempo. E resolveu ir conferir.
Isso tudo *deve ter acontecido* quando passamos por perto do cercado onde o Vantuil da venda costuma deixar uns animais pastando. [...]

Pior ainda: na certa, mais adiante, Veneno encontrou Gancho saindo de dentro do rio. Eu sei que eu devia contar isso melhor, mas nenhum de nós viu; só posso deduzir o que deve ter acontecido. Porque a única coisa que a gente sabe, com certeza, é que quando chegamos ao sítio do seu Lopes os dois bandidos já tinham passado por lá (Machado, 2004, p. 110. Grifos nossos).

Essas situações serviram para que os alunos compreendessem a riqueza narrativa desse livro, cujo enredo revela o cuidado do narrador em manter o diálogo com o leitor e, de maneira paradoxal, também potencializar a complexidade da história:

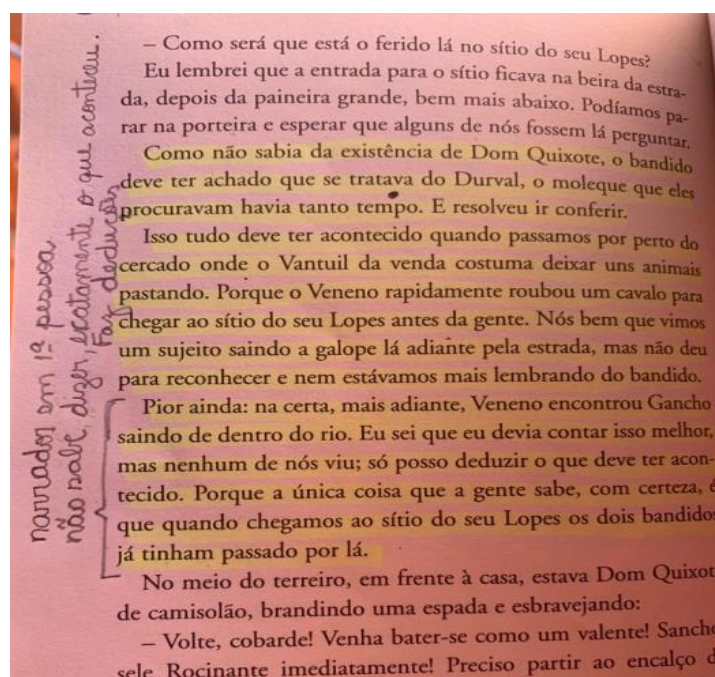


Figura 24: Anotações de um aluno sobre o narrador

Assim como seu início, o final da obra também propõe uma reflexão acerca da construção narrativa por parte do leitor, já que Pereba, narrador-personagem, certifica a todos de que ele é o autor da obra, provocando indeterminação, ou um certo desconforto: “quanto ao caráter formal do objeto-livro que o leitor tem em mãos” (Vieira, 2013, p. 126). Tal situação encontra respaldo “porque, ao mesmo tempo em que esse objeto é reconhecido como produto de um processo profissional, editorial, e que está disponível a qualquer pessoa que se proponha a lê-lo” (126), também não passa de um grande esforço realizado por alguém inexperiente que precisava registrar alguns fatos, a fim de dividi-lo apenas com um grupo de pessoas:

No começo, a gente não sabia que ia se um livro. Só pensamos em contar para alguém, numa carta bem detalhada, tudo o que tinha acontecido, explicando que precisávamos de assistência técnica. Ou de socorro mesmo, já que estamos desesperados. Mas a quem íamos mandar a tal carta?

[...]

Até que a Lu achou a solução óbvia – tínhamos que recorrer a quem pudesse ser amigo da gente e entender que tudo isso é um segredo, um tesouro precioso que não deve ser desperdiçado nem cair em mãos erradas. Ou seja, tínhamos que nos dirigir a gente como nós. Leitores. Capazes de apreciar as emoções todas que esses personagens perdidos nos dão, de vibrar com as aventuras que vivemos com eles. O resto você já sabe. Fizemos o sorteio. Eu fui encarregado de escrever. E agora este livro está em suas mãos, na esperança de você fazer com ele algo que mude as coisas. Onde quer que você esteja, contamos com você, nosso novo amigo secreto. Nosso cúmplice. (Machado, 2004, p. 127)

Ao optar por esse artifício na construção de sua narrativa, a autora provoca uma ilusão nos possíveis leitores, já que o relato pelo narrador se configura como um segredo acerca de uma aventura, que “ninguém ia acreditar mesmo” (Machado, 2004, p. 9). Nesse sentido, a escolha do narrador serviu como um veículo de manobra, ou seja, um recurso utilizado pelo escritor para guiar o seu leitor de acordo com os seus propósitos, utilizando, portanto, a escrita como ferramenta para direcionar suas intenções. Finalmente entendemos que a obra: “[...] abre-se para o leitor situado em qualquer lugar, mas se fecha ao evocar um tipo específico de leitor, aquele que seja capaz de mergulhar na fantasia vivida pelo narrador e seus amigos” (Vieira, 2013, p. 126).

Fatos como esses, relatados na trama, geraram em nossos leitores empíricos questões como: “Agora entendi, Dom Quixote é um personagem de outro livro”; “Quem é Huckleberry Finn?”; “Que interessante, eles conhecem personagens que nós não conhecemos”, dificuldades, essas, vencidas durante o processo de recepção e análise da obra.

Ao estabelecermos um paralelo entre os textos trabalhados na etapa do atendimento ao horizonte de expectativas e o livro *Amigos Secretos* (Machado, 2004), fomos acometidos por uma surpresa. Alguns alunos relataram terem sentido mais dificuldades na leitura dos textos apresentados na etapa anterior do que com o livro. Essa situação foi claramente justificada porque, em seus relatos, consideraram apenas a linguagem, e por se tratar de um livro escrito “por um jovem”, eles acreditaram não ter havido problemas para compreendê-lo. Mas ao resgatarmos todos os elementos que eles foram encontrando pelo meio do caminho, tais quais os apresentados nesta etapa, reconheceram a complexidade da obra e a necessidade do professor mediador, com relatos como: “Esse é um

livro diferente, acho que nunca li nenhum igual” (L. M., 13 anos); “Acho que se você não destacasse essas situações, eu ia *passar batido*” (M. B., 13 anos); “Agora tudo ficou bem mais claro pra mim” (L. F., 13 anos).

Nesse momento também achamos que seria bem-vinda a apresentação mais detalhada da autora e de sua bibliografia. Convidei-os a utilizarem seus celulares na aula e acessarem o site da autora (<https://www.anamariamachado.com.br/home>). Notamos que essa atividade foi muito construtiva, pois, a partir dela, os alunos conseguiram compreender a importância de Ana Maria Machado para a literatura infantil e juvenil, além de toda sua produção literária endereçada a outros públicos. Perceberam a diversidade de temas abarcados por ela em suas obras juvenis. Foi a partir dessa pesquisa que várias apreciações foram sendo feitas, pois N. S. (13 anos) disse ter gostado do título *O canto da praça* que faz uma denúncia das guerras e “de quebra conta uma história de amor”; P. I. (13 anos) achou interessante a capa do livro *Do outro lado tem segredo*, cuja ilustração mostra os pés de dois garotos andando pela praia sendo que um deles é negro e pela descrição percebe-se que ele deseja conhecer os seus antepassados. M. B. (13 anos), pelo seu comentário: “Aí deve ter denúncia social, né professora?”, observou que a autora aborda temas fortes, mas que interessam ao público jovem e pelo jeito ela usa sentimentos e emoções, mas não fica somente como outras escritoras em temas de amor e paixão. Pudemos notar o preconceito entre os adolescentes quanto à produção literária de autoria feminina, inicialmente, associada por eles a assuntos “melosos”.

Após essas apreciações, os alunos foram convidados a retomarem um assunto sobre o qual eles já haviam se posicionado anteriormente, a fim de que avaliassem a própria experiência que tiveram durante todo o processo, já que desejávamos saber se suas expectativas com relação à leitura haviam sido atendidas. A princípio, retomamos a questão: “E agora, para você, o que é literatura?”. A seguir, algumas respostas que merecem destaque:

A literatura é uma forma de **fugir da realidade**, de te trazer mais conhecimento, e nós não conseguimos viver sem ela, pois tudo o que fazemos ou falamos a literatura aparece mesmo que um pouco. Ela é muito importante, mas as pessoas normalmente não enxergam isso (S. N., 13 anos).

A literatura lhe proporciona momentos de diversão e **momentos emocionantes em que você se conecta consigo mesma**, também ensina com histórias. Literatura não só é sobre gramática, também ajuda, mas é sobre descontração e conhecimento (S.O., 14 anos).

Para mim, a literatura, atualmente, me faz ter mais conhecimento e criatividade, além de **conseguir viver a vida de outras personagens** (L.F., 13 anos).

A literatura está relacionada com o sentimento que você tem enquanto lê e também depois que acaba a leitura (L.N., 13 anos).

Para mim, a literatura é uma forma de ver o mundo (F.Z., 13 anos).

A literatura para mim faz com que a gente viva uma imaginação enquanto lê, e **a leitura traz calma**. Você lê e aprende coisas, palavras, significados, **você consegue se identificar em algumas partes** e tem livros que se você se encontrar dentro deles, você nunca mais esquece. Com a literatura você tem **aprendizagem para vida** [...] (L.M., 13 anos).

Para mim, a literatura ainda é uma fonte de entretenimento, mas também descobri que com ela a gente consegue aprender muitas coisas. Eu por exemplo entendi como as figuras de palavras que a gente aprende em gramática ficam diferentes dentro de um livro. Também aprendi como é que se usa a intertextualidade. (M.L., 13 anos)

As atividades de leitura para este estudo iniciaram-se no mês de maio de 2023 e os depoimentos acima foram colhidos no mês de agosto. Nota-se que não se trata de um longo período destinado a tal experiência. Mesmo assim, após a leitura do livro *Amigos Secreos* (Machado, 2004) e das outras atividades relacionadas ao ato de ler que foram e estão sendo desenvolvidas, foi possível perceber algumas mudanças na perspectiva do conceito de “literatura” para esses jovens. Entendemos que cada arquitetura da linguagem exige experiências diferentes. A quebra na passividade do leitor perante o texto, assim como postula Iser (1996, 1999) será uma exigência constante. As lacunas, providencialmente deixadas nos textos, sempre estarão lá convidando o leitor a exercitar o seu preenchimento. Sabemos que cada texto que for sendo oferecido aos alunos, desencadeará novas expectativas e outras experiências deverão ser mobilizadas no sentido de que ele, como leitor, seja capaz de resolver as novas questões que surgirão, pois o que garante o caráter comunicativo de um texto são as lacunas presentes nele. Segundo Ferreira (2009), o texto, ao possuir essa estrutura, abre espaço para o leitor implícito, no qual se projeta o empírico, e a leitura torna-se prazerosa e significativa somente por meio da participação ativa deste jovem leitor e do resgate de suas experiências.

Destarte, partindo dos diálogos e das nossas observações, concluímos que houve um aprendizado significativo e que este, certamente, será colocado em prática sempre que novos desafios de leitura forem surgindo.

3.4.5 Ampliando o horizonte de expectativas

Nesta etapa, cabe ao professor auxiliar os estudantes a compreenderem a sua evolução e conscientizá-los do que ainda resta por aprender, conforme Bordini e Aguiar (1993), De posse desse conhecimento, resta aos alunos a procura de novos títulos que possam auxiliar no alargamento de seus horizontes.

Retomando a nossa intencionalidade, reafirmamos que a proposta deste estudo é entender se textos, cujas personagens são leitoras, podem despertar a curiosidade e a vontade nos jovens leitores de procurar pelas obras citadas por tais personagens, com o intuito de conhecê-las melhor. Para isso, retomaremos algumas citações de alunos durante a leitura da obra *Amigos Secretos* (2004):

“Eu e a S.M., a gente disse que a gente quer ler o do Tom Sawyer” (S.N., 13 anos).

Eu senti vontade de ler Peter Pan. Já vi o filme, mas quero ler o livro. (L.M., 13 anos).

“A gente podia ler Reinações de Narizinho, deve ser legal, né?” (L.M., 13 anos).

Realmente a gente começa a ler esses livros que apareceram aqui, desses personagens (M.L., 13 anos).

Entendemos, a partir desta etapa, que o Método Recepcional deverá reiniciar-se, pois a carga de estímulos para a leitura tornou-se bem maior que a inicial. Diante da necessidade despertada pelos alunos de conhecerem uma nova obra, principiamos o processo de escolha do novo livro. Exceto por duas alunas que desejavam ler *Tom Sawyer*, de Mark Twain, na sequência, a maioria (86,6%) da sala optou pela leitura de *Peter Pan* (2006), de J. M. Barrie. A justificativa para isso foi a de se tratar de uma obra mais conhecida por eles, visto a sua vasta divulgação por meio de filmes, desenhos, entre outras adaptações. Assim como o livro anterior, necessitamos que os alunos adquirissem a obra e para isso, pedimos que eles comprassem uma edição da editora Salamandra, cuja tradução feita por Ana Maria Machado é integral. Dessa forma, eles permaneceriam lendo uma obra que dialoga na tradução com a mesma autora do livro lido anteriormente:

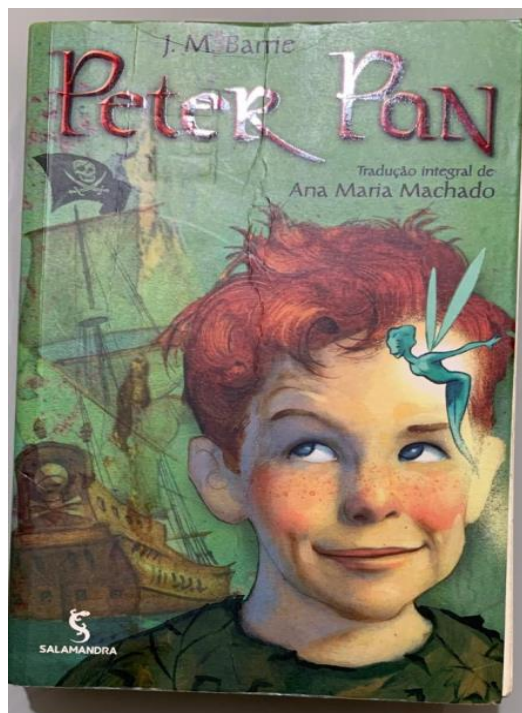


Figura 25: Capa do livro Peter Pan

Em comparação à obra de Machado (2004), esta tem um grau de exigência maior por parte dos leitores. Isso já é percebido pela quantidade de páginas. Enquanto a obra anterior fora escrita em 132 páginas, esta possui 256, com pouquíssimas ilustrações. Divide-se em 17 capítulos com uma média de 15 páginas por capítulo. O seu aspecto físico é bem atraente ao jovem leitor, pois sua capa multicolorida e a figura de um garoto com uma aparência simpática e um leve sorriso no rosto em primeiro plano, cativa imediatamente o leitor.

O livro é uma obra clássica da literatura endereçada ao público infantil escrita por J. M. Barrie. No site da editora Moderna é possível encontrar uma ficha de leitura dessa obra na qual é feita uma pequena explicação acerca da criação de Peter Pan:

Em 1902, Barrie escreveu um conto infantil intitulado “The Little White Bird” (“O pequeno pássaro branco”), no qual o personagem Peter Pan aparece pela primeira vez. Em 1904, o conto foi transformado numa peça de teatro, chamada Peter Pan, or The Boy Who Wouldn’t Grow Up (Peter Pan, ou o menino que não queria crescer), que estreou em Londres em 27 de dezembro do mesmo ano. O sucesso foi tamanho que levou o autor à produção de duas novas versões: Peter Pan in Kensington Gardens (Peter Pan nos Jardins de Kensington), de 1906, e o livro para crianças Peter Pan and Wendy, de 1911.

Essa última obra foi traduzida por Ana Maria Machado e publicada pela Salamandra.³⁰

Esse livro tem por mote uma fantasia humana: o desejo de ser eternamente uma criança, mas também lida com os paradoxos: civilização e natureza, representados pela família de Wendy e por Peter Pan; e a divisão etária: adulto e criança. Segundo Regina Zilberman (1982, p. 96):

O autor dá unidade à sua temática, porque Peter Pan sintetiza os dois aspectos: ele é uma força natural — um pássaro, devido à capacidade de voar; a brisa, invisível e rebelde; o próprio deus Pan, símbolo da vida selvagem e do instinto. Ao mesmo tempo, o menino opta por não crescer, cabendo-lhe sintetizar a infância.

Essa história mistura dois ingredientes muito atrativos para os jovens leitores, que são: fantasia e aventura. Trata-se de um romance atemporal, pois continua encantando leitores de todas as idades com uma linguagem repleta de imaginação e fantasia. Nela, prevalecem o lúdico e o poético que proporcionam um desenvolvimento leve e fantasioso capazes de transportar o leitor para o mundo mágico da Terra do Nunca. Percebe-se em sua escrita uma grande preocupação com a estética da obra, pela criação de uma prosa expressiva e artística, pelo cuidado com as palavras escolhidas, estrutura das frases e o ritmo do texto. A exploração das sensações e emoções também está muito presente na constituição dessa obra que se preocupa em evocar respostas emocionais no leitor.

A perspectiva, que se concentra na relação dinâmica entre a obra literária, o leitor e o contexto histórico-cultural, de que trata o conceito de “horizonte de expectativas” descrito por Jauss (1994), pôde ser facilmente vislumbrada em situações que foram pontos muito decisivos nessa leitura e que mereceram não apenas destaque, mas um aprofundamento devido ao seu teor impactante. Um desses momentos foi quando Peter Pan percebeu que estava em vantagem em uma briga com o seu inimigo Capitão Gancho,

³⁰Editora Moderna. Ficha de leitura Peter Pan. Disponível em: Editora <https://www.moderna.com.br/data/files/56/F3/6E/2D/A94AE51000842AE528A808A8/PeterPan.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

por estar mais acima da pedra. Nesse instante decidiu ajudá-lo a subir para que a briga fosse mais justa:

(Peter) Deu a mão ao pirata para ajudá-lo a subir.
Foi nessa hora que Gancho deu uma dentada nele.
O que deixou Peter tonto não foi a dor da mordida, foi a injustiça, a sujeira de alguém fazer uma coisa dessas. Ficou inteiramente desamparado. Só conseguia olhar horrorizado. Isso acontece com toda criança, na primeira vez em que é tratada com injustiça (Barrie, 2006, p. 137)

Como reflexão os alunos trouxeram para suas realidades e teceram muitos comentários produtivos acerca de situações análogas a essa. Deram depoimentos sobre momentos em que se sentiram injustiçados ou que foram injustos com alguém e compreenderam que situações como essa podem ser corriqueiras, comuns, mas precisam ser combatidas, por não serem normais. Ao colocar em xeque o próximo e o distante, ou o familiar e o novo, o Método Recepcional contribuiu para a formação do leitor, pois permitiu-nos partir das experiências sociais e culturais dos alunos, isto é, do que lhes é próximo e familiar, rumo ao distante e ao novo. De acordo com Bordini e Aguiar:

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

Um momento muito emocionante, ocorrido durante a leitura de *Peter Pan* (J. M. Barrie, 2006), aconteceu no dia em que propusemos um encontro com os pais paracompartilharmos com eles nossas leituras. Imediatamente uma aluna, cujos pais são separados, disse que sua mãe não poderia participar por falta de tempo. Afirmamos, então, que poderia ser o pai. Categoricamente ela disse: “Eu briguei com ele. Eu não tenho pai”. Nesse mesmo momento, recordamos que os pais, mães e filhos têm um vínculo que não se rompe facilmente. Depois desse episódio, iniciamos a leitura e estávamos justamente no capítulo 11, *A história de Wendy*, que retrata acontecimentos de sua vida. Ela inicia contando que havia um casal – senhor e senhora Darling – que eram casados, tinham filhos e uma babá. No entanto a babá era uma cachorra e um dia o sr. Darling a prendeu com uma corrente no quintal. Irritados com o pai, as crianças acabaram voando e fugin-

do. Numa de suas falas, a menina diz: “– Quietinhos! Agora, eu quero que vocês imaginem como os pais ficaram infelizes e tudo o que eles sentiram quando os filhos fugiram” (Barrie, 2006, p. 161). Na sequência Wendy diz: “– A nossa heroína sabia que a mãe sempre ia deixar a janela aberta para que os filhos pudessem voltar um dia e entrar voando no quarto” (p. 162). Nesse momento, instintivamente, uma colega de sala, olhando para a amiga que havia afirmado não ter pai, disse: “Os pais também”.

Nesse dia, a psicóloga da escola que, segundo ela “ama leitura, acredita na leitura, viaja com a leitura” e por esse motivo também adora acompanhar nossas aulas, estava presente na sala e posteriormente nos relatou que, partindo do que ela presenciou naquele momento, foi possível discutir novas estratégias e ajudar essa aluna: “A leitura, principalmente a compartilhada e a observação da psicologia escolar naquele dia, proporcionou um tratamento aos alunos que precisavam [...] trazendo luz para buscar novas metodologias [...]”³¹. A informação fornecida por (L.M., 13 anos) dias depois da leitura foi que ela voltou às pazes com o pai e está muito feliz por isso.

Devido a todas as atribuições relacionadas à função da psicóloga na escola, mesmo desejando muito, não foi possível para ela acompanhar todas as aulas de leitura. Outrossim, dado o sucesso dessa participação, já se colocou em pauta, para o próximo ano (2024), uma adequação de seu tempo para esta atividade que se mostrou tão importante. Para a psicóloga, como estudiosa da mente humana, a leitura proporcionou algumas ressalvas: “Observar a leitura, ali do fundo da sala, me fez conhecer a psique de uma aluna que estava com problemas e ajudá-la em seu transtorno, nesse momento a leitura, para mim, foi esclarecedora”. Além disso, sua necessidade de acompanhar as aulas também se deram pela fruição, pelo prazer “ficar ali na sala ouvindo sua voz (da professora) enfatizando palavras – parece que estamos vendo a cena – e olhar a reação dos alunos, é bárbaro, eu me encanto e vou buscando novas opções para lidar com o grupo, buscar a saúde mental tão difícil hoje”³².

³¹ Lenisa Placideli Scola atua como Psicóloga e Orientadora Vocacional na Cooperativa Educacional de Pederneiras, SP. Também exerce a função de Psicóloga clínica. Possui graduação e licenciatura em Psicologia Aprimoramento em Terapia Familiar, Orientação Profissional, Experiência com menor infrator e dependência química.

³² Idem referência anterior

Esse projeto não se encerrou por aqui. Ele continua. No momento estamos seguindo todas as etapas do Método Recepcional na leitura do livro *Peter Pan* (Barrie, 2006), mas já fomos indagados pelos alunos se eles já podem ir providenciando o livro *Tom Sawyer*, de Mark Twain, para lermos no próximo ano, visto que este ano letivo se aproxima do final e nossas aulas de leitura acontecem obrigatoriamente dentro da sala de aula. Antes de as aulas terminarem, firmamos outro pacto pedagógico, o de proseguirmos com o trabalho em 2024, não só com a obra de Twain, mas com todas que desejarem e que com ela dialogarem.

De modo geral, essa etapa do Método Recepcional, que diz respeito à Ampliação dos horizontes de expectativas, ocorreu de maneira muito positiva, uma vez que foi possível aos estudantes colocarem em prática seus conhecimentos; refletirem diante das situações; questionar e serem questionados acerca de certos posicionamentos; compreenderem o que é uma obra de valor estético e, principalmente, desejarem expandir seus conhecimentos literários a partir de novas leituras.

A seguir, apresentamos os depoimentos acerca da leitura do livro *Amigos Secretos* (Machado, 2004) como forma de registrar os resultados a que chegamos com esta pesquisa. Entre os 15 alunos participantes deste estudo, 10 (66,6%) mostraram-se otimistas com relação ao trabalho de leitura do qual participaram, relatando que, a partir das leituras mencionadas na obra *Amigos Secretos* (2004), sentiram-se motivados a ler novos livros, principalmente os canônicos com que a narrativa dialoga. Dois alunos (13%), apesar de terem gostado da leitura, acharam que esta não lhes despertou vontade de ler os livros que as personagens mencionam na trama. Um deles (6,6%) não soube dizer se foi, realmente, a leitura de *Amigos Secretos* (2004) que lhe despertou a vontade de ler um livro específico. Segundo ele, qualquer outro que fosse indicado pela professora, estaria bom. Um aluno (6,6%), simplesmente, não soube emitir um juízo acerca do livro lido. Outro aluno (6,6%) julgou a obra infantil e disse que não lhe proporcionou vontade de ler outros livros. Essa atitude foi claramente demonstrada por ele, pois foi o único na sala que não adquiriu o livro *Peter Pan*, de Barrie, mas está lendo, no momento, *A revolução dos bichos* de George Orwell. Cabe destacar a seguir os depoimentos representativos de nossas percepções:

Pra mim, o livro *Amigos Secretos* me proporcionou um pensamento diferente, mais aberto em relação à imaginação, ficção dos contos, e também

me incentivou a ler mais livros que estão relacionados, estimulando a minha leitura (S.O., 14 anos).

Ele me disse um pouco sobre crianças; disse que elas são pessoas puras de alma, que brigam, mas logo se desculpam e vão brincar como se nada tivesse acontecido. Disse também que as crianças têm pensamento e imaginação fértil que estão dispostas a ajudar o próximo e abraçar novas amizades. Dizem também que pessoas que não têm hábito de leitura normalmente não tem tanta imaginação quanto as que leem, porque essas entram dentro da história, se imaginam como personagem da história, isso me incentivou, mesmo que um pouco, a vontade de ler outras histórias que dão esse tipo de significado, que te faz pensar de uma forma diferente do que pensava antes de lê-lo (S.N., 13 anos).

O livro me fez perceber que a leitura amplia a imaginação e despertou a vontade ler outros livros (L.F., 13 anos).

Ele nos incentivou a ler o Peter Pan, que eu me diverti lendo e me deu vontade de conhecer um pouco das histórias dos outros personagens envolvidos, para ver se eu ligo uma coisa com a outra (G.R., 13 anos).

O livro foi legal, ele retomou o sentimento de gostar/amar a leitura. Me deu vontade de ler os livros que mencionaram nele (L.M., 13 anos).

Eu adorei o método de leitura, pois às vezes é a professora que lê, às vezes somos nós (a maior parte do tempo) e ela levanta tópicos dentro da leitura e faz questionamentos para pensarmos sobre, conversarmos, entendermos as entrelinhas e termos ideias. Todo mundo gosta da aula dela. E sobre o livro *Amigos Secretos* eu adorei, porque adoro ler e com essa metodologia da professora, nós ficamos mais ainda instigados a ler outros livros, e já estamos quase acabando o Peter Pan. (M.L., 13 anos)

O livro me deu vontade de ler mais livros sobre os personagens que apareceram nele (F.Z., 13 anos)

O livro *Amigos Secretos* fez abrir os meus conhecimentos sobre o que os livros nos proporcionam. Gostei e quero ler outros. (J.G., 13 anos).

Ah, eu adorei, e eu falei no começo que odiava ler, mas é que eu gosto de ser diferente dos outros, mas com as aulas da professora, ela me deixava ler e eu fui pegando gosto. Pelo menos nesses dois livros que nós lemos, não sei se vou gostar dos outros (L.F., 13 anos)

Me deu curiosidade, mas não deu muita vontade de ler, por exemplo, o Peter Pan eu fiquei com um pouco de curiosidade e estamos lendo ele (M.B., 13 anos).

Eu gostei do livro *Amigos Secretos*, mas não sei se foi por causa dele que eu quis ler Peter Pan (N.S., 13 anos).

Ele trouxe várias mensagens positivas e gerou curiosidade, mas não vontade de ler outros livros (L.N., 13 anos)

Infelizmente esse livro não me proporcionou vontade de ler outros livros. Eu achei ele muito infantil. (R.C., 14 anos)

Eu não sei o que o livro *Amigos Secretos* me proporcionou. (P.I., 13 anos).

Os relatos apresentados demonstram que formar leitores não é uma tarefa fácil, pelo contrário, é árdua, mas não impossível. O que nos deixa esperançosas é o fato de que a maioria demonstrou interesse e afirmou se sentir motivada com as aulas de leitura. Acreditamos que se essa semente for regada continuamente nos próximos anos letivos, conseguiremos, ao final, formar jovens leitores e reflexivos, prontos para assumirem posturas mais críticas, questionadoras, analisando e interpretando informações de forma mais profunda. Além disso, se se mantiverem sempre conectados à leitura, terão cada vez mais acesso a uma vasta gama de conhecimentos e experiências, que lhes permitirá aprender sobre diferentes culturas, períodos históricos, ciência, sociedade. Outro benefício, entre tantos, proporcionados pela leitura é o desenvolvimento da empatia, pois a leitura de histórias que extrapolam as experiências e emoções vividas por personagens diversas, pode promover a capacidade de compreender e compartilhar os sentimentos de outras pessoas de diferentes origens e vivências, coisa que, atualmente, está muito difícil de acontecer.

Considerações finais

Assim como toda pesquisa, esta também alcança sua fase conclusiva, no entanto, isto não significa que ela se encerre por aqui. De posse de alguns resultados, pretendemos mantê-la viva e gerando novos frutos. Para isso, é necessário que, ao final de cada trajeto, todo percurso seja reavaliado, a fim de que se possam tecer novos conceitos e se identifiquem novas conexões. Estudos acadêmicos relativos à importância do incentivo à leitura na escola estão se tornando bem mais frequentes e o foco está sempre na sala de aula e no professor mediador. Pensando nisso, iniciamos este trabalho propondo avaliar a influência de personagens protagonistas leitoras na formação do jovem leitor empírico. O grande desejo era o de perceber se, levados pela sedução da leitura, descrita dentro de uma obra literária, o jovem leitor se sentiria, também, motivado e mobilizado a ser um leitor assíduo.

Amparados teoricamente pela Estética da Recepção (Jauss, 1994; Iser, 1996, 1999), realizamos a recepção da obra *Amigos Secretos* (2004), de Ana Maria Machado,

com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. A escolha desse livro se deu por alguns motivos: o primeiro diz respeito à representatividade da autora no cenário da literatura juvenil brasileira. No que se refere à crítica literária, a escrita de Machado tanto para o público infantil quanto o juvenil tem alcançado um grau muito elevado de *esteticidade*. Suas obras demonstram um projeto estético em conexão com os paradigmas artísticos contemporâneos mundiais, o que lhe tem garantido uma gama de premiações no cenário da arte. O segundo relaciona-se ao tamanho do livro, pois com ele desejou-se derrubar o paradigma de que a qualidade de uma obra literária é medida pela quantidade de páginas que possui. O terceiro refere-se ao intenso jogo intertextual e metaliterário presente no discurso da obra, destacando a grande preocupação da autora na formação de um leitor literário. O quarto motivo relaciona-se à composição estética do texto, a forma como ele se estrutura, de maneira criativa, dialogando com o projeto estético de Monteiro Lobato. Essa consciência estética de Machado vem proporcionando à literatura juvenil textos atraentes e inovadores que desafiam o leitor no sentido de desvendar o seu conteúdo, abandonando o discurso pedagogizante que, por muito tempo, acompanhou a literatura endereçada ao público infantil e juvenil.

Em nossos apontamentos sobre o livro, procuramos destacar a preocupação da autora com relação ao universo artístico, na consecução dessa obra, sobretudo pela conversa metalinguística instaurada pelas personagens ao longo da trama, fundindo-se assim, o real e a fantasia. Isso tudo se tornou possível devido à junção de elementos desconexos em um só momento, tais como aparelho de TV, videocassete, fada Sininho, livro *Reinações de Narizinho*, resultando no acesso ao Sítio do Picapau Amarelo e no encontro com uma variedade de personagens da literatura canônica juvenil mundial. Percebe-se que a estruturação de toda obra está baseada na liberdade de criação do universo estético, o que se constatou como uma marca da produção contemporânea juvenil.

Durante a leitura da obra em sala de aula, procuramos esclarecer que essa vasta liberdade na consecução de um enredo, não implica, contudo, uma ruptura com a realidade, pois tal como vemos em Candido (2002, p. 81), “A fantasia quase nunca é pura. Ela se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos, etc.”, fazendo-se muito aparente nessa obra, ao abordar a crítica social do trabalho escravo infantil, o qual é

fortemente combatido pelas jovens personagens, em uma fusão entre o real e o imaginário, dando elementos para a manutenção do acervo literário do leitor real.

Observa-se que, sendo uma obra literária de significativa esteticidade, ela alça voos para uma representatividade universal, ao apresentar temas caros à realidade em que vivemos, como a necessidade de ampliar o repertório literário de crianças e jovens e a permanência do trabalho escravo infantil, dois problemas de grande representatividade em nosso país. Oferecer, nas escolas, livros com grande valor estético e que estimulem a reflexão tem se tornado uma necessidade vital para a formação humana dos educandos, visto o atual cenário mundial, pautado no egoísmo, na intolerância e no radicalismo que contamina grande parte da humanidade. Para que isso ocorra a contento, também é imprescindível a formação continuada do professor mediador.

A literatura não é e nem pode ser considerada apenas como fonte de entretenimento, pois, por estar tão associada ao sistema de valores vigentes na sociedade, ela propicia muitas reflexões acerca do mundo em que se vive. Como afirma Candido (1995), tanto os valores preconizados pela sociedade quanto os por ela considerados prejudiciais, estão presentes nas mais variadas manifestações literárias. E isso não pode ser passado despercebido pelo professor mediador de leitura. Muito além de uma função formadora, pedagógica, a literatura liga-se à cultura, à formação humana que transpassa o conhecimento de mundo e fixa-se na formação individual. Em se tratando de literatura, Zilberman enfatiza que “[...] ela propicia elementos para a emancipação pessoal, que é a finalidade implícita do próprio ser”, ou seja, ela é capaz de converter o leitor em um ser crítico, principalmente quando aborda uma realidade diferente daquela vivida pelo leitor.

Para a consecução deste trabalho de pesquisa, amparados teoricamente por Zilberman (1998), traçamos em nosso primeiro capítulo, denominado *Literatura Juvenil: breve panorama*, um rápido percurso pela história da literatura infantil e juvenil, desde o final do século XVII até a atualidade, com o intuito de compreendermos o trajeto percorrido por esse gênero literário e contextualizarmos a autora do livro de nosso *corpus* de pesquisa: Ana Maria Machado. Nesse capítulo também, pautando-nos teoricamente em Gregorin Filho (2011), destacamos o fato de que uma literatura endereçada especificamente à fase de transição entre a criança e o adulto passou a existir apenas depois de estudos iniciados a partir da década de 1970, os quais foram essenciais para o surgimen-

to do específico juvenil, consolidado apenas a partir da década de 1990. Ainda com o objetivo de aprofundar nossas discussões sobre a formação do leitor, revisitamos teorias que tratassem da importância da literatura emancipadora, aquela que proporciona o verdadeiro prazer estético, traçando um histórico da literatura contemporânea em seus aspectos textuais, discursivos e temáticos, e do seu leitor.

No segundo capítulo, denominado “Estética da Recepção e do Efeito: Reflexões”, utilizando como aporte teórico os pressupostos da Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss (1994) e Wolfgang Iser (1996, 1999), fizemos uma reflexão acerca da abordagem do ato da leitura como um momento fundamental na constituição de sentidos abarcados por essa teoria. Também foi abordado o Método Receptional, preconizado por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar, com o intuito de fornecer subsídios para a recepção efetuada em sala de aula da obra *Amigos Secretos* (2004). Trata-se de uma metodologia que propicia ao professor elementos plausíveis para a aplicação da leitura em sala de aula, pois auxilia na percepção da interação existente entre obra/leitor, valorizando as respostas individuais dos leitores ao considerar que cada um traz sua bagagem pessoal, sua biblioteca vivida (Ferreira, 2009), com suas experiências e perspectivas para a leitura de uma obra. Ao abordar esse método, portanto, deixamos claro que o leitor não é apenas um receptor passivo, ao contrário, desempenha um papel importante na construção do significado da obra. Do mesmo modo, nesse capítulo destacamos a rica trajetória de vida da autora Ana Maria Machado, seu incalculável valor para a literatura de um modo geral, com foco na infantil e juvenil, suas premiações no campo literário e a grande influência que Monteiro Lobato teve tanto em sua vida pessoal quanto literária.

No último capítulo, fizemos uma discussão acerca dos educandos com que interagimos e o local em que se desenvolveu toda a pesquisa, mas a ênfase deu-se para a análise da obra: uma ficção contemporânea. Nele procuramos mostrar a importância desse livro no campo da literatura juvenil. Destacamos suas personagens e demonstramos a real importância de elas serem leitoras convictas. Detivemo-nos igualmente na estruturação da obra, sobre sua proximidade ou não com o real, demonstrando uma tendência no projeto estético da literatura juvenil brasileira contemporânea de enveredar por uma vertente em que, como afirma Pondé (1985, p.162), “[...] o maravilhoso [se apresenta] em situações tão reais que não despertam estranheza, pois o absurdo está na

própria realidade que está sendo denunciada simbolicamente”. Procuramos apresentar ao nosso leitor, nesse momento, como os níveis do sonho e da fantasia se fundem à realidade, por meio das ações de seus personagens. A recepção da obra também fez parte desse capítulo. Nele descrevemos todo o processo do trabalho realizado com os jovens leitores do 8º ano do Ensino Fundamental da Cooperativa Educacional de Pederneiras, estado de São Paulo. Como informamos, a escola trabalha com o Sistema de Ensino Anglo, o qual reserva seis aulas semanais de língua portuguesa, divididas em três unidades: Leitura, Estudo da Língua e Produção Textual. No entanto, o módulo que se refere à leitura, não enfatiza apenas a literária, e nos momentos em que esta aparece, sempre é fragmentada. Justifica-se, então, que nosso estudo tenha se voltado para os elementos constituintes dos gêneros textuais literários, uma vez que demais gêneros são abordados e estudados na unidade de Leitura pertencente ao sistema apostilado. Assim, retiramos a leitura do texto literário do segundo plano, encontrando um espaço central em sala de aula para abordá-la. Cabe destacar que a escola, atualmente, não mantém um projeto de leitura. Nosso trabalho representou, em síntese, a resistência.

Como temos enfatizado no decorrer desta pesquisa, o Método Recepcional (Bordini; Aguiar, 1993) aliado à Estética da Recepção (Jauss, 1979, 1994; Iser, 1996, 1999), pode romper “[...] com as noções de texto enquanto objeto, de leitor enquanto receptor passivo, e de autor enquanto sujeito absoluto do ato de criação e até de fruição” (Ferreira, 2009, p. 33), dessa forma, faculta colocar em interação leitor, autor, obra. Seguindo as cinco etapas constituintes do Método Recepcional (Bordini; Aguiar, 1993), Determinação do horizonte de expectativa; Atendimento do horizonte de expectativa; Ruptura do horizonte de expectativa; Questionamento do horizonte de expectativa e Ampliação do horizonte de expectativa; abordamos de maneira reflexiva e lúdica cada uma das etapas que estão descritas, a partir da página 105 desta dissertação. Na primeira etapa do desenvolvimento desse método, fizemos um levantamento da realidade cultural e social de nosso público, por meio de um questionário que pedimos para que fosse respondido de maneira anônima. Isso tudo para preservar a identidade do pesquisado, mas também para demonstrar que o nosso foco, naquele momento, estava no todo e não no indivíduo. Nesse momento, colhemos informações acerca de realidade social e leitora da família (subdividida em pai, mãe, irmãos e outros familiares), assim como o grau de escolaridade dos pais, que se encontram descritas na página 86 deste trabalho, e suas preferências

relacionadas ao lazer. Sabemos que eles fazem parte de uma Cooperativa Educacional, cujo valor da mensalidade não é o mais acessível da cidade, portanto, eles valorizam os preceitos e valores da escola, e para isso não encontrariam dificuldades financeiras ao terem de adquirir os livros solicitados.

Os alunos também foram questionados sobre a influência das redes sociais na escolha dos livros que procuram para ler e aqui vale uma ressalva. No questionário, eles responderam que as redes sociais não influenciavam em suas escolhas, que eram feitas pelo tema, mas, ao serem questionados em aula, disseram que se apegam às informações contidas nas redes sociais ou que sofrem influência de um amigo mais próximo que esteja lendo determinado tipo de livro, ou mangás. Isso nos levou a concluir que, embora eles não entendam, são sim levados ao consumo de livros que se encontram em foco no momento, ou seja, uma literatura mais comercial filiada ao modismo.

Em uma segunda etapa, oferecemos diferentes gêneros textuais para leitura que dialogavam com os temas abordados na obra de Machado (2004), que desejávamos trabalhar em sala de aula. Esse momento foi muito produtivo, pois os alunos, ao se depararem com cada gênero textual elaboraram conjecturas sobre suas especificidades e sua estrutura formal. Estimulamos os alunos a refletirem sobre os temas explorados em cada gênero textual, seu viés de denúncia social, seus recursos estéticos e sua dialogia com outros textos. Nesses momentos, colhíamos suas apreciações, deixávamos que anotassem o que queriam em seus cadernos ou nos próprios textos que tinham em mãos. Queremos ressaltar que esta pesquisa se desenvolveu mais no plano do diálogo e das discussões, sempre em interação em âmbito escolar. O nosso desejo foi justamente o de promover a leitura como fonte de reflexão, individual e em grupo. Haja vista que, em muitas de nossas aulas, a psicóloga escolar manteve-se presente, participando naturalmente, sem os alunos acharem que pudessem estar sendo observados, e por meio de seus posicionamentos, de suas posturas diante de algumas situações, ela conseguiu ajudar alguns alunos que precisavam de um olhar diferenciado e em atendimento individual. Essa situação ocorreu espontaneamente, sem que tivesse sido planejada, mas nos fez perceber que, acima de tudo, a leitura tem o poder de livrar as pessoas de velhas convicções, torná-las mais humanas e direcioná-las. Vários relatos nos foram sendo fornecidos pela psicóloga escolar, destacamos a seguinte fala: “Mais uma vez, a leitura [...] me fez co-

nhecer a psique dessa aluna, ajudar em seu transtorno, me trazendo mais luz e clareza sobre a conduta de tratamento”. Situação essa, proporcionada pela leitura.

Na etapa de rompimento do horizonte de expectativas, investigamos se os leitores empíricos são influenciados pelos leitores fictícios. Para isso, apresentamos o livro *Amigos Secretos* (2004) aos alunos que, ao se depararem com um livro ricamente ilustrado e com poucas páginas, aderiram imediatamente à proposta. O que eles não sabiam era a riqueza de conteúdo que encontrariam em tão poucas páginas, refutando, assim, a ideia de que o valor de um livro se dá pela quantidade de páginas. Também neste momento vale uma ressalva. Todos os alunos compraram seus livros e todos, exceto uma aluna adquiriram a edição de 2004, assim como a da professora. No entanto a mãe da aluna S.O. (13 anos) adquiriu a versão antiga de 1996, com ilustrações bem menos atraentes. Isso causou uma angústia na aluna, ao ver seus colegas com um livro colorido. Ela, então, sentia-se menos empolgada para a leitura. A situação foi resolvida com a intervenção da professora que lhe deu o próprio livro para que ela acompanhasse a leitura, que era feita em sala de aula.

Quando fazíamos análise da obra, percebíamos muita desenvoltura por parte dos alunos, pois a cada movimento diferente apresentado pela narrativa, pelo menos um aluno manifestava-se e apresentava as suas apreciações com relação àquilo. Um elemento muito marcante e que mereceu algum estudo foi a maneira como Machado (2004) apresentou o seu narrador. A postura diferenciada desse elemento, seu constante apelo ao leitor, a proposta de que sua escrita não seria lida por ninguém, a possibilidade de as outras personagens poderem manifestar seus pareceres ao final da narrativa, tudo, demonstrou uma preocupação estética muito aguçada da autora e não passou despercebido por nossos leitores que, ao final da leitura, manifestaram vontade de também fazer parte daquele grupo.

Faz-se necessário ressaltar o processo de crescimento intelectual dos alunos mediados pela professora, uma vez que, gradualmente, eles foram adquirindo autonomia para prosseguir com mais segurança na leitura. Situações que requeriam uma intervenção, tais como a detecção de figuras de linguagem, ambiguidades, alguns espaços vazios, relacionadas à linguagem, assim como à estrutura do texto, passaram a ser percebidas com mais facilidade e de modo espontâneo. Quando estas, em poucas ocasiões, passavam despercebidas, atuávamos como interventoras.

A cada nova personagem canônica que aparecia no texto, ouvia-se sempre alguém dizer que sentia vontade de “conhecê-la pessoalmente”, o que gerava certa descontração na leitura. A maneira como abordamos a leitura também foi muito agradável aos alunos, pois a fizemos sempre coletivamente, passando, instintivamente, a leitura de um para o outro sem que esta fosse interrompida. Vários espaços da escola foram utilizados para o desenvolvimento dessa atividade. Às vezes, na sala de leitura, esparramados pelos sofás, com os pés sobre as banquetas etc. Às vezes, sentados numa área arborizada da escola. Às vezes, em uma roda no chão da sala de aula. Às vezes, na sala de multimídia que tem umas cadeiras almofadadas e bem confortáveis, e assim por diante. Toda aula de leitura era aula de fruição.

Mas não nos esqueçamos de que nossa proposta inicial era a de descobrir se personagens fictícias leitoras desenvolviam em seus leitores empíricos a necessidade de conhecer novas obras e com isso ampliar a sua “biblioteca vivida” (Ferreira, 2004). E isso aconteceu. Como acabamos de mencionar, os alunos passaram a sentir vontade de conhecer pessoalmente Peter Pan e Tom Sawyer. Houve apenas referência às *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, por duas alunas. Nove dos 15 alunos participantes da pesquisa desejaram imediatamente ler *Peter Pan*, e alguns deles compraram o livro mesmo antes de terminarmos a leitura do primeiro. Outros cinco, após o início da leitura de *Peter Pan*, passaram a gostar muito da história e disseram que sentiriam muito se não o tivessem começado a ler. Apenas um dos alunos disse que não havia se interessado pelas duas leituras, mas está lendo, por conta própria o livro *A Revolução dos bichos*, de George Orwell, o que indica um significativo avanço no seu repertório. Desse aluno, colhemos o seguinte relato: “Eu sempre quis gostar de ler, mas nunca me interessei. A partir dessas aulas eu comecei a sentir vontade de andar com um livro. Não gostei de *Amigos Secretos*, mas gostei do jeito de ler”. (R.C. 14 anos)

De modo geral, acreditamos na relevância desta pesquisa, uma vez que com ela também aprendemos muito sobre o ato de ler e refletir sobre. Aprendemos que, mesmo que tenhamos em mente tudo o que desejamos desenvolver, o processo exige adaptações das mais variadas formas no decorrer dos acontecimentos, principalmente quando não estamos desenvolvendo um projeto à parte, ou seja, uma oficina literária que já tem toda programação estipulada e torna-se mais viável que as coisas ocorram de acordo com o planejado. Quando se adapta a leitura a um cronograma já fechado, com as disci-

plinas já organizadas em seu curto espaço de tempo, vários imprevistos vão ocorrendo e exigindo readaptações. No entanto, não há como não ressaltar o papel formador da literatura na percepção de que obras de valor estético, com linguagem elaborada e tratada dentro do viés juvenil, tem uma capacidade emancipadora indiscutível e são imprescindíveis na formação de jovens mais críticos e autônomos.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2007.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Os ombros suportam o mundo. In: _____. Poesia completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. O menino e os grandes. In: _____. Poesia Completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.
- AVELAR, Mário. Metaficção (2017). In: CEIA, Carlos (Org.). E-Dicionário de termos literário. Disponível em: <http://edtl.fcsh.unl.pt/business-directory/6157/metaficção>. Acesso em: 11 abr. 2020.
- AZEVEDO, Ricardo. “Literatura e suportes contemporâneos: algumas questões e um relato espantoso”. In: BURLAMAQUE, Faviane Verardi; RÖSING, Tania M. K. *Literatura para as crianças e jovens: por um novo pensamento crítico*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARRIE, J. M. Peter Pan. Trad. Ana Maria Machado. São Paulo: Moderna, 2006.
- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em 5 mai 2023
- BIBLIOOO cultura informacional. Disponível em: <https://biblioo.cartacapital.ecom.br/historiador-roger-chartier/> Acesso em: 10 dez. 2022.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. Literatura – Formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BORELLI, Sílvia Helena Simões. Ação, suspense, emoção: literatura e cultura de massa no Brasil. São Paulo: EDUC: Estação Liberdade, 1996.
- BRITO, Sérgio. TV Brasil. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/exilio-e-cancoes/episodio/ana-maria-machado-e-suas-memorias-do-exilio>
- CALVINO. Ítalo. Por que ler os clássicos; tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. Vários escritos. 3. ed. rev. amp. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

- CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e literatura. In: A.C.R. Fester (Org.) *Direitos humanos E...* Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.
- CANDIDO, Antonio. O escritor e o público. In: *Literatura e Sociedade*. São Paulo: Ouro Sobre Azul, 2011. (p. 83-98).
- CANDIDO, Antônio. A literatura e a vida social. In: *Literatura e sociedade*. São Paulo: Ouro Sobre Azul, 2006.
- CECCANTINI, JOÃO Luís Cardoso Tápias. Uma estética da formação: vinte anos de literatura juvenil brasileira premiada (1978-1997). Assis, 2000.
- CEIA, Carlos. E-Dicionário de Termos Literários. Estruturalismo. Disponível em: <<https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/estruturalismo>>. Acesso em: 20 maio 2023.
- COELHO, Nelly Novaes. Panorama histórico da literatura infantil-juvenil das origens indoeuropeias ao Brasil contemporâneo. 3 ed refundida e ampl. São Paulo: Quiron, 1985.
- COELHO, Nelly Novaes. Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira: séculos XIX e XX, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 4.a ed. rev.e ampl., 1995
- COLASANTI, Marina. *Fragatas para Terras Distantes*. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- COLOMER, Teresa. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.
- _____. Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?*. Belo Horizonte: Editor UFMG. 2009.
- COSTA, Francisco das Chagas Souza. Monteiro Lobato e o Leitor Infanto-Juvenil: consensos, polêmicas e sugestões. 2015. 112f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS), Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil, 2015.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2021
- EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. tradução Waltensir Outra; [revisão da tradução João Azenha Jr_] - 6" ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2006. - (Biblioteca universal). Disponível em: <https://docero.com.br/doc/scvs1>. Acesso em: 15 dez. 2022

ECO, Umberto. Seis passeios pelo bosque da ficção. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ECO, Umberto. Sobre literatura. Rio de Janeiro: Record, 2003.

DOM Quixote. Letra e música. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/engenheiros-do-hawaii/72889/>. Acesso em 15 Fev. 2003.

EDITORA Moderna. Ficha de leitura Peter Pan. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/data/files/56/F3/6E/2D/A94AE51000842AE528A808A8/PeterPan.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

EISENTEIN, Evelyn. Adolescência: definições, conceitos e critérios. Adolescência e Saúde. 2005; vol 2 (2): 6-7. Disponível em: <http://www.adolescenciaesaude.com/conteudo.asp?pag=2>. Acesso em: 02 set. 2020

FEBA, Berta Lúcia Tagliari. A representação da personagem em Lygia Bojunga: do mundo social para o universo infantil e juvenil. 2015. 258p. Tese (Doutorado em Letras) — Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2015.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. Construindo histórias de leitura: a leitura dialógica enquanto elemento de articulação no interior de uma biblioteca vivida. 2009. 456 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/94050>>.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro; ZANCHETTA JR., Juvenal. Leitura na escola: reflexões e estratégias para mediadores (orgs.). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. Prosa poética e dialogia: uma reflexão acerca do leitor. In: CECCANTINI, João Luís; VALENTE, Thiago Alves (orgs.). Narrativas juvenis & mediações de leitura. Assis: Cultura Acadêmica, 2015, p.169-183.

FILHO, Otavio Frias et al. Vice-versa ao contrário: histórias clássicas recontadas. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1993.

FIORIN, José Luiz. Introdução ao pensamento de Bakhtin. 2 ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

FIORIN, José Luiz. A linguagem humana: do mito à ciência. In: _____. Linguística? Que é isso? São Paulo: Contexto, 2013. p. 13. Disponível em: <http://editoracontexto.com.br/autores/jose-luiz-fiorin/linguistica-que-eisso>. (Primeiro Capítulo) Acesso em: 15 fev. 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRÉVILLE, Jean. *Trechos Escolhidos sobre Literatura e Arte: Marx, Engels, Lenine e Stalin* Introdução - O marxismo e a literatura. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/freville/1936/literatura/introducao.htm#topp>. Acesso em: 20 maio 2023.

FILHO, Otavio Frias et al. *Vice-versa ao contrário: histórias clássicas recontadas*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1993. Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2017/09/texto-uma-historia-de-dom-quixote.html>. Acesso em: 13 fev. 2023.

GAMES. Intertextos artes plásticas. Disponível em: <ps://www.pixstudios.com.br/blog/novidades-de-computacao-grafica-e-games/as-melhores-par%C3%B3dias-da-santa-ceia-na-internet/index.html>. Acesso: em 20 mai. 2023

GOMES, Carlos Magno. A identidade de gênero na ficção da escritora brasileira. In SILVA, Antonio de Pádua Dias. *Identidades de gênero: práticas discursivas*. Campina Grande: EDUEPB, 2008.

GREGORIN FILHO, J. N. *Literatura infantil: um percurso em busca da expressão artística*. In J.N. Gregorin Filho, P. C. Pina, & R. S. Michelli, *A Literatura infantil e juvenil hoje: múltiplos olhares, diversas leituras*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. Trad. Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: Lima, Luiz Costa. (Org.). *A literatura e o leitor: textos de Estética de Recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer. V. 2. São Paulo: Editora 34, 1996.

- JAUSS, Hans Robert. 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.
- JAUSS, Hans Robert. A história da literatura como provocação à teoria literária. Trad. Sérgio Terallaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- JOUE, Vincent. A Leitura. Tradução de Brigitte Hervor. São Paulo: Edunesp, 2002
- KRISTEVA, Julia, 1941- . Introdução à semanálise / Julia Kristeva ; tradução Lúcia Helena França Ferraz. - 2. ed. São Paulo : Perspectiva, 2005.
- LACERDA, Nilma Gonçalves. A literatura para crianças e jovens nos anos 90. In. _____. SERRA, Elizabeth D'Andelo (Org.). 30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras. Campinas: Mercado Aberto: Associação de Leitura do Brasil, 1998, p. 59-74.
- LAJOLO, Marisa. Ana Maria Machado. São Paulo: Abril Educação, 1983. (Literatura Comentada)
- LAJOLO, Marisa. O que é literatura. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil brasileira: História e Histórias. 6. ed., 7. impressão. São Paulo: Ática, 2007. Livro digital
- LETRIA, José Jorge. O branco da melancolia. Lisboa: INCM, 2019.
- LIMA, Luiz Costa. O leitor demanda (d) a Literatura. In: JAUSS, Hans Robert et al. A literatura e o leitor: textos de estética da recepção. Seleção, coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979
- MACHADO, Ana Maria. Amigos Secretos. Ilustrações Laurent Cardon. São Paulo: Ática, 2004.
- _____. Como e por que ler os Clássicos Universais desde cedo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- _____. A expansão da literatura infantil. In. BASTOS, Dau. (Org.) Ana & Ruth. Rio de Janeiro: Salamandra, 1995, p. 51-54.
- _____. Esta força estranha: trajetória de uma autora. 6. ed. São Paulo: Atual, 2006.
- _____. Contracorrente: conversas sobre leitura e política. São Paulo: Ática, 1999.
- _____. Texturas: sobre leituras e escritos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- _____. Outro chamado selvagem. In. _____. Texturas: sobre leituras e escritos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p. 52-62.

- _____. Ilhas no tempo: algumas leituras. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.
- _____. Balaio: livros e leituras. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007. _____.
- _____. Silenciosa algazarra: reflexões sobre livros e práticas de leitura. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- _____. Site oficial de Ana Maria Machado. Disponível em: <https://www.anamariamachado.com.br/biografia>: Acesso em: 17 jan. 2023.
- MARTHA, Alice Áurea Penteado. Temas e formas da narrativa juvenil brasileira contemporânea. In Anais do SILEL. Volume 2, número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2011/2498.pdf>. Acesso em 13 de março 2023.
- MARTINS, Maria Helena. O que é Leitura. São Paulo: Brasiliense, 2006 – (Coleção primeiros passos; 138).
- MINHAS atividades. Disponível em: <https://minhasatividades.com/poesias-sobre-livros/>. Acesso em 10 mar 2023.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Leitura crítica da Literatura Infantil. In Itinerários, Araraquara, 17: 179-187, 2001. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/3458/3222>. Acesso 13 março 2023
- ORTIZ, Renato. Mundialização e cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- PETER Pan. Projeto de Leitura. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/data/files/56/F3/6E/2D/A94AE51000842AE528A808A8/PeterPan.pdf>. Acesso em 10 ago 2023
- PETIT, Michèle. Os jovens e a leitura. Tradução de Celina Olga de Souza. 1. reimpressão. São Paulo: Editora 34, 2010.
- PODCAST. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/podcasts/ana-maria-machado-completa-50-anos-de-producoes-literarias/>. Acesso em: 17 jan. 2023.
- PONDÉ, Maria da Glória. A arte de fazer artes: como escrever histórias para crianças e adolescentes. Rio de Janeiro: Editorial Nórdica, 1985.
- PORTAL MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

RAMOS, Anna Claudia. Nos bastidores do imaginário: criação e literatura infantil e juvenil. São Paulo: DCL, 2006.

RICHE, Rosa Maria Cuba. Literaturainfanto-juvenilcontemporânea:texto/contexto-caminhos/descaminhos. PERSPECTIVA. Florianópolis,v.17,n.31,p.127-139,jan./jun.1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10711/10216>. Acesso em 02 out. 2023.

ROCHA, Janine Resende. Wolfgang Iser, Leitor da modernidade [manuscrito]: interpretação e teoria da literatura. Belo Horizonte, 2017.

SAMOYAULT, Tiphaine. A intertextualidade. Trad. Sandra Nitrini. São Paulo: Hucitec, 2008.

SANDRONI, Laura. De Lobato à década de 1970. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.). 30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras. Campinas: Mercado de Letras / Associação de Leitura do Brasil, 1998.

SANDRONI, Laura. De Lobato a Bojunga; as reinações renovadas. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

SANTOS. Donizeth Aparecido. A intertextualidade nos romances engajados de língua portuguesa. Nau Literária: crítica e teoria da literatura em língua portuguesa. PPG-LET UFRGS, ISSN 1981-4526, vol. 13, n. 02 2017. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/nauliteraria>. Acesso em 11 out 2023.

SILVA, Vanessa Regina Ferreira da. POR DENTRO DA ARTE: um estudo comparado de Amigos secretos (1996), de Ana Maria Machado, e A casa da luz (2002), de Xabier P. Docampo. 2010. 192f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Assis, 2010.

SIMPSON. Intertextos artes plásticas. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/337840409541120479/?lp=true>. Acesso em: 20 mai.2023

SOUZA, Edilson Alves de; FRANCA, Vanessa Gomes; CAMARGO, Flávio Pereira. O palimpsesto metaficcional em O personagem encalhado, de Angela Lago. In: CAMARGO, Flávio Pereira; CRUVINEL, Larissa Warzocha Fernandes; RIBEIRO, Renata Rocha. Literatura brasileira contemporânea: leituras diversas. Curitiba: Appris, 2017. p. 33-50.

TODOROV, Tzvetan. A literatura em perigo; tradução Caio Meira. 12 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2020.

VIEIRA, Ilma Socorro Gonçalves. Relações intertextuais na obra de Ana Maria Machado: ficção e história, teoria e criação literária. Tese de doutorado. Universidade Federal de Goiás, 2013. Disponível em repositorio.bc.ufg.br.

APPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Estética da Recepção. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN Lúcia Osana (org). Teoria Literária: Abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: UEM, 2004.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. 10. ed. São Paulo: Global, 1998.

_____. A literatura infantil na escola. 10. ed. São Paulo: Global, 1998.

_____. Como e por que ler a Literatura Infantil Brasileira. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

_____. Estética da Recepção e História da Literatura. 3 ed. Porto Alegre: Editora UniRitter, 2015.

_____. O papel da literatura na escola. Via Atlântica 14. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/va.v0i14.50376>. Acesso em 11 mar 2023.

Anexos
Aluno 1

Sexo: () masculino ☒ feminino

- 1) Para você: o que é literatura?
Aprender as regras de uma língua mais conhecida como português.
- 2) Por que você lê?
Eu não costumo ler, quando ligo a maioria das vezes é por obrigação.
- 3) O que você pensa quando um professor ou alguém de sua convivência lhe propõe a leitura de um livro? Por quê?
Que o livro seja fictício e de romance, pois gosto mais.
- 4) Qual a sua visão com relação à literatura?
Não gosto muito pois tende de decorar muita coisa e a muitas restrições.
- 5) Quais são seus hábitos de leitura?
Não tenho lido muito recentemente, tendo, é claro, a escola que eu lido bastante.
- 6) Qual é o entretenimento mais comum da família?
Analisar muito filme, série e ir a fazenda nos fins de semana.
- 7) Quem o iniciou na leitura?
Minha mãe e minha avó.
- 8) Qual a finalidade de ler?
Aprender mais sobre algo, e melhorar sua escrita.
- 9) Qual gênero, mais comumente, você escolhe para leitura?
De ficção e romance pois envolve suspense.
- 10) Qual a importância do texto literário para você?
Pois aprendo a escrever melhor.

Aluno 1

- 11) Aproximadamente quantos filmes ou séries você assistiu no último mês?

Assisti 10 filmes e 1 série aproximadamente.

- 12) Quais as temáticas desses filmes ou séries?

Ginástica olímpica, dança, romance, aventura.

- 13) A leitura de livros já o(a) fez se interessar por filmes/séries relacionados ou vice-versa?

Não

- 14) Qual o livro que mais marcou sua infância ou adolescência? Por quê?

Foi um livro de um adolescente que não gostava de irmãos pois era perfeito diferente dele que apresentava tudo mas no final ele protege o irmão

- 15) Como você escolhe um livro para leitura (quantidade de páginas, temática, autor, ilustração, outros motivos)? Por quê?

Escolho pela quantidade de páginas, pois não gosto de livros muito grandes.

- 16) Seus pais (familiares) têm ou tinham o costume de ler para você? Que tipo de livros?

tinham, liam livros sobre princesas para mim.

- 17) Grau de escolaridade

Pai: () Ensino Fundamental () Ensino Médio (X) Ensino Superior

Mãe: () Ensino Fundamental () Ensino Médio (X) Ensino Superior

- 18) Cite apenas o bairro em que reside.

Alvorada.

- 19) Quais são os hábitos de leitura de seus pais ou pessoas que convivem frequentemente com você?

Meu pai não lê, e minha mãe lê todo dia minha mãe também.

- 20) Qual a profissão do pai: veterinário.

mãe: administradora.

- 21) Seus familiares costumam presentear-lá(o) com livros? Raramente.

- 22) Há muitos ou poucos livros em sua casa? Quem você mais vê lendo? Muitos livros. Vejo minha mãe lendo com frequência.

Aluno 2

Informações importantes sobre literatura e hábitos de leitura.

Sexo: () masculino (x) feminino

1) Para você: o que é literatura?

Literos, leitura, gramática, textos em geral

2) Por que você lê?

Para as atividades escolares

3) O que você pensa quando um professor ou alguém de sua convivência lhe propõe a leitura de um livro? Por quê?

A maioria das vezes eu penso que eu não vou gostar do livro, porque eu nunca consigo encontrar um livro que me de prazer em ler

4) Qual a sua visão com relação à literatura?

Na minha visão literatura é muito útil

5) Quais são seus hábitos de leitura?

Eu não tenho muito o hábito de ler

6) Qual é o entretenimento mais comum da família?

Assistir jogos, todo final de semana nós assistimos juntos ou os jogos do clube Alvorada ou os jogos do São Paulo pela TV

7) Quem o iniciou na leitura?

Minha psicóloga

8) Qual a finalidade de ler?

Ter conhecimento

9) Qual gênero, mais comumente, você escolhe para leitura?

Mistério, romance

10) Qual a importância do texto literário para você?

ter cultura

Aluno 2

- 11) Aproximadamente quantos filmes ou séries você assistiu no último mês?
Eu assisti os 3 filmes da Barraca do Beijo e 2 séries
(ainda não terminei nenhuma das duas)
- 12) Quais as temáticas desses filmes ou séries?
Romance, mistério e investigações
- 13) A leitura de livros já o(a) fez se interessar por filmes/séries relacionados ou vice-versa?
Não
- 14) Qual o livro que mais marcou sua infância ou adolescência? Por quê?
Eu não lembro o nome do livro, mas era um livro
de princesas e tinha uma página para cada princesa,
não sei porque mas eu amava ele e li varias vezes
- 15) Como você escolhe um livro para leitura (quantidade de páginas, temática, autor, ilustração, outros motivos)? Por quê?
Sempre escolho livros com poucas páginas, livros de
mistérios e investigações, com varios desenhos e com uma
linguagem mais simples
- 16) Seus pais (familiares) têm ou tinham o costume de ler para você? Que tipo de livros?
Minha mãe le bastante livros de romance, já meu pai,
nunca vi ele pegar um livro na mão
- 17) Grau de escolaridade
 Pai: () Ensino Fundamental ☒ Ensino Médio () Ensino Superior
 Mãe: () Ensino Fundamental () Ensino Médio ☒ Ensino Superior
- 18) Cite apenas o bairro em que reside.
Guanabara
- 19) Quais são os hábitos de leitura de seus pais ou pessoas que convivem frequentemente com você?
Minha mãe tem tempos que le bastante mas ela não
tem muito tempo para se dedicar e ter um habito para ler
- 20) Qual a profissão do pai: meu trabalha com graxa e frete
 mãe: minha mãe trabalha como professora de artes
- 21) Seus familiares costumam presentear-la(o) com livros? não
- 22) Há muitos ou poucos livros em sua casa? Quem você mais vê lendo? poucos (minha mãe
le livros em PNG). Minha mãe é quem eu mais vejo lendo

Aluno 3

Informações importantes sobre literatura e hábitos de leitura.

Sexo: (X) masculino () feminino

1) Para você: o que é literatura?

é uma matéria que você lê para toda a vida

2) Por que você lê?

porque eu gosto

3) O que você pensa quando um professor ou alguém de sua convivência lhe propõe a leitura de um livro? Por quê?

eu penso que a teta pãlha e meus mangas porque eu tenho muitas

4) Qual a sua visão com relação à literatura?

minha visão é de ajudar a escrever

5) Quais são seus hábitos de leitura?

todos os dias um pouco

6) Qual é o entretenimento mais comum da família?

ficar no jocos

7) Quem o iniciou na leitura?

os animés e meus amigos

8) Qual a finalidade de ler?

escrever melhor

9) Qual gênero, mais comumente, você escolhe para leitura?

mangas

10) Qual a importância do texto literário para você?

para mim ele ajuda a escrever e ajuda a criar hábitos de leitura

Aluno 3

- 11) Aproximadamente quantos filmes ou séries você assistiu no último mês?

3 filmes

- 12) Quais as temáticas desses filmes ou séries?

animes

- 13) A leitura de livros já o(a) fez se interessar por filmes/séries relacionados ou vice-versa?

não

- 14) Qual o livro que mais marcou sua infância ou adolescência? Por quê?

meu pé de laranja lima

- 15) Como você escolhe um livro para leitura (quantidade de páginas, temática, autor, ilustração, outros motivos)? Por quê?

temática, eu amo mangas

- 16) Seus pais (familiares) têm ou tinham o costume de ler para você? Que tipo de livros?

Só minha mãe, ela lia alguns livros, mas não sei os tipos

- 17) Grau de escolaridade

Pai: () Ensino Fundamental (X) Ensino Médio () Ensino Superior

Mãe: () Ensino Fundamental () Ensino Médio (X) Ensino Superior

- 18) Cite apenas o bairro em que reside.

Michel nete

- 19) Quais são os hábitos de leitura de seus pais ou pessoas que convivem frequentemente com você?

Quase nunca

- 20) Qual a profissão do pai: mecânico

mãe: advogada e chefe de compras na Fort Pav

- 21) Seus familiares costumam presentear-la(o) com livros?

- 22) Há muitos ou poucos livros em sua casa? Quem você mais vê lendo? não há muitos

livros não, eu vejo mais lendo minha mãe

Aluno 4

Informações importantes sobre literatura e hábitos de leitura.

Sexo: () masculino (X) feminino

1) Para você: o que é literatura?

É o hábito e o entender os textos.

2) Por que você lê?

Normalmente eu leio para atividades escolares.

3) O que você pensa quando um professor ou alguém de sua convivência lhe propõe a leitura de um livro? Por quê?

Dependendo do gênero e do objetivo de eu ler o livro eu penso que será mais um desafio ou uma "tarefa", pois não é um hábito então não tenho um certo prazer.

4) Qual a sua visão com relação à literatura?

Apesar de não ter intimidade com a literatura admiro muito as pessoas que tem.

5) Quais são seus hábitos de leitura?

Apostila para estudo, uso praticamente toda semana e pelas redes sociais como artigos, a bíblia e etc.

6) Qual é o entretenimento mais comum da família?

Atividades esportivas estão bem presentes no dia a dia e também viagens, vazes ao clube, assistimos tv, etc.

7) Quem o iniciou na leitura?

Principalmente meus professores, mas minha mãe também me conduziu a ler.

8) Qual a finalidade de ler?

Acho que depende muito do gênero e do interesse do leitor. Por exemplo: artigos (conhecimento), aventuras (entretenimento).

9) Qual gênero, mais comumente, você escolhe para leitura?

Ação, romance e sobrenatural.

10) Qual a importância do texto literário para você?

Acho muito importante, principalmente para o desenvolvimento de uma crônica.

Aluno 4

- 11) Aproximadamente quantos filmes ou séries você assistiu no último mês?

1 série e aproximadamente 5 filmes.

- 12) Quais as temáticas desses filmes ou séries?

Aventura, sobrenatural, ação, terror e outros.

- 13) A leitura de livros já o(a) fez se interessar por filmes/séries relacionados ou vice-versa?

Sim, já comprei o livro "As Aventuras de Poliana" por conta da novela e por outro já tive o interesse mas não o comprei.

- 14) Qual o livro que mais marcou sua infância ou adolescência? Por quê?

Na minha infância li mais livros, mas nenhum que me marcou. Mas as contos da minha avó por ser contado varias vezes e na adolescência li por conta própria a biblia e gostei, por conta que consegui compreender minha religião.

- 15) Como você escolhe um livro para leitura (quantidade de páginas, temática, autor, ilustração, outros motivos)? Por quê?

Gosto de ilustrações pois me chamam a atenção e o gênero pela a minha preferencia.

- 16) Seus pais (familiares) têm ou tinham o costume de ler para você? Que tipo de livros?

Sim, meus pais e minhas avós costumavam a ler contos.

- 17) Grau de escolaridade

Pai: () Ensino Fundamental () Ensino Médio (X) Ensino Superior
Mãe: () Ensino Fundamental () Ensino Médio (X) Ensino Superior

- 18) Cite apenas o bairro em que reside.

Alto do Alvorada

- 19) Quais são os hábitos de leitura de seus pais ou pessoas que convivem frequentemente com você?

Meu pai fazia leitura diaria de um pequeno livro e minha mãe pratica leitura diaria por conta do trabalho.

- 20) Qual a profissão do pai: Policial Militar.

mãe: Advogada

- 21) Seus familiares costumam presentear-lá(o) com livros? Não

- 22) Há muitos ou poucos livros em sua casa? Quem você mais vê lendo? Mais ou menos, vejo mais minha mãe lendo.

Aluno 5

Informações importantes sobre literatura e hábitos de leitura.

Sexo: () masculino ☒ feminino

1) Para você: o que é literatura?

Literatura para mim é qualquer obra que alguém escreveu em algum momento com palavras em papel, pedra, parede etc.

2) Por que você lê?

Eu leio por que gosto de ler, ativo a criatividade além de não tornar mais culto, inteligente, e cultos mesmo que sejam apenas gibis, além de que da sempre será muito necessário na vida então praticá-lo e sempre bom mesmo porque desenvolve a dicção,

3) O que você pensa quando um professor ou alguém de sua convivência lhe propõe a leitura de um livro? Por quê? escrita, interpretação, fala e na própria leitura.

Eu fico curioso para saber se vou gostar do livro porque geralmente gosto das coisas.

4) Qual a sua visão com relação à literatura?

É muito importante para todas as áreas da vida e em vida muito utilizada desde que inventaram as letras.

5) Quais são seus hábitos de leitura?

Gosto de ler à noite, antes de dormir.

6) Qual é o entretenimento mais comum da família?

Conversar ou assistir um filme juntos.

7) Quem o iniciou na leitura?

Principalmente minha mãe por sempre me dar livros desde pequena, assim como revistas etc.

8) Qual a finalidade de ler?

Comunicação e cultura.

9) Qual gênero, mais comumente, você escolhe para leitura?

Gosto muito de fantasia.

10) Qual a importância do texto literário para você?

Cultura e entretenimento.

Aluno 5

- 11) Aproximadamente quantos filmes ou séries você assistiu no último mês?

Uns 7 ou 5.

- 12) Quais as temáticas desses filmes ou séries?

Geralmente comédias românticas ou aventuras.

- 13) A leitura de livros já o(a) fez se interessar por filmes/séries relacionados ou vice-versa?

Não, nunca.

- 14) Qual o livro que mais marcou sua infância ou adolescência? Por quê?

Flóvia e o bolo de chocolate. Esse livro é sobre uma menina afro-descendente que foi adotada por uma mulher branca, até que um dia

- 15) Como você escolhe um livro para leitura (quantidade de páginas, temática, autor, ilustração, outros motivos)? Por quê?

Temática, para mim é a parte mais importante do livro.

- 16) Seus pais (familiares) têm ou tinham o costume de ler para você? Que tipo de livros?

Tinham quando eu era recém-pai aprendi a ler cedo, e quando aprendi não tinha mais muita graça de ler pra mim

- 17) Grau de escolaridade

Pai: () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Ensino Superior ☒ curso de especialização
Mãe: () Ensino Fundamental () Ensino Médio ☒ Ensino Superior

- 18) Cite apenas o bairro em que reside.

Alvorada

- 19) Quais são os hábitos de leitura de seus pais ou pessoas que convivem frequentemente com você?

Meu pai só lê Uthatrapp; meu irmão só lê o diário de um bonana porque tem
e meu irmão só lê post no Facebook; meu avô lê jornal escrito minha avó Bete; minha
tia Carla e minha mãe só cultas e leem muitos livros porque acham interessante ler e razer,
e minha prima leem cultas e leem muitos livros porque acham interessante ler e razer,
e minha mãe leem cultas e leem muitos livros porque acham interessante ler e razer.

- 20) Qual a profissão do pai: Comerciante

mãe: Assistente judiciária

- 21) Seus familiares costumam presentear-l(a) com livros? Sim, desde meus 2 anos quando aprendi a ler!

- 22) Há muitos ou poucos livros em sua casa? Quem você mais vê lendo? Sim, mas há dois que venho mais ler: Comigo escritor e um que a minha mãe está lendo mas que eu esqueci

o nome.

Aluno 6

Informações importantes sobre literatura e hábitos de leitura.

Sexo: ☒ masculino () feminino

1) Para você: o que é literatura?

Pra mim literatura é o estudo do "ler".

2) Por que você lê?

Porque eu acho interessante e é um bom passatempo.

3) O que você pensa quando um professor ou alguém de sua convivência lhe propõe a leitura de um livro? Por quê?

Geralmente eu não leio, pois os gêneros que eu gosto são muito específicos.

4) Qual a sua visão com relação à literatura?

Eu não me interessou muito por esse tema.

5) Quais são seus hábitos de leitura?

Eu geralmente leio 2 vezes por semana.

6) Qual é o entretenimento mais comum da família?

Geralmente filmes, mas minha mãe não gosta muito de filmes.

7) Quem o iniciou na leitura?

A internet, quando eu estava vendo anime e fiquei com vontade de ler o mangá ou a light novel.

8) Qual a finalidade de ler?

Me entreter.

9) Qual gênero, mais comumente, você escolhe para leitura?

Mangas e light novels.

10) Qual a importância do texto literário para você?

Adquirir conhecimento

Aluno 6

- 11) Aproximadamente quantos filmes ou séries você assistiu no último mês?

Mais ou menos uns 3.

- 12) Quais as temáticas desses filmes ou séries?

Anime e Comédia.

- 13) A leitura de livros já o(a) fez se interessar por filmes/séries relacionados ou vice-versa?

Sim.

- 14) Qual o livro que mais marcou sua infância ou adolescência? Por quê?

Cito que o manga de Kimetsu no Yaiba, pois ele teve um final muito surpreendente e "triste".

- 15) Como você escolhe um livro para leitura (quantidade de páginas, temática, autor, ilustração, outros motivos)? Por quê?

Eu vejo o objetivo e a temática do livro, pois se isso for interessante eu provavelmente vou gostar do livro.

- 16) Seus pais (familiares) têm ou tinham o costume de ler para você? Que tipo de livros?

Sim, meu pai lia sobre o espiritismo pra mim.

- 17) Grau de escolaridade

Pai: () Ensino Fundamental () Ensino Médio (X) Ensino Superior

Mãe: () Ensino Fundamental () Ensino Médio (X) Ensino Superior

- 18) Cite apenas o bairro em que reside.

Centro.

- 19) Quais são os hábitos de leitura de seus pais ou pessoas que convivem frequentemente com você?

Normalmente eu vejo meu pai lendo.

- 20) Qual a profissão do pai: Ele administra a empresa dele.

mãe: Ela é psicóloga.

- 21) Seus familiares costumam presentear-la(o) com livros? Ele vez em quando.

- 22) Há muitos ou poucos livros em sua casa? Quem você mais vê lendo? Sim, meu pai.

Aluno 7

Informações importantes sobre literatura e hábitos de leitura.

Sexo: ☒ masculino () feminino

1) Para você: o que é literatura?

Literatura é um instrumento de conhecimento e humor.

2) Por que você lê?

Deixo pelo conhecimento e pelo entretenimento

3) O que você pensa quando um professor ou alguém de sua convivência lhe propõe a leitura de um livro? Por quê?

Quando é um professor acho que conhecimento e para desenvolver a aula, quando um familiar é um livro para me entreter e passar o tempo

4) Qual a sua visão com relação à literatura?

Eu acho muito coisa diferente do meu hábito mas quando eles sempre terminam (caso for interessante).

5) Quais são seus hábitos de leitura?

Deixo no que me pedem para ler.

6) Qual é o entretenimento mais comum da família?

A conversa entre nós.

7) Quem o iniciou na leitura?

Comendo em atividades escolares.

8) Qual a finalidade de ler?

~~Deixo no que me pedem para ler~~ Acho que poder saber o que não aprendo ou estudando.

9) Qual gênero, mais comumente, você escolhe para leitura?

Diário (diário de um bicho é o único que eu gosto).

10) Qual a importância do texto literário para você?

Não faz falta para mim quando não tem.

Aluno 7

- 11) Aproximadamente quantos filmes ou séries você assistiu no último mês?

1 filme apenas.

- 12) Quais as temáticas desses filmes ou séries?

Filmes de herói da DC.

- 13) A leitura de livros já o(a) fez se interessar por filmes/séries relacionados ou vice-versa?

Sim apenas um li o livro Diário de um Bananeiro e quis ver o filme.

- 14) Qual o livro que mais marcou sua infância ou adolescência? Por quê?

Diário de um Bananeiro, o único livro que eu li por conta própria.

- 15) Como você escolhe um livro para leitura (quantidade de páginas, temática, autor, ilustração, outros motivos)? Por quê?

Quantidade de páginas, temática e gênero, porque caso o livro for grande eu perco a vontade de ler eu não me interessar também não lio.

- 16) Seus pais (familiares) têm ou tinham o costume de ler para você? Que tipo de livros?

Não.

- 17) Grau de escolaridade

Pai: () Ensino Fundamental ☒ Ensino Médio () Ensino Superior

Mãe: () Ensino Fundamental ☒ Ensino Médio () Ensino Superior

- 18) Cite apenas o bairro em que reside.

Jardim Lapão

- 19) Quais são os hábitos de leitura de seus pais ou pessoas que convivem frequentemente com você?

Quem não lê livros.

- 20) Qual a profissão do pai: Dono de um posto de motor (posto de motor Jardim Lapão e de pedreira)
mãe: funcionária pública

- 21) Seus familiares costumam presentear-lá(o) com livros? Não

- 22) Há muitos ou poucos livros em sua casa? Quem você mais vê lendo? Não muitos, eu mesmo.

Aluno 8

Informações importantes sobre literatura e hábitos de leitura.

Sexo: ☒ masculino () feminino

1) Para você: o que é literatura?

Literatura é uma parte de entretenimento

2) Por que você lê?

Para me entreter e melhorar meu português

3) O que você pensa quando um professor ou alguém de sua convivência lhe propõe a leitura de um livro? Por quê?

Penso que é algo bom ou algo ruim depende do tema. Quando lêo um livro com um tema ruim (tema que eu não gosto), não consigo me divertir.

4) Qual a sua visão com relação à literatura?

Acho que é algo bom pro desenvolvimento humano

5) Quais são seus hábitos de leitura?

Não leio tanto quanto eu mais novo (leio raramente).

6) Qual é o entretenimento mais comum da família?

Muito família assiste TV.

7) Quem o iniciou na leitura?

Quando estava no pré, eu aprendi a ler e fiquei fascinado por livros.

8) Qual a finalidade de ler?

Entretenimento e aprendizagem.

9) Qual gênero, mais comumente, você escolhe para leitura?

Ação, suspense, aventura, ficção (científica) e livro a ser estudado.

10) Qual a importância do texto literário para você?

Entretenimento e aprendizagem

Aluno 8

- 11) Aproximadamente quantos filmes ou séries você assistiu no último mês?

Nesse mês, não assisti nenhum (por enquanto).

- 12) Quais as temáticas desses filmes ou séries?

A temática do filme é violência e crime.

- 13) A leitura de livros já o(a) fez se interessar por filmes/séries relacionados ou vice-versa?

Não.

- 14) Qual o livro que mais marcou sua infância ou adolescência? Por quê?

Os livros de Tróia e a história de Nôta, porque, eles que me despertaram a leitura.

- 15) Como você escolhe um livro para leitura (quantidade de páginas, temática, autor, ilustração, outros motivos)? Por quê?

Escolho apenas pelo tema, já que pelo tema sei se vou me interessar ou não.

- 16) Seus pais (familiares) têm ou tinham o costume de ler para você? Que tipo de livros?

Não me lembro dos meus pais lendo algo pra mim.

- 17) Grau de escolaridade

Pai: () Ensino Fundamental () Ensino Médio (X) Ensino Superior
Mãe: () Ensino Fundamental () Ensino Médio (X) Ensino Superior

- 18) Cite apenas o bairro em que reside.

Michel Neme

- 19) Quais são os hábitos de leitura de seus pais ou pessoas que convivem frequentemente com você?

Minha família não é muito de ler.

- 20) Qual a profissão do pai: Supervisor de um setor da AB Brasil e é chefe de uma marcenaria
mãe: Chefe de uma marcenaria

- 21) Seus familiares costumam presentear-lá(o) com livros? Costumavam, Hoje não fazem mais

- 22) Há muitos ou poucos livros em sua casa? Quem você mais vê lendo? Muitos. Minha família não é de ler, mas minha irmã está bastante com os livros escolares.

Aluno 9

Informações importantes sobre literatura e hábitos de leitura.

Sexo: (X) masculino () feminino

1) Para você: o que é literatura?

LITERATURA PARA MIM É UMA COISA QUE DESCRICIONA UM NOVO MUNDO E NOS AJUDA A COMPREENDER O SIGNIFICADO DE UM LIVRO

2) Por que você lê?

EU LEO PARA ENTENHA EM UM MUNDO NO QUAL EU POSSO IMAGINAR MUITAS COISAS.

3) O que você pensa quando um professor ou alguém de sua convivência lhe propõe a leitura de um livro? Por quê?

QUANDO É UM LIVRO QUE EU ME INTERESSE PENSO EM LER NO MESMO MOMENTO, POR GOSTO DE LER LIVROS DO MEU INTERESSE

4) Qual a sua visão com relação à literatura?

MINHA VISÃO EM RELAÇÃO À LITERATURA É QUE ELA É ALGO IMPORTANTE MAS QUE AS PESSOAS NÃO LEVAM MUITO A LITERATURA COMO ALGO IMPORTANTE

5) Quais são seus hábitos de leitura?

EU NORMALMENTE LEO DE 10 A 15 PAGINAS, QUANDO TENHO UM LIVRO PARA LER, É NORMALMENTE LEO DUIS OU TRÊS LIVROS NO ANO

6) Qual é o entretenimento mais comum da família?

ASSISTIR UM FILME NO FINAL DA TARDE OU A NOITE

7) Quem o iniciou na leitura?

QUEM INICIOU MINHA LEITURA FOI O MEU PAI, QUE COMEÇOU A LER E DEPOIS PEDI MEU PRIMEIRO LIVRO.

8) Qual a finalidade de ler?

ENTENHA EM UM NOVO MUNDO ONDE POSSO IMAGINAR VARIAS COISAS

9) Qual gênero, mais comumente, você escolhe para leitura?

MISTÉRIO.

10) Qual a importância do texto literário para você?

O TEXTO LITERÁRIO PARA MIM É UMA FORMA DE SAIR DO MUNDO REAL E IR PARA UM IMAGINÁRIO.

Aluno 9

- 11) Aproximadamente quantos filmes ou séries você assistiu no último mês?

APROXIMADAMENTE EU ASSISTI 8 FILMES OU SÉRIES

- 12) Quais as temáticas desses filmes ou séries?

AÇÃO, AVENTURA, MISTÉRIO, COMÉDIA E ANIMAÇÃO

- 13) A leitura de livros já o(a) fez se interessar por filmes/séries relacionados ou vice-versa?

SIM, O FILME ASSASSINATO DO EXPOÇO DO ORIENTE

- 14) Qual o livro que mais marcou sua infância ou adolescência? Por quê?

ASSASSINATO DO EXPOÇO DO ORIENTE, ISS FOI EU ME INTERESSAR NA AÇÃO

- 15) Como você escolhe um livro para leitura (quantidade de páginas, temática, autor, ilustração, outros motivos)? Por quê?

COMPLETAMENTE EU ESCOLHO UM LIVRO PELO TEMÁTICA E QUANTIDADE DE PÁGINAS, ISS PORQUE O AUTOR E ILUSTRAÇÃO NÃO IMPORTAM TANTO NO RESULTADO FINAL.

- 16) Seus pais (familiares) têm ou tinham o costume de ler para você? Que tipo de livros?

NÃO, ISS NÃO TEM O HÁBITO DE LER PARA JÚNIOS.

- 17) Grau de escolaridade

Pai: () Ensino Fundamental () Ensino Médio (X) Ensino Superior

Mãe: () Ensino Fundamental () Ensino Médio (X) Ensino Superior

- 18) Cite apenas o bairro em que reside.

JARDIM ALVINOVA

- 19) Quais são os hábitos de leitura de seus pais ou pessoas que convivem frequentemente com você?

LEI MUITOS LIVROS NO ANO E TAMBÉM LEI UM LIVRO ANTES DE VER O FILME.

- 20) Qual a profissão do pai: MEU PAI TRABALHA NORMANDO PESAS DO CARRO EM BARRA
mãe: MINHA MÃE É PROFESSORA

- 21) Seus familiares costumam presentear-lá(o) com livros? NÃO

- 22) Há muitos ou poucos livros em sua casa? Quem você mais vê lendo? TENHO POUCOS LIVROS

E VOU MEU IRMÃO LENDO MUITO SEMPRE

Aluno 10

Informações importantes sobre literatura e hábitos de leitura.

Sexo: (X) masculino () feminino

1) Para você: o que é literatura?

Para mim a literatura é uma forma de passar o tempo ou relaxar.

2) Por que você lê?

Eu não tenho muito o costume de ler, mas quando eu leio é para passar o tempo.

3) O que você pensa quando um professor ou alguém de sua convivência lhe propõe a leitura de um livro? Por quê?

Se eu me interessar eu acho muito legal, mas se eu não gostar eu leio para a aula como uma tarefa tanto para a escola quanto para casa.

4) Qual a sua visão com relação à literatura?

Não é um hábito que eu tenha, mas é um que eu gostaria de começar.

5) Quais são seus hábitos de leitura?

Atualmente eu estou lendo o livro "Amigos Secretos" para a escola.

6) Qual é o entretenimento mais comum da família?

Normalmente eu e minha família costumamos assistir um filme.

7) Quem o iniciou na leitura?

A minha avó por parte de mãe sempre gostou de ler.

8) Qual a finalidade de ler?

9) Eu gosto de livros de mistério.

10) Qual gênero, mais comumente, você escolhe para leitura?

8) A finalidade de ler para mim, normalmente, é para a escola ou eu leio algum livro e me interesse, como o livro "Diário de um Bandido".

10) Qual a importância do texto literário para você?

Descobrir algo ou falar algo para alguém.

Aluno 10

- 11) Aproximadamente quantos filmes ou séries você assistiu no último mês?

Eu não sei nem aproximadamente, mas foram vários.

- 12) Quais as temáticas desses filmes ou séries?

Suspense, terror ou comédia.

- 13) A leitura de livros já o(a) fez se interessar por filmes/séries relacionados ou vice-versa?

Sim, o livro "Diário de um Banana" me despertou o interesse do filme.

- 14) Qual o livro que mais marcou sua infância ou adolescência? Por quê?

- 15) Como você escolhe um livro para leitura (quantidade de páginas, temática, autor, ilustração, outros motivos)? Por quê?

Com certeza foi "Mickey" e "Diário de um Banana".

- 16) Seus pais (familiares) têm ou tinham o costume de ler para você? Que tipo de livros?

Às vezes eles liam alguns livros fictícios.

- 17) Grau de escolaridade

Pai: () Ensino Fundamental () Ensino Médio (x) Ensino Superior

Mãe: () Ensino Fundamental () Ensino Médio (x) Ensino Superior

- 18) Cite apenas o bairro em que reside.

Centro.

- 19) Quais são os hábitos de leitura de seus pais ou pessoas que convivem frequentemente com você?

Meu irmão e minha mãe leem bastante.

- 20) Qual a profissão do pai: Advogado

mãe: Professora de Música

- 21) Seus familiares costumam presentear-lhe(o) com livros? Não

- 22) Há muitos ou poucos livros em sua casa? Quem você mais vê lendo? Não tem muitos livros.

Quem eu mais vejo lendo é minha mãe.

Aluno 11

Informações importantes sobre literatura e hábitos de leitura.

Sexo: ☒ masculino ☐ feminino

1) Para você: o que é literatura?

Livros grandes com grandes histórias.

2) Por que você lê?

Porque minha mãe me obriga.

3) O que você pensa quando um professor ou alguém de sua convivência lhe propõe a leitura de um livro? Por quê?

Penso que é uma obrigação ou um trabalho, porque não curto muito ler.

4) Qual a sua visão com relação à literatura?

Algo legal mas que eu tenho preguiça de fazer.

5) Quais são seus hábitos de leitura?

Sentar em um lugar confortável e ler.

6) Qual é o entretenimento mais comum da família?

Televisão.

7) Quem o iniciou na leitura?

Minha mãe.

8) Qual a finalidade de ler?

Saber da história, aprender novas palavras.

9) Qual gênero, mais comumente, você escolhe para leitura?

Drama, ação e mangá.

10) Qual a importância do texto literário para você?

Entretenimento.

Aluno 11

- 11) Aproximadamente quantos filmes ou séries você assistiu no último mês? Talvez dez.
- 12) Quais as temáticas desses filmes ou séries? Desenho, filme de suspense e ação.
- 13) A leitura de livros já o(a) fez se interessar por filmes/séries relacionados ou vice-versa? Não.
- 14) Qual o livro que mais marcou sua infância ou adolescência? Por quê? O rato domeado e o morango gigante.
- 15) Como você escolhe um livro para leitura (quantidade de páginas, temática, autor, ilustração, outros motivos)? Por quê? Temática e o título, porque eu gosto de livros de drama.
- 16) Seus pais (familiares) têm ou tinham o costume de ler para você? Que tipo de livros? Não, eu que gostava de ler livros muito ilustrados.
- 17) Grau de escolaridade
 Pai: () Ensino Fundamental () Ensino Médio (X) Ensino Superior
 Mãe: (X) Ensino Fundamental () Ensino Médio () Ensino Superior
- 18) Cite apenas o bairro em que reside.
- 19) Quais são os hábitos de leitura de seus pais ou pessoas que convivem frequentemente com você? Minha mãe não lê e meu pai tem hábito de ler notícias.
- 20) Qual a profissão do pai: Engenheiro de produção.
 mãe: não tem profissão.
- 21) Seus familiares costumam presentear-la(o) com livros? Não.
- 22) Há muitos ou poucos livros em sua casa? Quem você mais vê lendo? Não tem muitos livros em minha casa e eu vejo meu pai lendo.

Aluno 12

Informações importantes sobre literatura e hábitos de leitura.

Sexo: (x) masculino () feminino

1) Para você: o que é literatura?

Algo que remete ao conhecimento de livros.

2) Por que você lê?

Adquirir conhecimento e analisar gosto.

3) O que você pensa quando um professor ou alguém de sua convivência lhe propõe a leitura de um livro? Por quê?

Interessante, porque talvez eu goste e como uma pessoa de minha convivência propõe um livro ela me conhece e sabe o meu gosto.

4) Qual a sua visão com relação à literatura?

Eu acho bem legal pois pode me ajudar na vida e proporcionar.

5) Quais são seus hábitos de leitura?

Costumo ler livro por mês.

6) Qual é o entretenimento mais comum da família?

Todos se reúnem para a refeição.

7) Quem o iniciou na leitura?

Minha mãe e incentivos da família.

8) Qual a finalidade de ler?

O ler te fornece um mundo seu, ouativo, mais ideais.

9) Qual gênero, mais comumente, você escolhe para leitura?

Mitologia, fantasia, suspense.

10) Qual a importância do texto literário para você?

Melhora a oratória, comunicação.

Aluno 12

- 11) Aproximadamente quantos filmes ou séries você assistiu no último mês? 3 filmes
- 12) Quais as temáticas desses filmes ou séries? Poder financeiro, suspense e ação.
- 13) A leitura de livros já o(a) fez se interessar por filmes/séries relacionados ou vice-versa? A leitura dos livros educacionais fez que eu assistisse "3m" (história romana).
- 14) Qual o livro que mais marcou sua infância ou adolescência? Por quê? Sherlock Holmes, porque ele me identifico com romance investigativo.
- 15) Como você escolhe um livro para leitura (quantidade de páginas, temática, autor, ilustração, outros motivos)? Por quê? Temática e autor, porque o gosto pode se potencializar pelo autor.
- 16) Seus pais (familiares) têm ou tinham o costume de ler para você? Que tipo de livros? Sim, minha mãe. Romances, ela lia.
- 17) Grau de escolaridade
 Pai: () Ensino Fundamental () Ensino Médio (x) Ensino Superior
 Mãe: () Ensino Fundamental () Ensino Médio (x) Ensino Superior
- 18) Cite apenas o bairro em que reside. Jordem Empre
- 19) Quais são os hábitos de leitura de seus pais ou pessoas que convivem frequentemente com você? Meu pai, um livro a cada dois meses e minha mãe, um livro a cada um mês.
- 20) Qual a profissão do pai: Dono de empresa industrial
 mãe: Confeteira
- 21) Seus familiares costumam presentear-la(o) com livros? Não
- 22) Há muitos ou poucos livros em sua casa? Quem você mais vê lendo? Muitos livros e quem eu mais vejo lendo é minha mãe.

Aluno 13

Informações importantes sobre literatura e hábitos de leitura.

Sexo: () masculino ☒ feminino

1) Para você: o que é literatura?

para mim é a classificação do livro

2) Por que você lê?

dependente do livro é porque eu me interesso no assunto em acho a capa e o nome legal eu quero ler mais e fiquei com vontade de ler o livro

3) O que você pensa quando um professor ou alguém de sua convivência lhe propõe a leitura de um livro? Por quê?

geralmente eu gosto principalmente a Beth (não estou passando soco viu) pois ela oferece uma leitura mais divertida, descontraída e tem um jeito de contar como se estivesse nos momentos

4) Qual a sua visão com relação à literatura?

Eu acho bem importante pois sempre está presente na nossa vida.

5) Quais são seus hábitos de leitura?

moderado

6) Qual é o entretenimento mais comum da família?

futebol, jogos, filmes e fazer artesanato

7) Quem o iniciou na leitura?

minha mãe e minha irmã

8) Qual a finalidade de ler?

aprender e despertar a curiosidade, interpretação do texto e o prazer do conhecimento

9) Qual gênero, mais comumente, você escolhe para leitura?

romance, romântico, terror, suspense, ficção e romance entre gêneros de mesmo gênero

10) Qual a importância do texto literário para você?

ampliar o vocabulário e abrir a mente

Aluno 13

- 11) Aproximadamente quantos filmes ou séries você assistiu no último mês?
 5 filmes, 2 séries
- 12) Quais as temáticas desses filmes ou séries?
 vida adolescente, amadurecimento
- 13) A leitura de livros já o(a) fez se interessar por filmes/séries relacionados ou vice-versa?
 SIMMM, eu amo quando isso acontece!
- 14) Qual o livro que mais marcou sua infância ou adolescência? Por quê?
 O Bumba não vai para fequê neste livro, pai eu achei bonito e retrata um assunto como se a pessoa que escreveu passou por isso (Recomendo muito!)
- 15) Como você escolhe um livro para leitura (quantidade de páginas, temática, autor, ilustração, outros motivos)? Por quê?
 Tamanho, capa, nome, recomendação de tik tok
- 16) Seus pais (familiares) têm ou tinham o costume de ler para você? Que tipo de livros?
 Sim, infantil sobre animais e princesas
- 17) Grau de escolaridade
 Pai: () Ensino Fundamental ☒ Ensino Médio () Ensino Superior
 Mãe: () Ensino Fundamental () Ensino Médio ☒ Ensino Superior
- 18) Cite apenas o bairro em que reside.
 Alto do Alvorado
- 19) Quais são os hábitos de leitura de seus pais ou pessoas que convivem frequentemente com você?
 meu pai é bem pouco, minha mãe lê muito, meu irmão mais velho lê livros, está com o livro de Gramática (costuma muito ele) meu irmão do meio não deve nem saber ler, o que um livro serve
- 20) Qual a profissão do pai: profetista
 mãe: professora de matemática e psicologia e psicóloga
- 21) Seus familiares costumam presentear-lá(o) com livros? Sim
- 22) Há muitos ou poucos livros em sua casa? Quem você mais vê lendo?
 biblioteca em casa, meu irmão lê muito e ele que mais me influencia a ler e no empréstimo de livros

Aluno 14

Informações importantes sobre literatura e hábitos de leitura.

Sexo: ☒ masculino ☐ feminino

1) Para você: o que é literatura?

É a área relacionada aos livros como: Romances, livros científicos, Terror, e até estudos e pesquisas.

2) Por que você lê?

Porque são histórias interessantes e para trabalhar em aula.

3) O que você pensa quando um professor ou alguém de sua convivência lhe propõe a leitura de um livro? Por quê?

Ele/ela quer te incentivar e ampliar o gosto pela leitura.

4) Qual a sua visão com relação à literatura?

É muito interessante, variada e cheia de criatividade.

5) Quais são seus hábitos de leitura?

Eu normalmente leio 3 vezes por mês.

6) Qual é o entretenimento mais comum da família?

Assistir filmes.

7) Quem o iniciou na leitura?

Um pouco meus pais e também as professoras.

8) Qual a finalidade de ler?

Obter conhecimento e aprender coisas novas.

9) Qual gênero, mais comumente, você escolhe para leitura?

Arquitetura e HQ.

10) Qual a importância do texto literário para você?

Expressar a criatividade e a escrita de palavras.

Aluno 14

- 11) Aproximadamente quantos filmes ou séries você assistiu no último mês?
Eu assisti a 3 filmes.
- 12) Quais as temáticas desses filmes ou séries?
Criaturas místicas e dinossauros.
- 13) A leitura de livros já o(a) fez se interessar por filmes/séries relacionados ou vice-versa?
Sim.
- 14) Qual o livro que mais marcou sua infância ou adolescência? Por quê?
O diário de um bananeiro e a Juvenal da Mônica. Porque são engraçados.
- 15) Como você escolhe um livro para leitura (quantidade de páginas, temática, autor, ilustração, outros motivos)? Por quê?
Pela temática. Porque é o que me atrai.
- 16) Seus pais (familiares) têm ou tinham o costume de ler para você? Que tipo de livros?
Meus pais tinham. Os contos maravilhosos, como piratas.
- 17) Grau de escolaridade
 Pai: () Ensino Fundamental ☒ Ensino Médio () Ensino Superior
 Mãe: () Ensino Fundamental () Ensino Médio ☒ Ensino Superior
- 18) Cite apenas o bairro em que reside.
Barra Curvy
- 19) Quais são os hábitos de leitura de seus pais ou pessoas que convivem frequentemente com você?
Eles não tem o hábito de leitura.
- 20) Qual a profissão do pai: Comerciante
 mãe: Dona de casa
- 21) Seus familiares costumam presentear-lá(o) com livros? Não
- 22) Há muitos ou poucos livros em sua casa? Quem você mais vê lendo? Uma quantidade média. Meu irmão, que está na fase de alfabetização.

Aluno 15

Informações importantes sobre literatura e hábitos de leitura.

Sexo: (x) masculino () feminino

1) Para você: o que é literatura?

É ler aquilo que pode fazer adquirir conhecimentos ou não

2) Por que você lê?

Alguns livros porque gosto da trama e outros porque a escola pediu.

3) O que você pensa quando um professor ou alguém de sua convivência lhe propõe a leitura de um livro? Por quê?

Que vai ser chato, mas dependendo do livro a leitura é legal

4) Qual a sua visão com relação à literatura?

Que é necessário

5) Quais são seus hábitos de leitura?

Eu leio um pouco por dia

6) Qual é o entretenimento mais comum da família?

Assistir a filmes

7) Quem o iniciou na leitura?

A escola

8) Qual a finalidade de ler?

Tem pessoas que leem por prazer

9) Qual gênero, mais comumente, você escolhe para leitura?

Depende, eu estou lendo um livro romance e suspense

10) Qual a importância do texto literário para você?

Depende do texto, pode ser para adquirir conhecimentos

Aluno 15

- 11) Aproximadamente quantos filmes ou séries você assistiu no último mês?
Eu assisti uns 40 filmes / séries
- 12) Quais as temáticas desses filmes ou séries?
Comédia, ação e aventura
- 13) A leitura de livros já o(a) fez se interessar por filmes/séries relacionados ou vice-versa?
Não, eu nunca comparei um livro por causa de séries / filmes
- 14) Qual o livro que mais marcou sua infância ou adolescência? Por quê?
Os livros de Tuma do maracá, porque era o que eu mais lia
- 15) Como você escolhe um livro para leitura (quantidade de páginas, temática, autor, ilustração, outros motivos)? Por quê?
Eu escolho o livro pelo tema, porque fico mais legal de ler
- 16) Seus pais (familiares) têm ou tinham o costume de ler para você? Que tipo de livros?
Eles não tinham costume de ler
- 17) Grau de escolaridade
 Pai: () Ensino Fundamental () Ensino Médio (X) Ensino Superior
 Mãe: () Ensino Fundamental (X) Ensino Médio () Ensino Superior
- 18) Cite apenas o bairro em que reside.
Jardim Alvorada
- 19) Quais são os hábitos de leitura de seus pais ou pessoas que convivem frequentemente com você?
Só a minha mãe lê livros na minha casa
- 20) Qual a profissão do pai: Empresário
 mãe: costureira
- 21) Seus familiares costumam presentear-la(o) com livros? não
- 22) Há muitos ou poucos livros em sua casa? Quem você mais vê lendo? Nem nenhum caso
não tem muitos livros - a minha mãe é a pessoa que eu mais vejo lendo

Relatos de alguns alunos sobre a abordagem da leitura antes e depois deste trabalho

Quando você lia na escola, o que era pedido para você fazer após o término do livro ou mesmo durante a leitura?

Era pedido para fazer uma prova com perguntas básicas e bobas sobre os detalhes do livro, isso não me fazia prestar mais atenção no livro, até porque a professora pediu para ler em casa e eu só pegava um resumo na internet um dia antes da prova, eu não conseguia ter gosto pelo livro.

O que o livro "Amigos Secretos" proporcionou de crescimento pessoal (individual) para você?

Ele nos incentivou a ler o Peter Pan, eu me diverti lendo e me deu vontade de conhecer um pouco dos histórias dos outros personagens envolvidos, para ver se eu liço uma coisa a outra.

E agora, o que você pensa sobre literatura?

Eu penso que é um jeito de se divertir, ter vocabulário, criatividade e relaxar.

Quando você lia na escola, o que era pedido para você fazer após o término do livro ou mesmo durante a leitura?

A professora do fundamental I exigia um resumo do livro lido, após a leitura e o professor do 6º ano também. Já a professora do 7º ano pro cima, não exigia resumos e nem provas.

O que o livro "Amigos Secretos" proporcionou de crescimento pessoal?

Eu não sei o que o livro "Amigos Secretos" me proporcionou.

E agora, o que você pensa sobre literatura?

Minha opinião não mudou, acredito que livros não servem apenas para aprender gramática, mas também, estimula criatividade, de fonte de conhecimento, entretenimento, entre outros.

Quando você lia na escola, o que era pedido para você fazer após o término do livro ou mesmo durante a leitura?

Fazíamos prova, uma vez a professora deu para ler a Sombrita fábula de chocolate e fizemos uma prova sobre o livro, e tinha uma pergunta sobre qual era a cor do biscoito que era misturado no cacau, foi muito marcante para mim pois me esperei de uma muito pequena se eu considerarei isso no primeiro contato com a literatura.

O que o livro "Amigos Secretos" proporcionou de crescimento pessoal (individual) para você?

Me deu vontade de ler os livros que mencionei nele.

E agora, o que você pensa sobre literatura?

É algo gostoso e leve, é legal ouvir o Peter Pan, e quando eu ligo parece que estou no livro. Peter Pan parece um livro infantil mas o livro está cheio de coisas engraçadas.

Quando você lia na escola, o que era pedido para você fazer após o término do livro ou mesmo durante a leitura?

Após a leitura de um livro, era pedido para que não fizessemos uma prova, com perguntas relacionadas a detalhes pertencentes ao livro e um resumo da história do livro também era pedido um texto sobre o que você entendeu e ideias, ilustrações do livro.

O que o livro "Amigos Secretos" proporcionou de crescimento pessoal (individual) para você?

Por um o livro Amigos Secretos me proporcionou um pensamento diferente, mais aberto em relação a imaginação, criação das coisas, e também me incentivou a ler mais livros que estão relacionados, estimulando a minha leitura.

E agora, o que você pensa sobre literatura?

A literatura me proporciona momentos de diversão e momentos emocionantes em que você se conecta com o mesmo, também ensina com histórias. Literatura não é só sobre gramática, também a ajuda, mais e sobre descontração.

eu lia na minha antiga escola sempre tinha provas sobre os livros e eu passei a odiar a leitura e me arrependo de não gostar de ler mas a Beti esta me ensinando a gostar de ler.

O que o livro "Amigos SecreTos" proporcionou de crescimento pessoal (individual) para você?

O livro foi legal, ele retomou o sentimento de gostar/amor a leitura.

E agora, o que você pensa sobre literatura?

É uma "matéria" que nos ensina de uma maneira divertida a melhorar nosso vocabulário e a fazermos amizade com as palavras.

Quando você lia na escola, o que era pedido para você fazer após o término do livro ou mesmo durante a leitura?

Um professor trouxe o escritor do livro para um bate-papo e também, algumas vezes, aplicava uma prova, que eu não gostava.

Outro professor, durante a leitura nos deixava intrigados sobre a continuação do livro.

Já um outro professor nos trouxe um livro repleto de enigmas e para prosseguir tínhamos que resolvê-los e ao final fizemos um resumo e debatemos.

O que o livro "Amigos SecreTos" proporcionou de crescimento pessoal (individual) para você?

O livro me fez perceber que a leitura amplia a imaginação e despertou a vontade de ler outros livros.

E agora, o que você pensa sobre literatura?

Para mim a literatura, atualmente, me faz ter mais criatividade e curiosidade, além de conseguir viver a vida de outros personagens.

Quando você lia na escola, o que era pedido para você fazer após o término do livro ou mesmo durante a leitura?

R: Era pedido para fazermos resumos e provas, como no 7º e 9º ano, e isso me desanimava pois via uma obrigação e não me deixava de sair cheio.

O que o livro "Amigos SecreTos" proporcionou de crescimento pessoal (individual) para você?

R: Ele trouxe várias mensagens positivas e gerou curiosidade, mas não vontade de ler outros livros.

E agora, o que você pensa sobre literatura?

R: A literatura é relacionada com o sentimento que você tem quando lê.

QUANDO VOCÊ LIA NA ESCOLA, O QUE ERA PEDIDO PARA VOCÊ FAZER APÓS O TÉRMINO DO LIVRO OU MESMO DURANTE A LEITURA?

QUANDO EU LIA NA ESCOLA NORMALMENTE ME PODIAM PARA ESTUDAR O LIVRO, O QUE ERA QUIM PUIS EU LIA PENSANDO NA PROVA E FAZIA O LIVRO SER CHATO. MAS DEPOIS DE UM TEMPO NA ESCOLA AS AULAS FICARAM MAIS LEGAIS, PUIS FOCAMOS NA LEITURA E NA HISTÓRIA, NÃO SOMENTE NAS PARTES PRINCIPAIS.

O QUE O LIVRO "Amigos SecreTos" PROPORCIONOU DE CRES- CIMENTO PESSOAL (INDIVIDUAL) PARA VOCÊ?

O LIVRO ME DEU VONTADE DE LER MAIS LIVROS SOBRE OS PERSONAGENS QUE APARECEAM NELE.

E AGORA, O QUE VOCÊ PENSA SOBRE LITERATURA?

PARA MIM LITERATURA É UMA NOVA FORMA DE VER O MUNDO.

Quando você lia na escola, o que era pedido para você fazer após o término do livro ou mesmo durante a leitura?

R: Era pedido para fazermos resumos e provas, como no 7º e 4º ano, e isso me desanimava pois virava uma obrigação e não me deixava de saco cheio.

O que o livro "Amigos Secretos" proporcionou de crescimento pessoal (individual) para você?

R: Ele trouxe várias mensagens positivas e gerou curiosidade, mas não vontade de ler outros livros.

E agora, o que você pensa sobre literatura?

R: A literatura é relacionada com o sentimento que você tem quando lê.

Quando você lia na escola, o que era pedido para você fazer após o término do livro ou mesmo durante a leitura?

Anteriormente os professores mandavam a gente fazer resumo do que a gente entendia sobre, para no uma lista com várias perguntas: quem era o escritor, o texto, personagens principais; e também davam provas, isso me causava preguiça, eu começava a cochilar, pois isso causava algo ruim se fosse obrigatório a gente ler e ter que decorar, isso que causava o preguiça mas a Beth chegou e pagou o lugar dos antigos professores e para mim ela realmente me incentivou o que é ler, a lidar melhor com a leitura e a Beth me incentivou o que realmente é, ela é uma ótima professora, me ensinou a gostar de ler, Beth foi muito importante na minha formação escolar, pois a leitura me trouxe muito conhecimento e tudo isso foi por uma causa, muito obrigada você ficou muito mais que marcado na minha vida, você é luz e sorriso!

O que o livro "Conigo Secretos" proporcionou de crescimento pessoal (individual) para você?

Ele me ensinou a ter mais imaginação e se colocar dentro de coisas. Ele, e o resto do livro me fez com que eu quisesse ler mais e mais livros.

E agora, o que você pensa sobre literatura?

A literatura para mim é o faz com que a gente vive uma imaginação espantosa lá, e a leitura é calma, leve, e se aprende coisas novas, palavras, significados, etc. etc. que se encontram em algumas partes e tem livros que se lê e se encontra dentro dele, etc. etc. me deu vontade de ler e ler para elevar o que tem nos outros livros que dão continuidade da minha curiosidade e da para você ter aprendizados para a vida, me ensinam a ver o mundo pelo lado bom, pois o Peter Pan, tem uma visão super infantil mas o livro é mais em termos de que imaginamos, tem muitos acontecimentos, palavras que eu nem sabia o que era e eu li e me trouxe coisas boas e como lidar com cada coisa, nunca ver esquecer de um livro, foi o livro que me ensinou a me dar continuidade e lição para vida.



Sempre quando um professor pedia para lermos um livro normalmente era para fazer um resumo ou prova ou até mesmo apresentar para turma o que você entendeu do livro que você leu ou até mesmo está lendo eu nunca tive o hábito de ler, sempre tentei começar isso, mas sempre que iniciava um livro a maioria das vezes não me interessava o assunto dele, acho que isso tem um pouco a ver com isso os professores sempre pediram algo em troca e não apenas lerem o livro e comentarem o que entenderam, suas opiniões, o que você achou de uma fala, se você encontrou as frases ocultas do livro entre outras coisas. Também minha mãe sempre que lia um livro sendo da escola ou não pedia para explicar o que entendi me estimulando, como eu, a prestar mais atenção no que estou lendo.

Ele me disse um pouco sobre crianças disse que elas são pessoas puras de alma, que brigam mas logo se desculpem e vão brincar como se nada tivesse acontecido disse também que as crianças tem pensamento e imaginação fértil que estão dispostas a ajudar o próximo a encontrar novos amigos. Dizem também que pessoas que não tem o hábito de leitura normalmente não tem tanta imaginação quanto as que leem, porque essas entram dentro da história se imaginam como personagens da história, isso me incentivou, mesmo que um pouco, a vontade de ler outras histórias que dão esse tipo de significado, que te faz pensar de uma forma diferente do que pensava antes de lê-lo.