

NEIVA ZACARIAS PORTES PATARO

Literatura Infanto-Juvenil na sala de aula e perspectivas de  
empoderamento.

ASSIS  
2020

NEIVA ZACARIAS PORTES PATARO

## Literatura Infanto-Juvenil na sala de aula e perspectivas de empoderamento.

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, para obtenção do título de mestra em Letras. (Área de conhecimento: Linguagens e Letramentos).

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rozana Aparecida Messias.

.

ASSIS  
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Laura Akie Saito Inafuko - CRB 8/9116

P294L      Pataro, Neiva Zacarias Portes  
Literatura infanto-juvenil na sala de aula e perspectivas  
de empoderamento / Neiva Zacarias Portes Pataro. Assis,  
2020.  
149 f. : il.

Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista  
(UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis  
Orientadora: Dra. Rozana Aparecida Lopes Messias

1. Leitura. 2. Literatura - Estudo e ensino. 3. Leitores -  
Reação crítica. 4. Ensino fundamental. I. Título.

CDD 028.9



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis



**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO DA DISSERTAÇÃO:** Literatura Infanto-Juvenil na sala de aula e perspectivas de empoderamento

**AUTORA:** NEIVA ZACARIAS PORTES PATARO

**ORIENTADORA:** ROZANA APARECIDA LOPES MESSIAS

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em LETRAS, área:  
Linguagens e Letramentos pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. ROZANA APARECIDA LOPES MESSIAS  
Departamento de Educação / UNESP/Assis

Prof. Dr. SÉRGIO FABIANO ANNIBAL  
Departamento de Educação / UNESP/Assis

Profa. Dra. MAISA DE ALCÂNTARA ZAKIR  
UNESP / Presidente Prudente

Assis, 06 de fevereiro de 2020

## DEDICATÓRIA

*Ao Ricardo Pataro, pelo amor incondicional, pela força e pela leitura atenta não apenas de minhas palavras, como também de meus sonhos, fortalecendo a minha caminhada diária para sempre continuar.*

*Aos meus pais, Aurea e Nivaldo, meu irmão, Anselmo, e minha segunda mãe, Cidinha, que sempre me apoiaram desde o início da minha trajetória acadêmica.*

## AGRADECIMENTOS

À professora Rozana Aparecida Messias, pelas orientações, conversas e direcionamentos de uma maneira leve e precisa, ao longo da trajetória vivida nessa dissertação, acreditando que tudo seria possível.

Aos professores Sérgio Fabiano Annibal e Maisa Zakir, pelas valiosas contribuições e indicações de leitura em meu exame de qualificação.

À professora Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira, pelo incentivo e conselhos desde os tempos de escola e que perduraram até aqui.

Aos meus alunos que, durante minha prática em sala de aula, me constituem como professora, me humanizam, me empoderam, me alegram e me fortalecem diariamente.

À direção e equipe gestora da E. E. “Prof.<sup>a</sup> Lourdes Pereira”, pelo apoio e compreensão durante a realização desta pesquisa.

Aos meus amigos do coração que compreenderam minha ausência.

Aos professores do programa de Mestrado Profissional em Letras do campus da Unesp de Assis, por todo conhecimento dividido, contribuindo para ampliar minha visão sobre o ensino possível na escola pública.

*Retrato do artista quando coisa*

*A maior riqueza  
do homem  
é sua incompletude.*

*Nesse ponto  
sou abastado.  
Palavras que me aceitam  
como sou  
— eu não aceito.*

*Não aguento ser apenas  
um sujeito que abre  
portas, que puxa  
válvulas, que olha o  
relógio, que compra pão  
às 6 da tarde, que vai  
lá fora, que aponta lápis,  
que vê a uva etc. etc.*

*Perdoai. Mas eu  
preciso ser Outros.*

*Eu penso  
renovar o homem  
usando borboletas.*

*Manoel de Barros.*

PATARO, Neiva Zacarias Portes. **Literatura Infanto-Juvenil na sala de aula e perspectivas de empoderamento**. 2020. 149 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2020.

## RESUMO

Esta pesquisa qualitativa, realizada entre os anos de 2018 e 2019, é um recorte da própria prática docente em busca por aprimorá-la. Baseada na concepção de que os textos literários são bens culturais e, como tais, possibilitam o enriquecimento do sujeito em sua construção humana e social, uma vez que oferecem instrumentos para a compreensão da realidade, pretendeu-se estudar estratégias de leitura adequadas para trabalhá-los em salas de aula de alunos dos sextos e sétimos anos do ensino público do estado de São Paulo. O interesse desse estudo partiu da observação atenta e preocupada, durante 15 anos de docência, dos rumos que o ensino da leitura literária e suas formas de escolarização vêm tomando, a partir dos materiais didáticos que orientam a proposta curricular paulista. A trajetória aqui apresentada objetivou responder à seguinte pergunta norteadora: como é possível oferecer o trabalho com a leitura de textos literários no Ensino Fundamental II, de maneira a contribuir na formação dos alunos enquanto sujeitos leitores, promovendo seu empoderamento? Para tanto, inicialmente, foi problematizada a presença da leitura literária no material que concretiza o currículo paulista, implementado em meados de 2008 e vigente até 2019. Para tratar da formação do leitor contemporâneo, serviram como orientação as ideias de Teresa Colomer e Anne-Marie Chartier. Na defesa do literário, esse estudo foi fundamentado em autores que versam sobre literatura, suas práticas e seu ensino, como Antonio Candido, Annie Rouxel e Regina Zilberman. Em busca de uma prática que abandonasse imposições capazes de distanciar o aluno da leitura da literatura, a pesquisa, primeiramente, permite a escolha dos textos literários pelos alunos, acreditando na possibilidade de obter importantes evidências sobre seus comportamentos leitores. Foi observada a preferência daqueles que formam o corpus dessa pesquisa por obras que compõem a cultura de massa, que atendem os seus horizontes de expectativas e pouco emancipatórias. Houve, no momento seguinte, a necessidade da mediação docente para que entrassem em contato com textos que oportunizassem reflexões e expandissem seus repertórios leitores ao apresentarem possibilidades de ruptura com suas expectativas sobre o que havia sido lido. Como direcionamento, buscou-se suporte na estética da recepção, estruturada por Hans Robert Jauss, e sistematizada por Bordini e Aguiar (1988) em seu livro *Literatura. A formação do leitor- alternativas metodológicas*, para a leitura de três contos brasileiros contemporâneos: *A moça tecelã*, de Marina Colasanti; *Fita Verde no cabelo- nova velha história*, de Guimarães Rosa; e *A troca e a tarefa*, de Lygia Bojunga. Apesar das diferentes linhas teórico-metodológicas que defendem a escolarização da literatura, a escolha pelo método recepcional se justifica pela preocupação em evidenciar o papel do leitor na construção de sentidos ao entrar em contato com a experiência literária. Os resultados apresentados foram satisfatórios, uma vez que concretizaram a interação entre alunos e os textos literários sugeridos durante todo o percurso da pesquisa, além de exprimirem o desejo por novas leituras.

Palavras- chave: Leitura. Literatura. Ensino Fundamental. Estudo e Ensino. Leitores. Reação crítica.



PATARO, Neiva Zacarias Portes. **Children's Literature in the classroom and perspectives of empowerment**. 2020. 149f. Thesis (Professional Master – Profletras) – São Paulo State University (UNESP), School of Sciences, Humanities and Languages, Assis, 2020.

## ABSTRACT

This qualitative research, carried out between the years 2018 and 2019, is an excerpt from the practice itself, seeking to improve it. Based on the conception that literary texts are cultural goods and, as such, they enable the enrichment of the subject in its human and social construction, since they offer instruments for understanding reality, it was intended to study appropriate reading strategies to work with them in classrooms of students from the sixth and seventh years of public education in the state of São Paulo. The interest of this study came from the attentive and concerned observation, during 15 years of teaching, of the directions that the teaching of literary reading and its forms of schooling have been taken, from the didactic materials that guide the São Paulo curriculum proposal. The trajectory presented here aimed to answer the following guiding question: how is it possible to offer work with the reading of literary texts in Elementary School II, in order to contribute to the formation of students as reading subjects, promoting your empowerment? To do so, initially, the presence of literary reading in the material that materializes the São Paulo curriculum was implemented, implemented in mid-2008 and valid until 2019. To address the formation of the contemporary reader, the ideas of Teresa Colomer and Anne Marie Chartier served as guidance. In defense of the literary, this study was based on authors dealing with literature, its practices and its teaching, such as Antonio Candido, Annie Rouxel and Regina Zilberman. In search of a practice that would abandon impositions capable of distancing the student from reading literature, the research, first, allows students to choose literary texts, believing in the possibility of obtaining important evidence about their reading behaviors. The preference of those who make up the corpus of this research was observed for works that make up mass culture, which meet their expectations and little emancipatory horizons. There was, in the following moment, the need for teaching mediation so that they could come into contact with texts that provided reflections and expanded their readers' repertoires by presenting possibilities of breaking with their expectations about what was read. As a guide, support was sought in the aesthetics of reception, structured by Hans Robert Jauss, and systematized by Bordini and Aguiar (1988) in their book *Literatura*. The formation of the reader - methodological alternatives for reading three contemporary Brazilian short stories: *A moça tecelã*, by Marina Colasanti; *Fita Verde no cabelo- nova velha história*, by Guimarães Rosa; and *A troca e a tarefa*, by Lygia Bojunga. Despite the different theoretical and methodological lines that defend the schooling of literature, the choice for the reception method is justified by the concern to highlight the role of the reader in the construction of meanings when coming into contact with the literary experience. The results presented were satisfactory, since they made the interaction between students and the suggested literary texts concrete throughout the course of the research, in addition to expressing the desire for new readings.

**Keywords:** Reading. Literature. Elementary School. Study and Teaching. Readers. Critical reaction.

## LISTA DE GRÁFICOS

**Gráfico 1-** “Retirada de livros 1º bimestre de 2018”.....p. 55

**Gráfico 2-** “Retirada de livros 1º bimestre 2019” .....p. 56

**Gráfico 3-** “Forma de exposição da leitura realizada- 6ºA” .....p. 88

**Gráfico 4-** “Forma de exposição da leitura realizada- 6ºB” .....p. 89

**Gráfico 5-** “Forma de exposição da leitura realizada- 6ºC” .....p. 89

## **LISTA DE TABELAS**

**Tabela 1-** “Títulos de livros mais marcantes- 7º ano A” .....p. 101

**Tabela 2-** “Títulos de livros mais marcantes- 7º ano B” .....p. 101

**Tabela 3-** “Títulos de livros mais marcantes- 7º ano C” .....p. 102

## SUMÁRIO

|                                                                                                                     |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                             | <b>13</b>  |
| <b>1 Pressupostos metodológicos .....</b>                                                                           | <b>26</b>  |
| 1.1 O estudo de caso .....                                                                                          | 27         |
| <b>2 Um panorama de estudo .....</b>                                                                                | <b>31</b>  |
| 2.1 O início de uma travessia: a literatura em mim .....                                                            | 31         |
| 2.1.1 Ingressei. E agora? Um breve panorama da leitura literária na escola pública paulista entre 2005 e 2019 ..... | 37         |
| 2.1.2 E meus alunos? Eles leem? Contextualização da escola em que a pesquisa acontece .....                         | 51         |
| <b>3 Uma ligação indissociável: leitura e escola.....</b>                                                           | <b>62</b>  |
| 3.1 Leitura e escola: uma relação tranquila? – Compreendendo a leitura no contexto educacional .....                | 64         |
| 3.2 A leitura literária na escola e seu viés formativo: importantes considerações .....                             | 70         |
| 3.2.1 A leitura literária e o conceito de empoderamento .....                                                       | 79         |
| <b>4. Início das intervenções- Projeto Piloto: <i>Faça a sua escolha</i> .....</b>                                  | <b>84</b>  |
| 4.1. Objetivos .....                                                                                                | 85         |
| 4.2 Metodologia.....                                                                                                | 86         |
| 4.3 Resultados do projeto .....                                                                                     | 87         |
| 4.4 Conclusão .....                                                                                                 | 90         |
| <b>5 O método recepcional: uma experiência para incentivar a leitura literária na escola .....</b>                  | <b>96</b>  |
| 5.1 A seleção dos textos: a determinação do horizonte de expectativas dos alunos .....                              | 100        |
| 5.1.1 <i>A Moça Tecelã</i> e o empoderamento feminino .....                                                         | 104        |
| 5.1.2 <i>Fita Verde no cabelo- nova velha história</i> e o amadurecimento exigido pela perda ... ..                 | 108        |
| 5.1.3 <i>A troca e a tarefa</i> e a superação de sentimentos .....                                                  | 109        |
| 5.2 Oficina 1: A recepção do conto <i>A Moça Tecelã</i> , de Marina Colasanti.....                                  | 111        |
| 5.3 Oficina 2: A recepção do conto <i>Fita Verde no cabelo- nova velha história</i> , de Guimarães Rosa.....        | 118        |
| 5.4 Oficina 3: A recepção do conto <i>A troca e a tarefa</i> , de Lygia Bojunga .....                               | 123        |
| <b>Considerações finais .....</b>                                                                                   | <b>129</b> |
| <b>Referências .....</b>                                                                                            | <b>134</b> |

|                                                                                                                                  |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Anexos.....</b>                                                                                                               | <b>139</b> |
| Anexo 1. Exemplos de textos produzidos pelos alunos dos sextos anos, após a aplicação do projeto <i>Faça a sua escolha</i> ..... | 139        |
| Anexo 2. Imagens do vídeos dos alunos do sexto ano, após a aplicação do projeto <i>Faça a sua escolha</i> .....                  | 142        |
| Anexo 3. Cartazes dos alunos dos sextos anos, após a aplicação do projeto <i>Faça a sua escolha</i> .....                        | 144        |
| Anexo 4. Alunos lendo o conto <i>Fita-Verde no cabelo- nova velha história</i> , de João Guimarães Rosa.....                     | 146        |
| Anexo 5. Cartas pessoais produzidas após a leitura do Conto <i>Fita- Verde no cabelo- nova velha história</i> .....              | 147        |
| Anexo 6: Capa do livro <i>Tchau</i> , de Lygia Bojunga .....                                                                     | 149        |

*Tanto a leitura como a escrita podem ser experiências que nos impedem de continuarmos os mesmos após termos passado por elas.*

*Lia Scholze*

## **INTRODUÇÃO**

A assertiva sobre a importância da leitura enquanto uma aliada necessária para a emancipação do cidadão e sua participação atuante em seu meio social já é um consenso fortemente consolidado e difundido nos mais diferentes campos de pesquisa educacionais. Levar os sujeitos a compreendê-la e praticá-la, conhecendo suas nuances, possibilidades e objetivos está intrinsecamente relacionado à escola que, enquanto importante agência de letramento, deve desenvolver no aluno a capacidade leitora para que transite adequadamente pelos diversos gêneros textuais, compreendendo suas características, estrutura composicional, utilidades e funções dentro de nossa sociedade cada vez mais constituída pela palavra.

Organizar as aulas de língua materna partindo dessa perspectiva proporciona um avanço considerável em relação ao ensino e aprendizagem, uma vez que contextualiza as práticas tanto de leitura quanto de escrita, imprimindo nelas um caráter significativo. Isso permite ao aluno entender suas relevâncias e, conseqüentemente, instiga-o a uma maior participação, bem como o leva a apropriar-se adequadamente dos códigos de linguagem.

Sem pretender contrariar essa visão de leitura objetiva, fundamental e pela qual a instituição escolar é responsável, é perceptível nas práticas de sala de aula de Língua Portuguesa, alicerçadas pelo currículo em vigor do estado de São Paulo, principalmente nos anos que compõem o Ensino Fundamental II, a tendência de um trabalho bastante utilitário. Tal enfoque é influenciado pelos livros e materiais didáticos que contemplam os diversos gêneros de texto que circulam socialmente, sem haver, entretanto, um trabalho cuidadoso e adequado com os textos literários, que os desvincule, por exemplo, do ensino gramatical. Esse contexto evidencia um movimento das novas sociedades contemporâneas que, seguindo as transformações tecnológicas e mantendo uma relação prática com o tempo, estão redefinindo a formação que desejam ser oferecida pela escola aos cidadãos que dela fazem parte.

Em outras palavras, é possível observar que há, atualmente, na escola, uma preocupação em se trabalhar a leitura e suas realizações no mundo, influenciadas pelo viés do letramento, enfatizando seu caráter aplicável e habitual, dentro de uma

determinada situação de comunicação. Pensada por essa ótica, em que se transparece a visão ideológica de um modelo de racionalidade técnica de ensino, são essas práticas de leitura que vão sendo incorporadas no cotidiano da sala de aula, em que, cada vez mais, a leitura do texto literário, caracterizado, sobretudo, pelo seu valor estético, vai perdendo espaço e sendo negligenciada, uma vez que deixa de ser prioridade em um currículo escolar voltado e pensado, principalmente, para o desenvolvimento de habilidades e competências que deveriam garantir a inserção do sujeito no mercado de trabalho.

É como se no modelo de escola atual, principalmente da pública, em que há uma preocupação com o conhecimento científico e produtivo, não houvesse espaço e, muito menos tempo, para a leitura literária que, essencialmente plena de subjetividade, requer um processamento individual e reflexivo. Essa maneira de se presentificar o ensino fomenta inúmeros questionamentos, principalmente com relação às aulas de língua materna, levando-nos a concordar com as inquietações de Silva (1986):

Como falar de um leitor que “tece” a sua leitura (emprestando um pouco a metáfora criada por Marisa Lajolo para falar de leitura) devagar, fio a fio, artesanalmente e inteiramente, misturando texto e vida, solidão e na solidariedade, com prazer e com vontade, nessa escola? Essa escola que fabrica hábitos e comportamentos, que fragmenta a criança e o adulto, porque nela a criança é só aluno e o adulto só professor, que burocratiza as relações, que divide e censura o espaço físico, fragmenta a ação de ensinar e a ação de aprender? Como falar de emoção e sensibilidade numa escola que se diz neutra? A leitura, dimensionada nestes termos, não é compatível com a escola que temos, porque ao se fazer existir ela cria uma lógica radicalmente oposta à lógica dessa organização. (p. 28).

Nessa urgência em que a vida moderna está ancorada, organizada por mecanismos racionalistas, práticos e sistematizados, privilegiam-se, nos materiais didáticos destinados às aulas de Língua Portuguesa, textos como a notícia, a carta, a receita, o resumo, o email, evidenciando um currículo bastante alicerçado em questões mercadológicas, transparecendo a ideia de que, para a formação do aluno que frequenta o ensino público oferecido pelas escolas estaduais de São Paulo, há a necessidade de um trabalho pragmático e visivelmente utilitarista do conhecimento escolar, sem a preocupação com uma abordagem de textos literários de maneira a contribuir para o seu desenvolvimento sensível, existencial e, sobretudo, humano. Nesse sentido, há um movimento que Graça Paulino (2008) chamou de *hierarquização ideológica de textos e leituras*, “hierarquização esta assumida como natural na chamada sociedade de informação”. (p. 55)

Essa seletividade expressa nos currículos, manifestando a posteridade dada ao trabalho com a literatura em detrimento de uma formação mais estreita para a vida profissional é destacada por André Cechinel (2018a), em seu excelente ensaio, como um afastamento do indivíduo do seu senso de coletividade, além de contribuir para uma aceitação passiva do socialmente imposto:

A formação, uma vez dissociada das artes e voltada para o mercado de trabalho, afasta o indivíduo do espírito comunitário e degrada a própria ciência. Se a vida do estudante deve pressupor a produção de um atrito mínimo com o mundo estabelecido, o império das profissões converte o estudantado em um corpo passivo à espera de um lugar ao sol, ou melhor, um corpo disposto a adaptar-se justamente às demandas sociais que deveriam ser o objeto de suas críticas. (p. 359).

Cabe esclarecer ainda que não se pretende afirmar que o conto, a crônica ou o romance, por exemplo, estejam ausentes dos materiais elaborados para as aulas de língua materna; pelo contrário. O que se observa, em mais de uma década de docência, é que, quando presentes, estão a serviço de avaliações impositivas, com interpretações reducionistas, partindo de regras pré-estabelecidas ou como garantia apenas de contato com determinada obra sugerida pelo currículo. É possível ainda percebê-los de maneira fragmentada, servindo de exemplos para concretizar o ensino de uma ou outra classe gramatical, sem aproveitar todos os plurissignificados, a linguagem metafórica, o cuidado com as palavras, que neles se encerram. Essa abordagem tradicional do texto literário, usado muitas vezes como modelo de boa linguagem, é definida por Maria Amélia Dalvi (2013) como “uma utilização abusiva, burocrática, nada criativa ou crítica e, pior, uma instrumentação inespecífica” (p. 77). Há assim uma prática distorcida, uma vez que, proposta dessa forma, a leitura literária, contrariamente, passa a se moldar para servir a interesses não-literários. Emerge-se, nesse contexto educacional, o que Zilberman (2009) denominou de crise no ensino da literatura, em que se privilegia uma preparação apressada de assimilação de conhecimentos considerados elementares para uma sociedade originada de processos de industrialização.

São tantos os benefícios oriundos do trabalho com a leitura literária a curto e longo prazos que a tornam imprescindível no cotidiano da escola, juntamente com as outras formas de se ler. O que se percebe, entretanto, é sua abordagem sem aprofundamentos, pensada essencialmente para a atribuição de uma nota, sem levar em consideração os sentidos pensados pelos alunos. Ademais, subestimam-se suas capacidades interpretativas, além de não objetivar fomentar neles possíveis reflexões sobre questões tão necessárias para aprimorar seu olhar sobre si e sobre o outro, bem



como contribuir para a sua formação contínua enquanto sujeito leitor. Por essa perspectiva, a leitura literária ganha um aspecto de coerção, ação típica de um sistema escolar que finge não pretender, mas que acaba contribuindo para a competição e, consequentemente, para o individualismo.

Arelada a essa realidade, além do uso excessivo de materiais didáticos ou apostilados e o currículo bastante extenso que deve ser cumprido como endosso de êxito, e que, em grande medida, limita a liberdade da ação do professor, a formação docente também se torna um fator que justifica, de alguma maneira, a prática recorrente que estrutura o ensino de Língua Portuguesa atualmente, uma vez que, em muitas vezes, não é oferecido, nos cursos de licenciatura, um trabalho sensível com estratégias adequadas de leitura do texto literário. Ou seja, não há uma formação específica para que seja contemplado o ensino da leitura literária em sala de aula, que vise à formação do leitor gradativamente. Dessa forma, parecem restar ao professor duas saídas: reproduzir sua experiência de leitura de literatura enquanto aluno da escola básica ou buscar o aprimoramento de sua prática por meio de estudos continuados.

Esse aprimoramento docente pode contribuir para um tratamento mais efetivo da leitura da literatura, uma vez que, na maioria de suas abordagens, há o abandono das potencialidades constitutivas do texto literário e de sua importante influência no desenvolvimento de aspectos essenciais para o aluno, já que ler esse tipo de texto permite sentir, instigar, questionar, imaginar, confrontar e refletir sobre a realidade que nos cerca. É mais do que necessário fazer a defesa de que o texto literário possibilita o desenvolvimento, pela linguagem, de questões essenciais para a nossa constituição enquanto seres humanos: com sua leitura, fortalecemos nossas individualidades, ao mesmo tempo em que nos permite sentir pertencentes a um todo socialmente maior. Nesse sentido, há a concordância com as palavras de Nelly Novaes Coelho (2008, p. 13): *“É pela palavra, pela literatura, que cada indivíduo pode se descobrir como parte essencial do todo que é a humanidade”*.

Na contramão desse contexto, não se pode deixar de lembrar que muito tem se afirmado sobre a importância da leitura literária na escola e o compromisso desta instituição em garantir o contato com os textos literários enquanto um local privilegiado nessa tarefa, além de ser, para uma grande parcela da população brasileira, o único a oferecê-los. Entretanto, se é possível, discursivamente, perceber essa incumbência dada à instituição escolar, sobretudo, sustentada pelo meio acadêmico, que a justifica, em muitos casos, evidenciando seu poder humanizador defendido por Antônio Candido

(1995), ainda não é suficiente para que sua presença ganhe centralidade nas aulas de Língua Portuguesa.

Além da formação continuada do professor, o aprimoramento, enquanto leitor também em formação contínua, de seu olhar para a leitura literária de maneira cuidadosa possibilita mudanças significativas no cotidiano da sala de aula, ao oferecer o contato com esses textos tão imprescindíveis. Nesse contexto educacional, é a importância do papel do docente enquanto mediador que deve ser ressaltada como o diferencial no ato de ler esses textos, que carregam em si complexidades, não porque são difíceis, mas porque não se esgotam.

Especificamente com relação aos textos literários voltados ao público infanto-juvenil, faixa etária dos alunos que participam da pesquisa em questão, cabe ressaltar que, ao longo dos anos, a literatura pensada para os mais jovens vem ganhando espaço, uma vez que foram percebidos como consumidores em potencial. Se, por um lado, muito tem sido oferecido às crianças e aos adolescentes, sobretudo obras que compõem a chamada cultura de massa, intrinsecamente relacionadas ao mercado editorial, agradáveis porque atendem às expectativas desse leitor em formação, por outro, existem muitos escritores e ilustradores preocupados em oferecer textos sensíveis, de qualidade estética e que, ao promover reflexões sobre o comportamento humano, auxiliam na emancipação de quem os lê.

Outro aspecto importante que reforça a defesa da leitura de textos literários na escola para essa faixa etária em foco é o fato de que se percebe um movimento frequente durante a formação básica do aluno do estado de São Paulo: há uma preocupação bastante significativa na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental I com o trabalho da leitura literária presentificado, por exemplo, com “a hora do conto” ou visitas constantes à biblioteca.

No Ensino Médio, essa preocupação configura-se em uma abordagem tradicional da literatura clássica, dividida em historiografia literária e seu tratamento amparado em fragmentos de textos, justificada como conteúdos para o ingresso dos alunos na universidade. Não obstante, é necessário esclarecer que essa forma de oferecer a leitura literária durante os anos finais da escola é vista por Cechinel (2018b) como um movimento ambíguo e que beira ao espetáculo:

O vestibular, aliás, sustenta-se como uma instância bastante ambígua em relação à presença do literário nas escolas: se, por um lado, determina em grande parte o trabalho que será realizado nos últimos anos do Ensino Médio, é bem verdade que, por outro lado, parece ser aquilo que salva a literatura do seu inevitável desaparecimento, ainda

que pela via do espetáculo – resumos, vídeos, teatros, qualquer coisa, menos a obra em si, pois esta requer tempo e, dessa forma, deve manifestar-se apenas como simulacro. (p. 286).

Mesmo que pensada com objetivos diferentes e possíveis de críticas, a leitura literária, bem ou mal, certamente se presentifica nesses dois momentos da educação básica do aluno. Entretanto, parece haver um hiato, concretizado pela ausência de um trabalho preocupado com esse tipo de leitura no Ensino Fundamental II, em que, além de perder espaço nessa fase de ensino, quando presente, como enfatizado anteriormente, é pouco atrativa, sendo que, se trabalhada de forma adequada, gradual e cuidadosa, poderia contribuir para uma prática efetiva na busca por manter no aluno o gosto por ela, iniciado nos anos anteriores e o acompanhando até o término de sua escolaridade, favorecendo, sobretudo, a sua formação enquanto sujeito leitor proficiente.

Ao tratar da leitura e escrita literárias nas práticas de sala de aula, com o intuito de enfatizar essa última, Rezende (2018) discorre sobre as formas de serem contempladas no cotidiano da escola, reforçando a constatação exposta acima:

A leitura literária, por outro lado, está irremediavelmente presente nos programas escolares (ainda às vezes identificada como “ensino da literatura”). Em geral apresentada como “formação do leitor” na segunda etapa do Ensino Fundamental e “sistemizada” no interior da história da literatura no Médio, é considerada, diferentemente da escrita literária, conteúdo prioritário e responsabilidade da escola, não obstante também conduzida na maior parte das vezes de modo *negativamente escolarizado, sem abertura para momentos de efetiva leitura, fruição e percepção estética*. Infelizmente, as mediações prazenteiras dos professores nos primeiros anos (para as histórias contadas e para as imagens nos livros infantis, na profusão hoje de ótimas soluções plásticas), a exemplo da escrita, também *tendem a desaparecer na segunda metade do Ensino Fundamental*, quando novas disciplinas entram no currículo escolar e *drasticamente diminuem o tempo da leitura literária em prol de exercícios mais objetivos e mais próximos do racionalismo técnico*. Práticas de leitura observadas em sala de aula estariam mais próximas de *exercícios de compreensão e explicação do texto, quando se faz uso do material didático – ou, com frequência, nem isso*. Assim, escrita e leitura literárias, ainda que com peso desigual, são partes da disciplina de Língua Portuguesa, e mesmo na modalidade “literária” têm se consolidado como sustentação do aprendizado da língua, raramente, porém, na sua dimensão estética. (REZENDE, 2018, p. 95-96, grifos nossos).

Outra particularidade que ganha relevância para justificar esse trabalho é o fato de que há um discurso comumente proferido, principalmente nos meios educacionais, de que os alunos não leem ou não gostam de ler. Essas assertivas, disseminadas como

verdades absolutas, são internalizadas tanto pela comunidade escolar como por aqueles que já frequentaram essa instituição em décadas anteriores. Essas falas, entretanto, repetidas cotidianamente, não são sustentadas por dados concretos ou estatísticos, mas ganham força e legitimam a ideia de que os alunos brasileiros pouco ou nada leem.

Na realidade, de acordo com a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil 4 (2016/ano-base 2015)* enfatizada no texto “Mentira que parece verdade: os jovens não leem e não gostam de ler”, de João Luís Ceccantini (2016), dos 24.414.394 jovens entrevistados:

84% daqueles que têm de 11 a 13 anos se declaram **leitores** e 75% daqueles que têm de 14 a 17 anos também informaram ser **leitores**, isso, segundo o critério adotado na pesquisa como um todo, ou seja, o de que é leitor quem leu pelo menos um livro inteiro ou parte dele, nos últimos três meses. Sem dúvida, são percentuais bem acima dos 56% apontados pela pesquisa como o percentual de leitores da população brasileira como um todo. Ou seja, segundo a pesquisa, o percentual de jovens leitores é, proporcionalmente, bastante superior ao da média do leitor brasileiro em geral. (p. 85, grifos do autor).

A pesquisa citada acima, segundo Ceccantini (2016), traz dados bastante significativos com relação aos hábitos de leitura dos jovens no Brasil, revelando um contexto positivo, promissor e gradual quanto à formação de leitores. Na verdade, o estudo também mostra uma modificação no tipo de livros preferidos pelos jovens que, influenciados por múltiplas mudanças de um mundo cada vez mais conectado, tecnológico e globalizado, e, portanto, influenciado por questões capitalistas, que interferem nas relações sociais, leem não de forma isolada, mas buscam na leitura uma maneira de se sentirem pertencentes a um determinado grupo. Com isso, a pesquisa deixa transparecer a hipótese de que a falta de um trabalho adequado com a leitura literária na escola, aproveitando o potencial leitor do jovem que a frequenta, é que o tem distanciado desses tipos de texto:

A 4ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* [...] permite perceber como talvez haja certo abismo entre o modo como a escola brasileira trata a leitura e a necessidade premente de se atualizarem as estratégias para formar leitores. (CECCANTINI, 2016, p. 91).

Outro ponto, de âmbito social, que também convém ser considerado e que adentra a escola, ainda com relação ao mundo globalizado em que vivemos, é a mudança de hábitos do homem moderno, influenciados pelo desenvolvimento e avanço tecnológicos: o aluno contemporâneo não é o mesmo de décadas anteriores, uma vez que, enquanto nativo digital, está cada vez mais conectado com o mundo virtual, em que

suas relações são fortemente intermediadas por uma tela. Nessa nova ordem, que concretiza uma sociedade de consumo e midiática, a interação com o celular, com a televisão e com o computador tem se fortalecido e ganhado dimensões desmedidas, dividindo o interesse e a atenção do aluno, o que pode contribuir para o seu afastamento da leitura literária concretizada no livro enquanto objeto materializado. A escola, amarrada a uma estrutura física e uma prática que não acompanham estas transformações, acaba contribuindo para isso, já que não tem conseguido utilizar essas ferramentas a seu favor.

Como se não bastasse, seguindo na mesma direção, de maneira recorrente, é notório observar, durante reuniões e planejamentos, afirmações e discursos de professores em que enfatizam a dificuldade dos alunos em ler, interpretar, refletir e opinar sobre aspectos importantes presentes em livros, contos, crônicas, dentre outros. Entretanto, fica evidente pelo exposto até aqui que o caminho percorrido pela leitura literária durante a educação básica nas instituições de ensino pouco contribui nesse sentido, uma vez que não é oferecida ao aluno com esta objetividade. Além disso, a convicção da comunidade escolar no fato de que, por estarem inseridos num contexto de aprendizagem, os alunos já saberem ler e compreender um texto literário é tão fortemente presente que comumente se espera que os estudantes aprendam, sozinhos, o que não lhes foi, nem é ensinado.

A contextualização até aqui apresentada se faz bastante oportuna, uma vez que situa a pesquisa pretendida social e historicamente, evidenciando aspectos importantes que influenciaram o seu direcionamento. Ademais, sinaliza e orienta o meu discurso, que deixa transparecer o lugar que ocupo enquanto pesquisadora da própria prática.

A partir dessa conjuntura em que me encontro inserida, muitas reflexões surgiram sobre meu papel enquanto professora de língua materna de instituições de ensino públicas e minha vontade de contribuir não apenas para a inserção do meu aluno no mercado de trabalho, mas também para sua formação enquanto ser humano, menos individualista, mais consciente de si e do outro, e fortalecido para uma vida menos automatizada e, portanto, mais significativa. Nesse sentido, vejo a literatura como um importante caminho, uma vez que o encontro do homem com a palavra presente nela permite um mundo de significação, nutrindo o seu interior de humanidade e, conseqüentemente, promove um engajamento existencial, como afirma Zilberman (2003):

Como procede a literatura? Ela sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra foi concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com seu destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor. (p. 25)

Evidencia-se assim que a leitura de textos literários proporciona ao leitor vivenciar experiências singulares que o desestabilizam para depois o estabilizarem, que o inquietam para tranquilizá-lo, que o provocam e, em seguida, o acalentam. Esse movimento instigante e fascinante em que a literatura pode colocar quem a lê permite aflorar emoções e sentimentos que potencializam o que há de mais humano em nós e, portanto, nos enriquece.

Vista por essa ótica, a leitura de textos literários fortalece o ser enquanto sujeito individual e social e, portanto, acredito que contribui, conseqüentemente, para o seu empoderamento. Logo, nessa certeza, ela precisa ganhar mais força e ser tratada adequadamente no cotidiano da instituição escolar. Consciente disso e não satisfeita com a minha forma de conduzir a leitura literária em sala de aula, senti necessidade de engajar-me no estudo de metodologias e teorias capazes de me auxiliar na formação do meu aluno enquanto leitor em constante desenvolvimento, além de lhe garantir o acesso a um bem cultural, potencialmente fortalecedor de experiências.

No que tange à relevância social da formação de leitores, no contexto profundo em que está inserida a profissão docente, o trabalho com a leitura literária, por contribuir para o enriquecimento humano de quem dela desfruta, ao mesmo tempo em que questiona papéis e valores sociais, permite, conseqüentemente, proporcionar práticas que, ao ampliar a percepção dos sujeitos, auxiliem na construção de uma sociedade melhor, com menos injustiças. É nesse caminho, oferecendo ao aluno o que lhe é de direito, democratizando o acesso ao conhecimento, às artes, à cultura, que se constitui uma das maiores nobrezas que dão significado ao trabalho do professor, como destaca Paulo Freire (2015): “É neste sentido que devo aproveitar toda oportunidade para testemunhar o meu compromisso com a realização de um mundo melhor, mais justo, menos feio, mais substantivamente democrático”. (p. 36).

Entretanto, como é possível presentificar a leitura de textos literários em sala de aula na rede pública de educação durante o Ensino Fundamental II de maneira que contribua para o senso crítico e reflexivo do aluno, conduzindo-o para que se aproprie

dela, ao mesmo tempo em que favoreça o seu enriquecimento individual e cultural? É possível oferecer a leitura literária sem reduzir a literatura a um pretexto? Como garantir o contato expressivo do estudante com a literatura sem tornar a sala de aula um lugar maçante, cansativo e monológico? Como mostrar a importância da literatura em nossa constituição enquanto humanos em tempos em que ela parece concorrer com instrumentos tecnológicos tão robotizados, frios e distanciadores e, ao mesmo tempo, tão sedutores? Mesmo com a condição pré-estabelecida do papel do professor enquanto mediador nesse processo de desenvolvimento da competência leitora, é possível respeitar a liberdade de escolha do aluno ou é necessário o trabalho com textos previamente definidos pelo docente? É válido o trabalho com os textos literários que compõem a cultura de massa ou é importante privilegiar textos considerados clássicos?

Essas inquietações me acompanharam durante todo o percurso dessa pesquisa. Para algumas acredito que consegui encontrar caminhos que me acalentaram com relação ao oferecimento significativo da leitura literária. Ademais, essas inquietações ampliaram o meu olhar para a compreensão de que existem várias possibilidades de trabalho com o tipo de leitura em questão, com diferentes objetivos, e acredito que muitos são possíveis. Contudo, defendo a necessidade de alargar os horizontes dos meus alunos mediante a leitura da literatura, por meio de uma perspectiva em que é vista como uma arte capaz de contribuir para a sua formação humana. Cabe então esclarecer que a concepção de leitura literária que nutre minha prática como professora de educação básica e orienta esse estudo é eminentemente social, pretendendo estender sua dimensão para além da compreensão formal do texto, extrapolando, por sua vez, os muros da escola.

Em 2018, com o ingresso no mestrado profissional Profletras, no campus de Assis-SP, avistei a possibilidade de aprender sobre abordagens significativas do texto literário e assim, presentificar em minhas aulas, coerentemente, a leitura literária no Ensino Fundamental II, concomitantemente ao currículo exigido pelo governo do estado de São Paulo, de forma que eu ficasse mais satisfeita e segura com a minha prática. As dificuldades encontradas nesse tipo de pós-graduação, ainda pouco difundido no Brasil, estão em conseguir conciliar o estudo e o trabalho, composto por uma carga horária bastante exaustiva. Entretanto, o aprimoramento da prática docente alicerçada em constantes reflexões sobre metodologias e finalidades do ensino que pretendemos desenvolver é recompensador, permitindo uma tomada de consciência mais profunda sobre a função social de nosso papel enquanto professor. Esse aspecto já é um

argumento fundamental para justificar a defesa da oferta de vagas para todos os professores que se preocupam e resistem aos problemas estruturais da escola pública brasileira, permanecendo nela criticamente.

Buscando caminhos despretensiosos e sem ambição de esgotar o assunto, justamente por entender toda a complexidade que abarca a temática em pauta, a questão deflagradora que norteia essa pesquisa é: como trabalhar com a leitura de textos literários de maneira que contribua para a formação leitora e, ao mesmo tempo, que leve ao empoderamento de meninos e meninas durante o sexto e sétimo anos do Ensino Fundamental II?

Nesse sentido e na evidente necessidade em defender a escolarização adequada da leitura literária, democratizando-a, por meio de estratégias pertinentes, o objetivo geral dessa pesquisa é trabalhá-la em sala de aula através de oficinas de leitura, ressignificando-a, de maneira que estimule a formação do aluno e sua experiência leitora, ao desfrutar das complexidades do texto literário, compreendendo-o como objeto estético, de forma crítica e proficiente e, assim, contribuir para sua constituição enquanto sujeito e enquanto leitor. Tentando não me valer da literatura como pretexto, vejo a necessidade de enfatizar que pretendo, com a sua leitura, ampliar o repertório cultural dos meus alunos e levá-los a refletir sobre questões necessárias para a construção de uma nova realidade. É essa possibilidade de transformação individual e social dos alunos e que, conseqüentemente, pode proporcionar uma melhora de vida, que denomino de empoderamento.

Buscando abandonar a prática de um ensino autoritário que centraliza a ação educativa na figura do docente, nesse caso, o professor desempenha a posição de mediador, porque desencadeia e conduz o processo de compreensão do que se lê, atribuindo ao estudante a centralidade da ação leitora. Esse movimento permite ao aluno perceber a importância de desenvolver suas próprias opiniões e impressões sobre o que foi lido, ao mesmo tempo em que o leva a compreender que suas reflexões devem e precisam ser valorizadas.

Cabe acentuar que, ao dissociá-la do enfoque pragmatista, a leitura do texto literário não pode ser direcionada ao outro extremo, aproximando-a do espontaneísmo, em que qualquer interpretação e reflexão são cabíveis. O que se pretende, com essa pesquisa, apesar das limitações inerentes a toda proposta pedagógica, é propor atitudes mais participativas e comportamentos ativos com relação à leitura literária,



aprofundando vínculos com o universo ficcional, tão fértil de palavras que nos humanizam e nos empoderam.

Durante a trajetória dessa dissertação, desenvolvi a percepção de que o trabalho com esse tipo de leitura em sala de aula exige muito estudo e dedicação por parte do professor para que não sejam repetidas abordagens enfadonhas ou exaustivas do texto literário, cometendo equívocos que, contrariamente ao que se pretende, podem afastar os alunos da literatura.

Paradoxalmente a essa minha necessidade de buscar embasamento teórico e metodológico para o trabalho com a leitura aqui defendida, surgiu a preocupação de não me alicerçar em práticas engessadas, apesar de compreender que toda metodologia nos guia dentro de delimitações estruturais. Tendo em vista a sala de aula como um local de experimentação, procurei então conduzir meu aprimoramento e, assim, promover práticas leitoras com os meus alunos, por meio do método recepcional, aprofundado posteriormente, que, ao objetivar a experiência de leitura, destaca o papel do leitor nesse processo. É oportuno frisar que senti certa dificuldade em definir qual perspectiva seria a mais adequada para alcançar o objetivo aqui pretendido, uma vez que entendo a concepção de leitura literária como uma prática bastante individual. Entretanto, entendo também que se faz necessário defender sua presença em sala de aula e, portanto, ao propor sua escolarização, urgem orientações como forma de garantir seu acesso por aqueles que dela carecem.

Durante esse meu trajeto, o percurso para apresentá-lo escolhido por mim, enquanto leitora em formação, professora em constante aprendizagem e construção e pesquisadora iniciante da própria prática, está presentificado da seguinte forma: no Capítulo I, priorizei os pressupostos metodológicos, expondo minha opção pela pesquisa qualitativa, especificamente pelo estudo de caso, baseada nos referenciais de Lüdke e André (1986), importantes estudiosas sobre o assunto. Em seguida, no Capítulo II, exponho um panorama de estudo, destacando algumas peculiaridades, desafios e o contexto em que a pesquisa aconteceu, que auxiliam para justificá-la.

Logo após, no Capítulo III, trato da estreita relação entre leitura e escola para então defender aquela objetivada nesse estudo: a dos textos literários e sua importância para o empoderamento do aluno, baseando-se nas ideias de Candido (1995), Petit (2010), Zilberman (1984) e Rouxel (2014). Em seguida, verso sobre o termo empoderamento, considerado basilar dentro desse estudo e sua ligação com a leitura literária aqui pretendida.

Já no Capítulo IV, descrevo o projeto piloto *Faça a sua escolha* como ponto de partida para minhas intervenções, pensado com o intuito de observar e registrar o comportamento dos alunos participantes dessa pesquisa com relação às suas práticas de leitura individuais, diante do poder da escolha dos livros a serem lidos. Essa primeira etapa intervencional, ocorrida enquanto os alunos ainda frequentavam os sextos anos, teve uma grande importância para a que se sucedeu, uma vez que confirmou a necessidade de um método que embasasse a prática de leitura de textos literários na série seguinte do Ensino Fundamental II, ao mesmo tempo em que ampliou minha percepção para a necessidade de oferecer aos alunos narrativas de grande valor estético, opondo-se à tendência de afastá-las do leitor comum e que ainda está em processo de maturidade.

Dando continuidade ao percurso que compõe essa pesquisa, apresento o Capítulo V, em que descrevo as oficinas de leitura idealizadas por mim, tendo como suporte teórico o método recepcional proposto por Hans Robert Jauss e sistematizado por Bordini e Aguiar (1988) em seu livro *Literatura. A formação do leitor- alternativas metodológicas*. Com essa abordagem didático-pedagógica, pretendi apresentar aos meus alunos já no sétimo ano três contos de autores brasileiros, que considero de grande valor para o nosso enriquecimento pessoal: na primeira, objetivei a leitura de *A moça tecelã*, de Marina Colasanti; na segunda, de *Fita-Verde no cabelo- nova velha história*, de Guimarães Rosa e, finalmente, de *A troca e a tarefa*, de Lygia Bojunga.

Por fim, apresento minhas considerações finais desse trajeto complexo, porque trabalha com individualidades, mas também bastante enriquecedor e prazeroso para minha prática por buscar o meu aprimoramento e por contribuir para o alargamento dos horizontes pessoais e culturais dos meus alunos, auxiliando-os a interpretar não apenas a palavra falada e escrita, como também o mundo que o cerca.

*Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.*

*Paulo Freire*

## **1 Pressupostos metodológicos**

A pesquisa aqui proposta, de base hermenêutica, fundamenta-se, primeiramente, em uma visão particular de educação, na qual educador e educando interagem e constroem conhecimentos juntos, levando em consideração sua concepção libertadora, por pretender desenvolver consciência e favorecer processos de entendimento da realidade, nesse caso, sobretudo, através da leitura da literatura. Essa concepção profunda sobre os atos de aprender e de entender os entornos em que circulamos como um processo não solitário, e que, além de orientar esse estudo, ainda almeja combater a alienação, é sugerida por Paulo Freire (1987), educador que a enfatiza como condição para enfrentar a exclusão imposta pelo sistema capitalista que, por sua vez, reforça a dicotomia opressor *versus* oprimido:

Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão [...]. Somente quando os oprimidos descobrem, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis [...] Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de ser mais. (p. 52).

Em busca de concretizar ações, dentro do contexto educacional, que sigam nesse sentido e que não podem ser mensuradas, reduzidas a números ou variáveis por estarem relacionadas aos comportamentos dos sujeitos participantes, utilizei uma linha investigativa interacionista. Nessa perspectiva, em que se pretende oferecer um trabalho com a leitura literária de maneira significativa e que, portanto, os objetivos dessa prática estão intrinsecamente relacionados a questões sociais, que podem interferir nas diferentes formas de interagir dos alunos momentaneamente e, conseqüentemente, em suas vidas futuras, verso, nesse capítulo, sobre o suporte teórico-metodológico que considere o mais adequado para me auxiliar durante meu percurso: a pesquisa qualitativa. Segundo Gerhardt e Silveira (2009), diferentemente da pesquisa quantitativa, a qualitativa se preocupa

[...] com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (p. 32)

Segundo Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa, justamente por estar intrinsecamente relacionada a uma dimensão social, não está isolada, deixando claro que tanto pesquisador como a própria pesquisa estão naturalmente imersos em uma realidade histórica. Significa dizer que a visão de mundo daquele que a propõe e as concepções que orientam o seu estudo sugerido não se baseiam em uma neutralidade científica (p.5), já que o seu trabalho está carregado e comprometido com diversas peculiaridades de ordem, por exemplo, política e conceitual, frutos de seu tempo. Por isso, a pesquisa dentro de uma realidade educacional, como é o caso desta em questão, não pode ser apenas submetida a uma análise simplificada dos dados coletados, mas sim compreendida dentro de seu percurso histórico.

Outra característica da pesquisa qualitativa destacada por Lüdke e André (1986) e que foi fundamental para orientar o caminho percorrido nesse estudo é a ênfase que ela permite, dada mais ao seu desenvolvimento do que ao seu resultado final, como afirmam as autoras acima citadas:

A pesquisa qualitativa [...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. (p.13).

Partindo desse pressuposto, dentre o amplo campo que a pesquisa qualitativa abrange, optei por aquela denominada de estudo de caso, baseando-me nas ideias de Lüdke e André (1986). Este viés, em que o foco está nas experiências humanas, ajudou-me a estruturar o estudo em pauta na busca por esclarecer as estratégias utilizadas em minha prática que pretenderam tornar o acesso mais democrático à leitura literária durante um período específico da escolarização de meus alunos, contribuindo para a sua formação leitora e favorecendo o seu enriquecimento individual, cultural e, consequentemente, social.

### **1.1 O estudo de caso**

Enquanto profissional da área da educação, percebo que estou intimamente ligada à experiência humana, uma vez que lido diretamente com o outro (aluno) repleto

de alegrias, saberes, agitações, anseios, dores, inseguranças e medos, isto é, marcas de suas próprias experiências pessoais. Dessa forma, é pertinente a afirmação de que são integrantes de nossas identidades, contribuindo para a formação do nosso ser, além de refletir nossos desejos e influenciar nossas escolhas.

As interações vividas e proporcionadas pelas experiências em sala de aula a partir de atividades propostas específicas de leitura são de grande relevância para essa pesquisa, uma vez que a fundamentam e concretizam o objetivo aqui pretendido. Na busca por descrevê-las e analisá-las, o viés oferecido pelo estudo de caso possibilita importantes ponderações, uma vez que permite trazer como enfoque algo singular da minha própria prática. Por isso, essa maneira de se fazer pesquisa pode ser considerada naturalística, já que viabiliza a investigação empírica de fenômenos dentro de um contexto real e específico. Ou seja, segundo Lüdke e André (1986), “o caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem interesse próprio, singular”. (p.17). Destarte, ainda segundo as mesmas autoras, a metodologia de pesquisa aqui destacada promove, ao longo de todo o trabalho, a “visão de abertura para a realidade tentando captá-la como ela é realmente, e não como se quereria que fosse [...], já que a finalidade do estudo de caso é retratar uma unidade em ação”. (p. 22).

Lüdke e André (1986), nutrido-se dos conceitos de Nisbet e Watt (1978), caracterizam o desenvolvimento do estudo de caso em três fases. A primeira é denominada de *fase exploratória*, em que, apesar do estudo partir de algumas questões, vai sendo reformulado na medida em que a pesquisa se desenvolve, uma vez que o estudo de caso não pretende partir de uma visão predeterminada da realidade. A fase exploratória constituinte do estudo de caso aqui desenvolvido foi primordial, uma vez que nela procurei me ater aos hábitos de leitura dos meus alunos, suas preferências e escolhas de formas de apresentação daquilo que foi lido, bem como analisar criteriosamente uma das atividades de leitura literária que compõem o material oferecido pelo Estado de São Paulo e que deu suporte para iniciar a implementação, em 2008, do currículo paulista a ser seguido, vigorando até meados de 2019, ano em que as intervenções desta pesquisa se encerraram. Nesse momento, foi possível comprovar o cerne da problemática que envolve essa pesquisa: o desaparecimento da leitura da literatura do currículo paulista, passando a estar mais voltada para o próprio funcionamento da proposta curricular, impossibilitando o aproveitamento da complexidade que os textos literários carregam em si.

Ademais, o movimento de construção de hipóteses permitidas nessa fase do estudo também viabilizou, a partir de atividades sugeridas durante esse período, em que os alunos demonstraram uma preferência por títulos que compõe a literatura considerada de massa, a compreensão da necessidade de buscar estratégias para a leitura do texto literário de forma que houvesse um maior aprofundamento do que foi lido, além de oferecer títulos que, sem a escola, dificilmente seria possível a realização de sua leitura.

Iniciada a segunda fase, definida como *delimitação do estudo*, em que ocorre a determinação dos focos de investigação do fenômeno a ser estudado, uma vez que fica inviável explorar todos os seus ângulos em um tempo limitado, compreendi que a oferta da leitura literária para alunos de sextos e sétimos anos no Ensino Fundamental II necessita ser mais criteriosa e conduzida, para que não apenas conheçam e interpretem textos de grande valor estético e de potencialidade para profundas reflexões, como também os auxilie em sua formação enquanto leitores, possibilitando que, futuramente, façam suas próprias escolhas literárias de maneira mais crítica e segura.

Nesse momento, depois de muito estudo, optei por elaborar atividades de leitura estruturadas a partir do método recepcional, desenvolvido por Hans Robert Jauss e bastante difundido na realidade brasileira por Bordini e Aguiar (1988) para o trabalho com a leitura literária no contexto educacional. A escolha por esse método se justifica porque coloca o aluno como agente do processo de leitura, proporcionando a ele, constantemente, o enriquecimento cultural e social, uma vez que amplia seus horizontes, possibilita questionamentos e desenvolve sua capacidade de construção de sentidos daquilo que foi lido. Após a elaboração e a aplicação das atividades desenvolvidas, a pesquisa foi conduzida para a última fase do estudo de caso, iniciada desde a fase exploratória, denominada de *análise sistemática e a elaboração do relatório*, em que as informações até então obtidas foram analisadas, interpretadas e contribuíram para a compreensão do fenômeno estudado: a possibilidade de, por meio da leitura literária, ampliar o olhar dos meus alunos, empoderando-os enquanto sujeitos pertencentes a uma sociedade para uma vida mais participativa e consciente.

A estrutura de pesquisa oferecida pelo estudo de caso possibilitou analisar as principais dificuldades e facilidades de uma prática educacional dentro de um contexto específico, repleto de singularidades, valorizando não apenas o meu protagonismo, como também do meu aluno leitor. Nesse sentido, exponho, a seguir, a realização das

etapas desse estudo de caso, destacando a contextualização dessa pesquisa, suas particularidades e a trajetória percorrida de maneira aprofundada, objetivando tornar claros os passos para alcançar o objetivo pretendido: o oferecimento adequado da leitura literária, aproveitando todo seu potencial para contribuir na formação de sujeitos críticos, reflexivos e, portanto, mais humanos.

*O autor só descreve metade do livro. Da outra metade, deve ocupar-se o leitor.*

Joseph Conrad

## **2 Um panorama de estudo**

O exercício da docência exige saberes específicos de uma determinada área de conhecimento, bem como de formas de ensinar para uma melhor compreensão por parte dos alunos, dando significado à ação educativa. A escola, ao contemplar os dilemas das dinâmicas sociais, políticas, econômicas e culturais, passa a ser um importante espaço para tratar das necessidades reais dos sujeitos, em busca da construção de conhecimentos indispensáveis a quem a frequenta.

Nesse sentido e partindo da convicção da importância da leitura literária como uma prática imprescindível para a formação do aluno, essa pesquisa inicia-se destacando aspectos necessários que não apenas a justificam como também norteiam seus objetivos para que a travessia aqui sugerida não perca sua essência.

Cabe então ressaltar, nesse capítulo, aspectos que constituíram minha trajetória escolar, acadêmica e profissional de contato com a literatura, uma vez que deixa transparecer, ao mesmo tempo que fundamenta, minha concepção construída gradativamente da leitura de textos literários, além de revelar o lugar de onde falo.

Em seguida, discorro sobre os materiais didáticos oferecidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, entre os anos de 2008 a 2019, que auxiliaram a concretizar a proposta de currículo oficial exigido atualmente, para, posteriormente, problematizar a leitura literária em suas composições.

Ademais, apresento uma breve contextualização da escola em que essa pesquisa se concretizou e onde leciono há 4 anos. Logo após, exponho considerações importantes sobre o projeto de leitura que se realiza nessa mesma instituição, em que se objetiva incentivar experiências leitoras vividas pelos alunos que a frequentam, de todas as salas. Cabe ressaltá-lo, uma vez que, além de evidenciar a consciência do corpo docente sobre a importância da leitura de textos literários na vida dessa comunidade, serviu de propulsor para analisar criticamente a maneira como o texto literário ali tem sido promovido.

### **2.1 O início de uma travessia: a literatura em mim**

Para tratar da escola enquanto espaço de promoção da leitura e, entre tantas possibilidades, a do texto literário, considereei pertinente fazer a imersão em minha



história como leitora. O caminho determinado pela subjetividade e pela singularidade e a distância temporal me guiam por lembranças que sempre ponderei, até então, mais como proveitosas do que torturantes. Revirando o baú de minhas memórias, consigo desencaixotar experiências que me marcaram profundamente enquanto aluna e que foram determinantes em minha contínua formação enquanto leitora. Ainda no início de minha alfabetização, lembro-me de, em um de meus primeiros aniversários, ser presenteada com dois livros: *Vinda com a Neve*, de Odette de Barros Mott, e *O reizinho mandão*, de Ruth Rocha. Que sensação maravilhosa quando consegui lê-los sozinha! Era uma conquista indescritível, cada página virada, cada entendimento da história: no primeiro caso, sofria com a pequena deixada na porta de uma casa simples, após uma terrível tempestade de neve... No segundo, com as ordens e imposições de um rei bastante mimado, que não sabia ser contrariado.

Desde então, tive contato com a leitura de textos literários, ora fazendo parte do clube da leitura que trocava livros enviados pelo correio, ora frequentando a biblioteca da escola. Em Assis, a escola pública da década de 80 incentivava o contato com os livros, principalmente com aqueles de autores bastante consagrados na época: Monteiro Lobato e suas histórias do Sítio e da boneca faladeira, Fernanda Lopes de Almeida e a fada que tinha ideias mirabolantes, Maria José Dupré e as intermináveis aventuras do cachorrinho Samba, dentre outros.

Entretanto, as reflexões a partir do estudo para essa pesquisa me proporcionaram ampliar meus horizontes analisando, com o auxílio da maturidade, que as leituras escolares, mesmo no antigo ensino primário, sempre eram acompanhadas de atividades rigorosas, que variavam entre avaliações e resumos da história lida, na tentativa de recuperar elementos importantes: as personagens e suas ações, o lugar em que a história se passava, o enredo. O ato de ler era muito marcado pela aferição, pensado a serviço de conferir se nós, alunos, tínhamos realmente lido o que nos havia sido imposto. As avaliações para esse fim traziam até armadilhas, exigindo que soubéssemos detalhes de personagens secundárias que eram imprescindíveis para conseguirmos ser aprovados. A leitura, nessa época, foi instituída como uma atividade bastante mecânica, trabalhada em sala de aula de forma utilitarista, como captação de significados isolados e pouco desafiadora para a construção de nosso senso crítico.

Fui aprendendo a ler obras obrigatórias, preocupada com o meu desempenho atrelado a uma nota, além de nunca ter sido instigada a refletir subjetivamente sobre os

livros. Esse comportamento se repetiu durante o antigo ginásio e foi prestes a iniciar o Ensino Médio que, apesar do trabalho com as leituras necessárias para o ingresso na universidade de forma fragmentada, concretizada pelas escolas literárias e seus principais expoentes, me encantei pela literatura brasileira, graças à abordagem feita por uma professora fundamental em minha escolarização.

Nesse período, duas leituras deixaram marcas tão profundas em mim, que foram decisivas para a escolha do meu curso universitário. A primeira foi *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, trazendo todo aquele universo místico da Bahia, fomentando-me a vontade de fazer parte daquele grupo de meninos fora da lei, marginalizados e trazidos de maneira tão sensível pelo autor, que fazia com que eu torcesse para que seus furtos tivessem sucesso. A segunda foi *As meninas*, de Lygia Fagundes Telles, abordando as vidas das jovens Ana Clara, Lorena e Lia, que, com histórias tão diferentes vividas na cidade de São Paulo, durante o período da ditadura militar, traz as personagens masculinas como coadjuvantes.

Hoje, já adulta, percebo que talvez o que tenha auxiliado meu encantamento por essas obras, além de sua qualidade indiscutível, tenha sido a forma com que fui orientada a analisá-las: abandonando as avaliações compostas por perguntas que exigissem respostas pouco reflexivas, para a obra baiana, foi sugerido que fizesse, pela primeira vez em minha vida escolar, uma resenha crítica. Já no caso de *As meninas*, foi pedido também um texto de mesmo gênero, entretanto, havia a necessidade de produzir a comparação entre a obra escrita e o filme recém-lançado. Nesses dois trabalhos escolares foi exigido que me posicionasse, que avaliasse, que criticasse os livros lidos, evidenciando as marcas que aqueles textos literários haviam deixado em mim.

A partir daí, comecei a ter consciência da importância da leitura literária em minha vida, de sua influência nas escolhas de minhas palavras, no meu imaginário e até mesmo em minha escolha profissional: sempre desejei ser professora e vi no curso de Letras a possibilidade de estudar literatura e entender melhor sua influência na formação do sujeito e de seu poder humanizador (CANDIDO, 1995), bem como compreender formas de trabalhar o texto literário em sala de aula de maneira menos mecanizada e que contribuísse para a formação do aluno enquanto leitor reflexivo, desde o Ensino Fundamental, evitando sua chegada ao Ensino Médio sem ter desenvolvido competências leitoras necessárias para interpretar e compreender o que havia sido lido. Em outras palavras, pretendi buscar em minha formação, caminhos que me

oportunizassem acessos mais democráticos no ensino de como ler literatura, acreditando no desenvolvimento contínuo do aluno, desde o início de sua escolarização até o seu ingresso na última etapa da educação básica.

Ademais, convicta da relevância da literatura na vida do ser humano desde os seus primeiros anos como estudante, senti necessidade em aprender sobre os estudos relacionados àquela voltada para o público infanto-juvenil. Meu intuito sempre foi desempenhar uma prática adequada, diferente daquela vivida por mim enquanto aluna durante o início da minha vida escolar, de maneira que estimulasse nos alunos o gosto pela leitura, como também lhes assegurasse, desde cedo, o contato com bons textos literários não como garantia, mas sim como possível facilitador para conservar a prática desse tipo de leitura durante toda a escolaridade, de forma a permanecer até a vida adulta.

Busquei então traçar o meu caminho acadêmico no curso de Letras-Português na Universidade de São Paulo pelas matérias que estivessem relacionadas com literatura, sobretudo com a Infanto-Juvenil, nutrindo meu conhecimento para um trabalho prazeroso. No ano em que ingressei na universidade (1998), as matérias Literatura Infantil e Juvenil I, II, III e IV eram optativas, sendo priorizadas as Literaturas Portuguesa e Brasileira como obrigatórias na formação do professor de língua materna. Só tive consciência dessa influência não gratuita no currículo e o ideal de ensino ali revelado mais tarde: a academia sempre se preocupou com as Literaturas Brasileira e Portuguesa e seus clássicos, como ideais tanto de aluno quanto de modelos a serem trabalhados nas escolas. A Literatura Infanto-Juvenil vista, por muito tempo, como um subgênero, vem ganhando espaço, estudos sistematizados e crítica especializada que destacam sua importância para a formação do jovem leitor da escola básica, entretanto, parece ainda não ter alcançado patamar considerável para se tornar disciplina obrigatória na formação docente.

Cabe ressaltar que esse movimento paradoxal de valorização e desvalorização da literatura Infanto-Juvenil e que prejudica a formação docente é ressaltado por Ceccantini (1995) em seu artigo “Literatura Infanto-Juvenil, Leitura e Universidade: relações perigosas”, publicado no ano de 1995, na Revista *Miscelânea*, volume 2. De acordo com o autor, há dois pólos antagônicos em que situam essa literatura voltada ao público mais jovem:

Num dos extremos, é encarada como a panacéia milagrosa que pode sanar o problema da formação do leitor no ensino de 1º e 2º Graus e percebida como necessidade de primeira ordem a sua “invasão” dos currículos universitários e do espaço acadêmico de modo geral. No outro extremo, a literatura Infanto-Juvenil é vista como rebaixamento, mácula inadmissível tanto a prejudicar uma idealizada formação de melhor qualidade do estudante de 1º e 2º Graus, quanto a invadir o espaço sagrado da Academia voltada ao ensino e à pesquisa do corpus literário sacramentado pela tradição. (p.163).

Vejo ainda duas possibilidades para esse contexto complexo: a leitura literária de textos voltados ao público infanto-juvenil é negligenciada porque ainda há um senso comum que a desqualifica, justamente por ser endereçada ao leitor bastante jovem, considerado inexperiente e que, portanto, trabalharia com temáticas extremamente pedagogizantes e de pouca profundidade. A segunda, que parece também compor essa cena, é a crença de que a faixa etária desse público não necessita de leituras literárias de qualidade porque é incapaz de compreender abordagens mais complexas, tendência essa que subestima a capacidade interpretativa dos alunos mais jovens.

Contrariando essas suposições, as matérias optativas acima referidas me revelaram um mundo encantador, bastante vasto, e a certeza de que toda obra literária, se não é engajada, também não é neutra, nem mesmo aquela voltada às crianças. Ressaltaram ainda a necessidade de um estudo prévio por parte do professor da obra escolhida, devendo ser respeitados, sobretudo, a idade do público em questão, suas experiências de leitura, o suporte do texto, os objetivos pretendidos, dentre outros. Além disso, ampliaram meus horizontes sobre a qualidade da produção de livros para essa faixa etária, trazendo temáticas tão profundas e intimistas, que imprimiram em mim a ideia de que a literatura Infanto-Juvenil não pode ser considerada inferior, tratada como um subgênero.

Num sentido mais profundo, as matérias em questão ampliaram minha percepção com relação à necessidade de fundamentar minha prática de leitura em sala de aula oferecida aos mais jovens, respaldada por uma teoria e uma metodologia, devendo haver um propósito, uma vez que é reveladora da minha concepção de literatura e leitura. Mesmo assim, não foi o suficiente para me assegurar aptidão para tornar a sua presença como uma atividade permanente durante minhas aulas. Em outras palavras, as matérias da graduação ressaltaram a importância dos textos literários e a necessidade de sua presença na escola, mas falharam com relação ao aprofundamento de possíveis abordagens didático-pedagógicas da leitura desse tipo de texto em sala durante a educação básica, principalmente do sistema público educacional, em que se

encontra uma diversidade de alunos, de diferentes origens, classes sociais e que tiveram diferentes contatos com as formas de leitura desde que nasceram.

Especificamente com relação ao ato de ler, as aulas na graduação parecem partir do princípio de que todos que ali ingressaram, praticam leituras e que, portanto, sabem fazê-lo, e, conseqüentemente, saberão ensiná-lo posteriormente, promovendo poucas reflexões sobre sua concepção. Há assim, uma grande contradição ao se tratar da prática da leitura literária na escola. As palavras de Kleiman (2002) auxiliam nesta confirmação:

No decorrer dos últimos anos, tive a oportunidade de oferecer diversos cursos de leitura em língua materna para professores que, embora preocupados porque seus alunos não gostam de ler, não sabem como promover condições em sala de aula para o desenvolvimento do leitor. Isso porque nunca tiveram uma aula teórica sobre a natureza da leitura, o que ela é, que tipo de engajamento intelectual é necessário, em quais pressupostos de cunho social ela se assenta. As concepções do professor sobre essa atividade são apenas empíricas, e suas práticas de ensino estão baseadas em dicas e programas de outros professores, utilizados porque são os únicos enfoques disponíveis, não porque eles representem uma história de sucesso. (p. 7)

Há então um descompasso considerável na formação do professor: espera-se dele um conhecimento e uma didática para o trabalho com a leitura literária que não lhe foram proporcionados em sua formação, como afirma Alves (2014):

[...] Outra observação a ser levantada está ligada ao fato de que a instituição responsável pela formação de professores, a Universidade pública ou privada, através dos cursos de Letras, pouco se modificou, nos últimos anos, no que se refere às exigências metodológicas que as novas práticas que visam à formação do leitor exigem. Ou seja, se faz necessário que o ensino superior assuma um papel mais dinâmico numa formação que possa ter reflexo no ensino fundamental e médio. Assim, talvez, seja possível uma retroalimentação entre Universidade e ensino básico. (p. 11).

As palavras de Alves (2014) deixam claro que existe um distanciamento entre o conhecimento oferecido pelas universidades e as práticas em sala de aula, com relação à abordagem da leitura literária. Essa desarmonia acaba influenciando a forma como esse tipo de leitura se presentifica nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que o professor não se sente preparado ou qualificado para seu trabalho adequado, recorrendo àquele esquematizado e oferecido pelos livros didáticos, outras vezes deixando-se levar por intuições ou espontaneísmo, e ainda, como última alternativa, evitando-o.

Tentando evitar as abordagens oferecidas pelos livros didáticos, consideradas por mim como um tanto quanto pasteurizadas, o início da minha prática em sala de aula,

ao contemplar a leitura literária, foi bastante marcado por atividades intuitivas, antes da implementação da Proposta Curricular para o Estado de São Paulo, levando em consideração autores que sempre considerei importantes, como descrevo a seguir.

### **2.1.1 Ingressei. E agora?- Um breve panorama da leitura literária na escola pública paulista entre 2005 e 2019**

A certeza do abismo entre o conhecimento adquirido na graduação e a escola pública se concretizou ao me formar e ingressar na rede estadual de São Paulo no ano de 2005 enquanto professora efetiva, na cidade de Osasco, em uma comunidade periférica bastante carente, sem nunca ter tido experiências anteriores com a prática em sala de aula, apenas durante os estágios. Percebi que a realidade com que nos deparamos nas escolas públicas de grandes centros urbanos é bem diferente daquela imaginada e influenciada pelas teorias estudadas na universidade, muito distantes para serem executadas.

Verifiquei, então, em minha primeira vivência escolar enquanto professora regente de uma turma, um distanciamento gigantesco entre o conhecimento sistematizado de minha formação e o cotidiano real. Isto porque me deparei com uma situação um tanto quanto inesperada: salas de aulas pichadas, carteiras quebradas e uma biblioteca que servia mais para depósito de materiais de limpeza do que para retirada de exemplares. Nesse momento, percebi que a leitura literária era bastante negligenciada naquela localidade, vista pelos alunos como um luxo ou, muitas vezes, como algo que não era endereçada a eles, e que teria um caminho árduo a percorrer, afinal, eram problemas estruturais que preexistiam antes de poder ser colocado em prática o trabalho como eu havia sempre desejado. Foi necessária uma mudança significativa comportamental com relação ao oferecimento da leitura de livros: comecei a levar os alunos até as obras, deixando que as manipulassem, que comesçassem a perceber que aquele espaço era para que eles ocupassem, que os livros eram para serem lidos, tentando diminuir a distância que os separava.

Nos meus três primeiros anos como professora (de 2005 a 2007) tive razoável liberdade para elaborar meus planos de aula, uma vez que não havia um material obrigatório a ser seguido. Nesse período, intuitivamente, tornei presente em minhas aulas para o Ensino Fundamental II a leitura de textos literários de autores que considero importantes para a faixa etária em questão, tais como Luis Fernando Veríssimo, Pedro Bandeira, Lygia Bojunga, Paulo Mendes Campos, Clarice Lispector,

Cecília Meireles, dentre outros, com a intenção de levar os alunos a conhecerem seus textos e opinarem sobre eles. Apesar de importantes discussões extraídas dessas leituras, sempre senti falta de um saber-fazer, de uma metodologia teoricamente embasada e de estratégias que aprofundassem a compreensão do que havia sido lido e proporcionassem o gosto pelo ato de ler.

Pouco tempo depois, seguindo a tendência da sociedade contemporânea, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) elaborou uma proposta curricular acompanhando o direcionamento bastante em voga para o ensino na cultura letrada: a produção de materiais pedagógicos para as disciplinas escolares, com a intenção de garantir o trabalho com os conteúdos considerados adequados para cada ano/série. Se, por um lado, oferecer as matérias escolares dessa forma é uma possível garantia de seu aprendizado por todos os alunos da rede, além de deixar o professor em uma situação avaliada por muitos como confortável, por outro, contribui para uma prática, muitas vezes, engessada e acrítica, limitando a ação do docente.

O primeiro material elaborado nesse contexto que antecedeu o projeto principal conhecido como *São Paulo Faz Escola* foi o *Jornal do Aluno*. Confeccionado no início de 2008, momento de transição para a consolidação da proposta curricular para o estado de São Paulo, o *Jornal do Aluno* tinha como base a ideia de ação- reflexão- ação, a partir dos dados coletados por meio do SARESP<sup>1</sup>, uma das avaliações oficiais da Secretaria. Os resultados apresentados a partir dessa prova, em anos anteriores, revelaram uma defasagem no aprendizado com relação à leitura e à escrita de grande parte dos alunos do estado de São Paulo, que não alcançaram os índices esperados. A partir desse momento houve então a elaboração de um material com a proposta de “desencadear um conjunto de ações que, ao mesmo tempo, consolide e recupere as aprendizagens necessárias para a implantação do novo currículo”. (FINI, 2008, p. 1).

Feito a partir da diagramação de um jornal real, esse primeiro material foi entregue para todas as escolas do estado com o intuito de ser trabalhado nos primeiros 42 dias do ano letivo de 2008, para a recuperação de conteúdos considerados

---

<sup>1</sup> SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) é uma avaliação elaborada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo aplicada com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação de aprendizagem em todo o estado, visando apontar dados para melhoria da qualidade educacional. Até 2019, realizam essa prova os alunos do 3º e 5º anos do Ensino Fundamental I, do 7º e 9º anos do Ensino Fundamental II e o 3º ano do Ensino Médio. São priorizadas as matérias de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Redação.

importantes e que ainda não tinham, segundo estatísticas formuladas após SARESP, sido aprendidos pelos alunos.

Logo em seguida ao *Jornal do Aluno*, iniciou-se a preocupação em fornecer um currículo unificado para todo o estado, na tentativa de desenvolver as competências e habilidades leitoras e escritoras dos estudantes, estruturando uma rede articulada e pautada pelos mesmos conteúdos em todas as escolas do estado de São Paulo, a partir de uma base comum.

Sucessivamente, em meados de 2008, o programa intitulado *São Paulo faz escola* lançou, primeiramente, o *Caderno do Professor*, um material que teve como base os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, com o intuito de permitir que o docente entrasse em contato com a nova proposta, oferecendo apoio para a compreensão desse currículo unificado, além de centralizar a abordagem e os conteúdos a serem posteriormente trabalhados.

A ação seguinte foi produzir, para todas as disciplinas oficiais que compõem a grade curricular, um material pré-elaborado e apostilado, conhecido como *Caderno do Aluno*, que, no início, foi enviado bimestralmente para todos os estudantes da rede estadual. Essa ação auxiliou para consolidar a unificação da *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*, no ano de 2010. Nessa ocasião, a política educacional foi pensada, segundo documentos oficiais, para desenvolver uma educação inclusiva, mais democrática e igualitária, em que o aluno continua sendo visto como protagonista do ensino, buscando promover assim sua emancipação, ao aprimorar “as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo”. (SÃO PAULO, 2008, p. 8)

Vista pela ótica do docente, essa implementação promoveu, entretanto, um impacto significativo nas aulas, uma vez que impôs uma concepção ideológica de ensino que teve de ser adotada. Isso porque as avaliações externas, utilizadas para verificar o desempenho do aluno principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, começaram a ser elaboradas a partir dessa proposta curricular e, conseqüentemente, passaram a servir também como um instrumento para averiguar o uso pelos professores do material enviado pelo governo. Outro aspecto importante que corrobora esse cenário foi atrelar a bonificação salarial dos docentes às metas pré-estabelecidas a serem alcançadas com essas avaliações. Ou seja, nessa engrenagem, a adoção do material proposto por parte dos professores foi garantida e, portanto, a leitura



literária quando abordada, passa a ficar amarrada ao viés ali apresentado, ou então, sendo frequentemente preterida em detrimento a outros gêneros textuais considerados mais importantes na concepção de ensino defendida pela proposta curricular em foco.

Discutidos em reuniões e planejamentos, os gráficos e tabelas, que sintetizam os dados após a aplicação dessas avaliações externas, acabam inibindo a autonomia pedagógica do docente, forçando-o a seguir a proposta curricular, como se a aprendizagem efetiva estivesse submetida ao rendimento positivo dos alunos nessas provas, que, conseqüentemente, acabam sendo tratados como números e estatísticas, isto é, como um grupo uniforme. O ensino associado à sua aferição por meio de testes passa a ganhar uma importância maior se comparado à sua real função. Em uma análise sem grandes aprofundamentos, é perceptível a influência de ideias neoliberais, utilizadas em contextos competitivos e empresariais, adentrando os muros da instituição escolar, como reflexo do forte avanço do capital nas relações que perpassam a vida contemporânea. Na realidade, para a efetivação da implantação dessa proposta curricular, não houve a preocupação por parte da categoria docente em submetê-la a uma análise cuidadosa e a um amadurecimento teórico- metodológico.

O grande impasse pedagógico desse cenário é que faz emergir o fracasso escolar, culpabilizando tanto o aluno que não atingiu o índice esperado quanto o professor, por não ter sido suficientemente competente na sua função de ensinar. Analisado por esse viés, o ensino contribui para um constrangimento coletivo, influenciando as relações interpessoais que acontecem na escola, tanto entre aluno e professor, quanto entre professor e gestores e, ao mesmo tempo, reforça a ideia equivocada da má formação oferecida pelas instituições públicas de ensino. Além disso, acaba por engessar a prática docente, uma vez que precisa estar atrelada aos conteúdos e atividades determinados nos materiais oficiais, desrespeitando a pluralidade de concepções pedagógicas garantida pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), de 1996. Transpor essas barreiras aqui elencadas para desempenhar atividades que rompam com aquelas impostas com a implementação da proposta de unificação curricular passa a ser um ato de coragem do professor da rede estadual do Estado de São Paulo.

Com esse movimento de estruturação do ensino para o estado paulista, determinados documentos passam a ser elaborados para direcionar o saber docente, como a *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* (2008). Abordando algumas das principais características da sociedade da informação, os textos ali presentes destacam a

necessidade de preparar os alunos para um novo tempo. Vista como um espaço de cultura e de articulação do conhecimento, a instituição escolar, segundo essa proposta, deve priorizar a aprendizagem de competências de leitura e escrita. Assim, a escola é descrita como “o espaço em que ocorre a transmissão, entre as gerações, do ativo cultural da humanidade, seja artístico, seja literário, histórico e social, seja científico e tecnológico”. (SÃO PAULO, 2008, p. 16). Nessa reestruturação do ensino público paulista, é perceptível que a *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* vai não apenas obtendo forma, como também ganhando espaço e se firmando como o currículo a ser seguido. Ou seja, deixa de ser vista meramente como uma proposta, passível ou não de ser seguida, para se constituir como o direcionamento dos conteúdos a serem contemplados em sala de aula.

Sobre a concepção do ensino voltado para a área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, o documento oficial orientador baseia-se nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e define, de maneira ampla, a linguagem como “capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade” (SÃO PAULO, 2008, p. 37). Além disso, o documento destaca a necessidade de atividades que levem o aluno ao contato com as diferentes linguagens, uma vez que seu domínio “representa um primordial elemento para a conquista da autonomia, sendo a chave para o acesso a informações e permitindo a comunicação de ideias, a expressão de sentimentos e o diálogo, necessários à negociação dos significados e à aprendizagem continuada.” (SÃO PAULO, 2008, p. 18). A *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* ainda ressalta que, para que a linguagem realmente seja desenvolvida, “é indispensável que seja objetivo de aprendizagem de todas as disciplinas do currículo, ao longo de toda escolaridade básica”. (SÃO PAULO, 2008, p. 18).

Estritamente com relação ao ensino de Língua Portuguesa, o documento oficial já intitulado como *Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias*, redigido pela Secretaria da Educação no ano de 2010 e produzido para orientar a prática do professor, objetivando o sucesso desse programa, enfatiza a importância do trabalho da leitura dos textos literários no âmbito das práticas escolares e a responsabilidade do docente nesse caminho:

O professor precisa garantir em seu planejamento que o texto literário entre como objeto de análise e interpretação, mas também como

prática social, resgatando a dimensão frutiva da literatura. O aluno deve desenvolver-se como leitor autônomo, com preferências, gostos e história de leitor. [...] O texto literário pode e deve ser trabalhado permanentemente, uma vez que é elemento fundamental na construção da competência leitora e na formação do hábito leitor do estudante. (SÃO PAULO, 2010, p. 37-38)

Apesar de ser bastante abrangente, esse documento também faz referências explícitas às concepções de literatura e de leitura literária que devem nortear as práticas cotidianas de sala de aula para o ensino de língua materna, estritamente relacionadas aos seus aspectos constituintes da identidade dos sujeitos que, por sua vez, fazem parte de um determinado contexto social:

Se o texto, em qualquer gênero textual, propiciar ao leitor um desafio em que, esteticamente, se misturem a construção da cultura com o prazer de ler, será um forte candidato a pertencer à esfera literária. Isso porque a literatura é, antes de tudo, um desafio ao espírito. No entanto, ela é também uma instituição. Ou seja, não é apenas a compreensão de texto ou um jogo emocional de gosta-não-gosta. Tal visão reduz o papel histórico da literatura como participante na construção da identidade de um povo. A literatura participa da consolidação da teia humana que chamamos “sociedade”. Então, o prazer do texto se constitui como jogo entre a compreensão do próprio texto como fenômeno de leitura literária e a interação com a delicada trama social que é a instituição literária. O texto literário vocaciona-se à eternidade e à reflexão humana, mas é atualizado por uma comunidade leitora que segue um intrincado e plural conjunto de regras semióticas e sociais. (SÃO PAULO, 2010, p. 35).

Como é possível perceber, os documentos norteadores que unificam o ensino da rede estadual paulista deixam clara a importância da formação do aluno de maneira bastante completa, com o intuito de desenvolver o conhecimento nos seus mais diferentes aspectos e, assim, contribuir para o seu desenvolvimento pessoal. Ademais, reforçam a importância do texto literário no cotidiano escolar, por meio de um discurso convincente e bem-intencionado, salientando sua influência na formação do leitor.

Dando continuidade, é enfatizado o papel do professor e a necessidade de um planejamento para que os objetivos propostos sejam alcançados. Nesse percurso, outro aspecto importante que precisa ser considerado e, entretanto, não é ressaltado, é a qualidade do material didático utilizado durante as aulas em que o professor possa se apoiar para um trabalho significativo com a leitura literária.

Se, por um lado, o intuito do programa *São Paulo faz escola* era a incumbência de garantir os conteúdos considerados necessários para todas as séries de qualquer localidade do estado, em defesa da qualidade do ensino em suas diferentes áreas, por outro, com relação ao material confeccionado para a disciplina de Língua Portuguesa,

especificamente para a primeira e segunda séries do Ensino Fundamental II, há uma preocupação com os gêneros textuais das mais diferentes esferas, sem haver um trabalho diferenciado com os textos literários: o tratamento dado a eles ali presentes não explora de maneira suficiente suas potencialidades. Muitas vezes, é possível notar que são apresentados de maneira fragmentada, como pretexto para o ensino da gramática, ou então com interpretações rasas, exigindo pouca reflexão dos alunos. A leitura, exercitada nesse sentido, ganha aspectos neutralizantes, conferindo a ela um caráter reducional.

Essa maneira equivocada de presentificar o texto literário nas aulas de língua materna, em que não são respeitadas suas especificidades, parece constituir uma prática bastante comum e recorrente, podendo ser percebida em outras localidades do país, como nos lembram os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (5<sup>ª</sup> a 8<sup>º</sup> ano)*:

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1998, p. 27).

Especificamente com relação ao *Caderno do Aluno* de Língua Portuguesa formulado para o sexto ano do Ensino Fundamental pelo já referido programa paulista que se encontra em vigor, sua estrutura está dividida em *Situações de aprendizagens*, apresentando subdivisões em sua organização, com algumas seções recorrentes, como *Leitura e análise de textos*, *Produção escrita* e *Lição de casa*. Os textos de diversos gêneros nele abordados são de autores considerados consagrados ou foram elaborados pela equipe responsável por desenvolver o material.

Como exemplo de materialização didática do texto literário dentro do programa *São Paulo faz escola*, é válido destacar uma atividade presente no *Caderno do Aluno*, entregue para ser utilizado no primeiro semestre, edição 2014/2017, entretanto, que vigorou até 2018, para o sexto ano do Ensino Fundamental e que compõe a *Situação de Aprendizagem 3: ilustrando a história em dois momentos*. Na seção *Leitura e análise de textos*, há dois fragmentos de *Alice no País das Maravilhas*, livro publicado pela primeira vez em 1865, escrito pelo inglês conhecido como Lewis Carroll. Em seguida,

há algumas questões interpretativas que pretendem levar o aluno a compreender a passagem de tempo dentro da narrativa, um elemento essencial na constituição desse tipo de texto em questão.



### Leitura e análise de texto

1. Leia os fragmentos a seguir.

#### Fragmento 1

Alice estava começando a se cansar de ficar sentada ao lado da irmã à beira do lago, sem ter nada para fazer: uma ou duas vezes ela tinha espiado no livro que a irmã estava lendo, mas o livro não tinha desenhos, nem diálogos. “É de que serve um livro”, pensou Alice, “sem desenhos ou diálogos?”. Assim ela ficou pensando consigo mesma (da melhor maneira possível, pois o dia quente a fazia se sentir muito sonolenta e estúpida) se o prazer de fazer uma corrente de margaridas valeria o esforço de se levantar e colher as margaridas, quando de repente um Coelho Branco de olhos cor-de-rosa passou correndo perto dela.

CARROLL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. Tradução Rosaura Eichenberg. Porto Alegre: L&PM, 2007. p. 11-12.

#### Fragmento 2

“Que o júri considere o seu veredicto”, disse o rei pela vigésima vez naquele dia.

“Não, não!”, disse a Rainha. “A sentença primeiro... depois o veredicto.”

“Mas que tolice!”, disse Alice em voz alta. “Que ideia de ter a sentença primeiro!”

“Cale-se!”, disse a Rainha, vermelha de raiva.

“Não me calo!”, disse Alice.

“Cortem a cabeça dela!”, gritou a Rainha com toda a força dos pulmões. Ninguém se moveu.

“Quem se importa com vocês?”, disse Alice (ela tinha chegado ao seu tamanho normal a essa altura). “Vocês não passam de um baralho de cartas!”

Quando acabou de dizer essas palavras, todo o baralho se ergueu no ar, e as cartas caíram voando sobre ela. Alice deu um gritinho, meio de medo e meio de raiva, e tentou afastá-las debatendo-se, mas se descobriu deitada na margem do lago, com a cabeça no colo da irmã, que gentilmente afastava umas folhas mortas que tinham caído das árvores e vindo esvoaçar sobre o seu rosto.

CARROLL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. Tradução Rosaura Eichenberg. Porto Alegre: L&PM, 2007. p. 168-169.

Fonte: *Programa São Paulo faz escola*- Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo- *Caderno do Aluno*- Língua Portuguesa, Ensino Fundamental- 5ªsérie/6ºano, volume 1, p. 28.

2. Após a leitura dos trechos de *Alice no país das maravilhas*, você deve circular as palavras desconhecidas, pesquisá-las no dicionário e anotá-las em seu caderno.
3. Seu professor vai analisar os dois fragmentos de *Alice no país das maravilhas*. Depois das discussões, reunidos em pequenos grupos, vocês farão duas ilustrações, em folha avulsa, uma para cada fragmento.

O objetivo principal da atividade é mostrar a passagem de tempo. Então, nos desenhos, é preciso que fique claro que Alice começa a sonhar no Fragmento 1 e acorda no 2.

4. Reflitam e respondam no caderno:
  - a) O que, no primeiro desenho, pode indicar que ela está começando a sonhar porque estava entediada?
  - b) O que, no segundo desenho, pode indicar que ela acorda abruptamente de um pesadelo e se vê de novo ao lado da irmã, no mesmo lugar de antes?

Fonte: *Programa São Paulo faz escola*. - Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo- *Caderno do Aluno*- Língua Portuguesa, Ensino Fundamental- 5ªsérie/6ºano, volume 1, p. 29.

Como já foi observado, a atividade acima faz parte de uma sequência de exercícios que pretende apresentar uma das características do texto narrativo. Aqui, nota-se que o texto literário em questão, tão rico de metáforas e subjetividade, é utilizado para a percepção da passagem de tempo dentro da narração, sem nenhuma contextualização da obra ou referência ao seu enredo, o que desconfigura a estrutura narrativa. Trazido dessa forma fragmentada, o texto literário perde seu sentido e impossibilita a experiência estética que sua leitura, na íntegra, proporciona.

Ademais, de forma mecanizada, a leitura desses fragmentos, como está sugerida, não promove a interação do aluno com a narrativa, dispensando-o como o protagonista da situação de aprendizagem e, conseqüentemente, impede a construção de sentido estabelecida pelo leitor. Essa maneira de abordar o texto literário impossibilita um importante acesso à plenitude que a obra completa reserva, interferindo no seu entendimento, além de transmitir a ideia ao aluno de que a fragmentação do texto literário é uma prática adequada, uma vez que frequentemente é encontrada no *Caderno do Aluno* confeccionado para o sexto ano do Ensino Fundamental.

Seguindo nesse caminho crítico, apesar de tratar da leitura de gêneros textuais distintos ao que aqui se enfoca, Zancheta Jr (2005) discute sobre a problemática dos textos trazidos em materiais escolares, sobretudo nos livros didáticos, em que se

privilegiam fragmentos, comprometendo seus significados e contribuindo para o seu esvaziamento. O autor afirma, em seu artigo, que:

No livro didático, os textos surgem pasteurizados, ajustados à “cultura do fragmento” que, mesmo sendo uma das únicas alternativas para acesso a determinados conteúdos, incentiva o desprezo pela origem, pela história, pela integridade [...]. (p. 1507).

Sem aprofundar o assunto, é propício ater-se especificamente a duas questões que fazem parte da atividade em foco presente no *Caderno do Aluno*. O exercício número 2 (“Após a leitura dos trechos de *Alice no país das maravilhas*, você deve circular as palavras desconhecidas, pesquisá-las no dicionário e anotá-las no caderno”) que segue a leitura dos fragmentos, apesar da compreensão de que conhecer o vocabulário composicional do texto literário seja de grande importância para o seu entendimento, está estritamente relacionado aos mecanismos de aquisição da língua, caracterizando-se como uma atividade especificamente metalinguística, de natureza prática. Já com relação à primeira pergunta que constitui a questão número 4 (“O que no primeiro desenho pode indicar que ela está começando a sonhar porque estava entediada?”), de cunho interpretativo, é possível observar que o direcionamento dado ao leitor logo torna explícita a condição da personagem Alice (que está sonhando), impedindo que o aluno faça suas próprias inferências, ou seja, não permite que ele mesmo perceba e analise a atmosfera sugerida pelo texto literário. Nesse cenário, cabe ressaltar as palavras, que contribuem para a crítica aqui pretendida, de Zilberman (2009) que, ao tratar dos materiais pedagógicos que surgem como uma espécie de receituário determinante no planejamento do professor para suprir as carências oriundas com a democratização do ensino, especificamente em relação ao livro didático e sua abordagem do literário, afirma:

O livro didático exclui a interpretação e, com isso, exila o leitor. Propondo-se como autossuficiente, simboliza uma autoridade em tudo contrária à natureza da obra de ficção que, mesmo na sua autonomia, não sobrevive sem o diálogo que mantém com o seu destinatário. E enfim, o autoritarismo se apresenta de modo mais cabal, quando o livro didático se faz portador de normas linguísticas e do cânone literário. Ou quando a interpretação se mobiliza em respostas fechadas, de escolha simples, promovidas por fichas de leitura, sendo o resultado destas a anulação da experiência pessoal e igualitária com o texto. (p. 35).

Nesse sentido, a abordagem de *Alice no país das maravilhas* oferecida pelo *Caderno do Aluno*, além de não contemplar questões que visam o posicionamento do estudante ou suas impressões de leitura diante do que foi lido, ainda não valoriza o texto

tão repleto de significados. Nesse caso, ao se debruçar criticamente sobre o exercício para o sexto ano presente na *Proposta Curricular*, observa-se que as atividades sugeridas para a leitura de *Alice* não buscam a desautomatização do olhar, pois são fechadas exclusivamente em funções escolares, e que, portanto, não permitem o aprofundamento de aspectos importantes que constituem essa narrativa e que a caracterizam como literária, impedindo o aluno de aproveitar do potencial criativo e surreal que *Alice no país das maravilhas* traz. Desta atividade, sobressai uma concepção bastante superficial de leitura, que enfatiza exercícios pedagogizantes. Talvez esse tipo de atividade possa ser justificado, desde que outras abordagens o complementem, de maneira que a leitura literária seja tratada como uma experiência única, conforme Egon de Oliveira Rangel (2008) salienta:

Não se trata de sonegar ao aluno as informações sobre a literatura, nem sua metalinguagem própria. Tampouco se trata de descartar a abordagem das obras e autores do cânone. Trata-se, sim, de situar o ensino de literatura no lugar que é o da própria literatura: o da experiência singular, da descoberta, do jogo estético. Nesse sentido, a experiência de leitura pressupõe a abertura e a disponibilidade do leitor para as possibilidades do texto literário, constituindo-se [...] como *exercício de liberdade*. (p. 151-152, grifos do autor).

Cabe ainda ressaltar que o fato de a atividade analisada compor o material de sustentação do currículo dá credibilidade ao que é sugerido, isto é, fica pressuposto que uma equipe de profissionais foi capacitada para elaborá-la e que, portanto, está bastante adequada. Entretanto, apresentado dessa forma, ao texto literário é dada a condição de pretexto com fins meramente didáticos e, além de não contribuir para a formação do leitor crítico e para o desenvolvimento de sua proficiência nesse tipo de texto, ainda fortalece a compreensão homogênea do ensino da literatura. Há, assim, um exemplo do que o autor já citado acima define como “literatura potencial”, entendida como “toda e qualquer referência à literatura que, mesmo mobilizando textos literários, prescindia do contato direto com a singularidade dos textos e, portanto, não se organize como um evento particular de letramento”. (RANGEL, 2008, p. 156-157).

Todavia, os documentos oficiais deixam subentendido nas entrelinhas de seus discursos que a inadequação do trabalho com o texto literário não está na qualidade do material oferecido pelo órgão estadual responsável, mas sim na formação do professor e em sua forma de trabalho em sala de aula, como é afirmado na própria *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*:



Para muitos, falar de literatura é apenas dividir opiniões entre um “eu gosto” e um “eu não gosto”. E parou aí. É muito comum, o aluno não saber fundamentar o porquê da sua opinião sobre um determinado texto literário. Também ocorre de o professor, diante dessa situação, não saber o que fazer. Então o texto ou vira exemplo da história da literatura com a pergunta “A que escola pertence? Quais as características?” ou vira exemplo de exercício gramatical ou exercício de localização de informações, do tipo ‘qual a cor do cavalo branco do herói?’. Ou, pior, não vira nada, ficando apenas no ‘gostou’ ou ‘não gostou’. (SÃO PAULO, 2008, p. 43-44)

Observando as atividades sugeridas para o trabalho com *Alice no país das maravilhas* presentes no material que buscou a implementação dessa proposta curricular, é possível perceber que caminham para esse mesmo sentido, uma vez que não propõem intervenções para que o aluno perceba o texto esteticamente, como também o deixam à parte da situação enquanto sujeito leitor. A falta de tempo em uma grade curricular que delimita, para o ensino de língua materna, seis aulas por semana no Ensino Fundamental II e cinco no Ensino Médio, oportuniza ainda mais práticas leitoras de literatura pinceladas e aceleradas, isto é, sem aprofundamentos. É verdade que, comparado com o número de aulas das demais disciplinas, se destina um maior tempo para as aulas de Língua Portuguesa, entretanto, não é suficiente para oferecer a leitura literária constante e adequadamente. Nesse sentido, para Cechinel (2018b), a leitura da literatura está ameaçada, uma vez que exige outro formato de escola, em que a relação com o tempo se difere da maneira com que atualmente vem acontecendo:

[...] a leitura de textos literários, para se concretizar, requer o estabelecimento de uma temporalidade absolutamente distinta e desviante da temporalidade produtiva que hoje conduz as atividades nas instituições escolares. [...] faz-se necessária, portanto, a existência de uma escola que abra espaço para o “improdutivo” e para o território da própria negatividade: uma escola com “tempo a perder”, voltada para a singularidade dos objetos, e não para aquele mesmo fluxo incessante de estímulos e imagens que regula a sociedade do espetáculo. (p.287-288).

Cechinel (2018b) deixa claro que a experiência literária demanda uma atenção, uma desaceleração do tempo, sob pena de, caso não seja oferecida nessas condições, ser somente “sombra” (p. 297), virar apenas espetáculo ou ainda um produto a ser consumido:

O tempo que a leitura literária demanda abriga, simultaneamente, sua verdadeira potência, mas também sua fragilidade maior: inserida em uma instituição supostamente em crise graças ao mundo espetacularizado que adentrou as suas portas, a literatura, por um lado, pode fundar uma temporalidade crítica para esse mundo, permitindo uma outra forma de relação com os objetos; por outro lado, se desfaz de imediato, destituída da lentidão que lhe é

particular, cedendo espaço aos dispositivos que convertem todas as coisas em mercadoria. Nesse caso, o literário se apresenta sob a forma da gramática a que nos acostumamos, um quadro de fácil absorção e pronto para ser testado em vestibulares e afins, tão indispensável quanto o mais recente produto que se oferece aos nossos olhos nas prateleiras das lojas, comprado, consumido e logo descartado. (CHECHINEL, 2018b, p. 291).

Torna-se evidente que, a forma de concretizar o ensino de língua materna, estruturada a partir da relação utilitarista do tempo despendido, promove o surgimento da ideia de “concorrência” entre a leitura literária e as várias maneiras de se ler, oportunizando menos a primeira, vista, por essa percepção, como não tanto necessária para o aluno da rede pública estadual. Partindo dessa análise, é perceptível então que a leitura literária na escola é idealizada (REZENDE, 2018), defendida por meio de um discurso preciso, que destaca sua relevância para a aprendizagem do aluno, mas que não convence ao ser trabalhada como prática de ensino:

[...] ao contrário da escrita literária, difícil de ser observada enquanto atividade escolar, persiste no currículo a leitura literária, ao menos como ideal (Rezende, 2011). Como “ideal” porque, embora recorrente nos documentos, entre professores, alunos e sociedade em geral, a crença de que é responsabilidade da escola “formar leitores”, as situações de formação são muito variadas e divergentes em relação a esse objetivo de formação, como evidenciam relatórios de estágio e pesquisas na sala de aula. Mais comum é encontrar situações fragmentadas e dispersas. (REZENDE, 2018, p. 96, grifos da autora).

Essa idealização é bastante perceptível na discrepância entre o discurso orientador da *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*, utilizado para defender a importância da leitura literária nas aulas de língua materna, e a concepção oferecida em seus materiais de apoio: embora embasado em teorias contundentes e reflexivas, enfatizando a competência discursiva pelo viés do letramento, não condiz com o que se apresenta na materialidade. Essa falta de sincronicidade entre o que se defende como adequado e o que realmente está sendo oferecido, nos permite concordar com as palavras referidas no artigo “A mediação docente no ensino da Leitura Literária”, de Zizi Trevisan, Raimunda Abou Gebran e Cléber Ferreira Guimarães, publicado em 2017 na *Revista Teias*, vol. 18, em que os autores analisam o tratamento dado à leitura literária na proposta curricular *São Paulo faz escola*:

O referido programa paulista apresenta, adequadamente, os conceitos histórico-culturais de texto, de linguagem, de leitura, mas, no *Caderno do Aluno*, contradiz os conceitos informados (sob a perspectiva teórica histórico-cultural) e acaba não confirmando o espaço (social/crítico/reflexivo) da literatura na escola e na sociedade, como oportunidade ideal de uma revolução de ideias, resultante da

leitura do necessário diálogo entre a essencialidade da linguagem poética e a profundidade da experiência humana. Identificamos uma abordagem neutralizante das funções estéticas e ideológicas dos textos de literatura, tradutora de uma abordagem metodológica inadequada [...]. (p. 182).

Com a mudança política ocasionada pelas eleições de 2018, o programa *São Paulo faz escola* continuou em vigor, entretanto, o material apostilado enviado para o aluno foi reformulado. Agora o *Caderno do Aluno* passou a ser uma única apostila contendo todas as disciplinas que compõem a grade curricular do estado de São Paulo, entregue duas vezes ao ano. As mudanças feitas tanto nos conteúdos quanto na formatação desses cadernos foram justificadas com a afirmativa de que 2019 é um ano de transição, em que o currículo do estado de São Paulo está se adaptando às diretrizes da BNCC (Base Nacional Curricular Comum), com o intuito de constituir um novo *Currículo Paulista*.

O material entregue em 2019 para os alunos que formam o corpus dessa pesquisa e que, consequentemente agora estão no sétimo ano do Ensino Fundamental, não faz referência ao texto literário, trazendo em seu interior o trabalho com gêneros textuais da esfera jornalística: notícia e reportagem. Essa forma de oferecer o ensino de língua materna confirma o que já foi dito anteriormente: o texto literário está desaparecendo dos materiais utilizados para as aulas de Língua Portuguesa, especificamente do Ensino Fundamental II, o que nos leva a concordar mais uma vez com as palavras de Egon de Oliveira Rangel (2008), ao se referir à presença da literatura na escola:

No ensino fundamental, mesmo no segundo segmento, ela simplesmente desapareceu como conteúdo disciplinar. Na maioria dos guias curriculares, assim como em quase todos os LDP (livros didáticos de português) desse nível, a literatura é uma referência remota, presente apenas indiretamente na cena didática. (p. 149).

Reafirmo haver então uma contradição com relação à abordagem da leitura literária pelo currículo estadual paulista: os documentos oficiais sempre trazem consensualmente em seu interior a relevância da leitura no processo educativo, principalmente aquela voltada ao texto literário, bem como a responsabilidade do professor para o seu trabalho adequado. Entretanto, acredito que a maneira como o texto literário é trazido nos materiais da *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* para as primeiras séries do Ensino Fundamental II não condiz com essas intenções, porque prioriza sua leitura de maneira bastante mecânica e simplista, dispensando, assim, a ampliação da experiência leitora do aluno com o mundo ficcional e consequentemente,

deixa de contribuir para a constituição efetiva de seu repertório de leituras, uma vez que não a aprofunda. Essa forma de abordagem da leitura literária, em que o texto não é oferecido ao deciframento, também não contribui para que o ato de ler se articule no interior de uma biblioteca vivida, conforme afirma Ferreira (2009, p. 73), ou seja, a leitura não acontece como produção de sentidos, impedindo a imersão no interior do sujeito de leituras anteriores e dados culturais importantes para sua compreensão.

O descompasso entre o discurso e a prática relacionado ao trabalho com a leitura literária nas escolas também é criticado pelo já mencionado André Cechinel (2018a), em seu ensaio “Literatura e formação: notas sobre o literário nas instituições de ensino”, publicado em *Cadernos de pesquisa*, v. 48, n. 167. O autor, ao se referir à literatura, afirma: “Não raro destina-se a ela um papel grandioso no âmbito da educação formal, porém, a grandiloquência com que é anunciada sua tarefa contrasta vivamente com as condições concretas para a sua realização”. (p. 359).

A análise crítica da atividade em questão, juntamente com os discursos proferidos pelos documentos oficiais que orientam o ensino no Brasil nos revelam o quanto é complexa e desafiadora a leitura efetiva de textos literários no cotidiano escolar proposta de maneira adequada, que extrapole o que já está posto e, ao mesmo tempo, que seja capaz de contribuir para a formação do leitor reflexivo, que saiba apreciar e compreender o que foi lido.

Acredito que o primeiro passo, além da insatisfação da própria prática, caracteriza-se pela crença de que essa maneira de conceber a leitura de textos literários presentes no material destinado às aulas de Língua Portuguesa não seja a mais satisfatória, justificando um trabalho que se distingue dessa forma de abordagem e que tente superar esses tipos de exercícios trazidos para o entendimento do texto e, assim, possa realmente contribuir para os objetivos que sustentam a proposta curricular em foco: a emancipação do aluno.

### **2.1.2 E meus alunos? Eles leem?- Contextualização da escola em que a pesquisa acontece**

A Escola Estadual “Prof.<sup>a</sup> Lourdes Pereira”, em que essa pesquisa se presentifica, localiza-se na cidade de Assis, interior de São Paulo. Fundada em 1988, está entre as treze escolas estaduais presentes no município, atendendo alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II até o ano final do Ensino Médio.

Em termos de estrutura e recursos, a escola contém um ambiente privilegiado, comparado às outras da cidade, uma vez que possui bons espaços para o desenvolvimento de atividades diversificadas: há uma sala de informática com 15 computadores, uma de vídeo com retroprojektor e cadeiras almofadadas, um laboratório de Física e outro de Química, além de uma sala de leitura com aproximadamente 7.200 livros, com títulos variados para empréstimos.

A equipe gestora é composta por uma diretora, sua vice e uma coordenadora, todas com formação em Letras, o que direciona seus interesses em incentivar a leitura e escrita como importantes habilidades para a formação dos alunos. Por isso, sempre que possível, destinam verbas para a compra de livros para renovar e modernizar os títulos.

A escola possuía, até o ano de 2018, 17 salas de aula, 9 no período da manhã e 8 no período da tarde. Atualmente, após o fechamento de uma turma, conta com 8 salas tanto no período matutino quanto no vespertino.

O público que essa instituição atende, compondo a faixa etária entre 10 e 18 anos, é um pouco diversificado, pois, além dos que moram nas redondezas da escola, muitos alunos que ali frequentam, atravessam a cidade para participarem das aulas, e outra grande parcela é da zona rural. Portanto, é um público heterogêneo tanto com relação aos aspectos sociais quanto econômicos que, ao chegarem à escola, são crianças e adolescentes cheios de sonhos e desejos, como também com problemas de natureza familiar, emocional e social, encontrando nesse lugar uma grande possibilidade de se perceberem enquanto sujeitos.

Especificamente com relação aos alunos que formam o corpus dessa pesquisa, que, em 2018 frequentaram o sexto ano e, em 2019, cursaram o sétimo, são meninos e meninas falantes, participativos e, em sua maioria, compromissados, realizando as atividades propostas. Ademais, demonstram interesse pelas aulas de Língua Portuguesa e gostam dos momentos de leitura compartilhada e de atividades diversificadas, que saiam da rotina.

De maneira geral, a comunidade escolar demonstra gostar da instituição em questão, uma vez que é ali que encontram seus pares, formam grupos e interagem. Além disso, são indivíduos que, mergulhados em um ambiente tecnológico, possuem acesso rápido e fácil à internet por meio de celulares modernos e de última geração, muitas vezes representando um grande impasse em sala de aula. Utilizados de maneira variada, os celulares possibilitam que esses jovens satisfaçam suas curiosidades sobre assuntos de seus interesses como também os mantêm em contato virtualmente com quem

desejam a qualquer hora do dia. Assim, as novas tecnologias têm influenciado não apenas a vida pessoal, como também as dinâmicas escolares de ensino e de aprendizagem.

Considero importante enfatizar esse aspecto porque revela uma nova maneira de apropriação da palavra, influenciando formas de leitura e escrita que estão sendo vivenciadas na contemporaneidade, exigindo do professor o reconhecimento dessa realidade para que a escola não se distancie delas. Entretanto, apesar de compreender que os avanços tecnológicos e digitais da era atual estão intrínsecos a nossa maneira de viver, o celular em sala de aula ainda representa um grande entrave para mim, uma vez que ainda não consegui utilizá-lo como uma ferramenta facilitadora dos complexos processos de ensinar e de aprender, o que contribui para que seja utilizado pelos alunos basicamente como distração e não como um propulsor de aprendizagem.

Esse contexto para mim desafiador revela que a sociedade da qual fazemos parte está em constante transformação e, portanto, que os alunos mudaram, carecendo de modificações nas maneiras de se ensinar e de promover a aquisição de conhecimentos. Significa salientar que os métodos tradicionais já não correspondem às novas necessidades dessa clientela, demandando do professor formas e técnicas diferenciadas para atrair a atenção dos alunos já que, desde o sexto ano do Ensino Fundamental II, o contato com o celular é quase unânime.

Outro aspecto importante que merece ser observado é o fato de que durante algum tempo, a escola em foco foi vista como inferior ao ser comparada à outra da região, recebendo alunos preteridos e com um rendimento considerado menor, discurso que eles mesmos incorporaram. Acredito que seja um dos fatores que contribuem para a baixa autoestima do público que a frequenta, levando-os a acreditarem que não são capazes de ingressar em uma universidade pública e, conseqüentemente, negam-se até mesmo a prestarem o vestibular da instituição presente em Assis ou em outras cidades da região.

Esse comportamento é um importante indício que confirma a necessidade de mudanças por parte dos discentes na busca por promover o engajamento pessoal e o fortalecimento individual desses garotos para que sintam o direito de sonhar, ao mesmo tempo em que se percebam preparados e competentes para interagir, de maneira plena, nos diferentes grupos e ambientes sociais dos quais fazem ou farão parte.

Acreditando na leitura da literatura como um campo bastante fecundo para contribuir nesse sentido, no ano de 2017, foi discutido e pensado pelos professores de

Língua Portuguesa, direção e coordenação, um projeto de incentivo a ler, ainda vigente, em que se destina uma aula por semana para que todos os alunos das 16 salas possam escolher e retirar um título de livro de acordo com sua preferência. O objetivo é que leiam, que entrem em contato com variados textos literários, tornando a leitura literária “acessável” e acessível, uma sedução, um desafio, um hábito, uma conquista, como ressalta Maria Amélia Dalvi (2013, p. 81), ao enfatizar a necessidade de torná-la próxima. A ideia orientadora do projeto nos remete ao que Colomer (2007) denominou de “itinerário de competência leitora” (p. 76), em que os alunos podem ir de textos menos aos mais complexos, gradativamente.

Nesse projeto, não se exige nenhuma forma de cobrança de leitura, nem tampouco a retirada de exemplar. Isto porque foi pensado com a intenção de promover o acesso à leitura literária de maneira que não se tornasse mais uma obrigatoriedade escolar, evitando reduzi-la a cansativas tarefas, tão comuns com a escolarização da literatura. Nessa direção, cabe ressaltar as palavras de Ezequiel Theodoro da Silva (2000) que, ao se referir à interação entre os textos literários e leitores, afirma: “(...) foi ficando cada vez mais distorcida, afetada ou estereotipada, desviando-se de propósitos como a fruição significativa e prazerosa, a reflexão, a discussão a produção de novos significados, etc.” (p. 22).

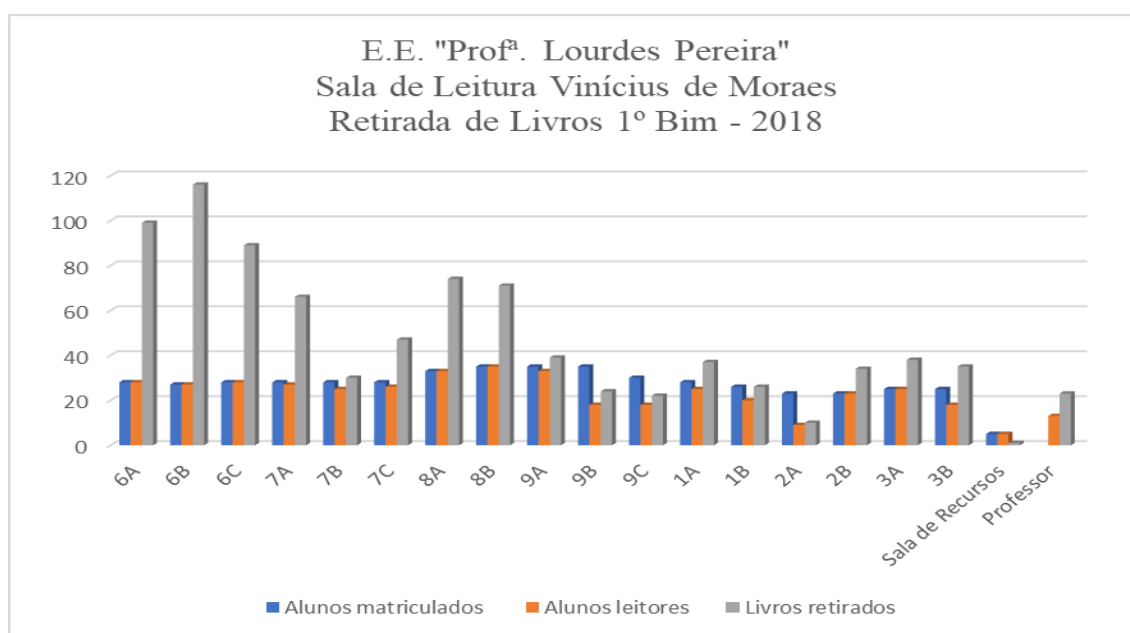
Nesse sentido, desde o seu planejamento, foi defendida a visita à sala de leitura como motivação para o contato com as diferentes obras literárias e, conseqüentemente, se houvesse interesse, a retirada de um exemplar, de acordo com a preferência de cada aluno. O projeto fundamentou-se, principalmente, em oferecer ao público da E.E. “Prof.<sup>a</sup> Lourdes Pereira” a experiência literária individual e subjetiva.

O seu êxito pode ser bastante observado nas primeiras séries do Ensino Fundamental II que, compostas por alunos que chegam do Ensino Fundamental I, apresentam um grande interesse e entusiasmo pela ida à sala de leitura para vasculhá-la e entrar em contato com os mais diversos títulos. Por outro lado, o mesmo alcance não acontece com os estudantes do Ensino Médio, como mostra o gráfico<sup>2</sup> abaixo, elaborado no início de 2018, ano em que se iniciou essa pesquisa:

---

<sup>2</sup> O gráfico em questão foi elaborado pela professora da sala de leitura da E.E “Prof.<sup>a</sup> Lourdes Pereira” a pedido da direção, com o intuito de ilustrar a retirada de livros feita pelos alunos de todas as salas da escola no primeiro bimestre do ano letivo de 2018 para, posteriormente, ser estudado e discutido em ATPC (que significa *aula de trabalho pedagógico coletivo*, momento obrigatório dentro da carga horária do professor. Esse espaço de tempo é reservado para estudos e discussões das reais necessidades da unidade escolar, bem como possibilita a troca de saberes e compartilhamento de ações exitosas ou não). A

Gráfico I- retirada de livros 1º bimestre de 2018.



(Fonte: arquivo pessoal).

Apesar de promover informações quantitativas, os dados apresentados no gráfico são bastante significativos, pois pressupõem comportamentos leitores da comunidade escolar em questão. É possível observar que, de maneira geral, os alunos que compõem o Ensino Fundamental II são os que mais emprestaram livros nos meses de Fevereiro, Março e Abril de 2018, em comparação com aqueles que fazem parte do Ensino Médio.

Cabe ressaltar que o corpo docente do qual faço parte tem consciência de que o fato de estarem retirando livros não significa afirmar que estão fazendo sua leitura, uma vez que, como foi dito anteriormente, não há nenhuma forma de cobrança para a verificação do que foi lido, como também não há uma reflexão sobre os títulos mais procurados, os gostos e preferências dos alunos por faixa etária, etc. Entretanto, o empréstimo garante a aproximação e o contato com a leitura literária e este é um importante propulsor para ser aproveitado.

A queda do número de retiradas de livros é consideravelmente perceptível na medida em que os alunos avançam nas séries de escolaridade, configurando um fator preocupante. Como consequência, surgem importantes indagações: a escola tem contribuído para essa diminuição com relação ao interesse pela leitura ao longo das

---

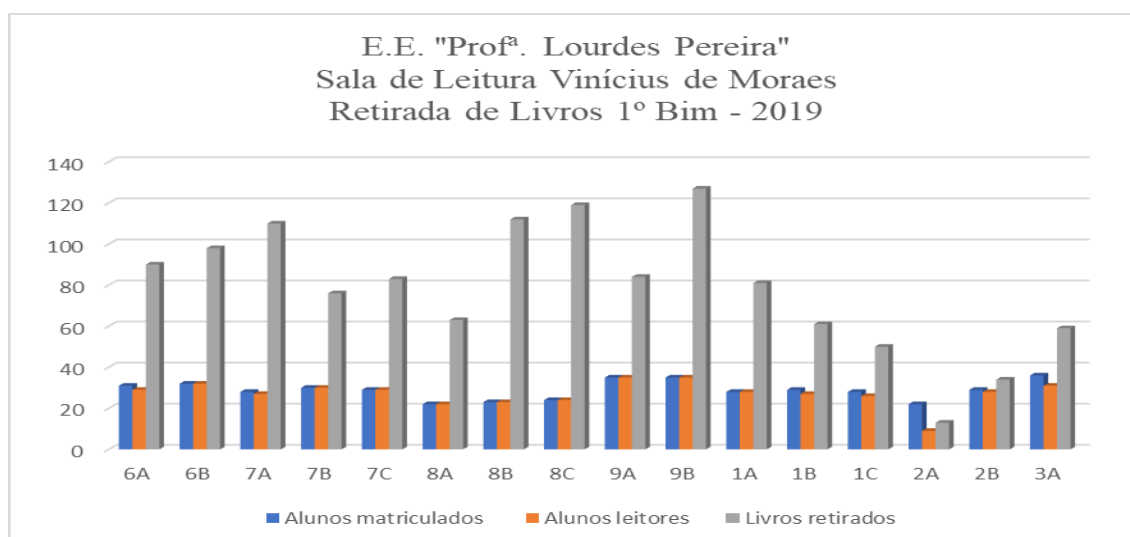
intenção era, após a análise, refletir sobre possíveis estratégias na tentativa de incentivar a leitura de forma a contemplar o maior número de alunos, dando continuidade ao projeto já anteriormente mencionado.



séries? É possível apontar as causas? O pequeno aumento nos terceiros anos do Ensino Médio, comparando-o com o a série anterior, está relacionado às leituras obrigatórias para o ingresso na Universidade? O trabalho com a leitura literária está sendo feito de maneira adequada? O desinteresse pelo ato de ler vai acontecendo gradativamente porque outros fatores vão ganhando espaço na vida do adolescente, concorrendo com a escola? São inúmeros os questionamentos que se revelam a partir do gráfico em questão e que, para saná-los, caberia outras intervenções.

Partindo do pressuposto da duração dessa pesquisa, faz-se oportuno apresentar o empréstimo de livros do ano seguinte ao do início desse estudo. Assim, segue abaixo o segundo gráfico<sup>3</sup> que simboliza a retirada de títulos durante o mesmo período recortado no gráfico anterior, isto é, no primeiro bimestre, agora do ano de 2019:

Gráfico II- retirada de livros 1º bimestre de 2019.



(Fonte: arquivo pessoal)

Em uma análise comparativa, é possível observar que a discrepância da retirada de livros entre Ensino Fundamental e Médio ainda é significativa, além de ser notório que os alunos ingressantes vindos do Ensino Fundamental I continuam sendo aqueles que demonstram maior interesse pelo empréstimo.

Considerando que essa pesquisa se iniciou com alunos dos sextos anos, foi finalizada com os mesmos já no ano seguinte, isto é, nos sétimos anos, e partindo do pressuposto de que a maioria deles continuou seu percurso de escolarização na

<sup>3</sup> O gráfico em questão também foi elaborado pela professora da sala de leitura a pedido da direção, com o mesmo intuito de discutir ações para incentivar a leitura em todas as séries do Ensino Fundamental e Médio.

instituição de que se trata, é possível notar que, de maneira geral, houve uma pequena queda no empréstimo de livros no decorrer dessa trajetória de tempo. Durante o primeiro bimestre, os alunos do 6ºB retiraram 116 exemplares e 76 ao chegarem ao sétimo B; os estudantes do 6ºC retiraram 89 livros e, no ano seguinte, 83. Já os alunos do 6ºA retiraram 99 exemplares, enquanto no 7ºA foram 110. Assim, essa última foi a única sala, que compõe o corpus desse trabalho, em que a retirada de livros aumentou.

O que poderia explicar essa diminuição acentuada na busca por ler um livro de livre escolha? Quais estímulos os alunos receberam ao longo do primeiro bimestre de 2019 que não foram suficientes para se sentirem motivados a emprestarem tanto quanto no ano anterior? Como aproveitar o interesse pela leitura dos alunos que ingressam nos sextos anos do Ensino Fundamental II, contribuindo para sua formação enquanto leitor proficiente durante todo o seu processo de escolarização?

A partir dos gráficos, é possível refletir sobre variações que formam um quadro muito complexo e que compõe o panorama da leitura de textos literários na escola. Há a concordância de que a forma como ela vem se presentificando, condicionada a outras tarefas e a variadas cobranças, de ordem pragmática, não está sendo suficiente para auxiliar a grande parte dos alunos dessa realidade em sua formação enquanto leitor reflexivo e crítico. Por outro lado, oferecer-lhes liberdade para a escolha sem nenhum tipo de atividade posterior, também não está sendo satisfatório para estabelecer e concretizar comportamentos leitores durante toda a escolaridade do sujeito.

Outro aspecto importante que necessita ser trazido à tona e que pode refletir nesse comportamento demonstrado pelos gráficos é a influência de fatores externos à escola, que acabam afetando as dinâmicas cotidianas escolares. Segundo Teresa Colomer (2007), em seu livro *Andar entre livros- a leitura literária na escola*, as transformações tecnológicas interferiram nos comportamentos dos indivíduos, influenciando suas formas de criação do imaginário, bem como de ter acesso à informação ou de encontrar entretenimento, funções anteriormente, e de maneira quase exclusiva, assumidas pela leitura. Nesse sentido, a autora citada destaca que o predomínio dos usos sociais da língua escrita por meio da:

[...] irrupção da comunicação audiovisual contribuiu para satisfazer a necessidade de fantasia própria dos seres humanos, além de oferecer outros canais para a formação do imaginário coletivo; ao mesmo tempo, os mecanismos ideológicos para criar modelos de comportamento e de coesão social acharam excelentes caminhos nos poderosos meios de comunicação; e, além de outras funções, como a de entreter e de informar, que estiveram principalmente a cargo da

leitura em outras épocas foram assumidas pelos meios de comunicação de massas e pelas novas tecnologias. (p. 22).

Essas transformações devem ser compreendidas e, apesar da visão saudosista que insiste na afirmação de que antes se lia muito mais do que atualmente, há de se considerar que a leitura de textos literários foi profundamente afetada pelas mudanças sociais de comportamentos, que fizeram surgir hábitos de consumo cultural para além dos livros, levando as gerações atuais a assumir práticas leitoras diferentes das anteriores. Para Colomer (2007), existe uma consciência generalizada de que a escola não tem conseguido obter êxito ao propor a formação do leitor, levantando algumas hipóteses, desde o seu início de escolarização. Segundo a autora:

[...] um dos aspectos mais espetaculares do fracasso do estímulo à leitura é a rapidez com que as crianças passam para o outro lado da barreira. Em seus primeiros anos de vida todos respondem afetiva e esteticamente à palavra e à narração de histórias, mas quando se aproximam dos oito ou nove anos já são muitos os meninos e meninas que dizem “é que eu não gosto de ler”. Não deixa de ser verdadeiramente surpreendente mudança tão radical em tão pouco tempo. A aprendizagem escolar talvez tenha muito a ver com isso. Em geral, as crianças quando chegam à escola não estão acostumadas a fracassar. Aprender a ler e escrever é, para muitas delas, a primeira experiência de que podem não alcançar as expectativas do que delas se espera. E, rapidamente, criam defesas para proteger sua auto-estima (sic). (p. 103).

Nessa mesma direção, Anne-Marie Chartier (2008), em seu artigo “Que leitores queremos formar com a Literatura Infanto-Juvenil?”, publicado no livro *Leituras Literárias: discursos transitivos*, traz necessárias ponderações que nos auxiliam a compreender os gráficos trazidos acima e que, de alguma maneira, nos proporcionam o mínimo de consolo, uma vez que diminuem o sentimento de culpa que o professor de Língua Portuguesa carrega diante da frustração em não conseguir desenvolver práticas leitoras de textos literários de maneira a contribuir na formação do aluno enquanto leitor proficiente. A autora afirma que:

Alunos muito bons não reconhecerem mais o amor pela leitura como uma característica necessária da excelência escolar é um fato profundamente perturbador. Isso indica que entramos na era da banalização da leitura, que não é mais reconhecida como o sinal distintivo de pertencimento a um grupo valorizado. Os valores aos quais todos aqueles que estavam bem adaptados ao sistema escolar eram obrigados, antigamente, a prestar reverência, mesmo que de forma implícita, estão hoje se desfazendo sob nossos olhos. [...] A leitura não é mais tão “atraente” como há vinte anos, mesmo que em números absolutos, hoje haja mais livros lidos pelos jovens do que ontem. (p. 137-138).

Relacionando a crise da leitura à crise da escola, Zilberman (2009) também enfatiza as transformações sociais como fatores externos que influenciaram as práticas leitoras no âmbito brasileiro, exigindo daqueles que as defendem, um posicionamento:

Se, pelo lado de dentro, a crise da leitura provém da crise da escola, em decorrência da escolarização precária de que são objeto os estudantes, pelo lado de fora, ela parece advir do aparecimento e da expansão de outros meios de veiculação de informações que, à primeira vista, provocam o seu encolhimento e ameaçam substituí-la. Com efeito, as pessoas que poderiam vir a constituir o público da literatura apresentam outros interesses que não coincidem com o consumo de textos impressos, mas visuais, auditivos ou performáticos, como se a sociedade experimentasse um retorno a formas mais primitivas de comunicação, aquelas que teriam sido superadas quando da disseminação da escrita desde priscas eras. O contexto mostra-se, assim, bastante adverso para a leitura e seus adeptos, constatação que determina uma tomada de posição. (p. 28-29).

Outras considerações podem ser feitas a partir dos dados apresentados nos gráficos e os justificam. Primeiramente, em conversas informais, alguns alunos dos sétimos anos enfatizam que não gostam de ler; outros reclamam que a maioria dos títulos dos livros que a sala de leitura possui não os agrada ou que estão enjoados deles e ainda existem aqueles que dizem sentir falta de alguma forma de cobrança sobre o que foi lido. Em segundo lugar, vejo que os gráficos acima auxiliam a percepção de que, apesar da boa intenção inerente ao projeto de leitura da Escola Estadual “Prof.<sup>a</sup> Lourdes Pereira”, há uma carência de mediação do professor de língua materna para que seu objetivo não se esvazie ou, o que pode ocasionar um dano maior, que promova o distanciamento entre os alunos e a leitura literária. Destacando a importância do docente na oferta da leitura literária que objetiva a construção de sujeitos críticos, Dalvi (2013) ressalta que “As possibilidades de realização de leituras autônomas pelos alunos são influenciadas pelas possibilidades de acesso a livros e pelas táticas de escolarização da literatura desenvolvidas pelos professores”. (p. 73). Vejo que é o aprimoramento dessas táticas que precisa ser feito para que o projeto em pauta tenha alcances maiores.

Nesse sentido, os gráficos e a análise do projeto corroboram a justificativa dessa pesquisa ao auxiliar na percepção da necessidade de buscar estratégias mediadoras que auxiliem na manutenção do interesse pela leitura para tentar minimizar a queda apontada ao longo da escolarização, uma vez que: “A qualificação e a capacitação contínua dos leitores ao longo das séries escolares colocam-se como uma garantia de acesso ao saber sistematizado, aos conteúdos do conhecimento que a escola tem que tornar disponível aos estudantes”. (SILVA, 2000, p. 7). Outro aspecto percebido e que

ainda precisa ser mencionado é que, apesar de não ser esse o objetivo, o projeto em foco acaba favorecendo a promoção do livro, e não da leitura da literatura. Assim, apesar da tentativa de evitar o comportamento um tanto quanto burocrático concretizado pelo binômio leitura/aferição, o projeto acaba reforçando práticas de cumprimento de um protocolo, ritualizando o processo de empréstimos de livros, não necessariamente de sua leitura.

Colomer (2007), ao tratar de hábitos leitores na realidade espanhola, nos auxilia a compreender aspectos importantes desse contexto específico brasileiro. Segundo a autora, para que as práticas de leitura literária contribuam na formação dos alunos enquanto leitores, “[...] devemos dedicar tempo e programar atividades que favoreçam o interesse pessoal e estabeleçam essa conexão, fazendo com que se sintam pertencentes ao universo dos livros”. (p. 64). Apesar de bem-intencionado, não é esse o direcionamento que o projeto recebe.

Em sua trajetória de estudo, Colomer (2007) também afirma que o sistema escolar tem levado o aluno a ler, mostrando novas maneiras de aproximação com os textos literários, mas falha ao ajudá-lo a tornar-se um leitor. Segundo a autora, ler, para o aluno, ainda é algo pontual e próprio da esfera escolar, afirmando que ele “[...] carece de “capital cultural” acumulado de que necessita para que as situações de leitura se produzam de forma estável e permanente”. (p. 51). É justamente tentando contribuir para a ampliação do capital cultural dos alunos desde os sextos anos que essa pesquisa e o projeto de leitura se justificam e pretendem promover uma mudança significativa com relação às condutas leitoras dos estudantes, impedindo-os que cheguem ao final do Ensino Médio com comportamentos que Colomer denominou de “retrato robô” (p. 49). Ao se referir aos alunos que terminam a escola na Espanha, a autora possibilita fazermos sua aproximação com a realidade brasileira, ao afirmar que:

A maioria de suas leituras são parciais e casuais, concentram-se sobretudo em autores e obras não legitimadas, das quais nem sequer se lembra dos nomes e títulos. Não parece ter conhecimento experimentado sobre as mediações culturais do mundo do livro (não frequenta as bibliotecas, não conhece as livrarias próximas nem seu funcionamento específico, não usa os catálogos das editoras, etc.). Tem [...] uma prática escassa de relação social com os livros (empréstimos, recomendações ou conversas). Sua capacidade de construir um discurso sobre as obras lidas é elementar, de maneira que, depois de dez ou quatorze anos de cultura escolar lidando com livros, não consegue usar termos específicos para caracterizar suas leituras e preferências. (p. 50-51).

Dessa forma, esse mesmo comportamento se assemelha ao dos alunos que terminam a escolaridade no microcontexto em questão, confirmado pelas conversas, durante os planejamentos e conselhos de classe, com os professores que lecionam para o terceiro ano do Ensino Médio. Ademais, as palavras da autora juntamente com a análise aqui exposta reafirmam a ideia de que tornar a experiência leitora de literatura na escola de maneira significativa, buscando a construção da proficiência e da autonomia é um grande desafio. E ainda auxiliam na evidência de que não é suficiente dar acesso e enfatizar a importância de ler como condição para formar leitores: é necessário proporcionar um direcionamento adequado, porém, não limitado, de maneira que o aluno se sinta seguro para trilhar gradativamente seu percurso pelas práticas da leitura de textos, também, literários.

Na tentativa de propor caminhos estruturados para o trabalho exitoso com a leitura literária a partir de uma metodologia, o capítulo seguinte propõe uma reflexão sobre a responsabilidade da escola em proporcionar a leitura dos mais diferentes gêneros textuais, enfatizando, sobretudo, a do texto literário como condição imprescindível para desenvolver o empoderamento do aluno, auxiliando-o a viver em nossa sociedade contemporânea.

*Por desencadear um processo de democratização do saber e maior acesso aos bens culturais, a escola é um elemento de transformação que não pode ser negligenciado.*

*Regina Zilberman*

### **3 Uma ligação indissociável: leitura e escola**

As práticas de leitura estão intrinsecamente relacionadas à existência dos sujeitos, proporcionando sua inserção ao meio social, ao mesmo tempo em que lhe possibilita atribuir significados à realidade, de forma que se tornam imprescindíveis não apenas para a sobrevivência do homem, como também para uma vida mais socialmente participativa.

Dominar o processo de leitura é um caminho complexo, pois vai muito além da decodificação de símbolos linguísticos, ou seja, é muito mais que o “mero domínio de uma técnica”. (REZENDE, 2007, p. 11) A leitura é uma atividade social bastante abrangente: é necessária para tomar uma medicação ou um ônibus corretamente, para assinar um documento, para compreender as notícias de um jornal, para interpretar uma piada na internet. Ademais, também é determinante para construção de pensamentos abstratos e reflexivos, fortalecendo a capacidade do leitor de se constituir enquanto ser humano apto a viver em sociedade de uma maneira menos limitadora. Nesse último sentido, as práticas de leitura ganham um significado mais profundo, extrapolando os limites da sobrevivência em uma cultura extremamente constituída pela concretude da palavra. Como importante contribuinte nesta trajetória, a literatura tem um papel fundamental e propulsor, uma vez que, por meio dela, temos acesso a diferentes formas de compreensão do mundo, além de oferecer aos sujeitos reflexões que os empoderam, ampliando suas visões sobre si, sobre o outro, sobre a realidade.

A constatação das variadas formas de ler que nos acompanham durante nossa vida permite considerar as palavras de Magda Soares que, em seu texto introdutório “Ler, verbo transitivo”, presente no livro *Leituras literárias: discursos transitivos* (2008), em que são realizadas importantes discussões sobre a leitura, afirma: “Ler, verbo transitivo, é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler”. (p. 31). A complexidade do ato de ler destacada pela autora nos desperta para necessárias ponderações que devem ser pensadas ao tratar da leitura na escola: cada gênero textual,

cada situação comunicativa, implica finalidades e intenções próprias. Durante o processo de escolarização, ao serem respeitadas e enfatizadas essas nuances, o aluno desenvolve a percepção dos diferentes modos de ler que orientam a vida do homem contemporâneo.

Vistas por esse ângulo, é legítimo afirmar que as variadas práticas sociais de leitura nos levam a entender que, a nós, são exigidas diferentes habilidades e estratégias para que consigamos interagir de maneira satisfatória com as situações demandadas pela sociedade letrada da qual fazemos parte. Isso significa dizer que quanto mais acesso às diferentes circunstâncias de comunicação, mais o sujeito tem a possibilidade de desenvolver essas habilidades e estratégias para se relacionar suficientemente, contribuindo de maneira significativa para sua forma de ser e estar no mundo.

Se a todos é dado o conhecimento necessário para se colocarem adequadamente nas diversas situações de comunicação, se a todos é dado o acesso aos mais variados bens culturais, há a possibilidade de se constituir uma sociedade mais justa e menos excludente. No Brasil, onde a desigualdade social é bastante significativa, dar a possibilidade de qualquer manifestação do indivíduo pela palavra que contribua para uma existência menos limitadora e, portanto, mais segura, é uma possível garantia de transformação de nossa sociedade, tornando-a mais democrática. Ainda sobre o ponto de vista social, especificamente com relação à realidade brasileira, é possível afirmar não apenas que os mecanismos de dominação que distanciam os excluídos dos demais estão diretamente ligados a ofertas de conhecimentos, a ofertas da palavra, como também que a educação formal se concretiza no principal caminho para oportunizá-las.

Em seu artigo “Leitura e inclusão social”, publicado na *Revista de Letras*, nº 25-volume 1/2 do ano de 2003, Honorina Maria Simões Carneiro enfatiza a discrepância de oportunidades concretizada, em nossa sociedade atual extremamente competitiva, pela oferta desigual dos saberes acumulados historicamente pelos sujeitos. A autora defende que esse abismo social ocasionado pode ser diminuído através da leitura, pois seu domínio e aprofundamento influenciam diretamente na ascensão social do indivíduo, uma vez que abre caminhos práticos, proporciona o enriquecimento cultural, além de promover sua diferenciação efetiva, já que “nunca será mais um na multidão”. (p. 132). Nesse sentido, na busca por respostas para diminuir a discrepância social brasileira, Carneiro (2003) ressalta:

Como reduzir essa distância, como fazer encolher esse fosso? Este artigo tem a intenção de propor, de forma bastante afirmativa, que a



leitura seja, justamente, utilizada como armamento nessa empreitada de construção de um igualitarismo social a partir da diminuição das desigualdades. Pois, se “um país se faz com homens e livros”, como ficou concebido por Monteiro Lobato, é de se supor que, quanto maior for o nível de contato (e, por extensão, de prática) do brasileiro com a leitura, maior será o seu enriquecimento particular e social, uma vez que em geral o conteúdo da leitura é compartilhado. (p. 132).

Fica evidenciado que o enriquecimento cultural, defendido pela autora em questão e proporcionado pela leitura é um importante fator na busca pela sobrevivência em uma sociedade tão excludente como a nossa. Ao enfatizar o conjunto de elementos humanizadores proporcionados ao sujeito pelo ato de ler, Carneiro (2003) afirma ainda que: “É pela leitura que ele adquire o domínio das armas intelectuais para a luta (quase sempre desigual) na selva de pedra do mundo (pós) moderno.” (p. 133). Nessa perspectiva de âmbito social, uma importante instituição facilitadora para promover esse acesso ao mundo da leitura, democratizando-a é, sem dúvida, a escola.

### **3.1 Leitura e escola: uma relação tranquila? – Compreendendo a leitura no contexto educacional**

Ao oferecer as diferentes possibilidades de práticas leitoras aos estudantes, promovem-se importantes mecanismos de democratização do acesso à palavra. Instituída como responsável pela propagação dos conhecimentos escolhidos como essenciais para se viver plenamente, cabe à escola desenvolver em seus sujeitos habilidades de leitura e escrita para que possam interagir nos mais variados meios socialmente compartilhados. Nesse sentido, à instituição escolar é dada a responsabilidade de formar alunos enquanto cidadãos de cultura.

Especificamente com relação às práticas do ato de ler, não é possível mensurar qual delas é a mais ou menos necessária para que seja favorecida sua real aprendizagem em detrimento de outra. São inúmeras e todas têm sua relevância dentro de nossa sociedade cada vez mais solidificada por pilares da cultura letrada. Magda Soares (2008) enfatiza o papel da escola nesse direcionamento, ressaltando a necessidade da oferta tanto daquelas voltadas para o mundo prático, quanto daquelas que nos alimentam internamente:

É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isso inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real. (p. 33).

Esse caráter polissêmico inerente ao conceito de leitura, atrelando-a tanto aos propósitos do texto, do autor, quanto aos do leitor, é confirmado também pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1 a 4 séries)*:

É necessário refletir com os alunos sobre as diferentes modalidades de leitura e os procedimentos que elas requerem do leitor. São coisas muito diferentes ler para se divertir, ler para escrever, ler para estudar, ler para descobrir o que deve ser feito, ler buscando identificar a intenção do escritor, ler para revisar.” (BRASIL, 1997, p. 45)

A incumbência dessa gama que compõe o vasto campo de habilidades não apenas para o exercício da leitura como também para o da escrita é demasiadamente direcionada às aulas de Língua Portuguesa. Com o surgimento de livros didáticos e apostilas, confeccionados para auxiliar o ensino, o trabalho com o ato de escrever e de ler tem se transformado significativamente ao longo dos anos: pensados a partir das concepções de letramento, as práticas de leitura e de escrita estão sendo sugeridas em situações que as aproximam da realidade, dando um caráter mais significativo às atividades propostas, o que pode contribuir tanto para o entendimento do que se pede quanto para a efetiva aprendizagem por parte do aluno. Dessa forma, a palavra escrita, materializada em cada gênero textual, exige do leitor conhecimentos específicos para que sua leitura seja aproveitada, como nos orientam os *Parâmetros Curriculares Nacionais*:

Há textos que podem ser lidos apenas por partes, buscando-se a informação necessária; outros precisam ser lidos exaustivamente e várias vezes. Há textos que se pode ler rapidamente, outros devem ser lidos devagar. Há leituras em que é necessário controlar atentamente a compreensão, voltando atrás para certificar-se do entendimento; outras em que se segue adiante sem dificuldade, entregue apenas ao prazer de ler. [...] Há textos nos quais as diferentes interpretações fazem sentido e são mesmo necessárias: é o caso de bons textos literários. Há outros que não: textos instrucionais, enunciados de atividades e problemas matemáticos, por exemplo, só cumprem suas finalidades se houver compreensão do que foi dito. (BRASIL, 1997, p. 43)

Não obstante, é perceptível que as atividades propostas no cotidiano escolar, apesar de exigirem a leitura para a sua realização, se concentram em desenvolver a língua escrita, com o objetivo de aprimorá-la, demandando o domínio daquela considerada pela norma culta como padrão. Ao ser preterida, à leitura é atribuída, muitas vezes, uma colocação secundária, como se fosse possível estabelecer, por meio de uma visão dicotômica, a importância da primeira, em detrimento dessa última. A escola acaba dedicando-se pouco à leitura, na inquietação de voltar-se aos problemas da escrita. Dentro dessa polaridade constituída nas atividades que compõem o currículo

escolar, o predomínio da cultura escrita se intensifica, objetivando um modelo ideal de comunicação e à leitura são concedidos aspectos de adereço. Nessa lógica de dicotomização e pesos diferentes, que fundamenta os saberes da sociedade contemporânea e que, por sua vez, influencia a dinâmica do sistema escolar, ao sujeito que dela faz parte impõem-se as exigências que cobram dele, predominantemente, o domínio da língua escrita, tangenciando a leitura.

Esse prestígio dado à língua escrita está tão arraigado no cotidiano escolar que o ensino de língua materna acaba por não conseguir abranger de forma igualitária o desenvolvimento de habilidades escritoras e leitoras, o que dificulta a formação do aluno enquanto sujeito leitor. Por outro lado, cabe lembrar que, apesar de carregar essa responsabilidade, atribuir exclusivamente a culpa pela não formação de leitores à escola, no caso do Brasil, beira, segundo Silva (1986), à infantilidade. Assim, o autor afirma que:

As raízes do problema encontram-se, aqui e ali, em todo corpo social. A maturidade do nosso leitor somente será atingida quando a injustiça, a discriminação, a exploração do trabalho, etc. forem completamente banidas da sociedade brasileira. Em outras palavras, o processo de amadurecimento dos leitores vai ocorrer quando os indivíduos começarem a questionar a alienação imposta e a “ler” mais criticamente a nossa realidade social. (p. 69-70).

Confluindo para o mesmo sentido, Colomer (2007), ao tratar da leitura enquanto prática cultural desafiadora nas sociedades contemporâneas, assevera: “há que se levar em conta definitivamente que hábitos culturais da sociedade não dependem apenas da instituição escolar e que decisões neste âmbito devem basear-se em análise completa do fenômeno e na colaboração de diferentes agentes sociais”. (p. 48).

Fica entendido, dessa forma, que as causas que influenciam diretamente na formação de leitores na realidade brasileira são profundas e complexas, de ordem social. Ademais, especificamente com relação à leitura, no Brasil, é imprescindível ressaltar três proposições. A primeira é a de que, paradoxalmente, por muito tempo, foi utilizada como normatização e disciplinamento, pensada como instrumento de opressão. Isto significa dizer que a leitura já foi utilizada como obrigatoriedade coercitiva para que os alunos se silenciassem ou respondessem avaliações impositivas e de memorização, exercendo negativamente a função de punição devido a comportamentos estudantis considerados inadequados.

A segunda está diretamente ligada à formação do aluno e seu comportamento leitor: por meio de atividades pedagógicas e disciplinares rígidas, a escola vem reduzindo o aluno a um ser passivo, sem permitir-lhe a construção de um discurso pessoal crítico e de uma leitura de mundo aprofundada, uma vez que qualquer análise textual frequentemente fica centralizada na figura do professor. Apesar do avanço nos estudos e discussões acerca do ato de ler, em que a leitura passou a ser matéria de investigação, essa maneira de concebê-la na instituição escolar ainda, de acordo com Kleiman (2002), pode ser observada. A autora esclarece que:

A prática de sala de aula, não apenas da aula de leitura, não propicia a interação entre professor e aluno. Em vez de um discurso que é construído conjuntamente por professor e alunos, temos primeiro uma leitura silenciosa ou em voz alta do texto, e depois, uma série de pontos a serem discutidos, por meio de perguntas sobre o texto, que não levam em conta se o aluno de fato o compreendeu. Trata-se, na maioria dos casos, de um monólogo do professor para os alunos escutarem. Nesse monólogo o professor tipicamente transmite para os alunos uma versão, que passa a ser a versão autorizada do texto. (p. 24).

Aos poucos, está se modificando esse cenário, em que se configuram importantes estudos e debates que encorajam o surgimento de novas práticas, objetivando a formação do leitor proficiente, que consegue transitar pelos diferentes gêneros textuais presentes socialmente. Nessa perspectiva, a leitura ganha diferentes dimensões, inclusive a de desvelamento, capaz de ampliar a percepção de mundo do aluno para nele interagir, exigindo suas ponderações e posicionamentos.

A terceira proposição é a de que sabemos que a leitura em nossa sociedade é bastante desigual, ou seja, a aproximação entre ela e os sujeitos não ocorre da mesma maneira: sabe-se que existem crianças que “leem” desde muito cedo, ainda bebês, e outras que seu primeiro contato com a leitura de textos acontece somente com o seu ingresso no ambiente escolar. É procurando diminuir esta desigualdade que a escola pública e o professor consciente precisam atuar, proporcionando, desde cedo, o contato com os diferentes modos de ler para que os alunos desenvolvam a consciência de sua importância, tornando leitores assíduos, além de transmitirem essa cultura para as gerações futuras, uma vez que “(...) o gosto pela leitura e sua prática são, em grande medida, socialmente construídos”. (PETIT, 2010, p. 22). Destarte, há de se considerar que os comportamentos leitores são aprendidos, inferindo que alunos leitores serão adultos também leitores que influenciarão as gerações futuras.

A escola, por sua vez, ao ter a incumbência de desempenhar um papel significativo na formação de leitores, não consegue contemplar essas diversas dimensões do ato de ler: como sobrevivência, como prazer, como forma de aprendizagem de conhecimentos variados, como ampliação de visões sociais, como empoderamento. O discurso correto e esperado, empenhado na valorização da leitura, até se faz presente no cotidiano escolar, já internalizado por alunos e professores. Entretanto, torna-se vazio, sem sentido e incoerente quando a rotina revela situações contrárias ao não presentificá-la em suas formas e funções variadas.

Por uma série de fatores, dentre eles a falta de tempo para gerenciar um currículo bem abrangente, os professores acabam optando pelo que já está posto, isto é, pela leitura utilitária e didática, em que os textos são fechados em aspectos linguísticos e funções exclusivamente tarefas, concretizando-se na rotina escolar de maneira mecânica. Ganhando o caráter reducionista para a produção de atividades que priorizam a escrita, à leitura é dado então o status de enfadonha e reprodutora da monotonia. Realizada dessa forma, tanto para os professores quanto para os alunos, a leitura passa a ser considerada um tédio, um fardo, desencadeando um possível distanciamento entre ela e os estudantes. Assim, os alunos acabam passando pela escola, entretanto, continuam distantes de situações em que o ato de ler faça profundamente sentido para eles.

Para uma prática de leitura menos enrijecida que seja capaz de conquistar os leitores, é importante, primeiramente, que o professor, seja de qualquer disciplina, não apenas de língua materna, tenha compreensão de que “a palavra escrita é patrimônio da cultura letrada, e todo professor é, em princípio, representante dessa cultura”. (KLEIMAN, 2002, p. 7). Dessa forma, a autora auxilia a reforçar a ideia de que garantir o acesso da leitura do que é escrito ganha o sentido profundo de pertencimento ao meio cultural e social.

Confluindo para a mesma direção, essa ideia de pertencimento fortalecida pelas práticas leitoras é destacada também por Michèle Petit (2008) que, ao se preocupar com os discursos que a juventude francesa tem a dizer, retira conclusões importantes sobre a diminuição de formas excludentes ao meio social através da leitura:

[...] ao escutarmos esses jovens falarem, compreendemos que a leitura [...] tem para eles algumas vantagens específicas que a distingue de outras formas de lazer. Compreendemos que por meio da leitura, mesmo esporádica, podem estar mais preparados para resistir aos processos de marginalização. Compreendemos que ela os ajuda a se

construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. A encontrar a distância que dá sentido ao humor. E a pensar, nesses tempos em que o pensamento se faz raro. (p. 19).

Compreendida por esse viés, em um país capitalista periférico como o Brasil, a leitura ganha um aspecto extremamente relevante: se sua ausência consolida um comportamento marginal às práticas sociais, como ressalta Michèle Petit (2008), sua oferta oportuniza mudanças significativas na interação dos sujeitos, promovendo um tipo de justiça social, principalmente daqueles que advêm das classes menos favorecidas. Ainda nesse sentido, entretanto, de maneira mais abrangente, ao tratar da democratização da escola pública, José Carlos Libâneo (2006) nos traz importantes reflexões sobre o papel social desta instituição ao promover práticas educacionais democráticas. Suas palavras contribuem para ressaltar a defesa da leitura como conteúdo necessário e de responsabilidade inerente à escola enquanto agente capaz de promover transformações ao usufruir de seu potencial:

A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade. [...] Em síntese, a atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade. (p. 39).

O que se pretende enfatizar é que ao não se dedicar às variadas formas de leitura, a instituição escolar ajuda a fortalecer os processos de exclusão e acaba influenciando as condições daqueles para quem a escola pode ser a única garantia de uma melhora de vida. Não como redentora, mas consciente de seu potencial transformador, a instituição escolar necessita fundamentalmente oferecer aos alunos práticas leitoras pensadas como mecanismos de apropriação da cultura da qual também eles fazem parte.

Dentro desse universo plurissignificativo que a leitura carrega em si e, partindo dessa contextualização que permite compreender a importância de todos possíveis, a presente pesquisa objetiva-se, a seguir, defender aquela que tem permanecido aquém durante as aulas de Língua Portuguesa voltadas para o Ensino Fundamental II: a literária.

### **3.2 A leitura literária na escola e seu viés formativo: importantes considerações**

No Brasil, a aproximação do sujeito com o mundo literário está bastante vinculada à escola: para muitos, é neste espaço que acontece o primeiro contato com as manifestações da linguagem literária, concretizadas, nos anos iniciais do ensino básico, pela literatura Infanto-Juvenil. Como lugar privilegiado para a garantia de acesso, a escola pública brasileira é possuidora de um acervo mínimo de textos literários considerado expressivo ao ser comparado àquele da maioria das famílias brasileiras. Apesar desse cenário de proximidade, a qualidade desse tipo de leitura ainda se encontra em jogo, uma vez que a escolarização da literatura pelas instituições de ensino pode reduzi-la a uma função estritamente pedagógica por meio de práticas que não se configuram em modos apropriados para proporcionar sua oferta.

Mas, afinal, para que defender o ensino da leitura literária na escola? De qual literatura? Segundo Annie Rouxel (2013), os avanços, ao longo do tempo, da pesquisa em literatura, pensada didaticamente, alteraram sua concepção estruturada em três paradigmas. É a partir dessa definição que a pesquisa em questão norteia-se, e a literatura passa a ser vista: de maneira mais abrangente, sem se restringir apenas aos textos considerados legítimos; como atividade em que os processos de produção e recepção das obras são essenciais, contrapondo a ideia de pensá-la somente como corpus; e como ato de comunicação, em que o interesse volta-se para os conteúdos das obras e pelos seus valores éticos e estéticos, não mais vista como um fim em si mesma. Essa concepção procura motivar o ensino de leitura de literatura, com o intuito de formar leitores, valorizando suas interpretações do literário fora do cerco da crítica literária academicista, bem como considerar suas reações subjetivas, exigindo, portanto, novas formas de abordá-la.

Destarte, nesse contexto específico de ensino, a leitura de textos literários é defendida, sobretudo, como importante contribuição para a formação do leitor proficiente e crítico, porque seus conteúdos têm algo a dizer, porque seu trabalho em sala de aula amplia a percepção de comportamentos e de temáticas que são fundamentais para entendermos tanto nós mesmos como também o outro, porque sua compreensão promove reflexões importantes que nos nutrem para interagir no mundo ativamente, viabilizando um enriquecimento pessoal. Por essas razões, a defesa da escolarização da leitura literária, a qual aqui tem sido pretendida, alicerça-se em seu viés formativo da constituição humana. Dessa forma, a leitura literária ganha um

aspecto essencial, porque, ao colaborar para impulsionar o que há de mais humano em nós, suas contribuições podem alcançar limites que ultrapassam os espaços e discussões escolares, favorecendo, enfim, transformações sociais.

Abandonando a visão imediatista que a restringe, o presente trabalho sustenta-se acreditando que a leitura da literatura deve ser enaltecida não por meio de uma visão sacralizadora, que apenas a defende pelo uso de um discurso de excelência, mas sim por práticas que a tornem acessíveis aos alunos que chegam ao Ensino Fundamental II como um direito cidadão e fundamental. Por esse viés, o texto literário é percebido por um sentido bastante relevante, como sugere Antonio Candido (1995):

[...] assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a Literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. (...) Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (p. 243).

Dentro dessa concepção defendida por Candido (1995), a literatura passa a ser vista como um bem incompressível (p. 241) que, assim como a alimentação, a vestimenta, a moradia, a arte, a educação, é vital para satisfazer as necessidades mais elementares de qualquer pessoa de maneira desejável. Sua ausência pode causar danos à integridade do indivíduo, “sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora.” (p. 241). Definindo a literatura num sentido mais amplo como toda criação de toque poético, ficcional ou dramático, Antonio Candido (1995) a apresenta como uma condição imprescindível para a existência humana, uma vez que “não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação”. (p. 242).

Por essa razão, a literatura, para esse importante estudioso e crítico literário, não pode ser privilégio de pequenos grupos, é preciso que circule socialmente e amplamente, sem encontrar barreiras para poder ser propagada de maneira equitativa, estando ao alcance de todos, afinal, deve ser compreendida, em todas as modalidades e em todos os níveis, como um direito inalienável. Ademais, seu poder humanizador



“porque faz viver” (CANDIDO, 1995, p. 244) permite, a quem dela se apodera, o desvelamento de possíveis injustiças:

Primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (CANDIDO, 1995, p. 256).

Nessa perspectiva, o enriquecimento pessoal e coletivo permitidos pela leitura da literatura reafirma no homem seus traços essenciais, além de satisfazerem suas necessidades básicas. Essa humanização potencializada pela literatura é definida por Antonio Candido (1995) como:

[...] o processo que confirma nos homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. 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. (p. 249).

A organização da palavra sugerida pelo texto literário comunica-se com nosso espírito e o permite se organizar, bem como nossa mente e sentimentos. Ademais, ao produzir um arranjo especial das palavras escolhidas, toda obra literária sugere uma proposta de sentido, corroborando para a visão que temos do mundo. (CANDIDO, 1995). Dessa forma, a leitura de textos literários parece então extrapolar os limites físicos impostos pela finitude das linhas e margens e, ao promover uma ponte até a realidade, eleva e edifica o sujeito. Essa condição possibilita a aquisição de saberes variados e amplia a consciência de mundo do leitor, conduzindo-o a um caminho diferente daquele obscuro, produzido pela falta de conhecimento, como nos lembra Cosson (2006):

O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras. O conhecimento de como esse mundo é articulado, como ele age sobre nós, não eliminará seu poder, antes o fortalecerá porque estará apoiado no conhecimento que ilumina e não na escuridão da ignorância. (p. 29).

A teoria literária e seus estudos indicam que, em nossa sociedade contemporânea, a leitura do texto literário se constitui em uma modalidade que possui

suas peculiaridades, distinguindo-a de outros textos de circulação social e, entretanto, não menos importante. Segundo Lajolo (1993), nesse tipo de leitura estão presentes diferentes imaginários, valores e comportamentos por meio dos quais a sociedade expressa seus desejos, impasses e utopias. É por isso:

[...] que a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. [...] Cada leitor, na individualidade da sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando.” (p. 106-107)

Essa possibilidade dada ao leitor de relacionar aspectos de sua vida com a obra lida lhe é oferecida por uma característica determinante do texto literário: sua ênfase no plano de expressão, que não apenas vincula conteúdos, como também possibilita sua criação. Assim, apesar da abrangência de significados, o texto literário é aquele em que há o predomínio da função estética da linguagem, em detrimento da função utilitarista encontrada nos não-literários, com propósitos de escrita de informar, explicar, convencer, ordenar, dentre outros. Em outras palavras, o texto literário possui artifícios e elementos balizadores que o estruturam de maneira singular em relação aos demais gêneros textuais. O ensino comprometido com a leitura desses tipos de textos é capaz de “gerar a possibilidade de junção da fruição, do prazer e da tomada de consciência cultural que a literatura oferece”. (ANNIBAL, 2018, p. 42). Na criação de novas relações de sentido, visto que permite o espelhamento entre ficção e realidade, o texto literário é capaz de ressignificar essa última, já que carrega em seu interior diferentes experiências humanas. Essa propriedade específica da literatura é enfatizada pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, que pretende valorizar sua leitura no cotidiano escolar:

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário. (BRASIL, 1997, p. 29).

Assim como Antonio Candido (1995), Annibal (2018) defende o trabalho com a leitura de textos literários no cotidiano escolar, destacando também sua força humanizadora e sua capacidade de tornar nossa vida mais significativa, uma vez que “nos é possível avaliar nossa condição humana e ampliar nosso olhar, e capacidade de

perceber o que nos faz pulsar cotidianamente, trata-se de uma possibilidade mirada para uma vida menos vulgar”. (p. 42).

Seguindo nessa direção, Todorov (2009), ao enfatizar a importância da literatura para o conhecimento do mundo psíquico e social do qual fazemos parte, assegura:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir. [...] Como a filosofia e as ciências humanas, a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos. A realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente (mas, ao mesmo tempo, nada é assim tão complexo), a experiência humana. Nesse sentido, pode-se dizer que Dante ou Cervantes nos ensinam tanto sobre a condição humana quanto os maiores sociólogos e psicólogos [...]. (p.76-77).

A escola torna-se então uma instituição decisiva no contato com o mundo literário de maneira consciente, uma vez que, em uma sociedade como a nossa, em que a desigualdade de renda, de conhecimentos e de saberes é uma característica estrutural, torna-se claro que não é possível contar, no âmbito privado, com a oferta da literatura e de suas abrangências na realidade. Além disso, para Zilberman (2009), a leitura do texto literário está intrinsecamente ligada aos verdadeiros objetivos da escola, como uma possível orientação que fundamenta a existência dessa instituição: “Leitura e escola talvez devam recorrer à literatura para retomar seu rumo e reavaliar seus respectivos propósitos”. (p. 29). A autora continua destacando o papel da leitura da literatura como uma experiência fundamental da realidade, qualificada como mediadora entre cada ser humano e seu presente e, portanto, necessita ser praticada nas instituições escolares, mesmo que não consigam abordá-la plenamente:

Modelo de desvelamento do mundo, a leitura encontra na literatura eventualmente seu recipiente imprescindível. Preservar essas relações é dar sentido a elas. E, se a escola não pode absorvê-las por inteiro, igualmente não pode ser o lugar onde estas se rompem em definitivo, sob pena de arriscar sua missão e prejudicar, irremediavelmente, o ser humano a quem diz servir. (p. 34).

Nesse sentido, o professor de Língua Portuguesa passa a ser um importante mediador que, além de dever garantir o contato de textos literários enquanto bens culturais e, como tais, serem percebidos como de direito dos alunos, ainda precisa conduzir a leitura numa perspectiva reflexiva, uma vez que ocupa espaços de circulação de discursos e de construção de poder: sua prática ganha então uma dimensão política.

Além disso, muitas vezes, os sentidos depreendidos dos textos literários necessitam de um leitor mais experiente (nesse caso, o professor) que dialogue sobre aspectos relevantes do tecido textual para conduzir o leitor em formação a uma maior compreensão e aprofundamento.

À vista disto, sua prática não pode ser monológica, devendo propor situações de interlocução e interação por meio de situações efetivas, concretas e não artificializadas, abandonando aquelas que não respeitem a dinâmica do cotidiano escolar e as participações dos alunos. Dispensando esse tratamento, a abordagem dialógica dá ao aluno centralidade na ação educativa, valorizando suas falas e impressões sobre a leitura do texto lido, como destaca Ramos e Costa (2018):

Pela perspectiva dialógica da língua de leitura literária, a sala de aula constitui-se em um espaço da expressão de diversas vozes. Algumas, emanadas dos textos, de ordem literária, manifestadas pelas figuras do narrador e das personagens; outras, sonoras, audíveis e inconfundíveis na relação entre o aqui e agora da sala de aula, na expressão *sui generis* da fala dos alunos. O importante é que os alunos compreendam que não apenas as vozes provenientes da ordem literária são de origem autoral, mas sobretudo que eles próprios se constituem como autores de seus atos de dizer, mesmo que esses atos compusessem o já dito. (p. 105-106).

Por esse prisma, o professor deve explorar as propriedades de significados e interpretações que o texto literário permite, com vistas a ampliar a visão de mundo do aluno, uma vez que o domínio da cultura letrada possibilita uma maior compreensão do real, bem como da premência de se constituir enquanto cidadão, mesmo que atrelada à rebeldia, como destaca Michèle Petit (2008):

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

As possibilidades oferecidas pelo contato com a palavra literária aos sujeitos que delas usufruem são diversas e transformadoras, como destaca Zilberman (1984):

Já que a leitura é necessariamente uma descoberta de mundo, procedida segundo a experiência individual, cumpre deixar tão somente que este processo se viabilize na sua plenitude, estimulando uma vivência singular com a obra, visando ao enriquecimento pessoal do leitor. (...) Se é a literatura de ficção, na sua globalidade, que deflagra a experiência mais ampla da leitura, sua presença no âmbito do ensino provoca transformações radicais que, por isto mesmo, lhe são imprescindíveis. (p. 21-22)

Dessa forma, ao compor o espaço destinado às aulas de língua materna, ou seja, um espaço pedagógico, a leitura literária aqui enaltecida é pensada essencialmente por sua contribuição formativa, fazendo oportuno, uma vez que há a concordância, destacar as palavras de Annie Rouxel (2013), ao defender a finalidade do ensino da literatura e a importância da ação do professor para atingir o objetivo proposto:

É a formação de um “sujeito leitor livre, responsável e crítico- capaz de construir o sentido de modo autônomo (...) É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino de literatura vislumbra. (p. 20).

Ainda de acordo com Annie Rouxel (2013), ao defender a importância da leitura literária como uma experiência subjetiva, a autora afirma que as obras literárias impulsionam uma atividade intelectual formadora, proporcionando processos interpretativos conscientes e inconscientes. Rouxel (2013) evidencia ainda que:

O leitor investe no texto a partir de sua experiência de mundo e da literatura e se afigura o universo ficcional com imagens mentais que lhe são próprias. Ao mesmo tempo, a incompletude do texto suscita no leitor uma forte atividade inferencial: inferências lógicas, resultantes do sistema linguístico, inferências pragmáticas que convocam os saberes enciclopédicos -ambas são automáticas- e abduções que requerem relações cujos resultados permanecem marcados pela incerteza. (p. 25).

Em outro ensaio, intitulado “Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor”, Annie Rouxel (2014), reconhecendo a necessidade de um trabalho efetivo com a leitura literária na instituição escolar, aponta para uma prática em que se abandone uma abordagem estritamente formal e técnica, embasada em ferramentas de análises limitadoras, em que a escola é vista como um lugar de “aquisição programada de saberes” (p. 21) e que, portanto, acaba deixando “fora do jogo o leitor enquanto sujeito”. (p. 20). Para a autora, é indispensável uma oferta da leitura literária que leve o aluno a pensar, a agir e se construir, mantendo uma relação durável e pessoal com o texto literário:

[...] é necessário instituir alunos, sujeitos leitores, o que significa renunciar, na sala de aula, ao conforto de um sentido acadêmico, conveniente, “objetivado”, para engajar os alunos na aventura interpretativa, com seus riscos, suas instabilidades, suas contradições, suas surpresas, suas descobertas, mas também seus sucessos. A leitura literária, assim pensada, se apoia nas experiências de leituras particulares dos alunos pelos quais o texto toma vida e significação. O que importa a partir de então não é mais atualizar o máximo de potencialidades do texto tendo como molde o *Modelo*, de U. Eco; mas, incitar os leitores reais, empíricos, a ousarem a ler a partir de si, a reagir e a refletir sobre os efeitos da obra sobre eles. (p. 21, grifo da autora).

Annie Rouxel (2014) continua o seu percurso na defesa da leitura literária subjetiva, ressaltando a importância do encontro entre leitor e obra que, além de ser único, é bastante complexo. Referindo-se a Hans Robert Jauss, a autora em questão afirma que a experiência proporcionada pela leitura literária é mais enriquecedora se comparada a saberes conceituais:

Em sua *Pequena Apologia da experiência estética*, Hans Robert Jauss analisa todo o ganho que o leitor tira do seu encontro com a obra. Ele mostra, por exemplo, que o fenômeno da identificação, longe de ser um comportamento passivo de abandono de si e de pura submissão ao texto – uma regressão, uma forma de alienação – é ao contrário, uma experiência complexa em que o sujeito sai enriquecido tanto no plano afetivo quanto no cognitivo. Na vivência do fictício, o leitor adquire saberes experienciais, saberes de natureza intuitiva e empírica que o marcam bem mais do que os saberes puramente conceituais. (p. 22-23).

Nessa ótica, a leitura literária não apenas amplia o olhar do leitor para que reconheça as sutilezas, a extensão, os sentidos e as complexidades das construções literárias, como também permite o acesso à cultura, capaz de promover uma inserção social do indivíduo pelo domínio e pela compreensão da palavra:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito da leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2006, p. 30).

Essa consciência de mundo proporcionada pela leitura literária, que extrapola o conceito do ato de ler, visto tradicionalmente como a decifração do material escrito, é ressaltada por Vera Teixeira de Aguiar (2013):

Ler é, assim, apropriar-se de um produto cultural, gerado intencionalmente por um ou mais autores inseridos em determinada comunidade. É entrar em contato com um objeto histórico e social, construído ideologicamente, através do qual o sujeito marca sua presença na coletividade em que vive. A atividade de leitura propicia, por isso, a expansão do leque de experiências do sujeito, que passa a interagir com novas ideias e sentimentos, novas formas de conceber o mundo e as relações humanas. (p. 154).

Nesse sentido, o trabalho de leitura voltado aos textos literários deve acontecer desde cedo, valorizando aqueles encontrados na Literatura Infanto-Juvenil, uma vez que também favorecem uma experiência estética, possibilitando um conhecimento do próprio eu, como afirma Nelly Novaes Coelho (2000):

A Literatura Infantil é antes de tudo, Literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida,

através da palavra. Funde os sonhos e sua vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização. (p. 27).

Outro aspecto importante relacionado à influência da Literatura Infanto-Juvenil, gênero que se articula na dinâmica de um novo público e de novas formas de linguagem, é seu poder revolucionário, uma vez que respeita a criança como um ser pensante, capaz de adquirir conhecimentos para questionar a realidade. Essa abertura ao questionamento contribui para modificar paradigmas e ordens impostas vigentes, fortalecendo a necessidade de sua presença como imprescindível em sala de aula:

(...) a literatura deve, considerando a criança como ser agente, assumir-se como um veículo capaz de burlar o sistema. É quando a reprodução do saber, necessária para assegurar a continuidade mínima do processo de conhecimento, se reveste de um sentido positivo: a criança, o jovem, o adulto aprendem um saber reproduzido mas produzem também um saber proveniente do questionamento deste, por intermédio justamente das potencialidades transgressoras que o texto literário e outras formas de conhecimento paralelas lhe abrem. (KHÉDE, 1986, p. 11).

O enriquecimento e propriedades que a leitura dos textos literários provoca no leitor desde cedo são tão notórios que extrapolam os ganhos pessoais, ou seja, proporcionando ao sujeito uma melhora significativa em sua constituição como ser humano, beneficia, conseqüentemente, também seu entorno social. Entretanto, seu distanciamento do cotidiano do jovem contemporâneo é visivelmente percebido, podendo ser notado pelo seu comportamento nos mais diferentes espaços, inclusive, na escola, como ressalta Cosson (2014):

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

Concorrendo com o mundo tecnológico, a escola não pode permanecer alheia a essa profunda transformação social. É justamente para corresponder à complexidade dos novos tempos que se faz necessário oferecer uma melhor formação àqueles que vão atuar nessa sociedade de consumo e cada vez mais excludente. Nesse caminho, é essencial promover o resgate da leitura literária (que exige concentração e tempo), buscando estratégias adequadas para desenvolver nos alunos o interesse pelo mundo ficcional de papel em detrimento daquele apresentado pelo virtual (caracterizado pela rapidez, que leva à dispersão).

Apesar das críticas em torno das perdas provocadas por práticas pedagógicas que visam o estudo sistematizado da literatura, segundo Soares (2006), é inevitável a escolarização do texto literário, uma vez que a didatização de conhecimentos é uma das essências da escola. Entretanto, a autora ressalta que, se feita adequadamente, prevalecendo uma experiência que respeite o texto literário como um todo repleto de significância, contribui consideravelmente para a formação eficaz do leitor literário em idade escolar:

Distinguimos entre uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada da literatura: adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal do leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler. (p. 47).

Nesse sentido, a escolarização adequada da leitura literária deve ser constante na escola pública brasileira como forma também de resistência ao socialmente imposto pelos currículos oficiais que, por sua vez, parecem designar à população que depende dessas instituições um ensino bastante restrito e despreocupado com relação ao desvelamento proporcionado por essa prática leitora. Esse descobrimento do mundo ao redor oportunizado ao aluno pela leitura literária é defendido aqui como um importante fator para o seu processo de desenvolvimento humano, que, conseqüentemente, pode proporcionar o seu empoderamento, termo que merece ser aprofundado, a seguir, por ser fundante nessa pesquisa.

### **3.2.1 A leitura literária e o conceito de empoderamento**

Na era do mundo globalizado em que vivemos, as dinâmicas que orientam as sociedades capitalistas fundamentam-se, principalmente, em práticas excludentes que contribuem para emergir desigualdades, ocasionando a dominação dos menos favorecidos por aqueles que detêm conhecimentos, saberes e poder econômico. Nesse contexto, as culturas e vozes de grupos sociais minoritários costumam ser silenciadas por serem consideradas inferiores, impossibilitando que esses sujeitos não apenas reajam, como também ocupem os espaços sociais de maneira igualitária. Esse movimento favorece o surgimento de uma cultura que não se preocupa, que ignora os sujeitos enquanto indivíduos com direitos, além de não terem valorizados seus produtos culturais, seus discursos, desconsiderando suas histórias e narrativas.



A educação, de maneira geral, deveria contribuir para a compreensão desse contexto, ao mesmo tempo em que necessitaria conduzir o aluno para alcançar o arcabouço cultural existente, que tem um valor distintivo e que favorece o acesso a universos sociais, artísticos e econômicos diversos. Nesse sentido, favoreceria práticas emancipatórias ao ser humano, proporcionando a consciência de seu poder individual, como o de escolha e, conseqüentemente, o fortalecimento de sua autonomia e uma socialização crítica.

Entretanto, no Brasil, as instituições escolares parecem ir à contramão dessa perspectiva. Enfraquecida, a escola voltada para os sujeitos das classes sociais mais pobres acaba promovendo práticas que favorecem a manutenção da ordem econômica e social vigente, preconizando um ensino que não desperta no aluno uma tomada necessária de consciência, contribuindo para a perpetuação da ordem social em vigor. Em outras palavras, a escola, que deveria oferecer conhecimentos e saberes transformadores, acaba, contrariamente, favorecendo a manutenção dos mecanismos que fortalecem a desigualdade.

Durante um tempo considerável, a literatura voltada para os mais jovens contribuiu para difundir valores que beneficiavam os detentores de poder, mascarando ações de interesses próprios em boas ações pedagógicas, como lembra Lajolo (1986):

Escola e literatura infantil constituem, pois, uma equação, onde a primeira, por ser uma instituição do Estado, enleia a segunda em práticas políticas e ideológicas favorecedoras das classes dominantes que tanto se servem do livro para a difusão de valores que lhe são caros como servem ao livro, na medida em que patrocinam sua adoção e incentivam seu consumo através de campanhas pela leitura.[...] Tutelam-se professores e alunos, sendo que estes, no fim do percurso, cumprem a passiva função de leitores/consumidores visados pelo produto. (p. 45).

Significa dizer que os alunos acabavam sendo impedidos de vivenciar, dentro dos muros da escola, práticas de leitura e escrita fortalecedoras para torná-los mais conscientes e, conseqüentemente, viver de uma maneira menos limitadora, ao desenvolver criticamente o seu olhar para o mundo.

Com o desenvolvimento de estudos sobre a importância da leitura desde a mais tenra idade e sobre a qualidade dos textos a serem oferecidos para os mais jovens, as obras da literatura Infanto-Juvenil vêm ganhando um cuidado considerável, que, ao evitar o pedagogismo, trazem temáticas significativas para o alargamento dos horizontes de seus leitores. Dessa forma, a presença desses livros se faz necessária no cotidiano da

escola, como importante ferramenta de construção humana, oportunizando o empoderamento do aluno.

Partindo do pressuposto de que a palavra empoderamento, no Brasil, ganhou recentemente, bastante visibilidade associada à luta feminina pela equidade de gênero e podendo ser compreendida por diferentes perspectivas, julgo importante tecer considerações que fundamentam o seu uso, considerado basilar, dentro dessa pesquisa. Segundo Ruth Banquero, em seu estudo realizado em 2012, o termo em questão, apesar do uso, ainda não havia sido registrado nos dicionários de Língua Portuguesa:

A inexistência do termo “empoderamento” em dicionários brasileiros recentes e a diversidade de sentidos atribuídos ao termo indicam o caráter polissêmico e complexo desta categoria. O neologismo “empoderamento” está, no entanto, consignado no Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea das Ciências de Lisboa e registrado no Mordebe – Base de Dados Morfológica do Português. O termo é um anglicanismo que significa obtenção, alargamento ou reforço de poder. (p. 173-174)

Entretanto, atualmente, a palavra empoderamento já pode ser encontrada nos dicionários eletrônicos. De acordo com o Dicionário Michaelis on-line, acessado em 18 de maio de 2018, o termo em questão está relacionado com uma ação que:

Envolve consciência social dos direitos individuais para que haja a consciência coletiva necessária e ocorra a superação da dependência social e da dominação política. É um processo pelo qual as pessoas aumentam a força espiritual, social, política ou econômica de indivíduos carentes das comunidades, a fim de promover mudanças positivas nas situações em que vivem. Implica um processo de redução da vulnerabilidade e do aumento das próprias capacidades dos setores pobres e marginalizados da sociedade e tem por objetivo promover entre eles um índice de desenvolvimento humano sustentável e a possibilidade de realização plena dos direitos individuais. (MICHAELIS, 2018).

É notório que o termo está relacionado a aspectos que promovem transformações profundas, de ordem individual, que refletem no mundo social. Banquero (2012), ao apresentar a origem da palavra empoderamento, ressalta que o termo está estritamente relacionado a movimentos sociais ligados ao pleno exercício da cidadania:

Embora a utilização crescente do termo *empowerment* tenha se dado a partir dos movimentos emancipatórios relacionados ao exercício de cidadania – movimento dos negros, das mulheres, dos homossexuais, movimentos pelos direitos da pessoa deficiente – nos Estados Unidos, na segunda metade do século XX, a Tradição do Empowerment (Empowerment Tradition) tem suas raízes na Reforma Protestante, iniciada por Lutero no séc. XVI, na Europa, num movimento de protagonismo na luta por justiça social (HERRIGER, 1997). Neste sentido, conforme assinalam Hermany e Costa (2009), o tema do

empoderamento social não é novo, no entanto, o marco histórico que trouxe notoriedade ao conceito foi a eclosão dos novos movimentos sociais contra o sistema de opressão em movimentos de libertação e de contracultura, na década de 1960 do século passado, nos Estados Unidos, passando o *empowerment* a ser utilizado como sinônimo de emancipação social. (p. 174-175, grifos da autora).

Ainda que haja o uso indiscriminado do termo, os debates sobre a palavra empoderamento caminham em direção a duas dimensões essenciais: a educativa e a política, já que visões de mundo e de propósitos sociais são a base de sua concepção (BANQUERO, 2012). Apesar de parecer ser recente, ainda segundo Banquero (2012), o conceito de empoderamento já foi usado por Paulo Freire na década de 80 em sua tentativa de defender a educação como prática social libertária:

Na perspectiva freireana, o empoderamento individual, fundado numa percepção crítica sobre a realidade social, é fundamental, mas tal aprendizagem precisa ter relação com a transformação mais ampla da sociedade [...]. Nessa perspectiva, o empoderamento, como processo e resultado, pode ser concebido como emergindo de um processo de ação social no qual os indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos, gerando pensamento crítico em relação à realidade, favorecendo a construção da capacidade pessoal e social e possibilitando a transformação de relações sociais de poder. (p. 181).

Seguindo essa linha de raciocínio, a leitura de textos literários vivenciada na escola favorece uma democratização da cultura e, no leitor, o desenvolvimento do seu empoderamento, uma vez que a literatura contribui para tornar claros seus sentimentos e emoções ao mesmo tempo em que permite reconhecer suas dificuldades interiores enquanto ser social, ou seja, leva-o a se conhecer melhor, alicerçando sua identidade. Crescendo e participando de um ambiente que instiga a reflexão, que ofereça formas de aprendizagem estimuladoras de sua autonomia, há uma maior possibilidade de os alunos permanecerem nesse caminho, fora do espaço escolar, dando continuidade ao processo de aprender em seus múltiplos sentidos.

Em outras palavras, sustento aqui que a literatura, ao espelhar o que há de mais genuíno do real, promove no aluno o agir simbolicamente sobre o mundo ali projetado, permitindo explorar as propriedades formativas do ato de ler de maneira que favoreça o seu engajamento pessoal, modificando o seu próprio mundo. É uma ação que Paulo Freire (1980) identificou como conscientização das massas.

Ao oportunizar o desenvolvimento da capacidade argumentativa, auxiliando na construção de pensamentos abstratos e reflexivos, bem como na formação de opiniões próprias, a leitura do texto literário outorga ao leitor o seu fortalecimento individual,

revigorando-lhe enquanto sujeito e, ainda, viabilizando a transformação de seus percursos. Esse exercício, em longo prazo, posto como prática diária, passa a ser visto então como possibilidades de desenvolvimento de reforço e alargamento de poder, viabilizando ao aluno-leitor, pela consciência que desperta, tomadas de decisões sadias diante dos desafios da vida.

A leitura, por este viés, passa a ser uma forma de integração do aluno com a vida e o meio social: valorizando sua participação linguística e admitindo que siga suas próprias vias de produção de sentido, permite-lhe que faça uso da sua voz, que não deve ser contida, pelo contrário, deve ser aguçada e encorajada. Ao oferecer subsídios para que o estudante possa ser protagonista do ato educativo, a sala de aula contribui para afastá-lo de possíveis situações de alienação e manipulação.

A educação, nessa perspectiva, realmente se concretiza como uma prática instigadora e libertadora, uma vez que proporciona ao aluno condições de descobrir-se e de apoderar-se como sujeito de sua própria destinação histórica, permeabilizando-se, assim, aos possíveis desafios apresentados em sua trajetória (FREIRE, 1967).

Nesse sentido, a leitura literária ganha um viés político, já que gerencia as forças e sentimentos interiores do leitor para uma tomada de consciência, proporcionando seu exercício de poder na realidade em que se encontra. A escola passa então a ser, ao invés de uma mantenedora do *status quo*, um lugar que instiga mudanças sociais, ao contribuir para a formação de sujeitos engajados porque se sentem capazes, porque se sentem empoderados. Guiada por essa convicção, apresento, em seguida, as atividades de intervenção que objetivaram, sobretudo, defender o literário nas aulas de Língua Portuguesa, para que meus alunos, por meio dele, se empoderassem.

*Desde as origens, a literatura aparece ligada a essa função essencial: atuar sobre as mentes, nas quais se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, nos quais se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem [...]. No encontro com a literatura (ou com a arte em geral) os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade.*

*Nelly Novaes Coelho*

#### **4. Início das intervenções - Projeto Piloto: *Faça a sua escolha***

No ano de 2018, durante minhas aulas de Língua Portuguesa com os alunos que compõem o corpus dessa pesquisa, procurei conhecê-los, buscando aproximar-me deles, de maneira que não sentissem medo ou insegurança ao participar das atividades diárias. Durante as aulas, percebi que muitos ainda demonstram não estarem à vontade para expor suas dúvidas, opiniões e questionamentos dentro da dinâmica de sala, comportamento compreensível para a idade dos alunos em foco.

Ter em mente a complexidade para a oferta de textos literários de forma adequada na tentativa de promover práticas de leitura de maneira a não torná-la maçante ou uma experiência torturante e ainda favorecer o encontro prazeroso do aluno com o texto literário não é uma tarefa fácil. Ao adentrar a escola, a leitura literária passa pelo crivo da escolarização, necessitando procurar caminhos que promovam o acesso ao que será lido de forma exitosa.

Apesar das dificuldades enfrentadas tanto de ordem metodológica, como estrutural e formativa, o estudo aqui desenvolvido partiu da ideia de que, quanto antes for oferecido o acesso à leitura literária, melhor será a constituição do aluno enquanto leitor proficiente, capaz de, gradativamente, ler obras cada vez mais complexas e densas. Nesse sentido:

O trabalho com o texto literário nas quatro séries do ensino fundamental, ciclo II, contribuirá para o enriquecimento do repertório literário, oral e escrito dos alunos, ao mesmo tempo que desenvolverá algumas habilidades importantes como a apreensão do implícito e do subjetivo, os modos de dizer próprios de cada autor, a capacidade de ler as diversas camadas do texto, a apreensão de sensações distintas pelos encontros sonoros, entre outras formas de ampliar a compreensão dos sentidos do texto. Assim, no momento em que esse aluno chegar ao ensino médio terá desenvolvido habilidades que permitirão o desvendamento de obras literárias consideradas mais difíceis. A proficiência leitora e o prazer pelo texto literário são um longo caminho a ser desvendado [...]. (MACHADO e SOUZA, 2016, p. 190).

Diante do exposto, a primeira etapa, dentro da proposta de intervenção da pesquisa em questão, para, desde o início, incentivar a leitura de textos literários e o gosto por ela, foi pensar em uma prática menos impositiva possível. Nesse sentido, levei em consideração a ideia de favorecer a autonomia dos alunos, proporcionando o encontro com o texto literário a partir das escolhas de cada um. A dinâmica do sistema escolar da rede pública estadual paulista, apesar de reforçar nos documentos oficiais que a regulam uma formação que pretende tornar os alunos autônomos, ainda se concretiza por meio de uma rotina bastante impositiva e disciplinadora, em que os estudantes são demasiadamente silenciados e invisibilizados, dificultando o favorecimento de comportamentos emancipatórios. Além disso, as tomadas de decisões são muito pautadas pelo professor, sem levar em consideração as opiniões e os desejos dos alunos.

Vejo que o poder de escolher o livro a ser lido propicia o início de uma conscientização fortalecedora para o processo de empoderamento do aluno. Além disso, dá indicativos significativos para compreender os comportamentos leitores dos alunos dos sextos anos, ao evidenciarem, com suas escolhas, suas preferências. É oportuno ressaltar também que essa primeira proposta de intervenção aqui descrita surgiu em um momento em que ainda não estava convencida da necessidade em optar por uma metodologia teórico-didática, uma vez que temia o engessamento da leitura literária concretizada em passos e etapas.

Nesse sentido, durante o mês de novembro, propus um projeto piloto intitulado *Faça a sua escolha*. Participaram alunos entre onze e doze anos de idade, dos sextos anos A, B e C, os dois primeiros com 28 alunos e o último com 27. Apesar de já estarem bastante familiarizados com a ida até a sala de leitura, nesse projeto piloto, eles tiveram a oportunidade de conhecer alguns títulos que fazem parte do meu acervo pessoal. Diferentemente do projeto descrito no início desse trabalho feito com todos os alunos da escola, em que não há nenhuma atividade feita ocorrida posteriormente à leitura do livro, nesse caso, foi pedido que realizassem a apresentação do exemplar lido.

#### **4.1. Objetivos**

O projeto piloto *Faça a sua escolha* teve como objetivo geral auxiliar o desenvolvimento de comportamentos mais autônomos dos alunos, contribuindo para o seu empoderamento, a partir do poder de escolher um livro que desejassem ler, para, em seguida, apresentá-lo. Com relação aos objetivos específicos, destaco três: permitir que

os alunos lidem com a liberdade de escolha; acompanhar o avanço do domínio da linguagem utilizada por eles, ao expor suas ideias e reflexões com mais segurança sobre a obra lida; conhecer quais são suas preferências de textos literários.

## 4.2 Metodologia

Para a concretização desse projeto, foram utilizadas duas aulas. Na primeira, expliquei aos alunos que eles participariam de uma atividade de leitura que consistiria em ler um livro para depois apresentá-lo para a sala, contando um pouco sobre suas impressões de leitura, se haviam gostado ou não dele, se o indicariam. O formato da apresentação seria também escolhido por eles, podendo ser feita em forma de cartaz, vídeo, resumo, ilustração, apresentação oral ou história em quadrinhos. A proposta foi colocada na lousa da seguinte maneira:

Orientações para o projeto: *Faça a sua escolha.*

Você deverá escolher um livro dentre os que estão sobre a mesa ou indo até a sala de leitura. Após a leitura, você precisará apresentá-lo, destacando suas impressões sobre o que leu, se gostou ou não dele, se indicaria o livro para alguém. Você terá entre 7 e 8 dias para realizar essa atividade.

A forma de apresentação utilizada pode ser: vídeo, texto escrito, cartaz, ilustração, apresentação oral ou história em quadrinhos.

Na segunda aula, posicionei meus livros sobre a mesa, totalizando 18, tanto de autores considerados consagrados da Literatura Infanto-Juvenil quanto de autores não muito conhecidos. Porém, títulos que já conhecia e que acreditava serem significativos para a faixa etária em que meus alunos se encontravam. Outro aspecto importante que deve ser destacado foi a opção por textos literários curtos, uma vez que o desenvolvimento do projeto ocorreu bem próximo ao término do ano letivo.

Como não tinha exemplares suficientes para que cada aluno levasse um para casa, com os três sextos anos, dividi as salas em dois grandes grupos. Deixei que os 14 primeiros alunos da lista de chamada viessem escolher um título para ler e, na semana seguinte, apresentar suas impressões de leitura conforme tivessem optado. Enfatizei também que se não quisessem escolher nenhum livro que eu havia levado, poderiam retirar na sala de leitura algum outro que tivessem vontade de ler. O restante dos alunos escolheria e levaria para casa nessa aula, quando a primeira turma devolvesse os exemplares. Assim, nas duas primeiras semanas do mês de novembro, apliquei a

atividade no sexto ano B, nas duas semanas finais, no sexto ano A e no começo de dezembro, apliquei com o sexto ano C. Os títulos para a escolha do meu acervo pessoal foram:

1. *A bicicleta voadora*, de Jonas Ribeiro;
2. *A caligrafia de Dona Sofia*, de André Neves;
3. *A festa no céu*, de Ângela Lago;
4. *A aposta*, de Tatiana Belinky;
5. *A Moça Tecelã*, de Marina Colasanti;
6. *As coisas boas do ano*, de Tatiana Belinky;
7. *Até as princesas soltam pum*, de Ilan Brenman e Ionit Zilberman;
8. *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque;
9. *Eu tropeço e não desisto*, de Giselda Laporta Nicolelis;
10. *Flicts*, de Ziraldo;
11. *Lúcia já-vou-indo*, de Maria Heloísa Penteado;
12. *O caso do vaso*, de Tatiana Belinky;
13. *Ofélia, a ovelha*, de Marina Colasanti;
14. *O Lobo e o Carneiro no sonho da menina*, de Marina Colasanti;
15. *O muro*, de Fabiana Miraz;
16. *Umbigo indiscreto*, de Eva Funari;
17. *Quatro amigos*, de Tatiana Belinky;
18. *Vira-lata*, de Stephen Michael King.

#### **4.3 Resultados do projeto**

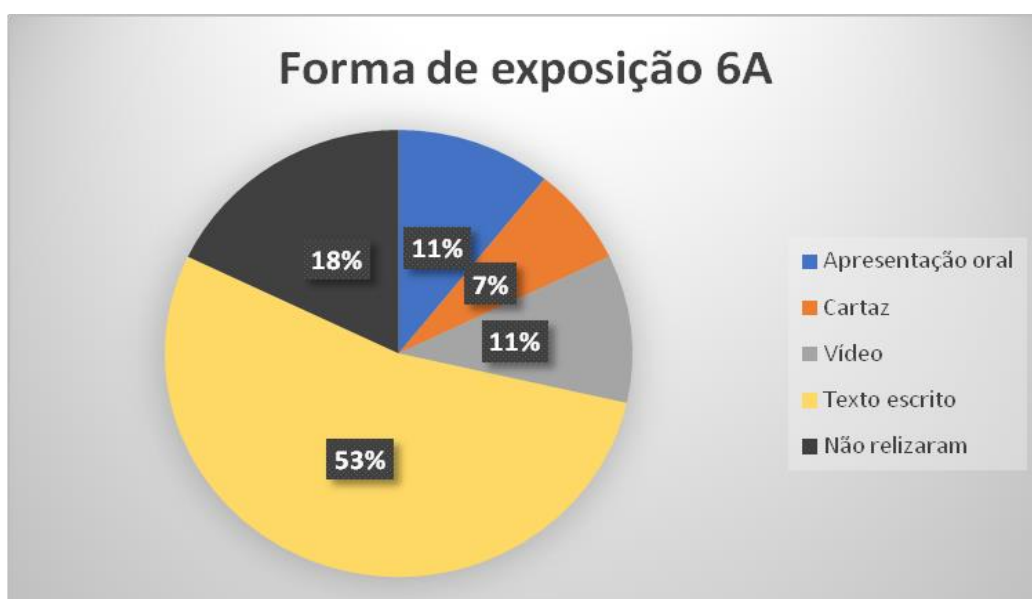
De imediato, causou-me estranhamento a dificuldade dos alunos em lidar com a liberdade de escolha, tanto do exemplar quanto da maneira como exporiam suas impressões. Muitos me perguntaram qual das formas de apresentação do livro eu preferiria, qual livro dentre aqueles eu gostava mais ou achava mais fácil de ler. Em todas as vezes, enfatizava que as escolhas não deveriam ser feitas por mim, mas sim por eles. Percebi que os alunos, apesar de poderem optar, fazer as próprias seleções, ainda sentem a necessidade do auxílio do professor, esperando a apreciação ou o consentimento do docente. Foi possível notar também que alguns alunos usam como critério de seleção o tamanho do livro, preocupados com a espessura, com o número de páginas, se contém ou não figuras.



A maioria dos alunos do sexto ano B escolheu um dos livros que levei, poucos preferiram ir até à sala de leitura para a retirada de outro exemplar. A escolha nessa sala ocorreu sem nenhum tipo de desentendimento. Os alunos em questão são bastante participativos e, de maneira geral, demonstram interesse nas atividades propostas e com essa não foi diferente, uma vez que essa turma em especial manifesta muito apreço pelos momentos de partilha de leitura durante nosso cotidiano.

Contrariamente, os alunos do sexto ano A não se interessaram pelos títulos dos livros do meu acervo pessoal, optando por ir até a biblioteca para a retirada de exemplar. Nessa sala, os alunos também são bastante interessados e sempre realizam as atividades. Dos 28 alunos frequentes dessa sala, três optaram pela apresentação oral; dois fizeram cartazes; três confeccionaram um vídeo utilizando o aparelho celular; quinze optaram pelo texto escrito e cinco não realizaram a atividade, como mostra o gráfico abaixo:

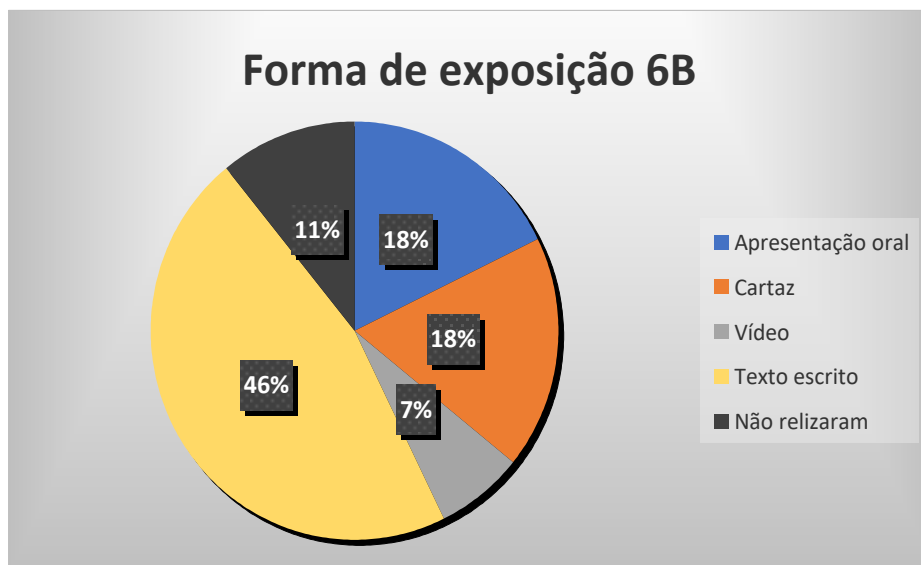
Gráfico 3- Forma de exposição de leitura realizada- 6ºA



(Fonte: a autora)

Já com relação aos 28 alunos do sexto ano B, cinco escolheram a apresentação oral; cinco fizeram cartazes; dois confeccionaram vídeo, treze alunos fizeram um texto escrito e três alunos não realizaram a atividade, de acordo com o gráfico abaixo:

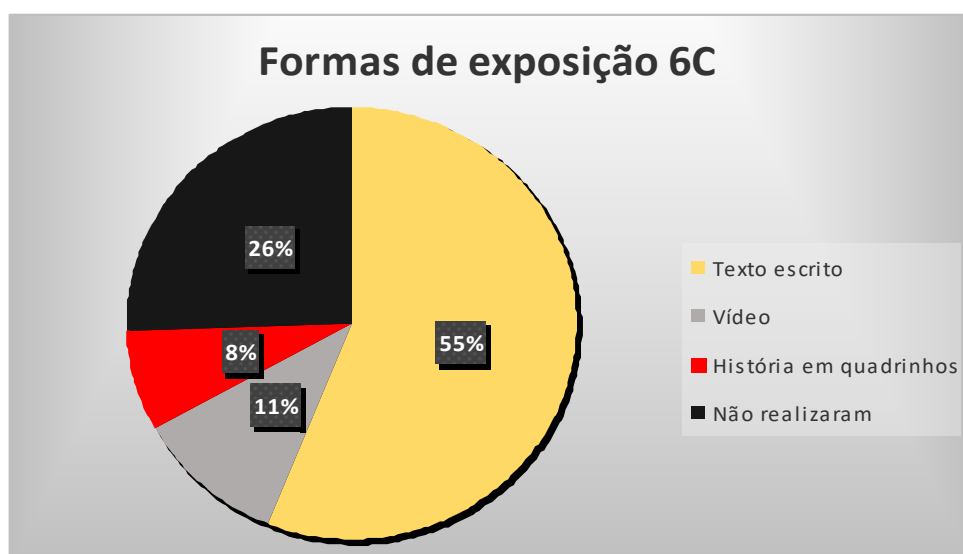
Gráfico 4- Forma de exposição de leitura realizada- 6ºB



(Fonte: a autora).

Todos os alunos do sexto ano C também escolheram livros da sala de leitura, nenhum se interessou por aqueles que eu havia levado. Nessa turma, as participações foram menores, os alunos são mais agitados e dispersos, e já demonstram menos interesse pelas atividades propostas. Dos 27 alunos, nenhum optou pela apresentação oral ou pelo cartaz. Quinze optaram pelo texto escrito, três alunos produziram vídeos, dois confeccionaram histórias em quadrinhos e sete alunos não realizaram a atividade proposta, concretizando o gráfico abaixo:

Gráfico 4- Forma de exposição de leitura realizada- 6ºC



(Fonte: a autora).

Analizando a forma de apresentação, por serem alunos que nasceram na era da revolução das diversas mídias, estarem imersos nos meios digitais e serem bastante influenciados pelos *youtubers*, esperava que a predominância na escolha feita por eles estivesse atrelada à opção de produção de vídeos, acreditando que se sentiriam mais à vontade para se expressarem.

Entretanto, como é possível perceber, a maioria dentre as três salas optou pelo trabalho escrito. Os textos escritos possuíam uma boa apresentação, sendo destacados o título da obra e o autor. Entretanto, a escrita se apresentou muito presa aos aspectos estruturais do livro, concretizados na preocupação, principalmente, em recapitular o enredo da história, sem levar em consideração as impressões de leitura, se houve identificação com o texto, se gostaram, etc. Senti falta das percepções dos alunos, dos seus sentimentos e emoções após o término da leitura, enfim de sua subjetividade, como enfatiza Annie Rouxel (2013). A inferência que faço é a de que os alunos da realidade em questão já estão bastante condicionados à maneira exigida pela instituição escolar de realizar trabalhos após uma leitura literária, concebendo-a estritamente como uma atividade de aferição, em que a escrita é uma espécie de confirmação e de garantia de realização do que foi pedido.

Os leitores que escolheram apresentar suas impressões oralmente, mesmo que timidamente, mostraram mais capacidade para ressaltar suas reais opiniões sobre o livro lido, uma vez que, em alguns momentos, houve a mediação do professor para lembrá-los de discorrerem sobre esse aspecto, demonstrando seu gosto ou não pela história e seus motivos. Nas outras formas de apresentação, isso não foi possível. Foi a partir desse momento que tive a comprovação da necessidade, para um melhor aprofundamento da leitura literária de alunos que frequentam essa etapa de escolarização, do professor enquanto mediador do processo.

#### **4.4 Conclusão**

O projeto piloto *Faça a sua escolha* proporcionou reflexões importantes com relação à leitura literária vivenciada pelos meus alunos. Primeiramente, considero que não houve uma explicação eficiente, ou seja, houve uma falha metodológica, uma vez que talvez não tenha expressado claramente para eles a importância em destacar as impressões individuais sobre a leitura realizada. Por outro lado, demonstrou que muitos se mantêm presos a modelos pré-estabelecidos, tentando recuperar a obra literária por

completo, detendo-se a seus aspectos estruturantes, como, por exemplo, as ações das personagens, o enredo, o local onde se desenvolveu a narrativa, deixando de lado seus posicionamentos e opiniões sobre ela, como se suas percepções após a leitura não fossem também essenciais. É como se a escola formatasse o aluno, desde muito cedo, de maneira que padronizasse suas produções, enquadrando seus pensamentos de acordo com o que ela espera e acredita ser adequado. Entendo que essa prática não oferece espaço para o aluno se posicionar, ao objetivar avaliá-lo de acordo com aquilo que ele consegue lembrar-se da obra lida, sem valorizar suas reais percepções dela, tão importantes quanto. E o aluno, por sua vez, ao chegar ao Ensino Fundamental II, parece já compreender esse jogo, contribuindo para a sua manutenção. Analisado por esse viés, o projeto piloto não atingiu seu principal objetivo.

Percebi também que os alunos, em sua maioria, sentem muita dificuldade em se apresentar oralmente, demonstrando insegurança e medo. Apesar de estimular a participação oral durante as aulas, vejo que não está sendo suficiente para que consigam se expressar adequadamente e de maneira articulada, perante um determinado grupo. Entretanto, se faz necessário considerar que o público em questão está em desenvolvimento, ainda apresenta comportamentos imaturos, o que justifica como natural e compreensivo o fato de não se sentirem confortáveis para expor suas impressões de leitura.

Com o término da realização dessa atividade, surgiram algumas inquietações acerca da abordagem da leitura literária nos sextos anos em que leciono e que foram fundamentais para estabelecer estratégias norteadoras para os próximos passos, dentre elas, considero válido destacar três.

Primeiramente, observei que a imaturidade e insegurança presentes nos comportamentos expositivos também se encontram na liberdade para fazer suas próprias escolhas das obras a serem lidas. O comportamento dos alunos demonstra que não estão acostumados a serem ouvidos, como se suas opiniões nunca fossem consideradas, portanto, não se interessam em dizê-la. A partir disso, compreendi que nessa série do Ensino Fundamental II é imprescindível a mediação de um leitor mais experiente, nesse caso o professor, para conduzir a leitura de maneira que leve os alunos a um maior entendimento do que foi lido, isto é, que permita o desenvolvimento de processos que favoreçam a compreensão do texto literário para que, posteriormente, se sintam preparados para dar suas opiniões.

A segunda inquietação de grande relevância é com relação aos livros escolhidos pelos alunos. A preferência por textos da cultura de massa é bastante acentuada, havendo o predomínio de livros como *Diário de um Banana*, *Querido Diário Otário*, os das séries *Harry Potter* e *Goosebumps* (temática de terror), *Marley e eu*, *Cinderela Pop*, dentre outros, bastante atrelados ao mercado editorial de grande abrangência e que, portanto, se tornam conhecidos pelos alunos por meio de mídias e outras influências, não necessitando da escola para serem descobertos e lidos. A escolha por essas obras, de linguagem imediata, de fácil compreensão para atrair o maior número de leitores, revela comportamentos dos sujeitos contemporâneos. Em seu ensaio “Literatura de Massa e Mercado”, publicado na revista *Contracampo*, nº 20, de 2009, Gláucio Aranha e Fernanda Batista discorrem sobre o fortalecimento desse tipo de literatura em nossa sociedade atual. Nesse contexto, segundo os autores, há o surgimento do indivíduo-massa, destacado por Bosi (2002) como:

O indivíduo-massa, a personalidade construída a partir da generalização da mercadoria, quando entra no universo da escrita (o que é um fenômeno deste século), o faz com vistas ao destinatário, que é o leitor-massa, faminto de uma literatura que seja especular e espetacular. Autor e leitor perseguem a representação do show da vida, incrementado e amplificado. Autor-massa e leitor-massa buscam a projeção direta do prazer e do terror, do paraíso do consumo ou do inferno do crime – uma literatura transparente, no limite, sem mediações, uma literatura de efeitos imediatos e especiais, que se equipara ao cinema documentário, ao jornal televisivo, à reportagem ao vivo. (BOSI, 2002, p. 249, *apud* ARANHA e BATISTA, 2009, p. 123).

Apesar da grande aceitação porque propõe o efeito imediato, conforme ressalta o trecho acima, esses livros, de enredo linear estão demasiadamente atrelados ao entretenimento. Nesse âmbito, é oportuno pontuar que os alunos dos sextos anos acabaram, espontaneamente, elegendo obras que, conforme ressalta Ferreira (2009), atendem a seus horizontes de expectativas, “produzindo-lhes a sensação de conforto, ainda, por serem facilmente compreendidas, a sensação de consolo” (p. 71). Segundo a autora, essas obras, excessivamente expostas como produtos pela cultura do consumo, pouco contribuem para a formação do leitor crítico, afinal, ao não proporem reflexões, “não emancipam seus leitores, pois não lhes permitem a superação de seus problemas existenciais, a reflexão e a revisão de valores”. (p. 71). Ferreira (2009) destaca ainda que esses livros trazem narrativas em que as personagens são estereotipadas e seus desfechos são óbvios, com utilitários discursos dominantes.

Ainda nessa perspectiva, Turchi (2004), ao defender o aprimoramento da literatura Infanto-Juvenil brasileira na contemporaneidade, discorre sobre a importância de diferenciar a literatura original daquela de redundância e repetição, afirmando que:

Quando se pensa no estatuto da arte em relação à literatura infantil e juvenil, esta é uma questão fundamental: distinguir o protótipo do estereótipo; separar o texto original que produz uma espécie de encantamento no leitor daquele previsível que repete o modelo de sucesso. (p. 41).

A autora ainda ressalta que os textos literários pensados para serem oferecidos ao público consumidor de literatura de massa são obras que “não apresentam nenhum esforço de decifração, nem levam ao prazer de pensar, nem correm riscos, mas repetem, por uma questão de mercado, a fórmula que deu certo”. (TURCHI, 2004, p. 41).

Apesar de, atualmente, haver uma vertente defensora desse tipo de livro como importante propulsor para desenvolver o gosto pela leitura de textos literários, acredito que a escola precisa oferecer outros títulos que, sem o trabalho dessa instituição, dificilmente os alunos teriam o conhecimento de sua existência. Nesse sentido, o projeto *Faça a sua escolha* ampliou minha percepção acerca da necessidade de oferecer aos meus alunos textos literários capazes de disponibilizar uma nova perspectiva por meio da compreensão do que foi lido, ampliando seu repertório de leitura. Em outras palavras, o gosto dos meus alunos pela literatura trivial revelado na escolha dos livros ampliou minha visão para a necessidade da leitura de obras ficcionais emancipatórias, capazes de ampliar os seus horizontes de expectativas, ao convidar o leitor para o seu deciframento. (FERREIRA, 2009, p. 73).

Ainda sobre a defesa da leitura de textos literários que desconstroem nossas visões costumeiras e habituais, e que, portanto, devem fazer parte da rotina escolar, cabe ressaltar as palavras de Cechinel (2018a) que, ao afirmar ser esse o papel fundamental da literatura, nos lembra que, além de estranhamento, ela é:

[...] um modo organizado de agredir o caminho automatizante que a vida cotidiana impõe à nossa relação com as formas linguísticas. Se por um lado, a nossa tendência no dia a dia é lidar com os objetivos de maneira habitual, inconsciente ou mesmo acelerada, a forma literária é aquela que nos faz frear e olhar as coisas como se fosse pela primeira vez. (p. 362).

O autor ainda contribui para o meu convencimento da necessidade em oferecer aos alunos obras literárias com as quais não estejam acostumados, desafiando-os à compreensão, para que realmente favoreçam sua formação crítica, ao expor que:

Ora, para ser de fato ameaçadora, para poder eventualmente retirar o leitor do lugar por ele ocupado quando do instante da recepção, a obra

não pode originar-se diretamente das demandas desse leitor ou se limitar a satisfazê-las. Nesse sentido, fica parcialmente respondida a questão volta e meia lançada quanto à escolha de materiais a partir dos quais trabalhar com os alunos: cânone ou anticânone, a seleção tem de desafiar o leitor e desarmar seus desejos de consumo iniciais. O critério da facilidade, quando um fim em si mesmo, gera consumidores, não leitores críticos. (CECHIVEL, 2018a, p. 370).

Em contrapartida, apesar de, como na próxima etapa, haver a pretensão do trabalho com a leitura literária que rompa com as expectativas dos meus alunos, não percebo que essa primeira proposta de intervenção tenha sido infrutífera, uma vez que a experiência literária é sempre proveitosa, como afirma Aguiar (2013):

Quando a leitura ficcional representa atendimento ao gosto imediato do leitor, ela desencadeia o processo de identificação do sujeito com os elementos da realidade representada, gerando prazer. É o que acontece com quem gosta de romance policial ou novela romântica e abastece sua estante sempre com as mesmas receitas. Por outro lado, quando a obra de ficção rompe de modo incisivo com as expectativas do sujeito, dá origem necessariamente ao diálogo e ao consequente questionamento das propostas inovadoras ali contidas, alargando o horizonte cultural do leitor. O dividendo final é novamente o prazer da leitura, agora por outra via, a da apropriação de um mundo inesperado. [...] A tensão entre esses dois polos, o agradável conhecido e o estranho desconhecido, patrocina a forma mais efetiva e gratificante de leitura. (p. 159-160).

Rezende (2014) também contribui para a compreensão de que o projeto *Faça a sua escolha* seja visto por uma ótica positiva, uma vez que a autora destaca que a escola faz parte dos vários momentos de leitura que os educandos podem ter e que o contato com as obras da cultura de massa é significativo para que leiam aquelas legitimadas pela escola. Nessa perspectiva, a autora evidencia que:

A escola poderia contribuir para desenvolver meios para refletir, comparar, criticar diferentes formas de ler e diferentes modalidades literárias – populares, de massa, eruditas – uma vez que o leitor que não lê fora da escola, que não descobre o prazer de ler para si, dificilmente conseguirá ler o que os formadores consideram como leitura de formação. (p. 52-53).

A autonomia desejada nessa pesquisa por meio de práticas libertadoras é, certamente, construída aos poucos, ao longo de toda vida escolar do aluno, necessitando diariamente ser estimulada e exercitada. Acredito que a leitura de textos literários durante as aulas de Língua Portuguesa abra caminho, estimule o aluno a fortalecer-se pela palavra, a expor suas ideias e pensar por si só. Entretanto, apenas reforçar a importância da leitura por meio de um discurso já institucionalizado e promover o contato com obras literárias sem nenhum critério não é o suficiente para caminhar na

direção do objetivo aqui pretendido: favorecer, gradativamente, o empoderamento do aluno pela compreensão da palavra literária.

Dessa forma, a terceira inquietação surgida após a aplicação da atividade aqui descrita e analisar os títulos escolhidos pelos meus alunos é com relação à forma de oferecer textos literários de grande valor estético, que, talvez, os alunos acabem não elegendo por puro desconhecimento de sua existência. Compreendi que, como já enfatizado anteriormente, a mediação do professor é fundamental nesse momento de escolarização em que meus alunos se encontram, além de perceber a necessidade primordial de buscar o aprimoramento da oferta da leitura literária a partir de estratégias adequadas para que seja significativa, proporcionando o contato com textos que fujam de modelos estereotipados e, conseqüentemente, expandindo o repertório cultural dos sujeitos participantes dessa pesquisa, ao tirá-los da acomodação e de concepções cristalizadas acerca da obra de literatura. Nessa trajetória, busquei embasamento teórico na estética da recepção, desenvolvida pelo alemão Hans Robert Jauss e, no Brasil, defendida principalmente por Maria Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar. A teoria em questão, em que são defendidas as múltiplas leituras que podem ser depreendidas do texto literário, ressalta o papel do leitor na experiência literária, como mostram as oficinas descritas a seguir.



*Um bom leitor reescreve o livro com a imaginação de um escritor.*

*Milton Hatoum*

## **5 O método recepcional: uma experiência para incentivar a leitura literária na escola**

Quando lemos, inúmeros são os processos que ocorrem em nosso interior, seja de ordem cognitiva, seja de ordem linguística, seja de ordem emocional. Estudiosos dos mais diferentes campos concordam na afirmação de que a leitura envolve distintas operações que precisam ser realizadas pelo sujeito para o seu êxito.

Especificamente com relação à leitura da literatura, a teoria literária se encarregou, ao longo do tempo, de propor diferentes formas de análise, contribuindo para o surgimento de uma vasta área de estudos que se propõem à abordagem do texto literário. Diferentemente do que vinha sendo realizado, na década de 60, os estudos sobre literatura passaram a não mais enfatizar apenas o autor e o texto propriamente dito, o que ocasionou a preocupação em voltar-se para um elemento agora tido como essencial: o leitor.

Visto por essa ótica, o texto se caracteriza também pelo seu inacabamento, passando a ter lacunas e implícitos que o leitor, a partir de sua experiência leitora, identifica para poder atribuir significados ao que foi lido. Em outras palavras, é como se o texto literário criasse vazios que forcem o leitor a interferir, a dialogar com ele, estabelecendo um ato de comunicação legítimo (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 82). Dessa forma, a recepção do texto pelo sujeito ganha centralidade na produção de sentidos. Essa perspectiva foi defendida por alguns importantes estudiosos, dentre eles, Wolfgang Iser, Roger Chartier e Hans Robert Jauss. Nesta pesquisa em questão, a ênfase recai nas concepções desenvolvidas por esse último.

A estética da recepção, formulada pelo alemão Hans Robert Jauss e, de acordo com Maria José Angeli de Paula (1994), inaugurada com a publicação do texto *A História da Literatura como provocação à teoria literária*, surge como oposição às teorias literárias marxista e formalista. A crítica de Jauss recai na primeira pela íntima ligação à delimitação nacional da história da literatura, e, na segunda, pela ênfase dada exclusivamente ao texto. Segundo Zilberman (1989), “A análise de Jauss leva-o a denunciar a fossilização da história da literatura, cuja metodologia estava presa a padrões herdados do idealismo ou do positivismo do século XIX”. (p. 9). Nesse sentido, para Jauss, ambas as teorias não conseguiram levar em consideração os critérios da

recepção, ou seja, o efeito produzido pelas obras em seus leitores. Ainda de acordo com Zilberman (1989), um aspecto julgado como inaceitável para Jauss no âmbito dos estudos literários é “a afirmação da autonomia absoluta do texto, que se sobrepõe ao sujeito por contar com uma estrutura auto-suficiente, cujo sentido advém tão-somente de sua organização interna”. (p. 10).

Ademais, Zilberman (1989), ainda na busca por esclarecer os princípios que norteiam a proposta defendida por Jauss, enfatiza que a estética da recepção configura-se como uma teoria em que o foco da investigação está em outro elemento, até então, como já dito anteriormente, sem grande relevância para os estudos literários, mas que, para o estudioso alemão é vital para a sobrevivência da literatura:

[...] do texto enquanto estrutura imutável, ele passa para o leitor, o “Terceiro Estado”, conforme Jauss o designa, seguidamente marginalizado, porém não menos importante, já que é condição da vitalidade da literatura enquanto instituição social. (p. 11).

Assim, nessa mudança de perspectiva, Hans Robert Jauss (1994) destaca o papel do leitor como elemento essencial para se manterem vivas as obras literárias, além de não poder ser mais visto como uma tábula rasa sobre a qual o texto vai imprimir seu sentido. Contrariamente, Jauss destaca uma cooperação entre o autor e o leitor para o deciframento do texto: é o repertório que traz consigo das obras lidas, dos valores e ideias que serão fundamentais para a interpretação do texto literário:

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

Defendendo o fenômeno literário como um processo dialógico, ou seja, um processo de comunicação entre texto e leitor, onde esse último é reconhecido como o verdadeiro destinatário da literatura, Jauss inova as percepções oriundas da teoria literária, desestabilizando o modelo de ensino considerado tradicional, além de formular um novo conceito de leitor, ao enfatizar sua experiência estética no momento em que se debruça na leitura de uma obra literária. Nessa perspectiva, ao leitor é dado o papel decisivo, capaz de realizar a atualização da obra a partir de suas molduras, tornando-se assim coautor do texto literário. A significância da estética da recepção está,

principalmente, na defesa de que, se há diferentes leitores, há, portanto, diferentes interpretações possíveis de um mesmo texto.

Essa maneira de oferecer ao leitor a experiência literária ressalta a atividade da leitura como desafiadora para a compreensão deste, pois seu principal fundamento é contribuir para o alargamento do horizonte de expectativas do sujeito, ou seja, levá-lo a uma nova consciência crítica e a novas experiências, até então habituais. Por esse ângulo, Zilberman (1989) destaca a definição de leitor segundo Jauss:

Seu conceito de leitor baseia-se em duas categorias: a de horizonte de expectativa, misto dos códigos vigentes e da soma de experiências acumuladas; e a de emancipação, entendida como a finalidade e efeito alcançado pela arte, que libera seu destinatário das percepções usuais e confere-lhe nova visão da realidade. (p. 49).

Para Jauss, a arte, de maneira geral, ao se comunicar com o seu destinatário, transmite padrões de atuação: “Porque a recepção representa um envolvimento intelectual, sensorial e emotivo com uma obra, o leitor tende a se identificar com essas normas, transformadas, assim, em modelos de ação”. (ZILBERMAN, 1989, p. 50).

Especificamente com relação à realidade brasileira, a estética da recepção se tornou conhecida nos contextos educacionais e foi bastante difundida pelas pesquisadoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar, estruturada no livro de 1988 intitulado *Literatura: a formação do leitor (alternativas metodológicas)*. Para as autoras, o ensino de literatura, entendida como tomada de consciência do mundo concreto, atualmente necessita de propostas alternativas, que abandonem práticas vazias e monótonas, visando estimular a criatividade, a imaginação e o senso crítico, enfim, a formação leitora. Ademais, Bordini e Aguiar (1988) enfatizam a importância de promover o contato entre literatura e sujeito proporcionado pela escola, uma vez que ela “dá conta da totalidade do real, pois, representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla”. (p. 13). As estudiosas ressaltam ainda a concepção cultural da literatura, como necessária para diminuir as injustiças sociais:

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

Dentre diferentes formas de abordagem do texto literário, uma destacada por Bordini e Aguiar (1988) é o método recepcional, baseando-se assim, nos pressupostos

defendidos por Jauss (1994). As autoras o definem como “(...) uma concretização pertinente à estrutura da obra, tanto no momento da sua produção como no da sua leitura, que pode ser estudada esteticamente, o que dá ensejo à denominação da teoria da *estética da recepção*.” (p. 82, grifos das autoras). As estudiosas afirmam ainda que nesse método, a interação entre leitor e obra tem como condição inicial a ideia de que ambos estão inseridos em horizontes históricos, “muitas vezes distintos e defasados, que precisam fundir-se para que a comunicação ocorra.” (p. 83).

Partindo desse pressuposto de que todo leitor possui um horizonte que o limita, o método recepcional é dividido em cinco etapas. A primeira é definida como *determinação do horizonte de expectativas* do leitor/aluno. Nela, o professor precisa perceber quais são os interesses de leitura por parte dos alunos, determinados por suas vivências individuais e culturais, para que novas experiências sejam proporcionadas a eles.

A segunda refere-se ao *atendimento do horizonte de expectativas*, momento em que o professor oferece ao aluno leituras que estejam relacionadas com a sua realidade, que satisfaçam suas necessidades leitoras, de acordo com o que se interessam.

A terceira etapa é a *ruptura do horizonte de expectativas*, em que acontece a introdução de textos que abalem as certezas do aluno, de modo que, apesar de perceber que está entrando em um campo novo, não se sinta inseguro e rejeite a experiência proporcionada pela leitura.

A seguir, é introduzida aquela relacionada ao *questionamento do horizonte de expectativas*, em que ao aluno é dada a possibilidade de analisar as etapas anteriores, proporcionando um momento de autoavaliação do que foi proposto.

A última etapa do processo é conhecida como *ampliação do horizonte de expectativas*, em que é oferecida ao estudante a possibilidade de refletir sobre as transformações obtidas através dessas leituras ocorridas anteriormente.

De acordo com Bordini e Aguiar (1988), o sucesso do método recepcional no ensino de literatura está vinculado aos seus objetivos, que são, sobretudo, quatro:

- 1)Efetuar leituras compreensivas e críticas
- 2)Ser receptivo a novos textos e a leituras de outrem
- 3)Questionar as leituras efetuadas em relação a seu próprio horizonte cultural
- 4)Transformar os próprios horizontes de expectativas bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social. (p. 86).

O caminho percorrido pelo aluno sugerido pelas etapas do método recepcional, com a mediação do professor, permite seu aprimoramento da leitura, bem como de sua

visão crítica, além de colocá-lo no centro da ação educativa. O método recepcional, dessa forma, ao objetivar as ações elencadas acima, possibilita um enriquecimento pessoal e social dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, torna-se uma importante alternativa para oferecer a leitura de textos literários na instituição escolar, uma vez que contribui para a apropriação do que foi lido por parte do aluno de maneira efetiva, ao mesmo tempo em que instiga seu pensamento, seu olhar para si próprio e para o outro, como mostra a descrição das oficinas a seguir.

### **5.1 A seleção dos textos: a determinação do horizonte de expectativas dos alunos**

Antes da apresentação das oficinas de leitura e suas etapas desenvolvidas nessa pesquisa, é oportuno elucidar os critérios que determinaram as escolhas dos textos literários que as compuseram, dentro de inúmeras possibilidades de narrativas que constituem o universo ficcional e que podem ser trabalhadas em sala de aula com a faixa etária dos sujeitos aqui contemplados.

Na perspectiva do que foi exposto até aqui, compreendo que a escolha dos textos literários para serem lidos pelos alunos na escola está perpassada pelo repertório de leitura do professor, que é quem tem a competência para o trabalho com aquela defendida nessa pesquisa, isto, é, a literária. Na trajetória desse estudo, desenvolvi a percepção de que é a mediação docente, a partir de sua escolha, que promoverá o trabalho adequado do texto literário, contribuindo para que o aluno se sinta capaz, paulatinamente, de fazer as suas próprias.

A princípio, exponho o primeiro critério para a seleção. Ao optar por uma metodologia composta de etapas a serem desenvolvidas, considerei, para uma abordagem feita adequadamente dentro do período de tempo imposto para o ensino de língua materna no Ensino Fundamental II (seis aulas por semana), a preferência por textos mais curtos e que fossem possíveis de serem reproduzidos, uma vez que a escola não possui títulos de um mesmo livro em quantidade suficiente para cada um dos alunos que compõe os três sétimos anos. Dessa forma, privilegiei a leitura de contos.

Apesar da vasta gama de narrativas ficcionais de qualidade para serem lidas com os alunos que formam o corpus dessa pesquisa, agora frequentando os sétimos anos (faixa etária entre 11 e 13 anos de idade), o segundo critério que influenciou a escolha dos textos trabalhados nas duas primeiras oficinas está condicionado ao método apontado, que destaca a importância de trabalhar a leitura literária levando em consideração a preferência e o gosto dos alunos como fator necessário para que o

objetivo pretendido, isto é, a formação do leitor, seja alcançado. Dessa forma, antes da escolha, para que fosse possível depreender qual horizonte delimita o universo leitor dos meus alunos, foi pedido a eles, como lição de casa, que se lembrassem de um livro marcante em suas vidas e que tivessem apreciado muito a leitura.

Cabe expor o levantamento dos títulos trazidos aos quais se referiram, uma vez que foram determinantes para conduzir o andamento do estudo aqui proposto, além de serem reveladores das preferências dos alunos. As tabelas abaixo contêm os nomes dos livros por sala, sendo ressaltados, nas primeiras posições, os mais mencionados:

**Tabela 1. Títulos de livros mais marcantes- 7ºA**

| 7º ano A- 29 alunos. (Todos realizaram a atividade) |   |
|-----------------------------------------------------|---|
| <i>Branca de Neve</i>                               | 2 |
| <i>Chapeuzinho Vermelho</i>                         | 3 |
| <i>Cinderela</i>                                    | 2 |
| <i>Os três porquinhos</i>                           | 3 |
| <i>Nicolas</i>                                      | 3 |
| <i>O pequeno príncipe</i>                           | 3 |
| <i>A droga da obediência</i>                        | 1 |
| <i>A volta ao mundo em 80 dias</i>                  | 1 |
| <i>Bagagem</i>                                      | 1 |
| <i>Goosebumps- A vingança</i>                       | 1 |
| <i>Marley e eu</i>                                  | 1 |
| <i>O bom dinossauro</i>                             | 1 |
| <i>O grande timão</i>                               | 1 |
| <i>O mundo dos dinossauros</i>                      | 1 |
| <i>O piano</i>                                      | 1 |
| <i>O rei leão</i>                                   | 1 |
| <i>Sítio do Pica Pau Amarelo</i>                    | 1 |
| <i>Só me diz por que devo ir dormir?</i>            | 1 |
| <i>Tudo é possível</i>                              | 1 |

**Tabela 2. Títulos de livros mais marcantes- 7ºB**

| 7º ano B- 28 alunos. ( Apenas 2 não realizaram a atividade) |   |
|-------------------------------------------------------------|---|
| <i>Chapeuzinho Vermelho</i>                                 | 3 |

|                                                       |   |
|-------------------------------------------------------|---|
| <i>Diário de um banana</i>                            | 3 |
| <i>Rapunzel</i>                                       | 3 |
| <i>Goosebumps</i>                                     | 2 |
| <i>A Bolsa Amarela</i>                                | 1 |
| <i>Adivinha o quanto eu te amo</i>                    | 1 |
| <i>A fantástica fábrica de chocolate</i>              | 1 |
| <i>A invenção de Hugo Cabret</i>                      | 1 |
| <i>A lebre e a tartaruga</i>                          | 1 |
| <i>Cinderela Pop</i>                                  | 1 |
| <i>Cuidado com o porão</i>                            | 1 |
| <i>Diário dos sentimentos</i>                         | 1 |
| <i>Extraordinário</i>                                 | 1 |
| <i>Lino</i>                                           | 1 |
| <i>Malala</i>                                         | 1 |
| <i>No meio da noite escura tem um pé de maravilha</i> | 1 |
| <i>O segredo</i>                                      | 1 |
| <i>Otolina e a gata amarela</i>                       | 1 |
| <i>Poesia 7</i>                                       | 1 |

**Tabela 3. Títulos de livros mais marcantes- 7°C**

| 7º ano C- 27alunos. (Todos realizaram a atividade) |   |
|----------------------------------------------------|---|
| <i>Diário de um banana</i>                         | 4 |
| <i>Branca de Neve</i>                              | 2 |
| <i>Chapeuzinho Vermelho</i>                        | 2 |
| <i>Rapunzel</i>                                    | 2 |
| <i>A Bolsa Amarela</i>                             | 1 |
| <i>A cabana</i>                                    | 1 |
| <i>A família perfeita</i>                          | 1 |
| <i>A culpa é das estrelas</i>                      | 1 |
| <i>A cinco passos de você</i>                      | 1 |
| <i>Crepúsculo</i>                                  | 1 |
| <i>Fada Pérola</i>                                 | 1 |

|                                               |   |
|-----------------------------------------------|---|
| <i>Fadinha Aninha</i>                         | 1 |
| <i>Gatos guerreiros na Floresta</i>           | 1 |
| <i>Marley e eu</i>                            | 1 |
| <i>Menina bonita do laço de fita</i>          | 1 |
| <i>O mundo inteiro</i>                        | 1 |
| <i>O mistério da casa</i>                     | 1 |
| <i>O que acontece quando falamos com Deus</i> | 1 |
| <i>O vestido azul</i>                         | 1 |
| <i>Rezende Evil</i>                           | 1 |
| <i>A Terra dos avôs</i>                       | 1 |

A partir das tabelas acima, é possível observar que os títulos dos textos literários que marcaram a experiência leitora dos alunos até o sétimo ano do Ensino Fundamental são bastante diversificados. Entretanto, é notável que o comportamento leitor da faixa etária desse microcontexto é influenciado, primeiramente, pelos Contos de Fadas ou Contos Maravilhosos, muitas vezes apresentados a eles durante a Educação Infantil ou durante a primeira etapa do Ensino Fundamental. É oportuno destacar que essa influência em sua memória leitora pode ser percebida também em suas produções textuais, uma vez que muitos preferem começá-las, independentemente do gênero solicitado, com “Era uma vez”, “Num reino muito distante”, sugerindo a dedução de que houve a predominância desses contos no início de sua formação escolar. É perceptível, assim, a importância dessas narrativas primordiais de caráter mágico e fantasioso em suas leituras iniciais para a sua constituição enquanto leitor. Nesse sentido, direcionei as oficinas com o intuito de realizar a leitura dos contos *A Moça Tecelã*, de Marina Colasanti, e *Fita Verde no cabelo- nova velha história*, de Guimarães Rosa, visto que ambos, além de manterem um diálogo intertextual com os Contos de Fadas e com os Contos Maravilhosos, são textos que proporcionam reflexões importantes, devido às suas temáticas existenciais.

Ademais, a análise dos títulos também aponta para outra recorrência, já percebida na primeira etapa de intervenção dessa pesquisa: mais uma vez, é possível notar a influência de livros de grande alcance editorial, considerados fenômenos de vendas, como por exemplo, *Diário de um Banana*, *Goosebumps*, *A cem passos de você*, *Marley e eu*, *A culpa é das estrelas*, *Cinderela Pop*; e aqueles considerados de auto-ajuda, como *A cabana*, *O segredo*, *O que acontece quando falamos com Deus*. São



obras que pouco auxiliam para expandir os seus horizontes de expectativas, porque atendem ao que já se espera, com finais previsíveis e narrativas lineares. Além disso, são títulos tão expostos nas diferentes mídias (muitos até já se tornaram filmes), que a escola não se torna fundamental para o contato com essas narrativas. Ou seja, são obras que os alunos acabam conhecendo sem a necessidade de uma apresentação por parte da instituição escolar. Portanto, o trabalho com esse tipo de texto literário não se torna prioridade, porque não converge para o objetivo proposto nesse estudo.

Nesse sentido, exponho o terceiro critério que fundamenta a seleção literária: os contos trabalhados nas oficinas de leitura detalhadas logo em seguida são textos mais complexos e pouco conhecidos do público em geral, e que, talvez, se não fossem ofertados pelas vias educacionais, os alunos não os conheceriam. Isso significa dizer que, ao não contemplar a leitura de textos como esses, a escola está contribuindo para a impossibilidade de os alunos entrarem em contato com essas narrativas de grande valor estético, privando-os desses bens culturais tão necessários para fazê-los refletir.

Já o terceiro conto, *A troca e a tarefa*, de Lygia Bojunga, que compõe a última oficina desenvolvida, se justifica pelo sucesso das duas primeiras, em que os alunos apresentaram muito interesse por contos contemporâneos, sugerindo a leitura de outros textos tão interessantes como os dois primeiros. Ou seja, houve um envolvimento demasiadamente significativo que partiu dos próprios alunos o pedido para a realização da leitura de outros contos. Esse comportamento condiz com o que Bordini e Aguiar (1988) denominam de tomada de consciência por parte dos estudantes, que:

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

Após o exposto, considero oportuno fazer uma breve apresentação dos três contos que sustentaram as oficinas propostas para esclarecer importantes aspectos composicionais e que também justificam suas escolhas dentre tantos outros: suas propriedades de relacionar arte e vida.

### **5.1.1 A Moça Tecelã e o empoderamento feminino**

Publicado pela primeira vez no livro *Doze reis e a moça em seu labirinto*, em 1983, o conto *A Moça Tecelã*, de Marina Colasanti, traz uma narrativa bastante sensível

e metafórica. Jornalista, a autora, nascida na Etiópia, é ganhadora do prêmio Jabuti. A leitura sempre fez parte de sua vida, tanto como fuga quanto para fortalecimento. Em seus livros, privilegia questões humanas com temáticas existenciais e muita sensibilidade. A autora afirma “(...) o que me interessa não é contar uma história. É utilizar uma história para lidar com o amor e com o ódio, com o medo, o ciúme, o desejo, a grandeza humana, sua pequenez e sua morte”. (COLASANTI, 2004, p. 202). Percebe-se assim que, com sua escrita, Marina Colasanti provoca reflexões no leitor ligadas ao seu íntimo e ao mundo que o permeia, com personagens prioritariamente femininas, imersas em suas vidas familiares ou sociais.

*A Moça Tecelã* é um conto que pode ser considerado como *crossover fiction*, termo utilizado para denominar textos literários que atravessam fronteiras, possibilitando a leitura por pessoas de todas as idades. Nesse caso, a narrativa pode ganhar interpretações mais ou menos profundas, dependendo do amadurecimento e da formação do leitor.

No movimento de sua narrativa, *A Moça Tecelã* apresenta o cotidiano de uma jovem que tem como atividade principal tecer. Utilizando-se de um tear mágico, ela constrói sua própria realidade e tem o poder de interferir no mundo, não deixando que nada lhe falte: comida, leite, chuva para refrescá-la e sol para aquecê-la, dando forma a tudo que sua imaginação lhe permitisse, tecendo sua vida e seus humores.

Imprimindo no conto um ritmo particular de leitura, o narrador expõe a trama linearmente ao leitor: trabalhando a seu favor e de acordo com as suas vontades, chega o dia em que a jovem se sente solitária e resolve tecer uma companhia. Imediatamente, jogando a lançadeira, começa a dar forma a seu marido, que foi imediatamente entrando em sua vida.

Com a chegada de seu companheiro, a vida sonhada pela tecelã não se concretiza. O seu tear, instrumento até então utilizado para o prazer e para o consumo essencial, passa a ser usado para a obtenção de riquezas e bens devido à cobiça do homem, como se nada fosse capaz de satisfazê-lo. Instaurando-se uma crise dentro do enredo, nesse momento tem-se o nó da narrativa. Há, assim, um obstáculo que interrompe o fluxo da história, o fluxo de uma vida idealizada pelo matrimônio como garantia de um final feliz. A vontade ambiciosa e o machismo que impulsionam a personagem masculina dão origem ao conflito dramático do conto, imprescindível para a caracterização da história enquanto narrativa.

Sentindo-se triste e decepcionada, a tecelã, durante uma determinada noite, enquanto o marido dormia já sonhando com novas exigências, jogou a lançadeira ao contrário velozmente e desteceu todos os desejos que ele havia ordenado, inclusive o próprio homem. Nesse instante, instaura-se o clímax do conto, fortemente sustentado pela decisão e determinação da tecelã. O seu desfecho revela a resolução do conflito: impulsionada pela sua coragem, a moça volta a ter sua vida simples e feliz, tecendo apenas os seus desejos e os de mais ninguém, retornando ainda ao equilíbrio inicial da história.

Apresentado por meio de uma focalização dada à figura feminina, ou seja, por uma onisciência seletiva, em que são deixados em evidência os pensamentos, sensações e sentimentos da personagem principal, o enredo constituído nesse conto pode ser dividido em três grandes momentos, simbolizando também o percurso de construção interior percorrido pela protagonista.

O primeiro configura o momento idealizador, em que a moça prendada e donzela, rodeada pela simplicidade e pelo natural, sonha com a pessoa amada. Nele, é possível perceber os motivos, essenciais para o desenvolvimento do conflito dramático: são a solidão e o sentimento de incompletude vivido pela moça que permitem o prosseguimento da narrativa. Em seguida, estabelece-se o anulador, em que casada, a jovem se torna subserviente aos caprichos do marido, reprimindo suas próprias vontades. Por último, pode ser instituído como transgressor, em que, empoderada, dona de si e fortalecida, a tecelã, buscando sua felicidade, rebela-se e consegue se libertar daquilo que não lhe fazia bem, colocando fim na relação opressora. É o momento do amadurecimento e da libertação do controle do outro.

O espaço fechado (casa) em que tudo isso acontece é bastante significativo, contribuindo para o enredo em que se sustenta o drama construído gradativamente. A tecelã, cedendo às ordens do marido, passava os dias enclausurada, trabalhando excessivamente e reprimindo seus próprios desejos. O ambiente, antes harmonioso e feliz, ao longo da narrativa, vai ganhando uma atmosfera pesada e fria.

Com relação às personagens, inicialmente, parecem configurar-se como um casal perfeito: ela, moça, delicada, estabelecendo uma relação íntima com a natureza, contida e para casar; ele, másculo, esbelto e cheio de personalidade. Entretanto, no desenrolar da narrativa, formam um par extremamente antitético: a tecelã, sua simplicidade e sua idealização do matrimônio opõem-se ao marido, à sua cobiça, ao seu machismo e ao seu olhar ambicioso. A mudança de comportamento da figura masculina

não é totalmente previsível: no início da narrativa, é possível imaginá-lo como um homem ideal, romântico e carinhoso. Mas, no desenrolar da história, torna-se egoísta e autoritário. A personagem tecelã também se transforma, uma vez que, apesar de suas ações serem marcadas por certa linearidade e repetição, inclusive expressas pelo trecho “Tecer era tudo que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer”, a jovem surpreendentemente desestabiliza o leitor com sua atitude corajosa no fim do conto.

A relação conjugal, nesse caso, foi fadada ao fracasso porque os propósitos do marido e da tecelã eram diferentes, configurando seus perfis antagônicos: se por um lado, ela queria ser, por outro, ele queria ter.

Na verdade, o conto de Marina Colasanti desconstrói a forma tradicional dos contos de fada, trazendo aspectos culturais da sociedade contemporânea. Ou seja, apesar da aproximação com as histórias clássicas, a autora rompe com a conduta esperada de uma personagem feminina neste gênero em questão, não apenas abandonando padrões de comportamento (desejo de ficar só, sem companheiro), como também transgredindo a tradição patriarcal e impositiva do matrimônio (separação/geração de herdeiros). Além disto, desconstrói o arquétipo do príncipe encantado como homem ideal, gentil e sedutor, encontrado nos contos de fadas tradicionais, ao mesmo tempo em que edifica o da mulher empoderada, que toma decisões e que está no comando de sua vida, negando-se a manter uma relação de aparências que não a faz feliz. Essa desconstrução do estereótipo da mulher, proporcionada pelo comportamento subversivo da figura feminina, contribui para a desautomatização do olhar do leitor, levando-o a refletir sobre questões comportamentais não limitantes. Nesse sentido, Zilberman (2005), ao tratar da autora em questão, destaca que:

Recorrendo ao universo do conto de fadas, Marina Colasanti pode contrariar a tendência ao conformismo que marca o gênero tradicional. Renova-o, pois, ao mesmo tempo preservando conquistas obtidas por esse tipo de história, assegurando, dessa maneira, lugar na trajetória da literatura infantil nacional. (p. 101).

Assim, esse conto de fadas moderno é também um rito de passagem: pelo sofrimento, a protagonista cresce e amadurece, despertando-se para construir sozinha sua própria completude. Esse final surpreendente, promovendo a subversão da tradição, traz a questão identitária como motivação para a construção da narrativa, deixando transparecer em sua tessitura o posicionamento estético e ideológico da autora. Esse outro direcionamento dado à narrativa é também destacado por Zilberman (2005):

Marina Colasanti lida com contos de fadas em outra direção: adota as personagens tradicionais, como reis, princesas, fadas, animais

dotados de propriedades mágicas, para extrair delas situações novas, que traduzam o mundo interior e os desejos mais profundos dos seres humanos. (p. 100).

Por meio desse percurso analítico de sua estrutura, é possível afirmar que o tema do conto *A moça tecelã*, constituído por um discurso libertário e emancipatório, revela-se como sendo o empoderamento feminino.

### **5.1.2 *Fita Verde no cabelo- nova velha história e o amadurecimento exigido pela perda***

O conto *Fita Verde no cabelo- nova velha história*, de João Guimarães Rosa, foi publicado pela primeira vez em 1964, no jornal *O Estado de São Paulo*, período bastante conturbado com a aproximação do golpe militar vivido no Brasil. Se o caráter momentâneo do suporte em que foi veiculado destinaria a narrativa ao esquecimento, em 1992, o conto ganha uma versão em livro, direcionada ao público infanto-juvenil, tornando-o perene. A narrativa em questão já oferece a quebra de expectativas do leitor ao conceder a ele o uso inabitual da linguagem, uma das características primordiais da escrita de João Guimarães Rosa.

A intertextualidade com o conto clássico *Chapeuzinho Vermelho*, dos irmãos Grimm, já pode ser observada no próprio título, em que o leitor é convidado a se interrogar a qual velha história o autor está se referindo. O enredo do conto de Guimarães traz uma garota ingênua e sem juízo que sai, a mando da mãe, com uma fita verde inventada no cabelo para levar guloseimas à casa de sua vó. A construção da protagonista se dá ao longo da narrativa, revelando ações ligadas, em um primeiro momento, ao seu comportamento pueril. No caminho, não encontra nenhum lobo, mas sim lenhadores que já o haviam exterminado. Essa diferenciação significativa entre a história original e a versão em foco é uma importante evidência da modernização do conto, trazendo-o para a contemporaneidade. A demora da garota para chegar ao destino se deu por conta da própria distração olhando avelãs, flores e borboletas que encontrava pelo caminho escolhido: o mais longo.

Com a chegada ao local determinado, Fita Verde se depara com a voz frágil da avó, que, ao abençoá-la, pediu que entrasse. Imediatamente, a senhora clama que a garotinha se aproxime rapidamente, enquanto há tempo. Aflita por ter perdido a fita do cabelo, sua tristeza é aumentada ao perceber o estado em que se encontra a mulher. Se no conto primordial, que serve de essência para a construção da narrativa de Guimarães, o diálogo entre menina e avó contribuiu para conferir a identidade do sujeito deitado à

cama, nesse caso, foi indispensável para compreender o estado de saúde da mulher, de mãos trementes, lábios arroxeados e rosto encovado. Fita Verde termina a conversa assustada, que, ao confidenciar à avó seu medo do lobo, demonstra ter juízo pela primeira vez. Nesse momento, é possível perceber o amadurecimento da menina pela dor vivenciada ao entender que sua avó não estava mais ali. Diferentemente da versão dos irmãos Grimm, em que o final feliz é confirmado com o salvamento da avó e neta pelo caçador, aqui o lobo não pode ser morto, uma vez que ele é a própria morte.

O conto *Fita Verde no cabelo- nova velha história* é uma narrativa que, apesar de breve, é bastante metafórica, que convida o leitor a fazer reflexões existenciais sobre nossos medos mais arrebatadores. Nesse caso, uma temática que pode ser apreendida após sua leitura é o amadurecimento dos sujeitos após um acontecimento que é irrefutável na vida, isto é, nossa finitude perante a morte.

### 5.1.3 A troca e a tarefa e a superação de sentimentos

Ganhadora do prêmio Hans Cristhian Andersen, Lygia Bojunga é uma escritora brasileira que destina suas obras ao público mais jovem. Seus textos trazem temas sentimentais e densos, por meio de uma linguagem poética e de fácil entendimento, que permite ao leitor inúmeras possibilidades interpretativas.

*A troca e a tarefa* é um dos quatro contos que compõem o livro *Tchau*, publicado pela primeira vez em 1984. Seu enredo traz a história de um eu narrativo feminino que tem como companhia o Ciúme, sentimento personificado no conto que, ao chegar à vida da garota, torna-se seu único companheiro. Apesar da insistência da narradora para que ele vá em direção à irmã, o Ciúme deixa claro sua preferência, o que faz surgir um sentimento positivo na menina, ao constatar, pela primeira vez, que alguém pudesse gostar mais dela do que da outra garota.

Durante toda a história, a narradora se sente preterida em relação a sua irmã mais velha, considerada, aos olhos da mais nova, com maior beleza, mais capaz e mais querida pelos pais. Para escapar dessa situação, a menina vê no estudo em um internato, longe da família, como uma possível saída. Ocupada com as lições e o cotidiano cheio de atividades didáticas, ali, o Ciúme aparecia pouco, presentificando-se, mais frequentemente, durante as visitas à casa dos pais.

O sentimento angustiante parece aflorar e se tornar mais vivo na garota quando ela descobre que seu vizinho Omar, por quem estava apaixonada, é o noivo de sua irmã. Na tentativa de fugir mais uma vez dessa tristeza durante a festa de comemoração de

noivado dos dois, momento em que a primogênita nunca esteve tão bela e feliz, a narradora desaparece da casa dos pais e adormece na praia. Durante o sono, sonha com duas janelas em que continham escritas “a troca” e “a tarefa”. Ao bater em uma delas, uma voz surge dizendo que a livraria da dor por aquele amor que lhe causava sofrimento, caso ela começasse a escrever seus sentimentos e emoções. Sua “tarefa” seria escrever 27 livros e, em “troca”, a dor do amor não correspondido, aos poucos, sumiria. A narradora se torna uma grande escritora, postergando a escrita do seu vigésimo sétimo livro, porque entendia que, com seu término, morreria. Apesar de tentar se ocupar com outras atividades, o seu desejo pela criação ficcional nunca a abandonou. No final, a narradora acaba cedendo à vontade de escrever e não consegue terminar sua última obra. O conto *A troca e a tarefa* trata então da escrita literária como forma de superação, partilhando o processo de escrever com o seu leitor. No fim, a narradora se cura do sentimento de rejeição vivido por meio do poder transformador inerente ao ato de escrever.

Essa breve apresentação dos três contos utilizados como balizadores das oficinas se faz pertinente porque revelam seus enredos e suas especificidades necessários para compreender as etapas das oficinas que os envolvem. É oportuno também ressaltar que trazem temáticas que considero imprescindíveis para serem oferecidas aos meus alunos, uma vez que possibilita confrontá-los com aspectos da vida, em virtude de, em seus interiores, haver a comunicação ente linguagem e realidade. Ademais, suas protagonistas revelam uma tendência de salientar a construção da identidade feminina. Outro aspecto importante que cabe ser mencionado é o fato de que as obras de Colasanti e Bojunga, especificamente, revelam personagens que, ao longo da narrativa, vão se constituindo e se empoderam, usufruindo de seu direito de se posicionarem e construindo suas próprias trajetórias.

Com relação aos seus finais, essas três narrativas não se pautam na obviedade, pois convidam o leitor a participar de eventos de compreensão, porque deixam implícitos importantes aspectos para o seu deciframento. É nesse sentido que os considero textos emancipatórios, já que, diferentemente daqueles que compõem a literatura da cultura de massa, fornecem aos alunos a quebra de expectativas, levando-os a um retorno às suas hipóteses iniciais para que seja feito um questionamento “do que já sabe, do que ainda precisa saber e do que precisa rever”. (FERREIRA, 2009, p. 79).

Após essa necessária contextualização, apresento as três oficinas de leitura, que aconteceram entre os meses de setembro e outubro de 2019, destacando como as etapas

seguintes foram se sucedendo e importantes detalhes que as constituíram, aplicadas com os três sétimos anos. Cabe ressaltar ainda que, apesar da importância dos diálogos para entender como aconteceu a compreensão do que foi lido, são recortes das aplicações com apenas uma das turmas, para que a exposição das intervenções não ficasse demasiadamente exaustiva. Apesar da participação positiva das três salas, a escolha pelo sétimo ano B se deve pela entrega dos alunos ao que foi proposto e pelas reflexões bastante aprofundadas que ali ocorreram. Além disso, os nomes utilizados nas transcrições dos alunos participantes são ficcionais, com o objetivo de preservar suas identidades.

## 5.2 Oficina 1: A recepção do conto *A Moça Tecelã*, de Marina Colasanti

Após a primeira etapa do método recepcional que consiste na determinação do horizonte de expectativas dos alunos já exposta anteriormente, o segundo passo dado, ou seja, aquele em que há o atendimento de seus horizontes, foi dividido em dois momentos. Realizado no mês de setembro, o primeiro, constituiu-se pela leitura do conto *Cinderela*, dos irmãos Grimm. Apesar de ser um enredo demasiadamente conhecido, o contato que já havia acontecido entre alunos e essa história se deu prioritariamente pelas versões televisionadas da Disney, sendo desconhecida por eles essa versão escrita. Após a leitura, como segundo momento, propus uma conversa sobre as principais características tanto do conto, quanto das personagens. Os alunos prontamente começaram a fazer comparações entre a versão dos irmãos Grimm e o filme, apontando importantes diferenças entre as formas de apresentação da ficção, ressaltando a contribuição que o texto escrito oferece para o desenvolvimento da imaginação:

*Andréa: Professora, a diferença entre o conto e o filme é que no conto a gente tem que imaginar e no filme não, já mostra tudo...Quando eu leio, eu imagino a Cinderela como eu quero.*

*Camila: É mesmo, o filme da Disney transforma o texto, tem fada madrinha e no texto não tem...A Disney transforma porque quer passar para crianças, né?!*

*Davi: Eu gostei mais do texto do que do filme da Disney. É a natureza que ajuda ela (Cinderela).*

Ao serem indagados sobre as características da personagem principal, os alunos perceberam que o conto destaca mais os atributos ligados ao seu comportamento e não às suas características físicas:



*Paula: Professora, ela tem bom coração. É educada.*

*Vitória: Ela é corajosa, porque foi excluída e maltratada.*

*Daniel: Ela aceita muito as coisas...Como chama isso? É ingênua, né, professora?*

Após importantes constatações sobre o enredo do texto escrito, com relação ao fim do conto, questionei sobre ter ou não um final feliz, os alunos declararam:

*Paula: Mais ou menos. É um final. Não é muito feliz.*

*Camila: É sim porque ela saiu do sofrimento. Mas seria bom se a família dela fosse punida, presa.*

*Ana: Mas ninguém perguntou pra ela se ela queria mesmo casar com o príncipe...*

Nessa última fala, é possível notar que a aluna começa a compreender que a vontade da personagem principal não é levada em consideração, prevalecendo o desejo da figura masculina, característica comumente encontrada nos Contos de Fada ou Contos Maravilhosos.

Nas duas aulas do dia seguinte, para a próxima etapa, que caracteriza a ruptura do horizonte de expectativas dos alunos, após uma breve apresentação da autora do conto a ser lido, indaguei se já tinham ouvido falar sobre Marina Colasanti e se conheciam o conto *A Moça Tecelã*. Todos responderam que não conheciam, então questionei o que poderíamos esperar da história com esse título. Pedro respondeu: *Vai ter costureira, porque é uma mulher que tece, que costura, né?!*

Seguimos para a leitura do conto, feita em voz alta por mim, enquanto os alunos permaneceram atentamente em silêncio. Ao final, fizemos uma roda de conversa para que os alunos pudessem contar sobre suas impressões. Perguntei o que tinham achado do texto. Durante esse momento, fiz algumas perguntas direcionadas, como: sobre o que esse texto trata? Por que a moça teve um companheiro? Os sentimentos da tecelã e seu comportamento mudam ao longo da narrativa? O que a moça parece significar para o marido dela? Paula respondeu: *É confuso. Tudo que ela tecia, acontecia na vida real?* Daniel prontamente respondeu: *Sim, é ficção, né?! Durante a conversa informal, muito foi dito:*

*Vanessa: Ela era feliz sozinha, mas teve um dia que quis casar.*

*Paulo: Ela era muito diferente do marido dela, não pensava em dinheiro.*

*Daniela: O marido passou a exigir muito dela, né?!*

*Alessandra: Professora, essa história lembra outros contos de fada, lembra a Torre da Rapunzel.*

*Paula: E a fiandeira da Bela Adormecida que espetou o dedo.*

*Ana: Eu queria ter um tear desse.*

A roda de conversa continuou, e os alunos foram convidados a opinarem sobre terem gostado ou não do conto:

*Ana: Eu gostei, professora, porque ela teve coragem de mudar a vida dela.*

*Paula: Eu também gostei, porque ela não se preocupou com nada, nem ninguém... Não se preocupou em ficar solteira.*

*Pedro: Eu gostei porque mostra um assunto atual. Ninguém precisa ficar com ninguém obrigado.*

Os alunos se posicionaram livremente e ninguém disse não ter gostado do conto. Após mais um pouco de conversa, a aula terminou. Nas duas aulas seguintes, dando continuidade à atividade, para concretizar a quarta etapa do método recepcional, que se caracteriza pelo questionamento do horizonte de expectativas, sugeri que meus alunos fizessem a comparação entre as personagens masculinas e femininas nos dois contos, recuperando aspectos dos textos lidos.

*Vanessa: Professora, a Cinderela e a Moça Tecelã são parecidas, são simples e humildes.*

*Pedro: Elas são escravizadas e tem mágica para ajudar elas.*

*Paula: Uma teve o que quis e deu certo, a outra teve o que quis e não deu certo.*

*Daniela: os dois contos têm final feliz, professora.*

*Alessandra: Essa moça tecelã dá a volta por cima. Ela é feminista, é dona da própria vida dela, porque ela aceita no começo, mas depois teve coragem para terminar.*

Nesse momento, perguntei se eles concordaram com a atitude da protagonista do conto *A Moça Tecelã* tomada do final da narrativa. Alessandra respondeu: *Claro, né, melhor sozinha do que mal acompanhada.* Vanessa disse: *Ela vê o que é melhor para ela.*

Continuando o percurso para a comparação proposta, com relação ao comportamento das personagens masculinas, os alunos destacam:

*Ana: professora, o príncipe pensa que é dono da Cinderela. Casa com ela sem perguntar se ela queria.*

*Paula: Ninguém fala se ela quer ir pro baile para casar, ela quer ir para se divertir. O príncipe que exige que ela dance com ele... E depois fala: “se o sapato servir, vai ter que casar comigo”.*

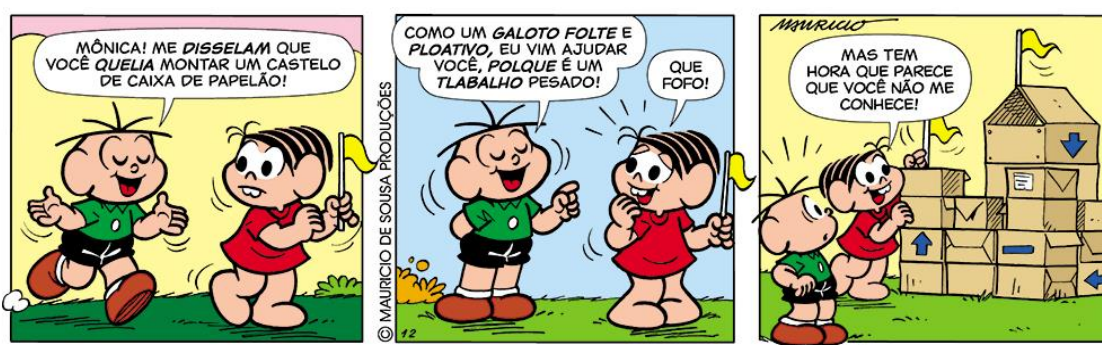
*Vanessa: Verdade. Ele não se preocupa com a opinião dela.*

*Daniel: O companheiro da moça tecelã é machista e consumista. O príncipe é amoroso, mas possessivo.*

*Vivian: Os dois são muito possessivos. A diferença que o príncipe é amoroso, o companheiro não é nenhum pouco.*

Avalio que os diálogos foram muito pertinentes, já que houve uma participação significativa dos alunos, externando não apenas o gosto pelas leituras proporcionadas, como também manifestaram a compreensão do comportamento das personagens centrais dos contos e de suas estruturas narrativas.

Na aula seguinte, como último momento dessa primeira oficina, isto é, como ampliação do horizonte de expectativas, fizemos a leitura da história em quadrinhos da Turma da Mônica (segue abaixo), comparando-a com o conto *A moça tecelã*. Convidei os alunos a responderem os seguintes questionamentos: A tirinha dialoga com o conto? O que os textos têm em comum? Como a figura feminina nesses dois gêneros é caracterizada?



<http://turmadamonica.uol.com.br/donasdarua/hqs.php>

Os alunos mostraram grande apreço pela história em quadrinhos e destacaram que, tanto a tirinha quanto o conto, possuem final feliz, porque mostram que a Mônica e a moça tecelã são fortes, independentes e determinadas. Durante a roda de conversa, os alunos salientaram:

*Paula: O Cebolinha duvida da capacidade da Mônica. A Mônica não precisa dele pra construir seu castelo.*

*Flávia: A Mônica é independente que nem a moça. Elas não dependem de ninguém.*

*Rafael: O Cebolinha está se exibindo o tempo todo.*

Ao serem questionados em quais aspectos a tirinha dialoga com o conto lido anteriormente, os alunos expuseram suas opiniões:

*Paula: Sim, tem o castelo. Mas a Mônica não fica esperando.*

*Vanessa: Professora, nos Contos de Fada as princesas esperam demais dos príncipes, né?! A Mônica não espera nada. Nem a moça tecelã.*

*Rafael: É uma tira que mostra o feminismo, né?!*

*Ana: Mostra a Mônica forte, que não precisa de homem.*

*Vivian: A Mônica constrói o próprio castelo. A moça também constrói o próprio castelo. Elas não precisam da força do homem.*

*Ana: O Cebolinha está achando que é o “machão” (faz sinal de aspas com as mãos), que nem o cara do conto.*

*Rafael: Eu acho que ele só quer oferecer ajuda. A Mônica até acha fofo...*

*Paula: Professora, uma criança não vai achar que o Cebolinha está sendo aparecido com a Mônica. Mas a gente vai, porque a gente já entende melhor.*

*Renato: Ele quer sim, porque a turma é da Mônica e não do Cebolinha. Ele sempre quis ser o chefe da turma.*

Nesse momento, senti necessidade de intervir, voltando à leitura da tirinha, salientando a fala do Cebolinha que, ao invés de apenas oferecer ajuda, precisou reforçar suas qualidades, de forma exibicionista. O fato é que, se realmente só quisesse ser solícito, ele poderia perguntar à Mônica se ela estava precisando de seu auxílio. Os alunos concordaram, afirmando:

*Marcos: Com certeza, professora. Ele quis se aparecer como se ele fosse mais capaz que a Mônica.*

*Paula: Sim, como se, sem ele, ela não conseguisse... Mas se deu mal... Muito mal...*

Após essa discussão bastante produtiva, dando continuidade à roda de conversa, perguntei: *Atualmente, as mulheres e os homens têm os mesmos direitos em nossa sociedade? Pensem nas suas casas: como as tarefas são divididas?* Os alunos prontamente responderam:

*Vanessa: Tem sim, professora. Mas tem lugar que não. Você e o professor J.E ganham igual, tem a mesma profissão, mas tem lugar que não é assim.*

*Daniel: Tem lugar que não é assim porque a pessoa é mulher.*

*Marcos: Tem gente que acha que a mulher não tem força, não sabe fazer igual o homem.*

*Renato: Meu pai não ajuda em nada em casa, só porque ele trabalha fora não quer ajudar.*

*Alessandra: Em casa, é minha mãe e eu que fazemos tudo...*

*Daniel: Meu pai ajuda um pouco.*

*Pedro: Mas professora, eu acho que as mulheres têm que ter os mesmos direitos que os homens.*

*Paula: Mas tem?*

*Pedro: Não...*

Após essa conversa, pedi que os alunos fizessem uma roda e me ajudassem a refletir sobre a seguinte questão: *O que precisa ser mudado para que haja na nossa sociedade um tratamento mais justo com os homens e com as mulheres? O que precisa ser mudado para que não haja diferença de tratamento?* Em posse de um novelo de lã nas mãos, orientei que um deles começasse citando algum aspecto que ainda precisa ser mudado em nossa sociedade com relação ao tratamento dado à mulher nos diferentes espaços. Muito foi dito durante essa dinâmica, como mostram as falas abaixo:

*Daniel: A sociedade tem muito preconceito com a mulher, com a roupa que ela usa.*

*Pedro: As meninas têm que poder falar de futebol como os meninos.*

*Paula: Mas isso já pode, eu e a professora falamos de futebol...*

*Daniel: Mas ninguém quase assiste a Copa do Mundo de Futebol feminino. A Copa do Mundo dos homens todo mundo para pra assistir...*

*Renato: A mulher tem que ser respeitada assim como o homem.*

*Marcos: A mulher tem que ganhar como o homem. E tem que poder fazer o que quiser, como o homem pode.*

*Pedro: A mulher tem que poder usar as roupas que quiserem, tem que ser tratada igual. Mas os homens são machistas.*

*Rafael: A mulher tem que ter os mesmos direitos que os homens, porque tem a mesma capacidade.*

*Vivian: A mulher tem que ser muito feminina, mas tem hora que ela não quer, né?!*

*Ana: Até na política a mulher é menosprezada, né?! Tem menos mulher na política que homem. Eu Acho que isso precisa mudar.*

*Alex: A sociedade não pode duvidar da capacidade da mulher. O homem tem mais opção de escolhas do que a mulher no trabalho.*

*Paula: A mulher deveria ganhar igual ao homem...*

Após cada fala, o novelo foi sendo entregue de um aluno para outro. Com o término das opiniões ditas, a lã, passada de mãos em mãos, ficou toda entrelaçada, formando uma teia, representativa dos obstáculos sociais que a mulher ainda precisa transpor para ter as mesmas oportunidades que os homens, como revela a fotografia abaixo:



(Foto tirada durante a dinâmica. Arquivo pessoal)

Considerando o grau de maturidade em que os alunos se encontram, acredito que suas falas foram bastante valiosas. Por meio dessa dinâmica, os alunos fizeram importantes reflexões sobre o papel feminino em nossa sociedade e perceberam que, apesar de a mulher estar ganhando voz e conseguindo empoderar-se, há ainda muito a ser feito para que ela consiga se libertar dessa “teia” imposta socialmente.

Nessa primeira oficina, foi dada aos alunos a possibilidade de realizar importantes inferências que os situam em determinado momento da sociedade em que vivem. Apesar da necessidade de mudanças significativas ao tratamento dado à figura feminina, os alunos dessa geração estão assistindo à ascensão da mulher, representada pelos diferentes padrões de beleza, ocupando os mais variados cargos profissionais, além de viverem uma relativa liberdade emocional, ao exercerem o direito de não serem obrigadas a se casar ou ter filhos. Dessa forma, a leitura dos contos feita e todas as discussões, juntamente com a leitura da tirinha, confirmaram uma importante característica do método recepcional: a historicidade do texto literário, em que a obra passa a ser vista como:

[...] um cruzamento de apreensões que se fizeram e se fazem dela nos vários contextos históricos em que ela ocorreu e agora é estudada.[...] Nesse sentido, discute-se o próprio conceito de literatura como um sistema de sentido fechado e definitivo, que ela indubitavelmente é enquanto simples objeto escrito, anexando-se-lhe a dimensão da sua leitura como parte inerente a tal sistema, o que resulta na abertura desse para relações com o mundo histórico extratexto. (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 81).

Analiso ainda que os alunos desempenharam, durante todo o trajeto da oficina, comportamentos autônomos ao serem instigados a se posicionarem, construindo seus pensamentos de maneira consistente. Nesse sentido, a sala de aula pode ser entendida realmente como um espaço em que o processo de ensino e aprendizagem é garantido de forma expressiva, tanto para o professor quanto para o aluno. Em busca de oportunizar outras vivências como essa, descrevo, a seguir, a segunda oficina desenvolvida.

### **5. 3 Oficina 2: A recepção do conto *Fita Verde no cabelo- nova velha história*, de Guimarães Rosa**

Como essa pesquisa aconteceu paralelamente à *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*, a segunda oficina aconteceu no mês de outubro, devido ao tempo escasso para cumprir as exigências do currículo. Para atender o horizonte de expectativas dos alunos, fizemos a leitura do conto *Chapeuzinho Vermelho*, dos irmãos Grimm. Os alunos também o compararam com as versões que conheciam, dessa vez, as conversas foram mais demoradas, pois havia muitas versões que serviram para promover análises comparativas. A história de Chapeuzinho Vermelho é mais conhecida pelos alunos do que a de *Cinderela*. Chamei a atenção para que me dissessem os detalhes que as versões possuem em comum e eles enfatizaram a presença do lobo e da menina, ressaltando, principalmente, as diferenças no final da narrativa. Os alunos afirmaram que algumas versões trazem a morte da menina e da avó, sem que fosse possível acontecer seus salvamentos. Com a leitura da versão dos Irmãos Grimm, os alunos perceberam que a menina e a avó correram perigo, mas foram salvas, havendo o amadurecimento da garota após a experiência retrata no conto.

Durante a roda de conversa promovida após a leitura, os alunos iniciaram uma recapitulação do enredo do texto ficcional, trazendo a atitude da garota como sendo ingênua. Ao serem questionados por mim sobre o que o lobo poderia simbolizar dentro da história, Alessandra disse que ele representava pessoas desconhecidas, estranhas. Daniel disse que representava pessoas que nos fazem mal. Sobre a própria Chapeuzinho, Pedro disse: *A garota representa crianças inocentes, que ainda têm a pureza de acreditar nos outros*.

Logo após, a discussão passou para o fim do lobo. Alguns alunos questionaram sobre sua morte, desejando que não fosse morto, afinal, ele precisava se alimentar, fato que justificava a captura da avó e da garotinha. Ana disse: *eles poderiam ter costurado a barriga dele e levado ele para um lugar longe*. Os alunos chamaram a atenção também para a mudança de comportamento de Chapeuzinho Vermelho. Ana disse:

*Professora, ela começou obediente, mas depois desobedeceu a mãe, falando com estranhos. Ela tinha que continuar obediente. Paula complementou: Mas ela amadureceu depois que passou por isso, professora. Ela ficou mais esperta.*

Na aula seguinte, para a ruptura do horizonte de expectativas, sugeri, como primeiro passo, uma dinâmica chamada: *Qual é o seu maior medo?*, em que os alunos deveriam responder à essa pergunta escrevendo em uma folha de papel, sem identificação. Ao terminarem, li um por um com eles, e os próprios alunos perceberam que o maior medo destacado pela maioria foi o medo da morte. Conversamos rapidamente sobre a morte e seu papel em nossa vida. Em seguida, fizemos a leitura do conto *Fita Verde no cabelo - nova velha história*, narrativa que estabelece um diálogo intertextual com *Chapeuzinho Vermelho*. Após muito estudo, ficou esclarecido para mim que, nessa etapa do método recepcional, é necessário o contato com textos e atividades:

[...] que abalem as certezas e os costumes dos alunos, seja em termos de literatura ou de vivência cultural. Essa introdução deve dar continuidade à etapa anterior através do oferecimento de textos que se assemelhem aos anteriores [...] O importante é que os textos dessa etapa apresentem maiores exigências aos alunos, sejam por discutirem a realidade desautomatizando as versões socialmente vigentes, sejam por utilizarem técnicas compositivas complexas. (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 89).

Nesse sentido, apesar da semelhança com *Chapeuzinho Vermelho*, certifiquei-me de que a leitura do texto de Guimarães Rosa, justamente por não trazer um final feliz, com o qual os alunos já estão bastante familiarizados, seria adequada para constituir a etapa de ruptura de seus horizontes de expectativas.

Com o término da leitura, conversamos sobre as impressões que tiveram do texto. Os alunos começaram a enfatizar as características intertextuais entre a versão dos Irmãos Grimm e a de Guimarães, ressaltando o adereço das duas garotas no cabelo; o pedido da mãe; o caminho pela floresta; a desobediência; o diálogo entre menina e avó. Depois, lembraram de aspectos que os diferenciavam, como a falta do lobo enquanto animal no segundo texto.

Chamei a atenção para que analisassem o comportamento da protagonista Fita Verde. Os alunos a descreveram como desajuizada, avoadada, *porque se distraía muito fácil*, e medrosa, *porque no final sentiu medo*. Ao serem questionados sobre o simbolismo do lobo na história de Guimarães, ou seja, sobre quem seria o lobo referido pela menina no diálogo final (“Vovozinha, eu tenho medo do Lobo!”) Daniel



imediatamente afirmou: *É o medo da morte, professora... O medo também de ficar sozinha, porque ela percebeu que a avó morreu.* Alex completou: *O lobo é a morte, gente.* Vanessa afirmou: *Professora, antes da avó morrer, ela amadurece, porque o texto fala que pela primeira vez na vida ela teve juízo.*

Em seguida, pedi que se atentassem à cor da fita da protagonista e seu simbolismo. Um aluno levantou a hipótese de ser verde porque representava a inocência da garota. Outro, a pureza. Então imediatamente, os questionei: *Se representa a pureza, a inocência, o que podemos dizer sobre a protagonista?* Paula respondeu: *Que ela ainda não está preparada.* Perguntei: *Para o quê?* A mesma aluna disse: *Para viver sem a avó.* Assim, complementei: *Exatamente, ela ainda não está madura o suficiente.* Continuamos conversando sobre o texto, pedindo que respondessem se a fita verde no cabelo da menina realmente existia:

*Ana: Não, o próprio texto fala que ela foi inventada pela menina.*

*Pedro: ela inventa porque é criança ainda, criança tem imaginação.*

*Vanessa: Professora, ela criou juízo quando perdeu a fita verde. Que texto bonito! Maravilhoso! Eu nunca ia perceber isso...*

A discussão seguiu para a análise do caminho escolhido pela garota. Os alunos questionaram que, se ela tivesse escolhido o mais curto, teria conseguido ficar mais tempo com a avó, teria conseguido salvá-la. Um deles ressaltou que não tinha como saber. Nesse momento, é perceptível que há uma tendência dos alunos dessa faixa etária em questão de procurarem alternativas para que o texto literário acabe bem, para que a narrativa termine como eles imaginam que deveria ser, que tenha realmente um final feliz, de acordo com os textos que estão acostumados a ler. Daniel disse: *Professora, não queria que a avó tivesse morrido... Não gostei.* Ana ressaltou: *Eu também não gostei, é muito triste.* Entretanto, é justamente por ter um final dramático que o texto de Guimarães Rosa contribui para a ruptura do horizonte de expectativas dos alunos, como confirmam Bordini e Aguiar (1988):

Se a obra corrobora o sistema de valores e normas do leitor, o horizonte de expectativas desse permanece inalterado e sua posição psicológica é de conforto. Não admira que a literatura de massas, pré-fabricada para satisfazer a concepção que o leitor tem de mundo dentro de uma certa classe social, alcance altos níveis de aceitabilidade. Por outro lado, 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 vitais. Todavia, a obra emancipatória perdura mais no tempo do que a conformadora, devendo haver uma justificação para o investimento de energias psíquicas na comunicação que estabelece com o sujeito. (p. 84).

Todo o diálogo sustentado pelos alunos, além de transparecer suas impressões sobre o texto lido, ainda revela aspectos interpretativos essenciais para o seu entendimento. Ao se debruçarem sobre o texto por meio de uma experiência estética, com o auxílio da mediação docente, é possível observar a apropriação da obra lida, o que nos reporta às palavras de Annie Rouxel (2014):

A experiência estética, que é resposta do sujeito leitor às solicitações da obra lida, pode igualmente ser apreciada a partir das metamorfoses que o leitor imprime ao texto, tornando-o seu. Durante a leitura, o leitor se apropria do texto: ele o reconfigura à sua imagem, completando-o com elementos oriundos de sua história pessoal e de sua cultura [...]. (p. 23).

Ao término da aula, expus que havia concretizado o meu desejo de ler com eles um texto de João Guimarães Rosa, um autor muito importante de nossa literatura, que eles ainda estudarão futuramente, de maneira mais aprofundada. Agradei a participação tão produtiva. Alguns alunos vieram dizer que gostaram muito do conto, que as escolhas de minhas leituras são muito boas e que, sem a minha ajuda, eles não teriam entendido o texto como entenderam. Vanessa ressaltou que os textos que leio “*Faz a gente pensar*”. Eu respondi que ficava muito feliz por eles terem gostado e enfatizei: *Olha quanta coisa a gente pode aprender lendo literatura? Ela potencializa o que a gente tem de mais humano, pela palavra.*

Na aula seguinte, utilizei, para o questionamento do horizonte de expectativas, o curta-metragem *The life of death* (2012), da holandesa Marsha Onderstijn. Nesse filme tocante, há a exibição do dia em que a morte (representada por um ser um tanto quanto indefinido, que voa, com características que lembram uma caveira) se apaixonou pela vida (representada por um cervo). Sem falas, o curta-metragem é extremamente emocionante e sensível. Dando continuidade, conversamos sobre as percepções que tiveram do filme, sobre qual a função da morte em nossas vidas. Os alunos levantaram importantes reflexões sobre o papel natural da morte em nossa existência, sobre a necessidade de aproveitarmos a vida porque ela é passageira. Daniela enfatizou: *A morte acompanhou o animal, né, professora?! Ela admirou a vida. Nisso, mostra que a morte anda do nosso lado.* Marcos, percebendo a morte como algo inevitável, afirmou: *Uma hora a nossa vida vai acabar.* Eu imediatamente ressalttei: *Exatamente! O curta-*

*metragem ajuda a gente perceber isso, que nossa vida é finita, que é breve e que, então, não sabemos se teremos o dia de amanhã.* As discussões continuaram:

*Paula: Professora, a morte acompanhou ele (o animal) o maior tempão.*

*Professora: É? Como você sabe?*

*Paula: Porque o tempo foi mudando, chegou a Primavera, o Inverno, etc.*

*Pedro: A morte não queria levá-lo. Não queria perdê-lo, sem querer tocá-lo.*

*Marcos: Mas o próprio animal o tocou, como se sabia que tivesse chegado a hora dele.*

*Alex: Ele percebeu que a vez dele chegou.*

Logo depois pedi que, rapidamente, dissessem como o curta-metragem dialogava com o conto *Fita-Verde no cabelo- nova velha história*. Ana ressaltou que ambos: *Fazem a gente perceber que precisamos amadurecer para superar a morte. No Fita Verde, ele (se referindo ao autor) usa o lobo para falar da morte.* Para finalizar essa etapa, aproveitando que o currículo paulista sugeria o trabalho com o gênero carta comercial diferenciando-a da pessoal, pedi que os alunos escrevessem, em dupla, uma carta pessoal para Fita Verde com o intuito de consolá-la após a morte da avó, ajudando-a a lidar com a perda. Esse momento teve a duração de duas aulas e as produções superaram minhas expectativas.

Nas duas aulas seguintes, para a etapa de ampliação do horizonte de expectativas, fizemos a leitura e discussão do conto *O último dia na vida do ferreiro*, de Ricardo Azevedo, lançado no livro *Contos de enganar a morte*, de 2003. Ao final da leitura, solicitei que os alunos falassem sobre suas impressões, sobre o que o texto nos faz pensar. Os alunos perceberam que essa narrativa traz o tema do falecimento de forma engraçada. Apesar de a personagem ferreiro tentar escapar da morte com suas peripécias, chega uma hora em que não há saída. Nessa conversa após a leitura, os alunos construíram importantes diálogos para o entendimento do texto:

*Daniela: Professora, o texto trata de um assunto sério de uma forma bem-humorada.*

*Professora: E qual é o assunto sério?*

*Classe (coro): A morte.*

*Professora: E o que o texto tenta passar pra gente?*

*Ana: Que precisamos aproveitar a vida, porque todo mundo vai morrer.*

*Vanessa: Não deixe para amanhã o que você pode fazer hoje. Uma hora vamos morrer, então, tenho que viver o agora.*

*Daniel: Não adiante fugir, uma hora a morte vai chegar para todo mundo.*

Ao final dessa oficina, muitos alunos vieram conversar sobre a narrativa, demonstrando o gosto por contos de origem popular, além de revelarem o interesse pela leitura do livro *Contos de enganar a morte*. Entendo que esse desejo dos alunos por continuar a leitura é um importante indício de que a etapa de ampliação do horizonte de expectativas foi exitosa, uma vez que, segundo Bordini e Aguiar (1988):

Cotejando seu horizonte inicial de expectativas com os interesses atuais, verificam que suas exigências tornaram-se maiores, bem como sua capacidade de decifrar o que não é conhecido foi aumentada.[...] Conscientes de suas novas possibilidades de manejo da literatura, partem para a busca de novos textos, que atendam a suas expectativas ampliadas em termos de temas e de composição mais complexos. (p. 90-91).

A oficina em questão proporcionou a apresentação de autores expressivos da literatura brasileira e que fazem parte do nosso arcabouço cultural. Além disso, ainda considero que ofertou aos alunos uma tomada de consciência imprescindível para a compreensão da tensão entre morte e vida, confirmando as potencialidades dos textos literários para a ampliação do olhar lançado para a realidade. Aproveitando desse potencial que a literatura emana, apresento a terceira e última oficina oferecida aos meus alunos em busca de auxiliá-los a refletir e se fortalecer pela leitura da palavra literária.

#### **5.4 Oficina 3 : A recepção do conto *A troca e a tarefa*, de Lygia Bojunga**

Como as duas primeiras oficinas foram muito bem avaliadas pelos alunos, uma vez que em muitos momentos eles sinalizaram que gostaram das leituras, das etapas e de todo caminho que fizemos para a leitura de *A Moça Tecelã e Fita Verde no cabelo-nova velha história*, resolvi aplicar uma última oficina, porque ponderei o grande envolvimento das turmas nas atividades propostas, o que ocasionou aulas mais dinâmicas e produtivas. Em uma das salas, os próprios alunos sugeriram a leitura de algum poema, porque sentiam falta de ler esse gênero textual. Antes de pensar nesse último momento de abordagem do texto literário a partir do método recepcional, realizado no mês de novembro, pesquisei sobre um texto que pudesse trazer reflexões sobre sentimentos e emoções e que dialogasse com o conto de Lygia Bojunga, uma vez que meu objetivo era que meus alunos conhecessem o texto dessa autora brasileira.

Propus então, para atender o horizonte de expectativas dos alunos, a leitura do poema *Tempo*, de Elias José, após uma breve apresentação do autor e sua preocupação com temáticas relacionadas aos leitores mais jovens. O poema em questão trata da passagem do tempo e sugere o amadurecimento do ser humano ao longo de sua vida. Seguida da leitura, conversamos sobre o entendimento do poema feito pelos alunos. Durante esse momento, os alunos participaram, dizendo:

*Paula: Ele está lembrando de coisas que fazia no passado e que agora não faz mais.*

*Professora: Ele quem?*

*Alex: O eu-lírico.*

*Vanessa: Ele está comparando o passado com o presente. Ele sente falta do passado. Mas muda... O mundo dele tem mais responsabilidades agora.*

*Marcos: O interesse dele agora é outro, ele quer namorar.*

*Alessandra: Cada etapa da vida é importante pra gente viver a próxima.*

*Ana: Professora, ele está saindo da fase de criança para a fase adulta.*

*Rafael: Na parte que fala que chegou o tempo de brigar com o mundo, ele quer dar a opinião dele, né, prof?!*

*Professora: Sim! Vocês saberiam me dizer qual o tema desse poema? O que vocês acham?*

*Paula: O desenvolvimento dessa pessoa, seu amadurecimento.*

Nas duas aulas que se sucederam, para a ruptura do horizonte de expectativa dos alunos, expliquei que leríamos um conto que fazia parte do livro *Tchau*, de Lygia Bojunga. Alguns alunos, vendo o livro, se assustaram, pensando que leríamos todo o exemplar. Antes de iniciar a leitura de *A troca e a tarefa*, expliquei que o livro era composto por quatro histórias curtas e que leríamos uma delas. Mostrei a capa da obra e pedi que prestassem atenção nos detalhes da figura que a compõe. Terminando a leitura do conto em questão, conversamos sobre a história e sobre a capa. Durante a roda de conversa, os alunos se posicionaram. Destaco falas importantes dentro desse momento:

*Paula: Professora, esse conto arrepiava.*

*Professora: É?! Por quê?*

*Paula: Porque a gente se coloca no lugar dela.*

*Renato: É um texto muito triste porque mostra os ciúmes dela da irmã.*

*Professora: É... Mas ela superou?*

*Renato: Superou...*

*Professora: Como que ela superou?*

*Alessandra: Escrevendo.*

*Paula: Esse conto mostra muita coisa, prof. Mostra a força dela. Em troca de escrever, ela deixa de sofrer. A tarefa é escrever. A troca é tirar a dor que ela sentia.*

*Professora: Ela gostou de escrever?*

*Vanessa: Sim, tanto que se tornou escritora.*

*Marcos: Professora, engraçado que no começo do conto, a narradora quer morrer, e no final, ela quer viver.*

*Professora: Verdade. Não havia pensado nisso.*

*Paula: Prof, esse conto traz vários significados. Fala da importância da literatura, do amadurecimento, da morte.*

*Professora: Pois é. Vocês estão percebendo a importância da gente ler textos desse tipo? O quanto eles nos permitem reflexões? Vocês perceberam que a literatura não pode ser lida de qualquer jeito? Levada para casa e trazida de volta sem ser lida?*

*Paula: Verdade. A leitura da literatura precisa de sentimento e atenção, porque senão não vai fazer nenhum sentido.*

*Daniel: A aula podia ser sempre assim...*

*Professora: Eu adoraria... Vocês repararam como a autora é inteligente? Como ela trata os ciúmes dentro do conto?*

*Daniela: Como se fosse uma pessoa.*

*Paula: Professora, eu quero muito ler esse livro todo. Esse conto é lindo.*

*Vanessa: Ela fala dos ciúmes, coisa que todo mundo sente...*

*Professora: Existem dores que são necessárias, que não tem como fugir delas.*

*Pedro: Ah, professora. Mas eu achei triste esse conto... Não queria que o Omar se apaixonasse pela irmã. Queria que ele ficasse junto com a narradora...*

*Professora: Mas por que você está chateado?*

*Renato: Porque não tem final feliz.*

*Paula: Professora, a gente poderia escrever a versão da irmã da narradora, né?! Porque a gente sabe a visão dela, mas vai que não era bem assim...*

*Professora: Acho a ideia ótima. Podemos sim.*

Os alunos se posicionaram bastante nessa etapa, demonstrando muito interesse em continuar a conversa sobre o conto *A troca e a tarefa*. A aula acabou e não sentimos o tempo passar. Antes de relatar a próxima etapa, ressalto mais uma vez que, ao analisar o final dessa roda de conversa, é perceptível ainda a ideia que alguns alunos têm de que, para o final ser feliz, é necessário que a narrativa tenha um fim romantizado.

Nas duas aulas seguintes, como questionamento do horizonte de expectativas, pedi que os alunos tentassem relacionar o poema *Tempo* de Elias José com o conto *A troca e a tarefa*, de Lygia Bojunga, respondendo se havia ou não algo em comum entre os dois textos. Os alunos fizeram reflexões importantes, como mostra o diálogo abaixo:

*Paula: A narradora utiliza da escrita para desabafar.*

*Ana: Ela começa a escrever e percebe que gostava disso...*

*Paula: O conto é uma narrativa porque é ficcional... A narradora está narrando uma história. É uma história mais longa que uma crônica...*

*Professora: O que mais podemos ver nessa história que a caracteriza como um conto?*

*Daniel: No conto, mostra muito as características psicológicas da narradora, não fala das características físicas dela. Ah, e o narrador é em primeira pessoa!*

*Vanessa: Isso, narrador-personagem. É a visão da narradora que nos é contada. Vai que não foi assim... Talvez a irmã dela também sentisse ciúmes...*

*Professora: E como esse conto dialoga com o poema Tempo?*

*Paula: Os dois tratam de amadurecimento, sentimento...*

*Vanessa: Os dois textos mostram as escolhas deles. No poema, mostra as escolhas dele de coisas que ele fazia e não pode fazer mais. No conto, mostra as escolhas dela em escrever, em terminar o livro e morrer ou não terminar e continuar sofrendo...*

*Daniel: Os dois mostram o crescimento da pessoa.*

*Ana: Os dois mostram como a gente tem que lidar com a vida.*

*Professora: E o comportamento da narradora e do eu lírico do poema?*

*Renato: A narradora e o eu lírico do poema vão se transformando.*

*Vanessa: Tudo tem suas consequências, ou boas ou ruins.*

*Paula: Os dois mostram as responsabilidades da vida, a independência que cada um tem que viver.*

Nas duas aulas que se sucederam, para a ampliação do horizonte de expectativas, levei os alunos para a sala de vídeo para apresentar o artista norueguês Edvard Munch (1863-1944), pintor da obra *A solitária* que compõe a capa do livro *Tchau*. Antes de iniciar minha explanação sobre o artista, os alunos contaram suas impressões sobre a figura emblemática na capa da obra:

*Paula: Professora, eu vejo uma mulher, uma noiva, perto de um mar.*

*Renato: Eu acho que essa moça é a narradora do conto que a gente leu.*

*Vanessa: Eu vejo uma mulher triste e que está sofrendo. Pode ser por amor.*

*Daniel: Eu vejo uma mulher, mas não dá pra dizer que ela está triste. E não sei se é mar ou se é barro.*

Em seguida, navegamos pela internet para conhecermos as principais pinturas de Edvard Munch e um pouco mais sobre sua vida, local de nascimento, sua formação. Enfatizei que só passei a conhecê-lo após a leitura do livro de Lygia Bojunga. Os alunos fizeram pequenas análises de algumas das obras mostradas pelo retroprojetor. Logo após, fizemos a leitura do texto de abertura do livro *Tchau*, em que Lygia Bojunga explica os motivos por ter escolhido compor sua obra com uma pintura desse artista. Os alunos ficaram impressionados com as obras do artista norueguês e reconheceram o quadro *O grito*, entretanto, não sabiam de quem era sua autoria.

*Paula: Esse quadro (referindo-se ao Grito) lembra a cara do personagem do filme Pânico.*

*Marcos: É mesmo. Acho que o diretor se baseou nele. (Risos da sala).*

*Daniel: Nossa, professora, quanta coisa a gente pode aprender com a leitura de um texto...*

*Alex: De uma leitura, a gente foi para outra...Até lemos obras de arte.*

*Daniela: A literatura abre nossa visão.*

Analisando essa última oficina, considero que a experiência ofertada aos alunos foi exitosa e produtiva. Além disso, foi oportunizado o contato com diferentes manifestações das artes, contribuindo para o enriquecimento dos sujeitos. A intenção é que esse aprofundamento na leitura literária seja gradativo, como ressalta Bordini e Aguiar (1988), ao evidenciar os possíveis benefícios da abordagem pelo método recepcional: “Cotejando seu horizonte inicial de expectativas com os interesses atuais, verificam que suas exigências tornaram-se maiores, bem como sua capacidade de decifrar o que não é conhecido é aumentada”. (p. 90-91).

Ademais, as reflexões e os posicionamentos dos alunos durante toda essa etapa de intervenção foram essenciais, pois concretizaram o amadurecimento dos sujeitos ao longo de todo o processo, podendo ser percebido pelas falas, pela preocupação em ouvir o outro e pela vontade de participar do que foi proposto.

Nesse sentido, acredito que as três oficinas, comparadas à primeira etapa de intervenção desta pesquisa, isto é, comparadas ao projeto *Faça a sua escolha*, foram extremamente enriquecedoras. Isso porque, ao evitar o trabalho com obras que compõem a cultura de massa e que proporcionam o escapismo, foi possível oportunizar



leituras de grande potencialidade para emancipar o leitor, evitando abordagens pasteurizadas. Ademais, as oficinas, além de ampliar os horizontes de expectativas dos meus alunos, ofereceram momentos em que foi dada a voz aos participantes, favorecendo não apenas seu enriquecimento com novas ideias e experiências, como também reflexões necessárias para o seu desenvolvimento enquanto sujeito e leitor em constante processo de evolução e, conseqüentemente, contribuíram para sua tomada de consciência, para o seu empoderamento gradativo em busca de viver uma vida menos limitadora nos entornos que os cercam.

*Às vezes os bons leitores são cisnes ainda mais tenebrosos e singulares que os bons autores.*

*Jorge Luís Borges*

### **Considerações finais**

Os olhares que se voltam para a escola pública brasileira lançados por aqueles que nunca a frequentaram e que a conhecem pelas telas midiáticas são bastante cruéis, redutores e descrentes de que ali possa haver uma rotina de ensino com qualidade. Essa visão e os discursos estigmatizados sobre as dinâmicas dessa instituição com relação aos seus alcances considerados pouco exitosos fora de seus muros, além de necessitarem ser combatidos, foram determinantes para me fortalecer na realização dessa pesquisa.

Como professora dessa escola diminuída e machucada, entretanto, que ainda resiste, sou movida por sonhos e utopias que influenciam diretamente minha prática, além de me fazerem acreditar que, com o meu trabalho, posso colaborar para a formação de meus alunos em relação ao seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, e, sobretudo, humano. Posso contribuir para empoderá-los ao participarem dinamicamente de situações que a vida social exige, posso contribuir para empoderá-los em busca de exercerem seu direito cidadão. Minha prática é bastante ancorada por esse viés político que sustenta o fazer docente, em que tento oportunizar aos meus alunos um ensino por meio do qual se sintam capazes de transformar o mundo em que vivem, interagindo nele de maneira plena e nunca, de maneira nenhuma, que se sintam inferiores.

Como um campo extremamente fecundo para essa construção humana e consequentemente, para uma sociedade mais igualitária, sempre defendi em minhas aulas a leitura literária e sua relação possível com aspectos da vida. Entretanto, inversamente proporcional ao meu desejo, vi, aos poucos, sua presença minguar nos materiais e apostilas curriculares orientadores do ensino público do estado de São Paulo, tendo como aparente justificativa a preparação do aluno para o desempenho profissional que a nossa cultura contemporânea exige. Esse movimento é essencial para a compreensão do lugar que as artes em geral e, sobretudo, a literatura, têm atualmente ocupado nos ambientes educacionais de nosso estado que, por sua vez, deveriam ser seus maiores defensores e propagadores. Evidencia-se, na configuração atual da escola, regrada pelos minutos divididos, pelos conteúdos a serem cumpridos, pelas avaliações a

serem realizadas e pelas intenções do ensino pretendido, a falta de tempo para promover o acesso a bens culturais tão necessários para o desenvolvimento humano, como reforça Paro (2011):

A estreiteza do conceito de educação que a relaciona apenas à transmissão de conhecimentos e informações tem reduzido a apenas isso a compreensão do direito constitucional à educação, deixando na sombra o verdadeiro direito à humanização do cidadão que é seu direito à cultura. A negação desse direito, que na sociedade em geral se concretiza na falta do acesso aos bens culturais de vastas camadas da população, começa na escola, pela recusa, quer da fruição dessa cultura, quer do oferecimento dos meios intelectuais necessários para seu pleno usufruto. (p. 506).

Impregnada de um imediatismo ao oferecer conteúdos essencialmente pragmáticos, constituídos basicamente por textos do cotidiano, apontados como relevantes pelas políticas governamentais, as aulas de Língua Portuguesa acabam colocando em xeque o necessário movimento de olhar para si, de entrar em contato com o seu íntimo, de se constituir, possibilitado pela literatura. Por isso, não é possível esperar do currículo a inserção efetiva da leitura literária no cotidiano escolar como seria o desejável.

Por outro lado, durante todo o percurso dessa pesquisa, uma grande preocupação me acompanhou, após as contribuições de estudos teóricos e aprofundados do tema em pauta: apesar do viés pelo qual a literatura passa a ser vista como possível de escolarização, temia por sugerir propostas em que sua abordagem a direcionasse como um pretexto, com excessivos exercícios pedagogizantes, redutores de sua natureza polissêmica. A defesa da literatura na escola torna-se assim algo complexo, uma vez que, ao presentificá-la em uma instituição de ensino, ela passa a ser vista pelos olhares pedagógicos, como um conteúdo didático. Entretanto, as palavras de Cruvinel (2011) auxiliam a esclarecer que a subversão prometida pelo literário é uma justificativa considerável para sua permanência nas instituições escolares:

A prática da leitura literária escolar, como já se afirmou em Cruvinel (2002), originalmente traz o estigma da ferida provocada pela inserção do discurso literário no espaço pedagógico. Dessa relação resulta certa incompatibilidade, considerando que o primeiro, essencialmente distendido e polissêmico, criado originalmente como manifestação pertencente aos campos da cultura e da arte, passa a ser mediado pelo segundo, marcadamente normativo e regulador. Contudo, trata-se, conforme se ressaltou no estudo citado, de uma ferida cujos efeitos podem passar ao largo dos sujeitos envolvidos, já que o discurso literário pode subverter o pedagógico e escapar da ação pedagogizante, daí a insistência na presença da literatura no âmbito escolar. (p. 1-2).

Percebi ainda que a importância da literatura reside também no duplo movimento que proporciona em quem dela se apodera: ao mesmo tempo em que, com sua leitura, o sujeito aprende um saber historicamente produzido e reproduzido, em contrapartida, também aprende a questioná-lo.

Com relação a fazer valer sua presença no cotidiano escolar, se ao professor de língua materna é dada a responsabilidade para o trabalho com a leitura literária, ele não pode ser visto como elemento exclusivo para a sua garantia: outros fatores influenciam diretamente a sua oferta, como, por exemplo, o acesso a bons acervos, planejamento, tempo para o desenvolvimento das atividades, uma gestão preocupada e que compartilhe da mesma visão sobre a importância da leitura de textos literários, dentre outros. Portanto, a escola pública precisa passar por mudanças para acolher de maneira mais adequada a leitura literária, transformando seus espaços, sua relação com o tempo, sua forma de compreender o real aprendido que ali deveria acontecer, uma vez que, enquanto prática, a leitura aqui defendida deve ser desapressada, constante e atenta. Ou seja, é necessária uma mudança de perspectiva acerca da ideologia que orienta esse local de aprendizagem, dos propósitos de sua existência para que a leitura literária passe realmente a ser um conteúdo a ser pensado, desenvolvido e ensinado efetivamente.

Dessa maneira, o impasse surgido num primeiro momento sobre a escolarização adequada da literatura se transformou, após muita pesquisa, em uma vontade de oferecer a leitura literária àqueles a quem ela está bastante renegada. Iniciei meus estudos fortalecendo meu embasamento teórico para defender a presença da leitura literária no ambiente escolar pelo seu viés formativo da constituição humana, orientada pela convicção de que, em um país pobre e carente como o nosso, somente a escola pode desempenhar o papel de instituição capaz de iluminar, com o auxílio também da literatura, o caminho que ainda temos de percorrer para a constituição de uma sociedade menos injusta, menos excludente e mais igualitária. A oferta de textos literários, a partir de uma metodologia adequada, nos variados microcontextos de ensino, analisada pelos meus olhos otimistas, contribuiria para um importante enriquecimento pessoal e cultural dos indivíduos, auxiliando a diminuir as discrepâncias sociais que nossa sociedade enfrenta. Isso porque há uma crença motivadora que me orienta e que objetivei defender durante todo o percurso desse estudo da premissa de que os textos literários são capazes de mudar, usufruindo da ficção, nosso olhar sobre a realidade. Eles nos nutrem para resistirmos, nos tiram da ignorância, nos fazem pensar, nos alertam, nos antecipam, nos

empoderam, justamente pelos vazios de sua constituição que, para serem preenchidos, precisam que o leitor neles se debruce. É essa concepção de leitura literária que sustenta a minha prática como professora. Nesse sentido que volto a insistir na ideia de que, a literatura, por todo seu potencial que emana, não pode estar na sala de aula vista como concorrente de outros conteúdos: ela precisa estar presente igualmente.

Entretanto, apesar dessa forte convicção, demorei a me convencer da necessidade de um método a ser seguido, temerosa de proporcionar aos meus alunos “mais do mesmo”, algo sem significância para a sua formação e para sua vida. Dentre tantas possibilidades, avistei no método recepcional uma alternativa para presentificar a experimentação proposta nesse estudo. A partir desse novo paradigma orientador, objetivei abordar textos com temáticas existenciais, que levassem meus alunos a uma experiência com a leitura literária diferente do que já havia proposto anteriormente: a leitura proporcionando a apropriação e a produção de sentidos.

Unindo experiência estética e compreensão de mundo, o método recepcional possibilitou o oferecimento da leitura literária de forma que extravasasse os limites fronteiriços da disciplina e alcançasse patamares significativos. Durante todas as etapas do método que compuseram as oficinas, além de tentar trabalhar com suportes diversificados para enriquecer a compreensão do texto literário, ofereci o direito à palavra aos meus alunos, afinal, todos temos algo a dizer, todos temos o direito de dizer, nossa voz não pode ser silenciada. É nessa troca, nesse encontro que os saberes acontecem e precisam ser partilhados. Assim, permiti que expressassem suas experiências com a leitura, seus sentimentos e emoções livremente, além de possibilitá-los fazer reflexões, construindo, aos poucos, uma consciência necessária para vivermos plenamente em nosso entorno social. Além disso, essas primeiras experiências estéticas com a leitura de textos literários ofertadas aos alunos, tentando apresentar uma literatura que não conheciam, desvinculada daquela da indústria cultural de massa, pasteurizada e trivial, ambicionaram em despertá-los para o desenvolvimento de suas subjetividades, ao mesmo tempo em que pretenderam distanciá-los da alienação e de um conformismo literário com o qual estavam bastante envolvidos.

Em outras palavras, pretendi partir de eventos particulares de leitura para que os alunos conhecessem esses bens culturais, além de auxiliá-los a ampliar sua percepção de mundo para que se sentissem parte dele: essa é também uma importante função da escola pública. Nesse sentido, apesar de a pesquisa ser qualitativa e, portanto, seus

resultados não poderem ser mensuráveis, considero-a relevante, uma vez que foi possível observar, pelas participações dos alunos, importantes interpretações e aprofundamentos dos textos literários lidos. Acredito que o contato constante com a leitura literária, polissêmica e propulsora de estranhamento, de maneira sistematizada, ao longo do percurso de escolarização dos alunos que formaram o corpus desse estudo, possibilitará, gradativamente, o seu empoderamento.

Percebo também que essa participação produtiva e consciente dos alunos durante as oficinas só foi possível devido à qualidade estética das obras, ou seja, os textos literários escolhidos previamente e criteriosamente, por serem ricos de metáforas e subjetividades, oportunizam reflexões e aprofundamentos de temas pertinentes para a faixa etária em questão. Faço então uma última ponderação: o envolvimento do professor com a proposta para que os alunos se sintam motivados a participar, bem como a sua atuação como mediador é essencial para que o método recepcional seja posto em prática de forma efetiva, contribuindo para a formação do leitor e de seu senso crítico. Assim, há de se pensar no oferecimento, por meio de políticas públicas, de uma formação continuada a todos os docentes da rede estadual, possibilitando o aprimoramento de suas práticas com relação às formas de presentificar a leitura literária em sala de aula.

Por fim, finalizo essas considerações afirmando que a trajetória percorrida nesse estudo proporcionou o alargamento dos meus horizontes frente ao oferecimento do texto literário, a partir de um novo conceito para mim: a leitura como uma ação eminentemente social, cujo efeito desdobra para além da compreensão formal do texto escrito. Assim, além de dar significado a minha prática educativa, o método recepcional possibilitou, como já dito no início desse estudo, que meus alunos interpretassem não apenas a palavra falada, lida e escrita, como também o mundo que os cerca e do qual fazem parte.

## Referências

- AGUIAR, Vera Teixeira. O saldo da leitura. In: **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.p. 153-161.
- ALVES, José Hélder Pinheiro (2014). Discutindo alternativas na formação de leitores. In: ALVES, José Hélder Pinheiro (Org.). **Memórias da Borborema 4: discutindo a literatura e o seu ensino**. Campina Grande: Abralic, 2014, p. 7-18.
- ANNIBAL, Sérgio Fabiano. Aproximações entre Literatura e Ensino. In: CARVALHO, Kelly Cristiane Henschel Pobbe de; FERREIRA, Eliane Aparecida GalvãoRibeiro.(Org). **Reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa: diálogos entre escola e universidade**. São Paulo: BT Acadêmica, 2018, p. 37-46.
- ARANHA, Gláucio; BATISTA, Fernanda. Literatura de massa e mercado. In: Revista **CONTRACAMPO**, nº 20. Niterói, Rio de Janeiro, Agosto de 2009, p. 121-131.
- BAQUERO, Ruth Vivian Angelo. Empoderamento: instrumento de emancipação social?- Uma discussão conceitual. In: **Revista Debates**. Porto Alegre, v. 6, n. 1, jan.-abr. 2012, p.173-187.
- BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira. **A Formação do Leitor: Alternativas Metodológicas**. 2ªed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino de primeira à quarta série**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino de quinta à oitava série**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998
- CÂNDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. 3ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CARNEIRO, Honorina Maria Simões. Leitura e inclusão social. In: **Rev. de Letras**, Fortaleza, v. 1/2, n.25, p. 132-135, jan/dez. 2003.
- CECCANTINI, João Luís. Literatura Infanto-Juvenil, Leitura e Universidade: relações perigosas. In: Revista Miscelânea, v.2. p. 161-173, 1995.
- \_\_\_\_\_. Mentira que Parece Verdade: os jovens não leem e não gostam de ler. In: FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. p. 83-98.
- CECHINEL, André. Literatura e formação: notas sobre o lugar do literário nas instituições de ensino. In: **Cadernos de Pesquisa**. [online]. 2018a, vol.48, n.167, p.356-373.
- \_\_\_\_\_. O ensino de literatura e a negatividade do literário. In: **Revista Preposições** [online], Campinas, 2018b, vol.29, nº2 (87), p. 285-298.

CHARTIER, Anne-Marie. Que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil? In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 127-144.

COELHO, Nelly Novaes. Prefácio I. In: OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **A Literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje: caminhos de ensino**. São Paulo: Paulinas, 2008.

COLASANTI, Marina. A moça tecelã: In: **Doze reis e a moça no labirinto do vento**. 1ª. Ed. São Paulo - Círculo do Livro, 1988.

\_\_\_\_\_. **Fragatas para terras distantes**. Rio de Janeiro: Record, 2004, p. 202.

COLOMER, Tereza. **Andar entre livros- A leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CRUVINEL, Maria de Fátima. Leitura literária na escola e construção de subjetividades. In: **IV EDIPE - Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino**, 2011, Goiânia. Anais do IV EDIPE - Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino, 2011. p. 1-10.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola. Propostas didático-metodológicas. In: **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. A leitura dialógica como elemento de articulação no interior de uma biblioteca vivida. In: SOUZA, R. J. de. **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 69-96.

FINI, Maria Inês. Apresentação. In: **Revista do professor**, 2018. Disponível em: <[http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/LP\\_SITE\\_3PV\\_15\\_01.pdf](http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/LP_SITE_3PV_15_01.pdf)>. Acesso em :15 de jul. de 2019.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3.ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. (Série Temas, v.36).



KHÉDE, Sonia Salomão. As polêmicas do gênero. In: KHÉDE, Sonia Salomão (org). **Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986, p. 7-16.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. 9 ed. Campinas: Pontes. 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública- A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 15. Ed. São Paulo: Loyola, 1998.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Karina Torres; SOUZA, Eunice Prudenciano. A leitura literária no ensino fundamental. In: **Todas as Letras-Revista de Língua e Literatura**. São Paulo: v.18, n.3, 2006, p. 188- 200.

PAULA, Maria José Angeli de. A história da literatura como provocação a teoria literária de Hans Robert Jauss, Editora Ática - série Temas, volume 36, São Paulo, 1994. **Anuário de Literatura** 2. UFSC, 1994, pp. 185-187. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/viewFile/5358/4760>. Acesso em: 7 dez. 2019.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani; PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça. (Orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 55-68.

PARO, Vitor Henrique. O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. In: **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, 2011, p. 485-508. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010440362011000400003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362011000400003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 19 Jan. 2020.

PETIT, Michèle. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Ed.34, 2010.

RAMOS, Karin Adriane Henschel Pobbe; COSTA, José Paulo. Por uma abordagem dialógica para o trabalho com a leitura de textos literários em sala de aula. In: CARVALHO, Kelly Cristiane Henschel Pobbe de; FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. (Org). **Reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa: diálogos entre escola e universidade**. São Paulo: BT Acadêmica, 2018, p. 93-108.

RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: os amores difíceis. In: PAIVA, Aparecida et al.(Orgs). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces - o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 127-145.

\_\_\_\_\_. Literatura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani; PAIVA,

Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça. (Orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2008.p. 145-162.

REZENDE, Neide Luzia de. A formação do leitor na escola pública: um jargão ou um ideal? In: ALVES, José Hélder Pinheiro (Org.). **Memórias da Borborema 4: discutindo a literatura e o seu ensino**. Campina Grande: Abralic, 2014, p. 37-54.

\_\_\_\_\_. Leitura e escrita literárias no âmbito escolar: situação e perspectivas. **Estudos avançados**, São Paulo , v. 32, n. 93, p. 93-105, ago. 2018 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142018000200093&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200093&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 12 set. 2019. <http://dx.doi.org/10.5935/0103-4014.20180032>.

REZENDE, Vânia Maria. Quanto pode a literatura por uma escola e uma sociedade mais humana. In: MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 9-23.

ROUXEL, Annie; REZENDE, Neide Luzia de (trad). Aspectos metodológicos do ensino da literatura. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.

\_\_\_\_\_. Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor (Sobre a importância da experiência estética na formação do leitor). In: ALVES, José Hélder Pinheiro (Org.). **Memórias da Borborema 4: discutindo a literatura e o seu ensino**. Campina Grande: Abralic, 2014, p. 19-35.

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria da Educação**; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – 2. ed. – São Paulo: SE, 2011. 260 p.

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa** / Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Abaixo as infantilidades no encaminhamento da leitura. In: KHÉDE, Sonia Salomão (org). **Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986, p. 67-73.

\_\_\_\_\_. **A produção da Leitura na Escola: pesquisas x propostas**. São Paulo: Ática, 2000.

SILVA, Lilian Lopes Martin. **A Escolarização Do Leitor: a didática da destruição da leitura**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SOARES, Magda. Introdução: ler, verbo transitivo. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani; PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça. (Orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2008.p. 29-34.

TELLES, João. É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. In: **Linguagem e Ensino**, vol.5, nº2, 2002. p. 91-116.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TREVIZAN, Zizi; GEBRAN, R. A.; GUIMARÃES, Cleber Ferreira. A mediação docente no ensino da leitura literária. In: **Teias** (Rio de Janeiro), v. 18, 2017, p. 181-193.

TURCHI, Maria Zaira. O estético e o ético na literatura infantil. In: CECCANTINI, João Luís (Org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil - memória de Gramado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: Anep, 2004, p. 38-44.

ZANCHETTA JR., Juvenal. Desafios para a abordagem da imprensa na escola. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1497-1510, Dec. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000400021&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400021&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 20 Nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000400021>.

ZILBERMAN, Regina (org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. São Paulo: Mercado Aberto, 1984.

\_\_\_\_\_. **Estética da recepção e História da Literatura**. São Paulo: Editora Ática S.A., 1989.

\_\_\_\_\_. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

\_\_\_\_\_. **Como e porque ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

\_\_\_\_\_. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. Kuchenbecker (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Editora Global, 2009, p. 17-39.

## Anexos

Anexo 1. Exemplos de textos produzidos pelos alunos dos sextos anos, após a aplicação do projeto *Faça a sua escolha*.

### Aluno 1.

S T Q Q S S D

O livro "Diário de um banana: dias de cão" continua a contar a história do garoto Greg Heffley que se passa nas férias escolares de verão, onde ele planejava curtir-las em casa jogando videogame mas a mãe de Greg quer que ele vá brincar com seus amigos fazer muitas coisas atividades fora de casa "e união da família" e etc...



gostei muito desse livro ♥

### Aluno 2.

Nome:  Nº:  série:

Resumo do livro: Querido Diário Itano  
 "Ninguém é perfeito mas eu estou quase lá"

No livro conta todos os pensamentos da Jamie belly, como se fosse um diário, ela conta tudo o que passa, principalmente suas emoções.

Ela também conta que a vida de adolescentes não é fácil, que ela terá que provar que não é a mais burra da escola. E ela fará de tudo para provar isso, e muitas coisas acontecerá.

## Aluno 3.



Café Minnie

Nome: 

Resumo do livro "O assassínio de  
Roger Ackroyd"

O livro de Agatha Christie conta sobre um assassinato que aconteceu na cidade de King's Abbot.

Na cidade em que Roger Ackroyd morava a fama corria solta, ainda mais porque era uma cidade pequena. Um dos boatos era que Roger tinha um caso com uma mulher rica, logo que o boato se espalhou a mulher veio a falecer. Muito chateado com o caso Roger faz um convite a um amigo conhecido a jantar em sua casa, logo após o jantar acaba acontecendo algo horrível com Roger Ackroyd.

Minha opinião sobre o livro: Gostei do livro pois tem uma pegada de suspense e de mistério, a única coisa que me incomodou foi os termos usados na escrita, por conta deles serem muito formais, mas com o tempo me acostumei com a linguagem mais formal dos livros. Então isso não me impede de ler o livro, recomendo.

## Aluno 4.

Resumo do livro 

O livro conta sobre um garoto chamado August Pullman, que nasceu com um problema em seu rosto e passou por várias cirurgias para corrigir. Um ano após sua última cirurgia ele vai para uma escola de verdade, e conquista duas amigas: Jack Will e Summer. Juntos eles enfrentam o quinto ano, mas zero que August aguentara ignorar os bulletes maldosos de Julian.

## Minha Parte favorita ★

A minha parte favorita está localizada na capa de trás aonde está escrito:

NÃO JOQUE

○ Lixo, menina

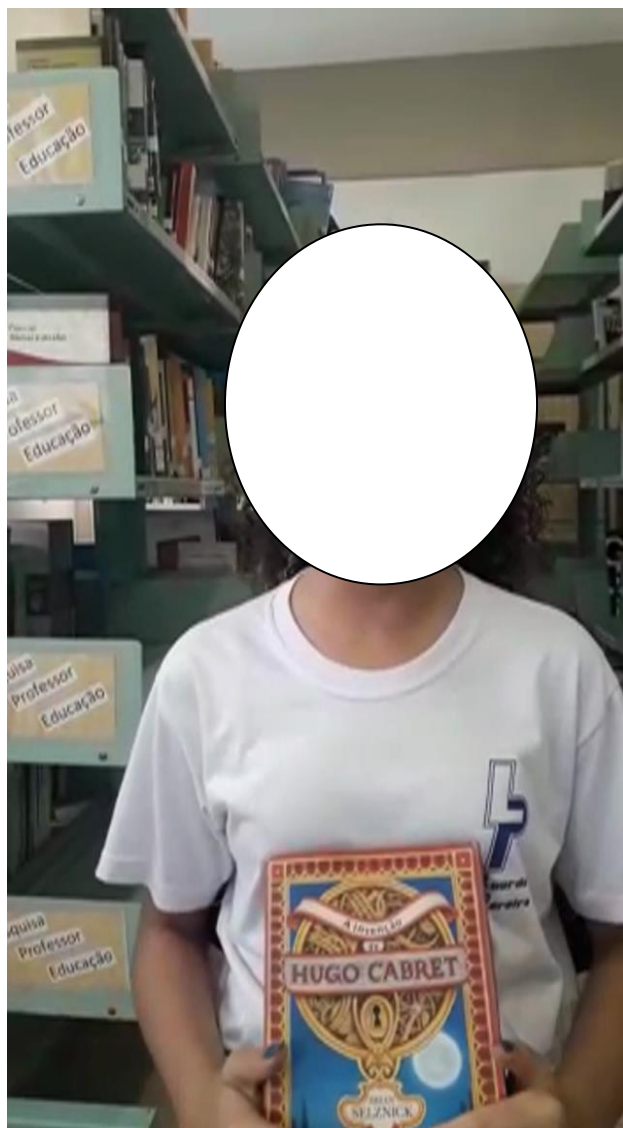
PELA SÓLA CARO

## Porque eu escolhi o livro extraordinário

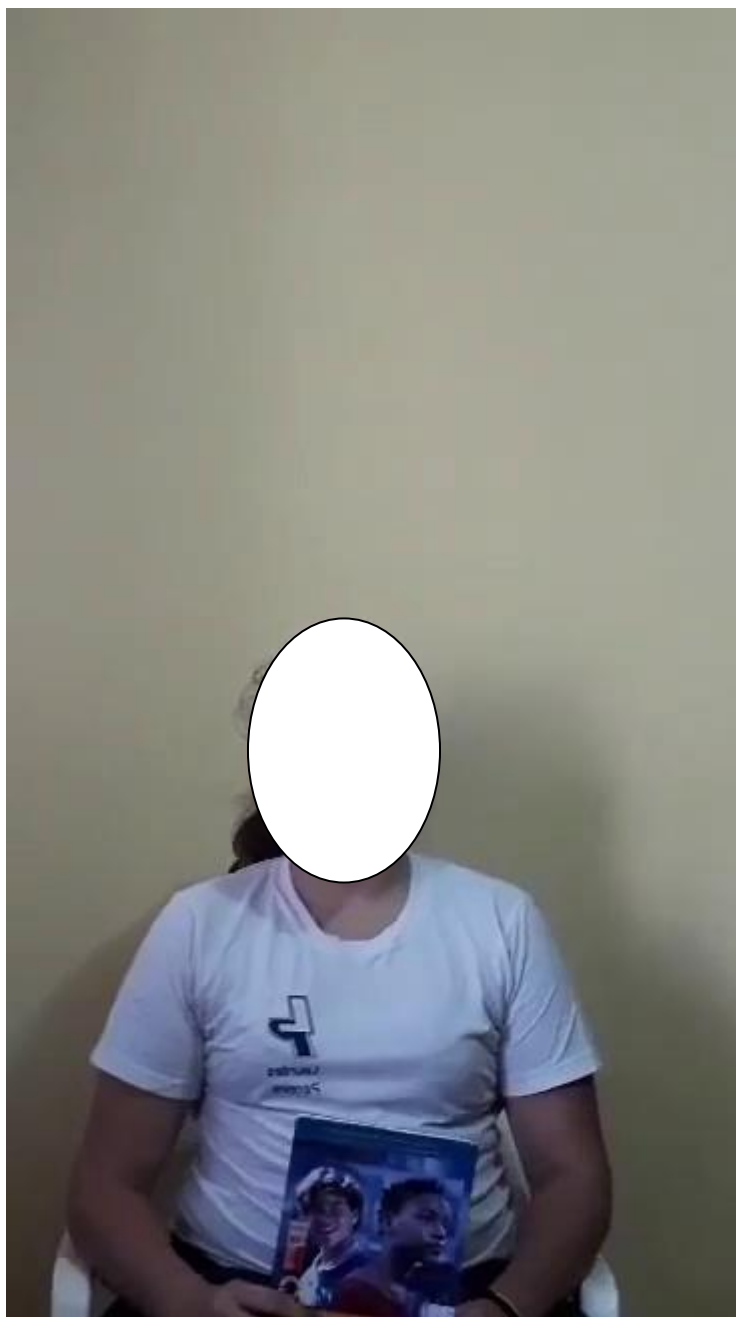
Eu escolhi este livro porque gostei do histórico e porque diferente dos outros livros ele não conta sobre um garoto normal, e porque ele mostra das outras pessoas além de August.

Anexo 2. Imagens dos vídeos dos alunos do sexto ano, após a aplicação do projeto *Faça a sua escolha*.

**Aluna 1.**





**Aluna 2.**

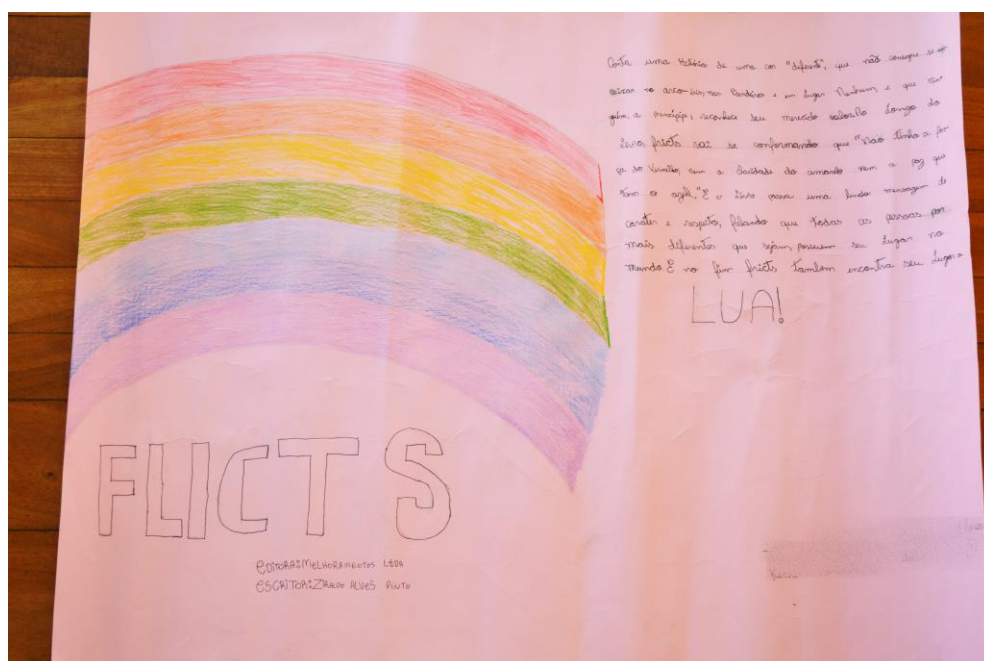


Anexo 3. Cartazes dos alunos dos sextos anos, após a aplicação do projeto *Faça a sua escolha*.

### Aluno 1.



### Aluno 2.



## Aluno 3.

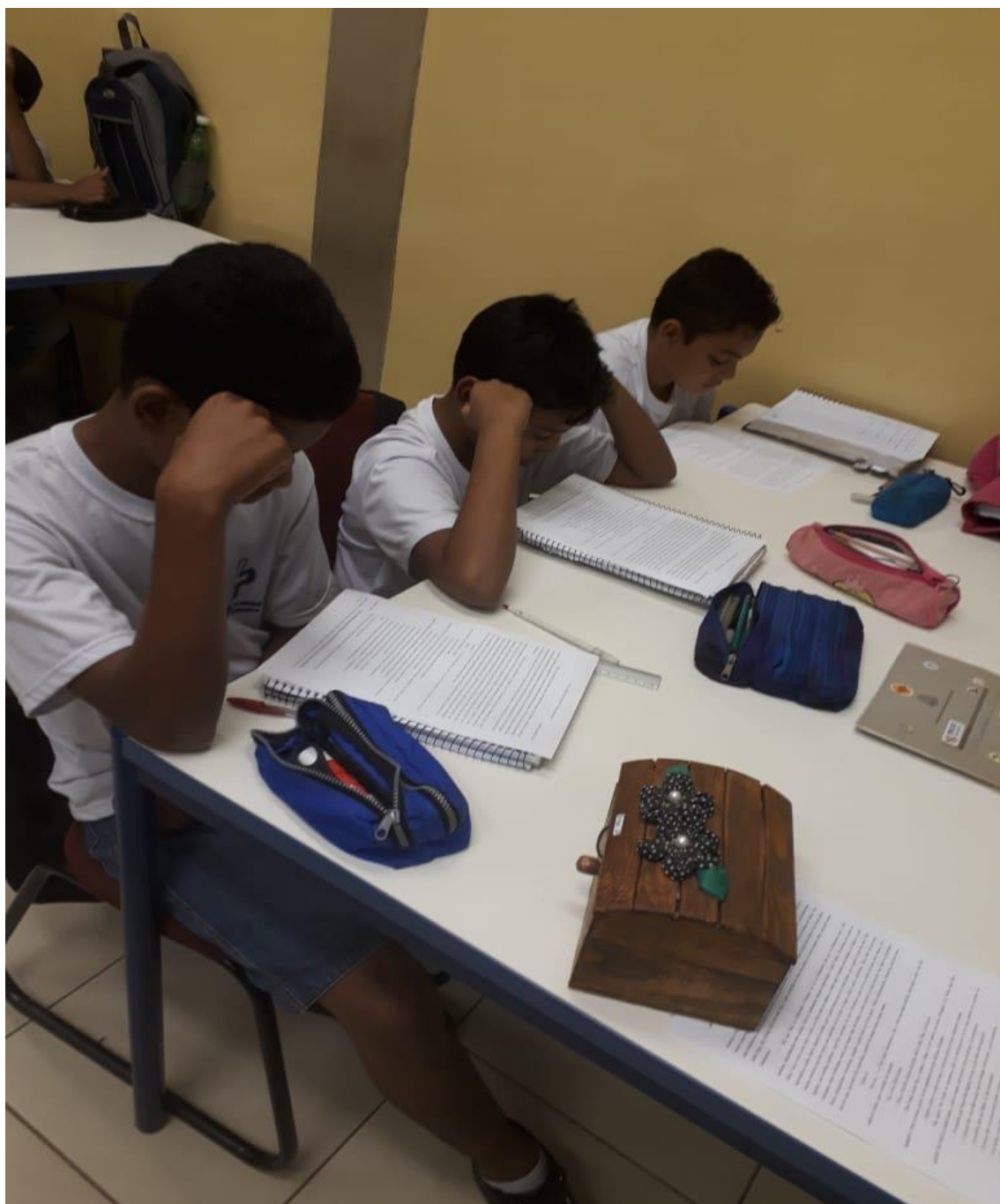
Chapeuzinho Amarelo

A história de Chapeuzinho Amarelo  
 fala de uma menina que tinha medo de todos e  
 de todos, ela não ria, não ia em festas, não  
 ficava respirando mais forte. E o medo mais me-  
 doso dela era de um tal **LoBo**. Um  
 lobo que nemca ninguém viu. Em um  
 certo dia ela viu esse tal lobo e foi per-  
 dendo o medo até que não tinha mais  
 medo dele, e ela ficou com vergonha e  
 chorando de ver aquela menina olhando  
 para a cara dele sem medo.

E quando perdeu o medo do lobo,  
 percebeu que não necessitava ter tanto  
 medo assim. Depois de um tempo que perdeu seu medo,  
 começou a ir em festas, brincava de amarelinha, caiu,  
 corria. E quando estava sozinho no quarto en-  
 ventou uma bonequinha e arrumou um companheiro



Anexo 4. Alunos lendo o conto *Fita-Verde no cabelo- nova velha história*, de João Guimarães Rosa.



Anexo 5. Cartas pessoais produzidas após a leitura do Conto *Fita- Verde no cabelo-nova velha história*.

**Alunos 1 e 2.**

Assis, 9 de Outubro de 2019

Olá, Fita Verde,

Sintimos muito pela morte de sua avó, sabemos que você está muito triste, mas não fique assim, estamos aqui para te ajudar!

Pessoas entram e saem de suas vidas, a sua avó saiu da sua, mas não de seu coração. Ninguém dura para sempre, as pessoas também morrem, um dia chega a vez de todo mundo.

Não consigo vai ser difícil você superar esse acontecimento, mas tem que ser forte e lutar. Esperamos ter ajudado.

Ichau.

**Alunos 3 e 4.**

Assis, 09 de Outubro de 2019

Audacões minha cara amiga,

Meus pêsames pela sua querida avó, espero que, após esse acontecimento traumático, você consiga superar e seguir sua vida, não se deixe para trás, sua vizinha está em um lugar melhor.

Na vida sempre temos altos e baixos, mas nunca se esqueça de que pode contar com sua mãe, suas amigas e especialmente comigo. Espero que com esse acontecimento você tenha aprendido que a vida é importante e passageira, não perca tempo!

Que com essa carta você se sinta consolada e muito bem acolhida.

com amor,





Anexo 6: Capa do livro *Tchau*, de Lygia Bojunga.

