

JAMILLE CLAUDIA DA SILVA

**A PALAVRA EM DESVIO NAS OBRAS DE BARTOLOMEU CAMPOS DE
QUEIRÓS: UMA REFLEXÃO SOBRE A EXPRESSIVIDADE DA LÍNGUA E A
FORMAÇÃO DO LEITOR**

ASSIS

2020

JAMILLE CLAUDIA DA SILVA

**A PALAVRA EM DESVIO NAS OBRAS DE BARTOLOMEU CAMPOS DE
QUEIRÓS: UMA REFLEXÃO SOBRE A EXPRESSIVIDADE DA LÍNGUA E A
FORMAÇÃO DO LEITOR**

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

Orientador (a): Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

ASSIS

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação(CIP)
Vânia Aparecida Marques Favato - CRB 8/3301

Silva, Jamille Cláudia da
S586p A palavra em desvio nas obras de Bartolomeu Campos de Queirós: uma reflexão sobre a expressividade da língua e da formação do leitor / Jamille Cláudia da Silva. Assis, 2020.
244 f. : il.

Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientadora: Dra. Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

1. Queirós, Bartolomeu Campos, 1944-2012. 2. Leitura. 3. Literatura - Estética. 4. Metáfora. I. Título.

CDD 028.9

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: A PALAVRA EM DESVIO NAS OBRAS DE BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS: uma reflexão sobre a expressividade da língua e a formação do leitor

AUTORA: JAMILLE CLÁUDIA DA SILVA

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
Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / UNESP/Assis

Prof. Dr. FRANCISCO CLAUDIO ALVES MARQUES
Departamento de Letras Modernas / UNESP/Assis

Prof. Dr. THIAGO ALVES VALENTE
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras / UENP/Cornélio Procopio

Assis, 06 de fevereiro de 2020

*Aos meus amados e queridos pais,
Antônia e Nelson, pelo cuidado e carinho e às
pessoas que tanto me auxiliaram nesta
caminhada: Mário, Janielle e Ricardo.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela oportunidade de ingressar no Programa de Pós-Graduação com que sempre sonhei. Por mostrar-me a todo tempo seu amor e cuidado. Pelos projetos de felicidade que Ele tem para mim e, sobretudo, por ter-me concedido saúde para realizar este trabalho.

Agradeço imensamente à minha querida orientadora, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira, por quem tenho profunda admiração profissional e pessoal. Obrigada pelo verdadeiro socorro que me deu na graduação e por me acompanhar desde então nesta caminhada com tamanha competência.

Agradeço aos meus pais, Antônia e Nelson, por todo apoio, carinho e amor a mim dedicados. Por todos os sacrifícios feitos para que este trabalho acontecesse, como as malas feitas, as comidas embaladas com amor e as viagens semanais para o cumprimento das disciplinas.

Agradeço à minha querida e amada irmã, Janielle, que é meu maior exemplo de força e determinação. Por toda a confiança depositada em mim que me fez acreditar ainda mais que este sonho seria possível. Ao meu cunhado Ricardo, meu parceiro, meu verdadeiro irmão! Agradeço por todo apoio e pelas orações.

Ao meu amor, amigo e parceiro da vida, Mário Zambon que sempre me deu forças e me encorajou a realizar este trabalho com êxito. O meu carinhoso e sincero; obrigada!

Aos meus avós, Augusta e José (em memória), pelo carinho de sempre. Ao meu tio Osmar, Toninho e Edmilson. A todos meus queridos primos e toda extensão da minha preciosa família.

Aos meus queridos amigos, Matheus, Leonardo, Luan e Ester, pela parceria e paciência. Por terem me acompanhado tão de perto e cedido-me todo apoio e carinho necessário. A todos os participantes do Grupo de Jovem Jesse de Araçatuba, que são minha segunda família, pelas orações e pela torcida.

Aos meus queridos alunos da Rede SESI que participaram desta pesquisa de maneira tão entusiasmada e competente.

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

O menino que carregava água na peneira

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para
mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água.
O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio
do que do cheio.
Falava que vazios são maiores e até infinitos.

Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito
porque gostava de carregar água na peneira.

Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu que era capaz de ser noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela. O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!
A mãe reparava o menino com ternura.

A mãe falou:
Meu filho você vai ser poeta.
Você vai carregar água na peneira a vida toda.
Você vai encher os vazios com as suas peraltagens
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos.

Manoel de Barros (2010, p. 469).

SILVA, Jamille Claudia. **A palavra em desvio nas obras de Bartolomeu Campos de Queirós: uma reflexão sobre a expressividade da língua e a formação do leitor.** Assis, 244. 217f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2020.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo realizar, a partir dos pressupostos da Estética da Recepção (JAUSS, 1994; ISER, 1996 e 1999), uma análise das obras *Por parte de pai* (1995), *Vermelho Amargo* (2011) e *O olho de vidro do meu avô* (2004), de Bartolomeu Campos de Queirós, incorporadas pelos acervos do PNBE destinados ao público do Ensino Médio e do EJA – Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, essas obras estão disponíveis nas escolas públicas e podem ser conhecidas pelo público jovem, embora não tenham sido direcionadas especificamente a ele em sua origem. As obras de Queirós situam-se no que Eliana Yunes (2013) denomina como literatura de fronteira, pois se encontram na fronteira de todas as idades do ser humano, ou seja, podem ser lidas por crianças e adultos. Além disso, classificam-se como literatura de fronteira pelo hibridismo, pois suas narrativas resultam da inventividade proveniente do hábil entrecruzamento entre prosa e poesia. Configuram-se como obras dotadas de prosa poética, de cunho autobiográfico e memorialístico que, mesmo na ficção, abordam questões filosóficas e existenciais, dirigindo-se a públicos de diferentes idades. Com mais de quarenta livros publicados, alguns deles traduzidos para outros idiomas, o escritor mineiro possui um acervo altamente premiado pela crítica literária por sua competência criativa e habilidade sensível no trato com a palavra. Desse modo, pela análise literária, buscou-se verificar como se efetiva a organização do plano linguístico nas três obras eleitas como objeto de estudo. Esse recorte metodológico justifica-se, pois a prosa poética de Queirós define-se pela linguagem metafórica, dotada de valor estético. Na análise do processo de construção das obras, conferiu-se ênfase à expressividade da língua, o que permitiu-nos observar como a subjetividade do autor se projeta em seu texto, culminando em uma produção literária de cunho autobiográfico e fantasiosa e de viés poético. Como desdobramento do trabalho, realizou-se a recepção da obra *Por parte de Pai*, de Queirós (1995), com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, assistidos pela Rede SESI, situada no município de Araçatuba, Estado de São Paulo, onde atuou-se como professora de Língua Portuguesa. Para tanto, o Método Recepcional, de Bordini e Aguiar (1993), foi utilizado.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Bartolomeu Campos de Queirós. Prosa poética. Estética da recepção. Método recepcional.

SILVA, Jamille Claudia. **The word in deviation in Bartolomeu Campos de Queirós' works:** a reflection about the language expressiveness and development of a reader. Assis, 2020. 244f. Dissertation (Masters in Languages) – São Paulo State University “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), School of Sciences, Humanities and Languages, Assis, 2020.

ABSTRACT

This research aims to present, from the assumptions of Reception Aesthetics (JAUSS, 1994; ISER, 1996 and 1999), an analysis of the works *Por parte de pai* (1995), *Vermelho Amargo* (2011) and *O olho de vidro do meu avô* (2004), by Bartolomeu Campos de Queirós, incorporated by the PNBE collections for the High School and EJA - Youth and Adult Education. These works are available in public schools and may be known to the young public, although they were not specifically addressed to them in their origin. Queirós' works are situated in what Eliana Yunes (2013) calls the frontier literature, as they are on the frontier of all ages of human beings, that is, they can be read by children and adults. In addition, they are classified as frontier literature by their hybridity, because their narratives result from the inventiveness that comes from the skillful intersection between prose and poetry. They are configured as works endowed with poetic prose, autobiographical and memorialist nature that, even in fiction, address philosophical and existential issues, addressing audiences of different ages. With more than forty books published, some of them translated into other languages, the Minas Gerais writer has a collection highly prized by literary critics for his creative competence and sensitive ability in dealing with words. Hence, through the literary analysis, we sought to verify how the organization of the linguistic plane is effective in the three works chosen as the object of study. This methodological approach is justified because Queirós' poetic prose is defined by metaphorical language, endowed with aesthetic value. In the analysis of the process of construction of the works, the emphasis was given to the expressiveness of language, which allowed us to observe how the author's subjectivity is projected in his text, culminating in a literary production of autobiographical and fantasy nature and poetic bias. The unfolding of this research was the acceptance of students from the 8th grade of Elementary School to the work *Por parte de pai*, from Queirós (1995). The students attended a SESI school, located in Araçatuba, State of São Paulo, and were lead by the Portuguese Language teacher. For this, the Reception Method, by Bordini and Aguiar (1993), was used.

KEYWORDS: Literature. Bartolomeu Campos de Queirós. Poetic prose. Aesthetics of reception. Reception Method.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do livro <i>Por parte de pai</i> (1995).....	89
Figura 2 – Capa do livro <i>O olho de vidro do meu avô</i> (2004).....	100
Figura 3 – Capa do livro <i>Vermelho amargo</i> (2011).....	108
Figuras 4 e 5 – Fotos da área de convívio na entrada do Clube, e da área recreativa da educação infantil.....	122
Figura 6 – Foto da entrada do Clube e da Secretaria.....	123
Figura 7 – Foto panorâmica do Clube.....	123
Figura 8 – Banner de divulgação da Oficina Literária.....	129
Figura 9 – Foto da atividade de leitura e interpretação da música.....	156
Figuras 10 e 11 – Fotos das anotações dos estudantes sobre a letra da música de Kell Smith.....	157
Figura 12 – Ilustração mencionada para suscitar a discussão sobre intertextualidade.....	161
Figura 13 – Paródia da capa do álbum <i>Abbey Road</i>	162
Figura 14 – Paródia de <i>O grito</i> , de Edvard Munch.....	162
Figura 15 – A última ceia – Simpsons.....	163
Figura 16 – A persistência da memória – Salvador Dali.....	163
Figura 17 – <i>Abaporu</i> (1928), de Tarsila do Amaral e releitura crítica.....	164
Figura 18 – <i>O grito</i> (1893), Edvard Munch, e releitura.....	164
Figura 19 – “De grão em grão a galinha enche o papo!” e “Passei da água pro vinho”, do blog “Eu me chamo Antonio”, do escritor Pedro Gabriel, autor de livro homônimo.....	165
Figuras 20 e 21 – Fotos das representações dos estudantes sobre intertextualidade.....	166
Figuras 22 e 23 – Fotos das discussões sobre o poema.....	167
Figura 24 – Capa do livro <i>Guilherme Araújo Fernandes</i> , de Mem Fox (1995).....	171
Figuras 25, 26 e 27 – Destaques gráficos dos alunos em seus livros.....	179
Figura 28 – Foto do encontro com Dona Augusta – relato de histórias da infância.....	192
Figuras 29, 30, 31 e 32 – Encenações das partes preferidas do livro <i>Por parte de pai</i>	196
Figura 33 – Ilustração de M. C. (14 anos).....	201
Figura 34 – Ilustração da aluna G.F. (14 anos).....	202

SUMÁRIO

Memórias de um percurso	14
Introdução.....	18
CAPÍTULO I – Leitura, literatura, mediação e papel do professor	
1.1 Literatura infantil e juvenil: breve panorama.	26
1.2 Leitura, formação do leitor e papel do professor.	31
1.3 O docente e a escola.....	38
1.4 A linguagem como interação	45
1.5 O ensino da leitura	49
1.6 O PNBE	54
CAPÍTULO II – O texto literário	
2.1 A linguagem no texto literário.....	66
2.2 Por que Bartolomeu Campos de Queirós?.....	74
2.3 A prosa poética de Queirós: análises de suas obras.....	86
2.3.1 <i>Por parte de pai</i>	88
2.3.2 <i>O olho de vidro do meu avô</i>	98
2.3.3 <i>Vermelho amargo</i>	107
CAPÍTULO III – A recepção no centro do debate	
3.1 Adentrando o palco.....	120
3.2 Oficina de leitura.....	127
3.3 Estética da Recepção e Método Recepcional.....	130
3.4 O Método Recepcional.....	133
3.4.1 Determinação do horizonte de expectativas.....	137
3.4.2 Atendimento do horizonte de expectativa.....	154
3.4.3 Ruptura do horizonte de expectativa.....	159
3.4.4 Questionamento do horizonte de expectativas.....	183
3.4.5 Ampliação do horizonte de expectativas.....	193
Considerações finais	203
Referências	211
Anexos	220
Questionário 1 – Questionamento sobre conhecimentos prévios acerca da leitura.....	220
Questionário 2 – Levantamento do gosto dos alunos.....	220
Questionário 3 – Motivação dos estudantes a participar da Oficina Literária.....	220

Questionário 4 - Levantamento dos dez títulos mais retirados na biblioteca.....	221
Questionário 5- Levantamento do gosto pela leitura.....	221
Livro construído de forma coletiva com os alunos.....	222
Figura 1 – Capa do livro de memórias.....	222
Figura 2 – Duração das Oficinas Literárias.....	223
Figura 3 – Recolhendo histórias – capa.....	223
Figura 4 – Resposta da entrevista com a Vó Augusta.....	224
Figura 5 – Resposta da entrevista com a Vó Augusta.....	224
Figura 6 - Resposta da entrevista com a Vó Augusta.....	225
Figura 7 - Resposta da entrevista com a Vó Augusta.....	225
Figura 8 - Resposta da entrevista com a Vó Augusta.....	226
Figura 9 - Resposta da entrevista com a Vó Augusta.....	226
Figura 10 - Resposta da entrevista com a Vó Augusta.....	227
Figura 11 - Resposta da entrevista com a Vó Augusta.....	227
Figura 12 – Depoimento dos estudantes sobre a visita à casa da Vó Augusta.....	228
Figura 13 - Depoimento dos estudantes sobre a visita à casa da Vó Augusta.....	228
Figura 14 – Nossas memórias – capa.....	229
Figura 15 – Apresentação da estudante.....	229
Figura 16 – Memória colhida pela estudante Maria Clara.....	230
Figura 17 – Apresentação do estudante.....	230
Figura 18 – Memória colhida pelo estudante Douglas.....	231
Figura 19 – Apresentação do estudante.....	231
Figura 20 – Memória colhida pelo estudante Felipe.....	232
Figura 21 – Apresentação da estudante.....	232
Figura 22 – Memória colhida pela estudante Bruna.....	233

Figura 23 – Apresentação da estudante.....	233
Figura 24 – Memória colhida pela estudante Letícia.....	234
Figura 25 – Apresentação do estudante.....	234
Figura 26 – Memória colhida pelo estudante Mário.....	235
Figura 27 – Apresentação da estudante.....	235
Figura 28 – Memória colhida pela estudante Giseli.....	236
Figura 29 – Apresentação do estudante.....	236
Figura 30 – Memória colhida pelo estudante Bruno.....	237
Figura 31 – Nossos momentos – capa.....	237
Figura 32 – Fotos dos momentos de discussão e análise de textos.....	238
Figura 33 – Fotos dos momentos de leitura da obra de Queirós (1995).....	238
Figura 34 – Fotos dos momentos de leitura e análise de textos.....	239
Figura 35 – Fotos de momentos de leitura e capa do livro de Mem Fox (1995).....	239
Figura 36 – Fotos dos momentos de leitura.....	240
Figura 37 - Fotos dos momentos de leitura.....	240
Figura 38 – Fotos dos momentos de estudo e leitura.....	241
Figura 39 – Fotos da roda de conversa e das discussões.....	241
Figura 40 – Fotos de momentos diversos da oficina.....	242
Figura 41 – Fotos dos momentos de leitura.....	242
Figura 42 – Fotos dos momentos de leitura.....	243
Figura 43 – Fotos da encenação dos estudantes e dos momentos de leitura.....	243
Figura 44 – Fotos da encenação dos estudantes e do momento de leitura.....	244
Figura 45 – Fotos dos momentos descontraídos da oficina.....	244

Memórias de um percurso

Início esta dissertação reedificando, por meio da memória, o painel de leitura sobre minha vida e os caminhos trilhados para chegar até aqui, com o amparo e a relevante contribuição de meus familiares e professores que encontrei ao longo de minha formação escolar.

Os livros sempre me encantaram. Desde aqueles que minha mãe guardava na gaveta, com deliciosas receitas nas folhas amareladas com suas letras cheias de amor, àqueles que ela mesma lia na cama, antes do sono chegar. Muito me recordo das capas daqueles livros. Não tinham aspecto novo, pois já tinham sido usados pela minha irmã, contudo, aquele conjunto de livros de capas coloridas trazia-me uma alegria sem fim. Eles faziam parte de um conjunto de obras da Walt Disney, intitulado “Uma história por dia”. Esses livros vinham separados pelas estações do ano e as histórias que eram para ser lidas uma vez ao dia, acabavam sendo devoradas por meus ouvidinhos atentos sempre pedindo mais.

Apesar do apreço por toda aquela coleção, eu tinha a minha história preferida. A do dia quatro de novembro, dia do meu aniversário. Sentia-me muito especial e aquilo tinha um significado afetivo muito grande. Era sobre a Minnie e, embora eu soubesse tudo *de cor* (lembrando que tal expressão vem do francês e significa *saber por intermédio do coração*, e como meu coração amava aquela história!), ouvir mais uma vez nunca era demais.

Na mesma época em que eu me debruçava sobre esta coleção, minha irmã mais velha lia para mim o livro *Ursinho Poo*, por quem também eu tinha grande afeto. Até hoje me recordo de sua capa. Ele tinha aspecto novo, folhas brancas e cheirosas com o ursinho Poo estampado com seus amigos. Na minha história preferida, “Um dia de ventania”, Pooh estava de cachecol ao vento, era outono e as folhas voavam no desenho da primeira página. Este livro, minha irmã trouxe de presente da Bienal, chamava-se *As aventuras do ursinho Pooh e seus amigos*, de Zoehfeld Kathleen W.

Minha mãe assinava a *Revista Recreio* mensalmente e havia ansiedade para que seus exemplares chegassem. Ao final de toda revista, havia uma parte dedicada a adivinhas, intitulada: “O que é, o que é?”. Nessa mesma revista, na época do dia das mães, havia um poema, que de tanto ler, nunca mais me esqueci:

Mãe sublime

Tentar descrever a mãe
foge à lógica e a razão
ela é um por cento cérebro
e o resto é só coração!
Seu amor é sem medidas
na ternura, é sem igual
mãe é algo tão sublime, que só o céu é igual!
Para defender seu filho
é mais feroz que um leão
ela ataca com a força
e também com a oração.
Compará-la a um anjo
é conceito seu e meu.
Ela é bem maior do que anjo, só é menor do que Deus.

Autor: Antonio João da Silva

Além da *Recreio*, minha mãe também assinava as enciclopédias. Assim, minha infância foi permeada de lembranças, especialmente com os livros. Eu tinha admiração tamanha por aquelas enciclopédias que, na época, representavam mistério para mim, pois só podiam ser entendidas pelos adultos e, especialmente, pela minha irmã que realizava suas pesquisas nelas. Até que chegou a minha vez. Depois de crescida, pude realizar minhas pesquisas escolares de história, geografia, ciências naqueles livros ilustrados e que eram capazes de simplificar bem os conteúdos. Eles eram guardados com muito carinho na estante da minha casa, em um lugar todo especial. E não havia um dia em que não eram abertos, tanto para realizar tarefas, ou pela curiosidade que me instigavam.

Lembro-me da biblioteca do SESI, escola em que estudei a vida inteira. A bibliotecária sempre nos ajudava a encontrar os livros. Quando ainda muito pequena, recordo-me de um livro infantil em cuja capa azul havia um peixe estampado com suas nadadeiras brilhantes. O que tinha dentro dele? Hoje, não sei mais dizer, mas sei que foi um dos livros que marcou minha infância e que me foi apresentado na escola. O incrível livro do “peixinho azul de nadadeiras que brilham”. *O peixinho arco-íris*, de Marcus Pfister. Sempre que íamos à biblioteca era uma alegria poder andar entre as prateleiras, olhar para cima, para os lados e encontrar uma imensidão de possibilidades de nos divertirmos e adentrarmos ao mundo da fantasia. Era sempre uma experiência prazerosa.

Nas aulas de Ciências, recordo-me de que a professora entregava as histórias em quadrinhos do Sesinho, personagem que representava o nome da nossa escola. Toda semana nós recebíamos e era uma alegria só! Líamos em voz alta as aventuras desse

menininho com sua turma na escola. Essa revista foi criada no ano de 1947, no ano posterior à criação do SESI. Era um sucesso entre todos os alunos.

O livro *Amigas para sempre*, de Luiz Galdino, também foi apresentado na escola. Com sua capa colorida em rosa, cheia de detalhes, despertou em mim grande interesse. Na época, foi um sucesso entre as garotas, por tratar do primeiro amor. Foi um livro que me conquistou pela organização e disposição gráfica. Um pouco mais tarde, foi a vez de conhecer o livro *Pollyana*, de Eleonor H. Porter. Aos doze anos, este livro significou muito para mim e foi uma espécie de “salvação”. O jogo do contente não era mais uma exclusividade da protagonista quando decidi começar a praticá-lo enquanto lia aquelas páginas na sala de espera do hospital onde meu pai se encontrava, desengano pelos médicos, em 2007.

A partir desses pequenos relatos, afirmo que cada história em minha memória impactou-me de maneira distinta. Cada uma teve um motivo e uma razão para tornar-se importante. Minha família teve papel fundamental na construção da minha história de leitura ou, pelo menos, da iniciação dela. Seja pela minha mãe comprando todas essas obras e as lendo para mim quando criança ou pela figura importantíssima da minha irmã, que foi meu exemplo de leitura, os livros permearam a minha vida de imagináveis maneiras: desde as leituras superficiais, àquelas que me permitiram uma experiência profunda, fazendo-me superar fases difíceis da vida.

Mais recentemente, ao cursar Letras, fui participante do projeto de leitura *Contando Contos e Amarrando Pontos*, nos anos de 2013 e 2014, cujo objetivo era intensificar o contato das crianças de escolas municipais com o universo dos livros, ou até mesmo promover o primeiro contato com a leitura. Através do projeto muitas crianças apreciaram a leitura e refletiram sobre as obras ofertadas, assim, contribuimos para seu desenvolvimento social e cognitivo.

De maneira lúdica, mais e mais crianças foram conquistadas, fazendo com que chegássemos cada vez mais perto do objetivo de formar leitores e criar o gosto e interesse pela leitura. O projeto conta até hoje com o apoio teórico de uma professora coordenadora. Realizávamos um estudo teórico de textos direcionados ao público infantojuvenil que eram discutidos em reunião semanal, além de compartilharmos como ocorria a recepção das obras dentro da sala de aula, ressaltando aspectos positivos e negativos.

O projeto de extensão da Faculdade de Ciências e Letras de Assis se destacou e se destaca até hoje por seu impacto social, o que facilita o desenvolvimento de leitores

críticos e emancipados. Sua importância evidencia-se por privilegiar escolas que carecem de atividades desta espécie, ou seja, de uma contação de histórias que contemple obras com um trabalho estético elaborado e que tenha mediadores de leitura preparados metodologicamente para exercer com qualidade e dedicação tal atividade.

O PIBID/CAPES – Programa de Iniciação à Docência visa à formação e capacitação de alunos estagiários dentro do âmbito escolar, realizando atividades vinculadas ao projeto de formação de licenciandos numa ação conjunta entre a Universidade pública e Escola de Educação Básica. No ano posterior, participei do projeto acompanhando aulas de Português e Inglês nas turmas de 7º e 6º anos. Além disso, tive a oportunidade de lecionar algumas aulas, o que me proporcionou importantes experiências.

Mais tarde, ao término da faculdade, lecionei Português e Redação e pude levar para a sala de aula grandes aprendizados sobre a leitura, sua importância e o que faz uma obra ser emancipatória para seu leitor, incentivando cada vez mais meus alunos sobre o poder da literatura. Vale ressaltar a importância que a professora Eliane Galvão teve nesse processo de interesse pela leitura e divulgação de boas obras. Lembro-me que em uma de suas aulas na graduação ela nos apresentou o autor brasileiro Bartolomeu Campos de Queirós, com a história de *Vermelho Amargo*; livro este que afirmara que a amargura não estava somente no título, mas em toda a obra. A figura alegórica do tomate me instigou muito por tornar-se a metáfora central. Portanto, resalto a importância dos formadores de leitura em nossa vida. Embora eu já tivesse a minha experiência de leitura formada com a ajuda de meus pais, irmã e pela escola, a sugestão de uma querida professora me abriu novos horizontes e me incentivou a realizar essa pesquisa sobre o autor com tanto entusiasmo.

Introdução

Os resultados da quarta edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (FAILLA, 2016) demonstram que a questão da leitura continua a ser um dos entraves à sociedade brasileira. Ela aparece como desafio para o despertar crítico de uma nação que vive entorpecida pelos meios de comunicação de massa. Ler exige esforço, concentração e não oferece estímulos audiovisuais, como os que são valorizados nos dias de hoje. Pelo contrário, exige o “domínio da competência leitora e do letramento” (FAILLA, 2016, p.20). Ler não se limita a prazer, pois demanda uma tarefa árdua que muitas vezes requer esforços.

Entre os motivos colhidos na pesquisa (FAILLA, 2016) sobre o porquê do brasileiro não ler, o principal recai na falta de tempo. Outra questão preocupante é a falta de gosto pela leitura ou algum tipo de dificuldade, em geral, resultante de falta de habilidade leitora. Os dados revelam que há um longo caminho a ser percorrido no que diz respeito à formação de leitores.

Vale ressaltar que a formação leitora do indivíduo é muito influenciada pelo incentivo dos familiares e/ou responsáveis na infância ou pela presença de um mediador. A família desempenha papel fundamental e decisivo na formação do gosto pela leitura entre os jovens. Os dados da pesquisa comprovam a importância da mediação, pois os leitores entrevistados alegaram ter recebido algum tipo de incentivo e/ou de mediação com a leitura no passado, principalmente da mãe ou de um professor, o que já não ocorreu entre os não-leitores.

Muitos brasileiros utilizam seu tempo livre realizando tarefas que não incluem a leitura, como: assistir à televisão, realizar atividades on-line ou comunicar-se através whatsapp. Assim, somente um quarto da população movimenta o mercado livreiro e, quando o faz, adquire obras da cultura de massa ou filiadas a modismos, de escritores como John Green, Kéfera Buchmann, entre outros.

Qualquer que seja o resultado apontado pela pesquisa (FAILLA, 2016), a leitura é libertadora, pois promove o protagonismo do sujeito no acesso à cultura. É instrumento que desenvolve a humanidade no homem, pois leva à reflexão sobre si mesmo e seu entorno social. Sendo assim, a leitura se configura, de acordo com Failla (2016), como arma poderosa capaz de atribuir aos sujeitos, senso crítico, consciência dos processos de aprendizagem e ampliação de seus conhecimentos. Basta sabermos, então, em quais situações a leitura ocorre e se os leitores têm consciência da

importância dessa atividade.

Essa constatação evidencia que a formação literária nas escolas brasileiras, apesar da existência de políticas públicas de leitura, ainda é deficitária. Um exemplo pôde ser visto com o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, cujo objetivo de democratizar o acesso a obras de literatura infantil e juvenis, nacionais e estrangeiras, e a materiais de referência a professores e alunos das escolas públicas (MACIEL, 2008) foi atingido, mesmo após sua suspensão em 2014 (FERNANDEZ, 2019).

A criação desse Programa denotou que ações relacionadas à disponibilidade de acervos para leitura foram otimizadas, refletindo o valor simbólico que a leitura adquiriu para o governo, os órgãos e as instituições compromissados com a educação. Desse modo, no contexto da pesquisa em Literatura, abordar o tema da leitura, associado à ampliação do imaginário do jovem leitor (HELD, 1980), bem como de seu horizonte de expectativa (ISER, 1996 e 1999; JAUSS, 1994) impõe-se aos seus pesquisadores.

Justifica-se, então, apresentar uma reflexão acerca do texto literário que se efetiva sob a forma de novela e romance, pois este, ao adentrar o âmbito da literatura, por consequência, penetra o da cultura na vida social, conforme a acepção de Antonio Candido (1995). Essa reflexão, em especial, valida-se, ao se considerar que para se tratar de cultura na contemporaneidade, faz-se necessário observar os meios pelos quais ela circula, seus processos de produção e de recepção.

De forma consensual, atribui-se à escola a função de assegurar ao aluno competência para o manejo da palavra. Todavia, para que seu uso se revele como instrumento de criatividade e expressividade, faz-se necessário conhecê-la em sua estrutura e organização, manifesta em gêneros textuais diversos, em especial, nos que se pautam pela poeticidade, pois nestes a palavra revela-se em “desvio”. O campo do conhecimento que se ocupa dessa palavra artisticamente trabalhada é a Estilística, segundo Gladstone Chaves de Melo (1976).

O interesse central dessa dissertação recai sobre como os jovens leitores reagem e lidam com a obra de Queirós que possui claramente uma linguagem diferente da usual que conhecem, realizada de maneira pensada, articulada e construída por meio de recursos estilísticos que requerem a atenção especial do leitor, bem como a mediação para que ele seja capaz de interpretar os sentidos implícitos do texto. Assim, entende-se por linguagem em desvio, uma maneira totalmente particular na tessitura dos textos. No caso das obras de Bartolomeu, nota-se a prosa poética que rompe com os limites dos gêneros textuais, instaurando o hibridismo. Nesse sentido, a linguagem artisticamente

trabalhada faculta a desautomatização dos conceitos dos jovens leitores sobre os usos da língua, bem como desenvolve suas percepções sobre expressividade. Na leitura, essa linguagem poética, pautada por imagens, instaura vazios (JAUSS, 1994; ISER, 1996 e 1999) que suscitam a produtividade e a interpretação dos leitores, assegurando, assim, a comunicabilidade.

Para Eliane Ap. Galvão R. Ferreira (2017), quanto mais vazios, mais imagens são construídas pelo leitor. Este leitor, depois de construir inúmeras imagens, precisa adquirir, conforme Wolfgang Iser (1979), senso de discernimento, o que exige capacidade de abstrair-se de suas próprias atitudes para obter a distância necessária ao julgamento de seu próprio modo de orientação. Assim, ao interromper a *good continuation*, os vazios convertem-se em condição para a colisão de imagens na leitura. A colisão impede a degradação do conhecimento, pois este processo requer que o leitor abandone a imagem inicial e construa outra. Assim, a compreensão de um texto ficcional ocorre por meio da experiência estética, ou seja, das operações proposicionais a que ele submete o leitor.

No âmbito escolar, considerar a forma é fundamental, pois, de acordo com Antonio Candido é ela que emociona: “Quando recebemos o impacto de uma produção literária, oral ou escrita, ele é devido à fusão inextricável da mensagem com a sua organização” (1995, p.246). Por sua vez, esse impacto resulta do estilo figurado que, segundo Michel Meyer (2007, p.80) é capaz de conciliar o contraditório, de “[...] manter a alternativa – os termos incompatíveis – no interior de uma resposta, sem precisar decidir entre eles”.

Nesse sentido, objetiva-se nesta dissertação apresentar uma reflexão acerca da importância da leitura de obras dotadas de valor estético em sala de aula, mais propriamente das que se pautam pela palavra em desvio – poética (MARTINS, 1997). Mais especificamente, busca-se abordar a questão da expressão estética da palavra e de seus efeitos no texto, conforme Nilce Sant’Anna Martins (1997).

Para tanto, elegemos como objeto de análise três obras de Bartolomeu Campos de Queirós (1944-2012): *Por parte de pai* (1995), *O olho de vidro do meu avô* (2004) e *Vermelho Amargo* (2011), tendo em vista que estão disponíveis nas escolas públicas, pois compõem os acervos do PNBE (PORTAL MEC, 2019), destinados ao Ensino Médio e ao EJA – Educação de Jovens e Adultos. Esses romances, embora não pertençam em sua origem ao subsistema juvenil, ao serem incorporados ao PNBE, destinaram-se a esse público.

Almejamos, pela análise literária das obras de Queirós (1995, 2004 e 2011), apresentar uma reflexão acerca da importância de revelar as potencialidades da língua na formação do leitor estético. Mais especificamente, buscamos abordar a questão da subjetividade e expressividade linguística, matéria-prima do pensamento e da linguagem, de acordo com Martins (1997).

Construímos a hipótese de que o estudo dos recursos estéticos em um texto possui potencialidades as quais permitem ao jovem leitor refletir sobre a produtividade da língua no texto. A fim de observar essa relação entre signos expressa em uma obra literária, optamos pela análise das obras de Bartolomeu Campos de Queirós (1995, 2004 e 2011), buscando refletir sobre como se caracterizam quanto ao estilo no nível da expressão e do conteúdo, por meio da ficção.

De acordo com Meyer (2007), o discurso literário, pautado pelo figurativo, pelas emoções, consegue diminuir o hiato entre sujeitos. Justifica-se, então, nossa reflexão acerca das obras de Queirós (1995, 2004 e 2011), visando detectar se os recursos estilísticos expressos em seu discurso literário aproximam sua narrativa de seu leitor. Esse estudioso (2007) afirma, a partir dos aportes teóricos da Estética da Recepção (JAUSS, 1994; ISER, 1999 e 1996), que o texto literário prevê as etapas do processo de leitura, pois elabora perguntas às quais o leitor precisa responder, ao mesmo tempo, que este produz questões a que o texto responde. Desse modo, uma obra tanto responde aos problemas de seu contexto social e histórico, quanto, por meio da autocontextualização, transcende sua temporalidade, pois apresenta respostas que ecoam questões a leitores de gerações futuras. Para Eliane Ap. Galvão Ribeiro Ferreira e Thiago Alves Valente (2017, p.146), a “[...] retórica de uma obra reside justamente na relação entre literal e figurado, que se desloca na recepção, na leitura em busca de um sentido.” Desse modo, na leitura, as respostas que um leitor confere a uma obra – a concretude (ISER, 1999) – são provocadas pelo texto, quando não limitadas (ISER, 1999).

Para Meyer (2007), em relação ao sentido, a Estética da Recepção compreendeu que um texto literário visa à comunicação, por isso trata de problemáticas diversas que atendem aos interesses de leitores de épocas distintas. De acordo com esse estudioso, no trabalho contínuo de leitura, o leitor pode perceber que o romance o confronta, pois “[...] as respostas [deste] não passam de metáforas, enigmas cada vez mais problemáticos de decifrar, e que, portanto são necessárias novas respostas, e até uma nova maneira de responder” (MEYER, 2007, p.110). Para análise pelo enfoque estilístico do nível de expressão das obras de Bartolomeu Campos de Queirós (1995, 2004 e 2011), optamos

pela metodologia sugerida por Norma Goldstein (1998), por meio da qual se considera observar como se configuram as estruturas nos planos sonoros, lexicais, sintáticos e semânticos no interior de um texto.

Justifica-se uma reflexão sobre a palavra, pois segundo Mikhail Bakhtin (1995), sua natureza é social e sua significação não pode ser separada da situação em que se realiza. Em seu uso, a palavra – signo por excelência – veicula, de maneira privilegiada, a ideologia. Assim, no ato de ler, ocorre uma transformação suscitada pela relação do leitor com o texto. É válido refletir, então, sobre qual transformação podem suscitar no leitor as obras de Queirós (1995, 2004 e 2011).

Desse modo, para efeito de análise, a partir da articulação entre as estruturas apontadas por Goldstein (1998), acredita-se que os narradores das obras de Queirós (1995, 2004 e 2011) possuem uma consciência linguística que se mostra ao leitor tanto no nível do conteúdo de sua enunciação e/ou de narração, quanto no da expressão, no caso, no trabalho estilístico empreendido pelo autor, que permite que esse conteúdo atinja, mobilize e emocione o leitor ao qual a obra se destina.

Para a consecução dos objetivos, este trabalho divide-se em três capítulos. No primeiro, apresentamos uma reflexão sobre leitura, mediação, papel do professor, e um breve panorama da literatura infantil juvenil, à qual o jovem leitor, por meio de acervos disponíveis em âmbito escolar, pode ter acesso. No segundo, analisamos as obras de Queirós (1995, 2004 e 2011), pelo viés literário, refletindo sobre as potencialidades expressas na linguagem em desvio, seu leitor implícito, sua comunicabilidade e a configuração do discurso de seus narradores. No terceiro, apresentamos a pesquisa de campo junto a alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II da Rede SESI de Ensino, situada no município de Araçatuba, estado de São Paulo, onde atuamos como professora de Língua Portuguesa. Também, a recepção da obra eleita por esse público, como sendo a mais atraente: *Por parte de pai* (1995). Para o trabalho com essa obra, utilizamos o Método Recepcional, de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1993). O referencial teórico-crítico estende-se também aos conceitos de Antonio Candido (1995) sobre literatura, mais propriamente ao seu caráter emancipatório que propicia a formação de sujeitos críticos, visto que o texto literário permite ao indivíduo apropriar-se da fantasia para melhor compreender a realidade que o circunda.

Justifica-se, então, que o presente trabalho tenha por objetivos específicos: 1. realizar uma análise literária das obras de Queirós (1995, 2004 e 2011); 2. refletir sobre seus recursos estilísticos, verificando o processo de construção de seus textos, bem como

suas significações, dando ênfase à expressividade da língua; bem como às disposições discursivas de seus narradores. Essas abordagens justificam-se, pois, segundo Ceccantini (2004, p.33) faltam estudos específicos sobre o narrador – instância decisiva para a elaboração do texto de boa qualidade, e que se voltem para aspectos linguísticos e recursos estilísticos pontuais, que permitam constituir uma cartografia que aponte a especificidade do gênero romance; 3. analisar a estrutura de comunicação subjacente aos vazios nas obras (ISER, 1996 e 1999); 4. ponderar sobre: como avulta na obra a consideração pelo leitor ao lhe permitir, por meio de sua atividade, a transmissão de um saber; e como se estabelece em sua narrativa o diálogo entre textos, a intertextualidade; o horizonte de expectativa dos alunos ao eleger uma das três obras de Queirós (1995, 2004 e 2011), como sendo a mais atraente; suas hipóteses de leitura, se reconhecem os usos da linguagem, bem como seus efeitos de sentido.

Também pretende-se refletir sobre as concepções que sustentam a prática pedagógica no ensino de literatura, ampliar os horizontes teóricos e contribuir para o avanço da pesquisa no que se refere à formação do leitor.

Partimos do pressuposto de que no trabalho com a leitura, primeiramente, faz-se imprescindível a tomada de consciência sobre o que é uma obra literária, o que se pode esperar dela e, principalmente, a presença de um professor mediador que exerça o papel essencial de direcionar os caminhos de análise e interpretação de tais textos. Segundo Candido (1985), a Arte é capaz de agir sobre os indivíduos, modificando sua conduta e seu modo de ver o mundo e uma obra só se completa quando repercute e atua sobre seus leitores. Desse modo, na recepção, buscamos detectar quais eram os pré-conceitos dos jovens sobre as obras de Queirós, e se estes foram revistos após a leitura de uma delas, ampliando assim, seus horizontes de expectativa.

Nesta dissertação, concebemos Literatura, conforme Ezra Pound (1990), como linguagem organizada sob o viés da máxima potência de significado, e segundo Candido (1985), constituída por diálogos vivos entre obras. Para Ferreira (2009, p.33), essas obras, ao atuarem umas sobre as outras, em especial, sobre os leitores, “[...] vivem na medida em que estes as vivem, decifrando-as, aceitando-as, deformando-as.”

Desse modo, instaura-se uma relação dialógica entre obra e leitor. Conforme Wolfgang Iser (1999), essa relação advém da estrutura do texto, dos vazios que o perpassam e solicitam do leitor um papel de organizador na composição literária. Deduzimos, então, que um texto possui uma estrutura de apelo, a qual suscita do leitor participação, a fim de assegurar seu acabamento. Esse leitor projetado pelo próprio texto

denomina-se como implícito. Para Iser (1999), na busca de sentido, o leitor estabelece um processo de comunicação com o texto, visando a resgatar, por meio de sua capacidade imaginativa, a coerência com ele e que os vazios interromperam. Assim, ativa-se, pela interação, sua produtividade. Somente quando esse processo se instaura, de acordo com Iser (1999), a leitura revela-se um prazer. Diante dessas assertivas, buscamos observar, na recepção da obra eleita, se os alunos de 8º ano do Ensino Fundamental II obtiveram ou não prazer na leitura, romperam com seus conceitos prévios sobre leitura e literatura, bem como ampliaram seus horizontes de expectativa.

Leitura, literatura, mediação e papel do professor

1.1 Literatura infantil e juvenil: breve panorama

Regina Zilberman, em *A literatura infantil na escola* (1998), afirma que a literatura para crianças foi produzida entre o fim do século XVII e início do XVIII, visto que antes desse tempo não havia o que chamamos de “infância”, como uma denominação particular que requer escrita diferenciada por sua faixa etária e possui características e interesses próprios. Ela só foi reconhecida em meados da Idade Moderna. Houve então uma mudança da concepção de infância que ocorreu concomitante à “[...] emergência de uma nova concepção de “família” centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas em um núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade e estimular o afeto entre seus membros” (ZILBERMAN, 1998, p.13).

Antes mesmo da constituição desse modelo familiar burguês, não existia uma preocupação especial para com a infância. Assim, os adultos e as crianças compartilhavam dos mesmos eventos e estas não eram reconhecidas como parte de um grupo com certas especificidades. Então, a literatura infantil e a escola ficam encarregadas pelo reconhecimento e pelo devido trabalho com a infância. Alguns textos infantis vêm com muitas marcas educativas e com caráter pedagógico, o que lhe oferece, segundo Zilberman (1998), grandes prejuízos. O primeiro deles é a falta de reconhecimento da literatura infantil como arte e o segundo é sua finalidade, que tem como objetivo didatizar as histórias fazendo com que as mesmas tenham um fundo dominador.

Para a autora (1998), são fatos como este que tornam muito problemática a relação entre a literatura e a educação, pois a arte literária não pode estar a serviço de uma doutrinação, nem ser comprometida com intenções pedagógicas. Além disso, a sala de aula como espaço privilegiado para o intercâmbio da cultura e do conhecimento, não pode reverter-se em espaço para ordens. Nesse contexto, a relação da escola com a vida do indivíduo é de contrariedade, pois nega-lhe o social, para introduzir o normativo, colocando a literatura como forma de controle. A sala de aula é ocupada por normas e valores, os quais são transmitidos aos estudantes. Justamente por isso, segundo Zilberman (1998), a educação falha e a escola também, comportando-se como uma das entidades responsáveis por utilizar a literatura como controle de seus alunos. Desta maneira, a escola participa ativamente do processo de manipulação da criança, conduzindo-a ao “respeito” das normas impostas. A literatura infantil também pode configurar-se como um canal de ensinamento, conforme a visão de um adulto. E as

obras literárias podem reproduzir o discurso adultocêntrico:

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 inculcar sua ideologia. (1988, p.20).

A intenção moralizante de histórias para crianças reflete diretamente a visão de literatura e obra literária como canal e instrumento para pedagogia, com intenção moralizante em que a criança/jovem é manipulado. Nessa dissertação, contudo, apoiando-nos em Zilberman (1998), acreditamos que a literatura infantil, bem como a juvenil, assume estatuto de arte quando, justamente,

[...] se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos leitores. E não é porque estes ainda não alcançaram o status de adultos que merecem uma produção literária menor. (p.23).

Berta Lúcia Tagliari Feba (2015) em sua tese de doutorado intitulada *A representação da personagem em Lygia Bojunga: do mundo social para o universo infantil e juvenil* realiza um panorama histórico do contexto geral da literatura infantil. A autora afirma que Monteiro Lobato, ao publicar suas obras iniciais de literatura infantil na década de 1920, realiza um processo de inovação tanto no que tange à linguagem utilizada, quanto na caracterização de personagens. Feba (2015) afirma que Lobato, em sua produção, trouxe para o debate, questões que eram consideradas inapropriadas para crianças, configurando, portanto, assuntos específicos do mundo adulto, como o desenvolvimento do país e as guerras.

Lobato, como um dos escritores inseridos no quadro da literatura infantil nacional, teve significativo papel no rompimento do que Zilberman (1998) chama de “círculo da dependência” aos padrões literários da Europa. Sua construção ficcional valoriza a produção cultural brasileira, bem como seu imaginário, e a propriedade rural da época, construindo uma realidade ficcional que dialoga diretamente com a realidade do leitor do seu tempo. Além disso, seus personagens possibilitam uma identificação imediata e fácil com seu leitor. Lobato é dono de uma obra criativa que respeita as particularidades do mundo das crianças. Seus heróis, Pedrinho e Emília, são

[...] encarnação do ser humano produtivo, imprescindível dentro da nova ordem que o autor aspirava: o desenvolvimento industrial, o desenvolvimento econômico e a afirmação da pujança nacional. (ZILBERMAN, 1998, p.57)

O nacionalismo de Lobato coincide com as aspirações de sua época, a qual passava pela modernização com o fortalecimento da classe média e o crescimento urbano. Nesse sentido, seu leitor vai se inserindo nesse novo cenário social, sob uma perspectiva de liberdade. Aliás, Zilberman (1998) afirma que a produção de Lobato atua como exemplo de obra situada no modelo emancipatório, pois coloca seus heróis numa posição de autonomia em relação a uma situação dominadora. Tal modelo emancipador consiste na proposta de um novo funcionamento das relações entre os indivíduos, no qual fica de fora a relação de sujeição e dependência entre adultos e crianças. Com este autor, renova-se a proposta no tratamento das relações familiares, bem como no lugar da criança e no seu contato com o mundo que a circunda.

Conforme Lajolo e Zilberman (1988), até a década 1940, a literatura para crianças alcança um número considerável de textos e contempla os leitores formados pela assiduidade a eles. Se na década de 1920, a produção era intermitente, esta se fortalece ao longo de 30 anos, quando o Modernismo encerra seu ciclo, num acervo consistente, integrado ao conjunto da cultura brasileira.

Apesar da inovação na produção lobatiana, os autores dos anos 1940 e 1950, embora procurem copiar seu modelo de produção em série, com um núcleo fixo de personagens, não conseguem produzir textos com o mesmo valor estético. Assim, seus personagens apresentam comportamentos que resultam em perda de irreverência. Seus protagonistas surgem como dependentes dos adultos e preocupados em demonstrar correção diante destes, sendo seguidos de perto por um narrador adulto (LAJOLO; ZILBERMAN, 1993). Esses personagens refletem a própria organização da sociedade da época.

A partir da década de 1970, com a ditadura, ocorrem modificações significativas na produção para crianças e jovens; autores consagrados, como Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, Clarice Lispector, entre outros, direcionam sua produção a esse público, pois não foram considerados pela censura. Surgem novos autores que configuram seu discurso como libertário – Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Lygia Bojunga, entre outros. Nessas obras, os problemas do homem não são excluídos, mas estão presentes; as personagens são críticas e participativas, vivendo realidades de dor e

sofrimento. Assim, o mundo infantil configura-se contemplando problemas e ações que pertencem ao mundo adulto (FEBA, 2015).

Para Zilberman (1988), Monteiro Lobato fez escola e na década de 1970 surgem seus herdeiros, como Lígia Bojunga Nunes, Ana Maria Machado, Orígenes Lessa, João Carlos Marinho, entre outros, os quais resgatam o gosto pela narrativa longa de aventura, aliada ao questionamento. Na produção dos “filhos de Lobato” percebe-se que

Se a produção nacional ainda se sujeita em muitos casos ao patrocínio de um modo de vida marcado pela dominação da criança e afirmação do poder adulto, por outro lado, avulta igualmente a tendência contrária, seja por meio do reformismo ou do questionamento, visando antes à ênfase na emancipação do ser humano, condição para a mudança das circunstâncias que produziram tais aparelhos de dominação. (ZILBERMAN, 1988, p.109).

Como podemos observar, resgata-se, no início da década de 1970, a tendência de contestar própria da tradição lobatiana na produção literária infantil e juvenil. Desse modo, a produção ficcional envereda pela temática urbana, representa os impasses e as crises do Brasil da época. A literatura infantil, bem como a juvenil, incorpora aos poucos críticas à sociedade brasileira e suas injustiças sociais. Essa crítica aparece em obras de Lygia Bojunga, Odette de Barros Mott, Eliane Ganem, Henry Correia de Araújo, Carlos de Marigny, Wander Piroli, entre outros.

Nesse contexto encontra-se a produção de Bartolomeu Campos de Queirós destinada a leitores em formação. Embora sua obra seja vasta e catalogada por editoras, em diferentes subsistemas, infantil, infantojuvenil e juvenil, seus títulos têm grande aceitação entre públicos de diversas faixas etárias. Desse modo, acreditamos que não podemos resumí-la por idade, já que ultrapassa classificações, atingindo leitores diversos. Suas obras configuram-se como *literatura de fronteira*, conforme Eliana Yunes (2013), pois se encontram na fronteira de todas as idades do ser humano, ou seja, podem ser lidas por crianças e adultos. Além disso, classificam-se como literatura de fronteira pelo hibridismo, pois suas narrativas resultam da inventividade proveniente do hábil entrecruzamento entre prosa e poesia. Configuram-se como obras dotadas de prosa poética, de cunho autobiográfico e memorialístico que, mesmo na ficção, abordam questões filosóficas e existenciais, dirigindo-se a públicos de diferentes idades.

Nas obras de Queirós, podemos observar que seus protagonistas têm senso crítico e, mesmo quando oprimidos pelos adultos de seu convívio, expressam em seus relatos seus pensamentos ao leitor, convocando-o, por meio de uma linguagem poética, a

refletir sobre as relações assimétricas que se estabelecem nas relações sociais e familiares.

As obras de Queirós atingem leitores de diferentes idades, pois possuem qualidade literária. Para o jovem, elas são cativantes, pois estabelecem interação, por meio do diálogo e identificação, já que o mundo representado por meio do simbólico coincide com o mundo que o circunda. Para Zilberman (1998), o que a ficção sugere ao leitor é, justamente, uma visão de mundo capaz de ocupar as lacunas de sua experiência através da linguagem simbólica.

Na década de 1970, a concepção de arte literária como emancipatória, adquire identidade própria, assim, renovam-se estilos e conteúdos na produção infantil e juvenil que, por sua vez, chega a regiões desconhecidas, democratizando a cultura e atraindo os jovens para a leitura literária. Os escritores ousam na matéria para a ficção infantil e juvenil que se revela como o espaço de prazer e de conhecimento. Essa fusão de prazer e conhecimento, em meados dos anos 1970, está na base do chamado *boom* da literatura infantil e juvenil, de acordo com Nelly Novaes Coelho (2000).

Nos anos 1970 e 1980, percebemos uma revisão e inversão do conto de fadas, de forma lúdica, cômica e/ou irônica, que surge em obras de Ziraldo, Eliane Ganem, Sylvia Orthof e Pedro Bandeira. Surge uma literatura de cunho social, que se configura em obras de Sérgio Caparelli e de Bartolomeu Campos Queirós. Nessa produção, há o predomínio do verossímil, emprego da fantasia com caráter metafórico e jovens personagens que se deparam com barreiras sociais, sem desistirem da luta.

Os projetos gráficos e a qualidade do papel, em 1980, melhoram de forma significativa, por isso surgem livros que otimizam para o leitor a visualização. Cria-se no diálogo entre texto e imagem tanto uma nova expressão do livro infantil e juvenil, quanto uma enriquecedora experiência estética. Para Ferreira (2009, p.112),

A literatura infantil e juvenil define seu próprio sistema de produção e de circulação de bens culturais, a partir do público escolar e do estímulo estatal à empresa privada. Se, por um lado, multiplicam-se as séries ou coleções, graças à demanda por novidades que conduz a uma produção excessiva sobre o mesmo, preocupada em agradar mesmo à custa da perda da originalidade, por outro, melhora-se a produção gráfica com o trabalho de excelentes ilustradores e programadores visuais.

No contexto dos anos 1980, a literatura infantil e a juvenil tornam-se tanto objeto de estudo na academia quanto de crítica na mídia impressa, por meio de textos de Laura Sandroni, Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Tatiana Belinky, Edmir Perrotti,

entre outros. Em síntese, a literatura infantil e juvenil propõe um novo olhar aos problemas nacionais e às angústias existenciais, “[...] direcionando-o com elevadas doses de humor, de sinceridade e de esperança aos próprios jovens” (FERREIRA, 2009, p.113). Desse modo, ela alcança o estatuto de literatura, contudo esse processo não é tranquilo, pois segundo Lajolo e Zilberman (1988), a produção infantil e juvenil precisa prestar contas à série literária e essa relação é assimétrica, pois seu modo de produção depende da circulação de seus livros pela escola. Mesmo assim, ao redor dessa circulação giram sólidos capitais.

Embora haja na produção literária juvenil inovação no final dos anos 1980 e início de 1990, em especial, no que diz respeito à temática, há no cenário editorial um embate entre a literatura de entretenimento e as obras de qualidade. Nos anos 2000 e na contemporaneidade, revela-se árdua para o mediador a tarefa de eleger uma obra para o trabalho com a formação do leitor. Também, ele se sente encurralado entre o desejo de leitura de seus alunos – em geral, por obras filiadas a modismos, adaptações cinematográficas, cartuns, entre outras – e a necessidade de ofertar-lhes textos emancipatórios, dotados de linguagem elaborada.

1.2 Leitura, formação do leitor e papel do professor

Quando nos debruçamos sobre o processo de ensino e aprendizagem, leitura e desenvolvimento das capacidades leitoras, formação do leitor e leitor crítico, tocamos em uma questão mais profunda que diz respeito a um dos responsáveis por esse processo: o professor. O texto *A formação de professores reflexivos: docência como objeto de investigação* (2013), de Altair Alberto Fávero, Carina Tonieto e Marisa Fátima Roman, traz importantes considerações sobre a postura dos educadores e sua formação. Os estudiosos afirmam que cada vez mais os profissionais da área chegam ao consenso de que é preciso educar os educadores, alegando que os saberes racionais adquiridos na graduação não são suficientes para que se possa enfrentar a complexidade do trabalho docente. Assim, seria relevante realizar um trabalho continuado com os professores, a fim de melhor prepará-los para exercer suas funções e enfrentar desafios que permeiam sua prática. A partir deste pressuposto, torna-se indispensável uma reflexão sobre os processos de ensino e o papel do educador, oportunizando a este, um momento de autoavaliação em que possa observar com atenção e criticidade sua atuação docente.

Os autores afirmam que o contexto escolar é complexo e se mostra um tanto

paradoxal. De um lado, existem iniciativas bem-sucedidas da educação e, de outro, um conjunto de situações muito preocupantes: o caos, o desinteresse, o ceticismo e a apatia que afastam a escola do seu papel primordial de um ambiente justo e democrático. A partir dessa perspectiva paradoxal, uma série de questionamentos é realizada para iniciar uma reflexão sobre como superar os problemas apresentados. Entre muitas questões, vale ressaltar: de que maneira a progressão continuada pode contribuir para enfrentar com otimismo o cenário da escola que ultimamente tem-se tornado tão amedrontador? A hipótese de trabalho apresentada diz respeito à formação docente, pois acredita-se na possibilidade de enfrentar, solucionar e superar certas defasagens encontradas na prática do professor, desde que haja formação continuada a partir da perspectiva do professor reflexivo (TÁVERO, TONIETO, ROMAN, 2013).

Tratemos, então, do âmbito escolar. É neste contexto que as aprendizagens, tanto formais quanto informais irão acontecer. Para isso, é fundamental que este ambiente seja propício, acolhedor e oportunizador dos saberes. Nesta instituição socializadora, as metodologias de ensino e as práticas educativas devem estar em consonância com a realidade do estudante e sua vivência que é essencialmente dominada pelas tecnologias. A escola precisa estar a serviço dos indivíduos, prezando sempre pelo aprendizado significativo, considerando o contexto; isto é, as vivências, história de vida, maneiras de aprender. Assim, fica clara a ideia de defasagem de antigas metodologias de ensino, e a discussão que os autores promovem é baseada na premissa de que há necessidade de se repensar e redefinir as características dessa nova identidade, de acordo com o perfil daqueles que se encontram envolvidos no processo: professores e alunos.

Os autores recorrem a Pérez Gomes (1995 apud NÓVOA, 1995), o qual utiliza, no texto “O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo”, dois conceitos distintos sobre o docente. O primeiro refere-se ao professor técnico especialista, o qual aplica a racionalidade técnica, de um conjunto de saberes e da hierarquização dos mesmos que derivam do conhecimento científico, sistemático e normatizado. O segundo diz respeito ao professor reflexivo. Esse docente, 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”.

A abordagem técnico-instrumental de ensino baseia-se no pressuposto de que o conhecimento é único e inflexível, e é transmitido aos alunos, como se estes fossem um recipiente vazio, que em nada podem contribuir, em que são depositadas ideias e

conteúdos prontos. Segundo Pérez Gomes (1995 apud FÁVERO; TONIETO; ROMAN, 2013), esta visão é portadora de muitos limites e lacunas, e seria importante ir além e refletir porque a racionalidade técnica prevaleceu por tanto tempo como modelo educacional. Tomando como ponto de partida tal questionamento, é preciso lembrar algo fundamental que pode nos auxiliar a responder a essa pergunta; as concepções sobre ensino, papel professor e sobre o aluno, já não são mais as mesmas e tinham seus significados muito distantes destas que hoje conhecemos.

Tendo reconhecido a necessidade de avaliar o processo de formação de professores e de suas práticas pedagógicas, voltemos nosso olhar a uma questão que se torna naturalmente uma consequência de um trabalho realizado com excelência em sala de aula, a leitura e o desenvolvimento das capacidades leitoras, a fim de formarmos um leitor crítico.

A denominação “crítico” pode parecer exagerada, se considerarmos leitores ainda em formação: crianças ou até mesmo os jovens. Todavia, Zilberman (1998) afirma que, se a obra literária fornece condições para a compreensão do mundo interior do indivíduo, como cita *Bruno Bettelheim* (1980), e do mundo que o cerca, ela também oferece ao destinatário um lastro que lhe confere autonomia para julgamentos críticos. Nesse sentido, cabe afirmar que a literatura infantil e a juvenil desempenham importante função formadora.

Ferreira, no texto *A leitura como convite para o professor reinventar a escola* (2017), discute sobre como se dá o processo de leitura e qual o papel do professor nesse meio, tendo por base os conceitos teóricos de Eliana Yunes em sua obra *Professor leitor: uma aprendizagem e seus prazeres*. Nela, Yunes (apud FERREIRA, 2017) discorre sobre a relevância da leitura em dois aspectos; tanto para a experiência prazerosa de ler, quanto para a prática da cidadania e revela que a leitura não se realiza somente em textos impressos, mas que ela está sutilmente presente no cotidiano de cada indivíduo, como prática que permeia sua vida; e que a exploração do imaginário permite ao sujeito reconhecer-se e preparar-se para os imprevistos.

Yunes (apud FERREIRA, 2017) propõe que o professor mediador possa ministrar aulas e atividades que estejam em consonância com a vivência de seus alunos e que o prazer da leitura advém da percepção de que o leitor é capaz de realizar inferências e deduções sobre o que lê, completando os sentidos do texto. Por isso, ressalta-se também a importância das leituras associadas, de uma gama de leituras que repercutem numa dialogia. Assim, é possível que o leitor associe o texto lido, com

outros textos diversos, agregando outras informações. Desse modo, fica claro que a formação do leitor só se efetiva na construção do diálogo e na troca de experiências e saberes dentro e fora do âmbito escolar. Então, é possível instaurar o senso crítico do leitor que não se contenta com uma leitura superficial, pois é consciente que ela se dá em conjunto.

Para Ferreira (2009), a leitura alarga a compreensão do leitor, pois o mesmo aprende a conviver com olhares alheios e opiniões diversas das suas. No que diz respeito à formação do professor, Yunes (apud FERREIRA, 2017) rompe com a ideia de que a teoria antecede a prática, explicando que ambas se complementam e que a teoria só é válida, quando há interesse e disponibilidade para o novo olhar sobre a prática, o que confirma as afirmações de Pérez Gomes (1995 apud FÁVERO; TONIETO; ROMAN, 2013) explicitadas acima. De maneira geral, fica clara a ideia de subversão dos conceitos prévios já estabelecidos para que se possa reinventar a escola, por meio de novas atitudes e de valores.

Os processos de ensinar e aprender não podem ser vistos separadamente, uma vez que ambos fazem parte de um sistema dialógico. Ensinar pressupõe o aprender anterior. Ezequiel Theodoro da Silva (2015), no livro *Leitura na escola: reflexões e estratégias para mediadores*, explica que a construção do conhecimento é compromisso fundamental de todo professor e que para ensinar bem o docente precisa estar em contínuo movimento de leitura. O autor propõe que, ao invés de tratarmos do binômio ensino-aprendizagem, devemos considerar o trinômio aprendizagem-ensino-aprendizagem, mostrando que os envolvidos nesse processo, tanto professor quanto aluno, passam pelo processo da aprendizagem. De acordo com Freire (1987, p.39),

[...] 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. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem.

É importante ressaltar que o professor precisa estar em um movimento contínuo de estudo e formação, uma vez que é a figura exemplar para seu aluno. Não é possível formar leitores se o próprio professor não for um deles. Nós só conseguimos compartilhar da experiência da leitura se tivermos passado por ela.

Freire (1987), na década de 1980, já apontava que um dos problemas graves da educação brasileira era de que boa parcela dos professores não estava consciente do

processo de ensino e não se colocava como parte integrante do trinômio que Ezequiel Silva (2015) explica. Muitos professores ainda mantêm a ideia de que são detentores absolutos do saber e dos conteúdos e que o processo de ensino se dá de forma unilateral, de modo que só o aluno aprende, ou melhor, tem a aprender. O resultado dessa concepção é claro: o professor não se reconhece em sua real função e assim, não vai à busca de atualizar-se ou de aprender para ensinar, mantendo suas aulas sempre de uma mesma forma, suscitando muitas vezes a rejeição dos estudantes.

Vale lembrar que a aprendizagem continuada não consiste na posse de um conhecimento que vai ser repassado, conforme Ezequiel Silva (2015). Este estudioso realiza uma reflexão acerca da temática central que é a formação docente e a prática educativa em favor da autonomia dos educandos. Ao longo da obra, ele vai estabelecendo parâmetros para que essa prática seja exercida e considera alguns saberes indispensáveis. O primeiro deles é a premissa que envolve as reflexões aqui levantadas: ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção. Outro saber é que não há docência sem discência; discurso que atua em consonância com o argumento de Silva (2015), o qual se pauta em Paulo Freire para recordar que, ao ensinar, aprende-se muito e, por sua vez, também se ensina ao aprender. Assim, ensinar inexiste sem aprender e vice-versa. Ensinar exige rigorosidade metódica e o educador democrático deve reforçar a capacidade crítica dos educandos. Essa rigorosidade metódica não tem a ver com um discurso bancário que se resume meramente na transmissão de conhecimentos. O ensinar não se esgota e nem se encerra na sala de aula, mas se estende para além disso. Assim, precisamos de educadores e educandos criadores, investigadores e inquietos.

A partir da verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo de aprendizagem. Fica clara aqui, a importância do papel do educador; pois faz parte de sua prática docente, não apenas ensinar os conteúdos, mas promover a reflexão sobre como aprendê-los. (FREIRE, 1996).

Uma das condições de refletir sobre o processo de cognição é não nos prendermos a certezas. Pensar é reconhecer que não sabemos tudo, e que como seres históricos, podemos conhecer o mundo e intervir nele. Assim, produzimos novos conhecimentos que vão substituindo conhecimentos antigos. Ensinar exige pesquisa. Ambos são dependentes. Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e é necessário utilizar-se da experiência exterior dos alunos e levá-las à sala de aula para

possíveis discussões; discutir a realidade vivenciada, aproximar, estabelecer uma intimidade entre os saberes fundamentais à própria experiência como indivíduos de uma sociedade. Desse modo, segundo Freire (1996), ensinar exige criticidade, estética e ética.

Como defende Freire (1987), os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, professor e aluno, devem estabelecer uma relação de dependência que não seja unilateral. Aprender não corresponde a um depósito de ideias de um sujeito em outro, pois é um ato de criação e dialogicidade. Ensinar exige uma consciência inacabada, o reconhecimento de ser condicionado, mas ao mesmo tempo de poder ultrapassar essa condição pela troca e compartilhamento de ideias. O saber é um processo de construção cumulativo em que o educar não existe sem o processo de aprendizagem. Por meio da aprendizagem, historicamente conseguimos formular métodos e caminhos diferentes. Tanto fora, como dentro da sala de aula, “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 1987, p.46).

As ideias metodológicas explicitadas por Freire em suas duas obras (1987 e 1996) são de suma importância para a prática docente, pois possibilitam que os alunos sejam capazes de avançar de forma produtiva em relação aos conteúdos. Freire é um autor que valoriza uma pedagogia pautada na ética, no respeito, dignidade e autonomia do educando, tão necessária nos tempos atuais.

Desse modo, os mecanismos teóricos adotados por ele garantem que, ao participarmos da autenticidade exigida pela prática libertadora, provemos uma experiência total. É esta prática libertadora e progressista que nos leva à recusa do ensino bancário, fadado à relação hierárquica de professor/aluno, relação unilateral autoritária e característica do falso ensinar. Para Freire (1987), existir humanamente, é pronunciar o mundo, criá-lo e recriá-lo, pois é no diálogo, na prática docente crítica e progressista, que os homens ganham significado:

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 1980, p.82).

Freire (1987) aborda a dialogicidade como a essência da educação para a prática da liberdade. O diálogo é definido como o caminho pelo qual os homens ganham significado, pois é um ato de criação. Não há outro meio, se não por ele que construímos

e damos significado ao mundo. Segundo o autor, existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas no diálogo, na palavra e na ação, pois

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. [...] É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. (FREIRE, 1987, p.91).

Como podemos observar, o diálogo é um instrumento de transformação social que se contrapõe à alienação e à dominação. Propondo o reconhecimento do outro que nos é alheio e a percepção de que o mesmo é nosso semelhante, auxiliando-nos no exercício da cooperação. A definição de diálogo dada por Freire aproxima-se da teoria de Mikhail Bakhtin (1995) no que diz respeito ao dialogismo, no qual a comunicação se estabelece na relação de dois sujeitos ativos, que compartilham conhecimento. Para esse estudioso (1995), não há como pensar em comunicação isoladamente, já que diz respeito a um trabalho conjunto, o qual resulta num discurso polifônico. Assim, retomamos uma das afirmações do autor sobre a importância do outro: “Tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina e nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida, o mínimo de existência” (1995, p.257). Tal afirmação ressalta a importância do outro na constituição do próprio ser.

O diálogo, portanto, não pode limitar-se a um depósito de ideias prontas de um sujeito em outro, pois uma comunicação eficaz não pode ser realizada de forma unilateral. Ela começa na busca do conteúdo programático, que se dá pela organização da disciplina de forma conjunta entre estudantes e educadores. Assim, para a prática de uma educação libertadora, é crucial romper com a ignorância e a autossuficiência.

Freire (1987) reflete sobre o indivíduo e a sua relação com o processo de aprendizagem. O autor afirma que quando estamos fundados no amor, na fé e na humildade, o diálogo se faz numa relação horizontal e de confiança e assim, somos levados a amadurecer nosso pensamento crítico. Como se pode notar, é de suma importância considerar a relação de aprendizagem interdependente entre aluno e professor e colocá-la em prática. É necessário reconhecer que ensinar exige uma consciência inacabada e que nós somos seres condicionados e limitados, por isso,

precisamos sempre do outro, confirmando um dos postulados de Bakhtin (1995), de que ele faz parte de nós, nos constitui e nos transforma.

Ensinar não significa transferir conhecimento ou depositar informações prontas, é uma atividade ampla que deve estar aberta a novas ideias, opiniões, argumentos e questionamentos. O aluno não precisa, e nem deve aceitar tudo que lhe é dito como verdade absoluta e inquestionável, pois o mesmo tem o direito de se manifestar e fazer valer sua opinião e seu pensamento crítico. Para que isso ocorra de forma eficaz, professores devem estar dispostos e abertos para o diálogo, deixando de lado a imagem de um indivíduo controlador e opressor. Seu papel é, portanto, mediar as discussões entre os alunos, e também fazer parte delas. Em síntese, ensinar requer o ato simultâneo de aprender. Nesse processo, pode-se experimentar o exercício da educação como prática da liberdade, na qual alunos e professores ultrapassam seu próprio condicionamento, adquirindo senso crítico e tornando-se seres pensantes e dialógicos.

1.3 O docente e a escola

Antonio Candido, no texto *Professor, escola e associações docentes* (2019), discorre sobre a relação do professor com a escola. De maneira explicativa, realiza considerações relevantes sobre a posição do professor e a função da escola. Afirma que a figura do professor, muitas vezes, aparece distorcida, pois ele é deslocado de sua função real para exercer outras que não lhe cabem. Além disto, há o professor técnico e especialista que trata de conhecimentos específicos e desvinculados da formação global dos alunos. Para Candido (2019), muitas vezes o professor parece um ser em extinção, cujo real papel e devido valor são desconhecidos. Sua figura é muitas vezes confundida, afastando-o ainda mais de sua verdadeira função e dificultando o processo de ensino. Conforme esse estudioso (2019), também o professor universitário tende a ser devorado pelo próprio currículo, sendo visto como máquina produtora de artigos científicos. Há, portanto, uma desqualificação do ato docente em benefício da configuração intelectual do pesquisador. Ser pesquisador deveria ser a condição de todo bom professor, já que o processo de aprendizagem é contínuo. Desse modo, justifica-se que busquemos por meio da pesquisa que embasa esta dissertação, aliar a teoria à prática, pela análise e recepção das obras literárias de Bartolomeu Campos de Queirós (1995, 2004 e 2011), visando converter nosso estudo em prol da formação de leitores críticos.

A educação e o conhecimento não podem se restringir a um único objetivo e nem

ao sucesso pessoal; por meio deles, espera-se que o indivíduo esteja preparado para enfrentar a vida e se orientar melhor em sociedade. Em contrapartida, sabemos que a valorização de um docente é quantitativa e não qualitativa. Olha-se muito para a produção e se esquece do conhecimento democratizado. Muitas vezes, o tanto que se escreve não condiz com a contribuição real para a sociedade e os textos produzidos não atingem outros a não ser quem o escreveu e aquele que o corrigiu (PEREIRA, 2015). Nesse cenário, faz-se necessário restaurar o papel do docente e sua importância como mediador e também produtor de conhecimento.

Todas essas discussões também envolvem o âmbito escolar. Qual será o ambiente que realmente forma um cidadão? A BNCC – Base Nacional Comum Curricular – documento normativo que delineia o conjunto de aprendizagens primordiais que os estudantes precisam desenvolver ao longo da Educação Básica – ajuda-nos a pensar sobre isso. Por meio dela, é possível refletir sobre quais são as habilidades e competências que se espera deles durante seu processo de formação escolar e como indivíduo. As competências gerais da Educação Básica são:

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as

dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2019).

Tais competências englobam o domínio da leitura que aqui se considera importante. No Ensino Fundamental, o jovem participa com maior criticidade das situações comunicativas interagindo com o contexto escolar. Assim, a formação da autonomia do sujeito como um cidadão começa a se fortalecer nesta etapa, quando assume maior protagonismo nas práticas da linguagem tanto dentro, como fora da escola. No componente curricular de Língua Portuguesa, especificamente, alarga-se o contato dos estudantes com diferentes gêneros textuais, partindo de suas experiências, a fim de proporcionar-lhes novas experiências.

Na esfera do campo artístico-literário, trata-se de viabilizar o convívio com as manifestações artísticas de modo geral e, de maneira particular, com a arte literária proporcionando condições necessárias para o reconhecimento e enaltecimento dessas manifestações. Pretende-se que a fruição utilitária da literatura ceda espaço à sua extensão transformadora e humanizadora “[...] e, portanto, garant[a] a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura” (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2019, p.138).

Para isso, as habilidades envolvem conhecimentos narrativos, no que dizem respeito aos elementos essenciais dessa tipologia textual e os efeitos de sentido para que se possa almejar a dimensão constituída de processos metafóricos, o que caracteriza a linguagem poética. Destaca-se ainda a capacidade de os jovens relacionarem textos, observando seus efeitos de sentido e a polifonia presente nas diferentes vozes que ecoam nele. Tal relação também ocorre nas práticas de compartilhamento, o que revela a importância de se desenvolver o diálogo e a empatia enxergando a literatura e a arte como um potencial para permitir a relação dos indivíduos com outros valores, crenças, desejos, modos de ser e estar no mundo, ou seja, no reconhecimento da diversidade e de si mesmo, construindo, assim, sua identidade como cidadão.

Apesar dessas orientações, a escola nem sempre atua como ambiente formador

de sujeitos, às vezes, reduz-se a um ambiente burocrático e deslocado de suas funções. Muitos são os fatores que contribuem para desvirtuar sua real finalidade. Como afirma Candido (1995), a instrução por si só não é garantia de solução para os problemas sociais, mas é requisito indispensável para resolvê-los. É necessário estabelecer entre as associações docentes esforços de ação e reflexão que reconheçam que os educadores podem contribuir para a transformação. As associações não são normas burocráticas, mas são as tomadas de consciência dos próprios professores pela vontade coletiva em busca de humanização (CANDIDO, 1995). Para isso, é necessário colocar-se à luta. Antes de tudo, é preciso posicionar o professor em seu devido lugar e deixá-lo responsável pelo que verdadeiramente é dele, a função de ensinar e formar para a vida.

Isabel Alarcão (2005) discorre sobre a formação do professor reflexivo e encontra-se motivada a esse estudo quando pensa na busca pela identidade perdida, na finalidade da educação e na metodologia da formação de professores. O que se deseja é a emancipação do próprio homem como sujeito que está disposto a reaprender. Para a autora, a reflexão é uma forma específica de se pensar. É por meio dela que capacitamos nosso pensamento e atribuímos significado. A noção de professor reflexivo ultrapassa a do ser humano como mero reprodutor das ideias que lhes são exteriores. O professor reflexivo é flexível e aberto, capaz de lidar com situações problemáticas. A interação é a chave para que possamos agir e intervir nos aspectos educativos e na vida social.

O professor deve estar preparado, pois em sua vida profissional, passará por momentos e situações para as quais não existem respostas pré-elaboradas. Portanto, a maneira como o profissional da educação lida com isso é fator decisivo no processo de significação. Não existe um conhecimento profissional para cada problema, o qual teria uma única solução. Quando o problema existe, o professor reflexivo é capaz de criar uma nova realidade, corrigindo, inventando e dialogando com ela. Como podemos notar, ensinar não se resume à decodificação de um texto, o que representa uma perspectiva na qual os sentidos são limitados à estrutura linguística, restringindo-se apenas à reprodução de códigos. A compreensão é uma atividade de produção de sentidos colaborativa, portanto, mútua e dialógica, que pressupõe sempre a existência de outro com quem possamos nos relacionar. Para que esse processo seja concretizado é necessário recorrer aos nossos conhecimentos cognitivos, isto é, ao repertório individual.

Segundo Curado (2011), nesse processo de construir o saber, novas construções interagem, dialogam com as anteriores, impregnadas no *contexto sócio-histórico-ideológico*, as quais constituem o acervo dos nossos sistemas de referências,

correspondentes, grosso modo, ao nosso universo cognitivo, necessários para dar sentido ao mundo; é o que Ferreira (2009) chama de *biblioteca vivida*.

Luiz Antônio Marcuschi (1988) na obra *Compreensão textual como trabalho criativo* discorre acerca do ato de compreender. Na maioria das instituições de ensino o discurso é monológico. As leituras, em sua maior parte, são também abordadas da mesma forma principalmente nas aulas de Língua Portuguesa. Aqui, entramos no âmbito tão importante que precisa ser discutido, a leitura e a formação de leitores. Em nossa formação temos o problema de reconhecer o texto. Acabamos conciliando-o como um grande agrupamento de palavras. A linguagem monológica, portanto, exclui a participação do outro, o que gera um grande impasse entre ler *versus* compreender.

Desse modo, surge a questão de como devemos reconhecer o processo de compreensão. Será este um simples ato de decodificação ou de inferência? A primeira trata a língua como código, um sistema de representação de ideias na qual o texto é um repositório de informações. Assim, o compreender reduz-se a uma tarefa de identificar e extrair informações inscritas objetivamente. Já a segunda trata a língua como atividade. Toma o trabalho de compreensão como construtivo, criativo e sociointerativo.

Para Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1993), o sentido não está no texto, nem no leitor nem no autor, e sim em uma complexa relação interativa entre os três. Há entre eles uma espécie de negociação, pois para Marcuschi (1988), ler compreensivamente não é apenas reproduzir informações textuais, nem parafrasear. A leitura representa a relação que estabelecemos com o texto. Entende-se texto como qualquer capacidade comunicativa do ser humano: ler, ouvir, falar ou escrever. É uma atividade enunciativa que não se resume à decodificação. Uma leitura proveitosa e devidamente dialógica deve envolver a presença de um leitor atento que se constitui sujeito de seu discurso. É através dela que somos levados a produzir novos textos. A leitura é um processo de relação entre o texto e leitor. Influenciamos e somos influenciados por ele, ampliando assim nosso repertório. A palavra e a significação não são meras entidades linguísticas, elas provêm de alguém e são dirigidas a alguém, portanto são responsivas.

Quanto à produção de sentidos, pode-se destacar que o texto nos permite sair do campo da estrutura e mergulhar no que está além dele, por meio do acionamento do sistema cognitivo, das inferências (BORDINI; AGUIAR, 1993). Estas são processos nos quais o leitor partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, é capaz de construir uma nova representação semântica. Pode-se dizer que elas

introduzem informações por vezes mais salientes que as do próprio texto. Para Marcuschi (1988, p.95): “Compreender é, essencialmente, uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações em um movimento interativo e negociado”. A compreensão como processo não é uma atividade de cálculo com regras precisas ou exatas, mas uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução, em que certa margem de criatividade é permitida. Segundo Marcuschi (1988), o ato de compreensão exige trabalho e habilidade, pois não se limita a uma ação cognitiva ou linguística, mas representa uma maneira de inserção no mundo e o modo como agimos nele, considerando nossas relações com o outro, relações estas dialógicas.

O texto é o artefato no qual o discurso se realiza e a relação que nós estabelecemos com ele através da linguagem é social. Portanto, sua construção depende da relação e intimidade que temos com a linguagem. Tornamo-nos proficientes na medida em que conseguimos alcançar e entender os sentidos do texto. Sentidos estes nem sempre explícitos, mas que põe em jogo o repertório cognitivo (AGUIAR, 2015).

Tratando da compreensão textual como uma atividade de reconstrução de sentidos, o significado é o substrato do texto. Nós o construímos e o elaboramos a medida que estabelecemos categorias semânticas e conceituais, realizando recortes de valor ideológico, social e cultural. Aproximamo-nos cognitivamente da realidade, por meio das significações que construímos. Esta aproximação se realiza no âmbito social, e por isso é crucial que consideremos o extralinguístico. Para Bakhtin/Volochinov (1995, p.125),

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações.

A riqueza da linguagem consiste em sua pluralidade de sentidos. Desse modo, ao construirmos um novo significado, não estamos limitando-o, mas sim, inserindo-o no campo das possibilidades. A linguagem por esse viés não significa, somos nós que significamos por meio dela. É objeto, mas também sujeito nessa relação. Como produtores de sentidos, tudo que somos, o modo como agimos e pensamos no mundo é mediado pela linguagem. Assim, os limites desta representam também os limites do nosso mundo:

[...] é dentro da, e pela língua, que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente, dado que ambos só ganham existência pela língua. É que a língua é a manifestação concreta da faculdade humana da linguagem, isto é da faculdade humana de simbolizar. Sendo assim, é pelo exercício da linguagem, pela utilização da língua, que o homem constrói sua relação com a natureza e com outros homens. (BENVENISTE, 1989, p.27)

Logo, a língua é simbólica e representativa, sua relação com o mundo não se dá de outra forma. É inerente ao homem. A língua se desenvolve nele, porque o mesmo se desenvolve e permite que esta seja o filtro, a lente pela qual enxergamos o mundo e nos relacionamos com ele. É imprescindível, ao pensar em linguagem, refletir sobre representação. A questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem. Ela é condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir. É vivendo a linguagem que a compreendemos. O saber qualifica o fazer, assim as nossas ações são dimensionadas a partir de nossas percepções.

Entendendo a linguagem em sua vivacidade é preciso reconhecer que o texto pode assumir diversos sentidos, não é produto pronto e acabado, mas um processo. É uma unidade interlocutiva que pressupõe a capacidade de interagir e comunicar. É por meio dele que nos relacionamos com o mundo. Esta entidade linguística possui dois componentes: a estrutura e o extralinguístico (social). Portanto, compreendê-lo pressupõe a habilidade de decifrá-los. Relacionamo-nos com o texto, mas, sobretudo com seus componentes constituintes, por meio de um processo dinâmico. Então, é possível afirmar que a relação que um indivíduo estabelece com outro e ambos com o mundo é de caráter social e mediada pela linguagem por um processo de construção de sentidos. Para Mussalim e Bentes (2003, p.21),

Linguagem e sociedade estão ligadas entre si de modo inquestionável. Mais do que isso, podemos afirmar que essa relação é a base da constituição do ser humano. A história da humanidade é a história de seres organizados em sociedades e detentores de um sistema de comunicação oral, ou seja, uma língua.

O estudo dos sentidos permeia todas as atividades humanas. Compreender é uma atividade colaborativa que ocorre somente por meio da interação. Isto porque a linguagem pressupõe sempre a existência de outro a quem nos dirigimos. Assemelha-se a uma via de mão dupla. À medida que fazemos uso dela para construir e elaborar conceitos, passamos por um processo de construção da própria existência humana. O

homem é gregário, portanto, social. Sua relação com a linguagem é estrita e decisiva. Segundo Vygotsky (1984) é por meio dela que nos construímos como sujeitos e representamos a realidade. As ações empreendidas pelo ser humano se constituem no plano da mente, o que permite o aperfeiçoamento de nossas percepções, a elaboração de conceitos simbólicos, ou seja, a representar o mundo circundante. Justifica-se, então, a leitura de obras literárias, pois exigem complexos processos cognitivos de seus leitores, ao apresentarem a linguagem em potência elevada de sentido.

1.4 A linguagem como interação

A língua como forma de interação, concepção que nos interessa aqui, tem seus fundamentos desenvolvidos no Círculo de Bakhtin. Defende-se que o lócus da linguagem é seu caráter sócio interacional. Segundo Bakhtin/Volochinov (1992), a língua se constrói em um processo ininterrupto realizado por meio da interação verbal e social entre os interlocutores. Dessa forma, os sujeitos são agentes sociais e é por meio do diálogo entre os indivíduos que ocorrem as trocas de experiência e conhecimento. Entende-se aqui a verdadeira substância da linguagem, o fenômeno social da interação verbal.

Evidencia-se que o caráter fundamental da linguagem é o diálogo, instituído na interação verbal. Nela, a interlocução define-se como espaço de produção de linguagem e constituição de sujeitos. Implica, pois, admitir que a língua não está de antemão pronta e disponível, dada como um sistema ao qual o sujeito recorre segundo suas necessidades específicas. Na verdade, o próprio processo de interlocução é responsável pela sua reconstrução. Em outras palavras, ganha relevo a alteridade, a admissão da existência da figura do outro, que se instaura como condição fundamental para a própria constituição como sujeito e também para o diálogo. As interações se dão dentro de um contexto social, histórico e ideológico, e tornam-se possíveis enquanto acontecimentos singulares. Para Bakhtin (1995, p.210), “O discurso se constitui então, por uma caminhada dialógica feita de acordos, rejeições, conflitos, compromissos...” Por sua vez, a dialogia é um fenômeno social e histórico, uma forma de ação dotada de dinamicidade que resulta de um processo, uma construção e atividade reflexiva. Ela implica também, na relação entre os indivíduos, nas suas trocas de saberes e experiências, possibilitando aos sujeitos, apreender e construir conceitos. A dialogia concede a oportunidade de compreender o mundo circundante e agir sobre ele.

A linguagem é um artefato social e histórico, no qual indivíduos projetam suas ideologias, intenções e o seu dizer, produzindo sentidos para si mesmos e fazendo o mundo significar por meio dela. Sob uma perspectiva dialógica bakhtiniana, o ensino de literatura acontece a partir de práticas leitoras. A construção do conhecimento dialógico guarda estreita relação com a temática que aqui se deseja analisar, pois, para que o indivíduo se construa como leitor, precisa participar do processo de produção do conhecimento.

A existência do outro nesta perspectiva configura-se como papel primordial. Por meio da dialogia e da relação dos indivíduos é que se instauram textos e discursos. Assim, tem-se a produção de sentidos, a elaboração dos significados e participação do sujeito na construção do conhecimento ao significar e (re)significar o mundo e o saber a partir de suas próprias experiências.

Para Vygotsky (1984), a interação dialógica, de natureza social, constitui a matriz de significações produzidas pela mente humana. Apoiado no sócio interacionismo biológico e social, o autor afirma que o sujeito constitui-se por meio da interação e da internalização de formas culturais já elaboradas. Assim, torna-se possível a formação de suas características individuais. O processo de construção do saber nesta perspectiva é cumulativo, e, portanto, dialógico.

Segundo Ferreira (2009), a leitura como um processo de produção de sentidos, permite que o leitor adentre no que chama de *biblioteca vivida*, isto é, a memória, o repertório de leitura que fora realizado anteriormente. Assim, o sentido não é construído de maneira impositiva, pois é preciso construí-lo. Desse modo, a escola que prioriza a dialogia em sala de aula abre um espaço de interação, na qual os sujeitos desvelam-se em produzir e ler textos, assumindo-se efetivamente como protagonistas. Nela, o texto não é produto de um trabalho discursivo, mas resume-se em exercícios de descrição para se mostrar o que aprendeu a descrever. Quando se lê textos, se estabelece voluntária ou involuntariamente uma relação com eles. Ao lê-los, não apenas decodificam-se as palavras, frases e orações, mas há uma busca pela compreensão que só pode ser plena se houver uma participação do leitor, se ele puder colocar, em relação à estrutura linguística (o texto), o seu repertório de conhecimentos e experiências, fazendo com que o diálogo ocorra. Porém, essa relação só poderá ser dialética se ambos os termos envolvidos existirem.

Se não há linguagem, o sujeito não tem com quem se relacionar e por consequência não se constitui, o que compromete sua formação como sujeito crítico

(GERALDI, 1997). Se o indivíduo não tem familiaridade com ela, mesmo de maneira informal, provavelmente a mesma não será prazerosa no futuro (FERREIRA, 2009). Para isso, precisa reconhecer-se como sujeito do seu discurso, além de reconhecer também a escrita, como evento linguístico sócio-interlocutivo (PEREIRA, 2015).

Muitas vezes, em âmbito escolar, a relação entre os interlocutores é de poder, o aluno se submete ao que imagina ser a vontade do professor. Os protagonistas dessa relação não se relacionam verdadeiramente e baseiam-se em suposições estereotipadas sobre a figura do outro. Trata-se de uma comunicação predominantemente artificial. Nesse contexto, as práticas escolares e pedagógicas confirmam a dicotomização do sujeito com a linguagem, ou seja, a tentativa incessante de afastar o material da produção de sentidos (o texto) do seu produtor, aquele que necessariamente atribui sentidos a ele e o significou (PEREIRA, 2015). Faz-se necessário oportunizar ao aluno a construção de seus textos em um processo natural que lhe renda a familiaridade com a leitura, com a produção escrita e a descoberta dos próprios métodos de criação, enfim, o desenvolvimento da própria competência textual intuitiva (PEREIRA, 2015).

O professor, ao transmitir um conhecimento sistemático ao aluno, ensina-lhe muitas coisas das quais ele é impossibilitado de vivenciar diretamente. Em uma atividade escrita, a ausência da sua funcionalidade social, do “outro”, não contribui para a produção de sentidos, mas estimula a reprodução deles, já que a linguagem, reiterando, se reconstrói na atividade interlocutiva e sociointerativa. Nessa perspectiva, não há no trabalho com a linguagem embate e confronto de ideias. A ausência do debate decorre do fato do texto não ser tratado como produto social, que pode ser explorado para além do ambiente sala de aula.

A concepção que se tem sobre leitura é resultado dessa visão distorcida sobre a língua escrita. Desse modo, a leitura é vista como utilitária e obrigatória o que muitas vezes suscita o desgosto dos estudantes, impedindo que a faça como deleite, reflexão e por prazer. Candido (1995) discorre sobre a literatura afirmando que a mesma não tem caráter de instrução moral e não serve para pedagogizar, mas deve ser vista como um direito básico e essencial de todo ser humano.

No caso do ensino da leitura, a escola didatiza a funcionalidade da língua, culminando na dicotomização aqui exposta. Quando o aluno depara-se com um sentido pronto, não é capaz de reconhecer o seu processo de produção. Assim como na leitura de um texto, se o mesmo não o faz refletir e sair de sua zona de conforto, o leitor não se desenvolve. Ele acaba por experimentar o que chamamos de insensibilidade sócio, isto

é, não se vê em condições de perceber os fatores contextuais que determinaram a produção de um sentido. A monologia, por isso mesmo, tende a dificultar o que Góes (2005), em *A linguagem e o outro no espaço escolar*, designa por “descentração do eu” e, por consequência, provocar a estrutura linguística condensada, predicativa e prescritiva em oposição à desenvolvida (cf. VYGOTSKY, 1991, em *Pensamento e linguagem*). Nesses termos, o sujeito não se descentralizou, não saiu de sua zona de conforto para assumir-se na perspectiva do outro, permitindo o embate e a troca de ideias. Ao se apagar a sua voz no discurso, criam-se estruturas com características certamente monológicas, muitas vezes truncadas, incompletas, pouco claras.

A subjetividade e a figura do eu e do outro surgem como fundamentais para a construção do saber dialógico. O eu como sujeito criador e dono do próprio discurso ou texto e o “outro” como interlocutor desse discurso, diante do qual é capaz de reagir, debater e colocar-se numa atitude responsiva, reflexiva, lançando uma contra palavra, participando da construção mútua e, portanto, dialógica dos sentidos. Tudo isso é possível na leitura.

O ser humano se desenvolve como sujeito porque, ao apropriar-se do significado social da língua, é capaz de perceber o mundo em sua complexidade e não manter um estado de passividade diante dele. O indivíduo, ao lidar com a linguagem, posiciona-se, pois ela materializa os sentimentos e pensamentos mais profundos do homem por meio do discurso, permitindo que vivam dialeticamente, tomando posicionamento e construindo sua própria subjetividade. Quando o aluno se reconhece como sujeito do seu discurso, torna-se possível o diálogo (FERREIRA, 2009). Esses dois últimos componentes integram o caráter constitutivo da linguagem.

O fazer linguístico depende das condições de produção que foram concedidas ao aluno. Se ele não tem consciência da funcionalidade da língua, da sua dimensão social e dos mecanismos aos quais pode recorrer para produzir seu texto, cresce a tendência, entre outras, à reprodução de modelos dados, à perda de clareza e de objetividade, ao truncamento de enunciados. Essa tendência acabará por linguisticamente restringir ao indivíduo, enquanto sujeito do discurso, o seu crescimento dialético, pois irá impor a ele relações, em essência, com a disciplina escolar, em detrimento da linguagem em seu contexto amplo e social. A relação entre sujeito e língua materna estará certamente fragilizada na sua dialética constitutiva. A reciprocidade das ações (sobre, com e da linguagem) entre ambos, típicas do processo de produção, estará comprometida, em favor de um outro conjunto de ações, igualmente recíprocas, envolvendo, no âmbito da

sala de aula, o estudante e a disciplina escolar de *língua portuguesa*.

Entre outras perdas para a instituição do sujeito discursivo e da própria linguagem estará a enorme dificuldade em se explorar aí a dimensão reflexiva do ato de escrever e da leitura. Isto é, sem as ações com a linguagem e sobre a linguagem, por parte do sujeito, e, pois, da linguagem (GERALDI, 1997), direcionada a ele, temos aberto o espaço para a dicotomização das relações entre ambos.

Em sala de aula, a relação dialética, mutuamente constitutiva do sujeito e da língua materna, manifesta em uma atividade interlocutiva convencional, histórica e socialmente determinada; costuma se desfazer em função de outra, de utilidade preponderantemente acadêmica. Assentado em uma noção de língua cujos significados e função são dissociados de sua determinação social, o estudante vê identitariamente perdida a sua condição de sujeito, na mesma medida em que a escola perde a possibilidade de sistematizar-lhe a dialética sujeito/língua materna.

Nesses termos, se estabelecem prioritariamente as relações estudante e disciplina curricular, em visível prejuízo de outra relação, envolvendo o sujeito discursivo e a língua em sua amplitude histórico-social. Um bom termômetro disso pode ser facilmente percebido no desempenho linguístico sofrível de um indivíduo aprovado em seus exames escolares. A nota está lá, a garantir-lhe ascensão para a série seguinte, mas a proficiência em língua portuguesa e sua capacidade leitora nem sempre o acompanham nesse processo.

1.5 O ensino da leitura: reflexões sobre cultura

No artigo “O ensino da leitura no Brasil e seus fundamentos teóricos e metodológicos”, Fernanda Zanetti Becalli e Cleonara Maria Schwartz (2015) realizam algumas reflexões sobre os fundamentos metodológicos e teóricos que marcaram o ensino da leitura no Brasil, no período de 1500 a 2011. A partir destas reflexões foi possível delinear alguns modelos de ensino de leitura que foram criados ao longo da história. O tema central de que se ocupa o texto e que aqui nos interessa é o ensino de leitura e a formação do leitor.

No decorrer da história da educação do Brasil, a escola foi se configurando como um espaço organizado que, aparentemente, contribuiu para a formação dos jovens leitores. Em contrapartida, o que temos observado é que a inserção desses jovens no âmbito escolar não garante que se formem como leitores críticos, como mostram os

resultados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (FAILLA, 2016). Essa pesquisa, realizada pelo Instituto Paulo Montenegro em 2014 e 2015, sobre o *analfabetismo funcional* mostra que o percentual referente à população alfabetizada passou de 61% para 73% num período de dez anos. Porém, somente um quarto dos brasileiros tem o domínio integral da habilidade leitora, da escrita e da matemática. Ou seja, por mais que o percentual tenha crescido, não garantiu a formação integral dos indivíduos; aspecto essencial para a inserção na sociedade letrada.

O texto relata que, de acordo com os dados do PISA, Programa Internacional de Avaliação de Alunos, no ano de 2012 o Brasil chegou com um baixo índice de desempenho em leitura. Quase a metade dos alunos não era capaz de inferir informações de um texto, de estabelecer relações entre as partes que o compõe e compreender as particularidades da linguagem. Esse sinal de fracasso nos leva a indagações do tipo: Por que os baixos índices persistem? O que é responsável por eles?

Ensinar crianças e jovens a ler não é tarefa fácil; pressupõe um jogo de ensino sistematizado que leve em consideração todo o contexto que acomoda tal prática cultural. A organização de um trabalho pedagógico depende e muito da concepção que se tem sobre a linguagem e o uso que dela se faz. Tudo isso influencia na formação dos sujeitos, no processo de ensino e na aprendizagem, e também reflete a prática do docente. Segundo Cleonara e Schwartz (2015) essas questões nos permitem pensar sobre as “concepções ingênuas” (2015, p.16) do ensino da leitura, as quais pressupõem que leitor nada mais é do que um simples decodificador de mensagens. Essa percepção limita a possibilidade do sujeito construir um diálogo com textos das mais diversas naturezas que circulam em nossa sociedade em diferentes situações de comunicação; uma educação para a leitura que seja capaz de ultrapassar os pilares da decodificação do código língua.

É fato que a importância da leitura vem sendo discutida por muitos estudiosos. Em seu artigo “Leitura e formação do leitor”, Luiza Aparecida Berloff Tofalini (2000) defende que a responsabilidade é de todos os profissionais da educação e principalmente dos professores em cumprir com o papel de ensinar a leitura, mas não apenas a decodificação, mas a leitura dos não ditos do texto e de suas entrelinhas, desenvolvendo um sistema de valores e despertando um espírito crítico. Todavia, o trabalho que vem sendo realizado com o texto em sala de aula tem deixado a desejar, pois muitas vezes é convertido em pretexto para se ensinar uma gramática dissociada de sua função social. Utilizar textos para trabalhar problemas ortográficos significa reduzir a riqueza contida

nas entrelinhas. Não se pode estudá-lo de forma seccionada, mas observá-lo inserido em um determinado contexto de produção.

A concepção de leitura em uma visão interacional consiste na extrapolação do sentido literal das palavras, fazendo com que o estudante reconheça a leitura em todas as suas formas de manifestação (BENVENISTE, 1989). É necessário entender que ela não se limita à leitura de textos escritos, mas abrange outros tipos de manifestação e expressão humana, como os símbolos e situações cotidianas. Ao ler um texto, o leitor precisa colocar em funcionamento um conjunto de conhecimentos que influenciarão na leitura e na compreensão do que foi lido. Em geral, há uma ideia de que a aprendizagem da leitura começa na escola, quando ela é um processo que acompanha o indivíduo desde pequeno até seu desenvolvimento. A decodificação das letras é iniciada em contexto escolar, porém, a experiência com a leitura pode acontecer em outros contextos, mesmo antes de a criança iniciar a vida na escola.

O papel do educador é fazer com que haja consciência de que a leitura é um processo de apropriação da realidade, já que o ato de ler está em toda a relação com o real (VALOMIN, 2019). O processo de formação do leitor inicia-se no colo da mãe, em sua casa, na convivência com seus pares no início da leitura de histórias infantis, contos de fadas, poesia. Depois de iniciado o processo de leitura, ele deve ter continuidade no contexto escolar. Cabe-nos, então, formar o gosto e incentivá-los neste processo. A responsabilidade pela formação dos alunos não pode ser exclusiva do professor, pois é de responsabilidade também social (AGUIAR, 2015).

É importante ressaltar que existem obras destinadas para cada faixa etária e isso precisa ser rigorosamente respeitado, já que o interesse e gosto pela leitura variam de acordo com o amadurecimento intelectual do leitor. É necessário oferecer aos alunos textos com as mais diversas dificuldades, para que a progressão seja gradual. Iniciando com os mais simples, os estudantes serão capazes de interagir com textos numa situação mais complexa e dialógica. Segundo Bamberger (1995), as pesquisas realizadas sobre leitura apresentam quatro conclusões distintas: o prazer de ler, a expansão do eu, formação de uma filosofia de vida, e a leitura que vai ao encontro das necessidades do leitor.

Ressaltamos aqui que o problema da formação de leitores é de grande extensão e a responsabilidade não é só do professor. Resolvidas as pendências com o mesmo no contexto escolar, cabe partir para outros âmbitos e solucionar as deficiências e dificuldades que possam aparecer ao longo do processo. É necessária a união do Estado

e das instituições educacionais no sentido de propiciar pesquisas e medidas que possam melhorar a qualidade do ensino de leitura em todos os níveis de educação. Já que estamos nos debruçando sobre a leitura, é indispensável falar sobre a biblioteca, lugar em que ela se encontra e se democratiza o acesso aos livros. Ao refletirmos sobre a configuração da biblioteca na antiguidade e em tempos atuais, quais são os fatores que precisam ser discutidos? O que mudou?

No livro *Biblioteca escolar, eis a questão!* (2012), Lúcia Helena Maroto tece um relato crítico sobre o surgimento e atuação das bibliotecas brasileiras no decorrer dos tempos e apresenta quais foram as iniciativas para a promoção da leitura e a valorização desse espaço em diferentes lugares do Brasil. Atualmente, muitos impasses relacionados com o ambiente biblioteca dificultam a realização de um trabalho pedagógico de qualidade e a formação de leitores autênticos e críticos, pois muitas vezes é vista como sinônimo de rigidez, em que os discursos autoritários predominam, culminando em uma certa apatia dos estudantes em frequentar o local. Os livros algumas vezes parecem ser intocáveis, não se pode conversar e discutir ideias, o silêncio absoluto é necessário. Essas questões podem afastar as pessoas de um local que deveria ser visitado frequentemente (MAROTO, 2012).

A elitização da leitura, as normas rígidas e proibitivas foram permeando a história durante muito tempo e, ainda hoje, encontramos seus reflexos nas escolas em que não se têm uma valorização adequada do espaço e é vista como o lugar do castigo e não do prazer. Muitos estudantes, ao entrarem nas bibliotecas, não têm a consciência do quão enriquecedor é aquele momento e das possibilidades que a leitura pode trazer sobre a realidade de cada um. O trabalho do professor e do bibliotecário é fundamental nesse processo. O professor precisa ter uma postura na biblioteca que seja condizente com seu trabalho diário. Por exemplo, aquele que não instiga seus alunos, nem se mostra apaixonado pela leitura, não conseguirá realizar um trabalho com seus estudantes. Ir à biblioteca e realizar o empréstimo de livros será a atitude final depois de um trabalho árduo realizado sobre a conscientização da importância da leitura.

Esbarramo-nos também em outro problema: o desinteresse das autoridades em proporcionar um espaço adequado, com acervos de qualidade e atualizados, e profissionais especializados. O intuito é que a biblioteca se transforme num espaço democrático e de acesso crítico à leitura e ao conhecimento e que este acesso não seja destinado somente a uma parte da sociedade, mas que todos tenham a chance de reconstruir suas realidades por meio da leitura. A esse respeito, Carolino (2012, p. 20),

apoando-se em Waldeck Silva, destaca:

Acreditamos numa escola que possa formar cidadãos críticos, capazes de utilizar criticamente o conhecimento construído na escola para analisar o real e, diante dele, fazerem as suas opções profissionais, culturais e políticas, de forma consciente, livre e autônoma.

Para que os alunos tenham essa criticidade, os professores precisam realizar um trabalho de conscientização sobre a leitura e, para isso, o mesmo deve ter um espaço apropriado e contar com o apoio das ações governamentais. Ou seja, todo esse processo configura-se num ciclo que depende não só da escola ou de seus gerenciadores, mas das políticas públicas de leitura, pois é praticamente impossível professor e escola caminharem sozinhos.

Em 2016, o Instituto Pró-Livro divulgou na quarta edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (FAILLA, 2016) o gradual afastamento do brasileiro da leitura literária. Pelos depoimentos dos 5.012 entrevistados, podemos notar que poucos cidadãos frequentam habitualmente as bibliotecas, sendo as mais visitadas as das escolas e universidades. Do total de entrevistados, “[...] 66% disseram que não frequentam a biblioteca, 14% frequentam raramente, 15% às vezes e apenas 5% responderam que sempre frequentam a biblioteca. Dos que frequentam 60% utilizam as bibliotecas escolares e universitárias e 29% as públicas”. Justifica-se, então, “[...] apostar no aumento do número de leitores a partir de um tripé essencial formado pela família, pelo Estado e pela sociedade civil” (FAILLA, 2016, p.6).

Apesar desse cenário desfavorável, desde meados de 1980, foram feitas melhorias na qualidade de produção dos livros destinados ao público juvenil e houve aumento dessa produção. Embora no início dessa década não houvesse grande diversidade de autores e de propostas, com exceção da “Série Vaga-lume”, da Ática, criada na década 1970, a partir de 1985, nota-se aumento significativo. Assim, autores reconhecidos pela qualidade de sua produção infantil, como Luiz Galdino, Ana Maria Machado, Sylvia Orthof, Lygia B. Nunes, entre outros, foram atraídos para a produção juvenil. Por meio da Fundação de Assistência ao Estudante – FAE – e suas Salas de Leitura, em 1988, houve compra direta dos editores, resultando em queda do valor da produção de obras destinadas a escolas e bibliotecas escolares.

Nesse cenário, o governo tornou-se o principal comprador do mercado editorial e a rede escolar recebeu livros didáticos e paradidáticos, além de literatura infantil e juvenil. Produziu-se um novo panorama na produção e recepção nessa área. Apesar do

governo em 1980 não ter alterado o relacionamento unilateral vigente na década anterior, “a antiga tecnoburocracia esbarra em funcionários com concepções próprias” (FERREIRA, 2009, p.111). Por isso, no Programa Salas de Leitura, a seleção de títulos ocorre de forma qualitativa, com um sistema de consultores da sociedade civil e especialistas em literatura infantil. Essa medida incentivou a permanência no mercado de autores de boa qualidade e de ideologias progressistas. Segundo Ferreira (2009), algumas editoras, então, abrem espaço para coordenadores editoriais que já atuavam como educadores e/ou como especialistas junto à imprensa ou ao mercado editorial. Essa atitude resulta na produção, no início da década de 1980, de publicações sob a coordenação editorial de Ziraldo e Jaguar, com a “Coleção Pasquinzinho”, pela Editora Codecri; de Edmir Perrotti, com a “Coleção Ponto de Encontro”, das Edições Paulinas; de Ruth Rocha, com a “Coleção Peixinho”, da Cultrix; de Maria da Glória Bordini, com a “Coleção Infantil Ilustrada”, pela L&PM; de Regina Zilberman, com a “Série Menino Poeta”, pela editora Mercado Aberto, entre outras (FERREIRA, 2003 e 2009).

Na década de 1990, modifica-se o gosto pela leitura do jovem, pois surgem na produção que a este destina-se romances ficcionais e memorialistas que trazem a história nacional, além de outros com confrontos entre razão e imaginação. Nesse período, melhora-se o projeto gráfico-editorial dos livros e, com a publicação da série Harry Potter, mudam-se as concepções de que o jovem não lê livros de fôlego. Como se pode notar, as mudanças na produção destinada tanto à criança quanto ao jovem acompanham a história cultural do nosso país, por isto são significativas no cenário histórico e político em que foram produzidas (FERREIRA, 2009).

1.6 O PNBE

Um dos sintomas das mudanças sociais e políticas da década de 1990 foi a distribuição de acervos compostos pelo PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola. Esse Programa foi instituído em 1997, “[...] por meio da Portaria Ministerial n. 584, que substituiu programas anteriores de incentivo à leitura e de distribuição de acervos às bibliotecas escolares implementados pelo MEC desde 1983” (BERENBLUM, 2006, p.11), e executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC.

Entre os romances de Queirós, *Vermelho amargo* (2011) compõe os acervos do

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola (PORTAL MEC, 2019¹) de 2013; e *Por parte de pai* (1995), os de 2011, ambos compostos por 300 obras; 180 destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental II, e 180 ao Ensino Médio. Já *O olho de vidro de meu avô* (2004) compõe os acervos de 2010, destinados ao EJA – anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Segundo Portal do MEC (2019), o procedimento de distribuição de obras era feito em anos alterados, em um ano atendia-se as escolas de Educação Infantil, de Ensino Fundamental (anos iniciais), e de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Já no ano seguinte, as escolas de Ensino Fundamental (anos finais) e de Ensino Médio. Conforme critério de atendimento, os títulos eram distribuídos às bibliotecas escolares, de acordo com o número de matrículas registrado no Censo Escolar. Dessa forma, escolas com até 250 alunos recebiam 100 títulos; de 251 a 500 alunos, 200 obras; acima de 501 estudantes, 300 títulos.

Com o fito de apoiar o professor em seu trabalho de formação de leitores, o Ministério da Educação – MEC, ao longo dos anos, compôs o PNBE do Professor, cujo objetivo é disponibilizar obras de referência que auxiliem os mediadores da educação básica regular e da educação de jovens e adultos na preparação dos planos de ensino e na aplicação de atividades em sala de aula com os alunos. Além disso, no Portal do MEC (PORTAL MEC, 2019²), há diversas publicações acessíveis para download, voltadas para a utilização dos acervos do PNBE, uma delas é *PNBE na escola: Literatura fora da caixa* (2014), composta por três guias, os quais ajudam na construção da mediação entre aluno e livro, proporcionando aos estudantes várias formas de leitura de uma obra literária, entre outros. O primeiro guia destina-se à educação infantil; o segundo, aos anos iniciais do Ensino Fundamental; e o terceiro, à educação de jovens e adultos³.

¹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/acervos>>. Acesso em: 7 junho 2019.

² Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/acervo-do-professor>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

³ Todos eles podem ser acessados em: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *PNBE na escola: literatura fora da caixa* – Guia 1: Educação infantil. Elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15609-guia-ei-leituraforadacaixa-pdf&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. Idem – Guia 2: Anos iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15608-guia-ef-leituraforadacaixa-pdf&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. Idem – Guia 3: Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15610-guia-eja-leituraforadacaixa-pdf&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jan. 2019.

Para o Programa, o investimento na constituição de acervos de literatura pautou-se no pressuposto de que tanto a apropriação, quanto o domínio do código escrito podem contribuir “[...] significativamente para o desenvolvimento de competências e habilidades importantes para que os educandos e educadores possam transitar com autonomia pela cultura letrada.” (PORTAL MEC, 2019⁷). Por meio dos acervos de obras de literatura, pode-se fornecer a estudantes e professores “[...] material de leitura variado para promover tanto a leitura literária, como fonte de fruição e reelaboração da realidade, quanto a leitura como instrumento de ampliação de conhecimentos, em especial o aprimoramento das práticas educativas entre os professores.” (PORTAL MEC, 2019).

Pelos editais, observamos que o PNBE define uma lista de gêneros textuais, por meio da qual classifica as obras que compõem seus acervos, respectivamente: obras clássicas de literatura universal, poema, conto, crônica, novela, teatro, texto de tradição popular, romance, memória, diário, biografia, relatos de experiência, livros de imagem e histórias em quadrinhos (PORTAL MEC, 2019). Com a constituição de acervos nas escolas públicas do país, O Programa visou “[...] democratizar o acesso a obras de literatura infantis e juvenis, nacionais e estrangeiras, bem como o acesso a materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras” (MACIEL, 2008, p.11). Infelizmente, o PNBE foi suspenso em 2015 (FERNANDES, 2019), todavia, seus acervos permanecem nas Salas de Leitura e bibliotecas das escolas públicas do país.

Pela análise desses acervos, notamos que atingem o objetivo do Programa de propiciar acesso à cultura, por meio da disponibilidade de obras literárias de valor estético para leitura. Como seus acervos possuem obras literárias e emancipatórias, requerem mediadores que possam atuar de forma significativa no fomento à leitura. Desse modo, o papel do professor que trabalha com esses acervos vai além do aproximar o aluno do livro, significa promover a ampliação de seus horizontes de expectativa (JAUSS, 1994; ISER, 1996 e 1999), por meio da junção entre texto literário e experiências de vida.

Esses acervos dividem-se em três: o PNBE Literário, responsável pela avaliação e distribuição das obras, com acervos compostos por texto em prosa e verso, livros de

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368&Itemid=574>. Acesso em: 2 maio 2019.

imagem e história em quadrinhos; o PNBE Periódicos, que avaliava e distribuía periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas nos três níveis da educação básica; e o PNBE do Professor, cujo objetivo era o de apoiar a prática docente, por meio da distribuição de obras de cunho teórico e metodológico. Independente da divisão, o objetivo sempre foi o mesmo; promover aos estudantes da rede pública e a seus mediadores aproximação aos bens culturais que circulam socialmente, favorecendo o desenvolvimento de competências leitoras.

As obras selecionadas para comporem os acervos do PNBE contam com uma diversidade de temas, gênero textual e formato, no que diz respeito ao nível de sua complexidade. Esses acervos são constituídos por obras que visam ao estímulo à leitura independente e autônoma por parte de seu público no processo de alfabetização ou letramento dentro do universo literário e também é uma alternativa para professores e alunos de realizarem uma leitura compartilhada. De 2006 a 2013, o PNBE realizou os seguintes investimentos:

PNBE – 2006 a 2013	
DESTINATÁRIOS ATENDIDOS	
ALUNOS	21.120.092
ESCOLAS	123.775
OBRAS DISTRIBUÍDAS	
LIVROS	7.426.531
TOTAL INVESTIDO	
2006 a 2013	R\$ 473.638.642,13

(fonte: SOARES; PAIVA, 2014, p.12-13)

Tabela 1 – Dados do PNBE de 2006 a 2013.

Mais especificamente, pode-se visualizar a seguir o investimento por acervos:



(fonte: SOARES; PAIVA, 2014, p.12-13)

Tabela 2 – Investimentos do PNBE de 2006 a 2014.

Os livros para compor os acervos eram selecionados conforme critérios rígidos. Procurava-se contemplar diferentes gêneros textuais e selecioná-los pelo critério de qualidade textual, o qual avulta em aspectos éticos, estéticos e literários; pela estruturação narrativa, poética ou imagética, em uma escolha vocabular que respeite e amplie o repertório linguístico de leitores diversos; pela qualidade temática, manifesta na diversidade e adequação de temas, bem como no atendimento aos interesses do público visado, aos diferentes contextos sociais e culturais em que este vive e ao seu nível de conhecimentos prévios; pela qualidade gráfica, a qual aparece na excelência do projeto gráfico editorial, capaz de motivar e enriquecer a interação do leitor com o livro; pela qualidade estética das ilustrações e articulação entre texto e ilustrações, pelo uso de recursos gráficos adequados ao público visado (SOARES; PAIVA, 2014; PORTAL MEC, 2019).

Havia a preocupação com a seleção de obras de qualidade, em diferentes agrupamentos – prosa, verso, imagem e história em quadrinhos –, e as quais representassem diferentes níveis de dificuldades, a fim de atender a jovens e adultos em variados níveis de compreensão dos usos e das funções da escrita, bem como de desenvolvimento de sua competência leitora. Buscava-se, assim, possibilitar diferentes formas de interação com o livro, tanto por meio da leitura autônoma, quanto daquela mediada por um professor (SOARES; PAIVA, 2014).

No âmbito das políticas públicas de leitura, de 1983 a 1999, os programas e

projetos de distribuição de obras para leitura atenderam bibliotecas das escolas por faixa de matrícula, de acordo com Berenblum (2006). Em 2000, o PNBE privilegiou a distribuição de obras para a formação do professor em escolas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental; de 2001 a 2003, surgiu um novo modelo, denominado Programa Nacional Biblioteca da Escola – “Literatura em Minha Casa” e “Palavra da Gente”, o qual focou a distribuição de coleções de literatura destinadas diretamente a alunos de algumas séries, para uso pessoal. Por meio desse modelo, buscava-se dar acesso a obras de qualidade, representativas da literatura, a esses alunos, bem como a seus familiares. Em 2001, o PNBE atendeu alunos de 4ª e 5ª séries; em 2002, de 4ª série; em 2003, de 4ª e 8ª séries, e do último segmento de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Nesse período, cada aluno recebeu um conjunto de obras de literatura de gêneros variados, “[...] especialmente produzidos para essa dotação, com formatação própria, número de páginas predeterminado e ilustrações em preto e branco” (BERENBLUM, 2006, p.12). A cada aluno de 4ª série foi entregue um conjunto com cinco obras; e para cada um da 8ª série, uma coleção com quatro obras. Para os alunos do EJA, cada um recebeu um conjunto com seis obras. As bibliotecas das escolas que ofereciam essas séries receberam também os mesmos acervos.

O desejo por concentrar obras na biblioteca escolar sobreveio da necessidade de se investir em um acervo de natureza coletiva, o qual permitisse à biblioteca atuar como espaço de organização e disponibilidade de materiais diversificados – composto por obras de referência; periódicos; livros de literatura; obras de não-ficção; mapas; e novas tecnologias. Enfim, que fosse um lugar de sociabilidade e democratização do conhecimento.

O MEC, em 2005, visando a universalizar o atendimento a instituições públicas de Ensino Fundamental, de forma independente ao número de alunos matriculados, além do coletivo da escola, e permitir o acesso de alunos e professores às obras em seus formatos e projetos originais, retomou a distribuição de acervos às bibliotecas/Salas de Leitura das escolas. Nesse ano, foram distribuídos acervos literários de diferentes gêneros a todas escolas que atendem ao primeiro segmento do Ensino Fundamental. No início do ano letivo de 2007, os acervos literários selecionados em 2006 foram enviados às bibliotecas de todas escolas públicas que atendem ao segundo segmento desse nível de ensino.

Quanto à composição dos acervos, havia publicações em editais para submissão

de obras. No edital de 2006 (FNDE, 2014⁴), pôde-se observar a discriminação dos acervos, divididos em três, cada um composto por 75 títulos:

4. DA COMPOSIÇÃO DOS ACERVOS

4.1. Serão formados 03 (três) acervos distintos, compostos por obras que demandem diferentes competências de leitura por parte dos alunos.

4.1.1. Cada acervo será composto por 75 (setenta e cinco) títulos, contemplando textos de:

1 - poesia;

2 - conto, crônica, teatro, texto da tradição popular; 3 - romance;

4 - memória, diário, biografia;

5 - livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos, dentre os quais se incluem obras clássicas da literatura universal artisticamente adaptadas ao público jovem.

4.2. Serão aceitas traduções e adaptações. Os critérios de tradução e adaptação utilizados e sua adequação ao público leitor serão também avaliados, conforme consta do anexo IV deste edital.

4.3. Serão aceitas antologias, desde que se explicitem, em prefácio, o(s) critério(s) que justifique(m) a organização. Os critérios utilizados na organização e sua adequação ao público a que se destina(m) também serão objeto de avaliação.

4.4. Serão selecionadas 225 (duzentos e vinte e cinco) obras para a composição de acervos a serem distribuídos às escolas públicas que ofereçam as séries finais do ensino fundamental.

Pelo que podemos observar, neste edital de 2006 e, também, no de 2009, não aparece o termo “gênero”, mas já se aceitam nesses editais as obras traduzidas e adaptadas, bem como antologias. Embora não se defina, ainda, em ambos, o que se entende por antologia. Somente nos editais posteriores, de 2011 e 2013, nota-se o emprego do termo “gênero”, associado ao epíteto literário. Por sua vez, somente no edital de 2013, houve a preocupação de se definir o termo antologia:

3.6. As obras de literatura poderão ser pré-inscritas nos seguintes gêneros literários:

3.6.1. poema;

3.6.2. conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular;

3.6.3. romance;

3.6.4. memória, diário, biografia, relatos de experiências;

3.6.5. obras clássicas da literatura universal;

3.6.6. livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos.

3.7. Serão aceitas traduções de obras literárias.

3.7.1. Os critérios de tradução utilizados e sua adequação ao público leitor serão também avaliados, conforme consta no anexo II deste edital.

3.8. Serão aceitas antologias, desde que se explicitem, em prefácio, o(s) critério(s) que justifica(m) a organização. Os critérios utilizados na organização e sua adequação ao público a que se destinam também serão

⁴ Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-consultas/item/3017-editais-anteriores>>. Acesso em: 2 fev. 2014.

objeto de avaliação.

3.8.1. Para fins deste edital, considera-se antologia a reunião de textos de um ou mais autores, organizados em torno de uma proposta editorial consistente.

3.9. As obras deverão apresentar-se em volume único e só poderão ser pré-inscritas individualmente, ainda que façam parte de coleções. (FNDE, 2014)

A partir da reflexão sobre esses critérios que qualificam a entrada de uma obra para o acervo do PNBE, vale destacar que as obras de Queirós (1995, 2004 e 2011) atendem-nos, pois são providas de qualidade estética notável, a qual se revela na linguagem manifesta sob a forma de prosa poética. No que diz respeito ao projeto gráfico editorial, mesmo que essas obras não possuam ilustrações, suas capas são atraentes e ampliam a significação de suas narrativas. No tópico em que analisamos as obras, apresentamos uma descrição desse projeto gráfico.

Embora a formação do leitor seja responsabilidade de todos docentes, atribui-se à disciplina de Língua Portuguesa, mais propriamente ao ensino de Literatura, esse papel de forma exclusiva. Todavia, os instrumentos de avaliação dos professores que atuam nessa disciplina nem sempre asseguram até que ponto realmente o aluno tem lido e com que qualidade. E, ainda, se ele está lendo, será que o tem feito com autonomia? Nos discursos dos mediadores prevalece, às vezes, reclamações da ausência de materiais para leitura, entretanto, vários desconhecem os acervos do PNBE e nem todos incentivam seus alunos a realizar visitas à biblioteca escolar e/ou Sala de Leitura de suas escolas.

Vale destacar, contudo, que nem todas escolas da rede possuem esse espaço estruturado de forma otimizada, e quando o possuem, às vezes, não dispõem de um profissional para mediar o encontro entre o jovem e os gêneros textuais diversos, em especial, os de natureza literária (FERREIRA; VALENTE, 2015 a e b). Há, ainda, as que embora possuam o espaço e um profissional – professor, em geral, readaptado –, pelas demandas deste, a Sala de Leitura fica aberta ao público em horários que dificultam a retirada de livros e materiais diversos de pesquisa (FERREIRA; VALENTE, 2015 a e b).

Em síntese, justifica-se a opção pela oferta das obras de Queirós para leitura, pois quanto mais contato com a literatura e com o universo dos livros, maior a chance de se formar leitores competentes, capazes de frequentar espaços mediadores de leitura, de identificarem livros que lhes interessam e dialogarem com novos textos. Para tanto, espera-se que consigam se posicionar de forma crítica e criativa diante das obras, de trocarem impressões com outros leitores, serem receptivos a novos textos e, em especial, ampliarem seus horizontes de expectativas, conforme Iser (1996 e 1999) e Jauss (1994).

No que concerne à importância da leitura, preocupação fundamental do PNBE, parte-se da crença de que ler é encontrar-se em outro mundo, em outro lugar, sem sair do mesmo. É ter a possibilidade de viver outras realidades mesmo vivendo aquela tão difícil do nosso dia a dia. Ler abarca um cenário infinito, desde ler os letreiros da rua, as placas de trânsito, os outdoors, as propagandas na televisão, uma revista ou jornal na sala espera do médico, ler livros de receita, leitura de massa, leitura que todo mundo faz e aquelas menos prováveis que tocam no âmbito da literatura, os nossos queridos clássicos.

Para Maria Fernanda da S. Viegas (2013), o PNBE se justifica pela ideia de que a apropriação da linguagem escrita é um requisito para o exercício pleno da cidadania e que consiste como um direito de todos o acesso ao patrimônio cultural. Além do mais, Viegas (2013) afirma que é um consenso que a maior parte dos brasileiros não tem esse direito garantido a não ser pela escola ou biblioteca escolar. Vale lembrar, então, a importância social dos acervos resultantes de políticas públicas de leitura.

A cada tipo de leitura, configura-se um perfil de leitor, assim um mesmo indivíduo pode circular por diferentes estágios de leitura, se desejar. O problema é que nem todos têm essa oportunidade e são impedidos de alcançar certos estágios, principalmente de leitura de textos literários, considerados como herméticos. Candido (1995, p.257), em “Direito à Literatura” afirma que a dificuldade atinge uma “maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas”. Há, segundo o autor, um grande abismo que separa a esfera do erudito e do popular, dificultando os níveis populares de conhecerem o erudito devido à falta de oportunidades e a desigualdade social.

A leitura é um tema recorrente no trabalho de Bordini e Aguiar (1993). Em suas reflexões sobre o assunto, as estudiosas (1993) esboçam inicialmente um cenário do quadro de leitura, principalmente da história do nosso país, verificando os perfis dos leitores e indicando processos para potencializar o interesse pelo universo letrado:

Se a história da literatura, como vimos, remonta às primeiras manifestações humanas de expressão e comunicação, também em nossa trajetória individual percorremos o mesmo caminho. Nossa formação leitora tem início nas canções de ninar que, bebês ainda, nos acalantam o sono. A importância, pois, dos primeiros contatos com a palavra é fundamental para a formação da sensibilidade linguística, isto é, a capacidade de prestar atenção nos sons e nos sentidos, no ritmo e na melodia de cada frase que ouvimos ou, depois, lemos, vai, gradativamente, aproximando-nos do texto escrito em todos os suportes e da literatura, especialmente. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.109-110)

Tal citação reforça a importância da família para a formação leitora inicial do indivíduo. Aqueles que tiveram essa influência dentro do lar podem considerar-se privilegiados num meio em que muitas famílias carecem tanto do material, quanto da alfabetização para realizar uma mediação com seus filhos. Sabemos, entretanto, que este papel não é exclusivo da família, embora seja fundamental, podendo ser desempenhado por outros.

Na escola, muitas vezes, o contato com a leitura se dá de maneira superficial ou até mesmo errônea. O professor, nem sempre, assume seu papel como mediador de leitura. Zilberman (1998) afirma que o fenômeno da leitura implica no intercâmbio, na troca cognitiva entre texto e leitor, e que a mesma não apresenta a internalização de uma certa mensagem, mas uma convivência íntima e particular com um universo criado a partir do poder do imaginário. Para tanto, faz-se necessária uma sensibilidade literária para perceber o que é bom e adequado à idade de crianças e jovens, e quais obras primeiramente atenderão seus horizontes de expectativa, para que, aos poucos, possamos na mediação romper com estes.

Para a consecução dos objetivos desta dissertação pretendemos apresentar, no terceiro capítulo, análises das obras de Queirós que compõem os acervos literários do PNBE. Nessas análises, pretende-se demonstrar que essas obras são atraentes para o jovem leitor, apresentam recursos estilísticos, possuem estrutura de comunicação subjacente aos seus vazios, pelo aporte teórico da Estética da Recepção (JAUSS, 1994; ISER, 1996 e 1999). Em síntese, se favorecem na formação do leitor estético.

Nesta dissertação, entendemos por leitor estético, segundo Umberto Eco (2003), o que realiza analogias entre obras, percebendo que dialogam entre si. Conforme Carlos Magno Gomes (2008), esse conceito de leitor refere-se àquele sujeito que reflete sobre a construção de um texto, por isso pode ser usado como metodologia de leitura, a qual privilegia o ato de ler como um exercício de comparações artísticas e culturais que o texto carrega. Assim, a leitura estética constitui-se em uma proposta interdisciplinar para o ensino de leitura e literatura. Entretanto, para Gomes (2008), o limite desta metodologia de leitura consiste em não convidar a todos a percorrer as trilhas intertextuais da narrativa selecionada, pois somente alguns possuem um repertório – uma *biblioteca vivida* (FERREIRA, 2009), memórias de leitura –, que lhes permita fruir a obra em um nível mais profundo, ou seja, percebendo a referência no próprio texto a um outro anterior. Para esse autor, embora essa proposta seja elitista, apresenta-se como

uma experiência enriquecedora da leitura literária.

Vera Teixeira de Aguiar (2015) denomina esse leitor competente como leitor literário, definindo-o como aquele que utiliza seu tempo debruçando-se sobre livros de literatura e vê prazer nesta atividade. A autora nos lembra de que a leitura, embora seja uma ação corriqueira em nossos dias, não pode ser tratada como algo natural, como comer, dormir e respirar, pois trata-se de uma atividade que demanda esforço, raciocínio, atenção e pensamento crítico. Chartier (2001) também afirma que há graus de conhecimentos distintos que levam a diferentes leituras, e existem fatores que interferem na maneira de realizá-las, como o interesse, as intenções e os hábitos de leitura. Desse modo, a leitura deve levar em conta todos esses dados.

Para Umberto Eco, é “[...] inútil esconder que não o autor, mas o texto privilegia o leitor intertextual em relação ao ingênuo.” (2003, p.212). Se a princípio, a intertextualidade é um seletor “classista”, a longo prazo, torna-se provocação e convite à inclusão, transformando 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).

Em uma segunda etapa – a qual será exposta no terceiro capítulo –, pretende-se levantar, pela recepção com jovens leitores, qual entre as obras de Queirós é indicada como mais atraente por eles, e que outros textos apontam como capazes de dialogar com ela. Objetiva-se detectar, ainda, se esse público juvenil reconhece a obra literária como um instrumento de libertação de preconceitos, enfim, se esta permite-lhe compreender melhor o presente e o seu papel como sujeito histórico.

O texto literário

CAPÍTULO II

2.1 A linguagem no texto literário

Estudar linguagem é sem dúvida refletir sobre o homem. Mais ainda, é estudá-lo olhando para o seu próprio processo de constituição. A linguagem é o artefato que permeia toda sua história e é por meio dela que o homem se constitui como sujeito, se coloca no mundo e é capaz de olhar para o outro e relacionar-se com ele. Assim, ao pensar em linguagem, nós a reconhecemos como constituinte essencial da vida humana, instrumento dialógico que contribui para a formação e desenvolvimento do homem.

A importância de se estudar como são conduzidas as relações com a linguagem, quer no contexto institucional ou fora dele, justifica-se pela visão que temos de linguagem e língua. Estaria sua definição, portanto, fadada a limitar-se como matéria, disciplina, como produto pronto e acabado? Ou podemos estar em contato estreito com ela por meio de nossas leituras, sejam elas literárias ou não? A questão principal e fundamental é que a linguagem acompanha o homem em todos os momentos de sua vida, tornando-a seu par indissolúvel. Para Hjelmslev (1975, p.1-2)

A linguagem [...] é uma inesgotável riqueza de múltiplos valores. A linguagem é inseparável do homem e segue-o em todos os seus atos. É o instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, a base última e mais profunda da sociedade humana. Mas é também o recurso último e indispensável do homem, seu refúgio nas horas solitárias em que o espírito luta com a existência, e quando o conflito se resolve no monólogo do poeta e na meditação do pensador.

Lidar com a linguagem e perceber o seu grande impacto sobre nossa vida nos permite refletir sobre o construto ficcional. Pela leitura, temos a oportunidade de construir nosso acervo e ter acesso a obras dotadas de valor estético, facultar reconhecer quando a linguagem está sendo bem empregada, ou seja, está explorando a polissemia, a multiplicidade de sentidos outros. A grande diferença entre o literário e não-literário reside no modo como a linguagem é empregada, em seus elementos linguísticos, a sua estética.

A escola deveria ser a instituição que possibilita o conhecimento sobre a linguagem, por meio da oferta e do estímulo da leitura de textos literários, que promovessem a formação da capacidade leitora dos alunos. Contudo, encontra-se, às vezes, com a atenção voltada a outras questões mais burocráticas e não sociais. Dessa

forma, ela se torna responsável pela privação do sujeito em sua constituição humana e criativa, pois o mesmo não consegue perceber a linguagem em sua perspectiva social.

Há, portanto, um equívoco no agenciamento do ensino. A escola que é responsável por formar e ser o berço da iniciação da leitura, nem sempre consegue cumprir com seu papel, criando, nos piores dos casos, uma aversão à leitura. Em que medida a escola pode favorecer o aluno em seu desenvolvimento intelectual, se não lhe oferecer obras dialógicas, metodologia específica, projetos pedagógicos de qualidade e professores mediadores para realizá-los? De nada adianta receber textos altamente literários, que podem despertar o senso crítico dos alunos e seu interesse pela leitura se os mesmos não saírem das caixas (PAIVA, 2014), e não forem democraticamente disponibilizados a eles.

Quando falamos democraticamente, não significa entregar livros ao aluno e deixá-lo à mercê de suas vontades e seus julgamentos, mas de realizar um trabalho de apresentação, explorando sua linguagem, fazendo com que ele reconheça as múltiplas possibilidades da escrita e seus inúmeros sentidos. O leitor literário é aquele que tem consciência do poder da linguagem, enxerga o livro como um objeto de desejo intelectual que propicia um alargamento em seus conhecimentos, ofertando um rico universo ficcional; caso contrário, ele será reduzido a um objeto que circula especificamente dentro da escola, enquanto deveria circular para fora também.

A preocupação com o leitor é aspecto relevante nesta pesquisa, pois uma obra literária deve sua existência ao sentido que ele atribui a ela funcionando também como reflexo do autor, fazendo uma espécie de “devolutiva” da criação. Candido (1985), no texto *Literatura e Sociedade*, discorrendo sobre o escritor e o público, reitera a importância do trio: autor/obra/público. O autor também salienta como o leitor é capaz de transformar a obra e que a sociedade é responsável por criar o caminho de como ela será elaborada, mostrando assim, a grande influência que assume na vida social:

A arte é – como foi apresentada aqui – um sistema simbólico de comunicação inter-humana, ela pressupõe o jogo permanente de relações entre os três, que formam uma tríade indissolúvel. O público dá sentido e realidade à obra, e sem ele o autor não se realiza, pois ele é de certo modo o espelho que reflete a sua imagem enquanto criador. (CANDIDO, 1985, p.46-47).

Sobre a Literatura, Candido (1995) salienta a importância de reconhecê-la como bem que deve ser assegurado a todos como um direito fundamental. Ela é necessária para que haja um equilíbrio social, pois confirma a humanidade no homem. Desse modo,

a literatura em nossa sociedade tem sido instrumento poderoso de instrução e educação, e também de acesso à fabulação, por isso Candido (1995) a denomina de “equipamento intelectual”. A Literatura funciona como estratégia para se trabalhar o conhecimento, mas também possibilita trabalhar a afetividade do sujeito, já que muitas vezes os livros verbalizam nossas angústias.

Muitos professores querem fazer uso da literatura de uma forma didática, trabalhando com a moral, mas sabemos que a verdadeira literatura não se propõe a isso. Ela não tem compromisso em agradar, dizer a verdade ou pedagogizar; pelo contrário, permite que o homem exerça sua humanidade de forma dialética. Assim, podemos pensar na literatura como uma possibilidade de vivência, tanto para o mal, quanto para o bem.

O texto literário possibilita a dualidade por sua linguagem subversiva. Assim, para o estudioso (1995), a literatura não edifica nem eleva decisivamente, pois depende de quem lê. Ela amplia a visão de mundo, aumenta a compreensão da realidade histórica e cultural, bem como a compreensão do outro, além de desenvolver o senso de humor:

A literatura pode formar, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa – O Verdadeiro, o Bom, o Belo definidos conforme o interesse dos grupos dominantes (...). Longe de ser um apêndice de instrução moral e cívica, ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela – com altos e baixos, luzes e sombras. (CANDIDO, 1995, p.83).

Não há como pensar em literatura sem mencionar o seu caráter mais importante e, portanto, crucial: o caráter humanizador. Candido (1995), em suas reflexões sobre o acesso à literatura, realiza uma clara distinção entre os bens compressíveis e incompressíveis. O segundo, que nos interessa, diz respeito àqueles bens essenciais do qual não se pode viver sem, por exemplo, a necessidade de se ter um lar ou de alimentar-se. Estes bens não apenas asseguram a sobrevivência física, mas também garantem a integridade espiritual. Desse modo, surge uma questão muito importante: por que não considerar, então, arte e literatura como participantes desta categoria? Será que se configuram como necessidades deste tipo? Para o autor, a literatura só poderá ser considerada um bem incompressível pela organização justa da sociedade que estaria apta a responder às necessidades mais profundas do homem.

A literatura possui ainda função psicológica, pois sua produção e fruição baseiam-se numa espécie de necessidade universal de ficção e fantasia que é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida como indivíduo e como grupo ao

lado da satisfação das necessidades mais elementares, contribuindo para a formação da personalidade e colaborando para o conhecimento do mundo e do ser. Assim, “a literatura propriamente dita é uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal” (CANDIDO, 1995, p.80).

A necessidade de ficção se manifesta a cada instante e ninguém pode passar um dia sequer sem consumi-la. Nas obras literárias, a fantasia encontra-se sistematizada por um conjunto de recursos e quase nunca é pura, pois refere-se constantemente a alguma realidade, o que confirma o vínculo fantasia/realidade. A fantasia, portanto, remete-nos ao real e é o peso do real que nos leva ao mundo fantasiado.

Segundo Candido (1995), há no estudo da obra literária um momento analítico que precisa deixar em suspenso problemas relativos ao autor, ao valor, à atuação psíquica e social, a fim de reforçar uma concentração necessária na obra como objeto de conhecimento. Para ele, há também um momento crítico, que indaga sobre a validade da obra e sua função como síntese e projeção da experiência humana que resulta como força humanizadora, exprimindo o homem e atuando na sua própria formação. O que o autor chama de literatura é

toda e qualquer criação de toque poético, ficcional ou dramático. Ou seja, aparece como manifestação universal de todos os homens, pois não há nenhum deles que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de ficção ou universo fabulado, já que ela é o sonho acordado das civilizações (CANDIDO, 1995, p.242).

A literatura permite ao homem a possibilidade de vivenciar dialeticamente seus problemas, pois combate e apoia, confirma e nega, propõe e denuncia. Sua função, portanto, está diretamente ligada à complexidade de sua natureza.

A natureza do trabalho literário pode ser dividida em três faces, sendo a primeira a visão de literatura como uma construção de objetos autônomos com significado e estrutura; a segunda, concepção da literatura como forma de expressão capaz de manifestar emoções; e a terceira, como forma de conhecimento. Há uma tendência muito grande de não pensarmos sobre o primeiro aspecto que corresponde à maneira como a mensagem é construída, apesar de ser o mais importante e crucial, pois é responsável por dizer se a obra é literária ou não.

Para Candido (1995, p.245), “toda obra literária é antes de mais nada, uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção”. Assim, o escritor, quando se propõe a elaborar uma

estrutura, segue um modelo de coerência que é gerado pela força das palavras organizadas e, justamente, essa organização exerce sobre nós um papel ordenador de nossa mente. Conscientemente ou não, ao lidarmos com o caráter de organização da obra literária, tornamo-nos mais suscetíveis a ordenar nossos sentimentos e nossa mente, em consequência, organizamos a visão que temos de mundo.

As palavras organizadas harmonicamente comunicam sempre algo que nos toca e impressiona porque obedece a certa ordem. O impacto de uma produção literária em nós deve-se à fusão da mensagem com sua organização. O texto, portanto, impressiona porque sua possibilidade de impressionar foi determinada pela ordenação de quem o produziu. Ou seja, o conteúdo só pode atuar devido à forma.

O caos de origem que antecipa a escolha do produtor pela forma e a sua organização, em determinado momento, torna-se ordem e é capaz de ordenar também o caos interior do sujeito. Toda obra literária supõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras com uma proposta de sentido.

Segundo Zilberman (1998, p.68), a obra literária

[...] rompe com as expectativas de seu leitor e existe para isso. Em outras palavras, a criação artística é uma mensagem que se orienta necessariamente para seu receptor, reproduzindo, neste aspecto, o processo usual de comunicação. Mas ela se particulariza na medida em que provoca um estranhamento; portanto, precisa ser sempre uma mensagem original, uma criação no amplo sentido do vocábulo, que lhe assegura o caráter permanentemente inovador.

Queirós, em suas obras (1995, 2004 e 2011), consegue transformar o mundano, a experiência associada à memória, em uma estrutura organizada de sentidos. A forma pela qual a obra se organiza permite com que o conteúdo ganhe maior significado, aumentando assim, a capacidade do leitor de ver e sentir. O conteúdo em suas obras atua graças à forma e constitui junto dela uma fusão indissolúvel que resulta numa aquisição consciente de emoções. O leitor, ao lidar com suas obras, projeta-se nelas e consegue encontrar sentido, identificando-se com o que lê. O autor, em suas obras, demonstra sua preocupação com o leitor no momento da elaboração do texto. Em suas próprias palavras explica seu objetivo que

[...] é tanto realizar o meu exercício de escritor com prazer, como o de buscar o prazer para o leitor; mesmo sabendo que nem sempre isso se completa. Ao escrever procuro fazer uma escrita qualificada. Na responsabilidade de elaborar um texto está implícito o cuidado com o leitor. (QUEIRÓS, 2005, p.169).

Cabe aqui, ressaltar a importância fundamental que o leitor tem neste processo. Segundo Jauss (1994), a obra literária não é um objeto com existência autônoma e que fornece ao leitor de cada época os mesmos parâmetros. Assim, o leitor antes passivo, passa a ser um sujeito capaz de reconhecer o trabalho estético da obra e seus significados. Queirós, ao ter consciência de que a sua produção visa à recepção, aproxima-se dos ideários da Estética da Recepção (BORDINI; AGUIAR, 1993), que rompe com a noção de texto como objeto acabado, leitor passivo e autor, um sujeito absoluto da criação preocupando-se, portanto, com a efetivação da leitura, mostrando como ela se apresenta e se configura.

Para Aguiar e Bordini (1993), a obra literária não é um mero reflexo na mente, que se traduz em palavras, mas o resultado de uma interação ao mesmo tempo receptiva e criadora. Por meio da obra literária, cria-se um mundo possível, um mundo que envolve lacunas que são preenchidas, por meio da interação, pelas experiências do leitor. A riqueza polissêmica da literatura atribui ao leitor plena liberdade para que ele encontre o prazer na leitura através da mobilização de sua consciência. Para as estudiosas: “[...] a atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.15). Ou seja, a vida do sujeito e suas experiências encontram-se com o universo linguístico criado pelo autor.

Na leitura de uma obra literária, o leitor assume o papel de coautor, ativando sua participação na constituição dos sentidos (1988, p.16). À medida que o sujeito entra em contato com a obra literária, constrói imagens que se interligam e se completam, dando forma ao seu acervo de leituras, à sua biblioteca vivida (FERREIRA, 2009). Sua entrada no universo da fantasia, por meio da obra literária e estética, leva-o a rever seus conceitos prévios e ampliar seus horizontes de expectativa (ISER, 1996).

A leitura de uma obra estética, no entanto, não é tão simples quanto parece ser, pois, possui uma complexidade devido à elevação do nível de abstrações – no que reside a literalidade do texto. O leitor lida com a linguagem em desvio, desautomatizada e com sua natureza subversiva, que explora figuras de linguagens, recursos estilísticos e imagéticos. Tudo isso o leitor encontrará em Queirós (1995, 2004, 2011) que constrói suas obras por meio de um árduo trabalho com a linguagem. Em seu construto, utiliza-se da prosa poética, que lhe permite manifestar sensibilidade, subjetividade e reflexão crítica.

Para Chartier (2001), existem graus de conhecimentos distintos, que levam a leituras mais ou menos competentes. Além disso, existem outros fatores que interferem nas maneiras de ler, como o interesse, o hábito, as técnicas de leitura utilizadas e as intenções. Além do papel da família, há outras figuras que podem auxiliar na formação leitora dos jovens.

Diana Werkmeister (1993) recupera algumas histórias de seus leitores relatando sobre suas experiências com livro e afirma que, estar rodeado de material escrito não é garantia do nascimento de um leitor, em contrapartida, o exemplo dos familiares próximos e formadores/professores exerce papel decisivo na aproximação do jovem com o livro. Tendo isso em vista, buscou-se nessa dissertação apresentar as atividades desenvolvidas com um grupo de Oficina Literária com o intuito de formar leitores críticos, bem como observar os hábitos de leitura dos alunos com os quais interagimos. Em especial, perguntamos sobre possíveis leitores em suas famílias, pois julgamos necessária a leitura conjunta, o diálogo entre os textos lidos e relatos de experiências que mobilize o jovem leitor.

Vera Teixeira de Aguiar, no artigo *A formação do leitor* (2015), traça um panorama sobre diferentes perfis de leitores. O **não leitor**, aquele cujas experiências são pautadas numa distância muito grande do acesso aos livros e a história da sua infância também não lhe oportunizaram o contato, apresentando assim, um comportamento reverso à leitura literária. Este leitor apresenta um contato bem esporádico com materiais escritos, resumindo-se apenas a uma leitura informativa e que não consegue finalizar um texto ficcional. Este também não se aproxima de hábitos culturais como a música, esporte, teatro, entre outros.

O **leitor apressado** que se caracteriza como um indivíduo muito ocupado com outras atividades, restando-lhe poucas horas do dia para dedicar-se ao lazer. Sua leitura tem como objetivo informar-se sobre diversos assuntos e tem pouco tempo para ler. Geralmente, a leitura é realizada de maneira muito rápida e superficial. Não lê livros ficcionais ou lê ocasionalmente.

O **leitor superficial** que lê às vezes, sem dar valor a um tipo de leitura em específico, não demonstrando preocupação com o valor estético das obras. Geralmente, escolhe textos por acaso, em sua grande maioria, literatura de massa e prefere aqueles que são informativos e utilitários, não conhecendo muitos escritores.

O **leitor compulsivo** é aquele que se caracteriza como eclético, pois passeia por diversos gêneros textuais e tudo lhe desperta curiosidade. Tem um espírito crítico e

coloca-o em prática, emitindo sua opinião acerca dos textos e seus autores. Tem livros em casa e coloca a leitura em primeiro plano. Tem gosto por frequentar bibliotecas, ou montou a sua própria. Lê sobre todos os assuntos a todo o momento ocupando todo seu momento livre com tal atividade.

O leitor técnico já se diferencia do último, pois faz leituras com a finalidade de estudo. Os textos que lê são relacionados a assuntos das matérias que estuda ou ao campo profissional. As leituras informativas resumem-se a uma olhada rápida no jornal e a literária está ausente, já que a científica lhe ocupa todo tempo. A leitura que realiza não é tida como atividade prazerosa, pois é um trabalho exaustivo que realiza por obrigação e não por prazer.

O leitor escolar é aquele professor que lê com o objetivo de indicar livros a seus alunos. Nesse caso, a leitura serve também como obrigatoriedade com finalidade de desenvolver o trabalho docente que muitas vezes não condiz com assuntos de seu interesse. Assim, realiza leituras rápidas e sem nenhuma fruição.

O leitor profissional que lê buscando o valor estético das obras de modo que a leitura literária faça parte de seu cotidiano. Este, por sua vez, frequenta livrarias e círculos com leitores e apresenta um carinho especial para com os livros que adquire. A leitura é algo prioritário em sua vida e constitui uma atividade que é realizada com prazer.

Ângela R. Rolla (1995) trata, ainda, do **leitor diletante** que é considerado um leitor ingênuo. Está cercado de livros e tem preferência por literatura de massa de fácil consumo, realizando pouca leitura informativa. Seus critérios de escolha para leitura são aleatórios, de modo que não possui bagagem e experiência leitora, assim, não aciona sua *biblioteca vivida* (FERREIRA, 2009) para as leituras que realiza, pois não percebe conexões entre os textos.

A partir dessas classificações sobre os tipos de leitor, pela pesquisa de campo, notamos que os alunos com os quais interagimos em especial os do grupo de estudantes participantes da Oficina Literária, poderiam ser classificados, como *não leitor*, *leitor superficial* e *leitor diletante*. Não percebemos propriamente o *não leitor* que apresenta aversão à leitura, mas notamos o leitor *superficial* e o *diletante* que realizam a atividade leitora esporadicamente, sem preocupação com a esteticidade da obra optando pela cultura de massa, configurando-se como um leitor ingênuo. Tais dados poderão ser comprovados mais a frente quando falaremos sobre a percepção inicial desses jovens antes do trabalho com a obra estética de Queirós (1995).

Pode-se refletir sobre o fato de que esses jovens já estão no 8º ano, assim, deveriam ter desenvolvido a *Leitura crítica*, de acordo com as fases de leitura compreensiva, interpretativa e crítica (BORDINI; AGUIAR, 1993). Nessa etapa do desenvolvimento, os estudantes já conseguem elaborar seu juízo de valor e sua percepção sobre o que leem; são sensíveis aos problemas sociais e já pensam sobre como poderão atuar na fase adulta. O exercício da leitura representa uma postura mais firme e crítica diante dos textos que possibilitam aos jovens comportamentos mais autênticos. Todavia, não era o caso dos alunos com os quais interagimos. Por outro lado, notamos que, pelas atividades desenvolvidas na Oficina Literária, conseguimos motivá-los a alcançar esse nível de leitura crítica, mas tal fato configurou-se como um processo. Foi necessária a presença de uma professora mediadora auxiliando na construção das ideias e na atitude interpretativa dos estudantes até que eles desenvolvessem a criticidade para com as obras. Antes, poderíamos afirmar que essa leitura estava em potencial e foi desenvolvida por meio do trabalho em conjunto com tais estudantes. Eles foram capazes de sair da fase que Aguiar (2015) chama de *Iniciação à leitura crítica*, para a de interpretação das informações dadas pelo texto e posicionamento diante delas. Houve, assim, um profícuo crescimento como leitores.

Para tanto, necessitamos provocar o interesse desses jovens, a fim de expandir a prática leitora, já que o ato de ler, segundo Vera Teixeira de Aguiar (2015), significa esse diálogo com o texto e descoberta dos não-ditos, pressupondo a expansão dos horizontes do leitor para realidades ainda não vividas. Assim, “[...] quanto mais contato com a literatura e com o universo dos livros, tanto maior a chance de formarmos leitores” (2015, p.30) que sejam capazes de frequentar espaços de leitura, de ser receptivo a novos textos, de saber buscar aqueles livros que lhes agradam e de preencher os espaços vazios do texto, segundo sua experiência leitora. Enfim, tornar-se consciente do processo de leitura que enriqueceu seu crescimento pessoal enquanto ser humano.

2.2 Por que Bartolomeu Campos de Queirós?

Neste capítulo apresentamos um panorama geral sobre o escritor Bartolomeu Campos de Queirós (1944-2012), ressaltando sua produção, bem como alguns estudos que se dedicaram à sua obra. Queirós nasceu no ano de 1944 em Pará de Minas, no centro-oeste mineiro. Sua querida cidade natal, Papagaio, é cenário de muitas de suas narrativas no que diz respeito à vida simples do campo. Sua formação em educação e

artes justifica seus ideários humanistas. Também, cursou o Instituto de Pedagogia em Paris e participou de projetos de leitura significativos no Brasil, como o ProLer e o Biblioteca Nacional. É autor do *Manifesto por um Brasil Literário* (2019), que objetiva mobilizar indivíduos, instituições e comunidades no fomento da leitura de narrativas literárias. Esse movimento, lançado por meio de um folheto em julho de 2009, na FLIP – Festa Literária de Paraty, defende a literatura como ato humanizador, que faculta aos sujeitos desenvolverem o senso crítico e o julgamento estético, abandonando, assim, a condição de consumidores para exercerem o papel de investidores de cultura (SILVA, 2013). Conforme Silva (2013), Queirós foi um militante da arte nos processos educativos e de sensibilização, justamente por isso buscou formas de incentivar a leitura literária.

Queirós, em seu projeto pedagógico em prol do literário, proferia conferências e ofertava seminários para professores de leitura e literatura. Atuou em Minas Gerais, como presidente da Fundação Clóvis Salgado, Palácio das Artes e como membro do Conselho Estadual de Cultura, sendo convidado frequentemente para participar de júris e comissões de salões, além de curadorias e museografias. O autor morou em Belo Horizonte, onde dedicou-se à leitura e escrita de suas prosas poéticas e ensaios sobre educação, filosofia, bem como a importância da leitura. Nessa cidade, faleceu em 16 de janeiro de 2012, em decorrência de insuficiência renal (FRANCISCO, 2013; FNLIJ 2012; COELHO, 1995; SILVA, 2013).

Filho de mãe dona de casa e pai caminhoneiro, essa vivência rendeu ao escritor uma infância recheada de lembranças. Perdeu sua mãe aos dez anos de idade e, desde então, o avô paterno tornou-se seu grande amigo. Compartilhou com ele a sua infância e aprendeu muitas coisas, dentre elas, a mais importante: a escrita. Foi por meio desse olhar que Queirós desenvolveu uma maneira de escrever única e tão poética que lhe rendeu reconhecimento e muitas premiações (SILVA, 2013).

Bartolomeu iniciou a publicação de seus livros no ano de 1970, ao lado de importantes autoras brasileiras, vencedoras do prêmio HCA (Hans Christian Andersen), como Ana Maria Machado, Lygia Bojunga, entre outros renomados autores. Seu ingresso na produção literária deu-se com o livro *O peixe e o pássaro*, escrito no exílio político em Paris, em 1968, e publicado em 1971. Desde então, publicou 60 obras que foram traduzidas para vários idiomas e que pertencem a gêneros diversos, como memória, ficção, antologias, novelas, poemas, prosa poética, ensaios, livros didáticos, entre outros; também participou de coletâneas com temas diversos e organizou

diferentes obras (COELHO, 1995; QUEIRÓS, 2011; FNLIJ, 2015).

Seu reconhecimento no campo literário resulta de sua competência artística no trato com a palavra. Este reconhecimento pôde ser atestado pelas várias premiações ao longo da carreira, como Cidade de Belo Horizonte, em 1971; O melhor para a criança (da FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil), em 1979; o Jabuti (da Câmara Brasileira do Livro), em 2004 e 2005; o Selo de Ouro (da FNLIJ); o diploma de honra do *International Board on Books for Young People* (IBBY, Londres); o prêmio francês *Quatrième Octogonal*, O melhor para o jovem – *Hors Concours*, em 2004; Prêmio Ibero-americano Fundação SM, em 2008; quatro vezes indicado ao Prêmio Hans Christian Andersen e finalista em três delas; Prêmio São Paulo de Literatura, em 2012 (FRANCISCO, 2013).

Sua extensa obra literária dirige-se a diferentes públicos: crianças, jovens e adultos; fazendo com que sua literatura assuma um caráter global e situe-se na categoria literatura de fronteira, segundo Eliana Yunes (2013, p.128), “na fronteira de todas as idades do homem”. Várias de suas obras foram traduzidas em outros países, tornando-o reconhecido por seus inúmeros prêmios nacionais e internacionais. Daniela Aparecida Francisco (2013) afirma que sua produção oscila entre poesia, educação, ficção e memórias, fazendo parte dessa última categoria, as obras que aqui nos propusemos a analisar: *Por parte de pai* (1995), *O olho de vidro do meu avô* (2004), e *Vermelho Amargo* (2011).

Essas obras, assim como os livros *Ciganos; Indez; Ler, escrever, fazer conta de cabeça; Faca afiada; Até passarinho passa*, apresentam um narrador que configura seu discurso em primeira pessoa. Em suas histórias, ele reflete, por meio do emprego da memória e de um relato poético, original e híbrido, sobre a existência. Para Yunes (2013), justamente essa inovação no âmbito da literatura memorialística brasileira, garante também o caráter de literatura de fronteira da obra de Queirós – situada entre prosa e poesia – que, mesmo na ficção, consegue abordar questões filosóficas e existenciais, dirigindo-se a públicos de diferentes idades. Sobre a escritura do autor, Yunes (2013, p.128) afirma que

A qualidade estética dos livros que não fazem qualquer concessão ao fácil, à simplificação, deixa imagens e ecos, muitas vezes, ininteligíveis a princípio, mas que se mantêm acesos no coração de quem lê ou ouve. Às vezes narrado na terceira pessoa, como em *Indez*, às vezes na primeira, como em *Vermelho Amargo* (2011) e já em *Por parte de pai* (1995) assumidamente como autobiográfico, as narrativas convocam afetos e imaginários de que

nasce a reflexão.

Assim, fica claro que, muitas vezes, as obra do autor, longe de serem vistas como fáceis, parecem muitas vezes incompreensíveis a princípio, ou seja, causam um estranhamento no leitor, pois é evidente que sua construção linguística é diferenciada e particular. Porém, a sensação de “incompreensão” vai sendo substituída pela vontade de aprender o que é novo e pelo entendimento dos sentidos colocados no texto, pois os mesmos ficam de certa forma, ecoando na mente de seu leitor, marcando sua vivência e acrescentando sentidos novos à sua experiência leitora. E é justamente esta reflexão que as narrativas evocam e o que se busca suscitar nos estudantes por meio da leitura da obra de Queirós. Sentidos que continuam ali, vivos, acesos na memória e que, no decorrer da leitura e a cada dia, vão se completando e tomando sua forma. Yunes (2013, p.130) ainda afirma:

Se tomássemos, por um ano ou mais, leituras de Bartolomeu em um clube de leitura na escola, dentro e fora da sala de aula, toda a vida pessoal dos alunos resplenderia no entendimento de si e do outro, como insistia Paul Ricoeur: o reconhecimento de si passa pelo reconhecimento do outro. O que vive em nós, além do *eu* é um *si* que não pode ficar encoberto, sob pena de que não nos reconheçamos no outro. Eis o que nos legou a literatura travestida de memória da infância, deixada por Bartolomeu Campos de Queirós.

É este entendimento de si e do outro que almejamos alcançar no final desta pesquisa com a recepção das obras de Queirós, em especial, *Por parte de Pai*, (1995). Almejamos que a leitura das obras de Bartolomeu, envolvidas pela infância e memória, suscitem em seus leitores a descoberta e o reconhecimento de si e daqueles que o circundam. Que sua obra seja motivação para descobertas de seus desejos, cura para suas angústias e aprendizado para sua vida.

Yunes (2013) afirma que o autor acompanhou praticamente todos os encontros de leitura realizado pelo PROLER de maneira crítica e sensível, refletindo sempre de modo atento e discreto. Mesmo depois da interrupção do programa, manteve-se generoso e tolerante manifestando sua confiança na sociedade e movimentando a literatura no Brasil. Queirós não escrevia para um público delimitado, não escrevia só para crianças, mas estas podiam lê-lo. A autora cita que muitos se surpreendem ao perceber que a obra *Ler, escrever e fazer conta de cabeça* (1996) não se trata de um livro só para crianças e também não é um livro didático. E é justamente nisso que reside o papel da literatura: a palavra permitindo diferentes visões de mundo e tais

visões movimentando o universo de seus leitores.

Discorrendo sobre o papel da arte, Yunes (2013, p.126) afirma que

Ela co-move, tira do lugar, “do eixo” o que está acomodado. Indisciplina, porque o método para que os leitores dela se apropriem - mais que formulações analíticas ou proposições didáticas - é o contato, ler e partilhar, ler e sentir; como advertia Drummond: literatura não é para entender, do ponto de vista dos estudos literários, é para viver.

A escritura de Bartolomeu Campos de Queirós possui um forte traço bibliográfico que dá espaço para que surja a voz do menino, do narrador, do homem e do autor. A partir de seus textos, nota-se que a própria vida se entrelaça à ficção.

Em sua tese de doutorado intitulada *Literatura sem fronteira: por uma educação literária* (2013), Ebe Maria de Lima Siqueira aborda a questão sobre a formação do leitor literário, pautando-se em reflexões sobre a importância e a função da presença mediadora para se construir uma educação literária. Tal questão também faz parte deste trabalho e nos ajuda a compreender que é possível formar leitores em tempos tão complexos como o que vivemos. Em seu texto “A estética da recepção: colocações gerais”, Jauss afirma que:

A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da intenção autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com seu efeito estético, isto é, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva. (1979, p. 69).

Para que essa compreensão da obra ocorra, faz-se necessária a mediação para os jovens leitores em formação. Por meio dela, o leitor reconhece que está diante de uma obra estética, com trabalho linguístico e linguagem em desvio. Vários foram os estudos realizados sobre a mediação da leitura, como: Ferreira (2004), Eliana Yunes (2003), João Luís Ceccantini (2012), Regina Zilberman (2003), Angela B. Kleiman (1995), entre outros.

Para Siqueira, Bartolomeu concentra sua narrativa no fato de narrar sobre a própria existência afirmando que o mesmo nasceu com o papel de ser pai de seus pais, ou seja, aquele que seria responsável por tecer as memórias da família, pois “[...] sua escritura, além de ter a memória como fulcro, como já lembramos, tem suas fontes na infância” (2013, p. 238). A palavra da obra de Queirós é um gesto do corpo, como afirma a estudiosa, e o mesmo não deseja que a leitura de sua obra seja restritiva, mas

que se relacione, segundo Lejeune (2008), à identidade entre autor, narrador e personagem.

Para a autora (SIQUEIRA, 2013, p.241), Bartolomeu pode ser considerado como um “[...] tecelão de imagens e sonhos” que busca cada vez mais valorizar a metáfora como uma possibilidade de variadas leituras e interpretações distintas buscando sempre pela construção de um texto enxuto. Siqueira dá espaço às palavras de Bartolomeu em uma de suas entrevistas: “O que tento atualmente, na minha escrita, é fazer uma literatura sem fronteiras demarcadas. [...] Quero que a minha literatura atinja as crianças, mas que também permita uma leitura dos adultos. Felizmente acho que isso vem acontecendo” (2013, p. 241). Ou seja, a literatura de Bartolomeu não é restritiva, mas alcança diferentes universos. A estudiosa (2013) retoma a opinião de Luiz Raul Machado para afirmar que a obra *Vermelho Amargo* aguça a sensibilidade do leitor, pois esse livro, considerado “machucadamente pessoal”, situa-se ao lado de *Perto do coração selvagem*, de Clarice Lispector. Para a autora “[...] uma literatura de fontes cristalinas jorra dessa experiência estética” (2013, p.242) e, embora o nome de Queirós não esteja presente nos escritos da crítica canônica, ele está impresso no coração de seus leitores, preparando-os para um encontro com a literatura.

Para a autora (2013), o que se evidencia na prosa de Queirós é a presença de um sujeito adulto que escreve para fazer o que a criança não pode, e a infância presente nessas narrativas se avulta cada vez que um leitor dela se ocupa. Para confirmar esta ideia, cita Bartolomeu que afirma que o leitor é responsável por construir sua poesia e que é ele que se faz poeta. Desta forma, a narrativa biográfica de Bartolomeu Campos de Queirós não se constrói somente no que está relacionado às suas lembranças do tempo passado, mas sobretudo na capacidade de imaginação e fantasia, de tornar ficcional a sua própria história.

Gláucia Luiz, em sua dissertação de mestrado, intitulada *A poética da delicadeza e do essencial*: Roseana Murray, Bartolomeu Campos de Queirós e José Jorge Letria, analisa a poesia como forma de renovar o homem, buscando na obra *O olho de vidro do meu avô* a essencialidade do homem. Para tanto, analisa o olho como uma metáfora da descoberta de si mesmo e do outro. Desta forma, Luiz (2007) acredita que reconhecer-se e agir sobre o mundo é o que faz o personagem da obra de Queirós, já que o próprio título sugere o “ver-se” a partir do outro. Ela também cita que esse mesmo avô aparece novamente na obra *Por parte de pai* com quem o menino aprende a interpretar o mundo por meio das escrituras nas paredes.

Diana Navas e Eliane Ap. Galvão Ribeiro Ferreira (2017), no artigo “Memória e subjetividade em *o olho de vidro de meu avô*, de Bartolomeu Campos de Queirós, e *aos 7 e aos 40*, de João Anzanello Carrascoza”, investigam como se estrutura a construção da identidade do protagonista das obras que conferem título ao artigo. Para tanto, investigam através do discurso construído na idade adulta e na infância dos narradores, como se configuram as construções identitária destes entes ficcionais. As autoras também citam que as obras de Queirós são classificadas como sendo de fronteira, já que o mesmo sempre resistiu à categorização de seus textos para públicos que fossem específicos. E mesmo assim, isso não foi empecilho para que suas obras fizessem parte dos acervos do PNBE destinados ao público juvenil e infantil. Nas obras de Bartolomeu, as autoras ressaltam que a identidade do protagonista efetiva-se pelas representações dos entes familiares, aos quais ele ora se submete ora admira, o que lhe permite construir a si mesmo, caracterizando então, a alteridade no construir de sua individualidade. Assim, Navas e Ferreira (2017) acreditam que as obras do autor têm potencialidades para emancipar o jovem leitor, pois oportunizam a ele a revisão de seus conhecimentos acerca da narrativa e do uso da linguagem. A obra *O olho de vidro do meu avô*, conforme as estudiosas (NAVAS; FERREIRA, 2017), universaliza-se, pois subverte a visão de infância feliz. Assim sendo, pode contribuir para que seu leitor pense em mudanças sociais e queira reescrever seu destino, sua história, notando que o escritor adulto renasceu por meio de sua criação, em suas memórias.

Ferreira (2015), em seu capítulo *Prosa poética e dialogia: uma reflexão acerca do leitor*, também afirma que a produção ficcional de Bartolomeu Campos de Queirós situa-se entre prosa e poesia e, por isso, pode destinar-se a diferentes públicos e abordar questões culturais e filosóficas. Nesse capítulo, a estudiosa (2015) analisa a obra *Vermelho amargo*, destacando suas potencialidades para emancipar e cativar o público leitor, ressaltando inclusive, que foi catalogada em 2013 no acervo do PNBE. Para ela (2015), o escritor demonstra grande competência artística no trato com a palavra, como se pode observar por suas diversas premiações ao longo de sua carreira. Além disso, preocupa-se com a formação de leitores. Ferreira (2015) cita que a dialogia presente na obra de Bartolomeu assume uma concepção polifônica, conforme Bakhtin (2002), já que em seu relato mesclam-se vozes distintas: o narrador adulto que cede lugar para que se sobressaia a voz do menino e do autor. Além disso reconhece dialogias com a obra *Vermelho amargo*, já que o narrador “[...] mesmo em sua casa sente-se em terra

estrangeira” (p.172) dialogando assim, com o poema de Murilo Mendes “Canção do exílio”.

A autora (2015) também nota que o narrador da obra possui experiência leitora, o que chama de “biblioteca vivida”, é sensível, inteligente e dotado de criatividade e uma memória vasta, cheia de detalhes que lhe permitem dialogar com textos diversos, com suas próprias lembranças e, sobretudo com seu leitor, a quem dirige sua história, o seu narrar. Esta obra, além de ser um retrato de memórias, funciona como um discurso de denúncia social, segundo ela. Para Ferreira (2015), Queirós projeta para seu texto um leitor esperto e inteligente que seja capaz de reconhecer e resgatar as dialogias presentes no texto, e, além disso, preencher as lacunas que se instauram durante a narrativa. A obra, portanto, é considerada atual, pois tanto apresenta hibridismo no plano da linguagem, mesclando narração com poesia, quanto estabelece intertextualidade com poemas de Murilo Mendes, Pessoa, contos de fadas e outros romances em que, segundo Ferreira, seus heróis passam por adversidades como: *Oliver Twist* e *David Copperfield*, de Charles Dickens; *Meu pé de laranja lima*, de José Mauro de Vasconcelos, entre outros. A partir da manifestação da memória na obra de Queirós é possível que o leitor note que aquele homem adulto nasceu novamente por meio de suas memórias, simbolizando-a por meio da criação.

As estudiosas Ebe Maria de Lima Siqueira e Goiandira Ortiz de Camargo discutem se realmente é necessária a classificação da literatura por faixa etária ou essa questão deveria ser revista. Elas problematizam se os grandes clássicos da literatura, considerados complexos e ilegíveis para crianças não podem ser trabalhados pelos mediadores de leitura. Por último, questionam se não existe uma literatura que não dependa de classificações e que não necessite ser separada pela faixa etária de seus leitores. No projeto de pesquisa intitulado “Literatura de fronteira: para uma educação literária”, elas averiguam quais são as obras que poderiam ser denominadas como literatura de fronteira, que “[...] independente de critérios teórico e crítico extratextuais – são fundadoras da condição humana e forjam um leitor para a vida e que jamais abrirá mão dessa conquista”. Deduzem que são “[...] obras que estão situadas no limiar entre o ser e o vir a ser” (SIQUEIRA; CAMARGO, 2019, p. s/n.). Para as autoras, os aspectos que caracterizam uma literatura fronteiriça são os seguintes: 1. rompe com a separação entre verso e prosa; 2. bem como com o campo divisor para público infantil, juvenil e adulto; e 3. mistura traços da vida real com a ficção, contendo uma memória autobiográfica como matéria-prima da escrita, gerando identificação imediata do leitor

com uma experiência de vida. De fato, notamos na pesquisa de campo que os alunos participantes da Oficina Literária associaram a obra de Queirós (1995) às suas experiências.

As autoras entendem que as fronteiras existem por diversas razões, seja por uma necessidade do mercado ou pela tradição dos teóricos de literatura, mas para elas, determinadas obras podem ser denominadas *literatura de fronteira*, quando as vivências do ser humano, encontram-se ali, naquele objeto de criação, pois a “[...] força da memória do vivido se ilumina na matéria verbal” (SIQUEIRA; CAMARGO, 2019, p. s/n.). Como exemplo, além de citar nomes, como Graciliano Ramos e Manoel de Barros, incluem as obras de Bartolomeu Campos de Queirós, as quais se situam entre prosa e poesia. Para elas, todos esses autores produzem inovações que são visivelmente claras em suas obras e constituem a literatura de fronteira.

Sobre a prosa poética que reconhecemos nas obras de Queirós, Silvana Augusta Barbosa Carrijo Silva (2003), em sua tese sobre a produção de Marina Colasanti, discute que se situa na linguagem. A estudiosa (2003) afirma que são produções literárias de caráter híbrido, resultantes da fusão entre prosa e poesia. Ao texto narrativo, essas obras incorporam elementos líricos. Desse processo forma, Silva (2003) explica que se produz uma prosa que “canta”. Para ela, trata-se de uma tendência moderna dos escritores de libertar-se das amarras acadêmicas e das classificações categóricas, em nome da originalidade.

Assim como Silva (2003) afirma que a mescla de diversos gêneros literários são características evidentes da escrita de Colasanti, pode-se afirmar o mesmo sobre a produção de Bartolomeu Campos de Queirós que, com competência literária, trata de temas universais com sensibilidade e maestria, conseguindo gerenciar de maneira competente as palavras e os recursos literários em seu texto para compor a obra literária. Desse modo, o entrelaçamento de gêneros e a criação de narrativas carregadas de abundante lirismo não são exclusividade da autora estudada por Silva (2004), mas podem ser encontradas nas narrativas de Queirós, que antes mesmo de narrar, configuram-se como poesia.

O que a autora (SILVA, 2003) cita como economia dos meios discursivos também aparece nas obras de Queirós, pois refere-se à capacidade de, a partir do pouco, de poucas e simples palavras, dizer muito. Nosso autor também merece destaque por sua narrativa que, ao mesmo tempo é curta, direta, cheia de adjetivos e descrições que se misturam, configurando-se como uma estrutura sucinta. Para

Octávio Paz (1982), em toda prosa poética circula uma corrente rítmica que é a capacidade das palavras se unirem e atraírem umas as outras, enfatizando a relação dinâmica entre as palavras que causa o efeito lírico.

Em Bartolomeu Campos de Queirós encontram-se entremeados o discurso narrativo e o lírico, essa estratégia literária na composição do autor, torna-a própria e singular. Assim, Queirós, com capacidade e por meio do discurso híbrido, produz suas narrativas poéticas permeadas de lirismo que, segundo Silva (2003), cantam e ao mesmo tempo, contam.

Por parte de pai (1995), *O olho de vidro do meu avô* (2004), e *Vermelho Amargo* (2011), segundo Silva (2013), tratam de enredos semelhantes, pois falam sobre relações familiares. Segundo o autor, o modelo familiar reflete aquele da época, em que o homem era a entidade responsável e provedora, e a esposa, a dona de casa. Ele afirma que, em alguns excertos das obras, é possível verificar a mulher sendo caracterizada por sua submissão e sensibilidade que se contrapõem à posição e imagem do homem.

As metáforas na escrita de Queirós desempenham papel fundamental, pois, é por meio delas que o leitor adentra no mundo de ficção e fantasia proposto pelo escritor, sendo convidado à participação, via concretude. Conforme Queirós, o que democratiza o texto “[...] a um número maior de leitores” é a metáfora, pois abranda, diante do leitor, “[...] o peso de apenas” o escritor “[...] conhecer pedaços das coisas” (2005, p.171). Justamente, a metáfora pressupõe a participação do leitor, pois instaura vazios que ele precisa preencher na busca pelo sentido. Além da metáfora, na sua obra há inúmeras figuras de linguagem que produzem ambiguidades, ironia, efeitos cômicos, enfim, recursos que visam à ruptura de conceitos prévios do leitor, pelo instaurar do estranhamento, de lacunas e de potências de negação. Além disso, há intertextualidade com obras do próprio escritor e com autores diversos. A presença da linguagem em desvio, metafórica e conotativa nas obras de Queirós, solicita do leitor interação profunda com o texto lido, ou seja, participação ativa na construção dos sentidos daquele texto que vai sendo moldado à medida que tais metáforas são saboreadas, decifradas e compreendidas.

Suas obras são marcadas por uma universalidade, já que não são direcionadas a públicos específicos; dentro da esfera literária conseguem atender a leitores diversos. Para Yunes (2013), Queirós soube dosar linguagem e forma, sem subestimar seu público leitor, independente de sua idade. Em uma entrevista à escola básica, Letras de Alfenim, Queirós afirma: “Quando escrevo e quero que a criança seja leitora, faço a frase mais

curta, a ordem mais direta, o parágrafo menor, porque seu fôlego é pequeno. [...] O conteúdo não. As crianças dão conta. As crianças são mais fortes que nós” (apud YUNES, 2013, p.125).

A produção de Queirós, pelo recurso da prosa poética e das reminiscências, pode comover o leitor, em especial, pelo tom quase que confessional e autobiográfico que facilita a aproximação e identificação entre autor, narrador, personagem e fato narrado. Tudo isso, marcado por seu toque poético e, sobretudo, estético da palavra. Desse modo, por meio da forma, seus textos perpassam pelo viés da subjetividade. Pela leitura, o leitor depara-se com a linguagem em desvio e desautomatizada em seus usos.

Para Michelle Patrícia Paulista da Rocha (2019), em seu trabalho intitulado *Memórias, letramento literário e autobiografia no projeto literário de Bartolomeu Campos de Queirós*, a escrita do autor configura os problemas que vivenciou na infância, como dor, incertezas, medos e ausências, manifestos em “terreno fértil”, ou seja, por meio de uma escrita dotada de valor estético. Suas obras refletem seu comprometimento com projetos voltados à leitura e formação de leitores. Segundo Silva (2013), Queirós empenhou-se na busca pela arte como principal meio para promover a educação e, dessa forma, trabalhou na criação do *Movimento por um Brasil literário* como forma de incentivo à leitura que tem como objetivo mobilizar os indivíduos na atividade literária.

Suas obras revelam um trabalho árduo com a palavra, além do emprego da técnica. Seus textos poéticos e sensíveis são pautados por um jogo cauteloso de palavras rigorosamente escolhidas que culminam numa escrita singela e cheia de emoção. Nesses textos, trata-se da passagem do tempo, das relações familiares, situações de perda e dor, vida e morte, infância, memória e outros temas universais, que fazem com que diferentes públicos tenham acesso e interesse por sua escrita (FNLIJ, 2012).

A memória é um assunto que permeia seus textos, ela é tão presente quanto o uso de metáforas e não é por acaso. Eliana Yunes (2013), em seu texto “Literatura de fronteira: um caso sem ocaso (ou a escritura de Bartolomeu Campos de Queirós)”, recorre à Ricoeur para afirmar que, em uma biografia, o sofrimento da vida pessoal não é um simples “acidente”, pois, por meio dele convidamos o leitor a um olhar de compaixão sobre o outro, sofredor, o que por consequência nos humaniza. Nas narrativas de Queirós, esses sofrimentos funcionam como reflexos de situações da vida do escritor que sutilmente se transformam em poesia. Sobre essas obras de cunho autobiográfico, Oliveira afirma que “flagramos o poeta escrevendo em cada texto o

mesmo texto: a vida cotidiana de um menino do interior de Minas Gerais que, contada de maneiras diferentes, serve de documento da memória social [...]” (2003 apud FRANCISCO, 2013, p.83).

Em seu construto literário, Queirós, de acordo com Francisco (2013), soube reinventar suas memórias, permitindo assim, que o leitor participe do universo ficcional criado por ele. Para essa estudiosa (2013, p.32), “[...] as memórias de Bartolomeu, sempre reinventadas e revividas, cheias de doçura e de amarguras, por meio do olhar do narrador de cada obra, nos fazem mergulhar em um mundo passado, mas que se torna a cada leitura presente e real”. Oliveira (2003) ressalta que, nas obras de cunho memorialístico, não temos um adulto que se coloca no lugar de uma criança e fala por ela, mas temos um adulto que preservou seu olhar de criança e o perpetua no discurso da trama. Tal fato é responsável por gerar a aproximação entre o leitor e a obra.

Em seu processo de criação, Queirós configura-se como um artífice da palavra, graças à sua competência de compreender a linguagem como meio de manifestação e sensibilização colocando nas “palavras o máximo de potência imaginativa” (HELD, 1980, p.18). A eficácia da linguagem em sua obra está na forma, na arquitetura de sua construção, o que justifica seu domínio sobre as palavras de modo a sensibilizar o seu leitor. Queirós, em suas obras, utiliza-se de simbologias e elementos da fantasia, suscitando em seu leitor ampliação do imaginário e reflexão crítica acerca da sociedade. Para tanto, seus textos requerem um profundo envolvimento com a história narrada, a fim de levar o leitor a adentrá-la e desvendá-la. No livro *O que é qualidade em Literatura infantil e juvenil?*, o escritor afirma:

[...] numa obra que procura ser também possível aos mais jovens existem elementos essenciais: adequação da linguagem sem empobrecer o texto, ritmo e sonoridade, busca do inusitado, capacidade de sedução a partir dos rompimentos com o linear. Mas tudo se concretiza pelo uso da palavra. (QUEIRÓS, 2005, p.174).

No *Manifesto por um Brasil Literário* (2019), o autor elucida que a literatura deve configurar-se como lugar da transformação e não apenas da informação, pois ela promove a máxima potência de significação e possui o poder de impulsionar o sujeito para deixar a fantasia vir à tona. Conforme Jaqueline Held (1980, p.18)

O livro é um segundo caminho, como o sonho, mas é sonho que dura, pois, sendo legível, tem o poder de se repetir. Ao me representar eu me crio, ao me criar eu me repito. Donde a evidência de que a imaginação é tanto

instrumento da criação quanto da experiência interior, donde a necessidade de reconhecer que o imaginário é o motor do real, o que o movimenta.

A leitura nos permite dialogar com a fantasia do próprio escritor. Ou seja, a fantasia de quem lê se encontra com a de quem escreve culminando numa terceira obra que nunca vai ser escrita, mas é fruto deste diálogo e interatividade entre leitor e texto. É neste aspecto que reside o fenômeno literário, na subjetividade da leitura. Bartolomeu Campos de Queirós, no artigo “Leitura, um diálogo subjetivo”, (2005) afirma:

[...] a literatura é feita de fantasia. No texto literário não existe preconceito. E na leitura, a fantasia do leitor dialoga com a fantasia do escritor. É um diálogo delicado, pois só fantasiemos o que nos falta. Daí ser uma conversa sobre o que não possuímos ainda. Mas é preciso acreditar que todo real é uma fantasia que ganhou corpo. O mundo é movido pela fantasia. É por meio dela que nos acrescentamos ao mundo e nos inscrevemos nele. A fantasia é responsável pelas surpreendências do cotidiano. (2005, p.173).

A literatura tem esta capacidade de trazer um novo olhar sobre as coisas, um olhar capaz, inclusive, de nos surpreender. Por meio dela, nos tornamos cientes do olhar alheio e como o mesmo atua neste mundo em que estamos, fazendo assim, com que nos tornemos mais atenciosos. Segundo Queirós (2015), a linguagem se caracteriza como um lugar de conciliação entre os impossíveis que permite tudo e não nega nada, pois a palavra é o que há de mais democrático no mundo.

Nesta dissertação, partimos do pressuposto de que a literatura é importante para a formação integral do sujeito, pois configura-se como lugar da transformação e não apenas de informação (MANIFESTO POR UM BRASIL LITERÁRIO, 2019). No âmbito da produção literária dotada de valor estético que explora a subjetividade, situam-se as obras de Bartolomeu Campos de Queirós (1944-2012): *Por parte de pai* (1995), *O olho de vidro do meu avô* (2004), e *Vermelho Amargo* (2011). Essas obras constituem uma importante trilogia de cunho autobiográfico e memorialístico, marcada por um relato original e híbrido, pautado pelo discurso poético. No próximo tópico, apresentamos uma possibilidade de leitura de cada dessas obras.

2.3 A prosa poética de Queirós – análise das obras

As três obras de Bartolomeu Campos de Queirós que serão analisadas neste capítulo (1995, 2004 e 2011) constituem, segundo Eliana Yunes (2013), uma sequência

textual ímpar na literatura brasileira e que está na fronteira de todas as idades. Situam-se, então, na categoria pós-moderna *crossover*, conforme Ana Margarida Ramos e Diana Navas (2015).

Para Yunes (2013), as obras de Queirós definem-se pela qualidade estética e pela impressão que deixam em seus leitores, aos quais consideram, pois não apresentam simplificações, facilidades ou demonstram complacência quanto à temática abordando temas fraturantes – morte, abandono, doença, entre outros – de forma simbólica, poética e sensível, impregnando-se, assim, na memória e levando à reflexão crítica. Esses temas fraturantes, aliás, são próprios da literatura *crossover* (RAMOS; NAVAS, 2015). Esse conceito de literatura foi generalizado a partir do fenômeno mundial deflagrado pelos livros da coleção Harry Potter, de J. K. Rowling. A literatura *crossover* popularizou-se e originou tanto uma reflexão sobre fronteiras entre literatura juvenil e adulta, quanto sobre o relevo e impacto das leituras juvenis, em especial, sobre a qualidade literária de textos relegados para a margem ou fronteiras do universo literário.

Objetivamos analisar as obras de Queirós, pelo enfoque estilístico, considerando o nível da expressão. Para tanto, optamos pela metodologia sugerida por Norma Goldstein (1998), por meio da qual se considera observar como se configuram as estruturas nos planos sonoros, lexicais, sintáticos e semânticos no interior de um texto. Desse modo, refletiremos sobre o discurso nas obras tanto no nível do conteúdo, quanto no da expressão, no caso, no trabalho estilístico empreendido pelo autor, o qual permite que o conteúdo atinja, mobilize e emocione o leitor ao qual as obras se destinam.

Pretendemos analisar, também, as obras de Queirós pela relação dialógica que estabelecem com o jovem leitor, em especial, pela estruturação de seu discurso figurativo e seus efeitos sobre ele. Para a Estética da Recepção (JAUSS, 1994; ISER, 1996 e 1999), essa relação comunicativa decorre da presença de vazios que solicitam do leitor o papel de organizador e revitalizador da narrativa. Desse modo, como o texto supõe um destinatário, ele ativa sua estrutura de apelo, a qual invoca sua participação na feitura e acabamento, trata-se de seu leitor implícito (ISER, 1999). Se para Queirós, a metáfora democratiza um texto “[...] a um número maior de leitores”, pois diminui, diante do leitor, “[...] o peso de apenas” o escritor “[...] conhecer pedaços das coisas.” (2005, p.171), vale considerá-la nas análises. A metáfora instaura o vazio no texto, pois pressupõe a participação do leitor que é convidado à concretude, à interpretação na busca pelo sentido. Faz-se necessário destacar que não só a metáfora, como toda figura, seja ela fonológica gramatical ou semântica, instaura lacunas no texto, produzindo

interação, comunicabilidade com o leitor.

Nas obras de Queirós (1995), a dialogia assume perspectiva polifônica, conforme aceção do termo por Bakhtin (2002), pois em seus relatos autobiográficos intercalam-se diferentes vozes: a do narrador adulto que relativiza seu lugar para que avulte a voz do menino e a do autor. Para Meyer (2007), no discurso literário, pautado pelo figurativo, pelas emoções, visa-se a negociar a distância entre os indivíduos. No caso do texto dotado de poeticidade, ele consegue diminuir o hiato entre sujeitos – autor, narrador e leitor. Para a consecução dos objetivos analíticos, faz-se necessária uma reflexão sobre a dialogia que essas obras estabelecem com o leitor, bem como entre narrador e personagens. Justificam-se essas abordagens, pois o dialogismo enaltece o papel do outro na constituição do sentido, assegurando assim a interação.

2.3.1 *Por parte de pai*

A novela *Por parte de pai*, de Bartolomeu Campos de Queirós (1995), constitui-se em uma das mais importantes obras de cunho autobiográfico e memorialístico. Sua história dedica-se à rememoração da infância do escritor, vivenciada em uma cidadezinha do interior de Minas Gerais. Sobre a autobiografia, Philippe Lejeune afirma que:

Quando você lê uma autobiografia, não se deixa simplesmente levar pelo texto como no caso de um contrato de ficção ou de uma leitura simplesmente documentária, você se envolve no processo: alguém pede para ser amado, para ser julgado, e é você quem deverá fazê-lo. De outro lado, ao se comprometer a dizer a verdade sobre si mesmo, o autor o obriga a pensar na hipótese de uma reciprocidade: você estaria pronto a fazer a mesma coisa? E essa simples ideia incomoda. (2005 apud ROCHA; AMORIM, 2019, p.126).

Devido ao caráter autobiográfico, a narrativa de Queirós (1995) instiga no leitor implícito o compartilhar dos mesmos sentimentos e sofrimentos do narrador, em uma espécie de ternura pela situação em que vive o protagonista. Desse modo, esse leitor vê-se envolvido com a trama, em um ato de empatia e compaixão, colocando-se no lugar das personagens, vivenciando um pouco de sua história e sendo capaz, inclusive, de amá-las.

Publicada no ano de 1995, pela Editora RHJ, a novela *Por parte de pai* faz parte de um projeto de escrita que reúne as memórias da infância; um tempo marcado por alegrias, mas em contrapartida, uma fase da vida permeada de inquietações e dúvidas.

Seu projeto gráfico editorial (1995) traz uma capa amarelada, em tom envelhecido, suscitando no leitor a lembrança do passado, como se a obra fosse um retrato em família. Este projeto gráfico acompanha o enredo da história, pois faz-nos lembrar de um tempo passado e ao mesmo tempo nostálgico, já que traz uma fotografia e não uma ilustração. Os temas tratados na obra são diversos; a memória é a imagem que prevalece, pois o enredo se desenrola num cenário cujo palco central é a casa dos avós, uma casa que não é comum, permeada de descobertas, sabores, encantos. Assim, o lugar configura-se como uma casa-livro, demonstrando uma espécie de poetização da escrita. Vejamos a capa:

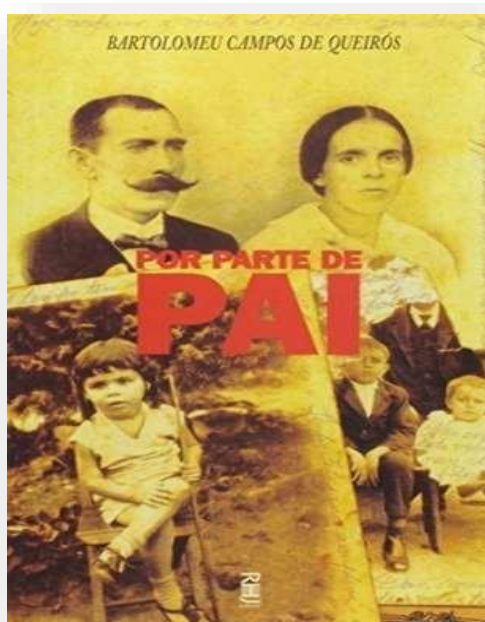


Figura 1 – Capa do livro *Por parte de pai* (1995)

Na narrativa, com uma linguagem altamente poética e sensível, característica das obras de Queirós o narrador adulto relativiza seu relato para que avulte a voz do menino narrador. Este, por sua vez, conta sobre o tempo de convivência com seus avós paternos, Joaquim e Maria Queirós, na rua Paciência, em uma cidade do interior de Minas Gerais.

No seu relato, o menino presentifica o olhar de seu avô Joaquim, buscando compreender as falas dos adultos e as metáforas escondidas nelas. O avô era um apaixonado pela escrita e utilizava as paredes da casa como seu próprio livro; num ato quase que religioso, ele registrava todos os acontecimentos da cidade, as histórias de família e seus pensamentos nela. Esse menino fora viver com os avós, após a morte da

mãe. O pai, aos poucos, vai distribuindo os filhos pelas casas dos parentes. Coube ao menino a casa dos avós paternos.

Segundo Eliane Ap. G. R. Ferreira e Thiago A. Valente (2017), as inquietudes do menino narrador são resultantes do distanciamento do pai, que culmina na falta de amor e convívio, e também na diferença de percepção desse jovem para com seu pai e seu avô. Esse garoto possui vários medos que o acompanham, como se pode observar em: “O barulho do colchão de palha me arranhava” e “O escuro apertava a minha garganta, roubava meu ar” (1995, p.17). Mas, refletindo sobre a realidade, logo percebe que estaria imaginando demais e que “O nariz do monstro era o cabo do guarda-chuva, o rabo do demônio o cinto de meu avô, o gigante, a capa “Ideal” cinza para os dias de chuva e frio” (1995, p.18). Tal situação leva o leitor a compreender que a ausência de seu pai lhe ocasionou muitas fragilidades, uma delas, o medo excessivo que, depois de uma reflexão, é percebido como exagerado, levando o leitor a divertir-se com as suposições do narrador.

Desse modo, se durante o relato memorialístico nota-se certa tensão instaurada pelo afastamento do pai, pela orfandade da mãe, por outro lado, o humor proveniente das atitudes do avô e das deduções do narrador mirim realiza a contenção do drama, mantendo a narrativa atraente para o jovem leitor.

Se por um lado, o leitor consegue perceber que a presença do avô causa aproximação, alegria e admiração no menino, percebe também uma relação familiar paradoxal, já que a ausência do pai, e mesmo sua presença, causa-lhe profunda tristeza, medo, insegurança, incerteza e, por fim, gera um vazio que avulta em seu modo de ser e agir: “[...] procurando explicação, interrogando os rumos” (1995, p.16). Podemos verificar esse paradoxo também no título da obra: “Por parte de pai”. A partícula “de” sugere um afastamento, pois o menino não costuma referir-se ao pai com propriedade (assim como se refere ao avô). A preposição *de* – no título da obra – sugere distância, estranhamento, mas o pronome possessivo relacionado ao avô, que o menino utiliza – “meu avô” – indica proximidade e afeto.

O afastamento nas relações familiares também aparece no projeto gráfico da obra, pela estrutura lacunar – espaçamento entre certos blocos de parágrafos –, a qual conota a falta no menino, no caso, de “o amor do pai”. (2017, p.153).

Na trama, o núcleo da família restringe-se aos avós e ao neto. O avô, depois de ganhar um prêmio na loteria, deixou de trabalhar e comprou uma casa na rua Paciência: “Meu avô, acreditando em sonhos e até sabia decifrá-los, chamou minha avó de vaca.

Nesse momento, um cambista bateu na porta oferecendo uma tira de vaca. Ele não vacilou e comprou o bilhete inteiro. Ganhou a sorte grande na loteria” (1995, p.8). Ele acordava cedo e posicionava-se na janela, observando a paisagem e a vida cotidiana dos moradores da cidade em uma atitude de contemplação: “Debruçado na janela meu avô espreitava a rua da Paciência, inclinada e estreita” (1995, p.7). Depois disso, era capaz de registrar com detalhes os frutos de sua observação nas paredes, fazendo nascer o primeiro livro na vida do protagonista: “As paredes eram o caderno do meu avô. Cada quarto, cada sala, cada cômodo, uma página. Ele subia em cadeira, trepava em escada, ajoelhava na mesa. Para cada notícia, escolhia um canto. Conversa mais indecente ele escrevia bem no alto” (QUEIRÓS, 1995, p.10-11).

Tudo o que ocorria era religiosamente registrado nas paredes da casa, tais acontecimentos funcionam como lembranças. Essa atitude do avô configura uma maneira de eternizar os acontecimentos, já que escrever era “não esquecer nunca mais.” (1995, p.14). Esse avô, conforme o narrador:

Usava todas as janelas da casa, apreciando os quatro cantos do mundo, sempre surpreso, descobrindo uma nova cor, um novo vento, uma nova lembrança. Havia tanto mundo para ver, dava até preguiça dizia ele. Uma coisa meu avô sabia fazer: olhar. Passava horas reparando o mundo. Às vezes encarava um ponto no vazio e só desgrudava quando transformava tudo em palavras nas paredes. (QUEIRÓS, 1995, p.25).

O excerto acima revela a sensibilidade da personagem do avô no trato com as palavras. Seu olhar, observação e registro nas paredes configuram sua maneira singular de apreender e interpretar a vida, de lê-la e ressignificar suas experiências por meio dos registros feitos ali, na parede de casa, da maneira mais simples possível.

Quando o avô escrevia no alto da parede, significava que aquela escrita não seria apropriada ao menino, obedecendo a certo critério de censura. A partir desse fato, o narrador começa a temer que, no alto da parede, houvesse algum registro de que fora adotado. Aqui temos um momento claro que configura toda insegurança e ao mesmo tempo admiração que a figura do avô causa no narrador, pois ser adotado implicaria em “perdê-lo”.

Na explicação sobre esse fato na obra, fica clara a preocupação do garoto em não ser filho de seu pai, significando a possibilidade de consequentemente perder o *status* de neto da pessoa que tanto admirava: “Não ser filho do meu pai era perder o meu avô. O medo estava aí” (QUEIRÓS, 1995, p.16). A admiração e o afeto que o narrador tem por Joaquim se confirmam nessa cena do romance.

O protagonista cresce observando os registros do avô e é tomado de dúvidas e indagações; descrevendo a forma como enxerga o mundo à sua volta e narrando suas impressões de maneira singular. Trata-se de uma escrita primorosa, poética e doce, mas ao mesmo tempo muito simplória. É um relato comovente, cheio de silêncios que tem como essência a *rememoração do passado*.

A partir da escrita do avô, o menino narrador adentra no universo da escrita, interpretando as mensagens e atribuindo a elas, novos significados. A escrita de Joaquim nas paredes serviu de estímulo para o protagonista. Seu letramento é formado na convivência com esse avô que se dedicava a escrever e acabava poetizando (ROCHA, 2019).

Além da memória, a metalinguagem está muito presente. O livro trata sobre a própria linguagem, do tecer histórias, de escrever e dar vida aos acontecimentos da vida cotidiana, tendo como cenário principal não uma casa comum, mas, segundo Marisa Martins Gama-Khalil (2013), uma casa-livro permeada de memórias, sensações, sabores e até de espantos. O que liga todas as ações que ocorrem nessa trama é a casa dos avós. Tal espaço configura-se como um palco das narrativas que serão contadas. É a casa o âmbito gerador dos sentimentos e ações que ocorrem na história. Gama-Khalil (2013) afirma que a vida de Queirós está ligada à vida do menino que vivencia a história em *Por parte de pai* (1995), já que o autor morou com seu avô paterno no interior de Minas e com pequena idade passou pela perda da mãe, ou seja, há traços autobiográficos na obra.

A casa é a responsável pela gênese das lembranças e é geradora das mesmas. Ela é caracterizada pelo conjunto de escritas e histórias que a compõem. As paredes estampadas pelo registro de tudo tornam-se metaforicamente as páginas de um grande livro. Pode-se afirmar que três movimentos principais configuram a trama e cada personagem desempenha seu papel num circuito de rememoração do passado: primeiro, as histórias escritas pelo avô na parede, depois, a atitude supersticiosa da avó com suas histórias de assombração e sobrenaturais sobre Maria Turum; por último, a imaginação do menino narrador e as histórias vividas por ele. Neste texto, a casa não é mero cenário, mas é a força que promove todas as ações e sentimentos que constituem a trama narrativa.

Segundo Ferreira e Valente (2017), a personagem Maria Turum instaura, a princípio, uma lacuna no relato, pois não se sabe de quem se trata. Somente durante o desenvolver da trama, descobre-se que é um espírito de uma ex-escrava, a qual em vida

muito ajudou a avó na criação dos filhos. Esse espírito vagueia pelo terreiro da casa: “[...] em noites de sextas-feiras, assustando cachorros, gatos, galinhas” (1995, p.12-13); pelo “[...] corredor da casa, rangendo as tábuas do assoalho, implorando missa” (1995, p.12-13), e sua alma, segundo a avó, aparece “[...] coberta de luz branca [...] cercada de anjos pretinhos” (1995, p.13).

Como se pode observar, na descrição desse espírito evidencia-se o sincretismo religioso da avó que, apesar de cristã e católica, é supersticiosa: “[...] capaz de travar conversa com as almas do outro mundo; de não deixar meu avô dormir de meias para não chamar a morte; de jogar sal no fogo para espantar visita demorada” (1995, p.15-16). Como se observa, na narrativa, a casa não é mero cenário, mas força que promove ações e sentimentos, que constituem a trama narrativa.

Sobre as personagens da obra, notamos a ausência de nome para o narrador, o que confere oportunidade ao leitor de se colocar no lugar da personagem, dando a sensação de estar “em sua pele”, vivenciando a experiência de sentir o gosto do passado e relembrar o tempo da infância. O narrador da trama é presente, participa da diegese, mas como narra a própria história, não é onisciente, pois não tem domínio do íntimo das outras personagens.

Esse narrador-menino, pela complexidade de suas emoções, revela-se como uma personagem redonda (FRANCO JÚNIOR, 2009), que constitui sua identidade no convívio com os avós, mas também na orfandade e ausência do pai. Também seu avô, Joaquim Queirós, é uma personagem redonda, pois complexa em seu jeito brincalhão de ser e na sua poeticidade, características que lhe garantem um papel singular. Rocha (2019) afirma que o avô é retratado de forma ambígua, divertido e sensível, mas também, como personificação da preguiça, da lentidão e do sossego, já que vivia numa atitude de contemplação. Um exemplo dessa característica do avô aparece na descrição de sua esposa de que ele demoraria: “mais de um mês para morrer de repente”. (QUEIRÓS, 1995, p.9).

O avô Joaquim, no que diz respeito à instrução, era humilde e simples: “Meu avô nunca falou de grupo escolar, tabuada, ditado, leitura silenciosa, prova, castigo”. (QUEIRÓS, 1995, p.10). A obra sugere que o mesmo não tenha frequentado a escola, mas que isso não lhe impedia de decodificar a língua e utiliza-a de forma a expressar suas impressões e subjetividade. Justifica-se que esse avô não tenha frequentado a escola, pois, como se pode verificar, essa instituição na época associava-se a provas, castigos e punições.

Na narrativa, a leitura e a escrita recuperam a memória que, por sua vez, compõe-se pelo signo do duplo: as do avô, expressas nas paredes, e as do menino, manifestas na obra, num misto de ficção e dados autobiográficos. Para Ferreira e Valente (2017).

Do começo ao fim, a narrativa acena para o jogo duplicado em que ora se entreveem o discurso do narrador e o do avô, ora o do narrador e do autor, ainda, pressupõe-se, no discurso do narrador, o do leitor. Na trama, o personagem busca compreender as palavras como forma de se apropriar dos sentidos e dar sentido a si mesmo; no texto, as construções frasais concretizam a busca do protagonista no uso de recursos estilísticos que compõe, por sua vez, aqueles sentidos que traduzem o protagonista.

Na narrativa a convivência do narrador-protagonista com os avós é contada, por meio de uma sensibilidade no trato com a palavra e motivada pela necessidade quase que constante de amenizar a dor causada pela falta de ambos.

Na narrativa, a avó Maria é personagem secundária e plana (FRANCO JÚNIOR, 2009), já que não apresenta tanta complexidade emocional, aproximando-se de características pontuais. Isso não impede que possua características atraentes para o jovem leitor, capaz de surpreendê-lo, pois ela é supersticiosa, os ditos populares estão sempre em sua boca, mas também católica, por isso encontra-se, na maioria das vezes, rezando novenas.

Também, essa avó é fonte de sabedoria e cultura popular, pois ela possui “[...] um repertório de contos de fadas, fábulas, causos, mais uma vez presentes, por meio do hibridismo, que permite ao leitor não só saber, mas experimentar as palavras da avó, sendo conduzido pelo narrador.” (FERREIRA, VALENTE, 2017, p.157). Outros personagens que entram na categoria secundária são: Padre Libero, Galo Jeremias, o pai caminhoneiro, Maria Turum e as Três moças, Fé, Esperança e a Caridade.

O espaço na obra se configura de dois modos, sendo ora aberto ora fechado. A cidade e a rua Paciência representam o espaço aberto, já a casa do avô, cheia de singularidades e particularidades, é o espaço fechado. É nesse espaço que o narrador constitui suas memórias e lembranças. O espaço na narrativa é tão importante que a descrição da rua em que a casa se localiza é responsável por iniciar e finalizar o livro, realizando um movimento circular, conotando que resgatar lembranças só é possível pelo exercício da “paciência”.

O tempo na obra é subjetivo, psicológico, trata-se do tempo vivencial de memórias e fantasias. Não há uma cronologia, pois o texto se configura por meio de

analepses e prolepses, num vai e vem de lembranças, marcado por avanços e recuos. Como se trata do gênero novela, a obra não apresenta divisão em capítulos, mas em partes, “flashes”, que se relacionam sem um modelo prévio, dando a impressão de que a narrativa se constrói por meio da oralidade, em que o narrador parece nos contar de um modo muito natural e espontâneo, à medida que as lembranças vêm em sua mente. Tal fato pode aproximar o leitor da obra lida, visto que a maneira de narrar não segue uma regra. Assim, para compreender a narrativa o leitor deve estar sempre atento.

Essa estratégia de configuração da temporalidade quebra a “good continuation”, suscitando interação do leitor na busca do resgate da coerência e sequencialidade dos fatos (ISER, 1999). Vale destacar que esses vazios – enclaves – não podem ser preenchidos pelo próprio sistema, mas somente pelo leitor. Eles representam um dispositivo importante, pois articulam a interação entre texto e leitor (ISER, 1999).

Em contrapartida à quebra de sequencialidade e ao tempo das reminiscências, temos algumas marcações cronológicas de fatos, por exemplo, a visita de Alice que o avô registrou na parede. “A Alice nos visitou às 14 horas do dia 3 de Outubro de 1949 e trouxe recomendações da irmã Júlia e do filho Zé Maria, lá de Brumado”. (QUEIRÓS, 1995, p.11). Pela mescla de registros, o avô atua como um professor que usa de sua sabedoria para mostrar ao neto a impossibilidade de controlar o tempo. Todavia, pela escrita, demonstra ao menino que se pode usufruir de forma prazerosa dos efeitos do tempo e, inclusive, refletir sobre eles:

O tempo tem uma boca imensa. Com sua **boca** do tamanho da eternidade ele vai **devorando** tudo, sem piedade. O tempo não tem pena. **Mastiga** rios, árvores, crepúsculos. **Tritura** os dias, as noites, o sol, a lua, as estrelas. Ele é o dono de tudo. Pacientemente ele **engole** todas as coisas, degustando nuvens, chuvas, terras, lavouras. Ele consome as histórias e saboreia os amores. Nada fica pra depois do tempo. (1995, p.71- grifos nossos).

Em relação à última afirmação metalinguística, o jovem leitor pode refletir sobre formas de resistência ao tempo, em especial, a que se realiza pela escrita. Por meio da mediação em sala de aula, pode-se interpelar os alunos sobre o poder da literatura de cunho biográfico que, justamente, encanta por ativar o “tempo vivo” pela leitura, ou seja, de permitir ao leitor o efeito de sentido de reviver ao lado do narrador suas reminiscências mais caras e profundas. É relevante lembrar a dialogia que se instaura na narrativa com outras obras de Queirós, revelando que sua produção atende a um mesmo projeto estético do escritor, como se pode notar no trecho retirado do livro *Tempo de voo*

(2009), na descrição de um narrador idoso sobre o tempo: “Ele muda a história, desvia águas, come estrelas, mastiga reinos, amadurece frutos, apodrece sementes” (p.9).

Em *Por parte de pai*, o narrador utiliza-se da linguagem em desvio para realizar uma comparação entre si e o relógio, ao afirmar, por meio de um trocadilho que, segundo a avó, o marido dava muita “corda” para seu neto, conotando que lhe dava liberdade e estava atento às suas necessidades. A expressão “dar corda”, também pode ser interpretada, como representante da relação do avô com o neto, permitindo que através da aproximação entre ambos, o menino sinta-se vivaz e enérgico para prosseguir com sua vida (FERREIRA; VALENTE, 2017). Por meio da re-significação da palavra “corda”, o leitor ativa sua memória, expandindo seus horizontes de expectativas (JAUSS, 1994), desautomatizando suas concepções de uso da língua.

Desse modo, pela leitura, alcança-se a função social da leitura que, para Jauss (1994, p.50), “[...] somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento do mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social”.

A narrativa, marcada pelo hibridismo, na mescla de gêneros textuais, é recheada de ditados populares, como se pode verificar em: “Maria parece ter comido canela de cachorro, comentava meu avô” (p.26); “Quem fala muito, dá bom-dia a cavalo [...]” (p.32); “Eu sempre ouvia dizer que a Esperança é a última que morre. “No caso das moças, a Esperança partiu primeiro” (1995, p.23). É importante salientar que as falas do avô são, muitas vezes, cômicas e, neste caso específico, realiza-se pelo viés da paródia: “Na terra de cego quem abre cinema é doido”. (p.32). Tais expressões, que se utilizam da linguagem conotativa, conferem a narrativa um tom cômico e um ritmo agradável de leitura, revelando a competência de Queirós em sua escrita.

A obra de Queirós é emancipatória, pois, ao permitir de forma comunicativa que o leitor participe da experiência de lembrar a infância, leva-o a refletir sobre as relações humanas em sociedade, sobre o uso da linguagem nessas relações e, em especial, na produção literária memorialística, capaz de reter o “tempo”.

O espaço da casa é a personificação de um livro em que se agregam todas as memórias do narrador. Nesse espaço não é linear, constituído pela fragmentação da escrita, que funciona como enigma, dito e interdito, avulta a metalinguagem: “Leitura era coisa séria e escrever, mais ainda. Escrever era não apagar nunca mais.” (1995, p.14).

Nessa obra de Queirós (1995) (e em todas as outras escritas por ele) é possível notar a preocupação com a arte literária e com o receptor do texto, pois deposita nas mãos do leitor a significação da narrativa. *Por parte de pai* (1995) apresenta-se, ainda, como um texto emancipador, já que permite ao leitor adentrar no interior da narrativa e ampliar seus horizontes, inclusive, seu imaginário pelo final aberto que possui.

A novela analisada configura-se como uma narrativa de valor estético que atinge leitores de todas as idades. Sua história apresenta ao leitor a liberdade de imaginar, projetar outras realidades, romper com o provável e refletir a respeito da vida. Ao misturar prosa memorialística e poesia com tamanha carga subjetiva, sua escrita se define pelo hibridismo. No que diz respeito à linguagem, trata-se de uma escrita poética, leve, que descreve em mínimos detalhes, a vida distante da cidade. Por tratar-se de uma prosa poética, a linguagem é altamente elaborada. O texto é marcado por frases curtas, mas que apresentam uma construção sofisticada e repleta de animismo, personificações, metáforas, sinestesias, metonímia, entre outras figuras de linguagem, com a intenção de propiciar efeitos de sentido que comovam seu leitor. Como podemos verificar a seguir:

Vestida de noite, olhar prudente, movimentos brandos, minha avó batia com dois garfos, as claras para nos servir, de repente, brancos suspiros, com aroma de limão desmanchando no céu da boca. (p.12 – grifos nossos).

E a casa, de corredor comprido **ia ficando bordada**, estampada de cima a baixo. **As paredes eram o caderno do meu avô**. (p. 11 – grifos nossos).

Enquanto ele escrevia, eu inventava histórias sobre cada pedaço da parede. **A casa do meu avô foi o meu primeiro livro**. (p.12 – grifos nossos).

Batia de meia em meia hora e meu avô não se esquecia de dar corda. Segundo minha avó, **meu avô me dava também muita corda**. (p.15 – grifos nossos).

Pelas frestas da janela soprava **um vento resmungando, cochichando, esfriando meus pensamentos, anunciando fantasmas**. (...) O **escuro apertava minha garganta, roubava meu ar**. (p. 17 – grifos nossos).

As palavras tem muitos gostos – pensava – e era impossível saber seus sabores verdadeiros. (p.63 – grifos nossos).

Meu avô, não. Ele **enfrentava o silêncio com a maior coragem**. Ficava horas **se machucando com ideias**. Depois **amarrava tudo em uma frase na parede**: "Não existe sete vidas nem sete fôlegos. Tudo acaba em sete palmos. (p.59 – grifos nossos).

Prendi as **lágrimas na porta dos olhos** para **meu pai não ler meu medo**. (p.73 - – grifos nossos).

As construções metafóricas na escrita de Queirós são sua ferramenta principal, por meio dela, seu texto se torna mais interessante, expressivo, emocionante e consegue tocar o público leitor. É a escrita carregada de significados implícitos e conotativos que garantem a poeticidade de sua obra.

No final da narração, o menino retoma todo o legado de seu avô, pois desperdiçar a palavra implica perder o sentido de viver. O avô, vestido de tristeza, nega-se a despedir-se do neto que, após a morte da avó, precisa partir com o pai, que chegara para buscá-lo sem demonstrar ânimo. O herói, nessa cena, sabe que será provado do carinho e atenção do avô, das histórias, brincadeiras e relatos de seus avós.

Apesar disso, a herança do avô que cobria as paredes com as palavras permanece e tal fato permitiu que o narrador pudesse escrever também sua própria história e construir seu universo particular. A leitura dessa obra permite que seus leitores reflitam sobre a maneira que a mensagem pode ser construída e sobre o uso da língua, pois,

Ao término da leitura, o jovem leitor apropria-se da consciência linguística de que um texto expresso, por meio de recursos estilísticos, do discurso figurado, possui mais eficácia, pois permite que seu conteúdo atinja, mobilize e emocione seu receptor. (FERREIRA; VALENTE, 2017, p.159).

Justifica-se, então, nossa hipótese de que essa obra possui potencialidades que auxiliam na formação do leitor e merecem ser mediadas em sala de aula. A comunicabilidade na obra diminui o hiato entre escritor, obra e leitor, bem como entre: escritor, narrador e memória. Para Ferreira e Valente (2017, p.159): “A obra de Queirós (1995), por meio dos recursos estilísticos, aproxima sua narrativa de seu leitor”.

Sua atualidade manifesta-se na temática da individuação, na dialogia com o leitor, com as próprias obras de Queirós, no hibridismo e na abordagem da problemática do convívio familiar. Por meio de sua mediação, o jovem leitor pode adquirir consciência linguística de que um texto, por meio de recursos estilísticos, tem mais eficácia, uma vez que seu conteúdo, pela forma, pode emocionar seu receptor e, inclusive, mobilizá-lo.

2.3.2 O olho de vidro do meu avô

A obra *O olho de vidro do meu avô* (2004), também faz parte dos textos de cunho autobiográfico e memorialístico de Queirós, situado na fronteira de todas as

idades e na de gêneros textuais. Segundo Orlando Nunes de Amorim, romances que se apropriam do “[...] relato autobiográfico parecem situar-se, por isso mesmo, nessa mesma espécie de zona de indefinição de fronteiras entre ficção e realidade, entre memória e invenção, entre autor empírico e narrador textual” (2010, p.46).

Pela leitura do romance, o leitor se depara com a duplicação do “eu”: o primeiro, próprio da instância narrativa, é responsável pela enunciação; o outro é “[...] agente diegético, que participa dos eventos narrados” (AMORIM, 2010, p. 53). Para Ferreira e Navas, apesar de o leitor perceber os dois relatos, que o narrador domina mais os acontecimentos do que quando os viveu na infância, “prevalece a dúvida que anuncia a impossibilidade de saber tudo. Esse sentimento instiga o leitor e o motiva a desconfiar, e suplantar as cativantes, porque singelas, interpretações do narrador-menino” (2017, p.265).

Desse modo, em uma narrativa permeada de mistérios, o narrador-personagem procura desvendar os enigmas implícitos no olho de vidro de seu avô, Sebastião, contudo, relativiza seu relato para que prevaleça a voz do menino.

Por meio de seu projeto gráfico editorial *O olho de vidro do meu avô* (2004), logo na capa instiga seu leitor, pois este pode ver desconcertado e até mesmo incomodado a imagem de um olho imenso em seu centro. Esse livro, associado ao título da obra, pode gerar curiosidade, medo e/ou sentimento de angústia. O tom preto toma toda a capa que é escurecida na parte superior para colocar as letras do título em destaque. Essas letras, em quatro cores diferentes – azul-escuro, azul-claro, lilás, e um tom de verde – constituem essa capa. As primeiras letras das palavras que constituem o título na capa estão grafadas em azul – **o**lho, **v**idro, **a**vô –, constituem um jogo com o leitor, pois essas iniciais, lidas ao contrário, formam a palavra-chave da trama, que permanecerá no imaginário do leitor: avô (LUIZ, 2007). Trata-se de uma estratégia de antecipação dos eventos na narrativa. Nota-se também a aliteração em “v” no título: “O olho de **v**idro do meu **a**vô” (grifo nosso).

Como nesse romance a temática é identitária, pode-se partir do pressuposto de que o “eu” se constitui a partir de seu suposto avô. A capa sugere, então, que o avô é o ícone que garantirá ao narrador-personagem uma identidade própria, pois o mesmo afirma: “Se alguém nos olha nos multiplica. Passamos a ser dois”. (QUEIRÓS, 2004, p.6). Conhecemos o menino através da história do avô. Nas palavras de Gláucia Luiz (2007, p.97): “Em Bartolomeu Campos de Queirós, o “outro” é visto como um universo com o qual alcançamos a integralidade do ser”.

No que se refere à luminosidade, pode-se observar na ilustração da capa, olhando diretamente para o olho, a impressão de que ele brilha e a sua luz reflete o caminho que o homem irá trilhar. A posição do globo ocular parece dirigir seu olhar diretamente a seus leitores, como quem busca por meio do silêncio, dizer alguma coisa. A imagem do olho se sobressai como quem tem muito a dizer, um olhar misterioso e azul, cor do mar:

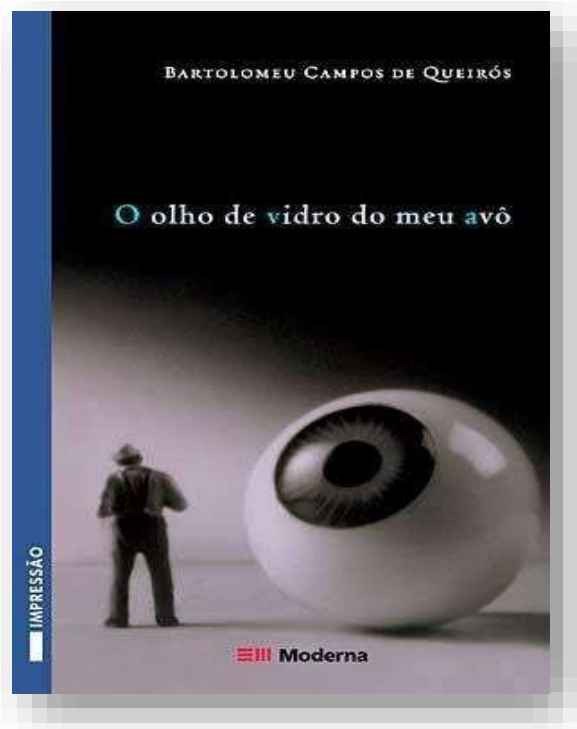


Figura 2 – Capa do livro *O olho de vidro do meu avô* (2004)

A contracapa também é responsável pela simbologia do mar, aparecendo em tom de azul bem claro, tornando a sinopse da obra muito nítida e clara ao seu leitor. As duas primeiras páginas do livro também confirmam a metáfora do mar, mas dessa vez aparecem num tom azul-escuro, como se a trama fosse render ao leitor muitas surpresas e atmosfera tensa.

O tamanho desproporcional do olho e do homem que o margeia é intencional, visto que o olho é muito maior que o avô. Isso sugere ao leitor um olho detentor de muitas histórias e muitos segredos. O olho metaforiza e representa a própria vivência, a experiência, o passado (LUIZ, 2007). Pela leitura, podemos perceber que conhecemos o menino pelo olhar do avô, ou seja, a história dele se constrói à medida que conta sobre

seu avô. Por sua vez, sabemos do avô por meio do relato do menino.

O romance inicia-se com a descrição metafórica desse olho: “Era de vidro o seu olho esquerdo. De vidro azul-claro e parecia envernizado por uma eterna noite” (p.5), recebido como herança: “Mas para mim, depois de passar de mão em mão, restou seu olho de vidro, agora sobre minha mesa, dormindo num pires. E sempre que passo diante dele repito: olho de vidro não chora. [...]. Nunca vou saber o que o olho de vidro do meu avô não viu.” (QUEIRÓS, 2004, p.46). Esse estranho objeto é responsável por levar o narrador a reviver suas memórias de infância. Esse narrador, como em *Por parte de pai*, ao ficar órfão de mãe, é conduzido pelo pai à casa dos avós, neste caso, maternos, até que haja reestruturação de sua família.

Tanto em *O olho de vidro do meu avô*, quanto em *Por parte de pai*, a imagem desse olho de vidro é uma grande metáfora e pode ganhar diferentes significações, dependendo da visão do leitor. Para Ferreira e Navas (2017), o olho se assemelha a uma joia de família que foi passada de geração em geração, representando uma metonímia do próprio passado, para que se cumpra a tarefa de manter viva a memória do avô, Sebastião. Além desse avô, o olho também representa o protagonista, pois, é a partir dele, que esse neto busca se conhecer. Esse olho pode, então, ser interpretado como uma metáfora do olhar do outro, que revela o que somos e nos constitui, justificando, assim, a temática identitária na obra.

A alteridade está presente em toda a narrativa, pois o narrador vê-se refletido nos olhos do avô, em especial, no de vidro. Podemos observar também que, nas obras memorialistas de Queirós, prevalece a temática da construção identitária que resulta de uma rede de representações de entes familiares (irmãos, tios, pais, madrastra – em *Vermelho amargo* –, avós, entre outros), aos quais o protagonista-mirim se submete, mas também busca compreender, sendo constitutivos de sua própria identidade.

O protagonista, na primeira página, já demonstra seu afeto pelo avô quando afirma que neste, mesmo vendo tudo pela metade, devido ao olho: “via a vida por inteiro, eu sabia” (p.5), a “falta” física não era sinônimo da ausência de vida e alegria. Nessa cena, o menino, numa tentativa de defender a falta do olho, afirma que “o pensamento vê o mundo melhor que os olhos, eu tentava **justificar**” (p.5 – grifo nosso). Nota-se nessa descrição do narrador uma dialogia com a obra *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry, na afirmação sobre o essencial ser invisível a olhos humanos.

Segundo o protagonista, o pensamento é que atravessa as superficialidades e vê a essência das coisas: “O pensamento vê o mundo melhor que os olhos, eu tentava

justificar. O pensamento atravessa as cascas e alcança o miolo das coisas. Os olhos só acariciam as superfícies. Quem toca o bem dentro de nós é a imaginação” (p.5). Dizia ainda que “os olhos só acariciam as superfícies”, pois, observam-se com olhos “humanos” as coisas superficiais. É a imaginação que, na perspectiva do menino, permite que alcancemos o essencial, o que verdadeiramente importa.

O leitor percorre caminhos pela cidade de Bom Destino, acompanhado do menino narrador. A imagem do avô é constante e sempre leva o garoto à dúvida: “Como o olho do meu avô me enchia de dúvidas” (p. 13). Ele funciona durante toda a narrativa como um grande de mistério. O menino encontra-se fascinado por ele e cada vez mais instigado pela curiosidade de saber como era ter um olho de vidro, ou mesmo o que o tal olho viu ou não viu.

Com toda sua capacidade de imaginação, o protagonista vai narrando como este olho lhe proporciona diferentes sensações, muitas vezes contrárias, repletas de dualidades. Aos poucos, o leitor vai adentrando neste mundo, conhecendo por meio dos fragmentos do texto, um pouco da vida de seu avô, seus filhos, remédios homeopáticos, e amores.

O olho na trama é responsável pela fantasia. O narrador faz uma comparação do olho do avô com o mar, como citado acima, ressaltando sua imensidão e que dentro dele tudo cabe: “E todo mar é belo por ser grande demais. Tudo cabe dentro de sua imensidão: viagens, sonhos, partidas, chegadas, mergulhos e afogamentos”. (2004, p.6). Tal frase é metafórica e significa que o olhar do avô não possui limites, assim como o mar, pois representa uma imensidão de possibilidades.

No âmbito de uma narrativa memorialística, na qual os fatos não são narrados de forma convencional e cronológica, nem mantêm uma relação com o tempo propriamente dito; o tempo transcorre no interior da personagem e é determinado pela sua imaginação. Um dia, o avô sai de casa como sempre fazia, porém não retorna: “Minha vó se aprumou com o dia. Vagou pela casa perseguindo algum motivo para explicar a ausência do marido. Nem o silêncio que tudo sabe, respondeu.” (p.43). Após o desaparecimento do avô, somente, seu olho é encontrado, como restos mortais, junto ao seu terno de linho branco. Na família, depois de passar de mão em mão, esse olho passa a pertencer ao protagonista que o sente como o observando em silêncio.

Nessa obra, o autor transita, pelos labirintos da memória, sobretudo a da infância, a qual Santo Agostinho cita na epígrafe: “A infância que já não existe presentemente, existe no passado que já não é”. Notamos nas descrições do narrador, como o avô, em

sua cadeira de balanço, assume relevo e importância, para produzir suas impressões. Nota-se a constância da metáfora em seu discurso: “Ele se recostava na cadeira de balanço e se embalava mansinho como se o mundo morasse em seu colo. Balançava leve para não acordar o silêncio” (p.10). Outra metáfora se faz presente na descrição de Lavínia, a avô do menino: “Bordou suas rosas com agulha fina, sem sangrar os dedos, mas perfurando o coração, caprichosamente. Em cada ponta amarrava uma disfarçada melancolia” (p.42). Percebe-se que, na descrição do avô, o mistério reverbera, assim como as paixões; na da avó, prevalece o sofrimento. Justamente, as paixões do avô que visita outra mulher no cair das tardes, levam essa avó a inúmeros sentimentos: resignação, submissão e dor.

Podemos notar na descrição do olho que a dualidade, entre presença e ausência da visão, promove duplas emoções no narrador: “Com meu avô, eu via o visível e me encantava com o invisível. Não ter um olho é ver duas vezes.” (p. 12). Para defini-las e demonstrar sua imensa curiosidade sobre o avô, ao qual tanto admira, o narrador utiliza-se da antítese e da metonímia: “chegava e brincava de não querer saber de **nada** e acabava sabendo de **tudo**.” (p. 17); “Só eu não me esquecia do seu olhar. Eu estava sempre de olho no olho dele” (p.18). Por meio dessa estratégia, seu relato produz o efeito de que, no relacionamento com esse idoso, somente parte das coisas são reveladas, as demais precisam ser adivinhadas.

Como podemos observar, o romance (2004) possui uma linguagem rica, repleta de figuras de linguagem, em especial, de metáforas, metonímias e sinestesias. Esta pode ser notada também na descrição realizada sobre a avó do garoto: “Mulher alva como as nuvens, leve como as nuvens e com cheiro de alfazema” (p.32). Queirós, em sua escrita, embora explore a tensão e o drama, também realiza a contenção via ludismo, permitindo que o jovem leitor suporte as pressões da trama. Um exemplo pode ser notado na simbologia do número sete, ao referir-se à quantidade de filhos dos avós: “Meu avô tinha um filho para cada dia da semana, ou para cada fase da lua, ou para cada cor do arco-íris, ou para cada nota musical”. (p.19). Pouco a pouco, no desenrolar da história, o leitor descobre como é que os filhos desse casal morreram, e acompanha a partida de cada um deles, a partir da contagem regressiva da numerologia antes apresentada.

Ao longo da narrativa, também podemos notar a presença de símbolos e referências cristãs, quando a primeira filha é descrita. “Ela estava com 33 anos, idade de Cristo quando crucificado. Lembro-me de que quando sua dor era maior que a cruz” (p.20); “Na igreja havia uma Nossa Senhora [...]. Nos domingos e dias-santos a família

assistia à missa” (p.39).

O humor no relato aparece também na descrição animalizada dos primos, que por serem muitos, eram definidos como pertencentes a uma “manada”. Porém, quando o narrador descreve a tia Júlia, nota-se a exacerbação do número dois, que vai relevar a falta e a solidão: “Tinha uma casa, com dois cômodos e duas janelas. Viveu só, com duas cadeiras, dois pratos, dois garfos, duas facas, dois copos, dois travesseiros e uma indecifrável esperança” (p.22).

O olho de vidro do seu avô funciona como objeto misterioso para o narrador-menino: “Até hoje, se me lembro de meu avô fico meio na dúvida. Não sei se o retrato que guardo dele é com o olho de vidro ou não. No entanto, é um retrato que me olha e me atravessa como um fantasma. Um olhar que machuca, pergunta, amedronta” (p.36). O narrador afirma que se sentia órfão diante do olhar do avô, pois o mesmo o diminuía, tornava-o pequeno, impotente, tamanha era sua admiração por ele: “Ao ficar diante de meu avô eu me sentia apenas um menino em seus olhos” (QUEIRÓS, 200, p.6).

Na dissertação *A poética da delicadeza e do essencial: Roseana Murray, Bartolomeu Campos de Queirós e José Jorge Letria*, Gláucia Luiz (2007) afirma que a obra *O olho de vidro do meu avô* (2004) nos encaminha para uma perspectiva de “ver-se”, “enxergar-se”, a partir do outro; pois não conhecemos o avô por nossas reais perspectivas, mas antes, somos convencidos de que ele é de tal forma, pelas ideias que o narrador em primeira pessoa apresenta sobre ele, ou seja, a partir da perspectiva de outrem. Assim, o olho, figura central da trama, é apresentado ao leitor pelo ponto de vista do menino narrador, que tem uma admiração pelo avô e conhecimento lacunado sobre este, já que o idoso faz de sua vida um mistério e de seu discurso, um silenciamento.

O narrador parece estar sempre em posição de defesa de seu avô, afirmando que: “Um olho era de mentira e o outro de verdade”, (p.7) mas que isso não lhe rendia problema algum, pois: “Cego é aquele que não quer ver” (p.7), e ele, no caso, via muito, ou seja, estava disposto a enxergar, mesmo se não fosse com os olhos físicos, mas os olhos da alma; o coração. Assim, o olho representa a dualidade combinada com expressões opostas, com antíteses como: amor e desamor.

O olhar, segundo Luiz (2007) é o fio condutor da obra, pois é por meio dele, da presença e “não presença”, da falta deste olhar, que a trama se desenvolve: “A ausência do olho de “verdade” encaminha a narrativa para a dualidade “ver-imaginar”, direcionando-nos também para uma dualidade temporal: passado e futuro”. (p.85). Para

a autora, a descoberta do mundo por meio dos olhos ocorre concomitantemente à experiência de decifração que o protagonista faz do próprio avô. O que se sabe sobre ele é contado por meio das indagações e dúvidas do menino que, pela falta de um olho de verdade, cria/projeta um mar de possibilidades imaginativas.

Luiz (2007) lembra que esse mesmo avô aparece em outro livro de Queirós, *Indez*, o que confirma a afirmação de que as obras do autor dialogam entre si. Em *Indez*, temos a presença de um narrador em terceira pessoa que conta a infância de Antônio, afirmando que o mesmo conheceu o avô por seu olho de vidro que foi guardado pela mãe. Para o menino, a falta de conhecimento do avô é motivo de curiosidade e fascínio, enquanto seu olho também provoca medo, pelo mistério, intensifica o desejo de descobertas. Assim, poderíamos afirmar que não se trata de um medo que afasta o indivíduo do objeto que lhe causa estranhamento, mas um medo *desafiador*, que impulsiona o sujeito a estar cada vez mais perto daquele objeto, realizando descobertas.

Os avós também aparecem em *Por parte de pai* (1995), no convívio com eles, em especial, com o avô paterno. Nessa casa, o menino-narrador aprende a decifrar o mundo, através dos registros nas paredes, feitos para manter viva a lembrança, não deixá-la morrer ou ser esquecida.

A partir do sumiço do avô na obra *O olho de vidro do meu avô* (2004), o leitor acompanha de perto todo o sofrimento da avó diante da ausência. Ela já não tinha mais vontade de fazer nada, já não realizava suas atividades domésticas porque faltava ali, um pedaço de si, como se pode confirmar em: “Seu olhar se fez vago, sua fala sem firmeza, seu corpo curvado. Não corriam mais lágrimas. Seu rosto era molhado pelo quase luto.” (p.45). O termo “quase luto” justifica-se, pois o corpo do avô jamais fora encontrado na íntegra, ficaram apenas seu olho e o terno no local de um suposto homicídio. Ao final da narrativa, o que resta para esta avó e também para o leitor é a dúvida: “O tempo foi acomodando o desaparecimento. A dúvida passou a ser a única verdade. E como a dúvida doía” (p.45).

O que esse avô materno deixou de herança? E o avô paterno em *Por parte de pai*? Certamente, no primeiro caso, não foi o olho; e no segundo, não foram as mensagens das paredes da casa. Por meio da reflexão metaficcional, o menino-narrador percebe que sua herança está em si mesmo, nas suas lembranças que se perpetuam, pois são manifestas em seu relato para um leitor implícito.

A obra encerra-se com a seguinte afirmação do narrador mirim: “Meu avô morreu por amor [...]. O olho de vidro indicou a origem dos restos. Era preciso

desamarrar os nós, mesmo não trabalhando na fábrica de tecidos”. (QUEIRÓS, 2004, p.32). Por meio desse excerto podemos verificar a sutileza da escrita de Queirós e a realização de seu projeto estético de se utilizar da literatura para preencher vazios, curar dores, enfim, simbolizar sua subjetividade. É uma grande metáfora sobre a própria tessitura poética. Assim, para amenizar a dor, revive-se pela escrita (quem escreve sobre o sofrimento sofre pela segunda vez), atualiza-se o acontecido, mas também se elabora as experiências e emoções.

Há na obra de Queirós uma sinalização da importância da escrita e da palavra. Se o menino descobre o mundo a partir do olhar dos avós, em seu relato, ele mimetiza esse caminho de descobertas ao convidar o leitor: “a adentrar pela memória desse menino, [em] uma memória sinestésica, em que se recuperam imagens do passado” (LUIZ, 2007, p.91). Nesse adentrar, o romance projeta um leitor implícito inteligente, pois capaz de interagir e acompanhar o desamarrar dos “nós” que se atam às lembranças do narrador.

A escrita de Queirós é intercalada ora por metáforas, ora por explicações em uma linguagem denotativa, o que faz com que o leitor fique com sua atenção fisgada pela narrativa, a fim de preencher as lacunas dos sentidos implícitos no texto, quando necessário. Segundo Silvio (2013, p.53)

O enredo de Bartolomeu Campos de Queirós rompe a barreira da simples narrativa, abrindo espaços para as intervenções do leitor. Entendo que enquanto literatura autobiográfica, o autor se apropriou de uma linguagem específica, dimensionando o entendimento sobre a história do menino e de seu avô materno. Ao se colocar na primeira pessoa e de forma possessiva (meu avô), a obra assume um tom confessional e, indiretamente, convida o leitor a compactuar com a história que será contada.

Segundo as autoras Maria Lígia Andrade Castro e Vânia Lúcia Menezes Torga (2019), na prosa poética, pela qual Queirós é reconhecido, não há metrificação, estrofes ou rimas; porém, é importante afirmar que há uma grande preocupação com a sonoridade das palavras e com a maneira como a linguagem será utilizada, a fim de que as metáforas sejam capazes de propiciar aos leitores imagens poéticas que a palavra em seu sentido denotativo não pode alcançar. Como se verifica em: “Quem casou, morreu, fugiu, caiu, matou, traiu, comprou, juntou, chegou, partiu” (QUEIRÓS, 1995, p.10-11) com assonância em “u” e assonância em “a” nos trechos: “Eu escolhia, escondia, pedia (...)” (p.22) “estrada vermelha de terra, com mata-burros, pontes de madeira, porteira, poeira” (p.34). Algumas metáforas citadas na obra: “o medo me curou. Leitura era coisa

séria e escrever, mais ainda. Escrever era não apagar nunca mais” (p.14), “pelas frestas da janela soprava um vento resmungando, cochichando, esfriando meus pensamentos, anunciando fantasmas” (p.17), “seu carinho me encharcava os olhos quando me oferecia dinheiro, um tostão por fio, para arrancar seus cabelos brancos” (p.20), “era preciso aprender a desamarar os nós, mesmo não trabalhando na fábrica de tecidos” (p.32), “meu avô me esninava, junto com a escola, a saldar a vida” (p.41).

Pela linguagem em desvio, o leitor assinala sua participação na obra, pois esta requer sua interação ativa na leitura. Vale considerar, então, na mediação da obra, se os jovens conseguem interagir e completar seus vazios, desfazer seus “nós” ficcionais, pela interpretação.

2.3.3 Vermelho amargo

A obra *Vermelho Amargo* (2011) compõe, também, a produção memorialística de cunho autobiográfico, que oscila entre prosa e poesia, de Queirós. Nesta produção temos um protagonista que narra as difíceis memórias afetivas de sua infância permeada de sofrimentos. Desde cedo, enfrenta a presença da madrasta na própria casa, enquanto ainda sofria com a recente morte da mãe. Durante a narrativa, tais figuras são dicotomizadas. A mãe representa todo o amparo, cuidado e doçura, enquanto a madrasta com muito amargor evoca a cena do tomate que é servido junto às refeições todos os dias e é o motivo de medo e desconforto para o narrador.

Seu projeto gráfico editorial também é significativo. A capa de *Vermelho amargo* (2011), na cor vermelha queimada e com gramatura elevada que a torna dura e rígida, evoca as principais características da madrasta do protagonista. Por sua vez, a cor vermelha conota o lado passional dessa mulher que deseja o desaparecimento dos filhos do primeiro casamento de seu marido.

O título da obra é sinestésico, pois mistura uma cor e uma sensação, e o projeto gráfico é rico e dialógico, contendo folhas amareladas e letras grafadas em vinho, que evocam memórias marcadas pelas emoções. A capa e quarta capa rígidas também representam a dureza da vida e indicam os sofrimentos que o protagonista irá enfrentar na trama. A folha em vermelho e as letras brancas em destaque sugerem que esta cor se fará presente e representa dor, e amargura. Interpretando a cor vermelha dessa maneira, podemos deduzir que a angústia do menino narrador é tanta que a cor vermelha tomou quase todas as páginas. Vejamos a capa:

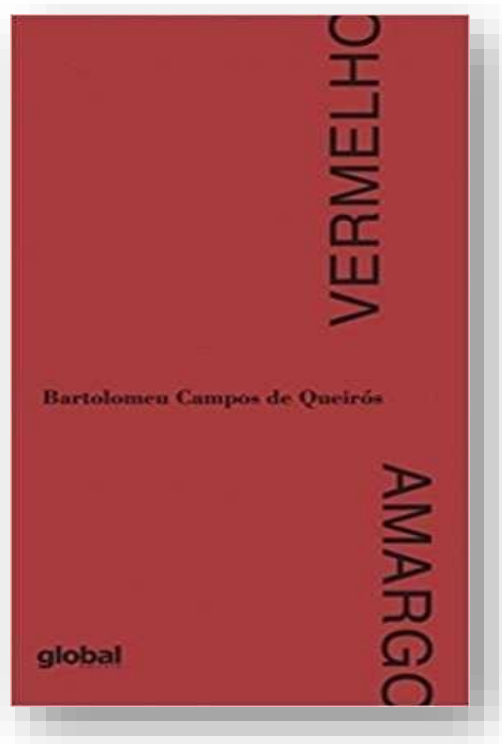


Figura 3 – Capa do livro *Vermelho amargo* (2011)

Durante a narrativa, acompanha-se o relato do adulto que, aos poucos, relativiza sua voz para que ganhe relevo as impressões do menino que um dia foi. Por meio dessa estratégia discursiva, aos poucos, o leitor conhece o olhar atordoado de um garoto que, diante da perda da mãe e da chegada da madrasta, assiste à destruição de sua família, “marcada por silenciamentos, distanciamentos, ausências físicas e afetivas de ordem diversas e pela presença implacável do ciúme, que provoca ódio, amargores e dores” (FERREIRA, 2015, p.171).

Na obra, a epígrafe de abertura dialoga com o enredo e com o projeto gráfico, pois por meio dele realiza-se o projeto estético de Queirós de “[...] deitar o vermelho sobre papel branco para bem aliviar seu amargor” (QUEIRÓS, 2011, p.5). Na falsa folha de rosto e na folha de rosto, as letras impressas em vinho sobre fundo branco, levemente amarelado, evocam o passado, o tempo proveniente das reminiscências.

Segundo Marcela Verônica da Silva (2016), em *Vermelho Amargo* são expostas as vivências do narrador, retratadas por meio das cores, sensações e cheiros da casa de sua infância. A narrativa toma forma de um jogo de antítese: alegria *versus* tristeza. A alegria relaciona-se à ideia de cuidado, proteção, amor e cumplicidade fornecidos pela mãe; em contrapartida, o sofrimento está ligado à chegada da figura fria e insensível da

madrasta, cujo ódio, apesar de ser sutil, podia ser verificado em suas ações, como na atitude de cortar o tomate (imagem que é constantemente retomada durante a narrativa) como se fosse uma afronta à permanência dos filhos na casa, como se decapitasse cada um dos filhos da ex-mulher do marido.

Segundo Silva (2016), assim como a escrita representa para o narrador a possibilidade de fuga para espaços da imaginação, os irmãos, ainda na casa da infância, demonstram seu interesse por evasão. A irmã mais velha demonstra seu interesse de fuga, idealizando um casamento: “ela trespassava na agulha uma linha, de azul profundo, e bordava. Teci paisagens com ponto de cruz, miúdos, mas tão miúdos, que ficava difícil acreditar que não eram mares as águas que ela crucificava” (QUEIRÓS, 2011, p.48). A outra irmã tinha um gato mudo que respondia a tudo com um miado “mais fino que a rodela de tomate”(QUEIRÓS, 2011, p. 50). O irmão mais velho, numa atitude de desconsolação mastigava vidros “[...] depois ele cuspiu o vidro moído e o chão parecia ladrilhado com pedrinhas de brilhante” (QUEIRÓS, 2011, p. 41).

Para Silva (2016), os cacos que o irmão cuspiu podem representar a ansiedade e o desespero, mas também a sapiência de expurgar os sentimentos, colocando-os para fora. A autora recorre à Chevalier e Gheerbrant (1982) para afirmar que os bordados da irmã mais velha também expressam o desejo de mudança, pois os mares que bordava podem funcionar como símbolo do processo da vida, um lugar de transformações e possibilidades. Já o gato da segunda irmã “vez e outra, soltava um lamento arranhado e brando” (QUEIRÓS, 2011, p. 46), representando tristeza, e o mapa que a irmã mais nova utilizava, acordando a cada manhã em um lugar diferente, reflete a vontade de escapar.

O tomate também é ressignificado na narrativa, uma vez que, passa de um simples fruto à representação da amargura, apatia, frieza da madrasta, e também refere-se aos sentimentos do protagonista e dos irmãos em receber as afrontas da mesma em silêncio.

No que concerne ao espaço na trama, Silva (2016) recorre à Bachelard (1989), em sua afirmação sobre a fenomenologia do redondo, que avulta nas descrições da casa do narrador, enquanto a mãe estava viva. Essas imagens circulares para o teórico (SILVA, 2016) são responsáveis por centralizar a vida. Também, associam-se à mãe, nos momentos de convivência com os filhos, jogos, brincadeiras, e doces, como os feitos com “claras em neve”, leite e açúcar, que evocavam sensação de paz e carinho. O tomate, nas mãos da mãe, tinha uma significação totalmente distinta do que para a

madrasta: “Engolia o tomate imaginando ser ambrosia, ou claras em neve, batidas com açúcar e nadando num mar de leite, como praticava minha mãe – ilha flutuante – com as mãos do amor” (QUEIRÓS, 2011, p.10-11).

Em contraposição às imagens redondas, têm-se na obra as imagens que ferem e que afastam, as pontiagudas, associadas à madrasta, ou melhor, ao convívio dos jovens com essa mulher. Ao longo da narrativa, eles passam a se utilizar de objetos cortantes e perfurantes, como vidro, lâmina, faca, agulha, entre outros. O tomate, por sua vez, associa-se ao ódio e ao perfurante, como se nota no discurso do irmão mais velho do narrador: “É preciso afiar bem a grafite. Só com a ponta do lápis exageradamente fina se pode fazer a palavra tomate. Assustei-me. Para escrever a palavra tomate meu irmão necessitava de um punhal, concluí” (QUEIRÓS, 2011, p.43-44). Assim, na narrativa, as imagens da mãe e da madrasta são dicotômicas e sinestésicas, representadas por meio de imagens, sabores, gestos e formas antitéticas.

A figura do tomate é alegórica e permeia toda a narrativa. Segundo Ferreira (2015), é por meio desse fruto que a madrasta escreve a primeira leitura do narrador: “um recado rabiscado pela faca no ar cortando em fatias o vermelho” (QUEIRÓS, 2011, p.65). Para Eduardo Veloso Garcia (2019), como o próprio título prevê, a metáfora que o tomate carrega tem peso considerável para uma interpretação voltada à dor, ao sofrimento e ao abandono, e trabalha com uma lembrança de uma memória infantil traumática, afirmando as situações ruins que o protagonista precisou enfrentar no momento da infância.

Nessa obra, assim como em *Por parte de pai* (1995), é nítido ao narrador os sentimentos que separam duas pessoas distintas. No caso de *Por parte de pai*, há uma comparação explícita entre a frieza do pai e o carinho, e aconchego do avô paterno. Em *Vermelho amargo* (2011), há também essa dualidade: frieza e maldade da madrasta em contraposição ao amor sublime da mãe. Porém, acompanhando a frieza da madrasta, há o problema do pai com as bebidas. “O pai, amparado pela prateleira da cozinha, com o suor desinfetando o ar, tamanho o cheiro do álcool, reparava na fome dos filhos” (QUEIRÓS, 2011, p.10).

Como nas demais obras, há alívio da tensão em *Vermelho amargo*, pelo viés da fantasia. Por meio dela, o narrador imagina:

Sonhei-me um tomate, maduro e pequeno, preso num cacho, com outros cinco, todos verdes. Sonhava um escândalo: ser um tomate. Sabia estar em sonho, mas não me acordava. Se tentava fugir, os irmãos verdes impediam.

Não pediam, mas adivinhavam minha angústia. E eu, tomate, não possuía olhos para chorar ou boca para falar. Meu horror era de ser colhido e degolado. Fazia um esforço imenso para enverdecer. Verde, minha vida seria mais longa. As sementes tremiam, debatiam para se livrarem de minhas grades. O alívio veio com a manhã e deparei com a chuva penteando o quintal. A mulher de sentinela, já na beira do fogão, soprava as cinzas das brasas (QUEIRÓS, 2011, p.43).

Assim, a fantasia para o narrador configura-se em uma forma de lidar com suas dores. A presença da dor é recorrente, como se encontra em: “Nada fica sem dor” (p.8); “A dor do parto é também de quem nasce. Todo parto decreta um pesaroso abandono. Nascer é afastar-se” (p.8); “Felicidade era quase uma mentira e, para alcançá-la, só depois de pisar muitas pedras” (p. 16); “Impossível para uma criança viver a lucidez da ferida que se abre ao nascer, e não há bálsamo capaz de cicatrizá-la vida afora. Nascer é abrir-se em feridas” (p.18); “Não suportaria o peso de minha carga” (p.29).

No relato, a presença do tomate é figura central e funciona como uma metáfora da dor de viver sem a mãe, suportando a maldade da madrastra; como se verifica em: “A madrastra retalhava um tomate em fatias, assim finas, capazes de envenenar a todos” (p.9). Para tanto, essa mulher afiava “faca no cimento frio da pia, ela cortava o tomate vermelho, sanguíneo, maduro, como se degolasse cada um de nós” (p.9). Essa cena acontecia “Todos os dias – cotidianamente – havia tomate para o almoço. Eles germinavam em todas as estações” (p.9); “Ele frutificava, continuamente, sem demandar adubo além do ciúme. Eu desconhecia se era mais importante o tomate ou o ritual de cortá-lo” (p.10).

Nas descrições do tomate manuseado pela madrastra, notamos o recurso da sinestesia, metáfora, metonímia, comparação, metalinguagem e metaficção: “As fatias delgadas escreviam um ódio e só aqueles que se sentem intrusos ao amor podem tragar” (p.10); “Ah, o tomate. Quanto espanto ele me suscitava. Sua presença anunciava meu exílio. Um dia, por certo, eu deveria ser deportado, mesmo sem cometer crime” (p.47); “Mas não recusei, jamais, a fatia que me tocava. Minha mãe anunciava que para viver era preciso engolir sapos. Mesmo gosmentos, ásperos, enrugados, é necessário deixá-los deslizar garganta abaixo, sem lastimar” (p.47); “Sempre engoli minha fatia por inteiro. Descia garganta abaixo arranhando as cordas, desafinando as palavras, esfolando o percurso” (p.13); “Chorava como se o mar morasse dentro dela” (p.62); “Seu beijo de mãe era um santo remédio” (p.8); “As casas dormiam no colo de um mentiroso silêncio” (p.15); “Um raso rio cortava ao meio minha cidade. As águas opacam corriam sorrindo pelas cócegas dos pequenos peixes, marinheiros à mercê da correnteza”(p.17).

A morte na narrativa não impede que o narrador mantenha viva a experiência de amor que teve com a mãe e afirme: “Não se desata com delicadeza o nó que nos amarra à mãe” (p.9), realizando uma intertextualidade com a obra *Por parte de pai*, em que diz que era preciso saber desatar os nós, mesmo não trabalhando na fábrica de tecidos. Para ele:

Quando se ama, em cada dia o morto nasce mais. Em tudo, sua ausência estava presente. (p.20).

O amor da mãe que se fora transbordava, ou melhor, derramava da memória. (p.21).

A couve, ela cortava mais fina que a ponta da agulha que borda mares em ponto cheio. Depois, mexia o angu para casar com a carne moída, salpicada de salsinha, conversando com o caldo do feijão. Tudo denunciava seu amor. (p.34).

Em síntese, o emprego da linguagem em desvio, por meio da prosa poética, produz vazios que suscitam a interação do leitor para a compreensão da linguagem metafórica. Justamente, por isso, a narrativa projeta um leitor implícito inteligente, capaz de interação na leitura. Por sua vez, Queirós reconstrói, pela escrita, suas memórias e as simboliza, libertando-se de ausência e dores, por meio da realização literária, pela arte.

Silva (2016) afirma que o tomate é o parâmetro das mudanças ocorridas na infância do narrador, já que antes, sua mãe “com muito afago, fatiava o tomate em cruz, adivinhando os gomos que os olhos não desvendavam, mas a imaginação alcançava” (QUEIRÓS, 2011, p.14), mas, com sua morte, a madrasta passa a manuseá-lo, com frieza e depositando no fruto seu ciúme: “ela cortava o tomate vermelho, sanguíneo, maduro, como se degolasse cada um de nós” (QUEIRÓS, 2011, p. 9).

O narrador de *Vermelho Amargo* (2011) encontra-se numa fase da vida em que a solidão se faz presente por meio das recordações. Contudo, esta solidão que é revisitada não decorre apenas do isolamento, mas pelo sentimento de exílio que é intensificado pela perda da mãe. A difícil realidade enfrentada pelo narrador em aceitar a morte da mãe e, sobretudo, conviver com a madrasta, leva-o a se refugiar nos espaços de solidão e isolamento, como o porão.

Silva recorre à Bachelard (1989, p.29) que afirma que “todos os espaços das solidões passadas, os espaços em que se sofreu a solidão são inapagáveis”. Ou seja, mesmo quando não estão no presente, voltam nos sonhos noturnos. Para o teórico, tais

resíduos são capazes de atingir o imemorial, pois, estão presentes nos labirintos do sono. O porão na narrativa é a parte mais obscura da casa, em que se é noite o tempo todo.

Apesar disso, a partir da imaginação, o narrador encontra-se com a mãe nesse espaço, conferindo-lhe sentido dúbio, pois ganha um ar positivo, um lugar de refúgio. Os espaços coletivos são aqueles que desencadeiam o medo, já que pressupõem a presença da madrasta, enquanto a escuridão do porão o acolhe:

O amor, ao anunciar-se, assustou-me. Invadiu-se de repente, sem pedir licença ou por favor. E naquele tempo se usava pedir desculpas para ser feliz. A felicidade nos era interditada. Toda tristeza prenunciava uma felicidade que não chegava. Dormi e, ao despertar-me, já amava. Acordei-me em saudade. Não sei o itinerário do sonho naquela noite. Nada mais me incomodava: o tomate, o bife, o álcool. Só embalava-me o porão do sobrado da casa, onde amávamos, sobre chão de terra e sob céu de tábuas corridas (QUEIRÓS, 2011, p.25-26).

Nesse sentido, temos novamente uma construção antitética, visto que um lugar escuro e que carrega um sentido negativo como lugar de medo e assombro é o que justamente traz paz e aconchego ao narrador, um lugar em que se sente seguro. Já a liberdade e a convivência com a família e com a figura da madrasta é que fomentam o medo e angústia do menino.

Para Silva (2016) o sonho do narrador é conduzido pela melancolia, já que é para o porão que ele vai quando pretende sonhar. Assim, a descoberta da felicidade por meio da imaginação é a forma que ele encontra de aliviar sua dor. O porão, assimilando-se ao colo da mãe, ganha características, contornos humanos, personificando-se, pois é ele quem acalenta o narrador. A fuga da realidade na obra de Queirós também se evidencia pela distorção do real, em que o narrador, quando criança, negava a realidade que o cercava a fim de associar novos sentidos aos objetos e as palavras. Na trama, o espelho, que é símbolo do real, não é capaz de encerrar a imaginação infantil.

A parede da casa sustentava um espelho cercado por moldura vermelha. Na ponta dos pés – equilibrista – eu buscava meu rosto e deparava com outro e me estranhava. O espelho é a verdade que, ainda hoje, mais me entorpece. Espelho sustenta o concreto e prefiro a mentira dos sonhos nas manhãs frias e secas (QUEIRÓS, 2011, p.13).

É por meio da recusa do real que o narrador consegue enfrentar a dor. Na casa, até mesmo o espelho, objeto que ratifica a realidade dolorosa, também, não se faz

confiável, pois inverte as reais intenções da madrasta e os sentidos das palavras:

A esposa do meu pai prezava o tomate sem degustar o seu sabor. Impossível conter em fatia frágil – além da cor, semente, pele – também o aroma. Quando invertida, a palavra aroma é amora. Aroma é uma amora se espiando no espelho. Vejo a palavra quando ela se nega a me ver. A mesma palavra que me desvela, me esconde. Toda palavra é espelho onde o refletido me interroga. O tomate – rubro espelho – espelhava uma sentença suspeita (QUEIRÓS, 2011, p.12).

Por meio de reflexão metalinguística sobre a inversão de palavras, o narrador expõe a clareza do fazer artístico – reflete de forma metaficcional sobre a criação – e de seus limites na ficção, pois a representação é, por natureza, dúbia, antitética, já que desvela e esconde intenções. Se a palavra “aroma” ao contrário torna-se “amora” (podendo estar relacionada ao amor), o sentimento pode ser dissimulado, pois a madrasta, assim como as dos contos de fadas, consegue convencer o marido a ceder às suas vontades, providenciando, assim, a retirada dos filhos da casa.

Outo fato que surge nas memórias de infância do narrador-menino é a figura do pai ausente. O protagonista é o quinto filho de seis irmãos, que vão sendo apresentados ao longo da narrativa, mas sem dar-lhes o nome. O reconhecimento dos mesmos se faz por meio dos papéis que eles desempenham. À medida que a trama se desenrola, a família vai se desfazendo, os filhos se casam, partem, são levados para outros familiares, sobrando na casa somente a madrasta, o pai e o menino.

Andrea Soares Santos e Joelma Rezende Xavier (2014) afirmam que essa obra de Queirós configura-se por um tom universalista, já que nem a cidade, nem os personagens são nomeados. Assim, para falar sobre os lugares de sua infância o narrador faz uso de substantivos comuns, como: casa, cidade, estação. O mesmo ocorre para referir-se a seus familiares, usando adjetivos relacionados à hierarquia da família como: pai, madrasta, irmão mais velho etc.

Na narrativa, a comparação explícita entre a mãe e a madrasta realiza-se pela antítese, personificando o bem e o mal, o cuidado e o carinho em oposição ao descaso. A figura da mãe é sempre sublime:

Antes, minha mãe, com muito afago, fatiava o tomate em cruz, adivinhando os gomos que os olhos não desvendavam, mas a imaginação alcançava. Isso, depois de banhá-los em água pura e enxugá-los em pano de prato alvejado, puxando seu brilho para o lado do sol. Cortados em cruces eles se transfiguravam em pequenas embarcações ancoradas na baía da travessa. E barqueiros eram as sementes, vestidas em resina de limo e brilho. Pousado

sobre a língua, o pequeno barco suscitava um gosto de palavra por dizer-se. Há, sim, outras palavras mais doces que o açúcar. (p.15)

Já a madrasta carrega toda carga negativa, ao preparar os alimentos, em especial, a salada de tomate e o bife, sendo, pela intertextualidade, associada às madrastas de contos de fadas:

Os bifes eram bem finos – magros como eu – pelo amargor dos espancamentos. Ao depois de muita tortura, a carne se transfigurava em pedaços de rendas esgarçadas. (p.24).

O tomate insistia em dar sustância às nossas refeições. Desde sempre imaginei a raiva vestida de vermelho, empunhando uma faca. (p.27).

O aço frio da faca afiada encrespa-me da carne à alma. (p.30).

A carne – essa sim – ela mortificava ferozmente. Além de torturá-la, triturava com os dentes como meu irmão mastigava os vidros. Sem remorso por ter degolado o tomate ou açoitado a carne, ela saciava sua fome como a *Branca de Neve* mordera a maçã. (p.42).

As atitudes da madrasta promovem desejos de afastamento nos jovens:

Com a mão tensa, segurava o cabo da faca, pronta para retalhar a miséria. Minha garganta, sem saliva, seca, áspera, acompanhava a execução. A iminência de partir somava-se ao medo de ficar. Doía. Doía muito. E doía no corpo inteiro. (p.54).

Há momentos da narrativa em que fica clara a comparação entre a mãe e a madrasta:

Os pingos da torneira da cozinha, noite adentro, perturbavam nosso sono. Só a mãe mentia às torneiras, interrompendo o ritmado barulho. Amarrava um pano na torneira e deixava a ponta do tecido se estender até o fundo da pia. O tecido absorvia as gotas e se encharcava sem interromper o destino das águas, morrendo no bem fundo do bojo. Ela sabia camuflar o ruído sem interromper as águas. A mãe fazia a fantasia virar verdade. (p. 27).

Ela esfregava a roupa na pedra do tanque. Sua raiva arrancava as manchas de terra, as nódoas de bananeira, as sujeiras de carvão. Não cantava. Lastimava pela quantidade de panos, pelo gasto com o sabão, pelo desperdício das águas. Ensaboava com tamanho empenho e músculo, se esquecendo de reparar nas espumas, semelhantes aos suspiros da mãe, assados em forno brando. (p.49).

De maneira geral, o protagonista enfrenta a repressão do pai, a dor da perda da mãe e a fúria da madrasta. Sua memória é rica em detalhes e estabelece, por meio de seu relato, dialogia com outras obras de Queirós e com os contos de fadas.

No momento da leitura, conseguimos sentir que há falta de proteção, cuidado e carinho pela personificação do tomate. A história prepara o leitor para um enredo “pesado”, cheio de lacunas e silêncios. O leitor da obra coloca-se como participante ativo na construção dos sentidos, pois,

[...] o texto é um sistema de combinações e assim deve haver também um lugar dentro do sistema para aquele a quem cabe realizar a combinação. Este lugar é dado pelos vazios, que assim se oferecem para a ocupação pelo leitor (ISER, 1979, p. 91).

Segundo Marcela Verônica da Silva (2016), logo na abertura do livro, o escritor evidencia-se ao seu leitor dizendo: “Foi preciso deitar o vermelho sobre o papel branco para bem aliviar seu amargor” (Queirós, 2011, p.6). Para a autora, transformar o amargor na folha de papel branco requer por parte do narrador uma atitude de reencontro com suas dores e angústias, com o intuito de livrar-se delas, ou, pelo menos, de dividi-las com seu leitor, tornando o fardo mais leve.

A carga lírica atribuída à narrativa dificulta, segundo Silva (2016), uma compreensão mais objetiva do enredo, pois, com a fluidez da memória, flui também o discurso de maneira lacunar, pois não obedece à cronologia do tempo. Dessa maneira, a narrativa ganha tensão, pois, por um lado é autobiográfica, e deveria apresentar fatos mais exatos ao tratar da individualidade; por outro, é extremamente poética e construída por meio de relatos memorialísticos, tendo como cenário a fluidez do tempo e da memória.

Para Silva (2016), a narrativa obedece à descontinuidade temporal das recordações de que trata o filósofo Bachelard (1994). E é essa descontinuidade que se almeja organizar por meio da escrita. Dessa forma, o narrador da obra busca encontrar-se em meio ao turbilhão de acontecimentos pessoais, utilizando-se da escrita, mais especificamente da escrita autobiográfica. É ela quem ordena o caos.

Para Candido (1995), “toda obra literária é antes de mais nada, uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção” (p.245). Assim, o escritor, quando se propõe a elaborar uma estrutura, segue um modelo de coerência que é gerado pela força das palavras organizadas e, justamente essa organização, exerce sobre nós um papel ordenador de nossa mente.

Conscientemente ou não, ao lidarmos com o caráter de organização da obra literária, tornamo-nos mais suscetíveis a ordenar nossos sentimentos e nossa mente, em

consequência, organizamos a visão que temos de mundo. As palavras organizadas harmonicamente comunicam sempre algo que nos toca e impressiona porque obedece a certa ordem. O impacto de uma produção literária em nós deve-se à fusão da mensagem com sua organização. O texto, portanto, impressiona porque sua possibilidade de impressionar foi determinada pela ordenação de quem o produziu. Ou seja, o conteúdo, só pode atuar devido à forma e é esta forma que traz consigo a capacidade de humanizar o sujeito.

O caos de origem que antecipa a escolha do produtor pela forma e a sua organização, em determinado momento, torna-se ordem e é capaz de ordenar também o caos interior do sujeito, tirando-o de sua zona de conforto. Toda obra literária supõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras com uma proposta de sentido. Segundo Zilberman (1998, p.68) a obra literária

[...] rompe com as expectativas de seu leitor e existe para isso. Em outras palavras, a criação artística é uma mensagem que se orienta necessariamente para seu recebedor, reproduzindo, neste aspecto, o processo usual de comunicação. Mas ela se particulariza na medida em que provoca um estranhamento; portanto, precisa ser sempre uma mensagem original, uma criação no amplo sentido do vocábulo, que lhe assegura o caráter permanentemente inovador.

Em *Vermelho Amargo* o narrador percorre novamente os caminhos de sua infância e é desta maneira que o leitor coloca-se como expectador, observando a perda da mãe e a figura do pai, como um homem rude, autoritário e até mesmo frio, que corresponde ao jeito de ser da madrasta. Na obra (2011), o narrador enfrenta situações de tamanha dor desde sua infância e a escrita torna-se uma necessidade, a fim de “curar” a ferida interior e o incômodo de sentir-se abandonado.

Na trama, o sofrimento de ser expulso da própria casa contamina de negatividade até vocábulos positivos, como “liberdade”, como podemos observar na fala da irmã do narrador:

Passarinho não canta. Passarinho lastima – minha irmã repetia. Diante da demasiada liberdade seu canto vira pranto – ela teimava. Liberdade, quando abusiva, mais amedronta – ela completava. Ter um céu inteiro por caminho espanta até as asas. Todo pássaro faz um desnorтеio ao voar (Queirós, 2011, p. 21).

A liberdade quando abusiva, imposta pelo processo de saída do lar – expulsão

pela madrasta –, denota angústia e solidão. Nesse processo, a casa enquanto a mãe está viva configura-se como lugar de acolhimento e segurança, mas, após a sua morte, é retratada como um “lugar provisório”:

Sem a mãe, a casa veio a ser um lugar provisório. Uma estação com indecifrável plataforma, onde espreitávamos um cargueiro para ignorado destino. Não se desata com delicadeza o nó que nos amarra à mãe. Impossível adivinhar, ao certo, a direção do nosso bilhete de partida. Sem poder recuar, os trilhos corriam exatos diante de nossos corações imprecisos. Os cômodos sombrios da casa – antes bem-aventurança primavera – abrigavam passageiros sem linha do horizonte. Se fora o lugar da mãe, hoje ventilada obstinado exílio. (QUEIRÓS, 2011, p. 9).

Segundo Silva (2016), com a ausência da mãe, o espaço da casa ganha a forma de *locus horrendus*, pois ganha a sensação de um lugar ameaçador e sombrio, deixando de ser ameno e agradável. Assim, o sentimento de exílio, de isolamento na obra de Queirós é resultado da desorganização psicológica que sofreu o narrador no que diz respeito ao modo como concebia a casa. Ela, portanto, é sinal de contradição: ao mesmo tempo em que representa boas lembranças e o apego pela mãe, expressa a negação e o estranhamento, pois não corresponde mais aos anseios do narrador. Trata-se no presente da narração de um lugar provisório, pois o narrador não consegue se reconhecer como pertencente àquele lugar, que antes era motivo de “aventurança e primavera”.

Até o momento, apresentamos uma possibilidade de leitura das três obras (1995, 2004 e 2011), de Bartolomeu Campos de Queirós, no próximo capítulo, testaremos nossas hipóteses em sua recepção com jovens leitores.

A recepção no centro do debate

3.1 Adentrando o palco

Em 2019 ministrei aulas de Língua Portuguesa a três turmas de 8º ano do Ensino Fundamental II, atendidas pelo Centro Educacional SESI 349, localizado na rua Dr. Álvaro Afonso do Nascimento, no bairro Jardim Presidente, em Araçatuba, cidade do estado de São Paulo. Esta escola oferta duas etapas de ensino distintas: Ensino Fundamental I e II – do 1º ao 9º ano; e Ensino Médio – do 1º ao 3º ano. No Ensino Fundamental I há um total de 629 alunos, no Fundamental II 508 e no ensino médio, 209. O núcleo gerencial da escola é composto por três coordenadoras pedagógicas e uma diretora.

O histórico da unidade escolar sofreu diversas mudanças: teve início com o 1º grau da 1ª à 4ª série quando esta se localizava na Avenida Cussy de Almeida, em Araçatuba. No dia 6 de fevereiro do ano de 1976, foi autorizado o curso supletivo de primeiro grau. Em 1979, a unidade de ensino mudou-se para a Rua São Marcos, no Bairro Sumaré de Araçatuba. No dia 8 de maio de 1985 o Centro Educacional passou a funcionar na rua Álvaro Afonso do Nascimento. No dia 27 de fevereiro do ano seguinte, foi autorizado o funcionamento do curso de Educação Infantil. Em 1995, implantou-se o ensino supletivo presencial da 1ª à 8ª série, em 1996, o 2º grau, e a partir de 1997, passou a ser à distância.

No ano de 2007, implantou-se o funcionamento do Ensino Médio e a Educação Integral, passando a ser cobrada uma taxa escolar da Educação Infantil ao Ensino Médio. Neste ano, não foram abertas inscrições para a Educação Infantil. A partir de 2014, as séries do 6º ao 9º ano passaram a ser de período parcial. O ano de 2017 foi o de maior mudança, pois houve unificação das unidades 281 e 351 para a Rua Álvaro Afonso do Nascimento junto ao Centro Educacional SESI 349.

Os valores que a escola prioriza estão entre: respeito, cooperação, integridade, segurança, organização, solidariedade, honestidade, ética, responsabilidade social, ambiental e cultural, amor, profissionalismo e relações interpessoais respeitadas, assertivas e éticas. Sua visão é tornar-se uma escola reconhecida pela excelência do trabalho desenvolvido e pela responsabilidade de formação de cidadãos conscientes, éticos e autônomos. A escola busca a valorização do ser humano e a educação inclusiva e integral, para tanto conta com o apoio da família no seu papel de educar. Assim, a missão da escola é promover a formação de sujeitos críticos, participativos, autônomos e éticos, tornando-os protagonistas de sua própria aprendizagem e formação. Foca-se,

sobretudo na qualidade de vida, no crescimento através das habilidades e competências, preparando-os para enfrentar os desafios da vida em sociedade. As orientações que são responsáveis por normatizar as práticas escolares estão reunidas nos documentos abaixo citados e cumprem o papel de regular as propostas pedagógicas, bem como as administrativas da unidade escolar. Esse material encontra-se no site do SESI⁵ (2019):

- Documentos que normatizam os procedimentos disponíveis da plataforma Intranet.
- Projeto Político Pedagógico
- Referencial Curricular do Sistema SESI – SP de Ensino.
- Diretrizes da Educação Inclusiva no Sistema SESI/SP de Ensino.
- Regimento Comum da Rede Escolar do SESI/SP publicado no Diário Oficial de 04/09/2010 e aprovado por meio do parecer CEE 370/2010.

Sobre os direitos e deveres dos estudantes ficam esclarecidos nos seguintes documentos: Regimento Escolar da Rede SESI e na cartilha dos pais. A construção das regras de convivência dá-se por meio da participação de todos os agentes da comunidade escolar (estudantes, equipe docente, gestores, equipe administrativa e pais dos alunos). Para a construção de tais regras, utiliza-se de estratégias variadas, como a exibição de vídeos, músicas, roda de conversa, confecção de cartazes e slides, debates e socializações em assembleias escolares.

Atualmente a escola conta com um corpo docente composto por 51 professores sob a responsabilidade de três coordenadoras encarregadas de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de maneira assertiva. A escola funciona em período integral do 1º ao 5º ano e em período parcial do 6º ano ao Ensino Médio.

Em relação à clientela escolar e a comunidade, o Centro Educacional SESI 349 tem em seu entorno os seguintes bairros: Planalto, Palmeiras, Industrial e Ezequiel Barbosa. O bairro em que a escola situa-se é principalmente residencial com algumas indústrias e alguns estabelecimentos comerciais, como livrarias, bares, igrejas, indústria de móveis, farmácia, lojas de roupas e acessórios, bares e padarias, não tendo oferta de recursos culturais e sociais. Os estudantes residem em diferentes bairros, muitas vezes, bem distantes da escola, por isso utilizam-se de bicicletas, motos, carros e transporte escolar. O alunado é proveniente de famílias que possuem de dois a seis salários mínimos como renda mensal. Os responsáveis trabalham como autônomos, no comércio

⁵ Disponível em: <<https://www.sesisp.org.br/educacao/educacao/proposta-pedagogica-do-ensino-fundamental>>. Acesso em: 20 março 2019.

e em indústrias.

Quanto à infraestrutura, o pátio, bem como o portão de entrada e saída dos estudantes são cobertos. As dependências da Unidade Escolar apresentam bom estado de conservação com adaptações para cadeirantes. Contudo, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental não há boa ventilação nas salas de aula que contam com ventiladores, em geral, com problemas de funcionamento. A seguir, pode-se observar algumas fotos da escola:



Figuras 4 e 5 – Fotos da área de convívio na entrada do Clube, e da área recreativa da educação infantil (Fonte: <https://aracatuba.sesisp.org.br/fotos-e-videos>)

Há uma entrada específica para o clube e para a secretaria. Vejamos a foto:



Figura 6 – Foto da entrada do Clube e da Secretaria

O Clube é atraente para o alunado, vejamos uma foto panorâmica:



Figura 7 – Foto panorâmica do Clube

Como se pode notar, o Centro Educacional SESI 349 possui uma excelente infraestrutura, contendo vários locais que funcionam como área de convivência, parquinho para os alunos do Ensino Fundamental I, um clube com cantina, dois quiosques, duas quadras (uma coberta em ambiente interno e outra externa), um campo sintético para os jogos de futebol, um ginásio e três piscinas, sendo: uma infantil, uma central e outra semi-olímpica.

O Centro Educacional possui em seu quadro de funcionários: um diretor, três coordenadores pedagógicos, oito inspetores de alunos, cinco assistentes de serviços administrativos, uma nutricionista, dois analistas de suporte em informática, uma bibliotecária, 51 professores de educação básica I, II e III e 12 estagiárias, sendo dez para o período integral e duas para a biblioteca. Os serviços da limpeza foram terceirizados em outubro de 2017.

Um total de 1.346 alunos cursam o Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio. Destes, 629 estão no Fundamental I, 508 no Fundamental II, e 209 no Ensino Médio. Todos esses estudantes são atendidos por uma única bibliotecária com a ajuda de duas estagiárias. Dentro da unidade há duas bibliotecas e a bibliotecária se organiza de maneira alternada para comparecer nos dois ambientes, deixando uma auxiliar em seu lugar quando se ausenta. A biblioteca do prédio anexo (fundamental I) conta com um espaço agradável para os estudantes. Contudo, a biblioteca do prédio principal (fundamental II e Médio), embora possua prateleiras para os livros e cinco mesas com seis cadeiras cada, bem como três microcomputadores, pelo mobiliário, impede que haja espaço para o aluno circular livremente.

A pesquisa que nesta dissertação se apresenta realizou-se inicialmente por meio de levantamentos com 96 alunos do 8º ano escolar. No início do ano letivo, atuando como professora de três turmas, cada uma com 32 alunos, pude observar que a biblioteca escolar não era valorizada pelos estudantes, visto que as visitas eram feitas quinzenalmente e muitos deles não emprestavam livros, alegando terem esquecido a carteirinha ou não a possuírem, pois faltava a foto ou porque o pai não solicitara a segunda via depois que o estudante a perdera.

Dos 96 alunos das três turmas de 8º ano, 53 não emprestavam livros. Ou seja, mais da metade (55,1%) ficava sem realizar empréstimos. Os pais dos estudantes recebiam recados da bibliotecária por e-mail, informando sobre a falta de compromisso, mesmo assim o problema persistia. Alguns estudantes dormiam na biblioteca e a maioria conversava paralelamente. Houve um estudante que alegou para a coordenadora que na

biblioteca não tinha livros de que ele gostava, pois só se interessava pelo jogo de xadrez. A bibliotecária fez uma reunião com ele para mostrar as possíveis obras que pudessem lhe interessar, assim feito, o estudante começou a emprestar livros, mas já estávamos no final do ano.

Pelos depoimentos colhidos com os alunos, notei que a biblioteca escolar não representava um lugar agradável, pois eles eram obrigados a manter-se em silêncio durante todo empréstimo, sem poder comentar sobre o que estavam lendo ou mostrar algo interessante para o colega. Os alunos reclamavam quando era dia de empréstimo e sempre solicitavam que voltássemos antes para a sala, pois a biblioteca era muito quente. Não havia ar condicionado, somente três ventiladores de teto que não funcionavam bem e dois ventiladores de chão enormes, que faziam muito barulho, atrapalhando no momento da leitura. Muitas vezes os estudantes eram aconselhados a não ligar os ventiladores devido ao ruído ou porque estavam com defeito.

Muitos alunos reclamavam que a bibliotecária proibia algumas coisas, como o empréstimo de itens do mesmo gênero textual, se o estudante quisesse levar dois gibis não era permitido, pois deveria levar um gibi e um romance, por exemplo, acreditando que o gibi se tratava de uma leitura inferior. A maioria dos estudantes se interessava por livros de medicina, com desenhos explicativos e de viés científico, mas eram vetados a empréstimos, pois segundo a bibliotecária, eles não os entenderiam. Se indicasse algum livro da literatura inglesa, no momento do empréstimo, a bibliotecária dizia ao aluno que não era para idade dele, pois era muito difícil.

Nas visitas iniciais à biblioteca com os alunos, percebi que a bibliotecária montara mesas com gibis, revistas e livros muito manuseados. Diante delas, os alunos afirmaram: “de novo gibi?”; “estou cansada, não quero ler!” ou “já li todos esses!”. Os materiais para leitura dispostos nas mesas eram sempre os mesmos.

Nesse contexto, propus uma roda de conversa na biblioteca com a finalidade de os alunos compartilharem e indicarem leituras que encontraram naquele espaço. Visava, assim, que eles motivassem seus colegas, inclusive, pela leitura verbalizada de um texto interessante, e/ou pelo relato de um conto, e/ou declamação de um poema. Também proporcionei aos estudantes momentos de leitura na área externa da biblioteca. Contudo, somente uma minoria realizava leituras, a maior parte ficava conversando, brincando, fazendo outras atividades.

Por meio de pesquisa na biblioteca sobre os livros de Bartolomeu Campos de Queirós, encontrei um exemplar de *Indez* e outro de *Por Parte de Pai*. Este último,

conforme registro da bibliotecária só fora retirado uma vez. O primeiro, duas vezes. Pode-se deduzir, então, a importância da mediação na formação leitora.

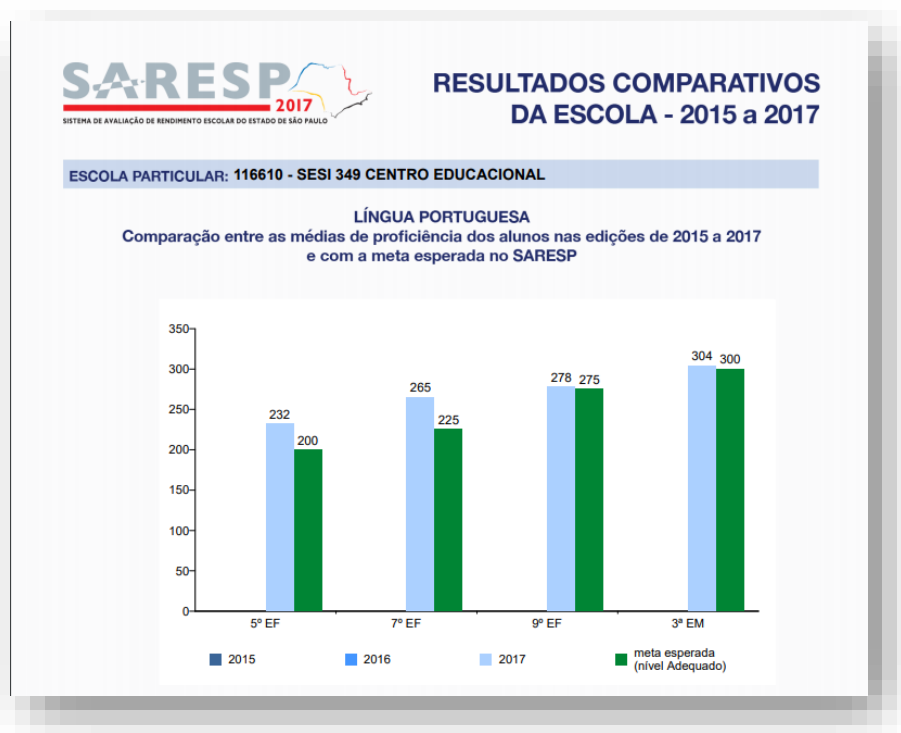
Em mais uma tentativa de motivação à leitura no espaço da biblioteca, visitei este espaço em horário diverso e passei alguns livros de literatura juvenil para a parte baixa da estante a que pertenciam – ao alcance dos olhos dos alunos. Assim, na visita seguinte, aquele estudante que se interessasse por algum livro ao alcance de seus olhos poderia retirá-lo, do contrário deixaria para o próximo colega. Essa atitude incomodou a bibliotecária que afirmou na frente dos alunos que minha estratégia deixara os livros “bagunçados”. No período anterior ao das férias, ela impediu os estudantes de retirarem livros, pois se fossem viajar poderiam perdê-los. Desse modo, criou obstáculos à leitura extraclasse.

Por meio de avaliações externas (SARESP) em 2017, voltadas à proficiência em Língua Portuguesa, foi possível observar que os estudantes do SESI encontram-se em um nível satisfatório em relação às metas de alunos da rede pública. A seguir pode-se observar essas médias e confrontá-las:

MÉDIAS DO SARESP 2017

A partir do SARESP 2014, o desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental é processado pela metodologia da Teoria da Resposta ao Item e, a exemplo do que ocorre nos demais anos e séries avaliados, ancora-se na mesma escala de desempenho da Prova Brasil/Saeb.

INSTÂNCIAS	LÍNGUA PORTUGUESA					MATEMÁTICA				
	3º EF	5º EF	7º EF	9º EF	3º EM	3º EF	5º EF	7º EF	9º EF	3º EM
REDE ESTADUAL	179,2	214,3	225,8	242,5	274,5	203,6	223,8	228,4	256,7	278,3
DIRETORIA DE ENSINO	-	-	223,3	243,6	278,9	-	-	224,9	258,9	283,8
ESCOLAS PARTICULARES	205,4	245,9	264,8	286,1	314,5	223,1	252,6	271,6	306,6	325,7
ESCOLAS DO SESI	205,7	246,0	265,0	286,2	314,1	222,6	252,8	271,7	306,5	324,9
ESCOLA	200,0	232,2	265,1	277,8	304,2	221,8	239,9	271,4	294,6	320,5



Tabelas 3 e 4 – Médias do Saresp e Resultados comparativos da escola (Está no documento Plano de gestão da escola)

Como se pode notar, os alunos possuem média superior à meta do Saresp, na quinta e sétima séries, mas o nono ano do Fundamental II e o terceiro ano do Ensino Médio praticamente se equivalem. Desse modo, a escola necessita avançar nas seguintes habilidades: reconhecer, identificar, distinguir, estabelecer, localizar, inferir, articular e comparar. A média, por sua vez, demonstra uma triste realidade, pois sua nota máxima é 300, indicando 30% somente das competências atingidas.

As informações confirmam a problemática levantada pela pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (FAILLA, 2016) de que a não leitura representa um dos entraves da educação, ou seja, ler superficialmente não basta, é necessário adentrar estágios mais avançados, como as habilidades citadas anteriormente.

3.2 Oficina de leitura

Pelos contatos iniciais com os 96 alunos dos oitavos anos (três turmas), detectamos que a maioria não gostava de ler. Na ânsia de motivá-los, propomos a leitura diária em sala de aula de textos breves, pertencentes a diferentes gêneros textuais –

contos, microcontos, fábulas, lendas, poemas, entre outros –, bem como debates sobre essas leituras que foram bastante produtivos. Todavia, havia o desejo de promover atividades mais aprofundadas que assegurassem o acesso de textos mais longos, como a novela e o romance. Desse desejo, surgiu a ideia de promover e oferecer aos alunos da Rede Sesi uma Oficina Literária voltada à formação de leitores críticos.

A direção da escola Sesi foi consultada e foram esclarecidas todas as informações de como seriam realizadas as atividades da Oficina Literária, no período vespertino, oposto ao das aulas regulares. Segue o modelo de autorização entregue para a direção escolar:

REQUISIÇÃO PARA OFICINA LITERÁRIA

Solicito por meio desta, a permissão para realizar na Rede Sesi de Araçatuba a abertura de uma *Oficina literária: Literatura e formação de leitores*, uma atividade extracurricular que será oferecida e ministrada pela professora de Língua Portuguesa Jamille Claudia da Silva. Tal oficina faz parte de um trabalho de pesquisa de Mestrado da UNESP de Assis intitulado: **A palavra em desvio nas obras de Bartolomeu Campos de Queirós**: uma reflexão sobre a expressividade da língua e a formação do leitor. Esta também constitui uma oportunidade para que os estudantes tenham um aprendizado mais profundo sobre a leitura e interpretação de textos. Os encontros ocorrerão durante quatro meses (de agosto a novembro), toda segunda e quinta-feira das 15h30 às 17h. Ressalto que a Oficina não terá custo e será ministrada em horário oposto ao das três turmas de oitavo ano. Os estudantes que desejarem participar das oficinas precisarão apresentar autorização dos pais.

Procurou-se esclarecer que seria um trabalho extracurricular sem custo algum que se efetivaria nas salas de aula da escola, bem como no clube do Sesi, que conta com uma área externa agradável com quiosques, árvores e gramado. Depois da autorização dada pela direção escolar, providenciamos um banner para anexar nos murais da sala e, assim, divulgar a oficina:

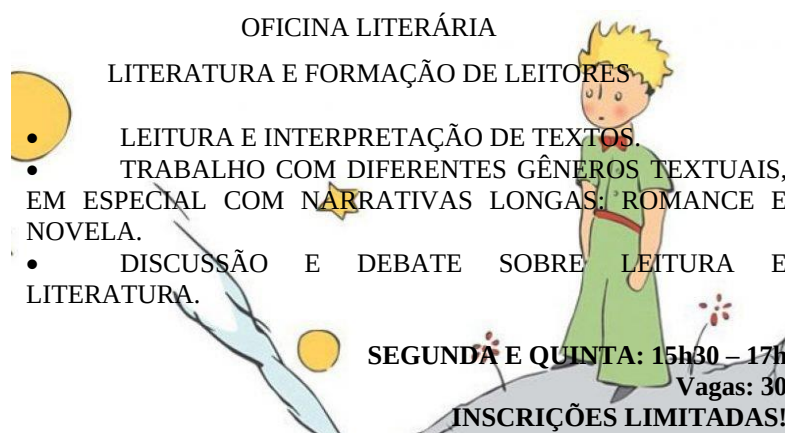


Figura 8 – Banner de divulgação da Oficina Literária

Nas turmas selecionadas para participar, a divulgação dos encontros foi realizada durante as aulas de Língua Portuguesa. No momento da divulgação, os estudantes mostraram-se entusiasmados, contudo somente trinta e cinco alunos (36,45%) levantaram a mão dizendo que gostariam de frequentar a Oficina Literária. Na aula seguinte, informei que a oficina ocorreria nas segundas e quintas feiras, das 15h30min. às 17h, sem custo algum. Pelo horário diverso ao da escola regular, muitos alegaram impossibilidade de participar, pois tinham outros compromissos (natação, Kumon, entre outros) e/ou dificuldade de transporte e logística para comparecer à escola. Vale lembrar que o horário foi definido pelas contingências, pois eram as únicas tardes livres que possuíamos, nas demais cumpríamos atividades na escola. A partir da definição dos dias dos encontros, comunicamos aos estudantes que ofertaríamos trinta vagas. Na aula seguinte, levamos para os estudantes que desejavam participar informativos para seus pais e/ou responsáveis, com a finalidade de receberem consentimento:

Senhores pais e/ou responsáveis,
Vimos informá-los sobre a abertura da *Oficina Literária*: literatura e formação de leitores, uma atividade extracurricular que será oferecida e ministrada pela professora de Língua Portuguesa. Tal Oficina faz parte de um trabalho de pesquisa de Mestrado desenvolvido na UNESP, intitulado: *A palavra em desvio nas obras de Bartolomeu Campos de Queirós*: uma reflexão sobre a expressividade da língua e a formação do leitor. Esta é uma ótima oportunidade para que os estudantes tenham um aprendizado mais profundo sobre leitura e interpretação de textos.

Encontros: Segunda-feira e Quinta-feira
Horário: 15h30 – 17h
Duração: Agosto – Novembro

Obs: Para realizar as atividades, solicitamos somente a compra de um livro do autor Bartolomeu Campos de Queirós (combinaremos como realizá-la a partir do início das oficinas). Serão apresentadas três obras aos estudantes e eles deverão escolher aquela de que mais gostarem para leitura e análise.

EU _____ AUTORIZO o/a estudante _____ a participar da Oficina Literária: Literatura e formação de leitores.

Ass: _____

Atenciosamente,
Professora Jamille.

Na aula seguinte, recolhemos somente um total de dez autorizações assinadas. Este dado revela que de 35 alunos das três turmas de 8º ano que tinham demonstrado interesse, apenas 28,57% realmente se inscreveram. Além das dificuldades apontadas pelos alunos de conciliar suas agendas, obter meio de transporte, percebemos que a compra de um exemplar do livro também representou obstáculo para muitas famílias.

Com o grupo constituído, combinamos uma data para dar início às atividades da Oficina Literária. O primeiro encontro aconteceu em 12 de agosto de 2019. Neste dia, realizamos um contrato pedagógico para o melhor andamento dos próximos encontros, como: uso obrigatório do uniforme dentro do ambiente escolar, pontualidade, compromisso com as oficinas em questão de faltas e evitar conversa paralela para não comprometer os diálogos e discussões. Como já enfatizamos, optamos pelo Método Recepcional, de Bordini e Aguiar (1993), calcado nos pressupostos da Estética da Recepção (JAUSS, 1994; ISER, 1996 e 1999).

3.3 Estética da Recepção e Método Recepcional

A teoria da Estética da Recepção (*Rezeptionsästhetik*) propõe uma reestruturação na maneira de enxergar um texto, pois considera a literatura dentro de uma relação dinâmica entre autor, leitor e obra, sem excluir nenhum deles no processo (FIGURELLI, 1988; ZAPPONE, 2009). Para Ferreira (2009, p.33), a Estética da Recepção “[...] rompe com as noções de texto enquanto objeto, de leitor enquanto receptor passivo e de autor enquanto sujeito absoluto do ato de criação e até de fruição. Assim, a literatura, enquanto produto estético, só se concretiza na interação autor-obra-público.”

O início dessa teoria situa-se na aula inaugural – *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft* – ministrada por Hans Robert Jauss no ano de 1967 na Universidade de Constança. A partir desse momento formou-se o que se chama “Escola de Constança” dirigida principalmente por Jauss e outros intelectuais, como Manfred Fuhrmann, Hans Neuschäfer, Hans U. Gumbrecht, Karlheinz Stierle e Wolfgang Iser (FIGURELLI, 1988).

O nascimento da Estética da Recepção na década de 1960 configurou-se como um dos acontecimentos intelectuais e políticos que questionou o modelo dominante do estruturalismo como um sistema de signos fechados e sem relação com o mundo ao redor que implicava na redução das funções comunicativas. Nessa década, de acordo com Regina Zilberman, o traço mais marcante foi a revelação da juventude como força política, o que promoveu mudanças nos padrões de comportamento e “[...] conferiu direções inusitadas à vida cultural” (1989, p.8).

Justamente, nesse contexto, Jauss elabora uma nova teoria da literatura fundada na “[...] compreensão ainda não esgotada da historicidade característica da arte e diferenciadora de sua compreensão” (1979, p. 47). Desse modo, esse estudioso investe contra a estética tradicional acreditando que sua teoria pode levar o leitor a abandonar sua condição passiva e contemplativa, e participar de maneira ativa na experiência de criação de uma obra. Sua posição é bem clara, pois acredita em um processo de redimensionamento no processo de produção e recepção em que o leitor não deve se preocupar com a intenção do autor, pois as relações entre autor, obra e público podem ser vistas de outro parâmetro. Por esse viés, busca-se fazer da Estética da Recepção uma teoria da comunicação literária que prima pelo efeito que uma obra suscita em seu receptor (JAUSS, 1979).

Para Jauss (1979), uma obra literária não pode ser vista como objeto fechado e completo, mas como uma obra aberta que deve se concluir e efetivar pela leitura. Ao colocar o leitor como entidade construtora dos sentidos de um texto literário, o mesmo é visto com uma estrutura lacunar, composta de vazios que, segundo Wolfgang Iser (1979), funcionam como estruturas de comunicação, pois por meio deles o leitor poderá escolher qual rumo trilhar e conceber seu próprio entendimento sobre aquilo que lê. Tais lacunas convidam o leitor a experimentar certo protagonismo na obra, em que ele não recebe tudo pronto, mas precisa realizar um exercício de concretude – interpretação –, a fim de completar os sentidos por meio de sua reflexão, do imaginário e de suas experiências (ISER, 1996 e 1999).

Ao promover lacunas e vazios em sua obra, um autor convida o leitor a um diálogo que se atualiza, por meio do tempo e do espaço indefinidamente, conforme Ítalo Calvino, já que um clássico “[...] nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (2007, p. 11). Nesse diálogo renovado através dos tempos, a recepção do texto acontece a partir do *horizonte de expectativas*, compreendido como quadro de referências mobilizado pelo leitor durante a leitura (ISER, 1996 e 1999).

Zilberman (1982, p. 103) afirma que cinco ordens de convenção são constitutivas do horizonte de expectativas:

[...] – *social*, pois o indivíduo ocupa uma posição na hierarquia da sociedade; – *intellectual*, porque ele detém uma visão de mundo compatível, na maior parte das vezes, com seu lugar no espectro social, mas que atinge após completar o ciclo de sua educação formal; – *ideológica*, corresponde aos valores circulantes no meio, de que se imbuí e dos quais não consegue fugir; – *linguística*, pois emprega um certo padrão expressivo, mais ou menos coincidente com a norma gramatical privilegiada, o que decorre tanto de sua educação, como do espaço social em que transita; – *literária*, proveniente das leituras que fez, de suas preferências e da oferta artística que a tradição, a atualidade e os meios de comunicação, incluindo-se aí a própria escola, lhe concedem.

Conforme Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1988, p. 83), na produção e recepção do texto literário, ocorre tanto fusão de horizontes de expectativa, quanto rupturas destes, pois “[...] as expectativas do autor se traduzem no texto e as do leitor são a ele transferidas”, o que torna o texto um “[...] campo em que dois horizontes podem identificar-se ou estranhar-se”.

Segundo Ferreira (2009), o interesse do leitor é apreendido pelos vazios que são intencionalmente fixados no discurso do narrador. A presença dos vazios e das lacunas é responsável por instaurar a comunicabilidade do texto. Ferreira (2009) explica que o texto possui uma estrutura que convoca o leitor a participar da tessitura dos sentidos da obra, o que chama de *leitor implícito*. Assim, a comunicação ocorre quando esse leitor, por meio de suas experiências resgata sentido ao texto que foi interrompido pelos vazios. Tal participação é resultado de sua capacidade imaginativa e recorrendo à Iser (1999) é só por meio do resgate do leitor que a leitura pode tornar-se prazerosa.

Justamente, a leitura se torna um prazer, de acordo com Iser (1999), no momento em que a produtividade do leitor implícito entra em jogo, quando os textos lhe oferecem a possibilidade de exercer sua capacidade. Contudo, Ferreira (2009) recorda que há limites para essa produtividade, pois quando o autor apresenta tudo de forma explícita e óbvia há tédio e fadiga, por outro lado, quando o sentido do que está sendo dito ameaça

tornar-se difuso ou inatingível, ocorre outra situação-limite, a qual indica o fim da participação do leitor.

Para Jauss (1994), a relação dialógica entre leitor e obra assemelha-se tanto a da comunicação com o receptor, quanto à relação de pergunta e resposta embasada no âmbito de uma história da literatura e no nexos entre as obras literárias. A relação entre literatura e leitor possui, então, implicações estéticas e históricas, em especial, também cognitivas, pois o conhecimento é inseparável das demais implicações. Pode-se notar, então, que o leitor precisa pôr em prática sua produtividade para obter tanto o conhecimento estético, quanto o histórico (FERREIRA, 2009).

Na recepção da obra de Queirós (1995), a preocupação incidia sobre sua atualidade, se seria capaz ou não de atender o horizonte de expectativa dos alunos, bem como de sua distância estética – manifesta na prosa poética, na dialogia com o leitor e com outros textos do próprio autor e/ou de escritores diversos –, que poderia ampliar esse horizonte ou afastá-los da leitura integral da narrativa.

De acordo com Ferreira (2009), como o vazio mobiliza representações projetivas, a relação entre texto e leitor obtém êxito somente diante da mudança do leitor, da ampliação de seu horizonte de expectativa. Conforme Jauss (1994, p.31), a mudança de horizonte é promovida pela *distância estética*, a qual medeia entre o horizonte de expectativa conhecido da experiência estética anterior e a obra nova, que exige na leitura negação de experiências prévias e conscientização de outras possibilidades de entendimento.

3.4 O Método Recepional

Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1993), a partir dos pressupostos da Estética da Recepção, elaboraram o Método Recepional que compreende o fenômeno literário por meio da visão do leitor e visa à construção de seu acervo de leitura. Tal método, segundo as estudiosas é estranho à escola brasileira, pois não faz parte da tradição que haja enfoque na perspectiva do leitor. Para Bordini e Aguiar (1993, p.81), “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”. Assim, ela é vista em seu conjunto e totalidade, considerando seu contexto de produção e dando uma atenção especial a quem irá recebê-la.

Nesse sentido, as autoras (1993) questionam e discutem o conceito de literatura

como um sistema definitivo e fechado enquanto manifestação cultural, atribuindo-lhe uma dimensão maior. A Estética da Recepção é compreendida pela Escola de Constança como uma concretização pertinente à estrutura da obra em dois aspectos: no momento de sua produção, bem como no da leitura. Esse conceito de concretização é fruto dos trabalhos do polonês Roman Ingarden que afirma que a obra literária é

[...] uma estrutura linguístico-imaginária, permeada de pontos de indeterminação e de esquemas potenciais de impressões sensoriais, os quais, no ato de criação ou da leitura, são preenchidos e atualizados, transformando o que era trabalho artístico do criador em objeto estético do leitor (1973 apud BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 82).

Os pontos de indeterminação cedem espaço ao trabalho participativo do leitor, permitindo que o mesmo assinale sua presença dentro do processo de construção de sentidos da obra. Os esquemas de impressões sensoriais estão ainda em potencial, sendo, portanto, papel também do leitor realizar o reconhecimento deles e desenvolvê-los. Assim, o que antes era tido como responsabilidade do criador/autor da obra passa a dividir espaço e responsabilidade com aquele que lê, tornando-o coautor. Bordini e Aguiar (1993) destacam que, para Vodicka, a obra é um signo estético que se dirige ao leitor requisitando sua empatia para compreender como ela se realiza.

As ideias de Ingarden e Vodicka são reestruturadas por teóricos posteriores que compreendem o processo de *concretização* como um diálogo entre o texto e seu leitor e tudo que o último não encontra assinalado na obra (os silêncios e vazios) requerem do mesmo, a participação ativa e criadora no texto, a fim de com ele dialogar, numa atitude de comunicação autêntica (BORDINI; AGUIAR, 1993).

Para Iser (1999), a obra deve ser considerada em uma perspectiva dinâmica e viva, já que é comparada a uma situação real de comunicação, em que as pessoas dialogam entre si e podem trocar informações e experiências, acrescentando conhecimentos. A oportunidade que o leitor tem de participação no texto, já que ele está “pronto” e escrito, é escrever suas impressões nas lacunas que são colocadas no decorrer dela, por meio dos vazios. Para compreendê-los o leitor precisa mobilizar seu imaginário. Assim, a interação tem como requisito que o texto e o leitor estejam imersos em um horizonte histórico, mesmo que este horizonte, muitas vezes, seja diverso para o leitor daquele em que a obra foi produzida.

No momento de recepção, a mistura dos horizontes de expectativas ocorre, uma vez que as expectativas do autor se encontram com as do leitor, assim, o texto se torna o

lugar em que esses dois horizontes podem identificar-se ou estranhar-se. Jauss chama isso de *distância estética*, que nada mais é do que o embate entre as expectativas e a concretude da obra que pode suscitar uma “modificação do horizonte”. Essa modificação será evidenciada mais adiante, quando, depois de levantadas as expectativas dos alunos e o conhecimento do que gostam ou não, colocamo-nos em contato com a obra de Queirós (1995). Esta a princípio causou-lhes estranhamento, mas depois, indubitavelmente, proporcionou-lhes alargamento de seus horizontes de expectativas por justamente se opor aos seus conceitos prévios sobre literatura. A isso, Jauss denomina de modificação.

A recepção de uma obra literária se inicia pela aproximação entre texto e leitor, em que a história de ambos aparece e se fundem. As possibilidades de diálogo nascem daí, dependendo do grau de distanciamento ou de aproximação do leitor em relação àquela obra. Pode-se afirmar, então, que no primeiro contato do leitor com a obra de Queirós (1995) houve uma atitude inicial de distanciamento que foi sendo resolvida ao longo do trabalho de recepção e no desenvolver das etapas do Método Recepcional (BORDINI; AGUIAR, 1993). O fato de a obra *Por parte de pai* (1995) ter causado desconforto não pode ser visto de maneira negativa, já que “[...] se a obra corrobora o sistema de valores e normas do leitor, o horizonte de expectativa desse permanece inalterado e sua posição psicológica é o conforto” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 84). Como os alunos tinham muito contato com a cultura de massa e esta era agradável a eles, era de se esperar que a obra de Queirós (1995) causasse estranhamento por sua linguagem em desvio. Para Bordini e Aguiar (1993, p.84):

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.

Conforme Bordini e Aguiar (1993), a obra emancipatória perdura mais tempo que a obra conformadora. Diante de um texto que se distancia dos horizontes de seus leitores, estes, além de cumprir aos desafios diante do novo, precisam mostrar-se disponíveis, permitindo que a obra atue sobre eles, gerando novas convenções. Pôde-se observar, no primeiro dia de Oficina Literária, que os estudantes justificaram sua presença por “mera curiosidade” ou porque realmente sentiam-se disponíveis ao novo, a aprender mais. Houve também o que as autoras chamam de “conformação do leitor” no

momento de reconhecer e tomar consciência de que aquela obra “difícil” que está lendo é distante de sua própria visão de mundo. A partir desse reconhecimento foi possível que gradativamente, os alunos se familiarizassem com as normas de produção dessa nova obra.

O processo de recepção se concretiza quando o leitor, comparando a obra emancipatória com os elementos que compõem sua cultura, a inclui como integrante de seu horizonte de expectativas, a fim de experimentar experiências novas e suspensão dos esquemas já estabelecidos.

Bordini e Aguiar (1993) afirmam que quanto mais leituras o indivíduo acumula, maiores são as chances para a reelaboração de seus horizontes, pois a confirmação excessiva do que ele espera resulta na monotonia que a obra “difícil” pode quebrar. Por isso, justifica-se o trabalho realizado com os estudantes de exposição a diversos gêneros textuais breves até chegarmos finalmente na recepção da narrativa longa que compõem a obra de Queirós (1995), pois “O texto, quanto mais se distanciar do que o leitor espera dele por hábito, mais altera os limites desse horizonte de expectativas, ampliando-os” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.87).

A obra de Queirós (1995), pelo seu valor estético, encaixa-se perfeitamente no papel de ampliar o imaginário do leitor, pois, ao mesmo tempo em que questiona e abala seus conhecimentos já fixados, permite um mínimo de reconhecimento e projeção por parte de quem lê. Seu enredo abre a possibilidade para um diálogo aberto com as vivências dos jovens leitores, já que a dor da perda, problemas familiares e a relação de afeto com os avós fazem parte do universo deles. É nesse sentido que atua a Estética da Recepção, já que o texto não pode fornecer uma imagem de objeto acabado e construído, pois se assim for, exclui a possibilidade de participação do leitor, não lhe restando lugar para a interpretação.

Bordini e Aguiar (1993) dividem o Método Recepcional em cinco etapas: Determinação dos horizontes de expectativa, Atendimento do horizonte de expectativa, Ruptura do horizonte de expectativa, Questionamento do horizonte de expectativa e Ampliação do horizonte de expectativa.

3.4.1 Determinação do horizonte de expectativa

A determinação do horizonte de expectativa consiste no diagnóstico realizado pelo professor sobre a realidade social e cultural de seus alunos que, de maneira criativa e investigativa, busca averiguar quais são seus principais interesses. Essa verificação pode ser realizada por meio de diversas estratégias, sendo elas: rodas de conversas, observações individuais ou em grupo, debates, questionários, entre outras.

Nesta etapa, perguntamos aos estudantes *o que é memória*, a fim de suscitar reflexão sobre o tema central da obra *Por parte de pai*, de Queirós (1995). Como respostas, obtivemos: “Memória para mim é algo que me recorda a algo, que guarde sentimentos, (seja bons ou ruins), que traga saudade, algo que já vivemos e recordamos” (M.C., 14 anos); “Memória é uma lembrança que pode ser boa ou ruim. Pode nos trazer sorrisos ou lágrimas” (L.C., 13 anos); “Lembranças, coisas do passado, algo que pode trazer vários sentimentos como alegria, tristeza, felicidade, ficar irritado, etc. Memória – existe duas – importantes e não importantes, as importantes nós guardamos já as não nós tentamos esquecer” (M.M., 14 anos); “Histórias, relatos, e lembrança, recordação. Algo que te faz rir e chorar” (D.C., 13 anos); “Algo que nos traz saudade, ou não. Uma lembrança + ou – que foi Recordação” (G.F., 14 anos).

Também realizamos um levantamento na biblioteca, visando detectar quais eram os dez livros mais retirados pelos jovens. Por meio desse levantamento, observamos que entre os mais lidos estavam: *Valentine*, de Vanyda Savatier; *Diário de um zumbi do minecraft*, de Zack Zombie; *Scott Pilgrim contra o mundo*, de Bryan Lee; *Cuidando da saúde*, de Leonardo R. Malavazzi e Nilce Bechara ; *Os 13 porquês*, de Jay Asher; *Jogos vorazes*, de Suzanne Collins; *Livro de receitas gorgourmet*, de Willy Romont; *O teorema de Katherine*, de John Green; *Alek Ciaran e os guardiões da escuridão*, de Shirley Souza; e *Diário de um banana*, de Jeff Kinney.

De posse dessa listagem, apresentamos um questionário (**vide anexos**) aos dez estudantes, sendo seis meninas (60%) e quatro meninos (40%) – destes, sete tinham 13 anos de idade (70%) e três, 14 (30%) – que optaram por participar das atividades da Oficina de Leitura. Perguntamo-lhes quais daqueles livros mais retirados pelos estudantes da escola, já haviam lido.

Pelos levantamentos, notamos que cada aluno apontou mais de um título. Em primeiro lugar apareceu *Diário de um banana*, de Jeff Kinney, lido por 100% deles. Em segundo lugar, o livro *Jogos Vorazes*, de Suzanne Collins, obteve 90% das indicações,

em terceiro *Diário de um zumbi do minecraft*, de Zack Zombie, com 70%; e em quarto lugar *Os 13 porquês*, de Jay Asher, com 50%. Tais resultados apontam o gosto dos jovens pela literatura de massa e livros com uma narrativa mais linear, final fechado e linguagem acessível, mundana. *O teorema de Katherine*, de John Green, foi indicado por apenas um (10%) dos alunos. Os demais livros, apesar de terem sido os mais apontados na catalogação de empréstimos da biblioteca escolar, não foram retirados pelos alunos da Oficina.

Pode-se observar que os alunos apontam livros que obtiveram elevada vendagem, atingindo o estatuto de best-sellers, e resultam de jogos de videogame e/ou que foram adaptados para cinema e/ou televisão, o que denota a influência do marketing e dos meios de comunicação de massa em suas “opções” de leitura. Eles não percebiam essa influência em suas escolhas. Nesse sentido, a Oficina, por meio de discussões sobre os dados levantados no primeiro questionário, favoreceu na reflexão sobre o que nos motiva à leitura: será que escolhemos ou há uma indústria que escolhe para nós? Será que toda obra pode ser classificada como literatura? E o que seria entretenimento?

Na contemporaneidade, nota-se pela profícua produção editorial o empate entre entretenimento e literatura. A escola é a instituição que tem por função atuar como instância avaliadora do que é literatura. Muitas vezes, as classes dominantes são responsáveis por fixar o que seria o “bom gosto” e “qualidade estética”. Edgar Morin (1997) discute sobre o progresso que ocorreu no começo do século XX devido ao poder industrial. Tal poder, nos levou

[...] a uma segunda industrialização, que passa a ser a industrialização do espírito, e a segunda colonização [...]. Através delas, opera-se esse progresso ininterrupto da técnica, não mais unicamente voltado à organização exterior, mas penetrando no domínio interior do homem e aí derramando mercadorias culturais. (MORIN, 1997, p.13).

A terceira cultura, nome dado pelo autor, refere-se a tudo que surge por meio da imprensa, os meios de comunicação como rádio, televisão e cinema. A todas estas coisas, chamamos de *mass culture*. Ou seja, cultura de massa:

[...] isto é, produzida segundo as normas maciças de fabricação industrial [...] destinando-se a uma massa social, isto é, um aglomerado gigantesco de indivíduos compreendidos aquém e além das estruturas internas da sociedade. (MORIN, 1997, p.14).

A noção de cultura é extensa e merece atenção, para Morin (1997) não há uma única que deva ser exaltada, enquanto outras completamente esquecidas e desvalorizadas. Para esse estudioso (1997), a preocupação em definir o que é cultura e como podemos entendê-la surge perante o crescimento do mercado. Assim, “[...] há de um lado uma “cultura” que se define em relação à natureza, as qualidades propriamente humanas do ser biológico chamado homem, e, de outro lado culturas particulares segundo as épocas e sociedades” (MORIN, 1997, p.15). Morin afirma que “[...] uma cultura constitui um corpo complexo de normas, símbolos, mitos e imagens que penetram o indivíduo em sua intimidade, estruturam os instintos, orientam as emoções” (MORIN, 1997, p.15). E acrescenta que

Uma cultura fornece pontos de apoio imaginários à vida prática, pontos de apoio práticos à vida imaginária, ela alimenta o semi-real, semi-imaginário, que cada um secreta no interior de si (sua alma), o ser semi-real, semi-imaginário que cada um secreta no exterior de si e no qual se envolve (sua personalidade). (MORIN, 1997, p.15).

Os posicionamentos de Morin em relação à cultura de massa diferem dos de Max Horkheimer, Theodor W. Adorno e Dwight Macdonald, os quais se colocam em oposição a esta, considerando-a kitsche e “não arte”. Edgar Morin a reconhece como integradora e integrada na sociedade:

A cultura de massa integra e se integra ao mesmo tempo numa realidade policultural, faz-se conter, controlar, censurar (pelo Estado, pela Igreja) e, simultaneamente, tende a corroer, a desagregar as outras culturas. A este título, ela não é absolutamente autônoma: ela pode embeber-se de cultura nacional, religiosa ou humanista e, por sua vez, ela embebe as culturas nacional, religiosa ou humanista. Embora não sendo a única cultura do século XX, é a corrente verdadeiramente maciça e nova deste século. (1997, p.16).

Recorrendo a Walter Benjamin (2000), em *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*, o autor discorre sobre as técnicas de reprodução da arte, afirmando que ela sempre foi passível de ser reproduzida e que tais técnicas foram sendo desenvolvidas ao longo do tempo, trazendo mudanças significativas. As técnicas de reprodução evoluíram tanto, que passaram a exercer grande influência sobre as formas tradicionais de arte.

A essas técnicas utilizadas em uma obra, o autor as critica, afirmando: “O que faz com que uma coisa seja autêntica é tudo o que ela contém de originalmente transmissível, desde sua duração material até seu poder de testemunho histórico”

(BENJAMIN, 200, p. 225). Para Benjamin, em qualquer reprodução faltará a autenticidade. Sua existência representa a decadência da aura da obra de arte realizada pelo mercado editorial e pela cultura de massa. Há, sem dúvida, uma mudança histórica sobre o modo de perceber e sentir a arte. Nas palavras do autor: “E, se é verdade que as modificações a que hoje assistimos no meio onde se organiza a percepção podem ser entendidas como um declínio da *aura*” (BENJAMIN, 2000, p. 227). É um fato a ser pensado, já que a forma de lidar com a arte e de apreciá-la, não é a mesma de ontem.

Será mesmo que todas as reproduções estão perdendo sua aura, sua essência? E no que concerne à literatura? Para Benjamin:

Encontramos hoje, nas massas, duas tendências de igual força: elas exigem, por um lado, que as coisas se lhes tornem, espacial e humanamente, “mais próximas”, e tendem, por outro, a acolher as reproduções, a depreciar o caráter daquilo que só é dado uma vez. A cada dia que passa mais se impõe a necessidade de apoderar-se do objeto do modo mais próximo possível em sua imagem, porém ainda mais em sua cópia, em sua reprodução. (2000, p.227-228).

O homem contemporâneo tem pressa, necessidade de ver e sentir, mas não quer esforços, em compromissos (BAUMAN, 2001), pois habituou-se a relações fluídas e voláteis. A cultura de massa o agrada porque não exige que saia de sua zona de conforto, oferecendo-lhe um resultado imediato e previsível, que é a confirmação de suas hipóteses. Para o mercado, importa a quantidade de obras vendidas, em detrimento da qualidade artística, já que “[...] as massas buscam diversão, mas a arte exige recolhimento” (BENJAMIN, 2000, p.250).

Max Horkheimer e Theodor W. Adorno afirmam que “A civilização atual a tudo confere um ar de semelhança. Filmes, rádio e semanários constituem um sistema. Cada setor se harmoniza em si e todos entre si” (HORKHEIMER; ADORNO, 2000, p.169). Este ar de semelhança refere-se aos produtos da indústria cultural que em tudo se vinculam entre si. Tudo está intimamente ligado com um propósito de venda e obtenção do capital. O livro, o filme, os brinquedos, a propaganda, a marca, tudo faz parte de um encadeamento nocivo que nos leva a consumir. É um ciclo interminável.

As colocações desses estudiosos configuram-se como uma crítica à cultura do capitalismo que visa atribuir utilidade e valor a construtos culturais. Tudo vira mercadoria e é submetido à lógica do capital. O capitalismo ignora o senso crítico e as individualidades dos seres. Assim, considera-se nesse sistema a massa.

Parte-se, então, da uniformização do sujeito com o objetivo de manipulação de sua autonomia. Todas as pessoas são unidas em um mesmo grupo, sendo descartado tudo o que as caracteriza como único e individual. A individualidade se perde em favor da massificação e da uniformização, de acordo com Horkheimer e Adorno (2000). Ou seja, o interesse pelo lucro não precisa ser mais escondido por trás de uma obra que aparentemente soa como arte. Tudo o que for produzido visa a fins lucrativos, por isto tem grandes chances de encontrar na massa interesse de ser digerido. Assim, “[...] filme e rádio se autodefinem como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores-gerais tiram qualquer dúvida sobre a necessidade social de seus produtos” (HORKHEIMER; ADORNO, 2000, p.170).

A indústria, portanto, apresenta um grande esquema que, ao atingir um numeroso público, embala um mesmo produto de maneiras distintas para alcançar o consumo. Tudo é massificado, não só os indivíduos, mas a conduta, os conceitos e as ideias. Discorrendo sobre essa racionalidade técnica, os estudiosos afirmam que “hoje, é a racionalidade do próprio domínio, é o caráter repressivo da sociedade que se auto aliena” (HORKHEIMER; ADORNO, 2000, p.170). Ou seja, a racionalidade técnica é totalitária, haja vista que o homem, ao dominar a razão, não se tornou mais homem, mais humano, mas o conduziu à barbárie. O domínio da razão o fez prisioneiro dela mesma, já que ciência e tecnologia não nos têm levado à evolução moral e ética.

A razão levou o homem a atingir um patamar de técnica muito grande por meio da tecnologia. Mas isso não foi motivo para que o processo de humanização ocorresse. Pelo contrário, a razão técnica que deveria ser usada para o bem, por exemplo, foi usada para dizimar milhões de pessoas no nazismo. Tornamo-nos escravos desta razão que parece não ter solução, já que está estabelecida, mas que pode ao menos minimizar-se.

Para Horkheimer e Adorno (2000, p.174) “A indústria cultural se desenvolveu com a primazia dos efeitos”. Esses efeitos substituíram a aura da obra de arte. Assim, conforme os estudiosos: “O simples efeito harmônico tinha cancelado na música a consciência da totalidade formal a cor particular na pintura, a composição do quadro; a penetração psicológica, a arquitetura do romance. A isso põe fim a indústria cultural” (HORKHEIMER; ADORNO, 2000, p.174). Dessa forma, tudo parece apresentar os mesmos traços, a fim de padronizar:

O mundo inteiro passou pelo crivo da indústria cultural. Quanto mais densa e integral a duplicação dos objetos empíricos por parte de suas técnicas, tanto mais fácil fazer crer que o mundo de fora é o simples prolongamento daquele

que se acaba de ver no cinema. (HORKHEIMER; ADORNO, 2000, p.175).

É o que podemos nomear de desejo ilusório. A indústria cultural nos apresenta falsos preceitos e falsas atitudes como se fossem verdadeiros. Nós, ao entrarmos em contato com os produtos desta indústria, frustramo-nos, visto que a realidade projetada nos filmes é muitas vezes utópica, não podendo ser transferida para a realidade do indivíduo.

A indústria cultural faz com que vivamos “um sistema de incultura ao qual se poderia conceder certa unidade estilística, enquanto ainda tem sentido falar em barbárie estilizada” (HORKHEIMER; ADORNO, 2000, p.177), já que o progresso e conhecimento técnico não nos levaram realmente a uma transformação positiva, mas à barbárie física e também psicológica em que não há espaço para o novo na indústria cultural. O objetivo do capitalismo é manter suas raízes, a fim de obter o maior lucro: “Pois só o triunfo universal do ritmo de produção e reprodução mecânica garante que nada mude que nada surja que não possa ser enquadrado” (HORKHEIMER; ADORNO, 2000, p.183).

A indústria cultural, segundo os autores, “[...] permanece a indústria do divertimento” (HORKHEIMER; ADORNO, 2000, p.184), do riso fácil e do entendimento sem esforços; já que tudo produzido por ela, parte do pressuposto da linearidade, conformismo com os fatos e da distração compromissada. Não há uma preocupação com a obra de arte. Tudo se apresenta sem rompimentos, não traz desconforto, não abala os nossos conceitos prévios e também não apresenta alternativas perigosas. Alternativas que poderiam colocar os espectadores/leitores em uma posição contrária ao sistema. Tudo o que for pensado deve estar dentro da normalidade e apresentar superficialidade, pois

A mecanização adquiriu tanto poder sobre o homem em seu tempo de lazer e sobre sua felicidade, determinado integralmente pela fabricação dos produtos de divertimento, que ele apenas pode captar as cópias e as reproduções do próprio processo de trabalho. (2000 p. 185).

Como se pode notar, há uma grande dicotomização entre a Alta cultura e a cultura de massa. Costumamos somente olhar para a última e caracterizá-la como ruim. Mas e a Alta cultura? Nas palavras de Edgar Morin (1997, p.18,19)

Tudo parece opor a cultura dos cultos à cultura de massa: qualidade à quantidade, criação à produção, espiritualidade ao materialismo, estética à mercadoria, elegância à grosseria, saber à ignorância. Mas antes de perguntarmos se a cultura de massa é na realidade como a vê o culto, é preciso nos perguntarmos se os valores da “alta cultura” não são dogmáticos, formais, mitificados, se o “culto da arte” não esconde muitas vezes um comércio superficial com as obras. Tudo que é inovador sempre se opõe às normas dominantes da cultura. Essa observação que vale para a cultura de massa não vale também para a cultura cultivada-

Morin (1997) critica o modo como a Alta cultura é vista, como receita fechada, que raramente permite que outros tipos de cultura se integrem. Deixa claro que seu objetivo “não é exaltar a cultura de massa, mas diminuir a “cultura cultivada”” (1997, p.19). Essa posição requer mudança no foco, a qual suscita “reexaminar e autocriticar nossa noção de ética ou estética de cultura, recomeçar a partir de uma cultura em imersão histórica e sociológica” (MORIN, 1997, p.20).

Para tratar de cultura, o observador precisa integrar-se, “[...] ser um pouco da multidão, dos bailes, dos basbaques, dos jogos coletivos. É preciso conhecer esse mundo sem se sentir um estranho nele. É preciso gostar de flunar nos bulevares da cultura de massa” (MORIN, 1997, p.21). Desse modo, o professor, no processo de mediação, de favorecimento aos alunos do acesso à cultura, precisa conhecer qual é valorizada por eles, pois “O verdadeiro conhecimento dialetiza sem cessar a relação observador-observado, “subtraindo” e “acrescentando”” (MORIN, 1997, p.21). Para tanto, faz-se necessário evitar o

[...] empirismo parcelado, que isolando um grande campo da realidade, acaba por isolá-lo do real, e as grandes ideias abstratas que, como as vistas televisionadas de um satélite artificial, só mostram um amontoado de nuvem acima dos seus continentes. É preciso seguir a cultura de massa, no seu perpétuo movimento da técnica, lançadeira que percorre todo o processo social. Mas ao mesmo tempo, é preciso concebê-la como um dos cruzamentos desse complexo de cultura, de civilizações e de história que nós chamamos de século XX. Não devemos expulsar de nosso estudo, mas sim centralizar, os problemas fundamentais da sociedade e do homem, pois eles dominam nossos propósitos. (MORIN, 1997, p.21).

Morin afirma que “as invenções técnicas foram necessárias para que indústria cultural fosse possível” (1997, p.22). E que é por meio do lucro que as técnicas se desenvolvem fazendo com que a indústria cultural esteja presente tanto no Estado como na Iniciativa privada. Os conteúdos culturais mudam de acordo com as intervenções realizadas pelo estado, tais intervenções podem ser positivas ou negativas (controle censura e autoritarismo).

[...] se há igualmente a preocupação de atingir o maior público possível no sistema privado (busca do máximo lucro) e no sistema do Estado (interesse político e ideológico), o sistema privado quer, antes de tudo, agradar ao consumidor. Ele fará de tudo para recrear, divertir, dentro dos limites da censura. O sistema do estado quer convencer, educar: por um lado, tende a propagar uma ideologia que pode aborrecer ou irritar, por outro lado, não é estimulado pelo lucro e pode propor valores de “alta cultura”. [...] O sistema privado é vivo, porque divertido. Quer adaptar sua cultura ao público. O sistema de Estado é afetado, forçado. Quer adaptar o público à sua cultura. (MORIN, 1997, p.23).

Para Morin, que tem uma visão mais dialética e flexível, não há de se fazer uma escolha entre os dois sistemas – privado e de estado –, já que seus interesses são diferentes. Há a necessidade de instituir uma nova combinação. O autor cita que por mais que sejam diferentes os conteúdos culturais, a presença da indústria cultural se sobressai. Exemplo disso aparecer na imprensa, televisão e no rádio e cinema. A organização desses produtos culturais é feita segundo os interesses, o que releva a manipulação: “A organização burocrática filtra a ideia criadora, submete-a a exame antes que ela chegue às mãos daquele que decide – o produtor chefe” (MORIN, 1997, p.25).

A indústria cultural precisa de unidades individualizadas, ou seja, por mais que um filme seja concebido segundo algumas receitas, ele deve ter a sua originalidade. Ele deve parecer novidade, buscando superar sempre esta contradição de suas estruturas: burocratizadas-padronizadas X originalidade (individualidade e novidade). Até para individualizar existe regra: “Existem técnicas-padrão de individualização que consistem em modificar o conjunto dos diferentes elementos, do mesmo modo que se podem obter os mais variados objetos a partir de peças-padrão de *meccano*” (MORIN, 1997, p. 26).

Usando a produção do filme como exemplo, sabe-se que a receita padrão é a garantia do sucesso, porém, há um problema nisso, pois o já conhecido corre o risco de cansar, enquanto o que é totalmente novo, pode não agradar. Assim, “a contradição invenção-padronização é a contradição dinâmica da cultura de massa. É seu mecanismo de adaptação do público a ela. É sua vitalidade” (MORIN, 1997, p. 28).

A era da reprodutibilidade técnica foi responsável por modificar o processo de criação do artista que passou a ser dominado pelas técnicas de produção. Tais técnicas são, na maioria das vezes, coletivas. No cinema, por exemplo, tudo funciona em etapas, como se fosse uma fábrica. O “fordismo” é introduzido na cultura com produtos criados por uma cadeia de pessoas. Tal fato gera a padronização:

Essa divisão de trabalho tornado coletivo é um aspecto geral da

racionalização que chama o sistema industrial, racionalização que começa na fabricação de produtos, se segue nos planejamentos de produção, de distribuição, e termina nos estudos do mercado cultural (MORIN, 1997, p.30).

Morin fala do homem médio, formado pelo sincretismo, o qual facilita a recepção dos produtos, pois cria-se a partir dele, um senso comum. A cultura de massa está diretamente ligada ao consumo e é determinada pelo próprio mercado. Ou seja, a produção cultural é feita já pensando em um público-alvo, um público ideal. Tal cultura no universo capitalista não é imposta, pelo contrário, é proposta, pois pretende conquistar pelo gosto, por isso funciona como uma espécie de manipulação ideológica: “A cultura de massa é, portanto, o produto de uma dialética produção-consumo, no centro de uma dialética global que é a da sociedade em sua totalidade” (MORIN, 1997, p.47).

Na perspectiva de Morin, a reprodução não é em si negativa, pelo contrário, ela valoriza o original, mostrando que ele é bom. A cultura de massa apropria-se do que é da Alta cultura e a disponibiliza ao público, ela “frequentemente transforma segundo suas próprias normas aquilo que vai buscar nas reservas da alta cultura” (MORIN, 1997, p.54). A obra sofre um processo de vulgarização, uma adaptação para as massas para torná-la acessível e ideal para que o conteúdo seja entendido de maneira fácil, tais como: “simplificação, modernização, maniqueização, atualização” (MORIN, 1997, p.54). Tais processos ocorrem para adaptar as obras da “alta cultura” à cultura de massa.

O autor coloca a cultura de massa como integralizadora das culturas, afirmando que seus conteúdos não foram fabricados artificialmente, mas que ela “é a herdeira e continuadora de movimento cultural das sociedades ocidentais” (MORIN, 1997, p.61). O consumo da cultura de massa se faz em grande parte do lazer moderno que, por sua vez, deixou de ser tempo livre para consumir os produtos fabricados em série e, acima de tudo, ter uma vida consumidora: “A cultura de massa pode assim ser considerada como uma gigantesca estética do lazer” (MORIN, 1997, p.69).

Finalmente, o autor discorre sobre a importância do imaginário, que é ele quem dá forma aos nossos sentimentos e ao real. E que a arte nos permite ir além. Quando assistimos a um filme, por exemplo, podemos ser o que quisermos, podemos mudar nossas realidades; ou seja, são obras universais que nos permitem infinitas possibilidades de projeção. Assim, o imaginário

[...] dá uma fisionomia não apenas a nossos desejos, nossas aspirações, nossas necessidades, mas também às nossas angústias e temores [...]. Não só delineia o possível e o realizável, mas cria mundos impossíveis e fantásticos. (MORIN, 1997, p.80).

Sobre a cultura de massa, Huyssen (1997) inicialmente destaca que, desde a metade do século XIX, a cultura da modernidade tem se caracterizado pela relação entre a alta arte europeia e a cultura de massa. O autor introduz a noção de “o Grande Divisor”, como um discurso que tem por princípio a exclusão da cultura de massa, vendo-a como contaminação. A crença em tal discurso foi predominante nas últimas décadas do século XIX e no começo do século XX: “Adorno, é claro, foi teórico par *excellence* do Grande Divisor assumindo a existência de uma grande barreira intransponível que separaria a verdadeira cultura da cultura popular de massa” (1997, p.11).

Huyssen (1997) deixa claro que seu objetivo não é ressaltar as diferenças entre uma alta obra de arte e o *kitsch*, pois para ele tais distinções são interessantes para que a crítica realize. As fronteiras entre a alta cultura e a cultura de massa tornaram-se tão fluídas que é preciso enxergar este processo como uma oportunidade, do que lamentarmos pela falta de “qualidade literária”. Para ele, “há um profundo sentimento de crise, frequentemente articulado à crítica de que nossa cultura está terminalmente doente de amnésia” (1997, p.12), o que chama de *fin de siècle*. Nesse contexto,

A memória não é mais principalmente um antídoto à reificação capitalista através da forma mercadoria, uma rejeição da gaiola de ferro da homogeneidade da indústria da cultura e dos mercados de consumidores. Ela representa, isto sim, a tentativa de diminuir o ritmo do processamento de informações, de resistir à dissolução do tempo na sincronidade do arquivo [...] (p.18).

Huyssen coloca-se a favor da “reintegração da arte na práxis da vida, o fim da lacuna que separa a arte da realidade” (1997, p.27). O foco do autor está em desvelar a dialética existente entre vanguarda e cultura de massa, levando em conta o declínio inevitável da primeira em relação à grande ascensão da cultura de massa. Para ele, a vanguarda, após o ano de 1910, conseguiu atribuir expressão artística “a esta experiência bipolar da tecnologia no mundo burguês, através da integração da tecnologia e da imaginação tecnológica na produção da arte” (p.31). Com a tecnologia incorporada à arte, a vanguarda libertou-se dos aspectos instrumentais, diminuindo assim, a ideia de “tecnologia com progresso, quanto a de arte como “natural”, “autônoma” e “orgânica””

(p.32).

Por fim, observa-se a falência da vanguarda e da dominação burguesa, após a Segunda Guerra Mundial. As discussões acerca dela foram totalmente congeladas num sistema que pode resumir-se em dois polos “alto *versus* baixo, elite *versus* popular” (1997, p.37). Não só a vanguarda tornou-se coisa do passado, mas também a tentativa de revivê-la: “O lugar legítimo de uma vanguarda cultural que carregava as esperanças utópicas de uma cultura de massa emancipadora sob o socialismo foi gradualmente preenchido com a ascensão da cultura de massa [...]”. (p.37). A indústria cultural transformou o cotidiano no século XX.

Para Huyssen, fica evidente que cada vez mais o grande muro modernista, que “costumava manter os bárbaros do lado de fora e a cultura do lado de dentro, protegida” (1997, p.61), tem-se desfeito. O que importa nesta conversa sobre o pós-moderno é o Grande Divisor, este grande muro que se configura entre a arte moderna e a cultura de massa que muitos movimentos artísticos dos anos 1960 tentaram desconstruir, mas que alguns conservadores culturais buscaram reconstruir. É um paradoxo, um acontecimento que se mostra como vantagem para uns e terreno perigoso para outros.

Huyssen refuta as ideias de Benjamin e denuncia o quanto suas dicotomias são elitizantes. Além disso, o autor demonstra-se compreensível à radicalização da escola de Frankfurt, analisando todo o contexto histórico. Mesmo assim, se contrapõe às ideias apresentadas sobre os teóricos da mesma. O autor vê a produção cultural como algo complexo e convida o espectador, chamando sua atenção para perceber como é que ele lida com isso.

Marisa Lajolo, em *Literatura: leitores e leitura* (2001), também reflete sobre a Arte e busca defini-la, mais propriamente, o conceito de literatura. No início de seu texto, discute o lugar da literatura, não mais única, mas como um novo “visual”, nas palavras da autora, com “cara nova” (p.9). Para a autora, as antigas manifestações “literárias”, não são como as que conhecemos hoje. Nos tempos atuais, a literatura é produzida por uma indústria muito eficaz e sofisticada que atende às necessidades da época, já que, a partir de meados do século XX, os livros multiplicaram-se de maneira poderosa, especialmente no Brasil.

A questão que se coloca para Lajolo (2001) é a que vivemos num mundo variado, em todos os sentidos, por isso, o âmbito da literatura não fica de fora. Atualmente, a literatura atual é encarada pelos críticos e nem por seus autênticos leitores, como uma obra de um autor específico e renomado de determinada época. Os

tempos mudaram, com ele, as obras, a escrita, o modo de circulação e seus recebedores. Nesse contexto, a literatura funciona como grande porta-voz de diferentes assuntos e níveis, tons, cores e sabores. Ela tem o poder de falar sobre vários mundos, o que justifica seu extenso e diferenciado público.

Para Lajolo, a literatura contemporânea se parece com um estádio de futebol:

[...] em dia de final de campeonato; sempre cabe mais um, e tem até cambista vendendo ingresso pra quem chega mais tarde. Mas há também, é claro, o setor das numeradas e das cadeiras cativas: pois a literatura de que falam os que resmungam continua viva, vai bem, obrigada, e até manda lembranças. Apenas não está mais sozinha em cena. Está acompanhada e muito bem acompanhada! (2001, p.10)

A partir desse excerto entendemos que, na visão da autora, há espaço para todo e qualquer tipo de produção literária, sem que a literatura considerada canônica se sobreponha e submeta as outras produções como dependentes ou até mesmo menores. Assim, as variadas produções literárias são vistas como diferentes e não superiores ou inferiores. A questão de ser ou não literatura, para Lajolo (2001), é um assunto que se altera ao longo do tempo, pois está diretamente ligado com valores e conceitos construídos em uma determinada época.

Surge então a questão intrigante: Com tantas formas diferentes de se manifestar e de circular é possível definí-la? Lajolo (2001) afirma que a obra literária é um objeto social muito específico e, portanto, relativo. Para que ela exista pressupõem-se duas condições: alguém para escrevê-la e alguém para lê-la. E, para que isso ocorra a obra passa por várias instâncias de cunho econômico, para que cumpra com sua natureza social; somente assim, se concretizará o laço; a interação entre autor e leitor, o que chama-se de *interação estética*. Justamente, é essa interação que se busca na recepção da obra de Queirós (1995) com o público juvenil em âmbito escolar.

Também no início das atividades da Oficina Literária, para conhecer melhor os estudantes (idade, interesses, entre outros dados), aplicamos outros questionários que auxiliaram no desenvolvimento das etapas posteriores e na seleção dos textos que seriam trabalhados. Tais questionários referiram-se à vida social dos estudantes (**vide anexos**), como: idade, bairro em que reside, escolaridade do pai e da mãe, se quando crianças alguém lia para eles e, em caso afirmativo, quem era esse leitor.

Detectamos que, entre os dez alunos inscritos na Oficina Literária, 70% moram em bairros periféricos, em situação de desprestígio, e 30% em bairros um pouco mais

centrais, próximos à escola, em que reside a classe operária. É importante lembrar que esses dados refletem a questão financeira familiar, o que justifica o imenso esforço dos pais e/ou responsáveis na aquisição do livro a ser trabalhado na Oficina. Cabe destacar que outros alunos sequer cogitaram a participação, tanto pela distância da escola, quanto pela necessidade de compra de um livro que, conforme seus depoimentos, não cabia em seu orçamento familiar. A esse respeito, destaquei que poderiam dividir um livro com o colega ou utilizá-lo em pdf, mesmo assim, não houve interesse para muitos. A seguir, pode-se vislumbrar o gráfico referente aos bairros dos estudantes:

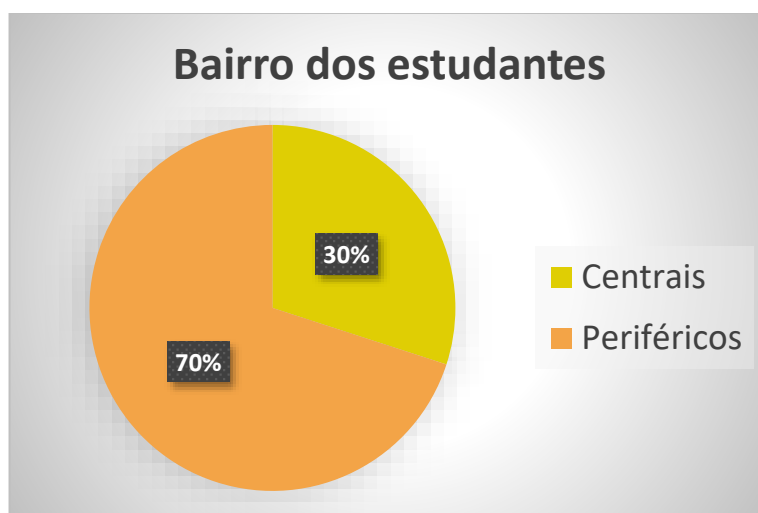


Gráfico 1 – Bairro em que residem os estudantes

Quanto à escolaridade dos pais e/ou responsáveis, o gráfico a seguir ilustra os resultados:

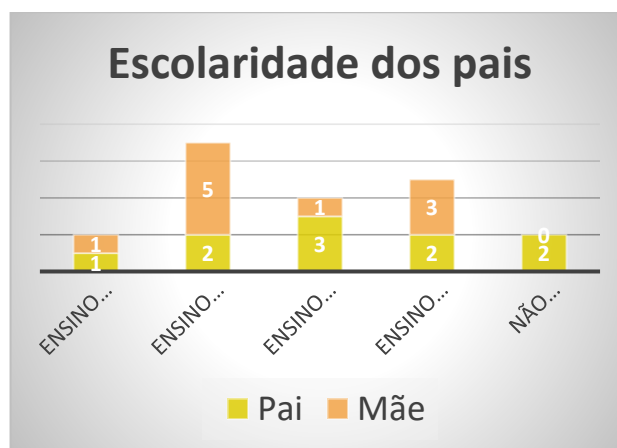


Gráfico 2 – Escolaridade dos pais dos estudantes

Como se pode notar, entre os pais: 10% possuem o Ensino Fundamental; 20%, o Ensino Médio; 30%, o Ensino Superior Incompleto; 20%, o Ensino Superior Completo;

e 20% dos estudantes não souberam responder a essa questão. Entre as mães, 10% possuem o Ensino Fundamental; 50%, o Ensino Médio; 10%, o Ensino Superior Incompleto; e 30%, o Ensino Superior Completo. Os dados revelam semelhança aos da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (FAILLA, 2016), em que se percebe uma escolaridade maior entre as mulheres. Chama a atenção o fato de que 20% dos estudantes não souberam responder sobre a escolaridade do seu pai. Pode-se pressupor que há pouco convívio dos jovens com a figura paterna, tendo em vista que muitos lares estão sob responsabilidade exclusiva da mulher.

Em relação ao leitor na infância, dos dez entrevistados, oito alegaram possuí-lo. Desses oito, 38% indicaram o pai como leitor; 25% a mãe; também 25% a mãe e a avó; e 12% o pai e a mãe, como se pode ver no gráfico a seguir:

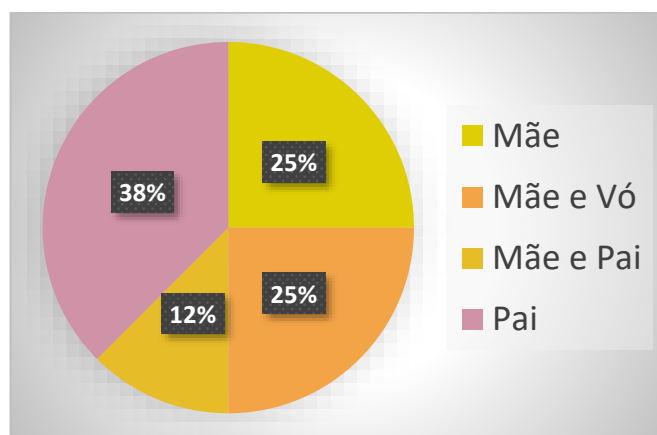


Gráfico 3 – Ledores dos estudantes

Embora a figura do pai apareça em primeiro lugar na classificação, pode-se notar que a da mãe surge em segundo lugar, mas também em parceria com avós e pais. Justamente, 20% dos alunos que não tiveram leitores na família também não têm convívio com os pais. Assim, deduzimos que a figura materna está mais presente no processo educacional dos filhos e na formação do gosto pela leitura, por meio do contar histórias. Em conversas informais, percebemos que cabe às mães de forma predominante contarem histórias para suas filhas e, eventualmente, aos seus filhos. Em contrapartida, os pais limitam-se a contar histórias aos filhos, relegando à esposa a tarefa de fazê-lo quando se o casal possui uma menina.

Adentrando mais ainda no universo pessoal desses dez estudantes – em seu horizonte de expectativa –, perguntamos sobre quais músicas gostavam de ouvir, a quais filmes assistiam, quais os livros preferidos e se gostavam de ler. Quanto ao gosto

musical, 80% dos estudantes citaram músicas sertanejas, como as preferidas, somente 20% apontaram pagode, forró, eletrônica, rap, funk, flashback, louvor, MPB, e trap. Justifica-se a preferência, pois Araçatuba é uma cidade do interior, onde há festas típicas, como a exposição agropecuária que ocorre todo ano no mês de julho e atrai toda região. O evento conta com uma grade de dez dias de show, sendo esses, em sua maioria, sertanejo. Em relação a filmes, 40% dos estudantes preferem os de ação, mistério e suspense, os românticos e de aventura. Apenas 30% assistem a comédias, entre elas as românticas e de terror, e a animações. Sobre o gênero textual preferido, um aluno não soube dizer; entre os demais, houve classificações como “livros de adolescentes”.

Os estudantes não especificaram quais livros podem ser enquadrados nessa classificação, citaram, apenas, assuntos de seu interesse, ou seja, histórias que tratem de namoro, primeiro beijo, descobertas ou de esportes. Um aluno somente alegou que gostava de ler poemas e artigos sobre fatos sociais. Pedimos, então, que citassem o último livro que leram. Alguns apontaram mangás, outros indicaram os seguintes títulos: *A seleção*, de Kiera Cass; *Não se iluda não* e *Não se apegue não*, de Isabela Freitas; *Eu sou o número 4*, de Pittacus Lore; *A invenção de Hugo Cabret*, de Brian Selznick; *Vermelho Amargo*, de Bartolomeu Campos de Queirós; *Apaixonada pelo garoto nerd*, de Mariana Mello Sgambato; *A culpa é das estrelas*, de John Green; e *Diário de um banana*, de Jeff Kinney. Também mencionam as sagas de Stephenie Meyer; e J. K. Rowling: *Crepúsculo* e *Harry Potter*. Um aluno mencionou *As aventuras de Henry Danger*, todavia, trata-se de uma série de televisão criada por Dan Schneider e Dana Olsen (WIKIPEDIA, 2019⁶).

A partir da recolha dessas informações foi possível perceber que a maior parte dos estudantes apresenta um gosto pela cultura de massa e por livros com um enredo mais simples, que não exigem tanta produtividade de seu leitor. Em contrapartida, observa-se que foram citados três livros que apresentam um trabalho linguístico mais elaborado, inclusive, uma interação entre plano verbal e imagético: *Vermelho Amargo*, de Bartolomeu Campos de Queirós; a saga de *Harry Potter*, de J. K. Rowling; e *A invenção de Hugo Cabret*, de Brian Selznick.

Com a finalidade de levantar a percepção dos alunos a respeito da leitura de textos, indagamos se gostavam dessa atividade e justificassem suas respostas. Notamos

⁶ Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Henry_Danger >. Acesso em: 10 dez. 2019.

que 50% dos estudantes responderam que apreciavam ler, em oposição a 20% que declararam gostar apenas um pouco, e a 30% que não gostavam. Entre os cinco que apreciavam leitura, três afirmaram que ler: “[...] é um ótimo passatempo”; dois que “[...] nos ajuda na escrita e fala” (R.C., 13 anos); e um que “[...] é meu principal hobby.” Destes, dois não justificaram o porquê de gostarem de ler. Pode-se notar que a maioria busca responder o que acredita ser o discurso apreciado pela escola e pelos professores, mas alguns não sabem sustentar essa opção de gosto pela leitura.

Entre os dois estudantes que responderam gostar um pouco de ler, justificaram sua opção, alegando que existem livros que não agradam, ou seja, para um deles: “[...] [há] livros que eu acho legal de ler, e também tem livros muito chatos”, e para o outro: “[...] tem livro que não me empolga” (M. M., 14 anos). Dos três entrevistados que não gostavam de ler, um alegou dificuldade em concluir a leitura: “Porque ler livros muitas vezes me acalma, mas tenho dificuldade em terminá-los” (M. C.⁷, 14 anos); outro que não se interessava pelos livros disponíveis na biblioteca escolar: “Mas os livros da biblioteca não me interessam muito e meu pai não compra pra mim” (F. B., 13 anos); e um alegou falta de entusiasmo: “Porque tenho preguiça” (D. C., 13 anos).

Perguntamos, então, o que a leitura representava para cada um deles. Como resposta, notamos que dois dos entrevistados afirmaram que a leitura é uma atividade cotidiana e costumeira: “Leitura é uma prática diária seja livros, palavras e etc.” (G. F., 14 anos) e “Eu acho que tudo e qualquer coisa que a gente lê, a gente está fazendo leitura, seja perguntas, textos e poemas” (L. C., 13 anos); para um deles, ela traz tranquilidade, pois denota “Um momento de silêncio” (D. C., 13 anos); dois dos estudantes a consideravam como meio de obter conhecimentos e a associavam à existência: “Algo essencial para viver, método de aprender etc.” (M. M., 14 anos); “Leitura é algo extremamente importante, pois com ela aprimoramos conhecimentos e formas de pensar” (M. C., 14 anos). Apenas um dos entrevistados não soube responder o que a leitura representava para ele. Neste caso, a ausência de um conceito pode significar também a de reflexão sobre a leitura, mesmo entre alunos regularmente matriculados em uma escola.

Também, questionamos a motivação de cada um ao se inscrever na Oficina Literária. Dos dez entrevistados, oito (80%) responderam que queriam aprender mais e a oficina representava uma oportunidade para melhorar seu desempenho escolar. Como

⁷ Embora tenhamos autorizações dos pais para a coleta de dados, optamos, em comum acordo com os alunos, por manter o anonimato, mencionando somente as iniciais de seus nomes.

exemplo, destacamos duas dessas respostas: “Porque eu amo a Língua Portuguesa e quero aprender cada dia mais sobre ela” (B. D., 13 anos); “Vim para ver se consigo melhorar minha leitura e minha linguagem” (I. V., 13 anos). Um desses alunos acrescentou o desejo de “[...] ajudar a professora no mestrado dela” (R. C., 13 anos). As razões em sua maioria associam-se ao viés utilitário, não há percepção de prazer estético entre os jovens. Apenas um dos entrevistados respondeu que decidiu participar por curiosidade: “Porque achei interessante e quis conhecer”.

Aprofundando a questão da leitura, indagamos sobre qual conceito de texto possuíam. Para 50% dos estudantes, trata-se de algo escrito em imagens ou palavras. Um aluno explicou: “texto imagético é onde há uma imagem que passa uma mensagem, informações em parágrafos, etc.” (M. C., 14 anos). Conforme 40% dos estudantes, um texto precisa ser estruturado e escrito em palavras, pois “[...] traz informações em parágrafos. Ele pode ser definido por informações em parágrafos” (B. D., 13 anos). Já 10% respondeu que se trata de: “Algo que pode ser afirmativo, explicativo”. (R. S., 13 anos). Pode-se notar que o conceito de texto para metade dos alunos associa-se ao plano verbal e a conteúdos informativos. A participação na Oficina Literária permitiu a esses alunos reconhecerem que ilustrações, símbolos, ícones, quadros, imagens, entre outros, também são textos, pois estabelecem comunicação com um provável leitor.

Em relação ao conceito de livro, 60% dos estudantes responderam que é algo que conta uma história; 30% definiram como um texto longo: “Um texto enorme onde conta uma história ou curiosidades” (M. M., 14 anos); “É um texto gigante” (I. V., 13 anos); “É um texto com várias pg” (D. C., 13 anos). Apenas 10% afirmou que se trata de “Um objeto aonde possui muitos textos que se complementam” (R. S., 13 anos). Vale destacar essa resposta que já sinaliza para a percepção de diálogos entre partes de um livro (capítulos, entre outras divisões), como também a resposta da aluna (R. S., 13 anos) é interessante, pois é a única que percebe o livro enquanto um objeto físico que serve de suporte para textos.

Todos esses conceitos foram postos em debate nas atividades da Oficina, pois conforme Bordini e Aguiar (1993, p.85):

Partindo do horizonte de expectativas do grupo, em termos de interesses literários, determinados por suas vivências anteriores, o professor provoca situações que propiciem o questionamento desse horizonte. Tal atitude implicaria um distanciamento do estudante, uma vez que revisa criticamente seu próprio comportamento, redundando na ruptura do horizonte de expectativas e seu consequente alargamento. Com o ajustamento a essa nova

situação, o passo seguinte é a oferta pelo professor de diferentes leituras que, por se oporem às experiências anteriores, problematizam o aluno, incitando-o a refletir e instaurando a mudança através de um processo contínuo. Como o sujeito é entendido como um ser social, sua transformação implica a alteração do comportamento de todo o grupo, atingindo a escola e a comunidade.

Antes de propormos leituras que ampliassem os horizontes de expectativa dos alunos, precisávamos ativar a segunda etapa do Método Recepcional.

3.4.2 Atendimento do horizonte de expectativa

No atendimento aos horizontes de expectativa, o professor oferece aos estudantes obras que dialoguem diretamente com a sua realidade e que satisfaçam as suas expectativas. Para isso, ele precisa ter consciência dos temas que mais atraem a atenção de seus alunos. A atividade será desenvolvida a partir das experiências deles e deve-se propor técnicas, pelas quais a turma já tenha mostrado interesse.

Como objetivos gerais da atividade desejávamos que os estudantes pudessem refletir acerca da dialogia que se estabelece entre os textos, já que ela, segundo a perspectiva Bakhtiniana, enaltece o papel do outro na constituição de sentido e traz em si a perspectiva de outra voz; reconhecer e contrastar as diferentes abordagens do tema nos textos apresentados; refletir sobre as possibilidades da língua (recursos estilísticos na tessitura dos textos); viabilizar, por meio das leituras, a ampliação do imaginário dos estudantes e a expansão de seus horizontes; desenvolver uma atitude autônoma na produção de texto: fazê-lo posicionar-se como leitor coautor refletindo sobre sua escrita; o que confirma os postulados da Estética da Recepção, devido à presença de vazios que solicitam do leitor um papel de organizador e revitalizador da narrativa; colaborar para o desenvolvimento do estudante como *leitor estético*, aquele que se preocupa em como o texto foi construído e é capaz de realizar analogias entre as obras. Pela dialogia, o leitor vai além dos significados e os relaciona às suas heranças culturais e à sua memória de leituras anteriores; e por fim, aprende os procedimentos de uma atividade coletiva: praticar o respeito mútuo, apontar ideias e complementar aquelas já levantadas.

Para realizar o atendimento aos horizontes de expectativas, ouvimos a música *Era uma vez*, de Kell Smith (2019⁸) uma canção muito popular entre os jovens. Todos os estudantes se indentificaram e cantaram juntos a canção. Como atividade de

⁸ Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/kell-smith/era-uma-vez.html>>. Acesso em: 10 out. 2019.

interpretação, os estudantes sentaram-se em duplas para realizar uma análise quanto ao tema e a linguagem da canção, buscando pelo uso da linguagem conotativa. Segue a letra:

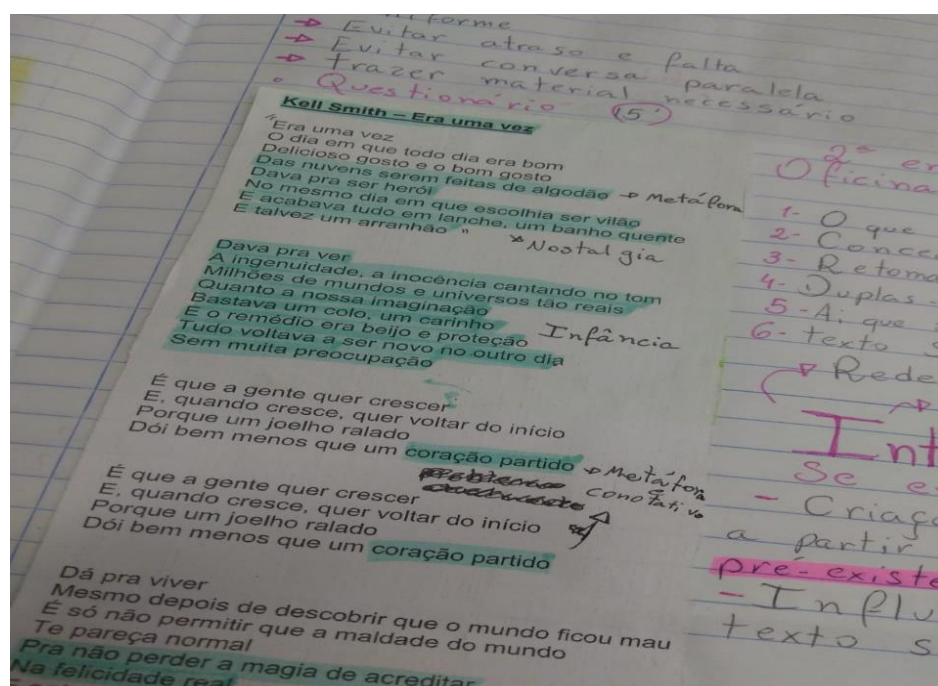
Era uma vez
 O dia em que todo dia era bom
 Delicioso gosto e o bom gosto das nuvens serem feitas de algodão
 Dava pra ser herói no mesmo dia em que escolhia ser vilão
 E acabava tudo em lanche
 Um banho quente e talvez um arranhão
 Dava pra ver, a ingenuidade, a inocência cantando no tom
 Milhões de mundos, e universos tão reais quanto a nossa imaginação
 Bastava um colo, um carinho
 E o remédio era beijo e proteção
 Tudo voltava a ser novo no outro dia
 Sem muita preocupação
 É que a gente quer crescer
 E quando cresce quer voltar do início
 Porque um joelho ralado dói bem menos que um coração partido
 É que a gente quer crescer
 E quando cresce quer voltar do início
 Porque um joelho ralado dói bem menos que um coração partido
 Dá pra viver
 Mesmo depois de descobrir que o mundo ficou mau
 É só não permitir que a maldade do mundo te pareça normal
 Pra não perder a magia de acreditar na felicidade real
 E entender que ela mora no caminho e não no final
 É que a gente quer crescer
 E quando cresce quer voltar do início
 Porque um joelho ralado dói bem menos que um coração partido
 É que a gente quer crescer
 E quando cresce quer voltar do início
 Porque um joelho ralado dói bem menos que um coração partido
 Era uma vez...

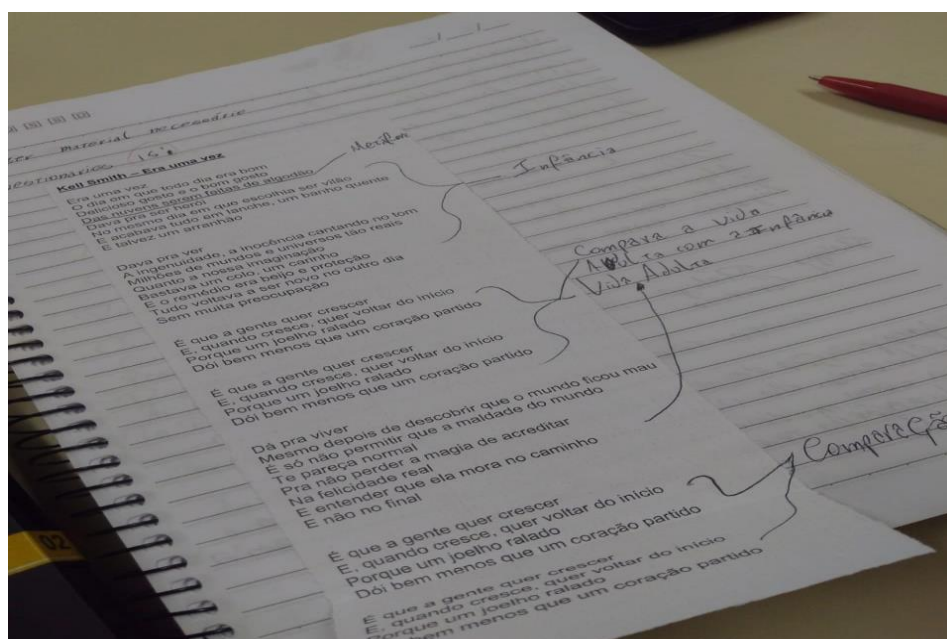
A seguir, pode-se visualizar a atividade com a música de Kell Smith:



Figura 9 – Foto da atividade de leitura e interpretação da música

A seguir, é possível visualizar suas anotações resultantes dessa atividade:





Figuras 10 e 11 – Fotos das anotações dos estudantes sobre a letra da música de Kell Smith

Posteriormente, na mesma temática memorialística, trabalhamos com os alunos o texto cômico, contudo, profundamente crítico de Sylvia Orthof: “A peste que eu fui” (1981, p.27-28). Realizamos uma leitura oral e dinâmica com os estudantes, a fim de que compreendessem por meio do tom de voz, quais emoções eram veiculadas pelo texto, em especial, a ironia. Pudemos verificar que houve uma aceitação imediata desta narrativa, pelo seu viés cômico, os estudantes, conforme depoimentos conseguiram se enxergar no texto, afirmando: “essa peste sou eu!”; “isso me lembrou muito a minha infância.” Eles se identificaram com a perspicácia da protagonista e seu comportamento diverso ao desejado pelos adultos de seu convívio.

A partir do tema “infância”, fomentamos as discussões com as seguintes perguntas: Qual a concepção de infância nesse texto? Você se identifica? Por quê? Há presença da linguagem conotativa? Descreva-a.

Solicitamos aos alunos que individualmente escrevessem no caderno como fora sua infância, quais lembranças os marcaram, de maneira positiva ou negativa. Depois desse momento, fizemos uma roda de conversa e os eles foram convidados a compartilhar suas experiências com os colegas. Todos sentiram-se muito à vontade ao contar sobre suas memórias, alguns até relataram acontecimentos marcantes. Didivimos os relatos escritos em dois grupos: o das boas lembranças e o das ruins. A seguir, pode-

se vislumbrar algumas das boas lembranças:

As férias de julho de 2016, quando saia quase todos os dias com a minha família e havia ido pela primeira vez ao cinema ver o filme que eu mais queria (M. C., 14 anos).

Uma lembrança boa foi quando eu ganhei o meu amor, a minha cachorrinha. Eu sempre quis ter uma cachorra, mas meu pai não deixava, até que um dia ele deixou porque viu a de um colega dele e ele gostou dela e deixou eu ter uma. No outro dia eu fiquei falando para todos que eu teria uma cachorra. No dia 15 de dezembro de 2017 eu ganhei o amor da minha vida. A emoção era gigante (B. D., 13 anos).

Há um tempo atrás eu chorava em casa sozinha pelo simples motivo: desde que minha irmã nasceu meus pais (principalmente minha mãe) não tinham tempo pra mim e nunca se interessavam por coisas que eu gostava e necessitava. Até que no dia da reunião, depois dela ter ouvido depoimentos de outros pais e refletido sobre o modo em que “me excluída”, ela sentou comigo na mesa do almoço e me apresentou fatos de como eu não gostava do meu corpo (pura verdade) e me mostrou o seu plano para me ajudar com o meu bem estar. Sei que pode ser coisa boba, mas ora mi significou o mundo (G. F., 14 anos).

Bom eu lembro quando minha mãe me ensinou a andar de Bicicleta, eu tinha 9 anos, foi na praça perto de casa. A bike era do meu irmão, era bem pequena. Só que ainda eu não tinha aprendido então no outro dia a gente ficou lá na rua, até que eu consegui andar com a minha mãe me empurrando. Ai eu quis andar sozinho e consegui, eu fiz uma curva brilhante, aí depois disso, comecei a andar de bike (D. C., 13 anos).

O meu irmão me acordando e brincando comigo (L. C., 13 anos).

E também as consideradas ruins, pelos alunos:

A minha lembrança ruim, foi a que me deixou traumatizada. Quando eu ia fazer cinco anos, meu pai e minha mãe se separaram. Era horrível, pois eu sentia uma tristeza muito grande, mesmo sendo pequena. Ele veio um dia trazer comida e quando eu vi eu corri e falei para minha mãe: “Mãe! O papai ama a gente!”. Eu lembro de todos aqueles momentos ruins (B. D., 13 anos).

Em um dia de férias, eu estava em Bauru, quando meu pai recebeu uma ligação da minha tia. Ela disse que meu avô estava internado, então minha família resolveu ir até Campinas, onde ele morava. Chegando lá quase de madrugada fui até a casa da minha tia, quando acordo recebo a notícia que ele havia morrido, então nesse dia nós fomos fomos para o enterro (sem contar que era meu aniversário) (M. M., 14 anos).

Foi esse ano, a minha mãe tinha me chamado para ir em um chá-de-bebe. Eu não queria ir, mas fui pra não deixar ela sozinha; tínhamos no mercado antes. Fomos, quando chegamos lá, pegamos as coisas e fomos pro caixa. No caixa a minha mãe lembrou que tinha que pegar o refrigerante. Aí eu fui lá “correndo”, nisso eu torci o pé e caí. Ainda busquei o refrigerante, e fui procurar o caixa. Estava doendo muito, tava quase chorando, e para piorar não achava o caixa. Quando eu achei, a minha mãe perguntou o que tinha acontecido, “pronto!” ali eu desabei a chorar, falei que tinha torcido o pé e que tava doendo muito. Enfim fui pro pronto-socorro e o médico falou que eu

estava com luxação (Doí até hoje)” (L. C., 13 anos).

Eu lembro do dia em que fiquei com 6 na média de matemática, bom. Meus pais ficaram tristes, e bravos, deram uma bronca feia em mim, eles tiram o celular de mim, foi tempo ruim (D. C., 13 anos).

Eu tinha uma tia preferida, ela morava em São Paulo com meus primos. Ela era a por parte de pai, e sinceramente, a única que sempre esteve do meu lado daquela família. Vinha todas as férias de julho e dezembro para Araçatuba para nos ver. Em 2015 ela não veio, minha mãe acabará de me contar que ela já havia passado por um câncer de mama a um tempo, (na época eu havia a-10 anos), mas contou que havia voltado e que ela não estava bem. Eu passei os anos de 2013-2014 rezando para que ela permanecesse aqui. Em novembro de 2015 quando isso tinha voltado eu rezava ainda mais, fazia promessas para que ela melhorasse, enquanto a situação dela piorava ainda mais. Em novembro de 2015 (dia 28) fiz, como sempre, uma oração antes de dormir (isso era 23:45h), pedi diferente esse dia, pedi para que fizesse o melhor pra ela. No dia seguinte, na hora do almoço, minha mãe sentou comigo à mesa da cozinha de frente pra janela de vidro que da visão direta ao portão, e me contou que ela havia partido as 00:00h do dia 29 (15 minutos após a minha oração)” (M. C., 14 anos).

Essas questões revelaram que a infância não era concebida pelos alunos apenas como uma fase lúdica da vida. Com essa detecção, demos início ao aprofundamento da análise do texto, pois, embora a identificação com a protagonista tenha se dado pela rebeldia e traquinagem, a ironia ainda não havia sido notada, nem a intertextualidade. Então, foi preciso um debate e novas leituras para que as percebessem. Também, precisaram ser motivados a reconhecer o viés conotativo na linguagem, nesse sentido, a detecção dos recursos estilísticos foi imprescindível para dar abertura à próxima etapa, pois já estávamos trabalhando com a ruptura do horizonte de expectativa, ao apresentarmos uma protagonista inteligente que relata em primeira pessoa suas dores de forma sensível, ambígua e irônica. Vamos, então, para a próxima etapa.

3.4.3 Ruptura do horizonte de expectativa

Conforme Bordini e Aguiar (1993), para a ruptura do horizonte de expectativa, oferta-se aos estudantes obras que possam deflagrar novas expectativas, abalar convicções, bem como certezas, tanto do âmbito da vivência, tanto do âmbito cultural. Manter o mesmo assunto dos textos trabalhados anteriormente auxilia no processo de rompimento das expectativas para que ele ocorra de forma gradativa, permitindo que os estudantes aprofundem seus conhecimentos assegurando um distanciamento do senso comum e ampliando seus horizontes. As autoras (1993) tratam da importância de manutenção dos temas, o que foi possível realizar com os estudantes da Rede SESI de

Ensino, já que durante toda a sequência didática, trabalhamos com diferentes tipos de texto e experiências que contemplavam os mesmos temas: a memória e a infância.

Nesta etapa, para Bordini e Aguiar (1993), é importante que os textos apresentem uma maior exigência dos alunos, por meio de discussões sobre a realidade e utilização de técnicas mais difíceis, sempre mantendo um vínculo com as atividades realizadas na etapa anterior. A proposta de atividades, então, deve ser feita sempre pensando em desafiá-los por caminhos ainda não trilhados.

Justamente, buscamos manter o mesmo tema memorialístico da obra de Queirós (1995) e a mesma estrutura, no caso, a narrativa, com novos recursos de linguagem que os já conhecidos pelos alunos na análise da música de Kell Smith. Desse modo, com a recepção do texto de Orthof, “A peste que eu fui” (1981, p.27-28) embora tenhamos mantido o diálogo com a música, avançamos quanto à elaboração do discurso, pela apresentação da dissimulação da dor, pelo emprego da ironia. A distância estética foi ampliada, contudo, pelo viés cômico da abordagem das memórias da narradora, os alunos não tiveram medo ou insegurança do desconhecido, nem quiseram abandonar a leitura.

Para ampliar as discussões sobre o texto de Orthof (1981), exploramos o conceito de intertextualidade. Realizamos um levantamento dos conhecimentos prévios acerca do conceito. Analisando o prefixo da palavra, os estudantes chegaram ao consenso de que se referia a textos, e mais tarde, com o auxílio da professora, entenderam sobre essa relação entre os mesmos. Para ampliar as discussões que serviriam de base para a próxima aula, solicitamos que realizassem uma pesquisa sobre o tema e que não se preocupassem em escrever conceitos, mas em entendê-los, por meio de exemplos e imagens. Questionamos os alunos sobre quem já havia visto no facebook a personagem Mônica, de Maurício de Souza, configurada como a Mona Lisa. A maior parte dos estudantes afirmou que já a havia visto:

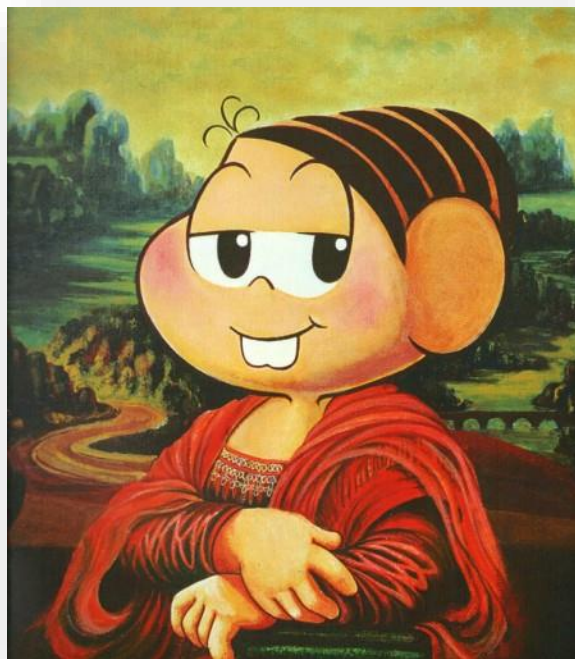


Figura 12 – Ilustração mencionada para suscitar a discussão sobre intertextualidade (2019⁹)

Indagamos, então, se essa imagem estabelecia um diálogo parafrásico ou parodístico com o quadro *Mona Lisa*, de Leonardo da Vinci. Pelas discussões sobre Arte e cultura popular, os alunos deduziram que se tratava de um diálogo parodístico em que se democratizava a Arte, tornando-a, pelo humor e surpreendente, acessível e divertida a muitos leitores. Destacamos que o efeito de humor só era possível, pois o quadro de Leonardo da Vinci pertence à memória cultural, à biblioteca vivida (FERREIRA, 2009) de forma coletiva.

A fim de exemplificar o conceito de intertextualidade, na aula seguinte, socializamos a pesquisa dos estudantes sistematizando as explicações em um mapa conceitual feito na lousa, tendo a professora como escriba. Posteriormente, cada estudante pôde compartilhar o exemplo que pesquisou. Entre eles, foram citados: a imagem do grupo *Beatles*, atravessando a rua na faixa de pedestres em Londres, a obra famosa do pintor norueguês Edvard Munch, *O grito*, interpretada por Homer Simpson, a imagem do grupo Simpsons reproduzindo a Santa Ceia, e o quadro de Salvador Dali, *A persistência da memória* a que se referiram como “[...] aquela imagem do relógio derretido”.

⁹ Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/698269117194600547/?lp=true>>. Acesso em : 10 out. 2019.

Seguem as imagens dos exemplos mencionados:

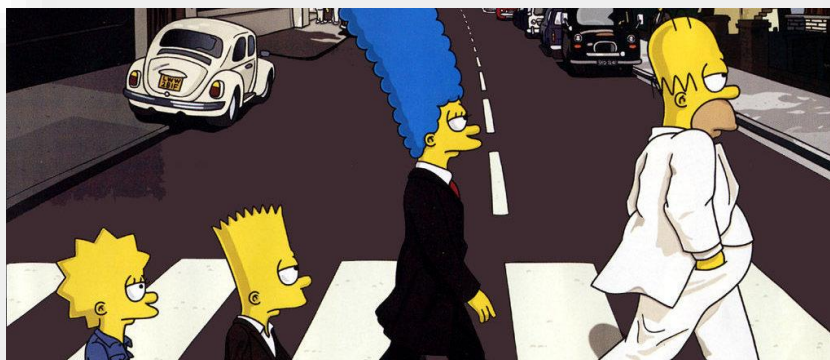


Figura 13 – Paródia da capa do álbum Abbey Road (2019¹⁰)

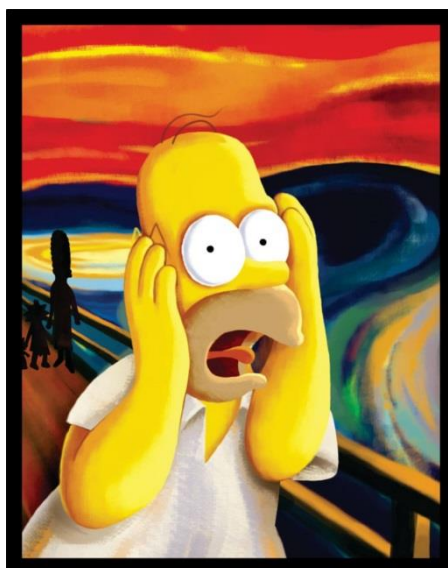


Figura 14 – Paródia de *O grito*, de Edvard Munch (2019¹¹)

¹⁰ Disponível em: <<http://d20inc.com.br/beatles-na-cultura-pop-veja-10-parodias-da-capa-de-abbey-road-1969/>>. Acesso em: 10 out. 2019.

¹¹ Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/331366485061470147/?lp=true>>. Acesso em: 10 out. 2019.



Figura 15 – A última ceia – Simpsons (2019¹²)



Figura 16 – A persistência da memória – Salvador Dali (2019¹³)

Utilizando do recurso de power point, exibimos aos estudantes alguns exemplos que já haviam sido mencionados por eles, bem como outros que não indicaram. Utilizamos o quadro *Abaporu*, de Tarsila do Amaral; *O grito*, de Edvard Munch, alguns desenhos do blog “Eu me chamo Antonio”, que se utiliza de ditados populares para realizar trocadilhos e, por fim, o poema *Quadrilha*, de Drummond, associando-o ao

¹² Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/337840409541120479/?lp=true>>. Acesso em: 10 out. 2019.

¹³ Disponível em: <<https://www.culturagenial.com/a-persistencia-da-memoria-de-salvador-dali/>>. Acesso em: 10 out. 2019.

texto *Parodiando Drummond*, cujo autor denomina-se “profirmeza” (2019¹⁴).

A partir dos quadros e dos poemas parodiados, os estudantes conseguiram entender melhor o conceito de intertextualidade, lembrando que é necessário um mínimo de fidelidade com a obra original, mantendo traços e expressões, os quais facilitem o reconhecimento do diálogo. Fizemos a análise dessas imagens ressaltando seus detalhes e características, bem como seu viés crítico sobre a sociedade contemporânea. Na dialogia a seguir, pode-se notar o questionamento da reificação do ser humano na contemporaneidade, que brutaliza a si mesmo, bem como seu entorno, pois ao conceber a tecnologia como superior à Arte, torna mecânico tudo que o representa:



Figura 17 – *Abaporu* (1928), de Tarsila do Amaral e releitura crítica



Figura 18 – *O grito* (1893), Edvard Munch, e releitura (2019¹⁵)

¹⁴ Disponível em: <<http://almanaquenilomoraes.blogspot.com/2016/04/parodia-de-poema-vi.html>>. Acesso em: 10 out. 2019.

¹⁵ Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?xsrf=ACYBGNRf1CsZECyhgdb3TFOsT7aHNIhFg:1578178665986&q=simpsons+em+O+grito&tbm=isch&source=univ&sa=X&ved=2ahUKEwiRxpzWhevmaAhXwJrk>>.

No debate sobre a família Simpson, os alunos recordaram que sempre há críticas, em especial, as de cunho social. Pelo efeito cômico, esse desenho da Fox também é capaz de levar à reflexão sobre o hedonismo que caracteriza o personagem Holmer Simpson.



Figura 19 – “De grão em grão a galinha enche o papo!” e “Passei da água pro vinho”, do blog “Eu me chamo Antonio”, do escritor Pedro Gabriel, autor de livro homônimo (2019¹⁶)

As criações, do blog “Eu me chamo Antonio”, permitiram introduzir o conceito de trocadilho, bem como refletir de forma divertida sobre a quebra e subversão de conceitos que, muitas vezes, são aceitos sem reflexão crítica. Como finalização dos exemplos, realizamos a leitura do texto *Quadrilha*, de Carlos Drummond de Andrade, publicado em 1930, e de sua paródia, *Parodiando Drummond*, cujo autor denomina-se “profirmeza” (2019¹⁷).

Quadrilha

João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili,
que não amava ninguém.
João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento,
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
que não tinha entrado na história. (DRUMMOND, 2019¹⁸)

[GHQf8DLMQsAR6BAgKEAE&biw=1366&bih=625#imgsrc=yv3JUeKIpBREMM](https://eumechamoantonio.tumblr.com/):>. Acesso em: 10 out. 2019.

¹⁶ Disponível em: <<https://eumechamoantonio.tumblr.com/>>. Acesso em: 10 out. 2019.

¹⁷ Disponível em: <<http://almanaquenilomoraes.blogspot.com/2016/04/parodia-de-poema-vi.html>>. Acesso em: 10 out. 2019.

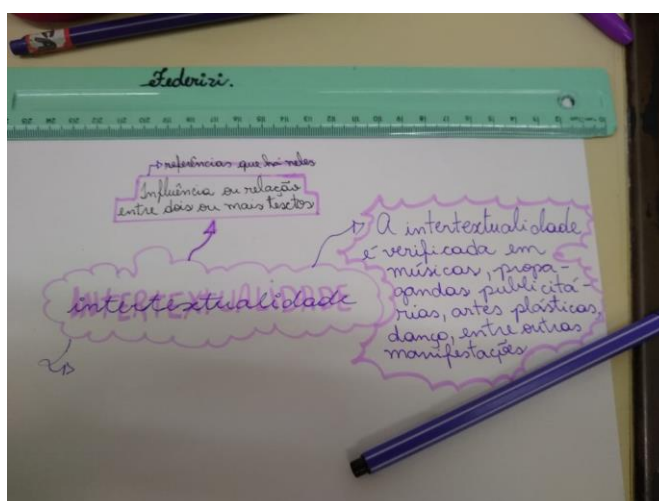
¹⁸ Disponível em: <<http://almanaquenilomoraes.blogspot.com/2016/04/parodia-de-poema-vi.html>>. Acesso em: 10 out. 2019.

Parodiando Drummond

João, o banqueiro,
Roubava Pedro, o fiscal de rendas,
Que roubava Raimundo, o comerciante,
Que roubava Antônio, o industrial,
Que roubava Carlos, o diretor,
Que roubava Severino, o operário,
Que nunca havia roubado ninguém.

João foi para o Paraguai e Pedro para as Bahamas,
Raimundo morreu bêbado,
Antônio pediu concordata,
Carlos suicidou-se e Severino, faminto,
Roubou a bolsa de Sônia que nem tinha entrado na história.

Depois da sistematização sobre intertextualidade, solicitamos aos estudantes que, em duplas, representassem o conceito, da maneira que preferissem. Destacamos alguns exemplos:



Figuras 20 e 21 – Fotos das representações dos estudantes sobre intertextualidade

Como se pode observar, os alunos conseguiram compreender o conceito, bem como aplicá-lo à sua realidade, pois é reconhecível em músicas, filmes, livros, entre outros meios de comunicação.

Para prosseguir com a ruptura dos horizontes de expectativas dos estudantes, apresentamos o poema *Meus Oito Anos*, de Casimiro de Abreu (1895), que apresenta uma visão idílica da infância. Realizamos uma roda de conversa e fizemos um levantamento das hipóteses acerca do título “Meus oito anos”. Depois, discutimos seus significados, seu tema, as palavras, a linguagem conotativa. Nesse momento, fizemos uma problematização coletiva sobre o conceito infância e a fase adulta da vida. Cada aluno teve a oportunidade de falar e comparar com sua vivência, aproximando à infância que viveu e relembrando um fato marcante de quando tinha oito anos de idade. Depois das discussões, os estudantes, em duplas participaram do processo de socialização:



Figuras 22 e 23 – Fotos das discussões sobre o poema

Depois de trabalhado o conceito sobre intertextualidade, retomamos à música apresentada na etapa do atendimento ao horizonte de expectativa e o poema de Casimiro de Abreu, verificando como se estabelecia a relação entre eles. Os alunos chegaram à conclusão de que ambos tratavam sobre o tema “infância” de uma maneira positiva, com boas lembranças e permeada de sentimento nostálgico. Na sequência, apresentamos um poema de Ruth Rocha, *Ai que saudades* (1983, p.105-106), destacando o diálogo parodístico que estabelece com texto de Casimiro de Abreu, com o objetivo de proporcionar o contato com o texto literário, o reconhecimento do diálogo intertextual entre os textos e a mobilização da biblioteca vivida (FERREIRA, 2009). Comparamos e

destacamos o eu lírico em cada texto, mostrando a concepção desse ente poético masculino do século XIX, com outro feminino do século XX. Realizamos o confronto com os textos anteriores, a música de Kell Smith e o conto de Sylvia Orthof, em especial, pelo viés paródico no tratamento da infância e na dissociação do vocábulo “saudades”.

A partir dos textos apresentados acima foi possível estabelecer conexão entre eles e explorar o conceito de dialogia, além dos de paráfrase e paródia. Discutimos que os textos podem conversar entre si confirmando as ideias de um em outro ou até mesmo subvertendo-as. Pela leitura e análise dos mesmos, foi possível verificar que o poema de Casimiro de Abreu e a música *Era uma vez* dialogam confirmando as ideias de saudade e infância como um tempo bom de ser lembrado. Já os textos de Ruth Rocha e Sylvia Orthof apresentam uma ideia contrária, já que mostram a infância como um lugar da não felicidade e de experiências dolorosas. Assim, esses textos estabelecem dialogias que se confirmam e que ao mesmo tempo se negam, se refutam. Solicitei aos estudantes que escrevessem no caderno se a infância deles se relacionava a algum dos textos lidos em sala.

Trabalhamos com textos que focalizam a concepção de infância em suas produções literárias: “Ai que saudades...”, de Ruth Rocha (1983), e “A Peste que eu Fui ou... Ai, que Falta de Saudades dos Meus Oito Anos!” (1981), de Sylvia Orthof, e refletimos acerca da dialogia que se estabelece com o poema “Meus oito anos” (1859), de Casimiro de Abreu. Segundo Ferreira, Bulhões e Carrijo (2014), o contraste de textos poéticos contemporâneos não só ajuda a atualizar um poema do século XIX, como também oferece alternativas para os mediadores de leitura realizarem um trabalho na escola. É o que ocorre aqui, quando decidimos colocar em prática essa sequência didática.

Embora os textos utilizados tenham sido publicados em diversos meios, pertencem ao mesmo campo cultural, afirmam Ferreira, Bulhões e Carrijo (2014) recorrendo à Pierre Bourdieu que no caso se refere ao campo da produção literária. Assim, os textos dialogam tanto com a realidade, quanto com a produção literária de seu tempo, sobretudo com a canônica, buscando perceber como se configura o tema infância. Os estudiosos afirmam que as produções parodísticas de Sylvia Orthof e Ruth Rocha desempenham uma função catártica, com momentos repletos de dramaticidade. Os textos apresentam uma visão infeliz da infância, pelo viés da memória turbulenta contrária, assim, à visão idílica, buscando o efeito de ironia em sua paródia, a qual nega,

sobretudo o discurso idealizante sobre o termo infância.

Recorrendo à Sant'Anna, o texto paródico é: “[...] Uma nova e diferente maneira de ler o convencional. É um processo de liberação dos discursos. É uma tomada de consciência crítica” (2007, p.31). Assim, surge o questionamento: será que o texto parodístico possui esteticidade? Para Ferreira, Bulhões e Carrijo (2014), a paródia literária funciona “[...] como meio de desautomatização da língua e ativação da memória transtextual, evocando-a, pelo reconhecimento da dialogia, ao mesmo tempo em que a subverte” (2014, p.14). Acredita-se, então, que o trabalho com a dialogia dos textos em sua dimensão paródica pode auxiliar o trabalho do mediador com a leitura e com a formação do leitor estético.

No poema de Casimiro de Abreu, “Meus oito anos”, manifesta-se uma “alma romântica” (2014, p.15) e muito idealizada, como se pode observar nos versos: “Oh! Que saudades que eu tenho/Da aurora da minha vida, Da minha infância querida/Que os anos não trazem mais”/ “Que aurora, que sol, que vida.”. Já o poema de Ruth Rocha, “Ai que saudades...”, é irônico se comparado ao de Casimiro de Abreu. Em seu texto, a autora apropria-se do texto de Casimiro, a fim de subvertê-lo, utilizando-se da alusão. É fácil realizar o reconhecimento da obra original a que se refere o texto de Rocha, uma vez que há certa reprodução dos versos do poema “Meus oito anos”, permeados de certas mudanças, as quais pelo sentido substituem a visão idílica da infância pela de fase de sofrimento do ser humano. O eu lírico também expressa seu “[...] descolamento identitário” (FERREIRA; BULHÕES; CARRIJO, 2014, p.18) como se pode observar no trecho: “Me sentia rejeitada, tão feia, desajeitada [...]” (ROCHA, 1983, p.105). Para Ferreira, Bulhões e Carrijo (2014), esse desconforto resulta da criança sem autonomia, que se encontra em uma infância regulada por ditos e ordens autoritárias de outrem. Embora, o viés humorístico do texto de Ruth Rocha suavize essa visão trágica da infância, não deixa de anunciar essa condição.

Assim, fica claro que o leitor precisa posicionar-se numa atitude ativa, já que a leitura dos textos paródicos não pode ser feita de maneira superficial, pois exige o resgate da leitura do texto com que dialoga. No texto “A Peste que eu Fui ou... ai que falta de saudades dos meus oito anos”, de Sylvia Orthof, nota-se a postura de vingança e ironia da narradora em: “Bem feito, quem mandou jogar bridge?” (ORTHOFF, 1981, p.28). Aqui, pode-se notar também que o modo como texto é descrito configura-se pelo viés subversivo se comparado ao poema de Casimiro de Abreu. Todo texto vai se configurando numa espécie, segundo Ferreira, Bulhões e Carrijo (2014) de diálogo

duplo, que se refere tanto ao poema “Meus oito anos”, quanto ao leitor num tom cômico e divertido. A narradora de Orthof enxerga a si mesmo como uma garota travessa, capaz de realizar crueldades, mas em abandonar a inocência que faz parte da criança, pois nesse processo sofre e machuca fisicamente a si mesma.

O texto de Bartolomeu Campos de Queirós “... das saudades que não tenho” também foi escolhido para compor essa sequência de atividades, tendo em vista que discute sobre a infância que se desdobra em um sentimento de amargura cortante e áspera que se distancia do sentimento de bonança e infância aprazível e amena, de Casimiro de Abreu. Apesar de terem sido escritos por adultos, esses textos resgatam da memória da infância. Nota-se, portanto, que o trabalho dos textos aqui descritos corrobora para a funcionalidade da dialogia com a produção literária clássica. Esse diálogo é, por si, estético, já que é capaz de democratizar a cultura e favorecer no acesso a diferentes tipos de textos e na construção do leitor. Para Ferreira, Bulhões e Carrijo (2014), o texto de Casimiro de Abreu se atualiza e se mantém vivo na memória da cultura brasileira, justamente por meio da dialogia, estendendo-se a diversas gerações. Os estudiosos ressaltam que, além de Orthof e Rocha (e também Queirós em suas obras) o refutarem, ao mesmo tempo, também o retomam, “[...] imitam pelo avesso” (FERREIRA; BULHÕES; CARRIJO, 2014, p.26).

Para complementar nossas discussões sobre o tema memória e infância, e com o intuito de construir uma rede de textos e fazê-los reconhecer a intertextualidade entre estes, apresentamos aos alunos o livro *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, de Mem Fox (1995). O livro foi projetado em pdf. na lousa digital. Realizamos a análise da capa, das ilustrações que colaboraram para a ruptura dos horizontes, visto que são carregadas de poeticidade, trazendo um jogo de imagens e cores que se movimentam, e às vezes se apagam, no intuito de demonstrar a perda da memória.

A escolha dessa obra deveu-se por seu valor no plano estético que se manifesta, por meio da linguagem verbal e imagética. Escolhemos um livro ilustrado, pois o mesmo exige mais produtividade do leitor, pois requer que ele analise na fruição da leitura as imagens em diálogo com o texto verbal. A partir das ilustrações de *Guilherme Augusto Araújo Fernandes* (FOX, 1995), os alunos realizaram uma reflexão crítica, percebendo-as não apenas como apoio do texto verbal, mas como outro texto em uma relação colaborativa em prol do sentido.

A seguir, pode-se visualizar a capa do livro de Fox (1995);

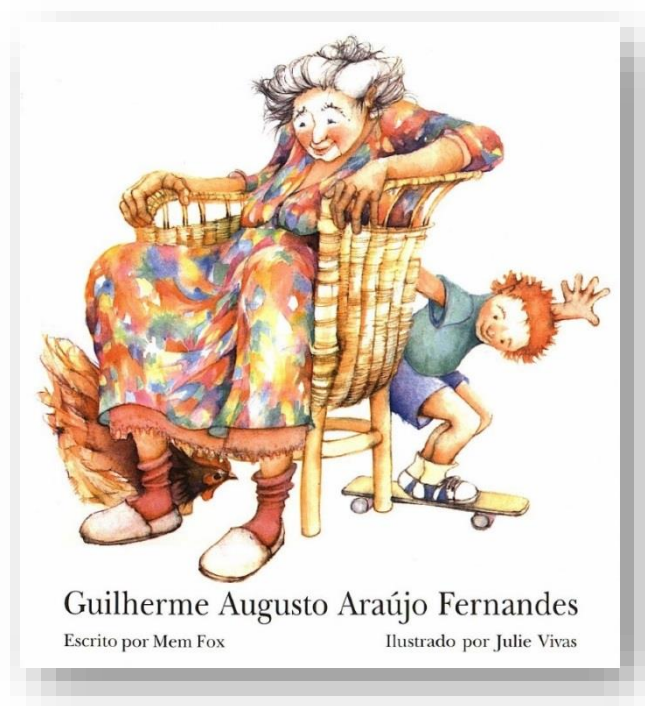


Figura 24 – Capa do livro *Guilherme Araújo Fernandes*, de Mem Fox (1995)

Nota-se que as ilustrações são narrativas, pois capturam as personagens em movimento, além disso, possuem pregnância estética (FERREIRA, 2012), pois exploram cores quentes e em harmonia, em tons degradês, conotando a própria cumplicidade entre o menino e a idosa Dona Antônia, sua melhor amiga.

A obra tem como tema também a memória, sobretudo a sua perda devido ao envelhecimento da personagem Dona Antônia. Nossa intenção em apresentá-la era associá-la à perda de memória da avó do narrador em *Por Parte de pai* (1995), de Queriós.

O narrador de Fox (1995) confere voz à criança que brinca e se envolve no ambiente em que os adultos vivem. O enredo resume-se a uma amizade singela e pura entre o pequeno protagonista, Guilherme Augusto, e os idosos de um asilo, os quais eram vizinhos de sua casa. Dona Antônia era aquela com quem o protagonista mais se identificava. Quando ele percebeu que sua amiga perdera a memória, buscou saber o que a mesma significava, perguntando aos pais e aos moradores do asilo. Obteve diferentes respostas, entre elas:

“É algo que você se lembre, respondeu o pai”.
 “Algo quente, *meu filho*, algo quente”
 “Algo bem antigo, *meu caro*, algo bem antigo.”

“Algo que o faz chorar, *meu menino*, algo que o faz chorar”.
 “Algo que o faz rir, *meu querido*, algo que o faz rir”.
 “Algo que vale ouro, *meu jovem*, algo que vale ouro” (1995, p.s/n –
 destaques gráficos nossos).

As expressões que se intercalam entre as concepções de memória de cada personagem “meu filho, meu caro, meu menino, meu querido e meu jovem” tonificam o carinho dos idosos para com o personagem, esse sentimento é oriundo de uma amizade sensível. A partir das definições de memória, foi possível questionar os estudantes sobre qual delas mais se aproximava das suas, fazendo-os refletir sobre as próprias experiências.

O protagonista da história, depois de colher todos os sentidos sobre a *memória* prepara uma cesta para Dona Antônia com os objetos que marcaram momentos de sua vida: uma bola de futebol, um ovo quente, uma marionete, uma medalha e algumas conchas. Cada um desses objetos foi responsável por restaurar e devolver lembranças à idosa de etapas também de sua história de vida.

A amizade e aproximação de duas gerações distintas são demonstradas no livro de maneira divertida e sensível, o que foi percebido pelos alunos. O fato de Guilherme conseguir recuperar as lembranças daquela idosa tornou-se para eles um tema envolvente e encantador, pois percebem que um jovem – no caso, uma criança – também pode auxiliar um adulto.

Por meio desse enredo simples e ao mesmo tempo profundo, os alunos lidaram com conceitos distintos: a infância e a velhice, o que, por sua vez, suscitou neles um sentimento de ternura e de respeito para com os idosos. Além disso, a leitura dessa história também proporcionou aos alunos reflexão sobre a própria vida e projeção de suas experiências, trazendo à tona, o que já tinham vivido ou o que ainda vivem com seus avós.

Notamos na Oficina que os alunos se divertiram no reconhecimento do efeito cômico nas rimas. Aproveitamos para demonstrar a preocupação da escritora com a linguagem em seu trabalho, configurando-o como prosa poética: “[...] ele procurou a Sra. **Silvano** que tocava **piano**”, “Ele procurou o Sr. **Cervantes** que lhe contava histórias **arrepiantes**”, “Ele procurou o Sr. **Valdemar** que adorava **remar**”, “Ele procurou a Sra. **Mandala** que andava com uma **bengala**”, “Ele procurou o Sr. **Possante** que tinha voz de **gigante**” (1995, p.s/n).

A obra *Guilherme Augusto Araújo Fernandes* (FOX, 1995) configura-se, desse

modo, como emancipatória, pois rompe com os preconceitos sobre as duas fases da vida: infância e velhice, aproximando-as de forma sensível e poética. A infância é vista como dinâmica e capaz de fornecer ajuda aos adultos, no caso, a uma idosa; e a velhice, por sua vez, é respeitada e vista de modo poético e atraente, pois nessa fase uma idosa pode ter um discurso cativante justamente pelo seu poder de narrar histórias.

Essa leitura proporcionou reflexões nos alunos sobre conceitos de infância, juventude e velhice, bem como os cativou pela poeticidade e dialogia entre texto verbal e imagético: “E os dois sorriram e sorriram, pois toda a memória perdida de Dona Antônia tinha sido encontrada, por um menino que nem era tão velho assim” (FOX, 1995, p.s/n.).

Após a leitura da obra de Fox (1005), indagamos os alunos sobre suas percepções: “Cores vivas. [...]. Tem muita prosa poética. Gostei bastante, e me fez recordar dos textos, músicas e memórias. Músicas – sobre lembranças, textos – entre memórias e memórias que trazem sentimentos”. (M.C., 14 anos); “O livro tem texto imagético. [...] Já mudei de ideia sobre ser confuso, bom quer dizer, no começo ele é, depois não” (L.C., 13 anos).

Como se pode notar a obra *Guilherme Augusto Araújo Fernandes* (FOX, 1995) constitui o acervo de textos quem têm como tema a memória. A leitura e interpretação desse livro contribuiu para a ampliação das reflexões sobre o tema e estabeleceu dialoga diretamente com a obra de Queirós, *Por parte de pai* (1995), objeto de estudo desta dissertação. Ambos (QUEIRÓS, 1995; FOX, 1995) apresentam uma narrativa que atualiza, por meio da escrita, as reminiscências do passado.

Na ânsia de prosseguir com o trabalho, solicitamos uma pesquisa informal sobre Bartolomeu Campos de Queirós e suas obras. Na aula seguinte, apresentamos as obras *Por parte de pai* (1995), *O olho de vidro do meu avô* (2004) e *Vermelho Amargo* (2011). Por meio da apresentação de cada uma (capa, quarta capa e sinopse), exploramos a temática, a idade dos protagonistas, visando a que os alunos escolhessem aquela que consideravam mais interessante para leitura. Realizamos uma votação, a princípio, duas estudantes votaram no livro *Vermelho Amargo* (2011), pois já tinham lido (eu mesma o emprestei). Os demais se identificaram com o livro *O olho de vidro do meu avô* (2004).

Após a discussão, trechos de cada uma das três obras foram lidos. Após a leitura, a maioria dos estudantes mudou de ideia, pois se identificou mais com a história de *Por parte de pai* (1995). Assim, ficou decidido que esta seria a obra que exploraríamos

durante a oficina, embora tenhamos conversado sobre as três. Explicamos aos alunos que estudaríamos figuras de linguagem, para realizar uma análise bem detalhada e profunda da obra de Queirós. Conversamos sobre esse recurso estilístico responsável por tornar as frases mais expressivas, extrapolando assim, o sentido literal das palavras. Isto porque a obra de Queirós, seja ela qualquer for, coloca os estudantes em contato com esse recurso.

Com o objetivo de ampliar a biblioteca vivida dos alunos, mas manter a dialogia com o poema de Casimiro de Abreu, os textos de Ruth Rocha de Sylvia Orthof, lemos o texto “... das saudades que não tenho” (1981), de Bartolomeu Campos de Queirós. Procuramos realizar, também, um trabalho de preparação para a leitura da novela *Por parte de pai* (1995). Gradualmente, trabalhamos com músicas e textos de linguagem mais acessível, próxima do discurso dos alunos, para propor a linguagem em desvio e realizar exercícios de reflexão crítica.

Após a leitura do texto “... das saudades que não tenho” (1983), de Queirós, questionamos os estudantes quanto ao reconhecimento de sua poeticidade. Perguntamos, então, se a escrita de Bartolomeu era diferente das que conheceram em outros textos, obtivemos as seguintes respostas:

Sim, pois a escrita dele é “bem difícil”, ele utiliza muito a linguagem conotativa (M.M., 14 anos).

É uma linguagem muito metafórica, confusa (principalmente com os personagens e os acontecimentos), tem bastante rimas ao longo do texto. A escrita dele é bastante conotativa e um pouco dramática comparado com as outras. (G.F., 14 anos).

Sim, é uma escrita “um pouco difícil” (L.C., 13 anos).

Sim, ela é mais difícil e tem metáforas (B.D., 13 anos).

Sim, pois ele usa formas diferentes de linguagem (B.B., 13 anos).

Sim, ele escreve de forma profunda e utilizando bastantes de linguagens conotativas (M.C., 14 anos).

Ele consegue fazer um texto parecer um poema, te bastante linguagem conotativa (R.S., 13 anos).

Sim, pelo meu ponto de vista a escrita dele é mais complexa (D.C., 13 anos).

Sim, pois ele tem uma escrita mais complicada (I.V., 13 anos).

Sim, pois tem uma forma de ser exagerada. (F.B., 13 anos).

Buscamos também detectar a percepção dos alunos sobre o texto, a história, além da linguagem. Como respostas recebemos:

Muito diferente das outras leituras, pois são “enfeitadas” , complica coisas simples (F.B.,13anos).

Difícil (I.V.,13 anos).

Muito bom (D.C.,13 anos).

Gostei bastante, um tipo que ainda não conhecia (R.S.,13 anos).

Achei legal, lembra um pouco de todos os textos mas uma forma + dramática (G.F.,14 anos).

Achei um texto profundo e bonito, gosto da forma como ele passa sua mensagem! (M.C.,14 anos).

Muito interessante pois conta história de outros (B.B, 13 anos).

É legal e um pouco difícil de ler (B.D.,13 anos).

O texto é muito interessante, pois o jeito que ele usa as palavras faz a história ficar muito mais interessante (M.M.,14 anos).

Sei lá, achei meio triste (L.C.,13 anos).

Como a linguagem era indicada como empecilho à leitura “mais fácil”, realizamos uma seleção das figuras de linguagem essenciais para que pudessem estudá-las: metáfora, comparação, metonímia, ironia, personificação, antítese, paradoxo, sinestesia, hipérbole, eufemismo, apóstrofe, gradação, catacrese, aliteração, assonância e hipérbato. A partir da seleção dessas figuras de linguagem, os alunos se reuniram em duplas e trios e tiveram quatro encontros para organizarem uma apresentação.

O critério era a explicação do conceito e um exemplo bem criativo sobre ele. Alguns estudantes usaram músicas, frases, tirinhas, desenhos, visitando vários gêneros textuais e alargando seus conhecimentos ao colocar em prática a teoria aprendida. No dia da apresentação, pedimos aos grupos que tomassem nota do que estava sendo apresentado pelos colegas. Como algumas figuras de linguagem, eles estavam vendo pela primeira vez, foi necessário realizar intervenções, explicando e auxiliando na compreensão dos conceitos. Nesta atividade foi possível perceber claramente o envolvimento dos estudantes, a dedicação e seu protagonismo.

Realizamos uma aula expositiva sobre os operadores da narrativa, a fim de preparar os estudantes para realizar a análise estrutural da obra. Nesse momento, fomos

encaminhando os alunos a refletir sobre a prosa poética que congrega recursos líricos e elementos da narrativa. Explicamos brevemente sobre tipologias textuais e caracterizamos cada uma delas, explicando em que gêneros textuais podemos encontrá-las de forma predominante. Exploramos a tipologia narração e as partes constituintes do enredo: situação inicial, conflito, clímax e desfecho. Além do enredo, explicamos sobre os operadores da narrativa: espaço, tempo, narrador, personagem, foco narrativo e suas classificações. Ressaltamos a diferença entre narrador e autor, duas entidades distintas, para que não houvesse dúvidas no momento da leitura. Como tarefa para casa, solicitamos que cada um pensasse em uma história narrativa presente em um texto, série ou filme. Pedimos que refletissem como essa narrativa se configurava e quais eram as classificações de cada elemento. Na oficina seguinte, cada um expôs suas reflexões, explicando para a sala o que haviam escolhido para analisar. Os estudantes falaram sobre: obras da saga *Harry Potter*, de J. K. Rowling; *Nos telhados de Paris*, de Katherine Rundell; *High School Musical*, sob a direção de Kenny Ortega; *Apaixonada pelo garoto Nerd*, de Mariana Mello; e *Homem Formiga* dirigido por Peyton Reed. Este momento também se configurou como ampliação dos horizontes de expectativas, pois exigiu que os estudantes colocassem em prática os conceitos aprendidos.

Explicamos aos estudantes como a leitura do livro *Por parte de pai* (1995) seria realizada. Na primeira etapa, contruiríamos hipóteses de leitura, depois realizaríamos uma análise das capas do livro observando: cores, título, disposição das letras e imagens.

Na autorização para participar da oficina já havíamos comunicado aos pais sobre a compra do livro. Os estudantes, então, trouxeram o dinheiro durante duas semanas. Combinamos uma data para que pudéssemos realizar a compra pela internet, no site da Amazon e, pela quantidade de livros, não seria necessário pagar frete. Dos dez alunos participantes, sete adquiriram o livro na data combinada. Uma aluna não pôde entregar o dinheiro na semana da compra, mas passados alguns dias, ela mesma encomendou seu livro pela internet. Duas alunas seguiram lendo em parceria com os colegas. Assim que os livros chegaram, fizemos análise da capa e levantamos hipóteses sobre o enredo.

De modo geral, as expectativas levantadas pelos estudantes acerca do enredo se aproximaram bastante, vale destacar algumas:

Espero que o livro nos conte uma vivência de sua vida e as semelhanças no cotidiano (G.F., 14 anos).

Espero algo que traga lembranças, relação com seu pai ou a falta dela. Coisas familiares e que trazia tristeza para ele (M.C., 14 anos).

Eu espero que o livro seja sobre lembrança algo antigo, linguajar diferente (M.M., 14 anos).

Eu acho que falará sobre uma infância sofrida, por causa do seu pai que o castigava. (F.B., 13 anos).

Eu acho que retrata a infancia dele, eu espero um livro difícil e engraçado (D.C., 13 anos)

Somente as respostas de F.B. (13 anos) e de D.C. (13 anos) divergiram daquelas fornecidas pela maioria dos alunos na referência a um pai que castiga, e de que o livro será “difícil e engraçado” ao mesmo tempo. Essa afirmação revela ausência de medo ao desafio da leitura e expectativa de haja no enredo situações cômicas.

Em relação às capas, destacamos as seguintes hipóteses:

Eu acho que essas crianças representam amigos colegas da infancia, e uma dessas crianças pode ser ele. O amarelo, eu acho que retrata algo velho. E o título em vermelho é para destacar. (D.C., 13 anos).

A capa remete ao passado pois as fotos tem um estilo “antigo”, pois não tem cores. Pelas fotos parece ser um tempo difícil, pois estão sérios. (F.B., 13 anos).

Tem trechos do livro na capa, como se estivesse escrito na parede. A cor amarela nos remete ao passado, a lembranças, juntamente com a imagem de crianças e dos pais (eu acho) como se fossem fotografia. (L.C., 13 anos).

Cor amarela nos lembra de antigo, lembrança, desgastada. As fotos podem remeter a fotografias da família, mas as expressões nos deixa confuso. O título destacada em vermelho pode dar a sensação de mágoa, dor, tristeza. (G.F., 14 anos).

A capa amarela quer representar algo do passado. As letras vermelhas são para dar impacto. Na imagem possivelmente pode ser seus pais as crianças seus irmãos, ou até mesmo seus pais menores. As crianças estão numa foto antiga que remete a lembranças. A palavra pai está maior para mostrar que seu avô que morou junto com ele era por parte de pai, pois sua mãe morreu. Esse título pode ser inspirado na sua vida. Há frases na capa que podem ser escrita em um linguajar mais antigo como o aprendeu com dois “p”. (M.M., 14 anos).

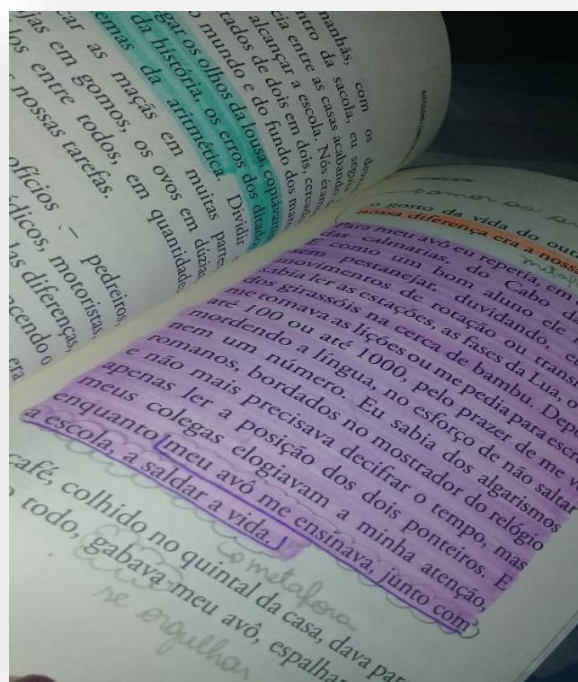
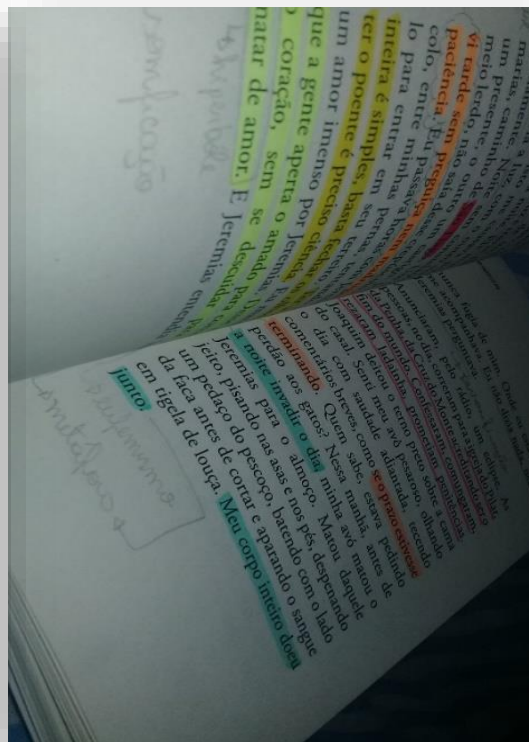
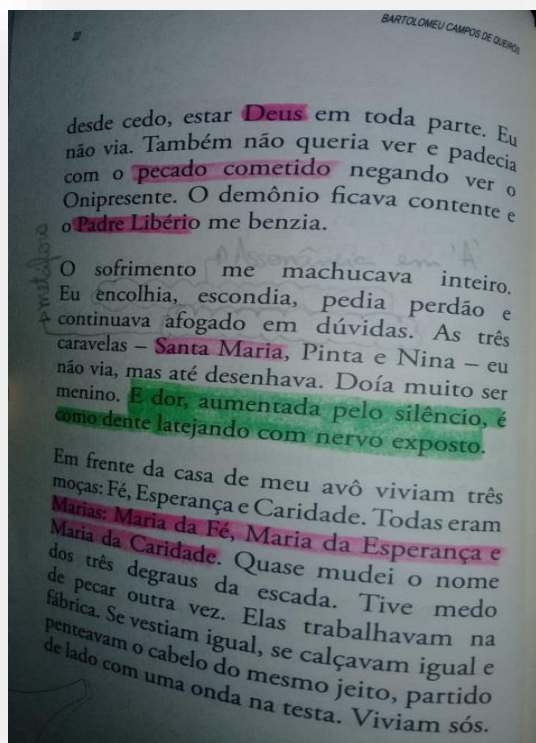
A cor amarela “meio desgastada” me remete a algo antigo ou memórias do passado. O título “Por parte de pai” escrito em vermelho me traz referência à Vermelho Amargo, onde diz que a cor vermelha lhe traz angústia/mágoas e medo. Frases em partes de capa trazem referência às lembranças. As fotos das pessoas talvez queiram se referir à família. Seus rostos não trazem muita felicidade e dão a entender que não são felizes. Fotografias antigas. (M.C., 14 anos).

A princípio, quando solicitamos que fizessem uma análise da capa dos livros, os estudantes afirmaram: analisar o quê? Desse modo, foi necessário realizar intervenções

e suscitar a percepção deles para os detalhes contidos na capa. As respostas se assemelham na questão do tempo antigo, da cor amarelada. Importante ressaltar que a aluna M.C. (14 anos) conseguiu, nesse momento, dialogar com a obra *Vermelho Amargo* do mesmo autor, justificando assim, a cor das letras em *Por parte de pai*.

Sobre o enredo, combinamos que observaríamos os elementos da narrativa, as figuras de linguagem e se estabelecia intertextualidade com outros textos, bem como com os textos que foram trabalhados anteriormente. Combinamos que leríamos um pouco por dia, cerca de 20 páginas. Nas primeiras semanas, discutíamos nas oficinas o que eles tinham lido em casa. Porém, com o passar do tempo os alunos pediram para que pudessem continuar a leitura, que estavam ansiosos para ler mais do que o número de página relativamente estipulado e, como o livro não é dividido por capítulos, mas apresenta um enredo contínuo, sem cortes, optamos pela liberdade na leitura, mesmo colocando uma meta no calendário.

Durante as oficinas, retomávamos a parte em que tínhamos parado para continuar a análise. A leitura foi realizada de diversas maneiras. A professora lia para a turma em voz alta, cada estudante lia uma parte, aproveitávamos o tempo da oficina para realizar a leitura silenciosa e individual, e também foi possível ler em pequenos grupos. É importante citar que, neste meio tempo, alunos contaram que tinham desistido de ler em casa, tinham desanimado e continuaram a leitura junto dos demais na oficina, o que comprova a importância da mediação. Como houve dificuldade de prosseguir com a leitura sozinhos, optamos por realizar a análise de maneira conjunta. Pudemos perceber que cada vez mais os estudantes tornavam-se participativos no processo de análise, visto que, a cada frase ou parágrafo que líamos, eles conseguiam apontar onde havia referência religiosa, metáforas, comparações, hibérpoles, entre outros recursos que já reconheciam. As fotos a seguir revelam seus grifos do que consideraram importante destacar:



Figuras 25, 26 e 27 – Destaques gráficos dos alunos em seus livros

Utilizamos vários espaços da escola para realizar as discussões e a análise do livro. Foi possível perceber que os estudantes aprenderam muito e melhoraram suas análises, tornando-se mais atenciosos. Os exemplos que estudamos em sala sobre intertextualidade serviram de base para que pudessem reconhecê-la dentro do texto, além de conseguirem identificar as figuras de linguagem em cada trecho do livro. Conversando com os estudantes, eles relataram que a leitura estava muito difícil inicialmente e que era necessário voltar e ler novamente para entender os sentidos do texto. Alguns desistiram no meio do caminho de realizar a leitura de forma solitária em casa e preferiram acompanhar a leitura feita pela professora durante as oficinas.

Lemos o livro todo com os estudantes e realizamos a análise de cada página com eles. Nesses momentos da leitura, foi possível tirar dúvidas, esclarecer significados, interpretar sentidos novos. Como alguns estudantes já tinham lido algumas partes em casa puderam participar das discussões e do momento de análise. De modo geral, foi um momento extremamente proveitoso e de muita reflexão.

A partir do que aprendemos na oficina sobre intertextualidade, elementos da narrativa e figuras de linguagem, realizávamos a análise buscando encontrar cada um desses conceitos. O que configura tanto a ruptura de seus horizontes, quanto a ampliação dos mesmos. Apresentamos aos estudantes a canção *Oração ao tempo*, de Caetano Veloso, interpretada por Maria Gadú (2019¹⁹), pois se trata de uma música com uma letra mais elaborada e poética que também exigiu a produtividade dos estudantes para a interpretação. Para fomentar a discussão, foram feitas as seguintes perguntas: de que forma esta música está relacionada à obra *Por parte de pai*? Como o tempo rege nossas vidas? Discutimos sobre essas questões, além de realizar uma análise sobre o tema da música, sua mensagem implícita e as figuras de linguagem contidas nela.

Questionamos os estudantes de que forma essa música estaria ligada à obra de Queirós (1995). Seguem as respostas obtidas:

O tempo, lembranças, infância (D.C., 13 anos).

Eles falam sobre o tempo, onde no livro ele descreve os tempos antigos, volta no tempo. Memórias que nos trazem de volta a alegria, tristeza, etc. (B.D., 13 anos).

O livro nos fala sobre lembranças, que são memórias de um tempo passado. (L.C., 13 anos).

¹⁹ Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/maria-gadu/oracao-ao-tempo.html>>. Acesso em: 10 out. 2019.

Se o tempo não passar não terão lembranças (F.B., 13 anos).

Precisa se passar um tempo para ter memórias, a musica fala sobre tempo e o livro é sobre coisas do passado (para ter passado tem que ter passado tempo). O tempo é meio que a solução de “ tudo”. (M.M., 14 anos).

Na música ela “cita” de como é o tempo, ex: compositor de destinos, tambor de todos os ritmos. A obra nos remete as lembranças, memórias que foi criado naquele TEMPO (infância). (G.F., 14 anos).

Além dessa música apresentei *Paciência*, de Lenine (2019²⁰), e *Por enquanto*, de Cássia Eller (2019²¹), pois dialogam com a obra estudada. Depois de ouvi-las realizamos uma reflexão sobre que sentimentos essas canções suscitam e discutimos sobre como as letras nos remetiam à obra lida e ao tema da memória, infância, tempo, entre outros. É importante ressaltar que a questão do tempo, tão recorrente na obra de Queirós (1995), foi explorada durante as Oficinas Literárias, de modo que os estudantes pudessem reconhecer que se tratava de um tempo memorialístico, narrado de maneira não linear, em que as ações descritas não ocorrem no momento da narração, mas estão num tempo pretérito guardado na memória. Por esse motivo, apresentamos outros gêneros textuais que reforçavam o conceito de *tempo*, por meio das músicas, dos poemas e das próprias recolhas de histórias e no exercício de atualizar suas lembranças por meio testemunho de suas histórias de vida.

O tempo da memória, fechado nas lembranças, relaciona com a configuração do espaço na obra também fechado na casa do avô do protagonista-narrador. A obra de Queirós, ao mesmo tempo em que apresenta um viés cômico, configura-se, sobretudo, como uma história dramática que não traz um final feliz, diferente dos livros que os estudantes estão habituados a ler. Por todos esses fatores, percebemos que a obra contribuiu efetivamente para a ampliação das reflexões dos alunos, tanto sobre si, quanto sobre a própria obra analisada.

Depois da discussão, surgiram vários comentários, destacamos alguns que sintetizam os demais:

Essas músicas me transmitem paz e calma. Pude perceber que todas elas possuem uma intertextualidade parecida, tais como as três tem o foco a passagem do tempo, aos sentimentos que temos com essa passagem. Todas elas trazem referências dos livros de Bartolomeu que tem muita presença de tempo, dos sentimentos marcantes, de momentos (M.C., 14 anos).

²⁰ Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/lenine/paciencia.html>>. Acesso em: 10 out. 2019.

²¹ Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/cassi2019a-eller/por-enquanto.html>>. Acesso em: 10 out. 2019.

Paciência: A vida não segue o ritmo de sua rotina, na música ela explica que precisamos sentir as coisas boas que tem a oferecer. Por enquanto: Nessa canção, ela transforma as palavras em sentimentos, a letra faz um sensação de monotonia, entretanto no final da mesma faz como que o sentimento não tenha mudado (lembra da relação dos avós e do neto com seu avô). Oração ao tempo: Essa música nos remete lembranças e que temos que aproveitar, pois o tempo não volta (G.F., 14 anos).

Vários sentimentos que fazem você refletir sobre seu passado. Todas falam sobre o tempo. O livro por parte de pai. Na música mudaram as estações a cantora diz “estamos indo de volta pra casa” e no final do livro diz que o neto está voltando para casa (M.M., 14 anos).

Eu senti que devemos fazer as coisas com mais calma. Não conhecia as músicas. Elas tem em comum com a nossa vida (B.B., 13 anos).

Ao ouvir essas músicas minha sensação foi de tristeza e alegria por estar lembrando de coisas que aconteceram. Não conhecia as músicas. Todas falam sobre o tempo e a memória. É possível estabelecer uma relação pois ambos falam sobre recordações e sobre o tempo (B.D., 13 anos).

Bom eu senti que as músicas nos dão uma lição sobre o tempo, por exemplo, sobre como ele é o responsável por as vezes fazer o “pra sempre” não ser eterno, o “nunca” virar “pra sempre”; mesmo quando tudo pede calma e o corpo alma, a vida continua, ela ã para. Senti que o tempo é responsável por muitas coisas como o destino. Eu só conhecia a música Oração ao tempo. Bom, a relação de intertextualidade delas é que todas falam do tempo: “compositor de destinos, tempo, tempo, tempo, tempo”, “o pra sempre, sempre acaba”, “a vida ã para (L.C., 13 anos).

Pelos depoimentos dos estudantes, pudemos observar que, em sua maioria, não conheciam as letras da músicas, mas que mesmo assim reconheceram a dialogia que elas estabelecem com a obra *Por parte de pai* (1995) quanto aos temas da infância, memória e saudade. Notamos que associam as músicas às próprias emoções: “Ao ouvir essas músicas minha sensação foi de tristeza e alegria por estar lembrando de coisas que aconteceram”; “elas tem em comum com a nossa vida”; “eu senti que...”; e a um aprendizado existencial: “nos dão uma lição sobre o tempo”

Ressaltamos a resposta de G. F. (14 anos) que cita a relação entre avô e neto na obra de Queirós (1995), e a resposta de M. M. (14 anos), que faz uma ligação da letra da música “indo de volta pra casa” com a cena final da obra lida. De modo geral, os sentimentos que foram suscitados após as canções passam pela reflexão, lembrança do passado, paz, alegria, calma e também tristeza. Destacamos também a resposta de L. C. (13 anos) que fez uma análise muito sensível de cada parte da letra das músicas trabalhadas, ressaltando a vulnerabilidade do tempo e que o mesmo não dura para sempre. Finalmente, partimos para a próxima etapa do questionamento do horizonte de expectativa.

3.4.4 Questionamento do horizonte de expectativa

O questionamento do horizonte de expectativa configura-se como um momento de realizar uma autoavaliação sobre as leituras, comparando e discutindo as que foram realizadas nas etapas anteriores, levando os alunos a refletir sobre quais exigiram deles um nível de reflexão mais elaborado. Assim, sobre o material que já fora trabalhado, os alunos realizam uma análise revisitando os textos e refletindo sobre eles.

Segundo Bordini e Aguiar: “Supõe-se portanto, que 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). Notamos que essa reação aconteceu com o livro *Por parte de pai* (1995), de Queirós. Colhendo alguns comentários dos estudantes para a seguinte questão: O que você achou da linguagem de Bartolomeu? Ela é diferente das outras?

Obtivemos respostas como da maioria: “Achei uma leitura difícil!”. Somente depois de trabalharmos na recepção as etapas do Método Recepcional, notamos que houve alteração na percepção dos alunos sobre a obra e, inclusive, seu escritor, pois verbalizaram sentimentos de admiração da obra e da maestria de Queirós (1995), além de elevarem sua autoestima, pois relataram sentir “orgulho de si mesmos”, por compreenderem aquela obra que antes parecia muito complexa.

Depois de executada a análise comparativa no processo de experiência leitora, os estudantes devem passar pelo processo de autoavaliação, debatendo sobre seu comportamento em relação aos textos lidos, aos desafios enfrentados e às ações necessárias para a compreensão de sentidos. Para a consecução desses objetivos, solicitamos que os estudantes fizessem uma pesquisa mais aprofundada sobre o autor Bartolomeu Campos de Queirós, lendo sobre sua biografia, suas obras e refletindo sobre sua maneira de escrever. Pedimos que pesquisassem obras diferentes daquelas já comentadas na oficina. Para ampliar esta atividade, exibimos aos alunos o vídeo *Manifesto por um Brasil literário* (2019) em que ele cita sobre a importância da literatura e da fantasia, e da acessibilidade aos livros. Com este vídeo e com a pesquisa, ficou claro que os estudantes conseguiram reconhecer a importância do autor no cenário nacional reconhecendo que ele era muito comprometido com a educação. Em seus depoimentos sobre a obra de Queirós, notamos que os alunos saíram de sua zona de conforto, contudo, apreciaram a leitura: “Um livro diferente dos que eu já li, porém

interessante. Com uma linguagem mais formal” (L. C., 13 anos); “O autor como nos livros parece que fala poeticamente ele tem muito conhecimento etc.” (M. M., 14 anos); “Gostei de sua narrativa e do jeito que ele traz significado a coisas que não paramos para notar: como sentimentos e emoções. Vejo que foi muito importante para a história da literatura brasileira” (M. C., 14 anos); “Hoje vimos que Bartolomeu utiliza em sua escrita e na fala uma linguagem filosófica além de escrever em prosa poética” (G. F., 14 anos); “Ele é muito inteligente, e muito premiado ele é brilhante” (D. C., 13 anos).

Notamos que, a partir do vídeo apresentado aos alunos e da leitura de *Por parte de pai* (1995), eles conseguiram perceber que se trata de um autor reconhecido por sua produção literária e sua linguagem diferenciada, bem como pelos seus projetos voltados à leitura. Destacamos a resposta de M. C. (14 anos), a qual afirma que o autor trata de temas que, muitas vezes, passam despercebidos, além de trabalhar com sentimentos e emoções. Na resposta de D. C. (13 anos), também percebemos que ele reconhece o valor do autor e afirma que é um escritor “brilhante”.

Durante a leitura de *Por parte de pai* (1995), colocamos em discussão qual personagem agradara mais aos alunos. Nesta etapa da pesquisa, as duas alunas que não compraram seu próprio livro abandonaram a Oficina Literária²². Então, como respostas recebemos:

Avô. Porque ele é muito presente na história e também ele faz muitos atos importantes na história (M. M., 14 anos).

O neto. Gostei da participação que ele fez no livro, da maneira com que ele admirava seu avô e demonstrava respeito acima de tudo (M. C., 14 anos).

Neto, narrador (G. F., 14 anos).

A avó, por que ela é supersticiosa igual a mim e a minha família (F. B., 13 anos).

O avô, por que ele é muito inteligente e engraçado e me identifico com ele em um aspecto que ele não gosta de gatos (D. C., 13 anos).

O neto, porque ele é o personagem principal e geralmente o personagem principal é o meu favorito, eu tbm gosto da forma que ele brinca com as palavras (L. C., 13 anos).

O personagem que eu mais gostei foi do avô, porque ele escrevia tudo o que acontecia no seu dia a dia e ele gostava muito de seu neto (B. B., 13 anos).

²² Este fato foi debatido com os alunos para que verificássemos suas percepções sobre o desinteresse dessas alunas que abandonaram as atividades. Conforme relatos, uma delas queria namorar no horário da Oficina e a outra não se sentia motivada aos estudos.

O personagem que eu mais gostei foi o avô, talvez por eu ter uma grande ligação com os idosos e meus avós (B. D.,13 anos).

Pelas respostas, pudemos notar que a identificação dos alunos com as personagens é aproximada de suas vivências afetivas e respeitadas com seus familiares – inclusive das culturais, como superstições –, de seus gostos por animais. Também notamos que a hipótese de o livro “ser difícil”, mas também “engraçado” foi atendida, pois a personagem do avô é divertida, inteligente e sensível, considerada como atraente pelos alunos leitores. O jovem narrador também é admirado pela sua capacidade de observação sensível de seu entorno social e da sua inteligência em lidar com as situações no cotidiano familiar.

Perguntamos, então, de qual parte da história cada aluno gostou mais. Eles responderam:

A parte do cinema onde os analfabetos ficavam no fundo porque não entendiam a história, e de acordo com “neto” imaginar a história era muito melhor do que ter ela pronta com um enredo pronto. Achei interessante o fato do autor dizer que **o cinema era feito com panos** (M. M., 14 anos – grifos nossos).

Gostei muito da narração de quando Maria Esperança morreu, pois o jeito que ele descreveu essa perda foi extremamente lindo e profundo, **trazendo metáforas que procuravam intensificar a dor da morte** (M. C.,14 anos – grifos nossos).

Quando o neto fala que **o medo o curou, as metáforas que ele utiliza**, a história das Marias e as aventuras que ele vivia com o avô”. (G. F.,14 anos – grifos nossos).

A parte ele disse que **quem saber ler perde a magia do cinema**, pois entende a história e não pode mais criar (F. B.,13 anos – grifos nossos).

O final, por que fez eu quase chorar foi muito **lindo e metafórico**, gosto da também da parte que a avó fala o monte de coisas supersticiosas é **muito engraçado** (D. C.,13 anos – grifos nossos).

Não dá para escolher uma parte, eu simplesmente amei esse livro, o modo que o neto gosta de **brincar com as palavras**, a relação dele com o avô, **as metáforas** e muitas outras coisas, não consegui escolher a minha parte favorita ainda (L. C.,13 anos).

Foi quando seu neto fez xixi na cama e seu avô ameaçou de escrever na parede e isso **iria ficar p/ sempre** (B. B.,13 anos – grifos nossos).

A parte que e mais gostei foi quando o avô **ameaçou de escrever na parede caso o menino fizesse xixi na cama** (B. D.,13 anos – grifos nossos).

Como se pode notar M. M. (14 anos) aponta para uma parte da história que não é

tão significativa no sentido de ser a parte principal. É interessante que o aluno cita o fato de como o cinema era feito, comparando com a época em que vive e com sua realidade. A estudante M. C. (14 anos) reconhece a poeticidade do autor ao descrever a morte de Maria Esperança, pois o mesmo refere-se a isso dizendo recorrer ao ditado popular de que a esperança é a última que morre, mas que, nesse caso, ela foi a primeira: “Eu sempre ouvia dizer que a Esperança é a última que morre. No caso das moças, a Esperança partiu primeiro.” (1995, p.23). F. B. (13 anos) identifica-se com a parte da imaginação criativa do narrador. O aluno D. C. (13 anos) reconhece o humor, por meio das histórias supersticiosas da avó e a linguagem poética do final do livro. Já L. C. (13 anos) não consegue escolher uma única parte, afirmando sua identificação com a obra, já que Queirós consegue, segundo ela, “brincar com as palavras”. Os estudantes B. B. (13 anos) e B. D. (13 anos) concordam que a parte preferida da obra reside na cena em que o avô do protagonista ameaça escrever na parede, se o neto persistir em fazer xixi na cama. O narrador afirma que o medo da exposição o levou a se curar do problema.

Indagamos quais foram as dificuldades para ler o livro, visando observar se os obstáculos realmente residiam na linguagem. A seguir, temos as respostas:

A linguagem utilizada, entender as metáforas, (entender as figuras de linguagem) (M. M., 14 anos).

Achei dificultoso a escrita e as metáforas diferenciadas, trazendo uma estrutura e uma linguagem diferente do que estamos acostumados a ver (M. C, 14 anos).

A parte mais difícil foi a linguagem conotativa profunda, as metáforas, intertextualidade com outra de suas obras e suas figuras de linguagem (G. F, 14 anos).

Todas as figuras de linguagem que eu não conhecia e algumas expressões que eu não conhecia (F. B., 13 anos).

Acho que **a maior dificuldade é que as informações são todas juntas e é muita informação de uma vez** (L. C., 13 anos – grifos nossos).

O livro foi **um pouco difícil, as vezes tinha até que ler de novo p/ entender o q/ ele queria dizer** (B. B., 13 anos – grifos nossos).

Muitas informações ao mesmo tempo em pouco parágrafo e palavras difíceis de compreender (B. D., 13 anos – grifos nossos).

Foi um pouco complicado **tinha partes do livro que eu não estava entendendo nada**, eu li tudo em um dia foi cansativo deu até sono **mas o final me surpreendeu.** (D. C., 13 anos).

Como se pode notar, a linguagem é um empecilho, mas também a forma de narrar com avanços e recuos – analepses e prolepses – que exigem retomadas, além é claro da quebra da *good continuation* e dos vazios. Um dos obstáculos da leitura responsável pelos vazios, rupturas e lacunas são os silenciamentos na relação do narrador protagonista com os adultos a seu redor em *Por parte de pai* (1995). Este narrador, por sua vez, alterna a visão do homem adulto, lembrando o menino que foi. A focalização narrativa desse adulto sobrepõe-se no início da novela a do menino, todavia, no decorrer do relato, desaparece com a finalidade de conferir voz a ele. Assim, a história passa a ser narrada pela voz de uma criança. Há então, uma alternância nessa focalização, embora se trate do mesmo personagem principal. Este é um fato que gera muitas dúvidas nos alunos no momento da leitura, pois configuram-se como vazios que precisam ser interpretados ao longo da narrativa.

Desta forma, a arquitetura da linguagem exige de seu leitor a atitude de abandonar sua condição de passividade perante o texto e passar a uma atitude dinâmica na construção da obra literária. As lacunas, segundo Iser (1996 e 1999) convidam o leitor a ser protagonista, realizando o exercício de completar os vazios que ainda devem ser preenchidos naquela obra por meio de suas experiências e sua reflexão. São essas lacunas que garantem ao texto seu caráter comunicativo e, segundo Ferreira (2009), o texto que possui essa estrutura cede espaço ao seu leitor implícito. É somente por meio da participação do leitor e do resgate de suas experiências que a leitura pode tornar-se prazerosa e portanto, significativa.

Perguntamos sobre a forma pela qual cada aluno realizou sua leitura, com a finalidade de que autoavaliassem suas competências, bem como o texto que tinham em mãos. As respostas foram:

A professora nos deixou livre para ler, porém não tive uma boa experiência na hora de ler, pois me dava cansaço, com sono, por isso optei em ler junto com a professora para ter mais ânimo. (li até a página 26 depois prossegui com a professora) (M. M., 14 anos).

Comecei a ler, mas por achar a linguagem muito difícil e algo que não era do meu acesso, parei um pouco e resolvi acompanhar a leitura junto com a professora nos horários da oficina, o que deu uma boa ajudada para poder entender o assunto e conseguir analisar as figuras de linguagens e o texto em si. No geral gostei bastante de ter feito essa leitura, foi uma experiência nova que somou muito para minha aprendizagem (M. C., 14 anos).

Primeiramente li o livro inteiro com um pouco de dificuldade pela linguagem conotativa e enquanto fazíamos a análise na oficina li ele de novo

o analisando profundamente entendendo assim seu sentido (G. F.,14 anos).

Fui pouco a pouco acompanhando a professora, não lia muito, mas com o início da explicação e depois que eu comecei entender o livro eu comecei a ler frequentemente com dificuldade, mas lia (F. B.,13 anos).

Eu não estava entendendo nada, foi cansativo, mas o final me surpreendeu (D. C.,13 anos).

Eu li em casa, e na escola, eu sempre lia com calma e prestando atenção no que estava lendo, sempre que não entendia alguma parte eu voltava e lia de novo até entende-la (L. C.,13 anos).

Eu realizei essa leitura na biblioteca da escola, na sala de aula, com a minha professora, com meus amigos e na minha casa (B. B.,13 anos).

No começo eu lia sozinha, mas depois comecei a ler com a professora na oficina (B. D., 13 anos).

Observamos pelas respostas que a maior parte dos estudantes iniciou a leitura individualmente, mas depois, encontrou dificuldades para concluí-la sozinhos. Assim, evidencia-se a importância da mediação do professor, numa atitude de não deixá-los desistir da leitura e prosseguir de maneira dinâmica e interativa. Os estudantes, de modo geral, encontraram empecilhos para prosseguir com a leitura: sono, cansaço, dificuldade em entender algumas frases, entre outros motivos. Para que a leitura ocorresse de maneira satisfatória, optamos por realizá-la com os estudantes durante as Oficinas Literárias, utilizando de diversas técnicas: leitura silenciosa, em voz alta, individual, em duplas, em grupo, cada integrante lendo uma parte.

Na etapa final da Oficina Literária, solicitamos que avaliassem a própria experiência em terem participado. Queríamos saber se as expectativas dos alunos tinham sido atendidas. Eles responderam:

Não tenho palavras para descrever como foi maravilhosa minha experiência na oficina. No começo não havia percebido que estava colocando meus conhecimentos adquiridos na oficina em minhas análises de textos até que quando fui escrever textos estava automaticamente fazendo uma análise profunda (G. F.,14 anos).

Foi excelente para a minha vida, acrescentou principalmente como estudante e pessoa. Deu para ultrapassar todas as expectativas que eu criei, foi extremamente incrível e um momento delicioso de muita aprendizagem. (M. C., 14 anos).

Participar da oficina foi a chave para aumentar meu conhecimento sobre a língua portuguesa, não só sobre ela, mas também sobre Bartolomeu Campos de Queiros, que é um autor que utiliza uma linguagem “meio” difícil de entender. **O quanto você mais lê, mais se acostuma com essa linguagem. As expectativas foram superadas, pois eu descobri muitas coisas** (M. M.,14 anos – grifos nossos).

Foi muito boa gostei muito, e sim foi até **melhor do que eu esperava** (D. C., 13 anos – grifos nossos).

Muito diferente do que eu achava, pois eu achava que **seria uma espécie de aula e não análise de um livro** (F. B., 13 anos – grifos nossos).

A minha experiência foi ótima, eu amei participar da oficina. Sim, foram mais que atendidas, foi muito **melhor do que eu esperava** (L. C., 13 anos – grifos nossos).

As minhas expectativas foram atendidas, foi uma experiência muito satisfatória, pois consegui aprender diversas coisas e a ler livros com uma leitura mais difícil (B. D., 13 anos).

Como muitos afirmaram que aprenderam muitas coisas novas, perguntamos quais. Obtivemos as seguintes respostas:

Intertextualidade, Tipologia e Dialogia, Como fazer uma análise, Palavras novas, Figuras de linguagem (G. F., 14 anos).

Aprendi a não somente ler um texto, mas sim analisa-los e interpretar figuras de linguagem. Aprendi novas figuras de linguagem, tais como a catacrese, Personificação, Gradação, elementos da narrativa e diversas outras que somaram demais para a minha aprendizagem. Aprendi também sobre intertextualidade e muitos outros (M. C., 14 anos).

Intertextualidade, figuras de linguagem (muitas figuras), sobre gêneros linguísticos (narrativa) elementos, aprendi analisar bem um livro, um trecho etc. (M. M., 14 anos).

Intertextualidade, elementos da narrativa, algumas figuras de linguagem (muitas figuras) (D. C., 13 anos).

Figuras de linguagem, elementos da narrativa, intertextualidade, analisar um livro (F. B., 13 anos).

Figuras de linguagens, aprendi sobre intertextualidade, interpretar melhor textos e livros, além de fazer análise de livros (L. C., 13 anos).

Eu aprendi a ter uma leitura melhor e interpretar melhor os textos, livros e etc. (B. B., 13 anos).

Eu aprendi que em um texto temos a intertextualidade que é a junção de textos, que em um texto podemos ter várias linguagens diferentes, que na narrativa temos o PENTE (B. D., 13 anos).

Pelas respostas concluímos que houve aprendizado de maneira significativa. Os alunos mencionaram que aprenderam a ler melhor um livro, a interpretá-lo de maneira profunda. A intertextualidade é um conceito recorrente na fala dos mesmos, assim como as figuras de linguagem, elementos da narrativa e novos vocabulários. Destacamos a resposta de G. F. (14 anos) quando menciona ter aprendido “palavras novas”. De fato,

foi necessário, na recepção, parar a leitura para explicar conceitos ou solicitar que os alunos procurassem significados de palavras que desconheciam. Houve momentos em que os motivamos a entendê-las, além de pesquisando, também por meio do contexto. É importante ressaltar que o aprendizado citado pelos alunos refere-se ao fato de realmente terem sido protagonistas da própria aprendizagem: eles mesmos pesquisaram sobre figuras de linguagem e foram convidados a realizar uma apresentação sobre seus conceitos, utilizando-se para tanto de exemplos expostos para toda turma. Também ativaram suas memórias de leituras anteriores (biblioteca vivida) (FERREIRA, 2009) – compostas por textos diversos, livros, filmes, entre outras produções culturais – para entender o conceito de intertextualidade e exemplificá-lo nas exposições para os demais colegas de turma.

Por fim, questionamos as impressões dos alunos sobre o livro *Por parte de pai* (1995). Como respostas, recebemos:

Achei bem profundo, cheio de figuras de linguagem, uma linguagem conotativa e metafórica, com bastante descrição e intertextualidade com outras de suas obras (G. F., 14 anos).

Gostei demais, é um livro extremamente rico em figuras de linguagens e detalhes... tem uma linguagem diferente do que estou acostumada, mas se bem interpretadas são incríveis. Amei poder ter essa experiência! (M. C., 14 anos).

Tem partes do livro que achei complicado, é um livro lindo e muito profundo gostei muito, o autor (Bartolomeu Campos de Queiroz) é de mais (D. C., 13 anos).

É um livro que mesmo falando sobre memórias, mas eu não me identifico com o livro, pois para mim um livro de memórias tem assuntos comuns (F. B., 13 anos).

Eu gostei do livro, no começo eu achei um pouco confuso por conter **várias informações juntas e não ser separado por capítulos, mas depois eu me acostumei e gostei muito.** Eu notei que ele é um livro que tem muitas metáforas, referências religiosas, muitas figuras de linguagens, muitas referências e ditados populares, um livro bem descritivo e detalhado, além de ter intertextualidade com o livro “olho de vidro do meu avô” e com o “vermelho amargo”. Enfim eu gostei muito e foi uma ótima experiência fazer análise deste livro. Esse é um livro que eu recomendo! (L. C., 13 anos – grifos nossos).

Minhas impressões foi que o livro era uma leitura muito divertida e difícil (B. B., 13 anos).

O livro tem uma leitura difícil, mas que é legal pq podemos encontrar muitas informações e apenas 1 parágrafo e também você fica emocionado ao poder se identificar com a história do livro e de seus parentes (B. D., 13 anos).

Notamos que o gênero novela causa estranhamento nos alunos que esperam por capítulos, conforme seu fôlego de leitura. No início da leitura, houve certa dificuldade em estabelecer até que ponto leriam o livro, já que não há divisão capitular. Mesmo assim, alguns estudantes liam por etapas em casa. Alguns deles solicitaram que a leitura do livro fosse livre, pois estavam “curiosos e ansiosos” para prosseguir, já que sua estrutura, novela, não realiza pausas, causando assim uma sensação de continuidade e sucessão dos fatos. Durante o decorrer da leitura em sala de aula, foi necessário escolher interromper a leitura em um tema específico. Nas aulas seguintes, sempre havia necessidade de retornar nas páginas anteriores a fim de recuperar as “cenar” e acontecimentos que serviriam de base para continuar a leitura da obra.

Como atividade prática referente à leitura dos textos durante as atividades da Oficina Literária, em especial, de *Por parte de pai* (1995), solicitamos que os estudantes recolhessem histórias, relatos e lembranças com seus pais ou avós para que pudéssemos realizar um livro de recordações com esse material. Além disso, pedimos para que pesquisassem sobre o livro *Bisa Bia Bisa Bel*, de Ana Maria Machado, pois trata-se de uma obra que dialoga diretamente com a de Queirós e se aproxima pela narrativa em primeira pessoa e a presença de uma pessoa idosa, neste caso, a avó. Na aula seguinte, comentamos sobre o livro e de que maneira ele se relacionava com *Por parte de Pai* (1995). Visávamos despertar o interesse deles para leituras posteriores, como a obra de Ana Maria Machado.

Durante os encontros, confeccionamos um livro de memórias com as histórias colhidas pelos alunos. Pedimos para que levassem materiais diversificados, como fotos e imagens para enfeitarmos nosso scrapbook (**vide nos anexos o livro em pdf**). Desse modo, convidamos os estudantes a realizar uma atividade diferente e colocar em prática aquilo que o livro de Queirós nos traz e também o de Guilherme Augusto: recolher histórias e participar de um bate papo com um idoso. Conversamos com os estudantes sobre a possibilidade de realizarmos uma visita à casa de minha avó. Todos mostraram-se muito entusiasmados, pois ouviríamos histórias retiradas da memória de uma pessoa e depois faríamos um café para comemorar. Para comunicar aos pais de nosso objetivo com essa visita e obter autorização para tal, enviamos um bilhete em que explicávamos a importância da atividade na exploração dos temas “memória” e “infância”, além da possibilidade ampliação da percepção deles sobre um idoso. Queríamos que, diferente da sociedade capitalista em que vivemos na qual os sujeitos só têm valor se conseguem produzir capital, os alunos vissem um idoso como fonte de sabedoria, de memórias

afetivas e também divertidas de sua própria infância.



Figura 28 – Foto do encontro com Dona Augusta – relato de histórias da infância

O encontro na casa dessa avó proporcionou uma experiência incrível. Os estudantes se divertiram bastante e puderam ouvir um pouco das suas histórias, além de perceber as diferenças entre o tempo passado e os tempos atuais. Antes de irmos à visita, pedimos para que cada estudante preparasse três perguntas para fazer à Dona Augusta. Posteriormente, essas perguntas foram também registradas no livro de memórias, bem como os registros desse momento. A seguir, podemos visualizá-las:

- Qual objeto mais remete às suas lembranças?
- Qual o sentimento que você tem quando se trata de lembranças?
- Quais são suas melhores lembranças?
- Quais são suas piores lembranças?
- Conte-nos uma história engraçada.
- Como era a escola na sua época?
- Você se arrepende de algo que fez ou deixou de fazer?
- Do que você brincava quando criança?
- Como conheceu o seu marido?

Pelas perguntas dos alunos, notamos que as aproximaram de suas próprias vivências, mas também daquelas dos narradores de *Queirós*, de *O olho de vidro do meu avô*, *Vermelho amargo* e *Por parte de pai*. Essa associação justifica-se pela indagação de um “objeto” que remete a lembranças, como se configurava a escola na infância de Augusta e as brincadeiras, como conheceu o “marido”. As respostas da contadora de

histórias podem ser vistas no scrapbook (**vide nos anexos o livro em pdf**). Por meio dos relatos posteriores dos alunos sobre essa visita, pudemos notar que sua curiosidade fora satisfeita, bem como se divertiram com os relatos. Aproveitamos as discussões para problematizar o papel do idoso em nossa sociedade contemporânea, inclusive seu valor expresso na obra *Por parte de pai* (1995). Em especial, na cena em que a filha do avô paterno do narrador maltrata o próprio pai e reclama por precisar cuidar dele, após a enfermidade de sua mãe.

3.4.5 Ampliação do horizonte de expectativas

A última etapa do Método consiste na tomada de consciência das aquisições com o processo da leitura. Esta tomada de consciência pode ocorrer individualmente ou em grupo. O papel do professor neste momento é auxiliar os estudantes no reconhecimento sobre o que foi conquistado e o que ainda resta aprender. Conscientes disso, partem para a busca de novos textos que possam contribuir para o alargamento de seus horizontes. A partir desse estágio, todo o processo do Método Recepcional reinicia-se, mas dessa vez, com uma carga de estímulo bem maior do que a inicial, pois já provaram da experiência de expandir seus conhecimentos. Segundo Bordini e Aguiar: “Significa dizer que o final desta etapa é o início de uma nova ampliação do método, que evolui em espiral, sempre permitindo aos alunos uma postura mais consciente com relação à literatura e à vida” (1993, p. 91).

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

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

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

e toda a comunidade escolar.

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

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

Para Bordini e Aguiar:

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

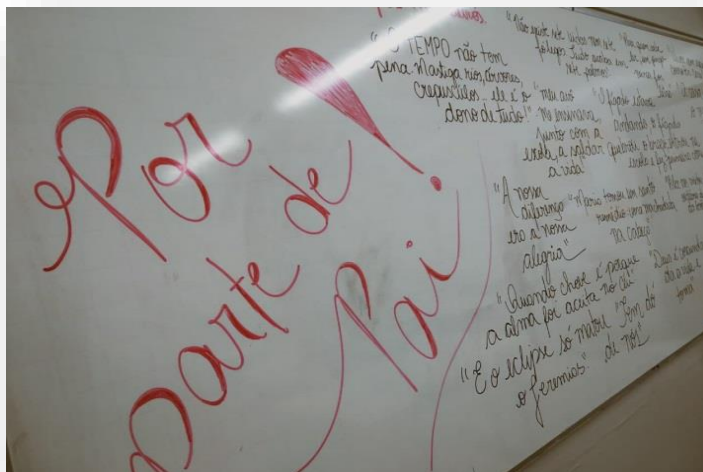
Como se pode observar, a quinta etapa do Método, *Ampliação dos horizontes de expectativas* ocorreu de maneira positiva e significativa, já que os estudantes puderam, por meio de toda sequência didática realizada, colocar em xeque seus conhecimentos e suas certezas e questioná-los, resultando assim,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

Como fechamento das oficinas, solicitei que os estudantes escolhessem a parte do livro de que mais gostaram para realizar uma encenação. Eles se dividiram em dois grupos. As meninas optaram por utilizar a lousa da sala de aula, como se fosse a parede da casa do avô e escreveram os trechos mais marcantes do livro. Lembraram-se também da parte em que o neto não podia ler, pois o que era coisa de adulto, o avô escrevia bem lá no alto: “Todo acontecimento da cidade, da casa, da casa do vizinho, meu avô escrevia nas paredes. Quem casou, morreu, fugiu, caiu, matou, traiu, juntou, chegou, partiu. Coisas simples como a agulha perdida no buraco do assoalho, ele escrevia”; e “Conversa mais indecente, ele escrevia bem no alto. Era preciso ser grande para ler, ou aproveitar quando não tinha ninguém em casa.” (1995, p.11).

Já o grupo dos meninos escolheu uma parte que chamou a atenção, pois foi marcante para eles. O grupo encenou o momento em que o narrador afirma que quando iam ao cinema, quem não tinha estudo sentava na cadeira de trás: “Quando se passava o

filme, quem não possuía leitura se assentava atrás do pano e pagava só meia entrada” (1995, p.35). A seguir, algumas fotos das encenações de trechos favoritos podem ser vistas:





Figuras 29, 30, 31 e 32 – Encenações das partes preferidas do livro *Por parte de pai*.

No dia 25 de novembro, realizamos um piquenique para confraternizar e aproveitamos para realizar um bate papo, para que os alunos fizessem uma espécie de autoavaliação relembrando porque foram para a Oficina Literária, o que mais lhes agradou, de qual parte do livro mais gostaram, porque foi importante participar, entre outras informações que eles considerassem relevantes. O resultado das discussões encontram-se no CD em anexo (**vide envelope**). Vale destacar aqui alguns comentários:

No dia de empréstimo na biblioteca eu peguei um livro que se chama **Indez**, e nesse mesmo dia a senhora tinha aplicado um poema do Casimiro de Abreu que eles faziam intertextualidade (B. D., 13 anos).

Eu já tive a oportunidade de ler Vermelho Amargo pela professora ter me recomendado. Eu gostei bastante, mas apesar de não ter esse conhecimento que eu tenho agora, foi uma leitura muito prazerosa porque **os sentidos que eles trouxeram pra minha vida foi algo muito significante**. E eu também li o Olho de vidro do meu avô, pela mesma professora também. Eu criticava o livro, **eu tinha julgado o livro pela capa e pelo título e ela me deu a oportunidade de ler ele falando que ele não seria o que eu tinha pensado e ele foi incrivelmente bom!** (M. C., 14 anos – grifos nossos).

Participar da oficina foi muito bom, foi uma experiência muito boa. Eu achei no início que ia ser chato, sabe? Enjoativo de ficar todas as aulas falando sobre livro, livro, livro, mas hoje é uma experiência muito legal. Eu aprendi mais sobre livro, a fazer leitura difícil. É isso! **Me incentivou a ler mais livros né? Porque antes eu não lia nenhum livro** (B. B., 13 anos).

Eu achava a linguagem meio difícil de entender porque havia muitas metáforas, e as vezes ele colocava muitas descrições ao mesmo tempo e não encaixava muito bem na história. Daí, **de acordo com as aulas, com as figuras de linguagem aprendidas, eu comecei a compreender melhor o livro** (M. M., 14 anos).

Quando eu comecei a fazer meus textos (é..) eu imaginava sempre a professora fazendo uma análise profunda dele, tipo aí, aqui vai aparecer uma metáfora, aqui uma linguagem conotativa, aqui eu tenho uma hipérbole, aqui uma gradação e foi isso **o meu conhecimento que eu coloquei em prática**. (G. F., 14 anos).

Então, eu **nunca tive muito contato com livro**, assim, eu nunca gostei muito de lê e eu tenho um pouquinho de dificuldade né, eu prefiro assistir filme ou dormir do que ler, mas aí né, a oficina, trouxe ele livro aqui pra mim que eu gostei, além da minha professora ter me aconselhado ler, né!

Eu vim pra oficina, eu queria mesmo, porque minha mãe falou que ela sabe que eu não gosto de ler né, aí ela falou que era pra ajudar eu gostar de ler. Aí eu falei assim, ah, será que eu vou memo nesse negócio? Aí ela falou assim, ah vai Douglas, é bom! Aí eu falei, mas tem a natação, aí ela falou, sai da natação então, aí eu falei, então beleza. **Aí eu sai e vim pra cá** (D. C., 13 anos).

Eu achei bom porque aprendi a ler principalmente, porque eu não lia muito antes. Mas agora eu **consigo fazer a analogia lá dos livros**, e foi isso! (F. B., 13 anos).

O que me marcou bastante é a sua forma de leitura (professora), porque sempre que eu leio um livro, eu imagino você lendo, com seu jeito e com a sua voz e fazendo análise dele. **Sem perceber a gente tá analisando livros e textos porque isso foi o que mais me marcou na oficina**.

Não, eu não conhecia Bartolomeu, aqui na oficina foi o primeiro contato que tive com ele e depois que a gente terminou de ler o livro, gostei bastante, não me arrependi e procurei novos livros e agora acho que vou **comprar o Vermelho Amargo eu quero comprar e o Olho de vidro do meu avô, pra ter mais, cada vez mais contato com ele, não me arrependi** (L. C., 13 anos).

A partir dos depoimentos dos alunos, ressaltamos a resposta de B. D. (13 anos) que, após ter lido na Oficina o poema “Meus oitos anos”, de Casimiro de Abreu, ao visitar a biblioteca, leu *Indez*, de Queirós – esta obra havia também sido comentada na

Oficina e indicada para leitura espontânea – reconheceu a dialogia entre ambos textos. No início da leitura, ela conseguiu identificar a referência a uma parte do poema de Abreu, mesmo não sabendo ao certo o que era intertextualidade.

A M. C. (14 anos) teve a oportunidade de ler as três obras analisadas nesta dissertação. O interessante foi ela comentar que a percepção inicial – conceito prévio – de que o livro *Olho de vidro do meu avô* alterou-se, pois notou que o havia subjulgado. Esse livro tanto foi indicado na Oficina, quanto emprestamos um exemplar a ela, assim como outro exemplar de *Vermelho Amargo*, e notamos que sua experiência foi positiva na leitura de ambos. Vale destacar que M. C. aproxima as obras de sua existência, indicando que a subjetividade do protagonista acionou também a da leitora, bem como suas reflexões.

O estudante B. B. (13 anos) estava receoso de que a Oficina fosse entendiente e se surpreendeu, pois considerou que ela colaborou para o seu aprendizado. Faz-se necessário destacar que B. B. verbaliza a procura por outros livros, motivada pelas atividades desenvolvidas na Oficina. Esse depoimento foi confirmado oralmente em sala pelos demais alunos, que alegaram o desejo de prosseguir com outras leituras tanto das obras de Queirós, como de outras que delas se aproximassem.

M. M. (14 anos) menciona que, no início, a leitura da obra era difícil, mas que os estudos realizados na Oficina auxiliaram-na na compreensão da narrativa.

G. F. (14 anos) conseguiu guardar na memória uma maneira de ler – reflexiva, crítica e epilinguística – que carregou para suas próprias leituras extraclasse. Aliás, ela afirma que, durante essas leituras individuais, conseguiu colocar em prática o que aprendeu.

O estudante D. C. (13 anos) chamou nossa atenção de maneira especial, pois ele destoava dos outros na afirmação categórica de que não gostava de ler. Mesmo assim, incentivado pela sua mãe, resolve comparecer às oficinas e deixa de ir às aulas de natação que eram seu compromisso anterior. Vale destacar que essa escolha foi difícil para ele. Todavia, não se arrependeu de tê-la feito.

A aluna L. C. (13 anos) também manifestou que a forma de leitura realizada na Oficina chamou sua atenção e determinou suas próprias quando feitas de forma extraclasse e individual. Essa aluna demonstrou interesse em prosseguir lendo as obras de Queirós. De modo geral, todas as respostas apontam para uma contribuição significativa da Oficina Literária na vida desses jovens, o termo que sintetizou essa experiência para eles foi “não me arrependi”. Faz-se necessário recordar, entretanto, que

duas alunas abandonaram a Oficina, revelando que mesmo com atividades diferenciadas e muito empenho nem sempre o mediador consegue atingir 100% de seu alunado.

No dia 28 de novembro, reunimo-nos novamente no quiosque da escola para gravarmos as mensagens que foram exibidas também no CD. Todavia, ocorreu a demissão da professora. Ainda tínhamos um encontro para realizar. Para que este não se perdesse, convidamos os estudantes para um último encontro na casa da professora. Cinco deles compareceram. Neste dia, todos estavam bem abatidos e tristes. Foi a primeira vez que nos encontramos depois do acontecido.

Realizamos a leitura da obra *O olho de vidro do meu avô*, de Queirós (2004). Todos possuíam o arquivo em pdf e usaram seu celular para acompanhar a leitura verbalizada. Como era nosso último encontro antes das férias, não foi possível fazer uma leitura tão detalhada quanto a do livro *Por parte de pai* (1995), mas mesmo assim foi muito proveitosa, já que os estudantes estavam habituados com a linguagem de Queirós. A seguir, alguns comentários dos alunos podem ser observados:

No trecho *parece feita de faca* tem intertextualidade com *Vermelho Amargo*.

Quando ele diz criado mudo lembrei do vídeo. Você sabia que fala sobre essa expressão ser preconceituosa?

Trinta e três anos é uma referência religiosa (mãe tinha essa idade).

O final com os avós tem o mesmo que traz *Por parte de pai*.

Em o olho de vidro do meu avô o sofrimento é principalmente vindo do avô, já em por parte de pai a avó é alvo de um sofrimento que marcou o livro e a história em si (M. C, 14 anos – grifos nossos).

Tem antítese em: “Fogo em água, o bem em mau”.

A leitura desse livro foi mais fácil, pois após fazer a análise de um livro mais difícil (por parte de pai) consegui compreender melhor. É um livro que se você conhece o autor você sabe que ele coloca muitas referências religiosas (M. M, 14 anos).

“Influência do número sete”, “Presença do avô Joaquim” (G. F., 14 anos).

Em terra de cego quem tem olho é rei tem uma intertextualidade com “Por parte de pai”. (L. C., 13 anos)

Esta aluna citou que se lembrou da música *Vagando no jardim*, de MC Ruzika, na parte em que diz:

Que todo "Roma" do "Domun" Nunca vire dor
Toda alegria e ar permaneça onde eu for
Quem não quer enxergar nunca vai ser cego

não cairá pelo ar quem nasce pra aviador (2019²³) (L. C., 13 anos).

Durante a leitura do livro *O olho de vidro do meu avô* (2004), foi possível explorar as oposições entre esta obra e *Por parte de pai* (1995), já que a primeira história ocorre antes da segunda. Em *O olho de vidro do meu avô*, quem morre é o avô de forma misteriosa, e a avó sofre muito, tanto pelo luto, quanto pelos fatos que o envolvem. Pela leitura deduz-se que o avô morreu em uma de suas aventuras amorosas extraconjugais. A leitura dessa obra oportunizou aos alunos o conhecimento da história do narrador-protagonista – suas memórias –, pelo viés materno.

Em *Por parte de pai* (1995), a avó adoece gravemente e o avô sofre muito com isto, pois precisa cuidar dela e não consegue organizar a própria casa e nem mesmo cozinhar: “Mas a tristeza dele tinha a ver com a minha avó. Ela já não fazia mais nada. Não lavava nem passava. Cozinhar, nem pensar. Trocava o sal pelo açúcar” (p.61).

Ressaltamos aqui que a estudante M. C. (14 anos) percebeu tanto o diálogo entre as obras, quanto as distinguiu pela abordagem. Ela afirma que o sofrimento da avó aparece em *Por parte de pai* (1995), enquanto o sofrimento do avô aparece em *O olho de vidro do meu avô* (2004).

Três alunos reconheceram o galo Jeremias que também apareceu na obra *Por parte de pai* (1995). Através da leitura dos livros de Queirós e das atividades que foram sendo desenvolvidas ao longo da oficina, ficou claro que é possível realizar a leitura, bem como a recepção de obras com trabalho estético, e com linguagem em desvio. Notamos que o papel do mediador que fornece caminhos, assegura o debate e o diálogo, bem como promove interpretações, é fundamental. Pudemos perceber que os jovens participantes da Oficina Literária conseguiram se projetar nos textos que leram e reconhecer, em especial, a linguagem em sua dimensão criativa e fronteiriça, entre prosa e poesia. Por meio dessa linguagem, perceberam que resgatamos vivências, saberes, lembranças e tudo o que compõe o nosso mundo.

Por parte de pai (1995), embora tenha vazios, promovidos pela linguagem em desvio, quebras da linearidade, com analepses e prolepses, e distancie-se pelo gênero novela do usual romance conhecido pelos alunos, não está presa no tempo e nem é incompreensível. O apreço dos alunos pela história, a valoração por eles do trabalho artístico com a palavra realizado pelo escritor, bem como a identificação da

²³ Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/mc-ruzika/vagando-no-jardim.html>>. Acesso em: 28 nov. 2019.

intertextualidade que na narartiva se estabelece com outros textos, revela que a obra possui apelo para cativar o jovem contemporâneo, mantendo sua atualidade e vitalidade, pois o desaloja da zona de conforto, levando-o a reflexões críticas. Assim, entendemos que, mesmo com as dificuldades iniciais na leitura, os alunos com bagagem e experiência ainda restritas, “leitores ingênuos”, foram capazes de entender a obra e relacioná-la também com a própria vida. No final das Oficinas, duas estudantes realizaram a ilustração da obra *Por parte de Pai* (1995):

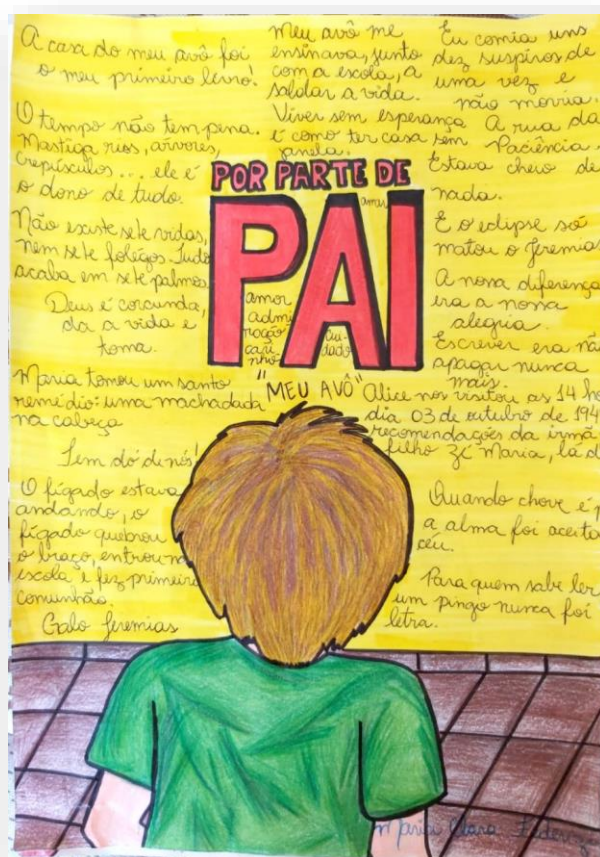


Figura 33 – Ilustração de M. C. (14 anos)

Pode-se observar na ilustração que a estudante utilizou-se da cor amarela e de letras vermelhas garrafais no título para realizar uma referência à capa da obra de Queirós (1995), já que esta traz um tom amarelado e título em vermelho. Notamos também que a parte amarela funciona como a parede da casa do avô, já que houve registro de frases que foram retiradas do livro, como: “A Alice nos visitou às 14 horas do dia 3 de outubro de 1949 e trouxe recomendações da irmã Júlia e do filho Zé Maria, lá de Brumado” (1995, p.11); “Escrever era não apagar nunca mais” (p.14); “Meu avô

me ensinava, junto com a escola, a saldar a vida” (p.41); “Viver sem esperança é como ter casa sem janela” (p.23); “O tempo tem uma boca imensa. Com sua boca do tamanho da eternidade ele vai devorando tudo, sem piedade. O tempo não tem pena. Mastiga rios, árvores, crecúsculos. Tritura os dias, as noites, o sol, a lua, as estrelas. Ele é dono de tudo” (p.71). O garoto representado no desenho refere-se ao neto que tanto admirava os escritos do avô na parede, numa atitude de contemplação. Se aluna elegeu esses trechos, podemos compreender que a obra instalou-se em sua memória afetiva, pois também espelhou suas emoções, suas subjetividades.

A seguir, temos a ilustração de outra aluna:



Figura 34 – Ilustração da aluna G.F. (14 anos)

Por sua vez, nesta outra ilustração, pode-se notar que a aluna G. F. (14 anos) também representa o protagonista. A parte amarelada também faz referência à capa da obra de Queirós e possui várias frases retiradas do livro *Por parte de pai*, escritas em volta. Dentro dos pensamentos do menino, ela desenha alguns objetos que aparecem na narrativa, atualizando-a. Tais como: o livro *Por parte de pai*, indicando o bloco de memórias do protagonista, que se associa a uma cama em que dormia e, por medo, fazia xixi; um tomate, uma faca e um olho azul, apontando a dialogia com outras obras – *Vermelho amargo* e *O olho de vidro do meu avô* – que, por sua vez, também retratam as memórias de infância deste narrador. Há, ainda, um pastel, referindo-se ao final do livro *Por parte de pai* (1995), mais propriamente a cena em que o narrador se entristece por precisar partir da casa de seu avô em viagem com o pai. No caminho dessa viagem,

ambos param em um armazém e seu pai lhe oferece um pastel, o narrador então tem uma revelação: “Mordi. Estava cheio de nada. Dentro havia um pedacinho de queijo colado num lado da casca. Também, eu não tinha fome.” (p.73). Pode-se perceber que, para o narrador, a vida ao lado desse pai, muitas vezes insensível, perdera toda graça, em especial, a magia que encontrava no convívio com seus avós.

Considerações finais

Neste momento revisitamos as ideias centrais discutidas em cada capítulo desta dissertação, a fim de remontar o panorama de reflexões levantadas sobre as obras *Vermelho Amargo* (2011) e *O olho de vidro do meu avô* (2004) de Bartolomeu Campos Queirós, além da recepção de *Por parte de pai* (1995), bem como dos demais textos em torno dela nas atividades da Oficina Literária: *Literatura e formação de leitores*.

Para desenvolver este trabalho, pautamo-nos em dois interesses centrais: na investigação de como os jovens leitores relacionam-se com a obra de Queirós e na construção uma reflexão crítica acerca da importância da leitura de obras abastecidas de poeticidade e valor estético, sobretudo daquelas que são construídas pela palavra em desvio. De modo geral, buscamos investigar o poder da palavra em sua dimensão poética e seus possíveis efeitos dentro de uma obra literária. Pautamo-nos, assim, nos resultados da quarta edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (FAILLA, 2016) que demonstram que a leitura ainda se configura como um obstáculo à sociedade e na busca de compreender por que o brasileiro não lê. Isto porque a atividade leitora não se limita ao prazer, já que, em sua maioria, representa uma tarefa intensa que exige empenho e afinco.

Ressaltamos também que a formação leitora do indivíduo depende da influência de seus pares, familiares/professores mediadores. Os dados da pesquisa comprovam a importância da mediação nesse processo e nos esclarece que a leitura é libertadora, já que possibilita o protagonismo do sujeito no livre acesso à cultura. Evidenciamos ainda que a formação literária das escolas brasileiras é fragilizada, apesar de existirem políticas públicas preocupadas com essas questões, como o PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola, que embora tenha sido suspenso, deixou um imenso legado nas escolas públicas, pela disponibilização de seus acervos literários.

O conceito de linguagem em desvio neste trabalho concerne à tessitura singular de textos. Interessou-nos em especial a prosa poética em que se instaura o hibridismo, tão presente na escrita de Queirós. Desta forma, elegemos como objeto de análise desta dissertação três obras do autor: *Por parte de pai* (1995), *O olho de vidro do meu avô* (2004) e *Vermelho Amargo* (2011), demonstrando que seus narradores são dotados de uma consciência linguística que resulta na mobilização de seus leitores.

No primeiro capítulo intitulado *Leitura, literatura, mediação e papel do professor*, apresentamos inicialmente um panorama geral da literatura infantil e juvenil, recorrendo à Lajolo e Zilberman (1993), com vistas a situar a produção memorialística de Bartolomeu Campos de Queirós, que tem grande aceitação entre diferentes públicos de diferentes idades, caracterizando-se, conforme Yunes (2013), como uma *literatura de fronteira*. Discorremos também, acerca do professor reflexivo, aquele que não se limita à reprodução de práticas e ideias, mas que exerce sua criatividade pautada no exercício da reflexão crítica, em que o processo de ensinar e aprender configura-se de maneira conjunta e dialógica. Recorremos também ao teórico Paulo Freire (1996 e 1987) para discutir sobre assuntos relativos à docência, processo de aprendizagem e protagonismo do estudante.

No intuito de aprofundar nossas discussões sobre a formação do leitor e também de seu senso crítico como sujeito, exploramos a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2019) para refletir sobre a formação do cidadão e de sua autonomia e em que aspecto o ambiente escolar é propício para atuar como ambiente formador. No próximo tópico, discorremos acerca da linguagem em sua perspectiva interacional, recorrendo aos postulados de Bakhtin (1995), refletindo sobre a importância do diálogo para a construção dos sujeitos. Nessa mesma linha, pautamo-nos em Ferreira (2009) e no conceito de *biblioteca vivida* que se refere à bagagem cultural do indivíduo, suas memórias de leitura. Realizamos uma reflexão sobre cultura e ensino da leitura, retomando a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (FAILLA, 2016), trazendo dados específicos e referindo-se ao que se tornou objeto de preocupação desta pesquisa: a formação de leitores.

No segundo capítulo, discorremos acerca da linguagem do texto literário destacando suas particularidades. Recorremos à Vera Teixeira de Aguiar (2015) para dissertar sobre os tipos de leitor e mostramos em qual categoria se encaixou o grupo da Oficina Literária que se formou para realizar a recepção com a obra de Queirós (1995) eleita como mais atraente. Dentro desse contexto, temos o que Aguiar (2015) classifica

como: o não leitor, leitor apressado, leitor superficial, leitor compulsivo, leitor técnico, escolar, profissional e por último, o leitor dileteante. Exploramos também nesse momento como foi o progresso dos estudantes para etapas mais profundas e críticas de compreensão da leitura e como o mesmo se deu.

Posteriormente, discorremos acerca do porquê de elegermos as obras Bartolomeu Campos de Queirós como objeto da pesquisa que embasa esta dissertação. Realizamos um panorama geral sobre sua vida, sua produção e destacamos algumas estudiosas que se dedicaram à sua obra, como: Eliana Yunes, Ebe Maria de Lima Siqueira, Gláucia Luiz, Diana Navas, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira, Goiandira Ortiz de Camargo, Michelle Patrícia Paulista da Rocha, Daniela Aparecida Francisco e Silvana Augusta Barbosa Carrijo Silva. Por fim, realizamos uma análise das obras de Queirós: *Por parte de pai* (1995), *O olho de vidro do meu avô* (2004) e *Vermelho Amargo* (2011), ressaltando suas potencialidades expressas na linguagem. Verificamos, também, como se dava a construção da capa desses livros e como o projeto gráfico estava relacionado de maneira enriquecedora a cada um dos enredos.

Na sequência, iniciamos o capítulo três, o qual se intitula *A recepção no centro do debate*, que se configura como o momento primordial deste trabalho, já que é nele que se pode conferir o resultado da pesquisa realizada, bem como das projeções feitas anteriormente sobre concepção de leitura, formação do leitor e a recepção da obra de Queirós. Nesse momento, apresentamos os resultados da pesquisa de campo realizada com os estudantes do Centro Educacional SESI-349 da cidade de Araçatuba, onde atuamos como professora de Língua Portuguesa. Situamos a escola, ressaltando sua estrutura, endereço, mudanças ocorridas na unidade escolar, junção das três escolas, funcionamento pedagógico, documentos que a regularizam, os valores que prioriza, quadro de professores e de funcionários, bem como a estrutura da biblioteca.

Realizada a contextualização da Escola SESI, partimos para a descrição das atividades desenvolvidas na Oficina Literária, mostrando como foram organizadas para sua execução. Observamos na Oficina a validade da afirmação de que Estética da Recepção (JAUSS, 1979, 1994; ISER, 1996 e 1999), e o Método Receptional, realmente, “[...] rompem com as noções de texto enquanto objeto, de leitor enquanto receptor passivo, e de autor enquanto sujeito absoluto do ato de criação e até de fruição” (FERREIRA, 2009, p.33), colocando, assim, a literatura em um estatuto de objeto estético que só se realiza na interação entre autor, público e obra.

Destacamos as cinco etapas do Método Receptional (BORDINI; AGUIAR,

1993), sendo elas: Determinação do horizonte de expectativa; Atendimento do horizonte de expectativa; Ruptura do horizonte de expectativa; Questionamento do horizonte de expectativa e Ampliação do horizonte de expectativa; apresentando o que se realizou de maneira prática e lúdica em cada uma dessas etapas. É válido lembrar que na primeira etapa do Método Recepcional, em que determinamos os horizontes de expectativas dos estudantes, foi realizado um diagnóstico sobre a realidade cultural e social dos participantes para que pudessemos averiguar quais eram seus interesses e qual realidade os circundava. Nesse momento colhemos o que os alunos entendiam por memória e pudemos adentrar também em suas emoções, pois em seus relatos tivemos acesso tanto a boas lembranças, como as ruins em que explicavam o que tinham vivido e quais sentimentos lhes proporcionava cada uma delas.

Além disso, foi possível diagnosticar que entre os dez livros mais retirados da biblioteca que foram listados nessa dissertação, os alunos da Oficina Literária tiveram acesso a alguns deles, sendo: *Diário de um banana*, de Jeff Kinney, com 100%; em segundo lugar, o livro *Jogos Vorazes*, de Suzanne Collins, com 90% das indicações; *Diário de um zumbi do minecraft*, de Zack Zombie, com 70%; e em quarto lugar, *Os 13 porquês*, de Jay Asher, com 50%. Tais dados apontam o gosto dos jovens pela literatura de massa com narrativas mais lineares que não exigem que seus leitores saiam da zona de conforto, indo ao encontro da afirmação feita na introdução desse trabalho de que os jovens não lêem e quando o fazem, procuram por narrativas mais simples, muitas vezes sem literaridade. A partir dessa constatação foi possível discorrer acerca da cultura de massa em nossa sociedade e qual o seu impacto na vida social.

Por meio da aplicação de questionários também foi possível detectar que os estudantes inscritos na Oficina Literária, em sua maioria residem em bairros periféricos, em situação de desprestígio, o que reflete a questão financeira familiar, que justifica o esforço feito pelas famílias para adquirirem o livro solicitado. Sobre a escolaridade dos pais notamos que os dados colhidos revelam semelhança com a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (FAILLA, 2016) em que a escolaridade mais elevada está entre as mulheres. Segundo nossos dados, entre os pais: 10% possuem o Ensino Fundamental, 20% o Ensino Médio, 30% o Ensino Superior Incompleto, e 20% o Ensino Superior Completo. Cabe ressaltar que 20% dos estudantes não souberam responder a essa questão sobre a escolaridade de seus pais. Já entre as mães: 10% possuem o Ensino Fundamental, 50% o Ensino Médio, 10% o Ensino Superior Incompleto e 30% o Ensino Superior Completo.

Quando questionamos aos estudantes sobre a presença de leitor na família, dos dez entrevistados, oito alegaram possuí-lo. Desses oito: 38% indicaram o pai como leitor, 25% a mãe, 25% a mãe a avô, e 12% o pai e a mãe. Pudemos notar que a presença da mãe é imprescindível, pois aparece de forma dominante no processo educacional dos filhos, ora sozinha, ora ao lado da avó e do pai.

Na etapa dois em que realizamos o atendimento aos horizontes de expectativas é importante lembrar que foram oferecidas atividades que dialogavam com a realidade dos alunos e que eram, então, de fácil acesso e entendimento (dentro de sua zona de conforto). No momento da ruptura desses horizontes, foram oferecidos textos de gêneros diversos que traziam uma linguagem literária mais elaborada, bem como figuras de linguagem como a ironia. Por meio do desenvolvimento dessa sequência didática, percebemos que os estudantes começaram a reagir e relacionar com os textos, mostrando avanço em relação à primeira etapa do processo. Trabalhamos com o tema da memória e da infância em diferentes perspectivas e exploramos o conceito de intertextualidade que trouxe a esses jovens a oportunidade de participarem ativamente do processo de construção de sentidos dos textos, sentindo-se coautores, o que propõe a Estética da Recepção tão discutida aqui. Os estudantes reviram e subverteram conceitos prévios já elaborados e cederam lugar ao novo.

Por meio da visita realizada à casa da D. Augusta, foi possível trabalhar com o sentimento de empatia e promover a afetividade entre jovens e idosos pela aproximação de gerações tão distintas, mas que têm tanto em comum. Ao final da etapa, depois de realizadas as diversas leituras propostas, percebemos que a Oficina Literária atendeu nossas expectativas de assegurar a recepção da obra de Queirós e proporcionar aos estudantes uma experiência enriquecedora, pois trouxe-lhes, além do convívio com os colegas, o reconhecimento de si mesmos, a reflexão sobre seu lugar no mundo e sua capacidade de compreensão de textos complexos, além da ampliação de seu imaginário. Como durante as Oficinas, os alunos buscaram por outras leituras, acreditamos que as atividades propostas, bem como os debates e análises, ofertaram-lhes momentos significativos, impactando de maneira notória em seu percurso como estudantes preparando-os para desafios futuros.

No quesito da análise da obra, houve uma notável superação, já que conseguiram reconhecer, a cada linha, as figuras de linguagem, os não ditos e os silenciamentos, atuando assim, como revitalizadores da narrativa, preenchendo seus vazios. Além disso, reconheceram a dialogia que a obra de Queirós estabelece com a produção cultural

contemporânea, reconheceram também a si mesmos e perceberam a aproximação da obra com a vida em relação aos seus temas.

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

A partir dos resultados da recepção socializados no CD em anexo nesta dissertação e na amostra dos questionários realizados com os alunos, foi possível verificar que houve aprendizado significativo na vida dos jovens leitores, por meio da mediação. A partir da identificação desses jovens e de seus respectivos históricos de leitura, foi possível pensar em uma sequência didática que realmente contribuísse para que saíssem de sua zona de conforto e progredissem na classificação de tipos de leitura, alcançando assim, a criticidade.

As obras de Bartolomeu Campos de Queirós (1995, 2004 e 2011) e os demais textos utilizados na Oficina Literária favoreceram na constituição de *biblioteca vivida* (FERREIRA, 2009) dos alunos e, sobretudo enriqueceram os debates para ampliação de seus horizontes de expectativa.

Pelas análises dos romances de Queirós (1995, 2004 e 2011) e pela qualidade de leitores que desejamos formar, por meio deste estudo, pressupomos um leitor crítico e atento que faça da leitura um exercício ativo de recriação do mundo, de reelaboração constante da realidade que resulte em sua emancipação. Já que a natureza do texto literário é inacabada, podemos afirmar, em consonância com Iser, que as lacunas confirmam um dos postulados da Estética da Recepção: “[...] o texto é um sistema de combinações e assim deve haver também um lugar dentro do sistema para aquele a quem cabe realizar a combinação. Este lugar é dado pelos vazios, que assim se oferecem para a ocupação pelo leitor” (1979, p. 91). Ou seja, o texto artístico solicita sempre uma interatividade pela instauração de lacunas. Para Iser:

[...] ao leitor é dada apenas informação suficiente para mantê-lo orientado e interessado, mas o narrador, deliberadamente, deixa aberta as inferências que deverão ser extraídas dessa informação. Em consequência, espaços vazios

são levados a correr, estimulando a imaginação do leitor a averiguar a assunção que poderia ter motivado a atitude do narrador. Dessa forma, nos envolvemos porque reagimos aos pontos de vista antecipados pelo narrador. (1999, p. 26).

A respeito desta concepção de texto como processo, Eco (1986, p.11) destaca que sendo o texto uma "máquina preguiçosa", ele exigirá do leitor um trabalho de cooperação para preencher as lacunas e os não ditos responsabilizando-os, pois, pela produção de sentidos do texto. Regina Zilberman, em *Fim do livro, fim dos leitores?*, (2001), afirma que os textos literários são caracterizados pela "ausência", o que significa que as lacunas existentes na obra literária necessitam, sem dúvida, da intervenção do leitor para a complementação dos sentidos, fazendo-o coprodutor do ato de criação: “São as indeterminações que permitem ao texto comunicar-se com o leitor, induzindo-o a tomar parte na produção e compreensão da intenção da obra.” (ZILBERMAN, 2001, p.51)

A construção de significados e da relação de prazer na fruição da leitura instaura-se pela subversão da linguagem, que desautomatiza as concepções do leitor sobre a língua, fazendo com que saia de sua zona de conforto e reflita por meio de uma leitura plurissignificativa, bem como por sua projeção no texto que é o exercício da subjetividade. A literatura é, então, responsável por humanizar em sentido amplo porque enriquece e amplia a percepção de mundo do homem. Humaniza porque é processo que o confirma e o torna aberto para a recepção com o próximo, para o afinamento de suas emoções, do senso de beleza e da capacidade de bem lidar com as adversidades da vida. Conforme Candido: “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (1995, p.249).

Desse modo, quando lemos, escutamos melhor, porque ler é escutar, pela leitura, tornamo-nos abertos ao que a obra tem a nos dizer ou nos fazer sentir. Segundo Queirós (2015), a obra literária se caracteriza como um lugar de conciliação entre os impossíveis, pois permite tudo e não nega nada, pois a palavra é o que há de mais democrático no mundo. É válida a reflexão de acordo com Candido (1995, p.245), de que a produção literária tem um poder tão forte que retira as palavras do nada e as dispõe como um todo articulado de sentido. É isto o que faz a literatura humanizar seu leitor. A organização da palavra é capaz de refletir numa organização do nosso próprio espírito, o que nos leva a organizar o mundo. Logo, a eficácia da linguagem está na forma, na arquitetura de sua construção, o que justifica a escolha de um autor, como Queirós (1995, 2004 e 2011),

que tem domínio sobre as palavras e consegue arranjá-las de modo a sensibilizar o seu leitor.

A relevância desta pesquisa reside, também, no papel formador da literatura e na percepção de que as obras de *Bartolomeu Campos de Queirós* (1995, 2004 e 2011) contribuem para a memória cultural brasileira, tanto por sua competência e sensibilidade no trato com as palavras, quanto pela riqueza simbólica de viés memorialístico que culminam em uma prosa poética de caráter híbrido. Sua escritura, permeada de uma poeticidade, possibilitou aos alunos que fizeram parte desta pesquisa se deleitarem com suas obras, bem como adentrarem em seu universo ficcional não só em busca de sentido para o que liam, mas também em busca de significar a si mesmos, suas vivências e seu entorno social. As obras de Queirós (1995, 2004 e 2011) mesclam-se à vida de seus leitores e, por ser pungente, é capaz de satisfazer suas angústias mais profundas.

Referências

- ABREU, Casimiro de. Obras completas. Rio de Janeiro: Garnier, 1895.
- AGUIAR, Vera T. de. A formação do leitor. In: FERREIRA, Eliane Ap. G. R. et al. (orgs.). *Formação de mediadores de leitura: módulos 1 e 2*. Assis: ANEP - Associação Núcleo Editorial Proleitura, 2015, p.18-35.
- AGUIAR, Vera T. de. A formação do leitor. In: FERREIRA, Eliane Ap. G. R. et al. *Formação de mediadores de leitura: módulos 1 e 2*. Assis: ANEP - Associação Núcleo Editorial Proleitura, 2015, p.18-35.
- ALARCÃO, Isabel (Coord.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 2005.
- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2007.
- AMORIM, Orlando N. de. O desvio autobiográfico em Sinais de Fogo, de Jorge de Sena. In: NIGRO, C. M^a C.; BUSATO, S. (orgs.). *Literatura e representações do eu: impressões autobiográficas*. São Paulo: Ed. UNESP, 2010, p.45-70.
- BACHELARD, Gaston (1989). *A poética do espaço*. Trad. Antônio de Pádua Danese. São Paulo: Martins Fontes.
- BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. P. Bezerra. Rio de Janeiro: Forense, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Trad. Michel Lahud; Yara F. Vieira. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BAMBERGER, R. A importância da leitura para o indivíduo e para a sociedade. In: BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito de leitura*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1995, p. 09-14.
- BARROS, Manoel. *Poesia Completa*. São Paulo: Leya, 2010.
- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 2 set. 2019.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BECALLI, Fernanda Zanetti; SCHWARTZ, Cleonara Maria. O ensino da leitura no Brasil e seus fundamentos teóricos e metodológicos. *Revista Educação Pública*, Cuiabá – MT, v.24, n.55. jan-abr 2015, p.13-32.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: ADORNO et al. *Teoria da cultura de massa*. Comentários e seleção de Luiz Costa

Lima. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p.21-254.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 30 dez. 2019.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral II*. São Paulo: Cia Editora Nacional/EDUSP, 1989.

BERENBLUM, Andréa. *Por uma política de formação de leitores*. Elaboração Andréa Berenblum e Jane Paiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Trad. Arlene Caetano, 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

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

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 7.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3.ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p.235-63.

CANDIDO, Antonio. Professor, escola e associações docentes. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2202/41-diversoeeprosa-candidoa.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

CAROLINO, M. E. B. *Biblioteca escolar: centro difusor do fazer educativo*. Rio de Janeiro, fevereiro, 2012.

CASTRO, Maria Lígia Andrade; TORGA, Vânia Lúcia Menezes. A alusão e a constituição do leitor em Por parte de pai, de Bartolomeu Campos Queirós. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/iconlireanaais/iconlire_anais/anaais-31.pdf>. Acesso em: 2 set. 2019.

CECCANTINI, João Luís C. T. (org.). *Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Assis, SP: ANEP, 2004.

CHARTIER, R.; CAVALLO, G. (orgs.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática 2001.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. Trad. Vera da Costa e Silva et al. 14.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982.

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.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Petrópolis, 2000.

CURADO, Odilon Helou Fleury. *Linguagem e dialogismo*. In: Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

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

FAILLA, Zoara. *Retratos da leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ROMAN, Marisa Fátima A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação. *Revista do Centro de Educação*, vol. 38, n. 2, mayo-agosto, 2013, p.277-287. Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, Brasil.

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.

FERNANDES, Célia R. D. A seleção de obras literárias para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2006-2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/elbc/n51/2316-4018-elbc-51-00221.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

FERREIRA, Eliane Ap. G. R. A leitura dialógica como elementos de articulação no interior de uma biblioteca vivida. In: JUNQUEIRA, Renata (org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas: Mercado de Letras, 2009 (1), p.69-96.

FERREIRA, Eliane Ap. Galvão Ribeiro. A leitura como convite para o professor reinventar a escola. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 1, p.220-226. Jan./Abr, 2017.

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

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro; NAVAS, Diana. Memória e subjetividade em *O olho de vidro de meu avô*, de Bartolomeu Campos de Queirós, e *Aos 7 e aos 40*, de João Anzanello Carrascoza. *Miscelânea*, Assis, v. 22, p.261-278, jul.-dez. 2017.

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.
- FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. *Construindo histórias de leitura: a leitura dialógica enquanto elemento de articulação no interior de uma biblioteca vivida*. Assis, 2009. 300p. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
- FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro; BULHÕES, Ricardo Magalhães; CARRIJO, Silvana Augusta Barbosa. A construção da identidade infantil na literatura brasileira: uma reflexão sobre a formação do leitor. In: FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro et al, (orgs.). *Formação de mediadores de leitura: caderno complementar*. Assis: ANEP - Associação Núcleo Editorial Proleitura, 2015, p.7-30.
- FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. Por uma piscadela de olhos: poesia e imagem no livro infantil. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís (orgs.). *Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p.153-190.
- FIGURELLI, Roberto. Hans Robert Jauss e a Estética da Recepção. *Letras*. Curitiba – UFPR, vol. 37, p.265-285, 1988.
- FNLIJ. Bartolomeu Campos de Queirós (1944-2012). Abril 2012. Disponível em: <www.fnlij.org.br>. Acesso em: 25 ago. 2015.
- FNLIJ. Bartolomeu Campos de Queirós 1944 – 2012: Notícia 4. Rio de Janeiro, abril, 2012.
- FOX, Mem. *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. São Paulo: BRINQUE-BOOK, 1995.
- FRANCISCO, Daniela Aparecida. *O projeto estético na obra de Bartolomeu Campos de Queirós*. Dissertação (Letras), campus de Três Lagoas – UFMS, 2013.
- FRANCO JÚNIOR, Arnaldo. Operadores de leitura da narrativa. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas* (orgs.). 3.ed. rev. ampl. Maringá: EDUEM, 2009, p.33-58.
- 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.
- GAMA-KHALIL, Marisa Martins. A casa do avô em *Por parte de pai*: espaços de horror, de escrita e outros espaços. ANAIS do CENA. vol.1, n.1, Uberlândia: EDUFU,

2013, p.255-265.

GARCIA, Eduardo Veloso. A memória e o tomate em Vermelho Amargo, de Bartolomeu Campos de Queirós. *Revista Investigações – Linguística e Teoria Literária*, v.29, n.1, p.174-200, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1563/0>>. Acesso em: 06 set. 2019.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOLDSTEIN, N. *Análise do poema*. São Paulo: Ática, 1988.

GOMES, Carlos Magno. O leitor modelo da narrativa pós-moderna. In: SANTOS, Josalba Fabiana dos; OLIVEIRA, Luiz Eduardo (orgs.). *Literatura & Ensino*. Maceió: EDUFAL, 2008.

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

HJELMSLEV, Louis. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. 2. ed. Trad. J. Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 1975.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. A indústria cultural: O iluminismo como mistificação de massas. In: ADORNO et al. *Teoria da cultura de massa*. Comentários e seleção de Luiz Costa Lima. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 168-214.

HUYSEN, Andreas. Introdução; A dialética oculta: vanguarda – tecnologia – cultura de massa; A cultura de massa enquanto mulher – o “outro” do modernismo. In: _____. *Memórias do Modernismo*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997, pp. 7-69.

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

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

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

KLEIMAN, Angela B. Introdução: Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p.15-61.

LAJOLO, M. *Literatura: leitores & leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos*. 4.ed. São Paulo: Global, 1993.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Belo Horizonte:

Editora UFMG, 2008.

LUIZ, Gláucia. A poética da delicadeza e do essencial: Roseana Murray, Bartolomeu Campos de Queirós e José Jorge Letria. São Paulo, 2007. 103f. Dissertação da área de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MACIEL, Francisca Isabel Pereira. O PNBE e o Ceale: de como semear leituras. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (orgs.). *Literatura infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 7-20.

MANIFESTO POR UM BRASIL LITERÁRIO. In: YOUTUBE. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6vVfeTrSYM8>>. Acesso em: 2 fev. 2019.

MARCUSCHI, L. A. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMANN, R.; SILVA, E. T. (Org.). *Leitura: Perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

MAROTO, Lúcia Helena. *Biblioteca escolar, eis a questão!:* do espaço do castigo ao centro do fazer educativo. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MELO, Gladstone Chaves de. *Ensaio de estilística da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.

MEYER, Michel. *A retórica*. Trad. Marly N. Peres. São Paulo: Ática, 2007.

MORIN, Edgar. *A integração cultural. Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo – I: neurose*. 4.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997, p.11-85.

mundo social para o universo infantil e juvenil. 258f. Tese de Doutorado. UEM: Maringá, 2015.

NAVAS, Diana; FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. Memória e subjetividade em *O olho de vidro de meu avô*, de Bartolomeu Campos de Queirós, e *Aos 7 e aos 40*, de João Anzanello Carrascoza. *Miscelânea*, Assis, v. 22, p.261-278, jul.-dez. 2017.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky – aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

ORTHOFF, Sylvia. A peste que eu fui ou... Ai, que falta de saudades dos meus oito anos! In: ABRAMOVICH, Fanny (org.). *O sadismo de nossa infância*. São Paulo: Summus, 1981, p.27-28.

PAZ, Octávio. *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PEREIRA, Rony, F. Produção de textos na escola. In: FERREIRA, Eliane Ap. G. R. et al. *Formação de mediadores de leitura: módulos 3 e 4*. Assis: ANEP - Associação

Núcleo Editorial Proleitura, 2015, p.104-117.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

PORTAL MEC. Programa Nacional Biblioteca da Escola 2011 – Obras Seleccionadas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13914-pnbe-2011-seb-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 fev. 2019.

POUND, Ezra. *A B C da literatura*. Trad. Augusto de Campos; José Paulo Paes. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1990.

POUND, Ezra. *Abc da literatura*. São Paulo: Cultrix, 2003.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Por parte de pai*. Projeto gráfico e capa de Paulo Bernardo Vaz. Belo Horizonte: RHJ, 1995.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Tempo de voo*. Ilustr. Alfonso Ruano. São Paulo: Comboio de Corda, 2009.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. In: FANNY, Abramovich (org.). *O mito da infância feliz*. Summus, São Paulo, 1983.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Vermelho amargo*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

QUEIRÓS, Bartolomeu, Campos. *O olho de vidro do meu avô*. São Paulo: Moderna, 2004.

RAMOS, Ana Margarida; NAVAS, Diana. Narrativas juvenis: o fenómeno crossover nas literaturas portuguesa e brasileira. In: *Elos: Revista de Literatura Infantil e Xuvenil*, n.2., 2015, p. 233-256.

ROCHA, Michelle Patrícia Paulista da; AMORIM, Marcelo da Silva. Memórias, letramento literário e autobiografia no projeto literário de Bartolomeu Campos Queirós. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/08/009.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2019.

ROCHA, Ruth. Ai que saudades... In: ABRAMOVICH, Fanny (org.). *O mito da infância feliz*. 3.ed. São Paulo: Summus, 1983, p.105-6.

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

SAINT-EXUPERY, Antoine. *O pequeno príncipe*. Rio de Janeiro: Pocket Ouro, 2012.

- SILVA, Marcela Verônica da. Quando as lembranças doem: a casa da infância em Vermelho amargo, de Bartolomeu Campos de Queirós. *Estudos Lit. Bras. Contemp.* [online]. 2016, n.48, p.49-66.
- SILVA, Silvio Leandro da. *Literatura mnemônica: o eu memorístico de Bartolomeu Campos de Queirós e as reminiscências do leitor*. 117f. Dissertação (Mestrado Patrimônio Cultural e Sociedade – Universidade da Região de Joinville) Joinville: UNIVILLE, 2013.
- SANTOS, Andrea Soares; XAVIER, Joelma Rezende. Memória e partilha do sensível na narrativa de Vermelho Amargo, de Bartolomeu Campos de Queirós. *Juiz de Fora*, v.15, n.25, p. 19-27, jan./jul. 2014.
- SILVA, T. E. Leitura e formação humana – alguns desafios ao trabalho docente. In: FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira; ZANCHETTA JR., Juvenal (orgs.). *Leitura na escola: reflexões e estratégias para mediadores*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.
- SILVA, Silvana Augusta Barbosa Carrijo. *Marina Colasanti: Mulher em prosa e verso*. 169f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás – UFG. Goiânia-GO, 2003.
- SIQUEIRA, Ebe Maria de Lima; CAMARGO, Goiandira Ortiz de. Literatura de fronteira: Por uma educação literária. Disponível em: <<http://www.sbpcnet.org.br/livro/63ra/conpeex/doutorado/trabalhos-doutorado/doutorado-ebe-maria.pdf>>. Acesso: 10 out. 2019.
- SMOLKA, Ana Luiza B.; GÓES, Maria Cecília Rafael de; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, Papirus, 2013.
- SOARES, Magda; PAIVA, Aparecida. Introdução. In: *PNBE na escola: literatura fora da caixa*. Ministério da Educação; elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.
- TOFALINI, B. A. L. *Leitura e Formação do leitor*. AKRÓPOLIS, Umuarama-PR, v.8 p.201-207, 15 dez. 2000.
- VALOMIN, Cleuza do Rocio. O processo de apropriação da leitura e da escrita na Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1743-8.pdf>>. Acesso em:

02 fev. 2019.

VIGOTSKI, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WERKMEISTER; D. M. N. *A formação do leitor de literatura – história de leitores*. 1993. Tese (Doutorado em Linguística e Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

YUNES, Eliana. Literatura de fronteira: um caso sem ocaso (ou a escritura de Bartolomeu Campos de Queirós). *Revista Textura*, n.29, set./dez. 2013, p.123-131.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Estética da recepção. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana.(Org.). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: Eduem, 2009.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 10.ed. São Paulo: Global, 1998.

ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: SENAC, 2001.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: ZILBERMAN, Regina (org). *Leitura em crise na escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11.ed. São Paulo: Global, 2003

Anexos

Questionário 1 – Questionamento sobre conhecimentos prévios acerca da leitura.

O que é leitura para você?

O que você gosta de ler?

Questionário 2 – Levantamento do gosto dos alunos.

De quais músicas você gosta?

A quais filmes você assiste?

Quais são os seus livros preferidos?

Questionário 3 – Motivação dos estudantes a participar da Oficina Literária.

Por que você veio para a oficina?

Qual a escolaridade do seu pai e da sua mãe?

Em qual bairro você mora?

Quando pequeno (a) alguém lia para você? Quem?

Questionário 4 - Levantamento dos dez títulos mais retirados na biblioteca.

Assinale quais desses livros você conhece ou já retirou na biblioteca:

VALENTINE ()

DIÁRIO DE UM ZUMBI DO MINECRAFT ()

SCOTT PILGRIM CONTRA O MUNDO ()

CUIDANDO DA SAÚDE ()

OS 13 PORQUÊS ()

JOGOS VORAZES ()

LIVRO DE RECEITAS GORGOURMET ()

O TEOREMA DE KATHERINE ()

ALEK CIARAN E OS GUARDIÕES DA ESCURIDÃO ()

DIÁRIO DE UM BANANA ()

Você conhece o autor **Bartolomeu Campos de Queirós**? Já ouviu falar dele? Conhece alguma de suas obras? Se sim, qual?

Questionário 5- Levantamento do gosto pela leitura.

Você gosta de ler? Justifique.

() SIM

() NÃO

Livro construído de forma coletiva com os alunos



Figura 1 – Capa do livro de memórias



Figura 2 – Duração das Oficinas Literárias



Figura 3 – Recolhendo histórias – capa

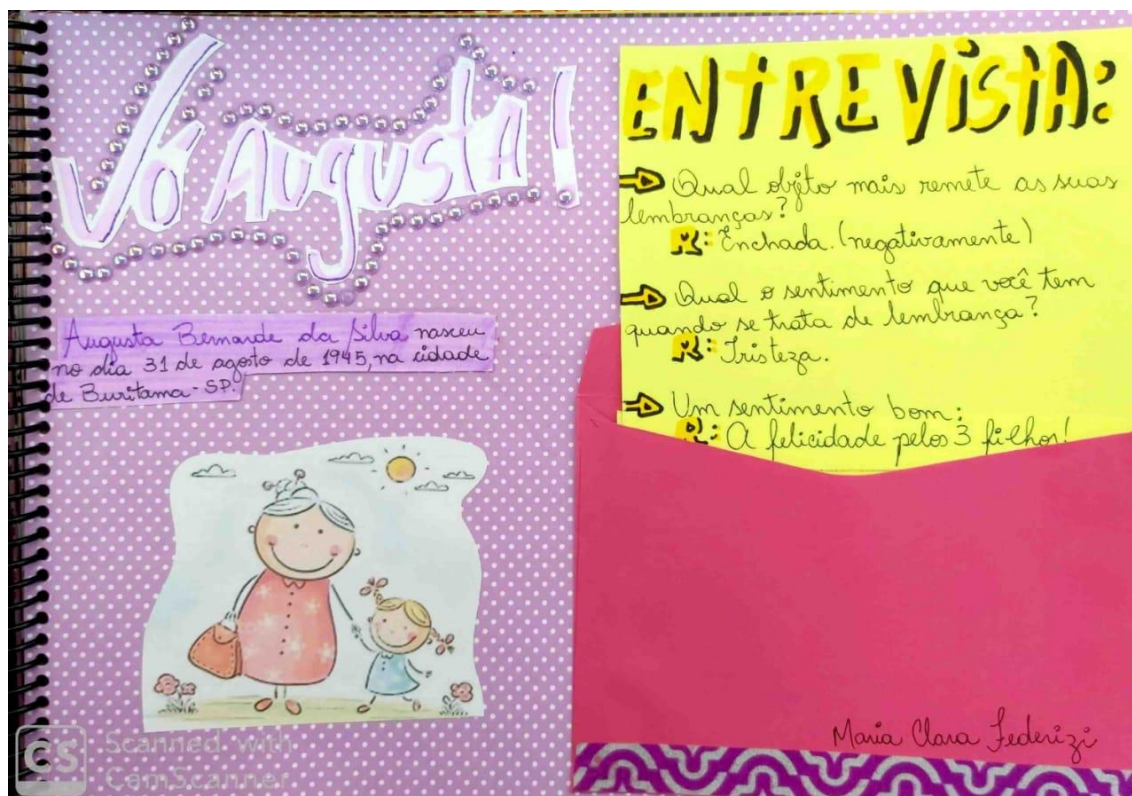


Figura 4 – Resposta da entrevista com a Vó Augusta

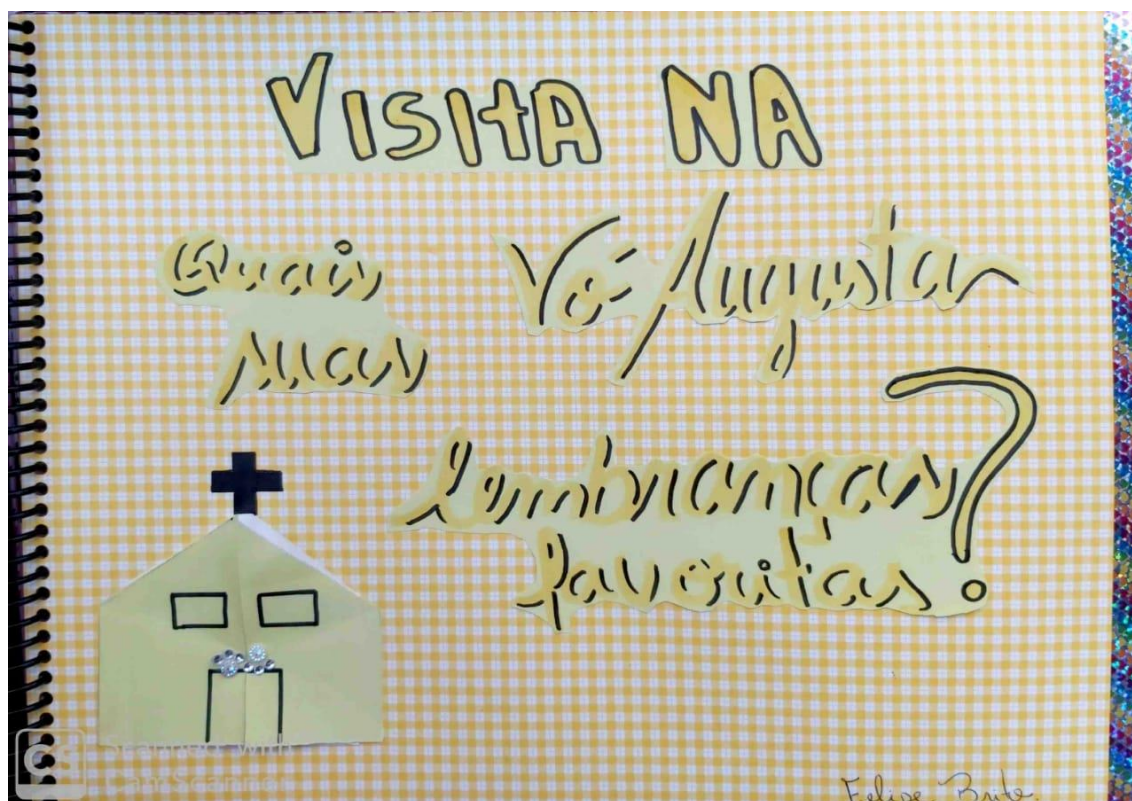


Figura 5 – Resposta da entrevista com a Vó Augusta



Figura 6 - Resposta da entrevista com a Vó Augusta



Figura 7 - Resposta da entrevista com a Vó Augusta



Figura 8 - Resposta da entrevista com a Vó Augusta

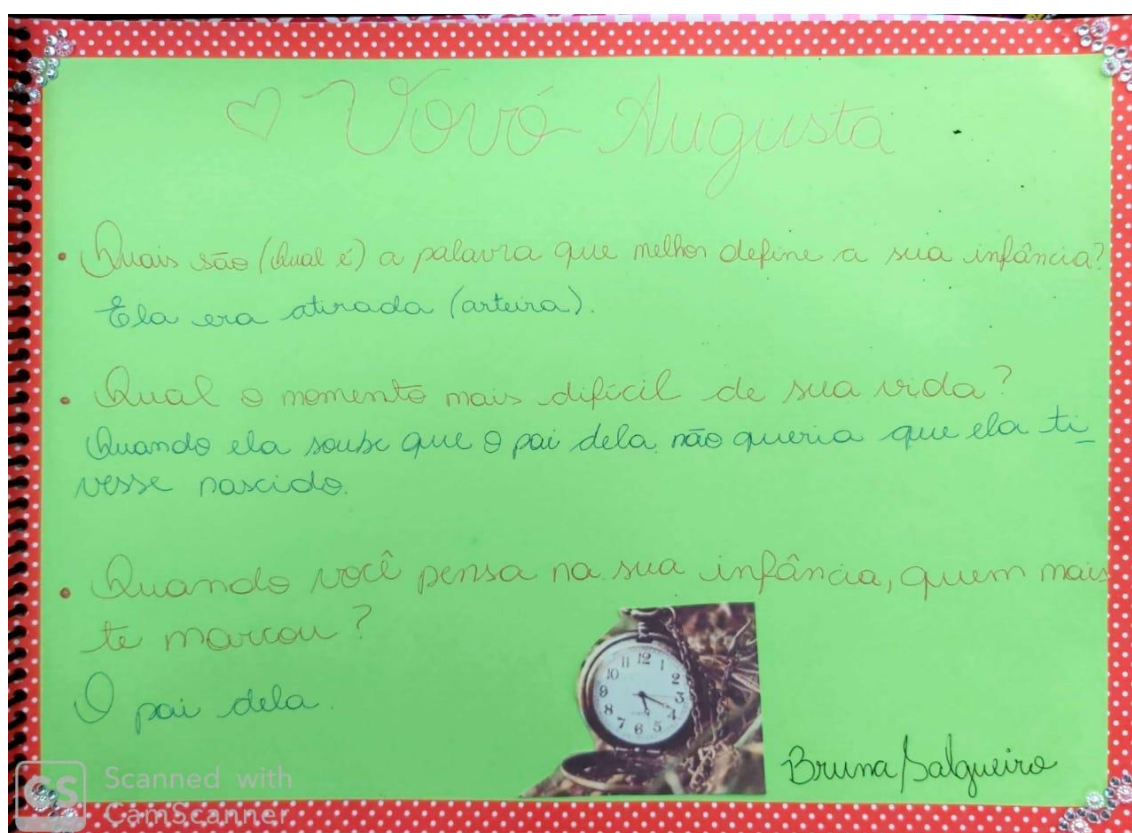


Figura 9 - Resposta da entrevista com a Vó Augusta

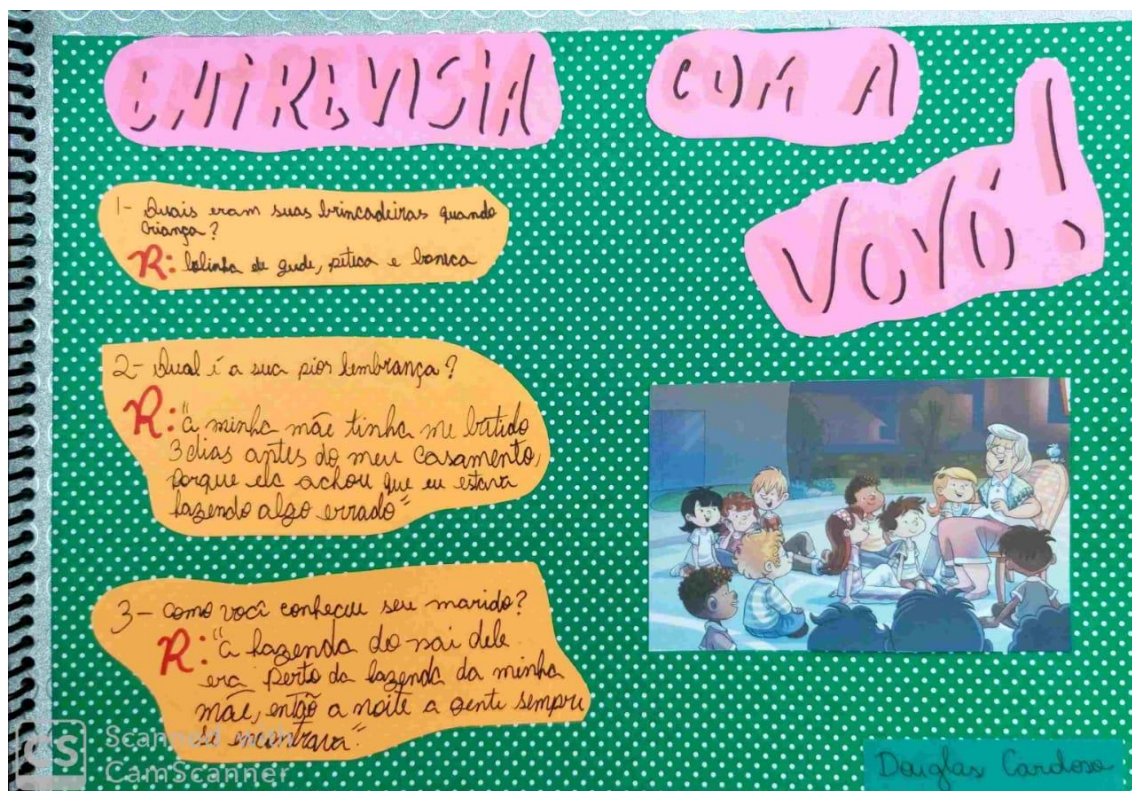


Figura 10 - Resposta da entrevista com a Vó Augusta



Figura 11 - Resposta da entrevista com a Vó Augusta

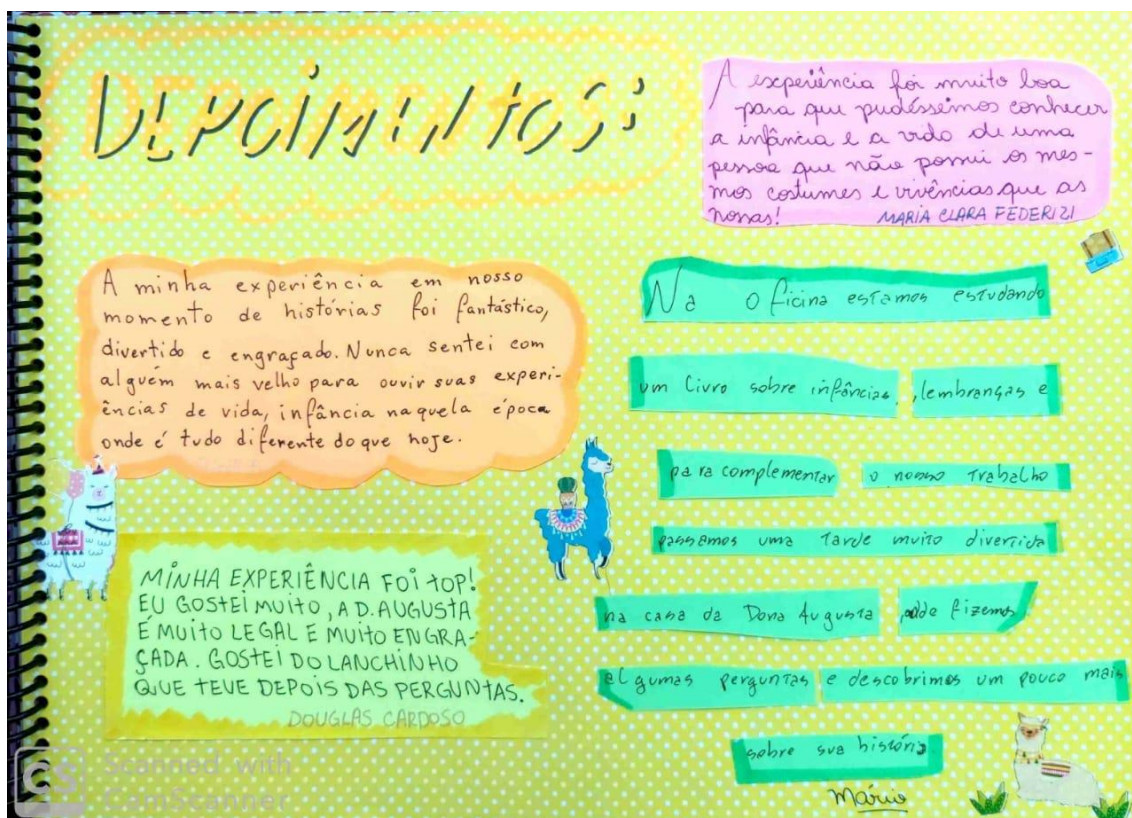


Figura 12 – Depoimento dos estudantes sobre a visita à casa da Vó Augusta



Figura 13 - Depoimento dos estudantes sobre a visita à casa da Vó Augusta

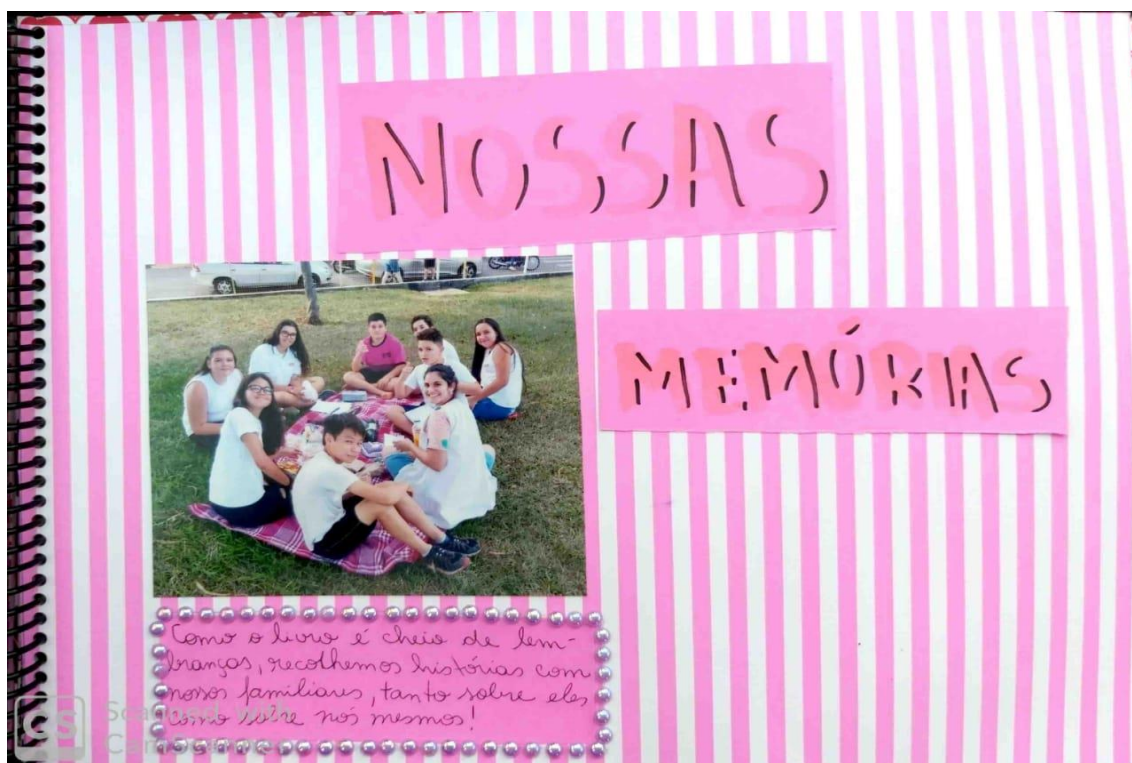


Figura 14 – Nossas memórias – capa



Figura 15 – Apresentação da estudante



Figura 16 – Memória colhida pela estudante Maria Clara

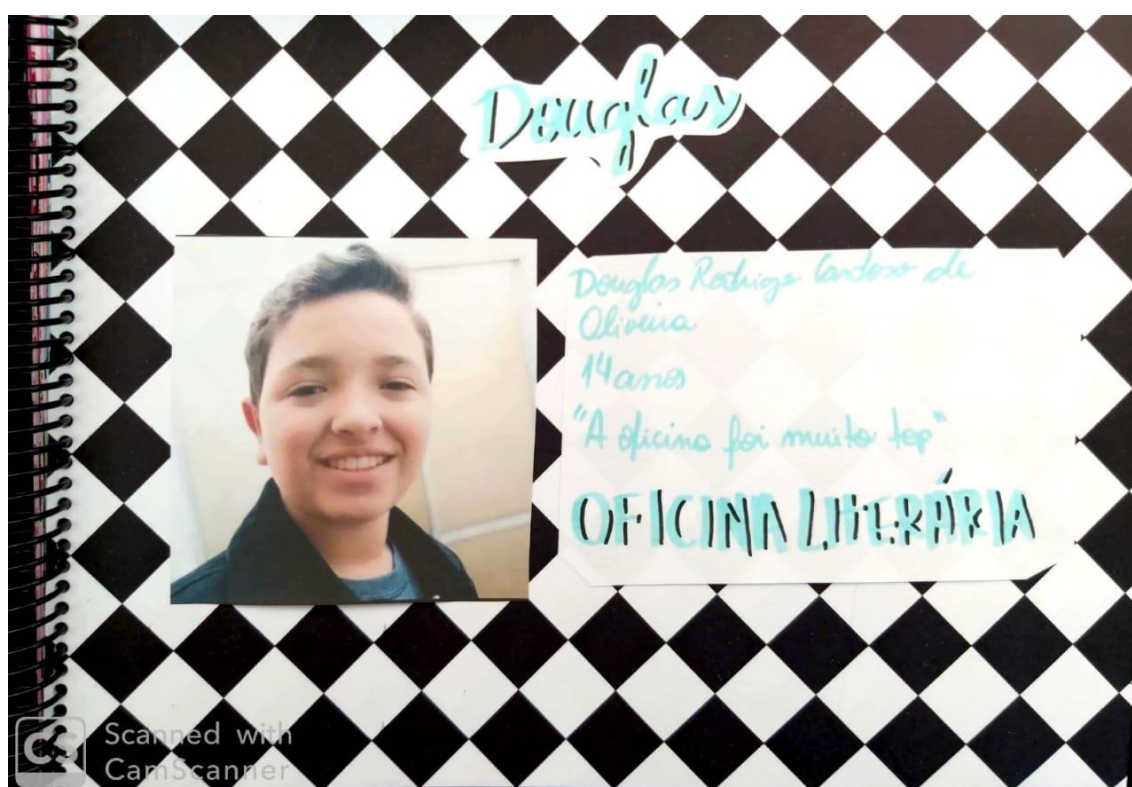


Figura 17 – Apresentação do estudante



Figura 18 – Memória colhida pelo estudante Douglas

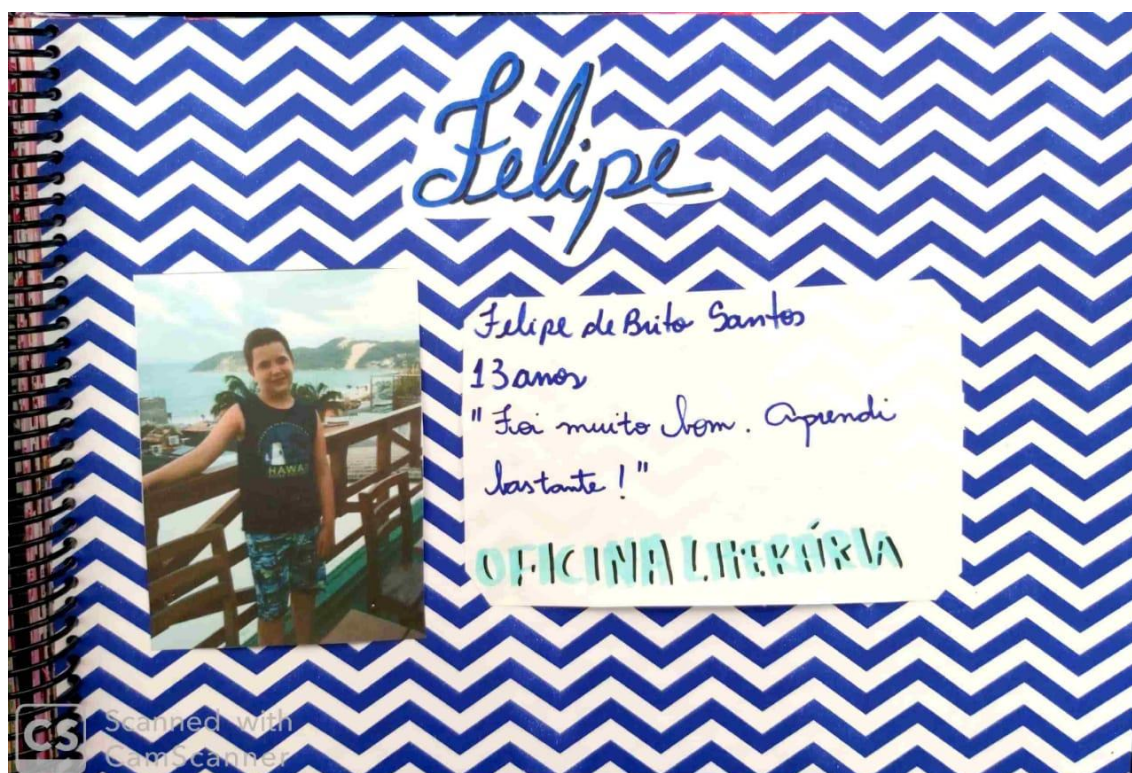


Figura 19 – Apresentação do estudante



Figura 20 – Memória colhida pelo estudante Felipe



Figura 21 – Apresentação da estudante.



Figura 22 – Memória colhida pela estudante Bruna



Figura 23 – Apresentação da estudante

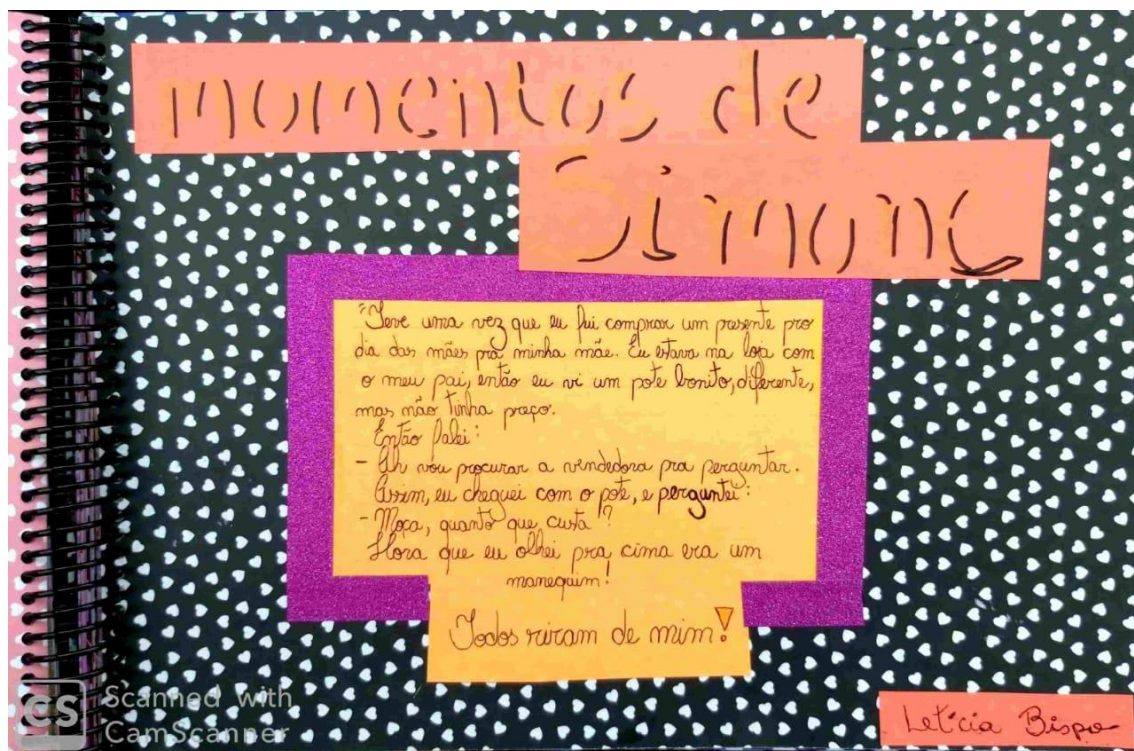


Figura 24 – Memória colhida pela estudante Letícia



Figura 25 – Apresentação do estudante

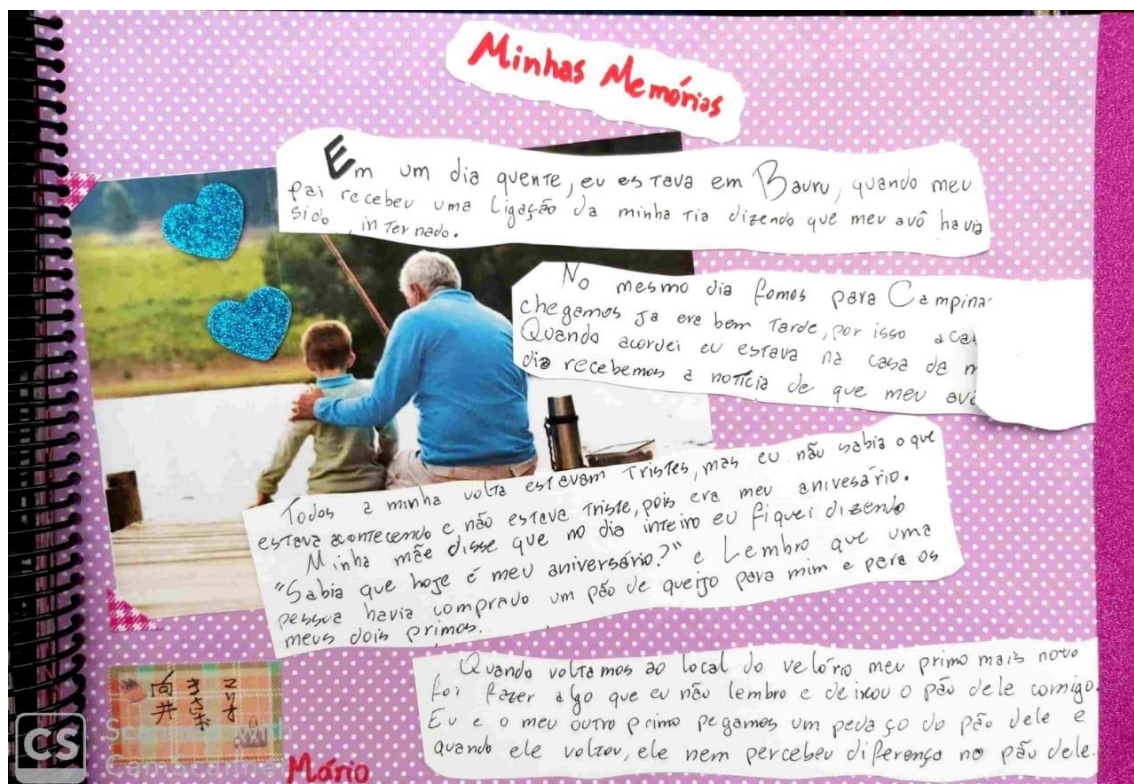


Figura 26 – Memória colhida pelo estudante Mário



Figura 27 – Apresentação da estudante



Figura 28 – Memória colhida pela estudante Giseli



Figura 29 – Apresentação do estudante



Figura 30 – Memória colhida pelo estudante Bruno



Figura 31 – Nossos momentos – capa



Figura 32 – Fotos dos momentos de discussão e análise de textos



Figura 33 – Fotos dos momentos de leitura da obra de Queirós (1995)



Figura 34 – Fotos dos momentos de leitura e análise de textos

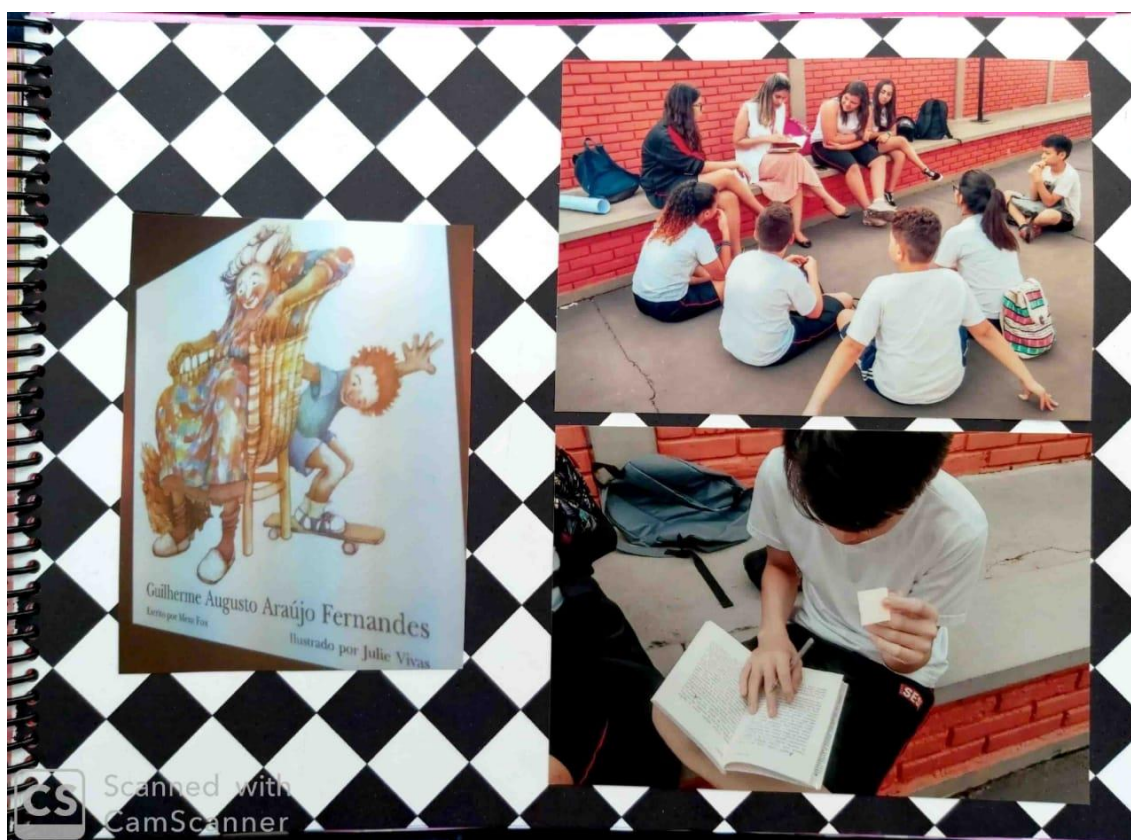


Figura 35 – Fotos de momentos de leitura e capa do livro de Mem Fox (1995)



Figura 36 – Fotos dos momentos de leitura



Figura 37 - Fotos dos momentos de leitura



Figura 38 – Fotos dos momentos de estudo e leitura



Figura 39 – Fotos da roda de conversa e das discussões



Figura 40 – Fotos de momentos diversos da oficina



Figura 41 – Fotos dos momentos de leitura



Figura 42 – Fotos dos momentos de leitura

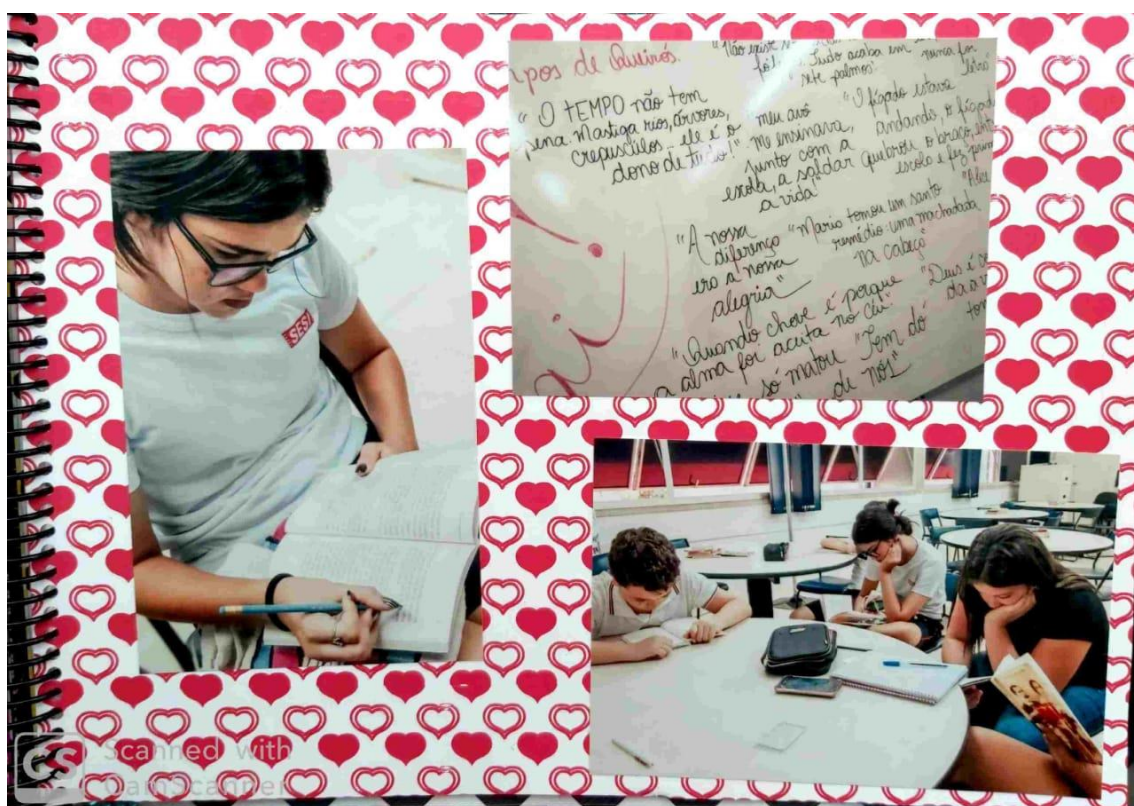


Figura 43 – Fotos da encenação dos estudantes e dos momentos de leitura

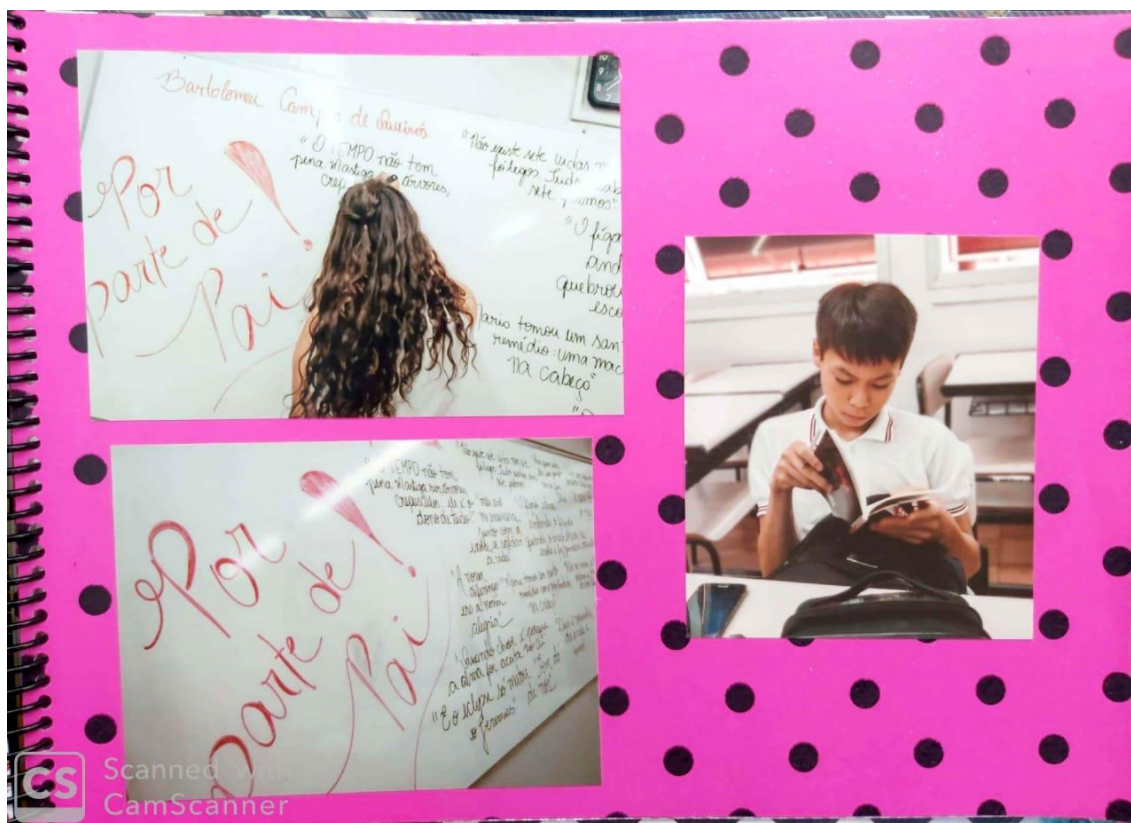


Figura 44 – Fotos da encenação dos estudantes e do momento de leitura



Figura 45 – Fotos dos momentos descontraídos da oficina