

**FERNANDO MAURO DE OLIVEIRA**

**Literatura em Sala de Aula:**  
**Recepção do Livro *Sete Minutos Depois da Meia-Noite*,**  
**Patrick Ness (2016)**

**ASSIS**

**2024**

**FERNANDO MAURO DE OLIVEIRA**

**Literatura em Sala de Aula:  
Recepção do Livro *Sete Minutos Depois da Meia-Noite*,  
Patrick Ness (2016)**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, para obtenção do título de Mestre em Letras (Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos).

Orientadora: Dra. Cláudia Valéria Panavel Binato  
Coorientadora: Dra. Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira.

Bolsista: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES)- Código de Encaminhamento 001

**Assis**

**2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Renata Bianchui Prado - CRB 8/056/2023

Oliveira, Fernando Mauro de  
O48L      Literatura em sala de aula : recepção do livro *Sete minutos depois da meia-noite*, Patrick Ness (2016) / Fernando Mauro de Oliveira. — Assis, 2024  
129 f. : il.

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

1. Literatura - História e crítica - Teoria. 2. Leitores - Reação crítica. 3. Ness, Patrick, 1971-. I. Título.

CDD 813.009

## **IMPACTO DA PESQUISA ACADÊMICA**

De acordo com as propostas decididas pelos países integrantes da ONU (em Assembleia Geral no ano de 2015) após o sucesso das oito metas iniciais entre os anos de 2000 e 2015 chamadas de Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) e com a criação de novas metas para os quinze anos seguintes (vigente entre 2015 e 2030), surgiram, então, os dezessete objetivos mundiais de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Entre as dezessete novas metas propostas evidencia-se nesta dissertação: educação de qualidade (4ª meta) e a redução da desigualdade (10ª meta). A presente pesquisa tencionou proporcionar no âmbito educacional aos alunos de uma sala de 5º Ano do Ensino Fundamental um contato específico com a leitura através da recepção de obras literárias. Desenvolvida em escola periférica de Ensino Integral em pleno retorno presencial pós-pandêmico no ano de 2022 - sala que deixava o modelo híbrido de ensino. Os fins pedagógicos consistiam em receber os alunos fisicamente no seio escolar e o travar de uma luta constante contra o tempo a fim de sanar as dificuldades inerentes ao ensino remoto com ações necessárias ao suprimento de alunos em fase de alfabetização: leitura, escrita e oralidade e o alargamento dos conhecimentos já consolidados por outros discentes. Corroborando com a meta de redução de desigualdade já que os alunos que passaram pela última fase do Ensino Fundamental I (5º ano) o fizeram com êxito e de maneira equitativa. O trabalho de recepção proposto nesta dissertação congregou ao trabalho de leitura diária em sala de aula com a asserção de obras literárias diversas, desde o cânone a literatura moderna e a esteticidade presente nestes textos concorrendo à educação de qualidade que privilegia o conhecimento trazido- o falar e o ouvir. Após o final das várias discussões sobre as leituras os próprios alunos sentiram-se autônomos no sentido da ampliação de horizontes sociais e das questões sobre si mesmos e do próprio entorno físico.

## IMPACT OF ACADEMIC RESEARCH

According to the proposals decided by the UN member countries (in the General Assembly in 2015) after the success of the eight initial goals between the years 2000 and 2015 called the Millennium Development Goals (MDGs) and with the creation of new goals for the following fifteen years (in force between 2015 and 2030), the seventeen global Sustainable Development Goals (SDGs) emerged. Among the seventeen new goals proposed, this dissertation highlights: quality education (4th goal) and the reduction of inequality (10th goal). The present research intended to provide students in a 5th year elementary school classroom with specific contact with reading through the reception of literary works. Developed in a peripheral Comprehensive Education school in full face-to-face post-pandemic return in 2022 - a room that left the hybrid teaching model. The pedagogical purposes consisted of receiving students physically within the school and waging a constant fight against time in order to overcome the difficulties inherent to remote teaching with actions necessary to supply students in the literacy phase: reading, writing and speaking and the expansion of knowledge already consolidated by other students. Corroborating the goal of reducing inequality, as students who passed the last phase of Elementary School I (5th year) did so successfully and in an equitable manner. The reception work proposed in this dissertation combined with daily reading work in the classroom with the assertion of diverse literary works, from the canon to modern literature and the aestheticity present in these texts, contributing to quality education that privileges the knowledge brought - speaking and listen. After the end of the various discussions about the readings, the students themselves felt autonomous in the sense of expanding their social horizons and questions about themselves and their physical surroundings.



**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de FERNANDO MAURO DE OLIVEIRA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CÂMPUS DE ASSIS.**

Aos 07 dias do mês de fevereiro do ano de 2024, às 09:30 horas, no(a) Sala Virtual: [meet.google.com/dsj-sajs-ati](https://meet.google.com/dsj-sajs-ati), realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE Mestrado de FERNANDO MAURO DE OLIVEIRA, intitulada **Literatura em Sala de Aula: Recepção do Livro Sete Minutos Depois da Meia-Noite, Patrick Ness (2016)**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. CLÁUDIA VALÉRIA PENAVAL BINATO (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Estudos Linguísticos e Literários / UNESP/FCL-Assis/SP, Prof. Dr. MARCO ANTONIO DOMINGUES SANT'ANNA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Estudos Linguísticos e Literários / UNESP/FCL - Assis/SP, Prof. Dr. NEFATALIN GONÇALVES NETO (Participação Virtual) do(a) UFRPE - Recife/PE. Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final: Aprovado. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. CLÁUDIA VALÉRIA PENAVAL BINATO



Aos meus avós maternos, mineiros que não mediram esforços para cuidar de um neto recém-chegado e que se tornaram infinitamente meu exemplo de retidão nas dificuldades da vida. Foram eles os contadores de “causos” que tanto me encantaram por toda vida.

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

À querida e prezada professora Dr<sup>a</sup> Claudia Valéria Panavel Binato que, com sua gentileza inerente, me aceitou carinhosamente como orientando e amigo.

À amiga e coorientadora, Dr<sup>a</sup> Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira que, desde 2017, após participar de sua disciplina, me incentiva com sua generosidade a estudar e apreciar cada conhecimento adquirido para ser um profissional da educação e um ser humano melhor, ancorado pela literatura que nos cerca cotidianamente.

Aos professores doutores membros da banca, Dr. Nefatalin Gonçalves Neto e Dr. Marco Antônio Domingues Sant’Anna que com grande desprendimento aceitaram o convite para compor a referida banca.

Ao Programa de Mestrado Profissional (Profletras) e ao quadro de professores e funcionários que o compõem, pela oportunidade de compor o quadro de alunos aprendendo diariamente a valorizar a nossa língua portuguesa e a educação.

Aos grupos de pesquisa, GELLPOMC (Grupo de Estudos em Literaturas de Língua Portuguesa Modernas e Contemporâneas) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e ao GRUPO DE LITERATURA JUVENIL da Universidade Estadual Paulista, Unesp/ Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Assis.

Aos amigos guardados no coração, Kennya Severiano de Sousa, Gabriela K. Betela, Rosicler Ap. Vasco, Maria Helena Carli de Melo e Rondinele Ap. Ribeiro que me motivam e acreditam no meu potencial acadêmico.

Ao grupo de amigas professoras e futuras mestras, que me acompanharam nesta jornada acadêmica desde o início, Luciene Siqueira, Keila Dutra e Carolina Agostini.

Aos alunos do 5º (quinto) ano (2022) da Unidade de Ensino, EMEIF Prof<sup>a</sup> Mafalda Salotti Bartholomei por me ajudarem a continuar acreditando na educação com seus sorrisos desejosos por mais leituras e conhecimento.

A minha mãe, Maria de Lurdes, mineira sofrida que me ensina diariamente a ser correto nas escolhas e vibra com cada oportunidade que ela não pode ter acesso nessa vida.

Finalmente, a Deus que é o caminho a quem o busca e roga por sabedoria.

OLIVEIRA, Fernando Mauro de. **Literatura em sala de aula: Recepção do livro sete minutos depois da meia noite, Patrick Ness (2016)**. Assis, 2023. \_f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Letras- Profletras) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras.

**RESUMO:** A presente pesquisa tem como objetivo analisar em seu desenvolvimento os frutos e as reflexões acerca da recepção da obra literária de Patrick Ness, intitulada *Sete minutos depois da meia-noite*, publicada em sua primeira versão no ano de 2011, com título, *A monster calls*. A edição que analisamos nesta dissertação foi lançada pela Editora, Novo Conceito, com 1ª impressão publicada no ano de 2016. Para tanto, o Método Recepcional, apresentado por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1988), advindo dos estudos precursores da Estética da Recepção, desenvolvido por Hans Robert Jauss (1921-1997) e Wolfgang Iser (1926-2007), é o norteador para a recepção da obra de Ness (2016). Buscou-se, na recepção do livro, observar como impactavam o público jovem, se ampliavam seus horizontes de expectativa (JAUSS, 1994; ISER, 1996, 1999), despertando reflexões críticas sobre as relações humanas em sociedade.

**Palavras-chave:** 1. Literatura - Histórica e crítica – Teoria. 2. Leitores - Reação crítica. 3. Ness, Patrick, 2016

OLIVEIRA, Fernando Mauro de. **Literature and Film in the Classroom: Book Reception A monster calls, Patrick Ness (2016)**. Assis, 2023. \_f. Dissertation (Professional Master's Program in Languages - Profletras) – São Paulo State University "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), University of Sciences, Humanities and Languages.

**ABSTRACT:** The present research aims to analyze in its development the fruits and reflections regarding the reception of Patrick Ness's literary work, entitled Seven minutes after midnight, published in its first version in 2011, with the title, A monster calls. The edition we analyzed in this dissertation was launched by the publisher, Novo Conceito, with the 1st printing published in 2016. To this end, the Reception Method, presented by Maria da Glória Bordini and Vera Teixeira de Aguiar (1988), coming from precursor studies of Aesthetics of Reception, developed by Hans Robert Jauss (1921-1997) and Wolfgang Iser (1926-2007), is the guide for the reception of Ness's work (2016). In the reception of the book, we sought to observe how it impacted young audiences, broadening their horizons of expectation (JAUSS, 1994; ISER, 1996, 1999), awakening critical reflections on human relations in society.

**Keywords:** 1. Literature - Historical and critical – Theory. 2. Readers - Critical reaction. 3. Ness, Patrick, 2016

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> -Fachada da EMEIF Mafalda Salotti Bartholomei (Assis SP).....	24
<b>Figura 2</b> -Portão de entrada principal para alunos (as).....	27
<b>Figura 3</b> -Horta Experimental da Unidade Escolar.....	27
<b>Figura 4</b> -Acesso à Creche e ao Hall Principal da Unidade Escolar.....	28
<b>Figuras 5 e 6</b> -Acesso ao portão de professores e público em geral; Pátio externo.....	28
<b>Figura 7</b> -Pátio interno descoberto da Unidade Escolar.....	29
<b>Figura 8</b> -Lateral das salas de aula do corredor: Ensino Fundamental e Infantil .....	29
<b>Figuras 9 e 10</b> -Hall principal, placa com nome da escola e foto da professora Mafalda Salotti Bartholomei.....	32
<b>Figuras 11 e 12</b> -Secretaria e Sala da Gestão: Diretora e Vice-diretora.....	33
<b>Figuras 13 e 14</b> -Sala da Coordenação Pedagógica e Sala dos Professores.....	33
<b>Figura 15</b> -Pátio interno coberto com cobertura lateral e Pátio interno descoberto.....	34
<b>Figura 16</b> -Pátio interno coberto com cobertura lateral e Pátio interno aberto.....	34
<b>Figura 17</b> -Barracão da Unidade Escolar .....	35
<b>Figura 18</b> -Quadra Poliesportiva Comunitária (fora do complexo escolar).....	35
<b>Figura 19</b> -Corredor interno Creche, Pré-Escola e Educação Especial.....	36
<b>Figura 20</b> -Corredor externo Creche, Pré-Escola e Educação Especial.....	37
<b>Figura 21</b> -Corredor Ensino Infantil (1ª e 2ª Etapas) e Ensino Fundamental I.....	37
<b>Figuras 22, 23 e 24</b> -Sala de Leitura e Estudos da U.E.....	38
<b>Figura 25</b> -Laboratório de informática da U.E.....	38
<b>Figuras 26 e 27</b> -Sala do 5º Ano, Ensino Fundamental .....	42
<b>Figura 28</b> -Leitura no Gramado.....	43
<b>Figura 29</b> -Recebimento do livro, Sete minutos depois da meia-noite (2016).....	83
<b>Figura 30</b> -A onça Dolores e o Bode Quirino (2013).....	85
<b>Figuras 31 e 32</b> -Atividades de leitura, ilustração, recorte e colagem.....	86
<b>Figura 33</b> -Bode Quirino quarta capa (2013).....	86
<b>Figura 34</b> -O ladrão de cadáveres (2006); Robert Louis Stevenson.....	87
<b>Figura 35</b> -Atividade de ilustração do livro, O ladrão de cadáveres (2006).....	88
<b>Figura 36</b> -Quarta capa do livro No oco da avelã de Muriel Mingau (2013).....	90
<b>Figura 37</b> -Ilustração e escrita do livro, No oco da avelã, de Muriel Mingau (2013).....	91
<b>Figura 38</b> -Ilustração do início do capítulo 3: “A escola”, feita por D. (10 anos).....	93

<b>Figura 39</b> -Ilustração do início do capítulo7: “A selvageria das histórias”, G. (10 anos)	93
<b>Figura 40</b> -Ilustração do início do capítulo 10: “O acordo”, D. (10 anos)	94
<b>Figura 41</b> -Ilustração de início de capítulo 18: “Invisível”, A. C. (10anos)	94
<b>Figura 42</b> -Atividade em grupo produtivo sobre tema fraturante: <i>bullying</i> (discussão e desenvolvimento de cartilha explicativa), produzida pelo grupo 1: G. (10 anos), L. (10 anos) e N. (11 anos)	95
<b>Figura 43</b> -Cartilha explicativa desenvolvida na sala de informática pelos alunos	96
<b>Figura 44</b> -Apresentação sobre <i>bullying</i> para a sala do 4º ano do Ensino Fundamental	96
<b>Figura 45</b> -Harvey: como me tornei invisível, por Hervé Bouchard; Janice Nadeau (2013)	97
<b>Figura 46</b> -Harvey, Atividade de ilustração para a história, feita pela aluna B. (10 anos)	99
<b>Figura 47</b> -Harvey, atividade de ilustração de história	94
<b>Figuras 47 e 48</b> -Leitura individual e reflexão sobre o emprego da linguagem, abordando a locução adjetiva	95
<b>Figura 49</b> - Plantando árvores no Quênia a história de Wangari Maathai, Claire A. Nivola	100
<b>Figura 50</b> -O meu pé de laranja lima, José Mauro de Vasconcelos (2019)	101

## SUMÁRIO

<b>Começo de conversa</b> .....	13
<b>Introdução</b> .....	19

### **CAPÍTULO 1 – O *LOCUS* DA PESQUISA**

1.1 Apresentação da EMEIF Prof <sup>a</sup> Mafalda Salotti Bartholomei.....	25
1.2 A estrutura física e organizacional da Unidade Escolar Mafalda Salotti Bartholomei.....	30
1.3 O funcionamento das atividades da Unidade de Ensino.....	39
1.4 Sobre a sala 5º de ano: pequenos grandes discentes.....	40
1.5. Dados avaliativos da sala de 5º ano em 2022.....	44

### **CAPÍTULO 2 – TEORIA RECEPCIONAL**

2.1 Pela luz da Estética da Recepção.....	50
2.2 As teses de Jauss.....	52
2.3 As implicações do Método Recepcional no contexto escolar.....	57
2.4 A presença do texto literário na sala de aula: alguns apontamentos.....	59

### **CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E RECEPÇÃO DA OBRA LITERÁRIA COM O PÚBLICO DE 5º ANO DE ENSINO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE ASSIS- SP**

3.1 Sobre o autor de Sete minutos depois da meia-noite (2016).....	65
3.2 Da escolha da obra.....	66
3.3 Análise da obra Sete minutos depois da meia-noite (2016), um delicado passeio.....	68
3.4 Trilhando a recepção da obra.....	80
3.5 Da determinação do horizonte de expectativas e seu atendimento.....	83
3.6 Ruptura do horizonte de expectativas e o seu questionamento.....	88
3.6.1 Ruptura do horizonte através da obra de Ness (2016), abalando certezas.....	91
3.7 Ampliação do horizonte de expectativas.....	96

3.8	Apreciação da obra audiovisual e o encerramento da pesquisa.....	101
	<b>Considerações.....</b>	<b>109</b>
	<b>Referências.....</b>	<b>112</b>
	<b>Anexos .....</b>	<b>116</b>

## **Começo de conversa**

Algumas questões sobre um memorial acadêmico marcaram a redação inicial deste texto, pois me levaram a pensar nos riscos que a confecção desse gênero pode sujeitar, como a do sentido oferecido ao relato. Se o memorial adensa o eu, posso fazer um registro pessoal submetido às ambições do ego, ou cair no jogo entre dados modestos e arrogância extremada, entre objetividade da trajetória e subjetividade inflada. Enfrentei a pretensa plenitude do escrito com as fraturas das dúvidas, dos ruídos e das obsessões, convicto de que um trabalho em fase inicial não se furta a seus limites.

Sou filho de mãe solteira, nasci na cidade de Echaporã-SP e fui criado por avós mineiros, que foram meu grande espelho de retidão. Desenvolvi *Diabetes Mellitus* tipo I na primeira infância e diagnosticado com déficit de atenção desde muito jovem mantenho-me no desafio de permanecer íntegro/ saudável, físico e mental. Graduado em Letras e Pedagogia, sou egresso do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS - Linguagens e Letramento) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, polo Unesp (Faculdade de Ciências e Letras - *Campus* de Assis). Minha passagem pelo PROFLETRAS me auxilia constantemente a compreender o processo transformador da pesquisa na universidade pública e como tal processo se reflete no meu fazer profissional, como professor de língua portuguesa, bem como no meu desenvolvimento intelectual e pessoal. Acredito na educação do homem e no ensino, além da certeza de que o mestrado é a sequência natural para a trajetória de estudos e de lutas percorridas até o presente momento.

Em 1994 iniciei o Ensino Médio na EEPSP Monsenhor Bicudo, na cidade de Marília-SP, mediante aprovação processo seletivo (após indicação da professora de Língua Portuguesa, Isabel Ortiz), para concomitantemente cursar Magistério e Ensino Médio em um curso profissionalizante de quatro anos pelo antigo CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). Desenvolvi, a partir da rica oportunidade, o primeiro contato com disciplinas e conteúdos que moldaram o meu trabalho de uso e reflexão da Língua Portuguesa direcionada a pequenos discentes, pois, além do currículo ser extenso, nós alunos precisávamos cumprir rigorosamente o estágio diário em sala de aula do fundamental de 1ª a 4ª série – como era denominado na época –, no período vespertino, enquanto as manhãs eram dedicadas ao currículo obrigatório. Pude, por meio da experiência com o magistério, mergulhar intensamente no processo de ensino-aprendizagem. Ainda nos idos anos de 2004 e 2005, fui selecionado como

professor substituto e de reforço na EMEIF Ida Bonini Romeiro, na cidade de Echaporã-SP.

Em 2005, promovido em concurso público para professor do Ensino Fundamental, com carga horária de 30h semanais, iniciei meu trabalho pedagógico na cidade de Assis-SP. Trabalhei durante onze anos na Unidade Escolar EMEIF. Maria Amélia Burali. No ano de 2017, solicitei transferência para a Unidade Escolar EMEIF Mafalda Salotti Bartholomei – na mesma rede municipal da cidade de Assis –, onde ministrou aulas de Língua Portuguesa (entre outras disciplinas) para o 5º (quinto) ano do Ensino Fundamental. Leciono para crianças do ensino público municipal, que muitas vezes são marginalizadas por viverem em espaços periféricos. Nesse sentido, destaco a intensa dedicação do corpo docente para fazer com que as crianças aprendam e se interessem pelo processo educativo.

No ano de 2006, fui aprovado, com bolsa federal do PROUNI, no curso superior de Letras e respectivas literaturas da Universidade do Norte do Paraná. A conclusão foi muito penosa, pois foi preciso conciliar trabalho e estudo para manter moradia e demais necessidades. O curso propiciou descobertas no campo da Literatura Infantil e Juvenil, Fundamentos do Ensino da Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa e a disciplina de Métodos de Pesquisa, que me auxiliou a pensar como pesquisador. Um dos tutores do curso, em especial, foi primordial nessa empreitada, lapidando o grupo de universitários incansavelmente, além de oferecer material de estudo extra para concretização do trabalho de conclusão da graduação intitulado: *Olhinhos de gato: memórias através do texto narrativo poético* (2010) de Cecília Meireles.

Em 2015, iniciei uma pós-graduação Lato Sensu em Ensino de Língua Inglesa, com carga horária de 480h, visando à melhoria do currículo e à ampliação dos estudos, mergulhando em mais uma oportunidade de expandir os conhecimentos acerca do trabalho científico e refletindo sobre o planejamento e a avaliação educacional no Ensino Superior. Já concluída a graduação em Letras e a pós-graduação em ensino de Língua Inglesa, resolvi aperfeiçoar meus conhecimentos adquiridos no magistério para me tornar um profissional mais consciente. Para isso, ingressei, no mesmo ano (2015) em um curso de Pedagogia. Essa trajetória foi um pouco longa, mas sempre tendo a educação como mote das minhas escolhas, o que moldou o tipo de profissional que eu sou e o que ainda pretendo alcançar nas condições de professor, estudante e pesquisador universitário.

Dos vários cursos realizados como educador, destacam-se quatro deles por serem de extensão universitária e de grande valia na melhoria do fazer pedagógico: Pró-Letramento, Alfabetização e Linguagem (120h) – Universidade Estadual de Campinas/ Instituto de Estudos da Linguagem (CEFIEL-2007); Pró-letramento, matemática (120h) pelo Centro de educação continuada em educação matemática científica e ambiental (CECEMCA-2008); Formação de professores alfabetizadores do pacto pela alfabetização na idade certa (180h), por meio do Ministério da educação/MEC-2014; Formação de professores alfabetizadores do pacto pela alfabetização na idade certa (220h), também pelo Ministério da Educação/MEC- 2015.

Algo muito especial sucedeu em 2017, ingressei como aluno especial no Programa de Pós-Graduação da Universidade e Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras Assis, pois pretendia adquirir mais conhecimento sobre Literatura para as minhas aulas de Língua Portuguesa. Na época, cursei a disciplina “Literatura: Teoria e História da Leitura”, ministrada pela professora Dra. Eliane Ap. Galvão Ribeiro Ferreira, que levantou reflexões acerca das relações que se estabelecem na contemporaneidade entre leitura, história e literatura, a partir de abordagens com ênfase na Sociologia da Leitura e na Estética da Recepção, visando a fomentar o estudo de teorias da leitura do texto literário e a reflexão sobre as relações entre teoria literária e leitura do texto literário. E foi pelo intermédio dessa disciplina que eu soube da possibilidade do Mestrado Profissional, o PROFLETRAS, e no propósito de ingresso no ano de 2021 fui aprovado no processo seletivo. Ainda em 2017, publiquei um artigo em coautoria com o mestre Gabriel Maciel Pereira, que circunscreve o trabalho com língua estrangeira durante estágio de docência no Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) Universidade e Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Na pesquisa, o objetivo central foi tecer considerações a respeito das quatro habilidades destacadas no ensino de língua inglesa: compreensão oral, compreensão leitora, prática escrita e prática oral.

Em 2018, explorei os estudos da imagem, quando me interessei pela disciplina ofertada pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Gabriela Kvacek Betella, “Da Palavra à Imagem: Literatura, História e Audiovisual”, que promovia novas visões e diferentes linguagens no pensar a literatura, debatendo sobre ensaios significativos da Teoria Literária, da Literatura Comparada, da Teoria Cinematográfica e Audiovisual, refinando a sensibilidade leitora no tocante à teoria, à análise e à crítica, para que leitura e interpretação fossem solidamente instrumentalizadas. Aproveitei a oportunidade de aprender com

profundidade sobre vários autores, como também apresentar minhas primeiras duas comunicações orais no “III Seminário de Gêneros Híbridos da Modernidade - Vozes Femininas na Literatura e Outras Artes”, que aconteceu nos dias 25 e 26 de setembro do ano de 2019. Neste evento, enquanto comunicador apresentei o trabalho “Trama fantasma: deslumbramento e segredos cosidos nas relações de um homem e as figuras femininas a sua volta”. E, no “IV Encontro Internacional de Estudos da Imagem”, sediado na Universidade Estadual de Londrina (UEL), expus o trabalho intitulado “A imensurável estética de Tom Ford e o deleite nas imagens projetadas de uma ensolarada Califórnia dos anos 60”, apresentando considerações entre a relação do livro *A single man*, do escritor Christopher Isherwood (1964), em paralelo à obra cinematográfica *Direito de amar* (2009), do diretor Tom Ford, incorporando à análise das linguagens do livro e do filme às questões de gênero e o molde que comportam as duas expressões artísticas.

No ano de 2020, licenci-me em Pedagogia pelo Centro Universitário de Araras. A porta de entrada para o meu atual emprego como professor foi o antigo magistério, como explicitado nas linhas iniciais deste texto, portanto, apesar da delonga em fazer o curso de Pedagogia, hoje me sinto pleno no exercício da função. Desse modo, a longa contribuição à educação em sala de aula e o certificado conquistado me tornaram apto a exercer as funções na gestão pedagógica, bem como a de supervisor de ensino.

No ano de 2022, após a aprovação no processo seletivo para o PROFLETRAS em parceria com a UNESP Assis-SP, enquanto participava ativamente das disciplinas da pós-graduação de forma remota, em consonância com o trabalho de 60h semanais em sala de aula, no 5º ano “A” da EMEIF Prof.<sup>a</sup> Mafalda Salotti Bartholomei – Assis-SP –, participei como comunicador da V Semana de Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras de Assis, entre os dias 17 a 21 de outubro, que nos brindou com tema “(Des) Valorização Docente: disrupção, (des)ordem e democratização do ensino”. O evento aconteceu em formato híbrido. A pesquisa direcionada ao foco do trabalho docente em sala de aula, com os alunos do 5º ano “A”, no referido ano de 2022, intitulou-se “O uso da literatura como tema fraturante na suscitação de debates e ações para a sala de 5º ano (ensino fundamental) da rede pública integral: *bullying* no contexto escolar”. Tal trabalho partiu da leitura do livro *Sete minutos depois da meia-noite* (2011), de Patrick Ness, o qual foi explorado em sala de aula com os alunos.

Para além dos muros da universidade, permaneço em um grupo de estudo que traz abordagens diferentes sobre literatura, linguagens e arte. Esse grupo está ligado à Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), intitulado GELLPOMC (Grupo de Estudos em Literaturas de Língua Portuguesa Modernas e Contemporâneas). O escopo volta-se para a abordagem dos estudos de literatura nacional e estrangeira no sentido de promover debates e discussões sobre a literatura e seus desdobramentos. Em termos metodológicos, o grupo adota a participação em seminários, leituras coletivas e discussões de diversas naturezas, em que a literatura e suas intersecções com outras artes se façam ver. Vale ressaltar que ambos os grupos permaneceram ativos no período vigente da pandemia e, mesmo de maneira remota, houve muita troca de informação/ intercâmbio de experiências. Outro grupo de pesquisa que participo desde abril do ano de 2023, denominado GRUPO DE LITERATURA JUVENIL da Universidade e Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis está ancorado sob a supervisão da Profa. Dra. Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira e do Prof. Dr. Thiago Valente com a finalidade do aprofundamento em discussões sobre obras literárias que estejam inseridas no subsistema da literatura infantil e juvenil e também com grande aprofundamento teórico. As discussões servem de aparato constante no aprofundamento da pesquisa acadêmica.

Enquanto profissional da educação municipal, me mantenho ativo no que se refere ao estudo e interesse por novos assuntos do campo acadêmico, o que me levou, no ano de 2007, a apresentar um curso na I Feira de Educação de Assis-SP intitulado: “O poder dos livros na sala de aula”, direcionado aos educadores e autorizado a certificá-los pela participação junto a SME (Secretaria Municipal da Educação) na cidade de Assis-SP. A capacitação instigou os profissionais envolvidos a desenvolver técnicas de contação de histórias fundamentadas pelas escritas de Rildo Cosson e Nelly Novaes Coelho, e a montar uma caixa lúdica de forma prática apoiada no conto de fadas o “Monstro peludo”, de Henriette Bichonnie (1982). No ano subsequente, fui selecionado para o cargo de ATP (Assistente Técnico-Pedagógico) da Secretaria Municipal da Educação de Assis e, por três anos, desenvolvi ações junto aos professores de oficina na área de literatura nas escolas integrais do município (I Feira do Livro de Assis, 2009; Artes Visuais e Literatura, 2009; 9ª Festa do Folclore e Toda Cultura Oral das Lendas; Circuito da Educação, 2010). Uma das atribuições do cargo era o planejamento das reuniões de orientação semanais junto ao grupo de professores, conhecida na rede municipal como H.E (Hora de estudo) e visita às escolas.

Em minhas aulas, sejam presenciais e/ou remotas (pela ocasião de enfrentamento da pandemia da COVID-19), proponho sempre uma leitura-fruição inicial com gêneros textuais variados, de acordo com orientações da BNCC (Base Nacional Comum Curricular-2018), para, a partir desta, tratar de conteúdos relacionados ao aprender pedagógico e às atividades inerentes ao currículo. Fascinado e adepto do uso da sala de leitura escolar, desenvolvo projetos diversos, visando à formação da competência leitora, assim como trabalho com a gramática e com projetos de leitura, de acordo com os livros adotados: *Aprender Sempre* (SÃO PAULO, Secretaria da Educação, 2021) e *Currículo em Ação de Língua Portuguesa* (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2018), às quais desenvolvi o projeto “contos de assombração”, “reflexão acerca da ortografia”, “carta de leitor”, “acentuação gráfica”, entre outros conteúdos.

Meus estudos na área de Língua Portuguesa, no Programa de Mestrado Profissional PROFLETRAS, confirmam o meu acreditar que o conhecimento abre portas da mente e da vida. A Língua Portuguesa ajuda a mudar o rumo da história de vários estudantes ao propiciar-lhes reconhecimento como indivíduos detentores de conhecimentos específicos dentro de suas esferas sociais. Desse modo, promover a reflexão sistemática sobre os usos da língua materna, bem como legar aos discentes o contato com a gama de conhecimentos que a língua portuguesa propicia, permite o fazer artístico e a humanização dos sujeitos. A literatura, por sua vez, atua na edificação do ser social (CANDIDO, 1995), tornando-se aspecto crucial no que tange à prática docente. Assim, destaco que a qualificação profissional e sua natureza socialmente definida de capacitação para atuar de maneira significativa, como contemplados nos propósitos do programa, auxiliam demasiado no meu propósito de formação integral.

## Introdução

A presente dissertação provém do trabalho desenvolvido com leitura na sala de aula, do prazer dessa andança pedagógica pela educação básica focalizada nas salas de 5º (quinto) ano do Ensino Fundamental I de tempo integral, onde é nítido o desabrochar do trabalho coletivo com a literatura e seus enfrentamentos-sejam por questões pessoais, sociais ou pedagógicas- junto ao jovem leitor. Em seu desenvolvimento, a pesquisa que embasa esta dissertação apresenta os frutos e as reflexões acerca da recepção da obra de Patrick Ness, intitulada *Sete minutos depois da meia-noite*, publicada em 2011. A obra que se analisa nesta dissertação aparece em uma edição da Editora, Novo Conceito, com primeira impressão publicada no ano de 2016.

Para tanto, o Método Receptional, apresentado por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1988), advindo dos estudos precursores da Estética da Recepção, desenvolvido por Hans Robert Jauss (1921-1997) e Wolfgang Iser (1926-2007), foi o norteador para a recepção da obra de Ness (2016). Buscou-se, na recepção do livro, observar como impactavam o público jovem, se ampliavam seus horizontes de expectativa (JAUSS, 1994; ISER, 1996, 1999), despertando reflexões críticas sobre as relações humanas em sociedade.

A preocupação maior foi a de oferecer aos alunos do último ano do Ensino Fundamental I – pós-pandemia COVID-19 – atividades de leitura voltadas à sua formação como leitor crítico (ECO, 2003), pretendendo superar as lacunas deficitárias na aquisição da língua escrita nesse período pandêmico. Essas lacunas surgiram em razão da falta do convívio em grupo, bem como toda problemática social resultante dos problemas sociais inerentes ao cinturão de periferia que permeia o entorno da escola. Justificou-se, então, a retomada e o desenvolvimento de um trabalho rico com a leitura, visando à busca incessante na mediação de um trabalho direcionado à formação do leitor no contexto escolar, propondo a ampliação do repertório, a fim de atingir outras necessidades inerentes à fase de estudos.

Em relação ao calendário para o ano de 2022, onde a pesquisa se desenvolveu, retornamos às aulas presenciais a partir do primeiro bimestre. As instâncias públicas, ressaltando que as escolas integrais da rede municipal da cidade de Assis-SP enfrentam para além dos problemas inerentes à sua própria macrogestão pós-pandêmica, uma acentuada defasagem nas habilidades essenciais de aprendizagem apontadas pela BNCC (Base nacional Comum Curricular-2018). Para tanto, o desenvolvimento de novas

estratégias que possibilitem e assegurem as necessidades dos discentes despontam como imprescindíveis. No favorecimento desse processo, a escolha dos temas e o desenvolvimento da competência leitora para alunos oriundos do ensino remoto indicam que boas práticas mediadoras são fundamentais, sendo estimuladas constantemente pela oferta de atividades que favoreçam o processo de gosto pelo texto literário. A BNCC (2018) infere sobre a compreensão de leitura enquanto eixo em seu documento:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música) que acompanha e Co significa em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2017, p.70-71).

Para assegurar a formação do jovem leitor em âmbito escolar, é fundamental uma boa seleção de textos e de materiais de leitura, bem como de seus diferentes suportes (SILVA; MARTINS, 2010). Nesse processo, o professor é o mediador das primeiras experiências significativas literárias dos jovens, pois coordena duas “dimensões primordiais: a da sensibilidade estética e a do conhecimento” (OLIVEIRA, 2010, p. 41).

A escola tem papel central na formação desses jovens leitores, pois, conforme elucidada Teresa Colomer (2014), é sua função assegurar o controle do nível de qualidade das leituras e de cuidado com os critérios de organização dos livros no espaço escolar. Essa tarefa é essencial, pois, atualmente, embora exista um leque variado de obras dotadas de valor estético que cativam o leitor mirim e jovem, há, ao mesmo tempo, grande investimento por parte do mercado livreiro em obras massivas, além de didáticos e paradidáticos. O professor, na condição de mediador, localiza-se no centro desse processo, pois planeja, executa, consolida situações de ensino-aprendizagem com objetivos claros e definidos para auxiliar seu (sua) aluno (a) a estruturar e a organizar seu pensamento lógico. Dessa maneira, como aponta Ana Arlinda de Oliveira:

[...] o professor é agente cultural e, portanto, mediador entre os objetos e eventos culturais que devem estar á seu alcance, para que ele possa assim dar condições de, pelo menos, conhecer e dar a conhecer às crianças aspectos da cultura. O livro literário inclui-se entre esses objetos culturais. Ele promove a

socialização, a informação, a formação de opinião e o desenvolvimento da capacidade criadora e inventiva sobre temáticas dos mais variados contextos. Ser mediador da leitura [é] conseguir compartilhar com a criança. Quando o professor entusiasta da leitura comunica esse entusiasmo às crianças, existe grande possibilidade que essas sejam seduzidas pela leitura, por conta da curiosidade sobre o que está sendo lido. É muito importante que a criança veja o professor lendo. Nos momentos em que as crianças leem silenciosamente, é interessante que o professor faça também, de modo que o ambiente escolar seja visto como lugar agradável do exercício da leitura para ambos. (2010, p. 51).

Para Rildo Cosson (2009), outros fatores são acrescentados à seleção da literatura no ambiente escolar, como não desprezar a herança do cânone e o amparo apenas na obra contemporânea, mas na busca da verticalização de textos, propondo o trabalho entre a abundância de produções. A partir do exposto, construiu-se nesta dissertação a hipótese de que a formação do leitor mediado pelo aporte da estética da recepção a partir do âmbito escolar é possível desde que se considere o gradual avanço das etapas dispostas no Método Recepcional (BORDINI; AGUIAR, 1988), durante o desenvolvimento do trabalho com a leitura. Dessa forma, acreditou-se que a recepção da obra literária *Sete minutos depois da meia noite* (NESS, 2016) e da adaptação fílmica homônima (JUAN ANTONIO BAYONA, 2016) pudessem promover o gosto pela leitura, estimular o ato de ler e de refletir, sobretudo despertando para o reconhecimento do valor estético de ambas as manifestações da linguagem. Partiu-se do pressuposto de que para se formar leitor faz-se necessário constituir uma biblioteca viva (FERREIRA, 2009), um lastro cultural que o jovem leitor ative durante a leitura, percebendo, assim, o diálogo que se estabelece entre textos diversos de diferentes autores. Inclusive, entre literatura e música, literatura e cinema, e literatura e artes plásticas.

Para a consecução dos objetivos, esta dissertação divide-se em três capítulos. O primeiro propõe considerações sobre o campo de pesquisa, no caso, uma sala de aula do 5º ano do Ensino Fundamental I de tempo integral. Nesse capítulo, apresenta-se a escola EMEIF Mafalda Salotti Bartholomei, situada no município de Assis, no Estado de São Paulo, espaço no qual a pesquisa se desenvolve, bem como sua estrutura organizacional e pedagógica. No que concerne às diretrizes estaduais do programa de ensino integral, cabe destacar os seguintes aspectos:

[...] 1) jornada integral de alunos, com currículo integralizado, matriz flexível e diversificada; 2) escola alinhada com a realidade do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação;

3) infraestrutura com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de ciências e de informática e; 4) professores e demais educadores em Regime de Dedicção Plena e Integral à unidade escolar. O regime de dedicação integral prevê ainda uma avaliação de desempenho visando subsidiar os processos de formação continuada dos profissionais e define sua permanência no Programa (BRASIL, 2013, p. 11)

Desse modo, a escola preconiza um atendimento que considera seu papel na vida e no desenvolvimento do jovem na contemporaneidade:

[...] e ainda, que isso implica ajustes e mudanças tanto na abordagem pedagógica quanto na organização dos conteúdos, na ampliação da permanência dos alunos na escola e na dedicação do professor a uma unidade escolar (BRASIL, 2013, p. 9-10).

Portanto fundamentar o capítulo explicitando o funcionamento estrutural e pedagógico das atividades da Unidade Escolar em uma escola de tempo integral, bem como inferir informações sobre a sala 5º de ano do Ensino Fundamental, esses pequenos grandes discentes que nos surpreendem e nos ensinam diariamente e a necessidade do trabalho pedagógico apontar para a literatura faz-se pontual no desenvolvimento deste trabalho acadêmico.

No segundo capítulo objetiva-se explanar sobre a gênese da Teoria Recepional: as teses de Jauss, destacando nas implicações do método no contexto escolar perfazendo apontamentos sobre a presença do texto literário na sala de aula. É na teoria da Estética da Recepção e nas condições históricas e sociais da recepção que o texto sofre modificações e seus sentidos são alterados, confirmando, assim, a atemporalidade da obra. Desse modo, seus “desdobramentos de sentidos dependem de quem a recebe, o espectador/leitor” (TADIÉ, 1992, p. 189). E o seu efeito é geralmente determinado pelo próprio texto quando do momento de sua recepção. Compreendemos que há diferentes recepções para diferentes públicos à luz dos trabalhos teóricos de Jauss (1994), fundamenta-se que a qualidade estética de um texto é oriunda das bases de recepção e percepção, do efeito produzido pela obra e de sua notoriedade junto à posteridade.

O terceiro capítulo apresenta a análise da obra literária *Sete minutos depois da meia-noite* (2016), de Patrick Ness, que se insere no subsistema juvenil e disserta sobre a recepção do livro pelos discentes. A produção, classificada como ficção juvenil, aborda questões complexas, mas que são transfiguradas pela ficção, por meio da maestria de seu autor no plano da linguagem. Sua narrativa configura-se como uma jornada de individuação, realizada por meio da descoberta e do amadurecimento da personagem principal: o jovem Conor de treze anos de idade. Pela temática e pela idade

do protagonista, a narrativa possui potencialidades para cativar jovens leitores, também em fase de descobertas provenientes do processo de individuação. Pelo tratamento temático, pelo hibridismo de gêneros textuais, pelo recurso à metaficção e pela linguagem dotada de valor estético, a obra pode atingir públicos de diferentes idades, classificando-se como crossover ou de fronteira, segundo Eliana Yunes (2013).

Essa denominação direciona-se aos livros que, embora de potencial recepção infantil ou juvenil, podem ser “[...] lidos e apreciados por adultos e vice-versa” (GIMENEZ, 2021, p. 13). Nesse sentido, a obra de Ness (2016), em conformidade com Yunes (2013), não mede a idade do receptor, cativando adultos e não somente crianças e adolescentes. Sua narrativa recorre à metaficção, por meio de uma história moldada sobre um monstro que, para emancipar um jovem rapaz conta-lhe histórias as quais se assemelham a contos de fadas, os quais suscitam desse ouvinte o ativar de seus conceitos prévios e de suas memórias de leitura. Finalmente ainda neste capítulo tratamos das discussões sobre a adaptação fílmica com título homônimo, dirigida por Juan Antonio Bayona (2016), após a recepção da obra literária. A conclusão amarra todos os capítulos, traçando considerações sobre a hipótese e a metodologia utilizada durante a progressão da pesquisa.

**O *LOCUS* DA PESQUISA**

## 1.1 Apresentação da EMEIF Prof<sup>a</sup> Mafalda Salotti Bartholomei

Neste capítulo, apresenta-se o espaço no qual a pesquisa se desenvolveu: a Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental – EMEIF Prof<sup>a</sup> Mafalda Salotti Bartholomei, localizada na Rua Rio Claro, nº 285, na Vila Rodrigues do município de Assis, situado no Estado de São Paulo. A seguir, pode-se visualizar sua fachada:



**Figura 1-** Fachada da EMEIF Mafalda Salotti Bartholomei  
Fonte: Arquivo escolar

Suas Diretrizes Curriculares de 2013 pautam-se na Lei 9.394, de 1996, da LDB, as quais se direcionam:

[...] aos diversos entes federativos: União, Distrito Federal, Estados e Municípios, sendo que a cada um deles compete organizar seu sistema de ensino cabendo, ainda, a união coordenação da política nacional de educação, articulando diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva (artigos 8º,9º,10 e 11 DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013).

Como Instituição de Ensino da Educação Básica, a EMEIF tem por incumbência assegurar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I em consonância com a LDB, que norteia “[...] os currículos e seus conteúdos mínimos de modo a assegurar a formação básica comum.” (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013). As diretrizes curriculares norteiam as bases comuns para as modalidades da educação em âmbito nacional, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Disso forma-se um todo orgânico, segundo o parecer que deve garantir integração dessas três etapas descritas.

Segundo registro do Plano Gestor 2022, disponível em versão on-line, a proposta pedagógica da Unidade Escolar apresenta o seguinte corpo no ano de 2022:

Proposta pedagógica Plano de ação: Tendo em vista que os anos de 2020 e 2021 trouxeram grandes desafios para Educação no Brasil, com a pandemia do Covid-19 e os protocolos de isolamento social, tivemos que nos adaptar as aulas remotas e nossos conceitos de sala de aula e espaço de aprendizagem precisou ser reinventado. Essa mudança trouxe para 2022 novas questões para desenvolvermos entre a equipe escolar e entre a escola e a comunidade, tais como: alterações nos protocolos de convivência escolar no retorno ao ensino presencial; desenvolvimento de competências emocionais nos alunos; a defasagem gerada pela paralisação das aulas presenciais; a promoção da igualdade de acesso ao ensino de qualidade. Metas: Sendo assim as metas para o ano de 2022 visam superar essas questões e promover a aprendizagem efetiva através de estratégias que contemplem as 10 competências propostas pela BNCC (2018) (Conhecimento; Conhecimento científico, crítico e criativo; Repertório cultural; Comunicação; Cultura digital; Trabalho e projeto de vida; a/Argumentação; Autoconhecimento e autocuidado; Empatia e cooperação; Responsabilidade e cidadania) Para trabalhar o emocional deve-se promover rodas de conversa, brincadeiras, jogos e dinâmicas coletivas desenvolvendo o autocuidado e o cuidado com o outro, desenvolvendo as competências emocionais necessárias. (ASSIS, 2022<sup>1</sup>).

De acordo com a coordenadora pedagógica, a clientela da instituição é mista, mas aponta que o bairro em que está inserida a Unidade de Ensino, EMEIF Mafalda Salotti Bartholomei, denominado como Vila Progresso é conhecido por sua violência e pelo tráfico, e uso de drogas. A renda média das famílias que lá vivem está abaixo de um salário-mínimo, e muitas contam apenas o auxílio governamental e as doações da comunidade. A coordenadora explica que os funcionários estão sempre atentos quanto às conversas com os alunos e apresentam uma escuta sensível aos relatos de violência e negligência, por serem muito comuns na vida dos estudantes.

Em face disso, é necessário fazer o encaminhamento de alunos a alguns atendimentos especializados, tais como psicólogo, fonoaudiólogo, projetos de natação, equoterapia, entre outros. Para isso, a coordenadora pedagógica preenche a documentação necessária e realiza reunião com os pais explicando os motivos e a utilidade de cada um desses profissionais. A gestão escolar também auxilia quando percebe a negligência à saúde das crianças. Nesse caso, a coordenadora explica que muitas vezes é necessário deixar claro para os pais que o (a) filho (a), necessita, portanto de uma avaliação médica/odontológica.

---

1 Disponível em: Disponível em: <educacao.assis.sp.gov.br>. Acesso em: 20 dez. 2022.

A baixa escolaridade dos pais e/ou responsáveis é um ponto crucial para o atendimento das crianças na escola, uma vez que os professores precisam trabalhar com a possibilidade de que os alunos não contam com auxílio nas atividades de casa. Isso se deixa ver, a título de exemplo, quando, muitas vezes, os alunos fazem a leitura e a interpretação dos bilhetes enviados pela escola. A coordenadora explica que a comunicação entre escola e família acontece formalmente todo bimestre, em reuniões, porém muitos pais não comparecem, então é no dia a dia que se faz a maior mediação e orientação com os familiares, nos horários de entrada e saída das crianças.

Observa-se que as relações humanas dentro da escola, entre funcionários, professores, crianças e responsáveis também norteiam as vivências e podem colaborar ou dificultar o processo de inclusão das crianças no ambiente escolar, bem como sua permanência de qualidade em tal âmbito educacional. Diferentemente do Ensino Fundamental, a Educação Infantil acaba por sanar muito mais as necessidades dos alunos tanto afetivas quanto educacionais, já que a indisciplina, embora aconteça, é quase mínima, o que é um dos pontos mais favoráveis dessa modalidade. Para as crianças que permanecem em média 9 (nove) horas por dia na escola, o contato afetivo com adultos, muitas vezes, dá-se no ambiente escolar.

Atualmente, a Unidade Escolar tem como gestoras no ano de 2022 as seguintes pedagogas em suas respectivas funções: Diretora: Priscila Izilda de Santana Viana, Vice-diretora: Jaqueline Silva de Oliveira, Coordenadora Pedagógica: Jaqueline de Melo Victor. Notamos com base nas fotos da Unidade Escolar que há uma agradável área verde (vide Figura 1), a qual se estende desde a entrada para os professores e público geral até o portão de entrada dos alunos:



**Figura 2** - Portão de entrada principal para alunos (as)  
Fonte: Arquivo pessoal

Além disso, ao redor das salas de aula no pavilhão da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, há árvores e plantas espalhadas, tornando o ambiente acolhedor e mais fresco. No pátio direcionado às atividades das aulas de educação física, visto que a escola não possui quadra própria, observa-se um grande gramado com algumas árvores espalhadas. No ano de 2022, iniciou-se um projeto de horta como experimento: a atividade foi desenvolvida com os alunos do Ensino Fundamental, que plantaram algumas hortaliças próximas ao muro do portão de entrada. Essa atividade terá continuidade no ano de 2023. A seguir, pode-se observar a criação da horta:



**Figura 3** - Horta Experimental da Unidade Escolar.  
Fonte: Arquivo pessoal

A seguir, pode-se vislumbrar o Acesso à creche e ao *hall* principal da escola:



**Figura 4** - Acesso à Creche e ao *Hall* Principal da Unidade Escolar.  
Fonte: Arquivo pessoal

Na sequência, notam-se o acesso ao portão de professores e público em geral, e o pátio interno:



**Figuras 5 e 6** - Acesso ao portão de professores e público em geral; Pátio externo  
Fonte: Arquivo pessoal

Esse pátio interno é agradável e acolhedor, como se pode notar a seguir:



**Figura 7** - Pátio interno da Unidade Escolar.  
Fonte: Arquivo pessoal

A natureza está presente em todos os recantos da escola:



**Figura 8** - Lateral das salas de aula do corredor Ensino Fundamental e Infantil  
Fonte: Arquivo pessoal

Em síntese, o contato com tanto verde no espaço escolar fornece oportunidades para os jovens apreciarem a natureza e refletirem sobre os efeitos que o avanço da urbanização promove, como a devastação, destruição, poluição, entre outros.

## **1.2 A estrutura física e organizacional da Escola Mafalda Salotti**

Com uma área de 6.511 m<sup>2</sup> e 2.019,21 m<sup>2</sup> de construção, a EMEIF Prof<sup>a</sup> Mafalda Salotti Bartholomei possui caráter público, mantida pelo município e que oferece Ensino em Tempo Integral. Seu nome, como os de outras várias escolas do município de Assis, reintegra uma homenagem à falecida professora Mafalda Salotti Bartholomei. De acordo com informações da Secretaria Municipal da Educação de Assis, a Unidade de Ensino foi criada em 16 de setembro de 2004, conforme a lei nº 4.485, iniciando seu atendimento a famílias no dia 20 de novembro de 2004. A proposta da demanda inicial era a de atender alunos da escola vizinha, EMEIF Alides Celeste Razaboni Carpintieri. Esse atendimento teve início em 2005, especificamente no mês de maio, e direcionou-se a crianças do Ensino Infantil abaixo de quatro anos de idade. Segundo informações sobre a escola, disponíveis na internet, na página da Secretaria de Educação de Assis:

O maior compromisso da EMEIF “Mafalda Salotti Bartholomei” é aplicar um projeto educacional de qualidade, em constante transformação, pois a aprendizagem não pode ser vista de forma mecânica e estática, mas como um processo ativo em que a aquisição de padrões e conteúdos, por parte de um

indivíduo, envolve um processo de atribuição de significado ao que é aprendido (SME, 2022<sup>2</sup>).

Na distribuição da carga horária, especificamente no ano letivo de 2022, a Secretaria de Educação de Assis optou por manter as crianças do Ensino Fundamental e Infantil/Creche na Unidade Escolar por nove horas/aulas distribuídas ao longo do dia. Dessa forma, o professor cumpre, após a saída dos educandos às 16h00, uma hora de H.A. (Hora Atividade), a fim de preparar material pedagógico para as aulas futuras, totalizando sua carga horária docente.

Por meio da Resolução SE nº 89/2005, o estado de São Paulo implantou, no ano de 2005, o Projeto Escola de Tempo Integral. Sobre esse formato de ensino:

[...] a LDB, nos artigos 34 e 87, a Secretaria iniciou em 2006 o Projeto Escola de Tempo Integral com o objetivo de assegurar o desenvolvimento de novas competências, habilidades e atitudes pertinentes à sociedade. A Escola de Tempo Integral (ETI) é um passo significativo na consolidação dos princípios que sustentam sua política educacional, em direção à educação integral dos educandos. E a partir de 2012 teve início o Programa Ensino Integral reafirmando as habilidades e competências que na sociedade contemporânea devam ser asseguradas, tanto na perspectiva quantitativa – a da educação para todos, quanto na perspectiva 9 qualitativa – a do desenvolvimento de todas as dimensões na formação integral do educando (BRASIL, 2013, p. 8-9).

O Plano Gestor da Unidade Escola., em linhas gerais disponibiliza a seguinte reflexão sobre o Ensino de Tempo Integral:

[...] A essência do projeto é permanência da criança na escola, assistindo-as integralmente, em suas necessidades básicas e educacionais, ampliando o aproveitamento escolar, resgatando a autoestima e capacitando-a para atingir efetivamente aprendizagem e evitando a evasão escolar e repetência. É um passo decisivo para a melhoria da qualidade de ensino, o contato com outras possibilidades de ensino. A função social da escola é alavancada por um processo que visa a formação de pessoas aptas a exercerem sua plena cidadania. Os professores são competentes e participam das reuniões na escola, recebem orientações realizam trocas de experiências a fim de aprimorar a arte estimular os alunos em suas aulas. O sucesso desse programa deve também ao compromisso da equipe escolar envolvida nesse processo. (...) Concluímos que esse regime de Tempo Integral é totalmente benéfico ao aluno, pois, criança que antes tinha um tempo ocioso, hoje se mantém ocupada com aulas. A escola de Tempo Integral foi uma grande conquista para essa comunidade. As

---

2 Disponível em: <educacao.assis.sp.gov.br>. Acesso em: 20 dez. 2022.

famílias podem se ocupar com seus afazeres tranquilos enquanto suas crianças estão na escola. (ASSIS, 2022<sup>3</sup>).

Segundo a coordenadora pedagógica da EMEIF Prof<sup>a</sup> Mafalda Salotti Bartholomei, em assentimento com o Plano Gestor 2022 on-line, a que somente a gestão tem acesso, refere que a Unidade Escolar está situada na Vila Rodrigues, na cidade de Assis/SP, região sudeste do país. Acolhe uma média de 250 alunos em idade de Creche/Educação Infantil, Ensino Fundamental I e EJA Ciclo I. Oferece Atendimento Educacional Especializado às crianças com deficiências ou altas habilidades que frequentam a sala de aula regular nesta instituição ou em outra escola do município de Assis. A rede municipal de educação de Assis trabalha com os princípios da educação inclusiva, disponibilizando aos alunos portadores de necessidade especiais estagiários que os acompanham nas atividades escolares.

As ações são efetivadas e mantidas com a ajuda do serviço de 54 funcionários divididos entre Gestão e Secretarias, professores do Ensino Infantil e ADIs (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil), PEB I (pedagogos), nesse grupo também há uma professora para realizar as atividades de estimulação pedagógica, professores especialistas na área da Educação Especial, profissional de Educação física, estagiários bolsistas, serviço de limpeza terceirizado (Empresa TCM) e pessoal encarregado da lavanderia e cozinha.

A coordenadora pedagógica infere que a EMEIF Prof<sup>a</sup> Mafalda Salotti Bartholomei apresenta médio porte, atendendo a um número reduzido de alunos na modalidade integral (mas ainda há, na cidade de Assis, outras instituições de ensino que permutam alunos por período). A escola conta com quatro portões de acesso, que são usados da seguinte maneira: um para entrada/saída de funcionários, um para entrada/saída de alunos, um para acesso à quadra, outro para chegada de lanche e retirada de lixo.

A entrada da Unidade Escolar possui um *hall* onde encontramos a Secretaria Escolar, a sala da coordenação pedagógica, a diretoria (sala da gestão) e a sala dos funcionários/professores:

---

3 Disponível em:

[https://assis.demandanet.com/smerp2010/plano\\_gestor\\_2022/?idescola=1031&ano=2022#nav-diagnostico\\_proposta](https://assis.demandanet.com/smerp2010/plano_gestor_2022/?idescola=1031&ano=2022#nav-diagnostico_proposta). Acesso em: 20 jan. 2022.



**Figuras 9 e 10** - Hall principal, placa com nome da escola e foto da professora, Mafalda Salotti Bartholomei  
 Fonte: Arquivo pessoal

Cada sala da Unidade de Ensino está equipada conforme sua necessidade. Ainda neste ambiente, situam-se dois banheiros; um feminino e um masculino, para uso exclusivo dos funcionários da escola. A seguir pode-se ver a secretaria que conta com ar-condicionado e a Sala da Gestão, Diretora e Vice-diretora:



**Figuras 11 e 12** - Secretaria e Sala da Gestão: Diretora e Vice-diretora  
 Fonte: Arquivo pessoal

Ao observarmos esses ambientes, notamos que as salas são pequenas, de certa maneira, não satisfatórias para o trabalho ali realizado. O *croqui* da Unidade de Ensino não está disponível para consulta. O mesmo ocorre com as salas da Coordenação Pedagógica e a Sala dos Professores:



**Figuras 13 e 14** - Sala da Coordenação Pedagógica e Sala dos Professores  
Fonte: Arquivo pessoal

Após a entrada, temos acesso ao pátio por uma porta de vidro, com abertura dupla. O pátio é ambiente disponibilizado para o recreio dos alunos e ao pequeno palco usado para atividades extras, como apresentações diversas. O espaço também dispõe de uma parte coberta, onde ficam o pebolim, tênis de mesa e uma mesa com jogos, entre eles damas, xadrez etc., e outra parte ao ar livre, com árvores, onde as crianças costumam praticar outras brincadeiras infantis, esconde-esconde, basquete, futebol, entre outras.

Como o pátio está atrelado ao refeitório, foi disponibilizada a construção de uma parede de tijolos de vidro, visando à privacidade:



**Figuras 15 e 16** - Pátio interno coberto com fechamento lateral e Pátio interno aberto  
Fonte: Arquivo pessoal

O refeitório é também dividido em duas partes, uma para uso do ensino fundamental e outra para a Educação Infantil. Os refeitórios para as crianças do ensino infantil e para as do Ensino Fundamental dispõem de bancos e mesas adequadas às idades em questão. A cozinha é ampla, possui dois fogões grandes, duas geladeiras e um freezer e duas dispensas, uma para os materiais como bandejas, canecas, jarras etc., e

outra para os alimentos não perecíveis. Os instrumentos da cozinha estão em bom estado e, segundo a cozinheira, são suficientes para um bom funcionamento do setor.

A Unidade Escolar usufrui de uma lavanderia própria, onde são lavados lençóis, toalhas, babadores e outros utensílios de uso cotidiano. Este ambiente aparenta estar bem conservado e equipado, dispõe de um tanquinho, duas máquinas centrífugas e uma secadora de roupas. Conforme a funcionária responsável pelo local, materiais como sabão, amaciante e detergente nunca estiveram em falta.

Existe ainda um Barracão no espaço escolar (que era uma antiga arrozeira) onde ficam dispostos equipamentos que são pouco utilizados, como fantasias, enfeites temáticos etc. As aulas do projeto de teatro são desenvolvidas neste espaço. Ali também são separados alguns materiais quebrados até que sejam buscados pelo órgão municipal responsável pelo seu descarte:



**Figura 17** - Barracão da U.E.  
Fonte: Arquivo pessoal

A escola não possui uma quadra poliesportiva em seu perímetro para uso dos alunos em suas atividades físicas. Para as aulas de educação física, portanto, é utilizada uma quadra que fica a dois quarteirões de distância da escola. Essa quadra poliesportiva é compartilhada com a comunidade na qual está situada a unidade escolar aqui aludida. Na maioria das vezes, os docentes utilizam o entorno das salas de aula para ministrarem suas aulas, visando à segurança dos alunos para evitar ocorrências no trajeto até a quadra compartilhada (há relatos de uso de entorpecentes e tráfico no local), o que

acarreta desgaste nos profissionais de ensino e muito ruído no desenvolvimento das atividades em ambientes internos:



**Figura 18** - Quadra Poliesportiva Comunitária (fora do complexo escolar)  
Fonte: Arquivo pessoal

As salas de aula dividem-se em dois corredores: o primeiro abrange as salas da Creche, Berçários e Maternais:



**Figura 19** - Corredor interno Creche, Pré-Escola e Educação Especial  
Fonte: Arquivo pessoal

Para tal modalidade, são reservadas três salas, além disso, uma outra sala foi organizada e preparada para as aulas da modalidade AEE (Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica), modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009), que contam com equipamentos próprios para a idade de cada turma. Os Berçários, por exemplo, contam com carrinhos de bebê, já os maternais disponibilizam cadeiras baixas

para que as crianças possam sentar-se. Uma das salas está vinculada a um banheiro/fraldário onde se realizam os banhos e trocas das crianças, esta sala é reservada para a turma de menor faixa etária, sendo que em 2022 ela foi utilizada pelo Berçário I e II. As outras turmas utilizam o banheiro do corredor, que também dispõe de chuveiro, fraldário e vasos sanitários baixos para o uso das crianças. No mesmo corredor onde se encontram as salas da creche, situam-se também o solário, um local para recreação das crianças, com brinquedos próprios para sua idade e ainda o lactário, ambiente onde são preparadas as mamadeiras para as crianças de até 2 anos de idade. No espaço do lactário disponibiliza-se (01) um fogão, utensílios de cozinha em geral, (01) uma geladeira e uma pia de duas cubas, nas quais são higienizados as mamadeiras e os copos dos alunos.

A seguir, pode-se visualizar o corredor externo:



**Figura 20** - Corredor externo Creche, Pré-Escola e Educação Especial  
Fonte: Arquivo pessoal

O segundo corredor, onde estão situadas as salas de Ensino Fundamental, é composto por oito salas de aula (entre Ensino Infantil e Ensino Fundamental I), 4 banheiros, uma sala de leitura/estudo de professores e uma sala de informática:



**Figura 21** - Corredor Ensino Infantil (1ª e 2ª Etapas) e Ensino Fundamental I  
Fonte: Arquivo pessoal

As salas de aula contam com carteiras e cadeiras em tamanhos apropriados para a idade dos alunos de cada turma, armários, lousa verde para giz e lousa digital. Cada turma tem à sua disposição uma lousa digital (televisão *smart*), armários de aço, lousa branca com canetão hidrocor, mesa e cadeira para uso do professor, 25 carteiras e cadeiras.

Na sala de leitura, encontram-se os livros organizados nas estantes em todo o perímetro da sala e uma grande mesa disponibilizada para que os professores possam realizar seus estudos de formação continuada, bem como preparar suas aulas. A prefeitura municipal disponibilizou *notebooks* em sistema de comodato aos profissionais, a fim de auxiliá-los no trabalho docente. Na sala em que se organizam, há mesa e cadeiras, bem como materiais pedagógicos, como livros, apostilas e jogos didáticos:



**Figuras 22, 23 e 24** - Sala de Leitura e Estudos da U.E.  
Fonte: Arquivo pessoal

A sala de informática tem 24 computadores equipados, dois armários, sendo um direcionado ao armazenamento de jogos e outro para uso da professora de tecnologia. O ambiente, conta ainda com um projetor e uma lousa comum:



**Figura 25** - Laboratório de informática da U.E.  
Fonte: Arquivo pessoal

Como se pôde notar, a escola possui uma estrutura bem cuidada e agradável aos alunos.

### **1.3 O funcionamento das atividades pedagógicas da Unidade de Ensino**

De acordo com o plano gestor on-line, a coordenadora pedagógica infere que a organização de funcionamento escolar no Ensino Infantil funciona de segunda a sexta com atendimento aos alunos, que participam das atividades em determinados horários, conforme a modalidade de ensino em que estão situados. A creche, formada em 2022 por 3 turmas (Berçário I/ II, Maternal I A e Maternal II A), conta com um Professor de Desenvolvimento Infantil(PDI) por turno, e dois auxiliares de desenvolvimento infantil. O horário de entrada das crianças é das 7h às 8h da manhã, e o de saída é das 16h30 às 16h50. A pré-escola, composta este ano também por três turmas (1ª Etapa A, 2ª Etapas A e B) disponibiliza um professor da Educação Infantil para cada período em cada turma, além de professores especialistas de Educação Física e Inglês e três estagiários por período para auxiliar os discentes portadores de necessidades especiais. Os alunos chegam a escola às 7h30 e vão para casa às 16h50.

No Ensino Fundamental (incluso EJA- Educação de Jovens e Adultos), as turmas de Ensino Fundamental são compostas por uma sala de 1º ano A, 2º ano A, 3º ano A, 4º ano A e 5º ano A. Nessas turmas, os alunos entram em aula às 7h e são liberados para casa às 16h; em tal conjuntura, são disponibilizados dois professores de

educação básica para cada turma, um para cada período, além de professores especialistas em Educação Física e em inglês; ademais, há aulas direcionadas ao ensino de Tecnologia (uso dos computadores) no período matutino e, no mais, são oferecidos aulas de teatro, educação física, capoeira, ginástica artística, xadrez. Os alunos do EJA formam duas turmas separadas em dois termos, o primeiro para alfabetização e o segundo para sistematização. As aulas são iniciadas às 19h e se estendem até às 22h. A turma conta com um professor de educação básica e faz uso da sala de leitura e de informática em dias estipulados.

As crianças e os jovens alunos têm horário de café da manhã, almoço, café da tarde. As turmas da creche jantam às 15h. O almoço e jantar dos estudantes são produzidos na cozinha da própria Unidade Escolar, já os lanches dos cafés da manhã e da tarde, são oriundos da Cozinha Piloto do município de Assis. Para sua organização geral, a EMEIF conta com três agentes escolares e duas auxiliares de organização. Na cozinha trabalham a cozinheira e uma auxiliar. A lavanderia conta com o serviço de uma funcionária. Já a limpeza da escola é terceirizada por uma empresa especializada, que disponibiliza quatro funcionárias para a unidade. A gestão escolar conta com uma diretora, um vice-diretor e a coordenadora pedagógica.

#### **1.4 Sobre a sala do 5º ano: pequenos grandes discentes**

Segundo o plano gestor da U.E em versão on-line:

[...] o ano letivo de 2020 e 2021 foram dois anos bastante conturbados para a nossa educação e na nossa escola não foi diferente, pelo contrário, tivemos um agravante que foi a falta de poder aquisitivo das famílias em ter internet, da mínima forma que fosse. Os professores se debruçaram em criar vídeos para serem enviados pelo aplicativo de *WhatsApp*, pela plataforma “DemandaNet” e posteriormente, tentando as aulas online, via *Meet*. A quantidade de alunos que acessaram esse material foi mínima. A escola então, na tentativa de dar o suporte necessário a esses alunos, durante todo o período de aulas remotas, preparou material impresso, e com dia e hora marcada, fazia a entrega e recolhia esse material, que era explicado por vídeos. Novamente não alcançamos os resultados esperados. Muitas famílias trocavam de número telefônico com frequência, estragava o aparelho ou perdiam a linha, o que fazia com que a escola, apesar de um árduo trabalho de busca ativa, não conseguia entrar em contato com essas famílias para que as mesmas buscassem e entregassem tais atividades. A procura era maior apenas quando coincidia com as entregas de alimentos, ofertadas pela PMA, mesmo com todo o esforço dos professores em conscientizar as famílias que as atividades deveriam ser realizadas pelas crianças, muitas atividades eram recebidas sem respostas ou nitidamente, realizadas por um adulto, apenas na intenção da devolutiva. No segundo semestre de 2021, as aulas retornaram de forma híbrida, porém a

necessidade das famílias em deixar seus filhos o dia todo, todos os dias na escola foi muito grande, e no início do 4º Bimestre, estávamos com todos os alunos sendo atendidos de forma integral. Sentimos então na pele, as consequências de um ano e meio em que essas crianças ficaram fora do convívio escolar. Um atraso muito grande em seu desenvolvimento físico e intelectual foi gerado e segundo especialistas, a escola levará anos para recuperar o que foi perdido. Porém, a criança não deve ser prejudicada mais do que já foi com sua ausência na escola durante a pandemia, entendendo-se assim que a retenção de qualquer criança após esse período seria um castigo, e não uma recuperação de conteúdos não assimilados, assim nenhuma criança foi retida dando a oportunidade para que todos pudessem receber uma recuperação no ano seguinte. Mesmo assim, os professores avaliaram seus alunos, com avaliações escritas, registros e fichas avaliativas, na intenção de deixar registrado os avanços e necessidades de cada aluno em particular, para que já no início do ano seguinte, esses alunos pudessem ser acolhidos e se necessário, devidamente encaminhados aos projetos que melhor lhes atendessem. Vários são os instrumentos avaliativos que permeiam o cotidiano escolar, a saber: avaliações por questões dissertativas; de múltipla escolha; questões combinadas; produção e reescrita de diferentes gêneros textuais; apresentação escrita de pesquisa; adequação de seminário; arguição; pauta de observação das atividades diárias; auto avaliação e portfólios; sondagens matemática e sondagem de escrita; pesquisas; relatos observados em rodas de conversa; participação e conclusão das atividades; criação de enunciados e situações-problema; jogos; utilização de estratégias pessoais de resolução de problemas; análise e construção de gráficos e/ou tabelas; entre outros. Os critérios avaliativos estão ligados às habilidades e competências elencadas pelo professor. Eles definem os propósitos do que especialmente se avalia, em que dimensão, qual a intencionalidade das ações e sua função social. Portanto, os instrumentos avaliativos, assim como as situações de aprendizagem são estabelecidas, de forma coerente e com significação objetiva (ASSIS, 2022<sup>4</sup>).

O parecer de 2013 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica infere sobre o Ensino Fundamental:

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 3/2005 o ensino fundamental de 9 (nove) anos tem duas fases com características próprias vírgulas chamadas de: anos iniciais com 5 (cinco) anos de duração, em regra para estudantes de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade e anos finais com quatro anos de duração para os de 11 (onze) anos a 14 (quatorze) anos (BRASIL, 2013).

A escola tem em seu Projeto Político Pedagógico anual (PPP-2022) projetos desenvolvidos durante o ano letivo (anexos), direcionados ao público do Ensino Fundamental da unidade. Trata-se de projetos de leitura, atividades de música, alimentação, todos focalizados ao público que permanece no regime de estudo integral. O 5º ano contou com a participação de duas pesquisadoras da graduação de psicologia

---

4 Disponível em:

[https://assis.demandanet.com/smerp2010/plano\\_gestor\\_2022/?idescola=1031&ano=2022#nav-diagnostico\\_proposta](https://assis.demandanet.com/smerp2010/plano_gestor_2022/?idescola=1031&ano=2022#nav-diagnostico_proposta). Acesso em: 20 fev. 2022.

em parceria com a Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis – que desenvolveram um projeto de leitura por meio do qual permaneciam uma hora/aula de cinquenta minutos em leituras deleite, propalando discussões pertinentes aos objetivos do projeto.

Ainda na escrita do Parecer de 2013 sobre o Ensino Fundamental:

Na etapa da vida que corresponde ao Ensino Fundamental, o estatuto de cidadão vai ser definindo gradativamente conforme o educando vai se assumindo a condição de um sujeito de direitos. As crianças, quase sempre, percebem o sentido das transformações corporais e culturais, afetivo emocionais vírgulas sociais, pelas quais passam. Das transformações requerem-lhes reformulação da autoimagem, aquecer associa o desenvolvimento cognitivo. Junto a isso buscam referência para a formação de valores próprios nova estratégia para lidar com as diferentes exigências que eles são hipóteses (BRASIL, 2013).

A sala composta por 22 alunos, entre idade mista de nove – no primeiro semestre de 2022 – 10, 11 e 12 anos. Recorremos, todavia, à singularidade da palavra infância que, segundo Kramer (2006), corresponde à idade de acordo com a sociedade a qual estamos inseridos que se alonga do nascimento aos meados dos dez anos de idade, pois, no decorrer do ano letivo, muitos entram na fase da pré-adolescência. Alguns dos alunos, seis exatamente, frequentam a unidade de ensino desde a Creche, portanto esse seria o último ano nas dependências da escola, visto que, no ano de 2023, estarão na rede estadual de ensino. São alunos falantes e perspicazes, cinco alunos se alfabetizaram no decorrer do ano. A seguir pode-se observar a sala de aula designada ao ano de 2022:



**Figuras 26, 27** - Sala do 5º Ano A do Ensino Fundamental I  
Fonte: Arquivo Pessoal

No período matutino, que abrange o espaço de tempo entre 7h da manhã e 12h, os alunos dedicam-se às aulas de língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, artes, inglês, tecnologia e educação física, divididas ao longo de 25 horas no

currículo semanal. No período vespertino, que se estende após o almoço das 12h, por volta das 12h20, retornam do refeitório para a sala. As aulas nesse período abarcam os projetos de capoeira, teatro, xadrez, português, aprender sempre (atividades de reforço escolar), aula de leitura e as disciplinas de língua portuguesa e matemática, em um período de 20 horas semanais, deixando o espaço escolar a partir das 16 horas da tarde. Nesse contexto de educação em tempo integral, os educandos passam a maior parte da semana na escola e, dessa forma, são mediados.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2018), para a formação do leitor literário, o trabalho com o 5º ano do Ensino Fundamental deve contemplar o desenvolvimento da habilidade: (EF35LP27) ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. De acordo com a proposta do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas/ Professor-5º ano – Ler e Escrever (2015):

As modalidades didáticas de trabalho com leitura consistem em um conjunto de procedimentos didáticos que possibilitam ao aluno constituição da proficiência leitora por meio da mobilização de determinados procedimentos e habilidades que vão sendo desenvolvidas e ampliadas. O seu papel é possibilitar que o aluno por meio da ajuda do outro se aproprie de estratégias e procedimentos enquanto lê. Por exemplo, se durante a leitura e/ou problematização pelo professor de determinado aspecto do texto, o aluno atribui um sentido equivocado (uma inferência inadequada, uma antecipação incorreta), o docente reorienta sua ação para auxiliar o aluno a resolver o problema ler junto, buscando descobrir qual a pista, como por exemplo, uma palavra que o aluno utilizou para atribuir sentido indesejado, explicitando O equívoco e oferecendo novas referências para a significação. (SÃO PAULO, 2015, p. 33-34)

O trabalho realizado em sala de aula, na disciplina de língua portuguesa, e o planejamento semanal da escola contempla a leitura inicial, chamada, entre outros nomes, de leitura de fruição, que indica essa prática autônoma e de deleite despertando a leitura para um caminho transformador, fazendo um convite à aprendizagem significativa de crianças, jovens e adultos. Práticas que são constantes na otimização de modalidades didáticas e inseridas na roda de leitores ou momento de leitura colaborativa, possibilita, “Reaprender a linguagem do prazer, reconhecê-la e desenvolvê-la na leitura é uma forma de resistência a uma concepção utilitária (e burguesa) de leitura” (LAJOLO, 1994, p. 27). Isso pode ser visto nas práticas e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC- 2018), que preconizam, por

parte dos estudantes, (EF35LP01) a leitura, a compreensão silenciosa e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, a fim de dialogar com textos curtos, cujo nível de textualidade seja adequado a eles (BRASIL, 2018). Um exemplo dessa fruição pode ser notado a seguir:



**Figura 28** - Leitura no Gramado

Fonte: Arquivo Pessoal

Esse tipo de atividade de leitura ampara-se pelo ponto de vista de Bordini e Aguiar (1988), o qual trata da eficiência do ensino literário na escola que deve ancorar-se a outras considerações pertinentes, tais como uma biblioteca com bibliotecário e bom acervo, que os livros sejam explorados pelos professores e discentes. Por sua vez, os professores precisam ler para que haja valorização da leitura por meio de políticas voltadas para esse fim. Com isso, entende-se que, entre as várias práticas de leitura junto aos alunos, a leitura realizada pelo professor coloca em xeque os objetivos ligados à fomentação da imaginação, da experiência estética, das reflexões a serem discutidas após a leitura.

### **1.5 Dados avaliativos da sala de 5º ano em 2022**

Sobre a avaliação, o Plano Gestor da Unidade Escolar em seu texto afirma que:

Ao se pensar em um plano por objetivos de desenvolvimento, competências e habilidades, avaliação deve ser concebida como meio de acompanhar, orientar e reorientar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. O processo de avaliação deve considerar o uso de instrumentos e formas de registro diversificadas, como rodas de conversa e debates, para se observar no desenvolvimento da aprendizagem, princípio que contribua para Educação Integral dos estudantes. Para o professor, a avaliação deve ser utilizada como um fundamento que permeia o processo de ensino e da aprendizagem, trazendo subsídios para rever seu plano pedagógico, reorientando a partir do contexto do educando, a tempo de assegurar os direitos de aprendizagem no período escolar no qual se encontra, assumindo um cunho qualitativo, voltado

a compreender os resultados expressos a curto, médio e longo prazo, explícitos e ocultos, garantindo a progressão das proficiências nas habilidades e a progressão das habilidades ao longo dos anos, como a evolução da criança e atitudes, mudança de hábitos e valores. A avaliação integrada e constitui um espaço crítico-reflexivo da prática docente, possibilitando para os aprendizados com os princípios educacionais desenvolvimento pleno, a partir do percurso realizado pelo (a) estudante entre o que se almeja que se concretiza. Essa perspectiva contrapõe a cultura da avaliação como medida e verificação, tornando-se um processo humanizador, que se compromete de modo ético na formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Da mesma forma os processos de recuperação e aprofundamentos dos estudos devem ser considerados como momentos para ampliar e diversificar o tratamento das habilidades e a abordagem de conhecimentos previstos. Para concretizar essa proposta do plano e conseqüentemente do currículo, é necessária a utilização de vários tipos de instrumentos de avaliação de forma que as habilidades previstas se tornam indicadores no processo avaliativo de onde se quer chegar, sendo importante para a gestão pedagógica em sala de aula, como também para gestão escolar e na elaboração de políticas públicas, concretizando monitoramento e acompanhamento do princípio de assegurar aprendizagens a todos os estudantes. Esta avaliação deve ser concebida como meio de acompanhar e orientar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos da Rede Municipal de Assis e neste processo de avaliação deve considerar o uso de instrumentos diversificados para observação do desenvolvimento de aprendizagem e princípios que contribuem para a Educação Integral dos estudantes. Mediante os instrumentos apresentados e a proposta de uma avaliação formativa e contínua, serão avaliados e acompanhados a evolução aspectos/critérios e habilidades esperadas. Avaliação no contexto escolar é um instrumento que tem o objetivo de diagnosticar a situação de aprendizagem vivenciada por cada aluno, ou seja, são formas de registros diversificados que servem para observar, princípios que contribuam para a elevação do conhecimento do aluno, desta forma ela está em tudo que a criança apresenta em sala de aula, portanto, não pode ser considerada isoladamente. Ela não pode ser vista como um recurso classificatório, mas como instrumento que só terá sentido quando seus resultados são utilizados de forma colaborar para as melhorias no ensino oportunizado a todos os envolvidos no processo educativo. Neste plano, a avaliação tem caráter formativo podendo ser diagnóstica, quando foi realizada no princípio do ano, do bimestre antes da tomada de decisões antes da apresentação de um assunto novo; processual e regulatória, quando for realizada durante todo o processo de aprendizagem e, no sentido de possibilitar aos professores o acompanhamento das aprendizagens dos alunos reajustando-se de forma constante, planejando e replanejando ações para o progresso gradativo dos saberes dos alunos. Os instrumentos de avaliação utilizada serão aqueles recursos diversos que possibilita compreender e analisar o processo ensino-aprendizagem, visando promover a aprendizagem. Os componentes curriculares serão avaliados bimestralmente através desses instrumentos formativos. Várias são os instrumentos avaliativos que permeiam o cotidiano escolar, a saber: avaliações por questões dissertativas; de múltipla escolha; questões combinadas; produção e reescrita de diferentes gêneros textuais; apresentação escrita de pesquisa; adequação de seminário; arguição; pauta de observação das atividades diária; auto avaliação e portfólios; sondagens matemática e sondagem de escrita; pesquisas; relatos observados em rodas de conversa; participação e conclusão das atividades; criação de enunciados e situações problemas; jogos; utilização de estratégia pessoais de resolução de problemas; análise e construção de gráfico e/ou tabelas; entre outros. Os critérios avaliativos devem estar ligados às habilidades e competência elencadas pelo professor. Eles devem definir os propósitos do que especialmente se avalia, em que dimensão, qual a intencionalidade das ações e sua função social. Portanto, os instrumentos avaliativos, assim como as situações de aprendizagem devem ser

estabelecidas, de forma coerente com significação objetiva. Critérios são princípios que servirão de base para julgamento da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem. Para cada componente curricular, deve-se ter claro o que, dentro dele, se deseja efetivamente ensinar e, portanto, o que avaliar. O processo de avaliação e recuperação deve considerar princípios que contribuem para a Educação Integral dos estudantes. (ASSIS, 2022)

A partir do exposto, refletimos que há uma grande preocupação em avaliar os educandos buscando alternativas que favoreçam e/ou contribuam para a melhoria do conhecimento dos alunos e certamente a inquietude do avanço metodológico dos professores que através das sondagens (lista de palavras do mesmo campo semântico) pelo qual o educador encontra a hipótese de escrita de seus alunos, termo utilizado por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1989) em estudos na década de 1980 que categorizaram essas hipóteses em cinco níveis. Magda Soares (2022) retoma essas classificações: Pré-silábica ou escrita com rabiscos (icônica), sinais e/ ou letras. (SOARES, 2022, p.62). Todavia Soares (2022) refere que a criança não alfabetizada compreende a escrita como “marcas” realizadas por pessoas alfabetizadas. Ao passo que desenvolvendo sua consciência fonológica com atividades propostas pelos educadores esse individuo reflete sobre a segmentação pelo som e conseqüentemente pela revelação da dimensão dos fonemas, das palavras, rimas, sílabas. (SOARES, 2022, p.27) e avançam para as quatro fases subsequentes: silábico sem valor sonoro, hipótese de escrita onde a criança inicia a segmentação da fala em letras em vez de sílabas. (SOARES, 2022, p.87); silábica com valor sonoro, a escrita realizada com ou letras que indica correspondência com a fala. (SOARES, 2022, p.97); Silábico-alfabético, período de transição onde a escrita é representada por mais de um que som com alternância entre sílabas e letras com valor a fala. (SOARES, 2022, p.109). No município de Assis-SP encontramos atividades que partem desde o início do ano letivo das sondagens aferindo os saberes do público e buscando estratégias para auxiliar os alunos no seu desenvolvimento. Especificamente na sala em questão onde o projeto foi aplicado e desenvolvido, logo após a pandemia, tivemos um discente silábico-alfabético (em meio ao restante da sala considerados alfabéticos) que evoluiu sistematicamente como a tabela exemplifica:

Gráfico 1 - Sondagem de alunos do 5º ano ao longo do ano letivo de 2022

Nº	ALUNO	Idade	Data Sondagem		Data Sondagem		Data Sondagem		Data Sondagem	
			Hipótese	03/03/22	Hipótese	10/05/22	Hipótese	02/08/22	Hipótese	
1		9							7/10/2022	6/12/2022
2		9							7/10/2022	6/12/2022
3		9							7/10/2022	6/12/2022
4		10							7/10/2022	6/12/2022
5		10							7/10/2022	6/12/2022
6		10							7/10/2022	6/12/2022
7		10							7/10/2022	6/12/2022
8		10							7/10/2022	6/12/2022
9		10							7/10/2022	6/12/2022
10		10							7/10/2022	6/12/2022
11		10							7/10/2022	6/12/2022
12		9							7/10/2022	6/12/2022
13		10							7/10/2022	
14		9							7/10/2022	6/12/2022
15		10							7/10/2022	6/12/2022
16		10							7/10/2022	6/12/2022
17		10							7/10/2022	6/12/2022
18		10							7/10/2022	
19		11							7/10/2022	6/12/2022
20		9							7/10/2022	6/12/2022
21		10							7/10/2022	
22		10								
23		10							7/10/2022	6/12/2022
24		9							7/10/2022	6/12/2022
25		11							7/10/2022	6/12/2022
26		9								
27		10							7/10/2022	6/12/2022
28		9							7/10/2022	6/12/2022
29		10								

Hipóteses	Legenda:	Quantidade de alunos por sondagem				
		1ª Sond.	2ª Sond.	3ª Sond.	4ª Sond.	5ª Sond.
PRÉ-SILÁBICA		0	0	0	0	0
SILAB. SVALOR		0	0	0	0	0
SILAB. CVALOR		0	0	0	0	0
SILAB. ALFABÉTICA		1	0	0	0	0
ALFABÉTICA		20	24	25	22	23
Total de alunos por sondagem		21	24	25	22	23

Fonte: (ASSIS, 2022<sup>5</sup>).

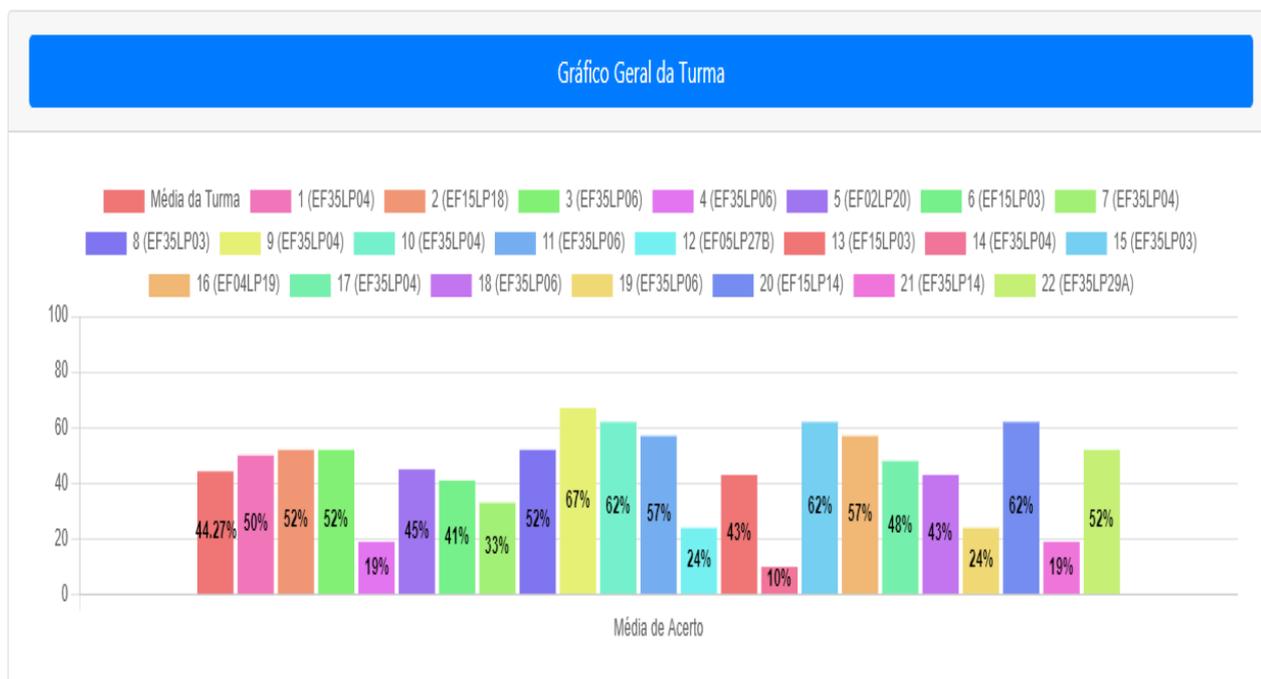
Percebe-se que as atividades propostas após a avaliação diagnóstica no primeiro bimestre, onde houve trabalho sistemático com a leitura e atividades propostas ao desenvolvimento da hipótese silábica-alfabética geraram efeito esperado para o avanço a hipótese alfabética. Ressalta-se que a formação do leitor acontece antes da sua alfabetização, na sala de quinto ano o aumento das discussões acerca das leituras diárias propostas catalisou um bom desempenho acadêmico pois ampliaram o repertório dos alunos alfabéticos e auxiliaram o desenvolvimento dos demais. As atividades de produção e organização escrita estão comumente atreladas ao trabalho com leitura, os alunos desenvolveram atividades explorando a língua portuguesa. Em uma atividade específica ao desenvolvimento do projeto com o livro, Sete minutos depois da meia noite (2016), os discentes foram desafiados a pesquisar sobre o *bullying* que a

1 Disponível em:

[https://assis.demandanet.com/smerp2010/documentos\\_escolares/lista.php?tipo=202205251730&ano=2022&idescola=1031](https://assis.demandanet.com/smerp2010/documentos_escolares/lista.php?tipo=202205251730&ano=2022&idescola=1031). Acesso em: 09/03/2023

personagem principal, Conor, sofre na trama e confeccionaram uma cartilha de prevenção as agressões realizadas na escola. Esse trabalho de escrita refletiu-se na avaliação externa:

**Gráfico 2 - AAP – Avaliação de Aprendizagem em Processo acerto por questão em Língua Portuguesa Novembro/2022**



Fonte: <https://assis.demandanet.com/smerp2010/aap/index.php?idescola=1031&ano=2022#> | Tema: Leitura <Acesso em: 09/03/2023>

O trabalho com oralidade, escrita e leitura são primordiais ao desenvolvimento dos educandos. Claro que, a leitura em sala de aula precisa ser significativa, emancipadora e dialógica, fomentando debates, discussões e percepções diversas. Dessa forma, “a leitura do texto literário se faz em polifonia, tendo em vista a natureza inacabada” (ALMEIDA; BESERRA, 2022, p. 274). As discussões sobre as leituras realizadas diariamente e a ampliação dos horizontes levou os alunos a superarem suas notas em Língua portuguesa (visto a problemática do entorno escolar e familiar), como apresentado a seguir pelo gráfico acima na avaliação aplicada pela Secretaria Municipal da Educação (SME) no mês de novembro do ano de 2023.

**TEORIA RECEPCIONAL**

## 2.1 Pela luz da Estética da Recepção

A obra literária se realiza então na convergência do texto com o leitor; a obra tem forçosamente um caráter virtual, pois não pode ser reduzida nem à realidade do texto, nem às disposições caracterizadoras do leitor. (ISER, 1996, p. 50).

Após a conferência "O que é e com que fim se estuda a história da literatura", principia-se a Estética da Recepção. De acordo com os apontamentos da aula inaugural, na Escola de Constança no ano de 1967, ministrada por Hans Robert Jauss (1921-1997), postulam-se as relações da obra literária com o leitor. Em tal relação se observa que o efeito do texto é determinado não apenas por ele mesmo, mas também pela recepção dos destinatários. As discussões de Jauss em torno da questão que imbrica a composição textual e o interlocutor são compiladas no livro intitulado *A história da literatura como provocação à teoria literária* (TADIÉ, 1992, p. 182). A teoria, com grande impacto na academia de sua época de exposição, reverbera atualmente:

A recepção é concebida, pelos teóricos alemães da escola de Constança, 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. A noção de concretização é derivada dos trabalhos do polonês Roman Ingarden na década de 30 e do tcheco Felix Vodicka na década de 40. Para Ingarden, no exame do modo de ser da obra literária descobre que ela é uma estrutura linguística-imaginária permeada de pontos de indeterminação e descreve os potenciais de impressões sensoriais, os quais no ato de criação ou da leitura são preenchidos e atualizados, transformando o que era trabalho artístico do criador em objeto estético do leitor (VODICKA, 1978, apud BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 82).

Em resposta insatisfatória às proposições sobre literatura propostas pelas escolas vigentes, Jauss (1994) apresenta sua teoria como forma de contestar o formalismo russo e o marxismo, considerados por ele como supressores. A partir de seus apontamentos teóricos, questões literárias do campo estético/ historiográfico foram reformuladas. Indicando o leitor como essência da tarefa de estabelecer princípios de recepção para cada época vigente,

Zappone (2009) afirma:

Jauss aparece como um dos autores mais exponenciais e mais significativos entre os que colocam o leitor e a leitura como elementos privilegiados nos estudos literários. As ideias de Jauss são particularmente conhecidas sobre a rubrica de estética da recepção. Além de pensar o caráter artístico de um

texto em razão do efeito que este gênero tem em seus leitores [...] também propõe uma nova abordagem da história literária pautada também no aspecto excepcional. Sua proposta de história literária articula tanto a recepção atual de um texto no aspecto sincrônico quanto a sua recepção ao longo da história no aspecto diacrônico e ainda na relação da literatura com o processo de construção da experiência de vida do leitor [...] com o princípio historiográfico da literatura e o modo como as obras foram lidas e avaliadas por seus diferentes públicos na história (ZAPONNE, 2009, p. 191).

Para Bordini e Aguiar (1988), os teóricos alemães de Constança focalizam a recepção na estrutura da obra desde o momento da sua produção até o instante em que será lida. Isso propicia que a obra seja estudada esteticamente, tendo em conta as variáveis responsáveis por determinar o tipo de interação entre leitor e obra literária. Aí os textos literários manifestam nos leitores pontos de vista diferentes, organizando possibilidades de perspectivas por meio de expedientes diversos (emoções, sensações, sentimentos, ideologias etc.).

À luz dos trabalhos agregadores de Jauss (1994), compreendemos que há diferentes recepções para diferentes públicos e, sobretudo, que a qualidade estética de um texto é oriunda das bases de recepção e percepção, do efeito produzido pela obra e de sua notoriedade junto à posteridade. É na teoria da Estética da Recepção e nas condições históricas e sociais da recepção que o texto sofre modificações e seus sentidos são alterados, confirmando, assim, a atemporalidade da obra. Desse modo, seus “desdobramentos de sentidos dependem de quem a recebe, o espectador/leitor” (TADIÉ, 1992, p. 189).

Na trilha do efeito estético presente na obra literária, o trabalho de Iser (1996, 1999), em seus dois volumes sobre a teoria do efeito estético, demonstra que sua preocupação não é com o significado da obra literária em si, mas sim com a relação estabelecida entre ela e o leitor. O efeito estético é a proposta de mudança tanto do leitor quanto da obra literária, por meio de dados dispositivos, entre eles: como o autor se relaciona com o narrador que ele construiu ou até mesmo como a ausência da voz narrativa no texto, com o(s) personagem(s) da obra, com as brechas do texto da leitura literária, que oportunizam ao leitor enxertá-la com suas bagagens culturais, afetos e trabalho cognitivo. Há que se considerar pleno envolvimento do corpo e da mente com a narrativa que posteriormente constrói o significado transitório. O ato da leitura transforma o leitor em função dos deslocamentos de ideias, do surgimento e do adensamento de pensamentos ou questionamentos a depender do tipo de identificação que o indivíduo terá com a experiência estética da leitura (ZILBERMAN, 1989).

Para Zappone (2009, p. 194), o valor estético de uma produção é medido pela recepção inicial da plateia (os leitores), “que o compara com outras obras familiares, percebendo as especificidades para estabelecer novos padrões determinativos da qualidade de escritas com as quais terá interação futuramente, elaborando novo horizonte de expectativas”. Assim, segundo Zappone (2009), o leitor alcança novo estatuto na Estética da Recepção, tornando-se um dos principais elementos no escopo de tal teoria.

Em suma, conforme Zappone, “o elemento de relação entre a sucessão de textos na história literária é o próprio leitor/público. Jauss pensa numa cadeia de recepções que teria continuidade e na qual a compreensão dos primeiros leitores” (2003, p. 140), cuja percepção é basilar na compreensão/interpretação textual, “iria sendo sobreposta pela recepção dos textos posteriores” (p. 140). Nesse sentido, tal “sucessão de recepções do texto, por sua vez, mostraria o significado histórico e o valor estético dos textos” (ZAPPONE, 2003, p. 140).

## **2.2 As teses de Jauss**

De acordo com Zappone (2009, p. 194-198), quando Jauss delineia sua teoria da recepção, ele estabelece sete teses a partir das quais a história da literatura pode ser repensada e compreendida. Em outros termos, podemos considerar as ponderações do teórico como apontamentos metodológicos, que visam à reescritura da história literária. Dito isso, passemos às teses propostas.

Na primeira tese, Jauss aponta que a historicidade da literatura não fica retida nos fatos literários, mas na experiência da obra literária por parte dos seus leitores. Isso implica dizer uma vez mais que o leitor tem grande relevância tanto quanto o autor e sua obra. Conforme Zappone, nessa primeira tese, “Jauss procura mostrar que a historicidade da literatura não se comporta numa conexão de fatos literários estabelecida *post factum*” (2003, p. 140), senão pelo “experimentar dinâmico da obra literária por parte de seus leitores” (p. 140). Ademais, “ao fundamentar seu princípio metodológico para uma história literária baseada no leitor, Jauss vê a necessidade de distinguir o modo como a história positivista vê um texto literário” (ZAPPONE, 2003, p. 140), bem como o construto textual é concebido a partir de sua metodologia.

Com base nos parâmetros positivistas, “o texto literário seria um objeto que existiria por si só, de forma atemporal e que apresentaria para os espectadores [...] um

mesmo aspecto ou significado” (ZAPPONE, 2003, p. 140). Tal ideia confere ao texto o estatuto de monumento, “enquanto marco histórico e atemporal. Assim, os textos literários seriam vistos como *atos literários* tal como os fatos históricos” (ZAPPONE, 2003, p. 140, destaques nossos). Jauss discorda desse posicionamento, pois para ele o texto só existe na interação com o leitor, na recepção. Zappone reforça este conceito ao afirmar que:

O texto literário, para Jauss, [...] não existe por si mesmo independente do leitor. Jauss, então, desenvolve a ideia de *acontecimento literário: Os sertões*, de Euclides da Cunha, só se tornam um acontecimento literário quando um leitor o lê, observando suas particularidades em relação a outros textos literários que já tenha lido, o que o faz adquirir novos parâmetros para avaliação de outras obras que venham a ler posteriormente. Logo, o texto literário não é um fato, nem uma ação, mas um ato de recepção (2003, p. 140, destaques nossos).

Considerando o excerto, Jauss afirma que o acontecimento literário só tem consequências quando a recepção se propaga para públicos posteriores. Desse modo, é preciso que existam leitores que se apropriem de uma obra do passado, assim, como que autores de outras épocas desejem a imitar, sobrepujar ou refutar em sua produção literária (JAUSS, 1994).

A segunda tese infere sobre o saber prévio do leitor para que a experiência literária ou acontecimento literário funcione tanto como um conjunto de saberes literários quanto da própria existência. Assim, a partir da leitura, “o novo [...] faz-se experiencial, ou seja, legível” (ZAPPONE, 2003, p. 141). O leitor atribui dado sentido ao texto, ao acionar seus sistemas histórico-literários de referência, sua biblioteca vivida (FERREIRA, 2009). Esses sistemas compreendem convenções literárias diversas, como gêneros textuais, estilos, recursos estilísticos, técnicas narrativas, entre outros. Trata-se do *horizonte de expectativa* do leitor (JAUSS, 1994).

A fim de ilustrar esse ponto da discussão, Zappone propõe: “tomemos como exemplo uma convenção literária como a da caracterização da heroína romântica, a moça pura, ingênua [...], branca e pálida, cuja aspiração de vida é o matrimônio” (2003, p. 141). A imagem aí desenhada ganhou contornos com “os romances românticos, [tornando-se marca da tradição romanesca em parte considerável do século XIX] até o Realismo” (ZAPPONE, 2003, p. 141). Em contrapartida, “quando Eça de Queiroz constrói suas heroínas [...] evoca, em seus textos, o horizonte de expectativa do romance romântico para depois repudiá-lo” (ZAPPONE, 2003, p. 141). Em outros termos, o

escritor se vale de paradigmas do horizonte de expectativa manifesto em seus textos para tomar o avesso do horizonte de expectativa do leitor por meio “da caracterização de heroínas cuja aparência assemelha-se às das heroínas românticas” (ZAPPONE, 2003, p. 141), mas que são levadas pela luxúria, pelas leviandades da vida. Desse modo, “o autor choca o público acostumado com as heroínas até então conhecidas e oferece-lhe outra configuração para essas personagens” (ZAPPONE, 2003, p. 141).

A terceira tese versa sobre o afastamento ou não do horizonte de expectativa preexistente do leitor. Partindo do entendimento de que o horizonte de expectativa de uma obra pode ser reelaborado, o pesquisador alemão se vale da noção de *distância estética* para mensurar o distanciamento ou a não concordância entre os horizontes de expectativa de uma obra e os do leitor/receptor. Nesse sentido, “se a distância estética entre o horizonte de expectativa do público e o da obra é pequena [...], [acomodando-se] ao horizonte de expectativa do público, ela se aproxima do que Jauss chama de arte culinária ou ligeira” (ZAPPONE, 2003, p. 141). Tem-se como exemplo desse fenômeno “o caso dos *best-sellers*, dos romances femininos de banca de jornal, cujas convenções ou sistemas literários de referência não se alteram” (ZAPPONE, 2003, p. 141). Por outro lado, “se a distância estética entre os horizontes de expectativa aumenta, seu valor estético tende a ser maior, transformando [...] as peculiaridades desse novo modelo num novo sistema literário de referência” (ZAPPONE, 2003, p. 141). No entanto, há que se considerar que:

[...] Jauss pretende afastar-se de uma concepção linear da história, regulada pela alternância entre inovação e ruptura, ele próprio acaba por adotar uma concepção de tempo e história muito semelhante àquela que critica nos teóricos formalistas e marxistas. A diferença reside, portanto, no fato de a avaliação do caráter estético dos textos ser efetuada pela instância receptora do texto – o leitor (ZAPPONE, 2003, p. 141).

A fim de exemplificar a distância estética, Zappone (2003) menciona as obras literárias produzidas pelos modernistas brasileiros que, a partir das transformações provocadas no sistema literário vigente, romperam com os horizontes de expectativa do público contemporâneo a suas criações, promovendo novas concepções de leitura:

O horizonte de expectativa evocado nos textos modernistas, caracterizado pelo experimentalismo, pela rejeição ao academicismo, pela acolhida da linguagem cotidiana, pela valorização do prosaico e do humor, pela valorização do folclore, do primitivo e pelo interesse pela vida cotidiana contrariava e superava o horizonte de expectativa do público da década de 1920, delineado a partir dos prosseguimentos dos modelos realistas, naturalistas e parnasianos. (ZAPPONE, 2003, p. 141).

A quarta tese associa-se diretamente ao processo de interpretação do texto, negando a simples decodificação. De acordo com Mirian Zappone, essa tese opõe-se aos “métodos do objetivismo histórico nos estudos literários, que imaginam o trabalho de interpretação como o simples ‘descortinar do sentido atemporal e verdadeiro de um texto’” (2003, p. 142). Tais ponderações apontam para a concepção de que os sentidos de um texto são construídos ao longo do tempo. E conforme Umberto Eco, ao se reportar à questão do sentido, este “é [...] um mecanismo preguiçoso e/ou econômico que vive da valorização de sentido que o destinatário ali introduziu” (1986, p. 37), de tal forma que “à medida que passa da função didática para a estética, o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa” (p. 37).

Ainda sobre a “mecânica” interpretativa da obra literária, cabe expor reflexões da pesquisadora Eliane Ap. Galvão R. Ferreira (2009), que enuncia:

A leitura, como produção de sentidos, permite emergir a *biblioteca vivida*, a memória de leituras anteriores e de dados culturais. Dessa forma, não há jamais sentido constituído imposto pelo livro em leitura, é preciso construí-lo. Da mesma forma que a biblioteca trabalha o texto oferecido, o texto lido trabalha em compensação a própria biblioteca. Desse modo, faz-se necessário recorrer a elementos de estética da recepção, pois esta rompe com as noções de texto enquanto objeto, de leitor enquanto receptor passivo e de autor enquanto sujeito absoluto do ato de criação e até de fruição (FERREIRA, 2009, p. 75).

A leitura ganha sentido em virtude do repertório do leitor que compõe sua “biblioteca vivida”, ou seja, no conjunto de conhecimentos que dele emanam. Sob essa perspectiva, viável se faz recorrer a conceito bakhtiniano de *axiologia*, que compreende o conjunto de valores responsáveis por determinar o indivíduo nas experiências sociais. Eles são acionados quando da necessidade de interpretação do texto literário e de outros fenômenos estéticos que se manifestam em torno dos nós – sujeitos dialógicos e agentes sociais.

Isso se faz ver na Base Nacional Comum Curricular (2018) que, entre as seis competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental, corroboram o senso estético e a fruição quando norteia que “desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade” (BNCC, 2018), assim como “participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas” (BNCC, 2018).

Ainda em discussão sobre as teses de Hans Jauss, na quinta, se faz uma exposição sobre o caráter diacrônico do texto, em que a história recepcional não deve ser compreendida como processo linear, mas como aquilo que deve ser recuperado para que se tenham sempre novos sentidos para o texto literário. Pela permanência de uma obra através do tempo, sendo lida por outras gerações, pode-se observar sua vitalidade (JAUSS, 1994). Para Jauss, a recepção de uma obra não se dá de maneira imediata, faz-se necessário que haja processos de que envolvam a *experiência estética*. Assim, segundo Zappone, “a história literária baseada no critério recepcional não é um processo linear [...], mas um conjunto aberto de possibilidades, já que sentidos novos podem ser vistos em textos antigos”, fato que “permite um constante reavaliar os textos literários” (2003, p. 143).

Na sexta tese de Jauss (1994), a atenção se volta para o aspecto sincrônico das obras literárias em relação ao aspecto diacrônico, em que o leitor articula o passado da obra e o presente no qual ela se encontra inserida. Isso se deve ao fato de “a historicidade da literatura se revela[r] exatamente nos pontos de interseção entre diacronia e sincronia” (ZAPPONE, 2003, p. 143). Desse modo:

Uma dimensão efetivamente histórica da literatura deve levar em conta as sucessivas recepções de um texto (aspecto diacrônico), mas relacionar essas recepções ao longo da história à recepção da obra num dado momento (sua recepção inicial). Relacioná-la ao seu momento significaria reconstituir o horizonte de expectativa a partir do qual a obra é recebida [...] (ZAPPONE, 2003, p. 143).

Por fim, Jauss em sua sétima e última tese, implica os fenômenos cotidianos à literatura, que vão além dos efeitos estéticos, rompendo com a visão dos fatos do dia a dia, com a trivialidade e com a banalidade com que a realidade se manifesta perante os indivíduos. E as correlações entre literatura, estética e história, para Jauss (1994), torna a função emancipatória da literatura mais possível e profícua. Para Zappone, “a distância entre literatura e história pode ser diminuída quando a história literária [for] capaz de abarcar a função emancipadora da literatura”, quando, ao alterar perspectivas do existir, “[for] capaz de propor novas formas de vê-la e de relacionar-se com ela” (2003, p. 144).

### **2.3 As implicações do Método Recepcional no contexto escolar**

Segundo Bordini e Aguiar (1988), o Método Recepcional é ainda estranho para a escola brasileira, a qual em atividades de leitura mantém o foco na interpretação social

do texto literário. Na contemporaneidade, nota-se preocupação crescente com a formação do leitor crítico e com o trabalho com a leitura literária em âmbito escolar, como demonstram os documentos norteadores oficiais, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que considera o fato da literatura nos colocar em contato com aqueles que vieram antes de nós, nos permitindo criar laços com os que estão ao nosso redor e no nosso entorno social. Nesse sentido, a literatura configura-se como fonte de interação, socialização e, sobretudo, humanização, características indispensáveis pela formação do homem. Entretanto, para que uma obra literária seja revelada em todas as suas potencialidades de sentido, ela precisa ser muito bem trabalhada em sala de aula, aliada à mediação adequada e a práticas significativas. E umas das condições para que haja a interação do texto com o leitor dentro desse parâmetro, segundo Bordini e Aguiar (1988), é a necessidade de fundir horizontes históricos distintos. Assim,

O processo de recepção se inicia antes do contato do leitor com o texto. O leitor possui um Horizonte que o limita, mas que pode transformar-se continuamente, abrindo-se. Esse horizonte é o do mundo de sua vida, com tudo que o povoa: vivências pessoais, culturais, sócio-históricas e normas filosóficas, religiosas, estéticas, jurídicas, ideológicas, que orientam ou explicam tais vivências. [...] Por sua vez, o texto pode confirmar ou perturbar esse horizonte, em termos das expectativas do leitor que o recebe julga por tudo que já conhece e aceita (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 83).

Os textos literários favorecem a descoberta de sentidos variados/múltiplos, em face disso, observamos que a literatura em sua multiplicidade de sentidos oportuniza aos leitores o exercício da emancipação, ainda que:

[...] a obra literária [possa] ser entendida como uma tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor, assim, não é um mero reflexo da mente [que] se traduz em palavras, mas o resultado de uma interação ao mesmo tempo receptiva e criadora. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 14)

Sobre o texto é preciso descrever o processo de leitura como interação dinâmica entre tessitura textual e leitor (ISER, 1999). Tais estimulações de atos produzidos pela obra literária, por meio das suas estruturas intrínsecas e dos signos linguísticos próprios do tecido textual, não são capazes por si sozinhos de efetuar algum tipo de controle sobre leitor:

O autor e o leitor participam, portanto, de um jogo de fantasia; jogo que se quer se iniciaria se o texto pretendesse algo mais do que uma regra do jogo e que a leitura só se torna um prazer no momento que essa produtividade entre

jogo, ou seja, quando os textos nos oferecem a possibilidade de exercer as nossas capacidades (ISER, 1999, p.10).

A independência da literatura de relacionar-se com a realidade e a relação leitor-autor-obra priorizam autonomia de significações, um pacto entre ambos que leva quem lê a vivenciar as regras do mundo ficcional. Para Wolfgang Iser (1996), durante a leitura o jovem leitor projeta-se no leitor implícito, instaurado no próprio texto e, na busca por interpretação, revê seus conceitos prévios, preenche os vazios do texto, produz hipóteses e as testa, revendo-as e reelaborando-as enquanto lê, atingindo a ampliação de seu horizonte de expectativas (JAUSS, 1994), ou seja, emancipando-se. Nesse sentido, o leitor, ao realizar a tarefa de preenchimento dos vazios do texto, por meio de sua capacidade imaginativa, efetua o ato de concretização que implica uma interação na qual ele “recebe” o sentido do texto ao constituir-lo. Trata-se de um processo comunicativo que ocorre, por meio da atualização da leitura, em que o leitor se constitui como coautor da obra.

O texto literário possui uma estrutura de apelo que busca a participação de um indivíduo em sua feitura e acabamento. Iser (1996) refere-se a ele como o leitor implícito, como já citado. Desse modo, a comunicação ocorre quando o leitor empírico se projeta nesse leitor implícito e, na busca do sentido, almeja resgatar a coerência do texto que os vazios interromperam. Tal experiência com o texto permite que avulte o efeito estético que impacta o leitor, tornando a leitura prazerosa. Para Aguiar (2000), no processo de leitura há participação ativa do leitor, que interfere na construção dos sentidos, “preenchendo os vazios textuais de acordo com a sua experiência de leitura e de vida” (2000, p. 154). A obra fornece pistas a serem seguidas pelo leitor, mas também deixa lacunas, a partir delas, ele precisa mobilizar seu imaginário para alcançar a interpretação. Assim, um mesmo texto pode ser lido por leitores diversos ou até pelo mesmo leitor em momentos distintos, obtendo novos sentidos. Nesse último caso, não se pode esquecer que a segunda leitura contém, em seu bojo, o sentido da leitura anterior (AGUIAR, 2000). Cada leitor carrega no ato da leitura uma bagagem existencial e social e, a partir desse horizonte, “atribui significados às indicações oferecidas pelo texto, privilegiando alguns dados e desprezando outros, montando entre eles uma rede de conexões possíveis, de modo a obter um resultado significativo para o seu universo compreensivo” (AGUIAR, 2000, p. 154).

A compreensão do papel essencial do leitor na atribuição de comunicabilidade do texto advém dos estudos da Estética da Recepção (JAUSS, 1994; ISER, 1996, 1999). No que tange ao desenvolvimento da pesquisa, é fantástico observar a interação entre os alunos e os textos selecionados (obras), o que será apresentado e descrito nas páginas seguintes desta dissertação.

#### **2.4 A presença do texto literário na sala de aula: alguns apontamentos**

No espaço escolar, o texto literário deve ter presença crucial. Isso porque é por intermédio dele que estudantes e professores constroem conhecimentos diversos e amplos. Conforme Almeida e Beserra, “Em contato com essa leitura, o discente depara-se com um espaço estético e “pensamental” que lhe permite suscitar múltiplos sentidos para compreender o mundo, as dinâmicas sociais, entre outras potencialidades (2022, p. 271-272). Para esses estudiosos, “quando o docente comunga com esses aspectos, torna-se mais fácil apresentar o campo literário aos seus parceiros no processo de ensino-aprendizagem, seja mediante uma narrativa em prosa, seja por meio de um poema” (ALMEIDA; BESERRA, 2022, p. 272). No entanto, vale destacar que “é importante que a prática leitora não seja usada tão somente como instrumento de avaliação, mas como uma oportunidade para despertar a sensibilidade estética”, bem como para “desenvolver o olhar perscrutador sobre o texto é imprescindível, nessa perspectiva, a utilização de diferentes mecanismos que façam com que os discentes se sintam atraídos pelos meandros da literatura e de suas expressões” (ALMEIDA; BESERRA, 2022, p. 272).

Na obra *A formação do leitor jovem: temas e gêneros de literatura*, Ana Mariza Filipouski e Diana Maria Marchi apontam que a “[formação de] leitores implica destinar tempo e criar ambientes favoráveis à leitura literária, em atividades que tenham finalidade social, que se consolidem por meio da leitura silenciosa e individual”, garantindo com isso “o contato com textos variados nos quais os alunos possam encontrar respostas para suas inquietações, interesses e expectativas” (2009, p. 23).

Conforme Almeida e Beserra, “nem sempre os professores dispõem de tempo suficiente para colocar em exercício os planejamentos e isso, em boa parte das vezes, deve-se à distribuição da carga horária” (2022, p. 272). Assim, “faz-se necessário ponderar meios que permitam a presença constante do texto literário no âmbito da sala de aula, pois ele abre veredas para a compreensão das sutilidades do mundo”

(ALMEIDA; BESERRA, 2022, p. 272-273), desenvolvendo e aprimorando não somente a habilidade de leitura, mas também as de escrita e oralidade. Em face disso, “os alunos, juntos aos professores, conseguem encontrar instrumentos de ponderação e experiência para o desvelar do discurso literário” (ALMEIDA; BESERRA, 2022, p. 273).

Em todas as suas manifestações, “a literatura constitui uma fonte de conhecimento inesgotável, daí sua importância maior na vida das pessoas. Ela toma o ordinário tratando-o de modo particular, numa linguagem que coloca o lúcido e o lúdico na mesma esteira” (ALMEIDA; BESERRA, 2022, p. 274). É em razão disso que “tal campo do saber e também de criação artística retira as coisas e a humanidade de seus lugares-comuns, conferindo-lhes novos signos, novas roupagens de compreensão” (ALMEIDA; BESERRA, 2022, p. 274). Por esses motivos, a escola justifica-se, pois pode alterar perspectivas e “levar o sujeito ao auto entendimento” (ALMEIDA; BESERRA, 2022, p. 274).

Almeida e Beserra comentam que para a efetivação desse processo “o texto de literatura artística não deve ser encarado de modo gratuito e desprezioso, isto é, a leitura dele deve dar-se de maneira profunda a fim de que as informações abrigadas subliminarmente venham à luz” (2022, p. 274). Ademais, afirmam que “os dados apreendidos na leitura de um constructo textual literário precisam ser problematizados, analisados e discutidos” (ALMEIDA; BESERRA, 2022, p. 274).

À face da característica inacabada inerente à obra literária, intercâmbios de experiências são catalisadores da externalização dos aspectos que foram assimilados [...] – o que contribui para a constituição de leitores ativos, que não apenas introjetam as informações contidas nos textos (ALMEIDA; BESERRA, 2022, p. 274-275), mas que também as questionam com o intuito de comunicar novos significados a partir da leitura e dos diálogos. Esses caracteres desembocam na função social do texto literário. (ALMEIDA; BESERRA, 2022, p. 275).

Conforme Jauss, a função social da leitura manifesta-se “na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento do mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social.” (1994, p.50). Assim, o contato com textos literários pode ativar nos alunos o que Candido entende por humanização: “processo que confirma no 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 percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.” (1995, p.249).

Nessa perspectiva, há a “necessidade de difusão dos conteúdos que confirmam caráter humanizador, pois, por mais que a matriz de um texto literário seja a ficção, ele apresenta aspectos e particularidades que dialogam imediatamente com as vivências e com o tempo atual, como os problemas sociais ligados à fome e à miséria” (ALMEIDA; BESERRA, 2022, p. 275). Para que a humanização apontada por Antonio Candido efetivamente ocorra no espaço escolar, é preciso que os alunos tenham contato com textos dotados de valor estético, que os desafiem pela distância estética, promovendo sua reflexão e despertando seu olhar crítico sobre seu entorno social e sobre sua existência.

Vale destacar, a partir das considerações destacadas até aqui, que “aproximar a arte da palavra (literatura) dos discentes é uma tarefa das mais complexas, porém não é impossível, desde que os métodos e as estratégias sejam eficazes e relacionados às condições (ou demandas) dos alunos” (ALMEIDA; BESERRA, 2022, p. 276). Desse modo, é necessário que o aluno veja a literatura como manifestação significativa do mundo e de si mesmo, como forma artística que dialoga com a tradição, mas também com a produção contemporânea em suas inúmeras formas de manifestação. Para tanto, em sala de aula, pode-se explorar a leitura de textos orais e escritos, provenientes de fontes e manifestações artísticas diversas.

Neste esteio, Almeida e Beserra se atêm às nuances dialógicas inerentes ao texto literário: “Uma vez que ele consegue estabelecer contato com outras formas textuais, um leque de viabilidades se abre para que o trabalho com a literatura em sala de aula se dê sem muitos percalços” (2022, p. 276-277). De acordo com José Luiz Fiorin, em *Introdução ao pensamento de Bakhtin*, a relação entre textos dá-se os nomes de interdiscursividade ou intertextualidade:

[...] deve-se chamar intertextualidade apenas as relações dialógicas materializadas em textos. Isso pressupõe que toda intertextualidade implica a existência de uma interdiscursividade (relação entre enunciados), mas nem toda interdiscursividade implica uma intertextualidade. Por exemplo, quando um texto não mostra, no seu fim, o discurso de outro, não há intertextualidade, mas há interdiscursividade (FIORIN, 2020, p. 58).

Nesta dissertação interessa a dialogia desdobrada, ou seja, a do texto com outros textos e a do texto com o leitor. Fica patente que “a interação/comunicação entre textos

se faz importante no processo de ensino-aprendizagem que envolve a literatura, além de apontar que esse campo estético também é plural no que diz respeito ao alcance de conhecimentos múltiplos, diversificados” (ALMEIDA; BESERRA, 2022, p. 277). Nesse sentido, “os textos se relacionam entre si projetando outras formas de comunicar o mundo e o humano ser em relações dialógicas, o que faz valer o caráter inacabado do texto de literatura” (ALMEIDA; BESERRA, 2022, p. 277).

Quanto à inserção mais incisiva do texto literário na sala de aula, cabe um comentário histórico, que precede a possibilidade de se trabalhar com essa tessitura textual nos espaços escolares de forma assertiva, gerando efeitos positivos. Conforme Almeida e Beserra (2022), ante a derrocada do regime militar no Brasil, na década de setenta, “surge a emergência de associações como a de Professores de Língua e Literatura (APLL) e de Leitura do Brasil (ALB), entre o final dos anos 70 e o começo dos anos 80” (p. 277). Conforme os autores, “tais órgãos contribuíram para o fortalecimento da democratização do ensino de literatura, além de assinalar o comprometimento de docentes e pesquisadores sobre o assunto” (ALMEIDA; BESERRA, 2022, p. 277). Com base nisso e com o estabelecimento da Constituição Federal de 1988, diversas reformas se estabeleceram, a fim de otimizar o ensino-aprendizagem, sobretudo no ensino básico, a favor de uma escola “renovada e liberta, uma vez que foi mais fácil identificar as dificuldades de leitura e interpretação em geral, em particular ao que condiz ao texto literário. Juntamente a isso, os meios de comunicação explodem” (ALMEIDA; BESERRA, 2022, p. 277), alargando ainda mais todos os processos educacionais sobre os quais deslindamos até aqui, desmontando a conjuntura política que declinava e dando espaço às manifestações culturais que haviam sido barbaramente refreadas pelos projetos políticos de repressão.

Apesar dessas conquistas, conforme a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2021), não conseguimos cativar os jovens à leitura, também não houve mudanças significativas nos projetos políticos pedagógicos escolares. Ainda se atribui somente ao professor de Língua Portuguesa o trabalho com diferentes leituras, quer de mundo, quer de literatura. Cabe destacar que a pandemia da Covid 19 agravou o afastamento do jovem dos textos literários, do convívio com outros jovens e pessoas em geral. Ademais, “juntam-se a esses fatores a desvalorização do profissional de educação e a impossibilidade de tempo e de estrutura para que um trabalho mais eficiente seja efetivado” (ALMEIDA; BESERRA, 2022, p. 278).

No contexto em que esta dissertação se desenvolveu esses desafios ficaram evidentes, a crença na importância da leitura e a observação de que, por meio da literatura, pode-se desenvolver um trabalho emancipatório moveu-nos. Partiu-se do pressuposto de que a democratização da cultura começa na sala de aula e para que ela ocorra: “o texto literário deve estar ao alcance de todos, independentemente da idade, gênero e condição social” (ALMEIDA; BESERRA, 2022, p. 279). E como bem observado por Candido (1995), apesar dos avanços da tecnologia, ainda precisamos investir em direitos fundamentais, entre eles, o do acesso à literatura e, por meio dela, ao da reflexão e mudança social. E apesar de já termos caminhado muito em tal direção, ainda estamos situados em contextos contraditórios nos quais direitos elementares são violados constantemente, em geral, pelo não exercício da alteridade. Perante as reflexões aqui levantadas a partir das ponderações de Zappone, Almeida, Beserra e demais críticos e teóricos dos estudos literários, ratifica-se a importância do texto literário na sala de aula, mesmo que em face de todas as dificuldades encetadas pelo tempo (compreendido como carga horária a ser cumprida), dos problemas presentes no currículo escolar com relação à recepção e à leitura do texto literário e à ausência de fatores que entusiasmam a comunidade escolar a interagir com a literatura.

Nas desdobras deste estudo, veremos como a inserção do texto de literatura estética compreende-se no âmbito da sala de aula, promovendo discussões contundentes e impulsionando os alunos às vivências dessa expressão humana indelével e humanizadora pela escolha do trabalho essencial com literatura.

**ANÁLISE E RECEPÇÃO DA OBRA LITERÁRIA COM O PÚBLICO DE 5º ANO  
DE ENSINO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE ASSIS- SP**

### 3.1 Sobre o autor de *Sete minutos depois da meia-noite* (2016)

Patrick Ness (1971) é um escritor, jornalista e roteirista com dupla nacionalidade (britânico-americano). Nascido e criado nos Estados Unidos mudou-se para Londres em 1999, onde reside atualmente. Ele já foi colunista do *Sunday Telegraph* e atualmente é crítico literário no *The Guardian*. Ness escreveu, no total, nove livros: dois romances voltados para adultos (*The Crash of Hennington* e *The Crane Wife*), uma coleção de contos para adultos (*Topics About Which I Know Nothing*) e seis romances para crianças e adolescentes (*The Knife of Never Letting Go*, *The Ask and the Answer*, *Monsters of Men*, *A Monster Calls*, *More Than This* e *The Rest of Us Just Live Here*). Ele é conhecido, principalmente, pela série de livros *Mundo em caos*, lançada em mais de trinta países e publicada, no Brasil, pela editora Intrínseca, e pela obra, *A monster calls*, traduzida para o português respectivamente, como *Sete minutos depois da meia-noite*, pela editora Novo Conceito (2016) ou *O chamado do monstro* (edição ilustrada por Jim Kay), publicada pela editora Ática (2016) (PATRICK NESS.COM, 2023).

Seu reconhecimento no campo literário (BOURDIEU, 1986) adveio dos seguintes prêmios: *Carnegie Medal*, *Costa Children's Book Award*, *Guardian Children's Fiction Prize*, *Red House Book Award*, *Jugendliteraturpreis*, *UKLA Award* e *Book Trust Teenage Prize*. A obra *Sete minutos depois da meia-noite* recebeu a Medalha Carnegie e suas ilustrações feitas por Jim Kay ganharam o prêmio *Greenaway* (NESS, 2016; NESS, 2022; INTRÍNSECA, 2022) (PATRICK NESS.COM, 2023).

Patrick Ness escreveu o romance intitulado *A monster calls* (2011), publicado com ilustrações de Jim Kay, o mesmo ilustrador da série Harry Potter, de J. K. Rowling, a partir de um projeto original, idealizado pela escritora Siobhan Dowd (1960-2007). A morte desta escritora suscitou a elaboração do livro por Ness. No Brasil, a obra foi traduzida como *Sete minutos depois da meia-noite* (2016) e publicada em versão desprovida de ilustrações pela editora Novo Conceito e em versão ilustrada pela editora Ática que manteve as imagens originais. Devido à brevidade deste texto, optou-se por analisar e realizar a recepção da edição da editora Novo Conceito que não inclui as ilustrações de Kay.

### 3.2 Da escolha da obra

Justifica-se a eleição da obra *Sete minutos depois da meia-noite* (2016) para análise devido ao seu valor estético manifesto na linguagem e estruturação da narrativa, à temática cativante e à exploração de temas fraturantes em sua narrativa (RAMOS, 2017), os quais oportunizam ao jovem leitor preparar-se para lidar com sentimentos complexos que permeiam a existência. A obra de Patrick Ness (2016) insere-se no subsistema juvenil e aborda questões candentes, mas que são transfiguradas pela ficção, por meio da maestria de seu autor no plano da linguagem. Sua narrativa configura-se como uma jornada de individuação, realizada por meio da descoberta e do amadurecimento da personagem principal: o jovem Conor de treze anos de idade.

O romance apresenta vazios em sua narrativa, o que propõe o preenchimento pelo leitor implícito, por meio da interação, construção de hipóteses e dedução. Nesse processo de concretude, em busca de compreensão, o leitor desenvolve uma reflexão crítica sobre o que lê e compara o contexto literário ao seu próprio contexto social. Vera Teixeira Aguiar (2013, p.142) ressalta que a renovação da percepção estética advém da função do texto literário que deve promover uma experiência no leitor nos campos de sua vida, interferindo na percepção do mundo e no comportamento em relação à sociedade. Esse processo de entendimento da obra se dá na compreensão, interpretação e aplicação de forma singular e a possibilidade de agregar à vida do leitor os êxitos da experiência estética:

O prazer estético nasce, pois, da compreensão do sujeito com respeito àquilo que vive, envolvendo participação e apropriação. Na atitude estética, o leitor deleita-se com o objeto que lhe é exterior. Descobre-se, apropriando-se de uma experiência do sentido do mundo. Diante da obra, percebe sua própria atividade criativa de recepção da vivência alheia. É a consciência desse processo que gera o prazer estético, equilibrado entre a contemplação desinteressada e a participação interessada. (...) para o sujeito a experiência estética consiste em sentir e saber que seu horizonte individual, moldado à luz da sociedade de seu tempo, mede-se com o horizonte do texto e que, desse encontro, lhe advém maior conhecimento do mundo e de si próprio. Eis a essência do prazer estético. (AGUIAR, 2013, p.143)

Na contemporaneidade, nota-se uma preocupação crescente com a formação do leitor crítico e a leitura literária em âmbito escolar, como demonstram os documentos norteadores oficiais, a exemplo da Base Nacional Curricular Comum, BNCC (BRASIL, 2018). Os documentos consideram que a literatura nos coloca em contato com aqueles que vieram antes de nós, e nos permite criar laços com os que estão ao nosso redor e o

entorno social. Nesse sentido, a literatura configura-se como elo conectivo para a, socialização, especialmente, humanização, indispensáveis para a formação do homem. Entretanto, para que uma obra literária seja revelada em todas as suas potencialidades de sentido, no contexto escolar, faz-se necessária uma mediação adequada e aliada a práticas significativas.

A escola tem papel central na formação de jovens leitores, possui como função assegurar o controle do nível de qualidade das leituras e o cuidado com os critérios de organização dos livros no espaço escolar. Essa tarefa é essencial, pois, atualmente, embora ainda exista um leque variado de obras dotadas de valor estético que cativam o leitor mirim e jovem, há, ao mesmo tempo, um grande investimento por parte do mercado livreiro em obras massivas, além de didáticos e paradidáticos. Segundo Eliane Ap. G. R. Ferreira e Silvana A. B. Carrijo (2018), o subsistema da literatura juvenil é legitimado por “obras de fôlego”, tanto em termos literários quanto em termos de fortuna crítica das obras que o compõem. No entanto, essa produção ocorre de maneira parecida com uma produção de obras “estereotipadas, facilitadoras, de qualidade bastante questionável”. A crítica literária tem, então, o papel de mostrar ao jovem leitor, o conjunto de obras que constituem literatura, pois dotadas de valor estético e facultam a formação de um leitor crítico. Emancipar, aumentar os horizontes de expectativa e conduzir o jovem rumo a uma reflexão crítica são objetivos da formação leitora.

Em conformidade com Maíra Isabel Zibordi, os textos literários voltados para crianças e adolescentes estiveram, durante muito tempo, eivados de teor pedagogizante e doutrinador. Eles atuavam na leitura em função de “manter a ideologia da classe dominante, enaltecer o amor ao lar e à pátria, o respeito aos mais velhos e produzir o conceito de infância feliz” (2022, p. 13). Essa concepção de literatura estava ligada à visão da criança como um ser desprovido de capacidades, que poderia “receber” apenas objetos simples e empobrecidos de cultura. Entretanto, com os avanços advindos da industrialização, a criança passou a ser vista como protagonista de sua formação e como sujeito histórico que “aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 86). Consequentemente, as produções literárias também evoluíram e revelaram preocupação com a emancipação do jovem leitor. Novos assuntos passaram a serem tratados nessas obras, como morte, solidão, violência, abusos, entre outros, que, antes, eram vistos como inapropriados para crianças.

Desse modo, este capítulo pretende apresentar uma análise do livro *Sete minutos depois da meia-noite* (2016), a partir do aporte teórico da Estética da Recepção e do Efeito (JAUSS, 1994; ISER, 1996, 1999), e sua recepção pautada pelo Método Recepcional, de Maria da Gloria Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1988), com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I. Acredita-se que a obra de Ness (2016) possui função social, conforme aceção de Hans Robert Jaus (1994), pois permite ao leitor, muitas vezes habituado a uma produção cultural em massa, que visa ao escapismo, ampliar seus horizontes de expectativa (JAUSS, 1994), inclusive, sobre a produção literária juvenil.

### 3.3 Análise da obra ou um delicado passeio

*Sete minutos depois da meia noite* (NESS, 2016) possui um narrador observador que relata a história do jovem protagonista e de seus dilemas advindos do convívio com o adoecimento de sua mãe. A obra literária apresenta a trajetória de Conor, um garoto inglês de treze anos, que lida com a ausência de seu pai, a doença terminal de sua mãe e os confrontos com a avó, com a qual não tem contato frequente. Os desdobramentos desses acontecimentos o levam a sofrer *bullying* na escola e a reprimir diversos sentimentos: tristeza, raiva, angústia e culpa. Sua fuga desse mundo desordenado por medo e imprecisões se dá nos afazeres domésticos e escolares, e nas suas ilustrações feitas à noite em seu quarto, muitas vezes, contemplando pela sua janela uma frondosa árvore situada na mesma colina onde está a velha igreja e o cemitério.

A árvore pertence à espécie “teixo” (conhecida desde a antiguidade, nativa em grande parte da Europa, cuja casca é usada no tratamento de tumores e com grande potencial tóxico aos seres humanos). A partir de pesadelos frequentes, com sua mãe sendo tragada por um gigantesco buraco na terra, o menino recebe a visita dessa árvore milenar, transformada em uma criatura, dotada de fala e mobilidade, que sai da colina onde localiza o cemitério e vem até a janela de Conor (geralmente às 00h07min). Esse ente propõe contar três histórias ao protagonista com a condição de que haja uma quarta que deve ser contada ao monstro pelo jovem. A primeira história é sobre um príncipe assassino; a segunda, sobre um boticário que se nega ajudar duas meninas doentes, filhas de um pároco; e a terceira, sobre um homem que se sentia invisível e quis através de sua força livrar-se disso, o que provoca uma reação implicada em reconhecer e admitir o que ele está sentindo e em enfrentar a própria realidade que o permeia. Em um

primeiro momento notamos a hesitação do menino, desse modo, a obra configura-se como uma narrativa fantástica, em consonância com Tzvetan Todorov, pois:

[...] no universo evocado pelo texto, produz-se um acontecimento – uma ação – que depende do sobrenatural (ou do falso sobrenatural); por sua vez, este provoca uma reação no leitor implícito (e geralmente no herói da história): essa reação que qualificamos de “hesitação” e os textos que a fazem viver, de fantásticos. (TODOROV, 1975, p. 111).

A *Árvore em Sete minutos depois da meia-noite* (2016) assume uma posição de suma importância na narrativa por integrar não apenas o ser fantástico, mas o ente que assume a força necessária para que a personagem principal compreenda seu lugar no mundo. Esta temática, por sua vez, é particularmente atraente para o jovem leitor, pois ele também está em fase de autodescoberta e constituição da própria subjetividade. Desse modo, o monstro, no âmbito do fantástico, é o agente dinamizador responsável pela emancipação de Conor em seu percurso de autodescoberta, no qual lidará com seus sentimentos relacionados à família e à proximidade da morte de uma pessoa que lhe é querida. De acordo com Julio Jeha (2007), os monstros corporificam tudo que é perigoso e horrível na experiência humana. Eles nos ajudam a entender e organizar o caos da natureza e o nosso próprio. Nas mais antigas e diversas mitologias, o monstro aparece como símbolo da relação de estranheza entre nós e o mundo que nos cerca.

Cabe destacar que, de acordo com Todorov, o fantástico se diferencia do gênero estranho ou maravilhoso, pois ele é permeado por dúvidas acerca do acontecido: “O fantástico configura-se pela hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural.” (1975, p.30). Na narrativa analisada, a hesitação vivenciada pela personagem principal é apontada no segundo capítulo da obra, em que Conor, após um primeiro contato com o monstro, questiona a si mesmo se a experiência foi real ou apenas um sonho:

[...] Foi um sonho. O que mais poderia ter sido?

Pela manhã, quando abriu os olhos, a primeira coisa que olhou foi a janela. Ela ainda estava ali, claro, sem nenhum estrago, sem nenhuma abertura para o jardim. Claro que foi um sonho. Só um bebê pensaria que aquilo realmente aconteceu. Só um bebê acreditaria que uma árvore – sério, uma árvore – desceu a colina e atacou a casa.

Conor riu um pouco ao pensar naquilo, na estupidez da ideia, então saiu da cama.

E sentiu um rangido sob seus pés.

Cada centímetro do piso do quarto estava coberto por folhinhas afiadas de teixo. (NESS, 2016, p. 16)

Pelo excerto, nota-se a hesitação de Conor diante do primeiro encontro com o ser monstruoso, incerteza esta que é levantada em outros momentos da narrativa, enquadrando o livro *Sete minutos depois da meia-noite* (2016), de Ness, à literatura fantástica. Além disso, a obra insere-se no subsistema da literatura juvenil. O romance configura-se como uma obra *crossover* é uma obra *de fronteira* (YUNES, 2013), devido a seu hibridismo, tema fraturante, mescla de níveis do discurso e recurso à metaficção. Por meio deste último, nota-se uma história moldura na qual se insere as outras histórias narradas pelo monstro que pretende emancipar o jovem rapaz.

Por tratar-se, também, de uma obra contemporânea, publicada originalmente em 2011, vamos ao encontro do proposto por Beatriz Resende (2008), que infere existirem três questões predominantes e preocupações em comum que se manifestam nas obras publicadas nas últimas décadas, como a presentificação, o retorno do trágico e o tema da violência nas grandes cidades. A presentificação revela a existência de uma preocupação obsessiva com o presente, que contrasta com um momento anterior, bem como a valorização da história e do passado. Na narrativa, Conor convive com o intolerável, pois lida com a mãe doente e a proximidade da morte. Ele se preocupa com a saúde e os tratamentos da mãe, temendo um futuro sem ela e, por conseguinte, valoriza um passado em que ela estava bem. É por meio das histórias contadas pelo monstro que confronta seus sentimentos e aceita um futuro em que a mãe não está mais viva e, portanto, o sofrimento tem um fim. A presentificação é subvertida quando Conor conta a sua história ao monstro, libertando-se da preocupação obsessiva com o presente e da supervalorização do passado, além do medo de perder a mãe.

Na maioria das narrativas contemporâneas, constrói-se um paradoxo trágico entre “a busca de alguma forma de esperança e a inexorabilidade trágica da vida cotidiana que segue em convívio tão próximo com a morte” (RESENDE, 2008, p. 31). Nesta obra, Conor tem a esperança de que os tratamentos da mãe funcionem, em especial, por meio do emprego da casca do teixo, pois é a última alternativa indicada pelos médicos, após os outros procedimentos não alcançarem o resultado esperado. Entretanto, o remédio proporcionado pela árvore não é a cura da doença da mãe, mas a dele próprio, como o monstro aponta: “Não vim curá-la [...]. Vim curar você” (NESS, 2016, p. 135). O teixo possui como função preparar Conor para a morte, ajudá-lo a lidar com o luto e com a “sua verdade”. O trágico na vida do protagonista invade

“dolorosamente as relações pessoais” (RESENDE, 2008, p. 31), principalmente as relações com o pai, a avó e os colegas de classe, tornando a vida “somente suportável pelo consolo da arte” (RESENDE, 2008, p. 31), neste caso, pelas histórias contadas pelo monstro.

Resende acrescenta que é o fragmentário da narrativa, acompanhado por certo humor e ironias sutis, que impede que a obra seja intragável, considerando que a narrativa entrecortada “evita a catarse como consequência, propondo em seu lugar a crítica [...] que comove, mas não ilude” (2008, p. 31). A narrativa de Ness (2016) é fragmentada, com cortes de cenas rápidas entre um capítulo e outro, mas que proporcionam uma visão sensibilizada e crítica de temas fraturantes. Os “temas fraturantes”, utilizando a nomenclatura proposta por Ana Margarida Ramos (2017), aparecem em textos literários, trabalhando questões como morte, doenças, abusos, preconceitos, violência, vícios, guerra, entre outros.

Segundo Maíra Isabel Zibordi, na literatura infantil e juvenil, obras com temas fraturantes retratam uma “realidade da vida que, muitas vezes, passa pelo sofrimento, mostrado a partir da perspectiva da criança, o duro processo do amadurecer e lidar com sentimentos complexos, como a frustração, o luto, a raiva, o medo e a tristeza” (2022, p. 65). Embora muitas instituições escolares tenham receio em trabalhar essas obras com alunos, concordamos que “é justamente na escola que deveriam ser trabalhadas, sob o olhar atento e a escuta sensível de um mediador competente que possa desenvolver discussões enriquecedoras e emancipatórias” (ZIBORDI, 2022, p. 65). Por tratar-se de uma narrativa com muitos cortes de cena e vazios/lacunas, principalmente a respeito da doença e da proximidade com a morte da mãe de Conor, ressalta-se a importância de um professor mediador que contribua para que a obra seja revelada em todas as suas potencialidades de sentido, e auxilie o jovem discente a percorrer os caminhos dialógicos da ficção e os mais variados temas propostos no campo literário.

Tendo em vista a concepção de que a literatura enquanto fenômeno complexo que se inter-relaciona com diversas áreas do conhecimento, cabe analisar a figura da árvore, presente na narrativa. No campo das produções brasileiras, uma das mais significativas representações dessa temática pode ser analisada no romance de José Mauro de Vasconcelos, intitulado *Meu pé de laranja lima* (1968). Nesta obra, o que está em jogo é a vida de um menino pobre que não recebe atenção apropriada dos pais porque estes estão muito ocupados tentando suprir as necessidades básicas da família. Assim, a árvore de laranja lima passa a ocupar esse espaço e se torna a grande amiga e

confidente do garoto, atuando como aporte emocional à personagem Zezé. É com ela que o menino irá compartilhar sua amizade e seus contentamentos, mas também as dores inerentes ao processo de seu amadurecimento. O mesmo ocorre na relação entre Conor e o teixo.

Segundo o Dicionário de símbolos de Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (2001), a árvore remete à vida e evoca todo o simbolismo da verticalidade. Nesse sentido, o vegetal conecta os três níveis do cosmo: “o subterrâneo, através de suas raízes sempre a explorar as profundezas onde se enterram; a superfície da terra, através de seu tronco e de seus galhos inferiores; as alturas, por meio de seus galhos superiores e de seu cimo, atraídos pela luz do céu” (2001, p. 84). Ademais, ela é considerada símbolo das relações que se estabelecem entre a Terra e o Céu, tendo em vista que as raízes remetem ao terreno e os galhos, ao celestial. Na narrativa de Ness (2016), resgata-se o simbolismo da árvore associada à vida, na qual estabelece um vínculo entre Conor e a proximidade da mãe com sua finitude, uma referência ao par antitético de vida e morte. Neste contexto, o monstro serve não apenas como um alerta metonímico de que a morte da mãe está próxima, como também o ajuda a lidar com os sentimentos, bem como os conflitos, que a doença e a partida da mãe lhe evocam e que são inerentes à vida humana.

A explicitação da simbologia da árvore, enquanto mote para criação literária, contribui para novas leituras, releituras e até rupturas da representação desse objeto na literatura. Contudo, tendo em vista que nem todos os leitores possuem um repertório cultural ou uma *biblioteca vivida* (FERREIRA, 2009) que os faça fruir a obra em outro nível e entender a aplicação da simbologia da árvore nestas narrativas, ressalta-se o trabalho de um professor mediador que os faça percorrer as trilhas intertextuais do texto literário, a fim de que entendam as “piscadelas do texto” (ECO, 2003, p. 212), isto é, suas remissões intertextuais, que tornam a leitura mais interessante para o jovem leitor.

Cabe mencionar que, apesar da árvore ser presentificada como um monstro, não assusta Conor, como é descrito pelo seguinte excerto:

– Vim pegá-lo, Conor O’Malley – anunciou o monstro, empurrando a casa, derrubando os quadros da parede do quarto, mandando ao chão livros e aparelhos eletrônicos e o velho rinoceronte de pelúcia.

Um monstro, pensou Conor. Um monstro de verdade. Na vida real, de gente acordada. Não num sonho, mas aqui, na janela dele. Um monstro que veio pegá-lo. Mas Conor não correu. Na verdade, ele descobriu que não estava nem mesmo assustado.

Tudo que ele sentiu, tudo que o sentiu desde que o monstro se revelou, foi uma decepção cada vez maior.  
 Porque esse não era o monstro pelo qual Conor estava esperando.  
 – Então venha me pegar – disse ele. (NESS, 2016, p. 12-13)

Todorov (1975) afirma que o medo está frequentemente ligado ao fantástico, mas não como condição necessária, o que demonstra não ser o caso do monstro da narrativa. O que o leitor nota, no decorrer da leitura, é a presença do teixo ao lado de Conor na preparação do que está por vir. Os diálogos entre a personagem e o monstro são marcados por frases densas que proporcionam ao leitor reflexões sobre o que é considerado “monstruoso” – a proximidade da morte de uma pessoa querida, sua mãe, e não do monstro em si. O medo provocado pelo teixo não é maior do que o pavor do desconhecido e do incontrolável, sendo assim Conor não sente medo do ente, subvertendo a concepção de “monstruosidade”.

Embora a personagem principal reafirme que o monstro é apenas uma árvore (NESS, 2016, p. 28), ao ouvir sua voz chamando o seu nome, ele quase cai na rua por causa de um pequeno recuo, não pelo medo em si, mas pela constatação de que a criatura é real. Reafirma-se a ideia de que o monstro não assusta verdadeiramente Conor, considerando que os problemas que ele enfrenta são mais assustadores:

O monstro parou por um instante e depois, com um rugido, bateu com os punhos na casa. O teto se entortou com o golpe e enormes rachaduras apareceram nas paredes. O vento encheu o quarto, o ar trovejando com os berros furiosos do monstro.

– Pode gritar quanto quiser – disse Conor, dando de ombros e sem aumentar a voz. – Já vi piores. (NESS, 2016, p. 13)

Ele deve ter cochilado, mas só soube mesmo que tinha dormido quando veio o pesadelo.

Não a árvore. O pesadelo. (NESS, 2016, p. 41)

– Nada que faço parece assustá-lo. (NESS, 2016, p. 43)

Sam Coale (2007), no ensaio “Os sistemas e o indivíduo: monstros existem”, afirma que, muitas vezes, o interesse pelo sobrenatural atua como fuga das questões sociais reais, isto é, como escapismo. Nesse sentido, os monstros descritos como “criaturas carismáticas” ajudam a ficarmos cegos perante a essas indagações, configurando-se como um mecanismo de defesa. Não é o caso de *Onde vivem os monstros* (1963), de Maurice Sendak, que também dialoga com a obra analisada neste trabalho. Tanto na obra de Sendak (1963), quanto na de Ness (2016), os seres monstruosos promovem a reflexão, auxiliam os protagonistas na compreensão de seus

sentimentos e de seu entorno social, além de prepará-los para o convívio social. Na narrativa de Ness (2016), o ente, por meio de contação de histórias, contribui para que Conor enfrente seus problemas, por isto ele ajuda o jovem a entendê-los. Desse modo a obra rompe com a ideia de que a fantasia atua exclusivamente como forma de escapismo, permitindo, assim, a ampliação dos horizontes de expectativa (JAUSS, 1994) do jovem leitor.

Ademais, a obra *Sete minutos depois da meia-noite* (2016) deixa diversos vazios a serem preenchidos pelo leitor. Em consonância com Wolfgang Iser (1996), há um leitor implícito, instaurado no próprio texto e, na busca por interpretação, esse leitor revê seus conceitos prévios, preenche os vazios, produz hipóteses e as testa, revendo-as e reelaborando-as enquanto lê, atingindo a ampliação de seus horizontes de expectativas (JAUSS, 1994). O texto possui, então, uma estrutura de apelo que invoca a participação de um indivíduo na feitura e acabamento – é seu leitor implícito. A comunicação ocorre quando o leitor empírico se projeta nesse leitor implícito e, na busca do sentido, procura resgatar a coerência do texto que os vazios interromperam. Tal experiência com o texto é a realização de um efeito estético efetuado pelo leitor, o qual, segundo Iser (1999), torna a leitura prazerosa.

Embora a narrativa não diga qual é a doença que acomete a mãe de Conor, infere-se que se trata de câncer pela seguinte descrição: “Ela não tinha prendido o laço na cabeça, e sua careca parecia macia e frágil sob a luz matinal, como a de um bebê” (NESS, 2016, p. 17). Esta descrição, juntamente a menções de alguns tratamentos, deixa um lugar vazio, cabendo ao leitor constituí-lo para dar sentido à narrativa, intitulando-se, então, como coautor da obra, o que virá a acontecer novamente em outros capítulos que serão descritos neste trabalho, pois as histórias estão intimamente ligadas à história de Conor, cabendo ao leitor, pelo preenchimento de lacunas/vazios, conectá-las, a fim de obter significado.

O primeiro relato é contado nos capítulos intitulados “A selvageria das histórias” “A primeira história” e “O restante da primeira história” (2016, p. 45-54). É no final do capítulo “A selvageria das histórias” (NESS, 2016, p. 44), que o monstro, apoiado na narrativa oral, utiliza-se da frase “deixe-me contar uma história”, explicitando a Conor ansioso que este continue a história que foi por conta do relato a seguir que este começou a andar pela primeira vez. Conta o monstro em sua narrativa iniciada no capítulo “A primeira história” (NESS, 2016, p.45) Houve um rei que perdeu tragicamente todos os seus filhos em lutas com dragões, gigantes, lobos e/ou lanças

humanas, em razão de uma grande guerra no reino. Sua mulher, a rainha, sucumbiu à dor das perdas e faleceu. O monarca permaneceu sozinho com seu único neto e herdeiro. Anos mais tarde, o rei casou-se novamente com uma bela e jovem mulher. Quando o monarca cai doente e falece, sua rainha permanece no governo, enquanto o príncipe-herdeiro cresce. Ela se propõe a casar com o rapaz para dar continuidade ao legado do falecido marido, mas este se recusa, dizendo estar apaixonado por uma jovem do reino filha de um fazendeiro. O monstro relata que ambos fogem juntos e descansam à sombra de um gigante teixo-neste momento Conor intervém e questiona se o teixo da história era ele, o monstro e recebe uma afirmação como resposta- a jovem é ferida e morta por uma faca. O jovem príncipe desespera-se e credita o crime à rainha, colocando seus súditos contra ela, que afirmam tratar-se de uma bruxa. O teixo, pela primeira vez, levanta-se e vai até o reino. A princípio, Conor acredita que o teixo vingará o crime, mas descobre, através do relato, que a rainha é salva pelo monstro e não morta por ele, pois ela não havia cometido o crime, mas sim o jovem príncipe que, em seguida, torna-se rei e vive uma vida longa em seu reinado.

Nota-se que, além do diálogo estabelecido com algumas obras fantásticas, a narrativa de Ness (2016) comunica-se com histórias orais e contos de fadas. Ela evoca os contos de fadas e os contos populares, pelo viés parodístico. As três histórias contadas pelo monstro não têm o final que Conor espera, rompendo com seus horizontes de expectativa e ampliando-os; o mesmo ocorre com o jovem leitor. Após a segunda história, Conor pergunta ao monstro se há alguma lição nela: “Então o bom príncipe era um assassino, e a rainha má, no fim das contas, não era uma bruxa. É para haver uma lição nisso tudo?” (NESS, 2016, p. 56). Conor acredita que toda história deve ter uma lição de moral, como era comum à literatura infantil e juvenil da Era de Ouro. A isso, o monstro rebate: “Acha que conto histórias para lhe dar lições? [...] Acha que saí caminhando do tempo e da própria terra para ensinar a você uma lição sobre ser bonzinho?” (2016, p. 53). Desse modo, a narrativa subverte a concepção de que histórias sempre têm uma lição a ser passada ao seu leitor, ou seja, uma função pedagógica explícita.

Os relatos contados pelo monstro são significativos para Conor, pois conectam-se com sua vida pessoal, mas cabe ao leitor fazer essas conexões, tendo em vista que omitem algumas passagens. Na primeira história, a mulher que havia se casado com o avô do príncipe do reino é chamada de “vódrasta” – uma junção de “vó” e “madrasta”. Tudo levava a crer que essa mulher era uma bruxa capaz de cometer um grande mal,

mas, no final da história, revela-se que, diferente do que a população do reino pensava, ela não era uma bruxa, nem assassina. O monstro diz a Conor, então: “Nem sempre há um mocinho. Nem sempre há um bandido. A maioria das pessoas ficam no meio-termo” (NESS, 2016, p. 53). Conor enxerga a própria avó como uma vilã em sua história, alguém com quem não queria morar e de quem não gostava. Ele pensava que precisava ser salvo dela, mas a história e o monstro ajudam-no a entender que “Não é dela que você precisa ser salvo.” (NESS, 2016, p. 54). Percebe-se, portanto, a importância das histórias para o processo de cura de Conor, conforme apontado pelo monstro: “Histórias são importantes [...] Elas podem ser mais importantes do que tudo. Se forem sinceras” (NESS, 2016, p. 107).

Os capítulos intitulados “A segunda história” (p. 81-84) e “O restante da segunda história” (p. 85-87) trazem o retorno do monstro para a contação de outra narrativa ambientada há 150 anos. Com a industrialização, tem-se progresso e novas construções em uma pequena aldeia, onde havia um homem conhecido pelos aldeões por Boticário, um senhor antiquado que gostava de usar: erva, cascas de árvores, frutos e folhas, e produzia poções utilizando o teixo. Com os avanços advindos da modernidade, ele tornou-se cada vez mais amargurado, principalmente porque já não encontrava mais os produtos de que necessitava para fazer suas poções e ajudar as pessoas, além de ganhar dinheiro.

Nessa mesma aldeia, havia um Pároco que tinha duas filhas e, no espaço de sua igreja, havia um teixo muito bonito, ao qual o Boticário queria ter acesso. Entretanto, o Pároco não deixava o Boticário usufruir da árvore para fazer medicamentos. Além disso, o Pároco colocava seus fiéis contra o curandeiro por acreditar que suas práticas não passavam de superstição e bruxaria. Um dia, as duas filhas do pregador adoeceram seriamente e os remédios tradicionais não conseguiram curá-las. Ele procurou, então, o Boticário, pedindo que curasse suas filhas, oferecendo como troca o teixo. O Boticário se negou a ajudar as meninas afirmando que seria uma punição pelo egoísmo e pela descrença do pai delas, acarretando na morte das filhas do religioso. O teixo subitamente levantou-se e destruiu a igreja do Pároco, convidando o protagonista Conor a participar da destruição. No entanto, o jovem compactua junto ao monstro no arrasamento da igreja no início, mas então compreende que é a sala de sua avó que está sendo destruída enquanto ouve o clímax do relato intermitente do monstro. Dessa forma, as duas histórias se fundem e subvertem arquétipos populares – o pároco é ambicioso e egoísta, o príncipe é um assassino e a jovem rainha não é uma bruxa –,

fazendo Conor refletir profundamente sobre a própria realidade. Pelos rumos da história, pode-se observar que se fundem a história contada pelo teixo e a vida de Conor, considerando que, embora pense estar destruindo a igreja do Pároco, o menino quebra objetos de valor da avó.

Na terceira história, que se inicia no capítulo “Já não vejo você” (p.109-112) e finaliza-se no capítulo “A terceira história” (p. 113-115), observa-se novamente o conflito entre a história contada pelo monstro e a realidade do personagem. O menino sofre *bullying* por três alunos da escola chamados Harry, Anton e Sully. Harry diz a Conor que ele seria invisível aos seus olhos, em uma tentativa de apagá-lo e inferiorizá-lo. Ele ouve, então, o monstro contando a terceira história em seu ouvido, sobre um homem invisível que decidiu que não o seria mais e faria com que todos o vissem. Ao ser questionado por Conor sobre como o homem havia feito isso, o teixo lhe diz que ele havia chamado um monstro para ajudá-lo. A partir disso, endossado pelo monstro, Conor agride e machuca Harry no refeitório da escola, diante dos demais estudantes que se tornam espectadores da cena e, principalmente, das ações do protagonista que passa a “ser visto”.

Percebe-se, então, que muitas das ações realizadas por Conor são façanhas que ele acredita serem, na verdade, desempenhadas pelo monstro. Após machucar Harry na escola e ser chamado à sala da diretora, ele afirma que não foi responsável pelo ato: “Não fui eu [...] Foi o monstro quem fez aquilo [...] Eu nem toquei no Harry” (NESS, 2016, p. 119). O mesmo ocorre com a destruição da casa da avó – Conor pensa tratar-se de uma ação realizada pelo monstro: “Não havia como ele ter feito tudo isso sozinho. De jeito nenhum” (NESS, 2016, p. 89). Cabe questionar se o monstro não é um alter ego de Conor ou uma materialização de seu subconsciente para além da própria monstruosidade. Como demonstrado neste texto, é comum que narrativas fantásticas sejam marcadas por dúvidas e incertezas (TODOROV, 1975); esta é mais uma delas, todavia, direcionada a questões psicológicas. Neste caso, trata-se de uma questão que não tem uma resposta concreta; ela deixa um lugar vazio, cabendo ao leitor preenchê-lo com sua capacidade imaginativa. Tendo em vista que nem todos os leitores conseguem fazer as associações entre a história de vida de Conor e as histórias do monstro, ressalta-se a função de um professor mediador capaz de guiar os jovens leitores no preenchimento desses vazios.

As três histórias preparam Conor e também o leitor para a quarta história, que deve ser contada pelo garoto em vez do monstro. Ela é revelada entre os capítulos “Para

que serve você” (p.133-136), “A quarta história” (p.137-141) e “O restante da quarta história” (p. 133-146). Conor entende que sua mãe morrerá em breve, mesmo após utilizar o teixo como remédio. Ele procura pelo monstro no cemitério junto à igreja abandonada que sempre via de sua janela e pede que o monstro apareça para ajudá-lo a salvar sua mãe. Segue-se uma luta verbal permeada por dor e agonia entre o monstro e ele, até que finalmente sua “verdade” é proferida, isto é, a verdade sobre o seu “pesadelo” – trata-se de um sonho em que Conor vê a mãe caindo em um enorme penhasco. Ele tenta segurá-la, mas acaba por soltá-la e ela é tragada pelo buraco. Conor responsabiliza-se pela queda, pois acredita que seu desejo de que o sofrimento de ambos tenha um fim signifique que ele está desistindo dela, isto é, soltando-a no abismo, como o monstro afirma: “Você poderia tê-la segurado por mais tempo [...], mas a deixou cair. Você a soltou e o pesadelo a pegou [...] Você queria que ela caísse [...] Você queria que ela se fosse” (NESS, 2016, p. 145). Diante dessa afirmação, ele revela a “verdade” que o monstro exigia:

Tenho pensado nisso há muito tempo. [...] Sempre soube que ela não sobreviveria, desde o início. [...] E comecei a pensar no quanto queria que tudo acabasse. No quanto só queria poder parar de pensar nisso. Em como não aguentava mais a espera. Não suportava mais a solidão que isso me fazia sentir. [...] Agora ela vai morrer e a culpa é minha! (NESS, 2016, p. 147-148)

Conclui-se que Conor se culpabiliza pela proximidade da morte da mãe, acreditando que seu desejo tenha desencadeado uma piora em sua saúde. O monstro, por meio das histórias, lhe mostra que se trata um desejo “muito humano” e que “homens são monstros complicados”, portanto, têm sentimentos e desejos complexos que, muitas vezes, se contradizem: “Como uma rainha pode ser ao mesmo tempo uma bruxa boa e uma bruxa má? [...] Como um pároco pode ter bom coração, mas ser tão equivocado? Como homens invisíveis podem se tornar ainda mais solitários ao serem vistos?” (NESS, 2016, p. 149). A mente humana pode levar uma pessoa a se culpar por seus próprios pensamentos, entretanto, falar mesmo que seja para um monstro, sobre esses sentimentos e ouvir outras pessoas são passos fundamentais para o processo de cura.

Notam-se que os contos apresentados ao longo do livro refletem questões humanas vivenciadas pela personagem por meio do encantamento, do fantástico e da contação de histórias. Através do intercâmbio oral estabelecido entre Conor e o monstro, o menino entende que “Você não escreve a vida com palavras [...] Você escreve com ações. O que você pensa não é tão importante. Só é importante o que você

faz” (NESS, 2016, p. 149). Tendo isso em mente e compreendendo seus sentimentos, contando, também, com o apoio do monstro, Conor “pôde finalmente deixá-la [sua mãe] partir” (NESS, 2016, p. 157). A árvore, então, resgata a simbologia da cura, cumprindo sua função na história como monstro que emancipa e humaniza Conor. Além disso, evidencia-se o valor estético da obra *Sete minutos depois da meia-noite* (2016), pelo seguinte fragmento:

E o fogo no peito de Conor de repente crepitou, de repente queimou como se fosse consumi-lo vivo. Era a verdade, ele sabia que era. Um gemido subiu por sua garganta, um gemido que virou grito e depois um berro alto e ininteligível e ele abriu a boca e o fogo queimando, queimando para consumir tudo, se espalhando pela escuridão, pelo teixo também, queimando-o juntamente com o restante do mundo, queimando-o enquanto Conor gritava e gritava e gritava, de dor e sofrimento... (NESS, 2016, p. 146)

No trecho, encontram-se as seguintes figuras de linguagem: repetição, metáfora, sinestesia, hipérbole, paradoxo, gradação, pleonasma, além de empregar o sentido conotativo. Adicionalmente, outras figuras de linguagem podem ser encontradas na narrativa, tais como: personificação, ironia, eclipse, antítese e eufemismo, o que demonstra uma preocupação com a linguagem e sua esteticidade. Embora o texto tenha um apelo emotivo, muitas vezes próximo a uma prosa poética, sua estrutura remete essencialmente ao romance moderno, fornecendo indícios de um cuidado no uso das palavras, tendo em vista que as falas do monstro são escritas em itálico e negrito, como que para evidenciar ideias ou palavras-chave para o leitor atento.

Ademais, como é característico de obras contemporâneas, a narrativa de Ness (2016) explora a metalinguagem e a metaficção, apresentando histórias dentro de histórias. Além disso, o monstro considera a trajetória de Conor como a quarta história; por isso, no último capítulo, após o protagonista expô-la ao monstro, o ente conclui: “Eis aqui o fim da história” (NESS, 2016, p. 156). O monstro é o auxiliar mágico de Conor, mas ele também auxilia o leitor, orientando-o quanto ao que é verdade ou não na narração do rapaz: “E esta – disse o monstro – é a verdade [...] E esta – disse o monstro – não é a verdade, de jeito nenhum” (NESS, 2016, p. 148). Além de guiar o leitor pela jornada de autodescoberta do garoto, ele nos prepara para a morte da mãe, como faz pelo personagem, conduzindo reflexões críticas sobre as relações que se estabelecem entre pessoas em sociedade. Evidencia-se, assim, a função social da contação de histórias, o que, por sua vez, revela uma das características da literatura – afugentar e/ou

acolher os monstros da nossa alma e entender que eles podem, por meio da ficção, serem nossos parceiros na nossa jornada individual ou coletiva de autoconhecimento.

O monstro é uma figura recorrente na literatura desde *Frankenstein*, de Mary Shelley, e explorado em diversas mídias, mas ele é subvertido e ressignificado na obra de Patrick Ness (2016). Observa-se, por fim, que o romance *Sete minutos depois da meia-noite* (2016) tem potencialidades para cativar e formar o jovem leitor, fomentar e ampliar seu imaginário, bem como despertar seu senso crítico, pelo tratamento de temas fraturantes (BECKETT, 2009; RAMOS, 2009) e pelo romper dos conceitos prévios sobre leitura, o monstruoso e as relações humanas em sociedade. Com a mediação do professor que explore a dialogia entre obras e a comunicabilidade do texto, é possível facultar ao leitor conhecer sobre a literatura juvenil fantástica e significá-la. As temáticas de busca de identidade, autodescoberta, o convívio próximo com a morte e a culpa retratadas na narrativa permitem que o leitor amplie seu horizonte de expectativas (JAUSS, 1994) quanto à literatura, à linguagem e sua própria subjetividade, estimulando seu gosto pela leitura, em especial, por obras estéticas “de fôlego” que têm potencial emancipatório.

### **3.4 Trilhando a recepção da obra**

As problemáticas elencadas no enredo revelam a função social da literatura. Para o seu encadeamento o Método Recepcional, apresentado por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1988), advindo dos estudos precursores da Estética da Recepção, desenvolvido por Hans Robert Jauss (1921-1997) e Wolfgang Iser (1926-2007), se tornou o norteador. Buscou-se, na recepção do livro, observar como a história impactava o público jovem, se seu enredo ampliava seus horizontes de expectativa (JAUSS, 1994; ISER, 1996, 1999), despertando reflexões críticas sobre as relações humanas em sociedade.

A preocupação maior foi a de oferecer aos alunos do último ano do Ensino Fundamental I – pós-pandemia COVID-19 – atividades de leitura voltadas à sua formação como leitor crítico (ECO, 2003), pretendendo superar as lacunas deficitárias na aquisição da língua escrita nesse período pandêmico. Essas lacunas surgiram em razão da falta do convívio em grupo, bem como toda problemática social resultante dos problemas sociais inerentes ao cinturão de periferia que permeia o entorno da escola. Justificou-se, então, a retomada e o desenvolvimento de um trabalho rico com a leitura,

visando à busca incessante na mediação de um trabalho direcionado à formação do leitor no contexto escolar, propondo a ampliação do repertório, a fim de atingir outras necessidades inerentes à fase de estudos. O trabalho com a leitura pautou-se na BNCC (2018), pois a compreende como prática de linguagem

[...] que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2017, p.70-71).

Para assegurar a formação do jovem leitor em âmbito escolar, foi fundamental uma seleção de textos e de materiais de leitura que dialogassem com a obra de Ness (2011), manifestos em diferentes suportes. Nesse processo, o professor atuou como mediador das experiências literárias dos jovens, coordenando duas “dimensões primordiais: a da sensibilidade estética e a do conhecimento” (OLIVEIRA, 2010, p. 41).

Buscou-se durante todo trabalho de leitura e recepção promover situações de ensino-aprendizagem com objetivos claros e definidos para auxiliar os alunos a estruturarem e organizarem seu pensamento lógico. Pela leitura da obra de Ness (2011), buscou-se o confronto com outras já lidas em sala de aula e/ou que compõem o repertório cultural dos alunos. Partiu-se do pressuposto de que a formação do leitor crítico (ECO, 2003), a partir do âmbito escolar, é possível desde que se considere o gradual avanço das etapas dispostas no Método Recepcional (BORDINI; AGUIAR, 1988), durante o desenvolvimento do trabalho com a leitura. Dessa forma, acreditou-se que a recepção da obra literária *Sete minutos depois da meia noite* (NESS, 2011) pudesse promover o gosto pela leitura, estimular o ato de ler e de refletir, sobretudo despertando para o reconhecimento do valor estético de ambas as manifestações da linguagem. Almejou-se constituir um lastro cultural que o jovem leitor ativasse durante a leitura, percebendo, assim, o diálogo que se estabelece entre textos diversos de diferentes autores. Inclusive, entre literatura e música, literatura e cinema, e literatura e artes plásticas.

Todo trabalho em sala de aula foi desenvolvido a partir do Método Recepcional, preconizado por Vera Teixeira Aguiar e Maria da Glória Bordini (1988). Ademais, utilizou-se, como ferramentas educativas, literária e pedagógica: A leitura em capítulos

de *Sete minutos depois da meia noite*, Patrick Ness (2016); Trabalho em grupo; Lousa digital, Vídeos sobre bullying; Celular para fotografia e vídeos; Caderno de produção de texto; Cartolina; Papel fotográfico; Caneta hidrocor; Lápis; Folha sulfite; Tinta guache; Borracha; Papel pardo e, sobretudo muita criatividade.

As autoras, Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar em seu livro: *Literatura e a formação do leitor alternativas metodológicas* (1988), abordam sobre vários métodos de trabalho com a literatura em sala de aula. De acordo com as considerações e a necessidade da turma de quinto ano da EMEIF PROFa Mafalda Salotti Bartholomei em Assis /SP, que retornava presencialmente em sala de aula após o período de pandemia COVID 2019, optou-se pelo Método Recepcional, dividido em 5 etapas que foram norteadas pelas teses de Jauss (1994):

- 1- Determinação do horizonte de expectativas;
- 2- Atendimento do horizonte de expectativas;
- 3- Ruptura do horizonte de expectativas;
- 4- Questionamento do horizonte de expectativas;
- 5- Ampliação do horizonte de expectativas.

O trabalho com a leitura foi realizado desde o primeiro dia de aula, procurando utilizar o maior número de livros direcionados à faixa etária dos alunos e disponibilizados na sala de leitura, mais propriamente na caixa do PNAIC do 5º ano. Também foram utilizados livros do acervo pessoal do professor, em formato PDF, disponibilizados pela coordenação pedagógica, oferecidos por alunos como sugestão de leitura ou por outros colegas educadores. Nas aulas diárias, a leitura foi sempre oportunizada para os alunos. No mês de maio, após definição da obra de Ness (2016) para recepção, a escola realizou a compra dos exemplares que chegaram ainda no mês de maio. Os alunos ficaram muito felizes com o pacote e quando incitados sobre o que havia no conteúdo, prontamente responderam que era um livro. A seguir, pode ver a felicidade com a chegada dos exemplares:



**Figura 29** - Recebimento do livro *Sete minutos depois da meia-noite* (2016)

### 3.5 Da determinação do horizonte de expectativas e seu atendimento

Pelo entusiasmo dos alunos com a chegada dos exemplares, pôde-se notar:

A transformação do horizonte de expectativas, [...], pois da operacionalização de alguns conceitos básicos: receptividade, disponibilidade do novo, do diferente, do inusitado; concretização, atualização das potencialidades do texto em termos de vivência imaginativa; ruptura, ação ocasionada pelo distanciamento crítico de seu próprio horizonte cultural, diante das propostas novas que a obra suscita; questionamento, revisão de usos, necessidades, interesses, ideias, comportamentos, percepção e adoção de novos sentidos integrados ao universo vivencial do indivíduo. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 88).

Como Bordini e Aguiar afirmam o processo de recepção inicia-se no horizonte pessoal e nas vivências dos estudantes que se sentiram empolgados com a leitura. O trabalho consistente e diário em sala de aula com a leitura de diferentes textos pertencentes a gêneros textuais diversos, aliado a debates e discussões sobre essas leituras, além da exploração sobre o tema da obra de Ness (2016), a apresentação do autor e sua contextualização, facultaram a transformação de suas percepções de que leitura é algo “chato”, “cansativo”, como declararam a princípio. Assim, seu horizonte pôde ser transformado, permitindo aos alunos, por meio do diálogo constante e da interação com a literatura, ampliar seu repertório cultural e sentir prazer na leitura em sala de aula e/ou na Sala de Leitura.

A partir dos apontamentos de Bordini e Aguiar (1998), no que tange ao desenvolvimento da primeira etapa recepcional, que consiste na determinação do horizonte de expectativas da sala, propôs-se uma roda de conversa para debate, visando a detectar os anseios de leitura dos 23 alunos da sala do 5º ano, seu contato com livros, seu repertório cultural. Desses 23 alunos, 14 eram meninos e 09 meninas. Suas idades

variavam entre 09 e 11 anos de idade. A questão de gênero não interferiu no gosto pela leitura. Por serem muito jovens, gostavam de livros, em geral, ilustrados e com “poucas páginas”. Quanto ao acesso à leitura, pôde-se perceber que poucos (1,5%) dispunham de livros em casa, a maioria (98,5%) dependia da escola para garantir o acesso. Além disso, a preferência de leitura recaía sobre o texto breve e em prosa. Para alguns alunos (10%), o prazer na leitura era proveniente de histórias repletas de aventuras; para outros (10%), do efeito de humor que “provoca risadas”, e para a maioria (80%), da sensação de “medo”.

Para desenvolver a etapa dois do Método Recepcional, de Bordini e Aguiar (1988), que consiste em satisfazer a demanda de textos solicitada pelos alunos, considerando suas experiências, apresentou-se para a sala a seguinte seleção de livros que exploram tanto o efeito de humor, quanto de mistério e suspense: *A onça Dolores e o bode Quirino*, de Zeco Homem de Montes (ÔZé, 2013); *Limeriques de um bípede apaixonado*, de Tatiana Belink (Editora 34, 2013); *As aventuras de Pedro Malasartes*, de Nelson Albissú (Cortez, 2017); *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque (Yellowfante, 2019); “Pimenta no cocuruto” que pertence à coletânea *Histórias à Brasileira*, com recontos de Ana Maria Machado (Companhia das letrinhas, 2002); “A velhinha contrabandista” (FTD, 1995, p. 44-45), de Stanislaw Ponte Preta, que se encontra no livro *ALP 4, O ladrão de cadáveres*, de Robert Louis Stevenson adaptado por Rodrigo E. Cabral (Rideel, 2006); e “O Manuscrito Encontrado em uma Garrafa” e “Os Crimes da Rua Morgue”, ambos de Edgard Allan Poe (Rideel, 2006). Após a apresentação dessas obras, solicitou-se dos alunos que eles elegeassem uma capaz de promover o efeito de humor para leitura e discussão em sala de aula.

A obra eleita foi *O bode Quirino e a onça Dolores* (2013), de Zeco Homem de Montes, com ilustrações de Deborah Engelder. Oriunda do conto popular, seu enredo trata com muito humor de uma história de esperteza. O bode Quirino e a onça Dolores pretendem construir sua casa para descansarem sem imaginarem os planos um do outro. Por terem hábitos noturno (onça) e diurno (bode) é o último que encontra um bom terreno - de acordo com seu entendimento - na floresta e inicia a construção durante o dia e descansa durante a noite em outro lugar. A onça Dolores a noite encontra o terreno de seus sonhos já limpo e recém-construído e complementa a construção gradativamente durante toda madrugada. No desenrolar da narrativa o que uma personagem faz é tida pela outra, em horários alternados, como presente divino. Quando finalmente a casa fica pronta e o bode decide pernoitar, eis que a onça chega e ambos

surpresos reclamam a casa para si, pois cada um se acha dono do lugar. Decidem, então, viverem juntos, a fim de terminarem com a confusão, um sempre desconfiado do outro. O bode certo dia encontra uma onça morta e vê a oportunidade de se livrar da onça, levando a suposta caça para casa e dizendo que foi ele que a abateu. Assustada a onça Dolores decide deixar a casa para o bode pensando em evitar um fim igual para si mesma.

A seguir, pode-se ver a capa da obra eleita:



**Figura 30-** A onça Dolores e o bode Quirino (2013)

Para o debate sobre a obra foi criada uma roda de discussão, sobre o autor e toda a turma referiu não conhecer outros livros de Zeco Homem dos Montes. Apresentado o autor através da lousa digital, os alunos descobriram que, além de escritor, Zeco é dono da Ozé editora, direcionada a livros infantis (PUBLISHNEWS.COM.BR, 2023) As ilustrações propostas por Deborah Engelender (2013) encantaram os alunos, em forma de fantoches na obra, foram produzidas com técnica mista, composta por papel machê e outros materiais agregados. A partir dela, solicitou-se uma criação artística que representasse em três dimensões da cara da onça e do bode. Desse modo, almejou-se mimetizar um fantoche, conforme as ilustrações que permeiam o livro. Para tanto, os alunos utilizaram papel colorido (papel cartão e sulfite), lápis de cor e sulfite, e realizaram colagem, pintura e recortes em papel. Neste momento, os alunos ficaram muito empolgados, pois no regime integral essas atividades de cunho artístico auxiliam nas discussões pedagógicas inerentes às aulas de leitura e de língua portuguesa, além de representarem um momento de relaxamento e lazer. A seguir, pode-se visualizar suas criações:



**Figuras 31 e 32** - Atividades de leitura, ilustração, recorte e colagem

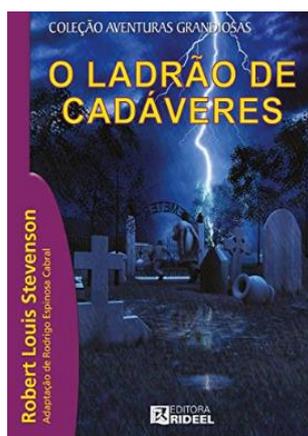
Por meio da recepção dessa obra, pôde-se notar a criatividade dos alunos e seu prazer na leitura de um texto que promove o efeito de humor e apresenta trabalho artístico no plano verbal e imagético. Explorou-se o efeito de humor, indicando que se manifesta tanto em expressões, como “O bode Quirino coitado não aguentava mais dormir ao relento. Era resfriado, tosse, dor nas juntas, dor nas costas, mal-estar que não acabava mais. Resolveu que era hora de construir uma bela casa para passar o resto dos seus dias” (...) (2013, p. 04), quanto nas ilustrações caricaturais e dinâmicas dos fantoches que, com expressividade, complementaram a apresentação do livro:



**Figura 33-** Bode Quirino 4ª capa (2013)

Na sequência, solicitou-se que os alunos escolhessem outra obra capaz de produzir o efeito de suspense para debate e discussão em sala de aula. Eles elegeram a adaptação de Rodrigo E. Cabral (Rideel, 2006) da obra *O ladrão de cadáveres*, de Robert Louis Stevenson. Envolta em suspense e mistério, sua narrativa conta a história de dois médicos, Feters e MacFarlane, que se conheceram na época da faculdade de

medicina. Fettes quer cobrar explicações de MacFarlane sobre algo que acontecera havia muitos anos na faculdade assim que se encontram por acaso em uma hospedaria no interior da Inglaterra do século XIX. A história retrocede ao passado quando os protagonistas eram jovens e muito próximos, e auxiliavam o professor de anatomia, Sr. K a receber cadáveres para as aulas de anatomia na faculdade. Com o tempo, Fettes percebeu que muitos dos cadáveres eram de pessoas conhecidas ou supostamente recém-assassinadas. Com receio de parecer fraco perante Macfarlane, decidiu não questionar ou denunciar a procedência dos cadáveres. Ao buscarem em uma madrugada o corpo de uma senhora falecida em outro vilarejo visando aos estudos, perceberam que o corpo pequeno e feminino se transformou aterrorizadamente em outro masculino, o de um conhecido que fora morto e entregue aos estudos de medicina. A seguir, pode-se visualizar a capa da adaptação:



**Figura 34-** O ladrão de cadáveres, Robert Louis Stevenson (2006)

Contada em sala com as cortinas fechadas e a luz apagada, a leitura provocou ao mesmo tempo silêncio e gritos na maioria dos alunos da sala. Pôde-se ouvir depoimentos como: “Que medo professor!” ou “Conta o livro inteiro!”. No momento de discussão em círculo, os alunos relataram terem gostado do livro e pediram para aprender a pronúncia do nome do autor. Alegaram que a história “Deu medo de verdade”, além de solicitarem mais livros do autor. Também, pediram para ilustrar as cenas que os impactaram:



**Figura 35** - Ilustração: *O ladrão de cadáveres* (2006) de Robert Louis Stevenson

Os demais livros foram disponibilizados para leitura deleite, assim, os alunos puderam realizar suas leituras sem qualquer tipo de cobrança. Também, podiam em qualquer momento desistir da leitura de uma obra e optar por outra. Quando decidiam ler uma das obras integralmente, pôde-se notar que comentavam trechos de sua história com outro colega. Muito raramente, um aluno lia apenas para si. Todos os livros foram folheados, não houve rejeição na interação com as histórias nesta etapa, pois 100% dos alunos estavam engajados na seleção de leituras.

### **3.6 Ruptura do horizonte de expectativas e o seu questionamento**

Na etapa de ruptura do horizonte de expectativas, à luz das considerações de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1988), considerou-se a apresentação de obras diferentes das esperadas e que inquietassem os alunos em suas certezas e/ou seus costumes, privilegiando tema, tratamento, estrutura, linguagem, mas explorando outros gêneros literários. Após meses de leituras, inerente ao fazer pedagógico diário, e propriamente ao desenvolvimento da recepção de obras na etapa dois do Método Recepcional, de Bordini e Aguiar (1988), já havíamos explorado os textos referidos na etapa anterior relativos aos temas esperados pela sala de aula (terror/humor). Nesta etapa de questionamento do horizonte de expectativa, pôde-se comparar as obras iniciais de efeito cômico e suspense, em uma reflexão em grupo sobre quais textos foram mais satisfatórios neste primeiro atendimento com a escolha das

obras *O bode Quirino e a onça Dolores* (2013) e *O ladrão de cadáveres*, de Robert Louis Stevenson adaptado por Rodrigo E. Cabral (Rideel, 2006);

Esta etapa demandou mais exigência pela ampliação das vivências dos personagens nos enredos apresentados. Focalizou-se a leitura em textos em prosa cujos enredos promovessem o efeito de humor e suspense, mas que também explorassem temas fraturantes para aprofundar os debates, a criticidade e ampliar seus horizontes, preparando-os para a recepção da obra principal, *Sete minutos depois da meia-noite* (NESS, 2016).

Apresentou-se para leitura: *Pedro*, de Bartholomeu Campos de Queirós (Global Editora, 2008); *Só um minutinho: um conto de esperteza num livro de contar*, de Yuyi Morales, com tradução de Ana Maria Machado (FTD, 2006) que compõe o catálogo PNLD Literário; *O passeio*, de Paulo Lugones e Alexandre Rampazo (Gato Leitor, 2017); *A árvore no quintal: olhando pela janela de Anne Frank*, de Jeff Gottesfeld, com tradução de Luiz Antônio Aguiar (Galera Junior, 2017); *No oco da avelã*, de Muriel Mingau (SM Paradidático, 2013); *Fumaça*, de Antón Fortes (Positivo, 2012).

Dessas obras, solicitou-se dos alunos que eles escolhessem uma para debate e discussão em sala de aula. A obra eleita pela turma foi *No oco da avelã*, de Muriel Mingau (SM Paradidático, 2013). A narrativa, sustentada pelo tema fraturante “morte”, apresenta o percurso de Paul, um menino que aprisiona a morte quando esta se aproxima para levar sua mãe doente e a joga no mar. Apesar da mãe se restabelecer, Paul logo compreende que, ao alterar a ordem natural do ciclo de vida, modifica automaticamente as condições dos seres humanos, pois com a anulação da morte, não haveria mais peixes a serem pescados e/ou ovos a serem chocados. As pessoas do vilarejo começam a se desesperar e o menino entra em uma jornada para encontrar o paradeiro da morte e reestabelecer a ordem corrompida. O ciclo de leituras impactou os alunos dessa faixa etária por trabalhar a questão da morte, principalmente na ilustração de sua figura representativa com capa preta e cajado, embora não exista um temor como nos adultos, há o entendimento de “algo pra sempre irreversível”, o que em seu artigo, Rodrigues infere:

[...] “Segundo Papalia; Olds (2000) entre cinco e nove anos a morte é percebida como irreversível, mas não como algo natural e universal. Nesta idade, as crianças não conseguem imaginar que elas ou alguma pessoa conhecida possa morrer. A morte é vista como algo distante, que só ocorre com os outros, a menos que haja uma perda de alguém muito próximo. Somente entre nove e dez anos a morte passa a ser percebida como uma interrupção das atividades dentro do corpo, que faz parte da vida, que é natural.” (RODRIGUES, Katia Regina Beal. Luto Infantil: Conceito, Compreensão e Elaboração da Morte para as Crianças. Profala.com, 2010. Disponível em: [www.profala.com/artpsico111.htm](http://www.profala.com/artpsico111.htm))

Após a apresentação da capa com a ilustração e a leitura do título foram realizadas inferências como: “No oco de avelã, o que será que acontecerá nesta história?”, “Quem conhece essa autora?”. Alguns poucos alunos, em média 10%, limitaram-se a dizer que não imaginavam sobre o que a obra trataria, houve outros que olharam a capa do livro e não falaram, somente sorriram, enquanto a maioria disse que não sabia o que esperar da leitura.



**Figura 36** - Quarta capa do livro *No oco da avelã* de Muriel Mingau (2013)

No decorrer da leitura em suas primeiras páginas - sempre pautada na reflexão em grupo sobre as imagens e a narrativa - os alunos disseram que a mãe iria morrer, de forma natural e sem tristeza. Assim que Paul, a personagem central da trama, prende a morte em uma garrafa, os alunos acharam graça e imaginaram que a história teria um fim cômico: “Coitada da morte acabou presa em uma garrafa!” ou “Toma, sua bicha feia!”. Após a ruptura da ordem natural e das mudanças ocorridas, como a falta de peixes fígados para alimentar a população, houve então uma percepção maior de que a obra abordava uma questão séria. O aluno G. (10 anos) referiu que: “Não é natural os seres vivos não morrerem professor.” O que Jauss (1971, p. 77) chama de distância estética (expectativas e realidade da forma concreta de uma nova obra) que potencializa a modificação dos horizontes. Todavia, ao se reestabelecer a ordem no final da narrativa, os alunos pediram para ilustrar a morte que estava na capa do livro, foi solicitado que consultassem o portador textual em busca de uma frase que os marcou durante a leitura para reescrevê-la em suas produções.



**Figura 37** - Ilustração e escrita do livro, *No oco da avelã*, de Muriel Mingau (2013)

Os demais livros foram disponibilizados para leitura deleite, desprovida de cobranças e que poderia ser abandonada a qualquer momento. Novamente, pôde-se perceber que quando um dos alunos lia uma das obras integralmente, comenta trechos de sua história com outro colega. Notou-se que os alunos apreciam ler de forma socializada. Todos os livros foram manuseados e não houve rejeição na interação com as histórias.

### **3.6.1 Ruptura do horizonte através da obra de Ness (2016), abalando certezas**

O tema de suspense intercalado ao humor faz parte da obra de Ness (2016), mas a dor da perda da mãe (morte) era inédita para os alunos. Para Bordini e Aguiar (1988, p. 89) uma etapa do Método Recepcional se ancora em outra, mas, se o tema, tratamento ou linguagem são garantidos nessa etapa, os demais recursos de composição necessitam de modificação, um assunto do cotidiano que antes era cômico pode ser abordado mais seriamente e vice-versa. Nesta etapa é nítido que a “discussão participativa” (p.90), segundo Bordini e Aguiar (1988), e a retomada de leituras que se complementam, literárias ou não, faz-se necessária para que se ative a busca de autoexame e a detecção dos desafios enfrentados no decorrer do processo.

Para leitura da obra *Sete minutos depois da meia-noite* (NESS, 2016), deu-se início a uma roda de conversa, visando a explorar o conhecimento prévio dos alunos sobre temas fraturantes, como adoecimento, sofrimento e morte, e seu autor. Na recepção da obra (2016), de Ness, realizou-se a leitura coletiva de um capítulo por dia em sala de aula. No âmbito do Método Recepcional, de Aguiar e Bordini (1993), refletiu-se sobre a relação do sujeito com o mundo, em que o alvo é a fruição estética. De acordo com Aguiar (2000), se a obra ficcional atende ao que o leitor deseja de

imediatamente, além de gerar identificação, gera prazer, se por outro lado, a leitura rompe com a expectativa do leitor, ela abre margem a novos questionamentos. Construiu-se a hipótese de que a recepção de *Sete minutos depois da meia-noite* (2016), por assegurar o contato com a literariedade e problematizar questões contemporâneas, poderia suscitar suas reflexões sobre relações humanas em sociedade, ativar sua memória transtextual, pelo reconhecimento da dialogia com contos de fadas e ampliar seu repertório cultural e imaginário. Conforme Ferreira (2009), a dialogia pode assegurar a ampliação do imaginário e da própria biblioteca vivida de leituras, conferindo ao leitor uma possibilidade de aprofundar as suas interpretações.

Por meio da leitura, houve a apreensão pelos alunos da complexidade das relações humanas em sociedade. Pelos debates, eles firmaram sua subjetividade, dando depoimentos sobre como é difícil conviver com os familiares e entre os colegas da escola, em especial, em situações complexas, como a da pandemia que revelou a proximidade constante da morte, como na narrativa de Ness (2016), e do retorno às aulas e à rotina escolar. Como se pôde notar, não é possível ensinar literatura de maneira única, desconsiderando o contexto dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, como apontado por Ferreira (2009). Assim, as discussões temáticas foram fundamentais e no trabalho mediado de leitura realizou-se: levantamentos de palavras desconhecidas e discutiu-se de forma coletiva os seus significados; comparação da obra em debate com outros livros já lidos em sala de aula e suas temáticas; seguida de produção textual; reescrita e ilustração das cenas favoritas dos alunos. Os discentes foram instigados a realizar ilustrações após cada capítulo lido e na lousa foram escritas frases que suscitaram inferências diversas, pois repletas de vazios, potências de negação, silenciamentos e dialogia com diferentes contos de fadas.

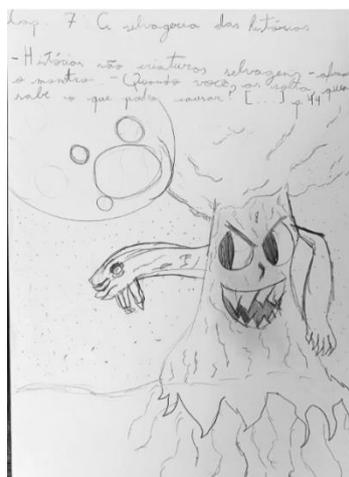
A título de exemplo, apresentam-se a seguir algumas das ilustrações que a sala elencou como favoritas. Como a pesquisa que embasa esta dissertação não contempla um estudo criterioso acerca de ilustrações, o que por si só seria tema de outra pesquisa, destaca-se, apenas, que a maioria das ilustrações foram curiosamente realizadas com traços escuros. Quando questionados sobre o porquê dessas escolhas, os alunos responderam que Conor, a personagem principal, sofria demais e a vida dele não possuía cores:



**Figura 38** - Ilustração do início do capítulo 3:  
“A escola”, feita por D. (10 anos)

Como se pode observar pela ilustração, o aluno D. (10 anos) representou o personagem Conor machucado devido à agressão que ele sofrera na escola. Além disto, este tópico se relaciona e permeia a vivência escolar do aluno que criou a ilustração. Os demais alunos neste capítulo ficaram consternados em silêncio no início do parágrafo:

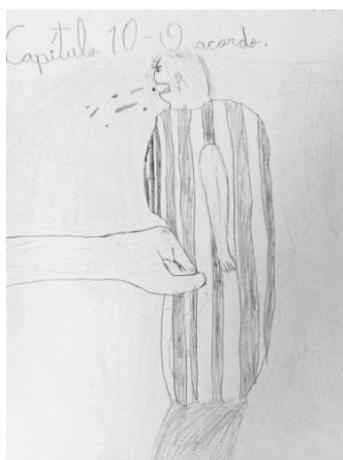
Ele já sentia o sabor do sangue na boca ao levantar. Tinha mordido a parte de dentro do lábio ao cair no chão, e era nisso que se concentrava agora ao ficar de pé, o sabor estranho e metálico que o fazia querer cuspir imediatamente, como se tivesse comido algo que não era comida. (NESS, 2016, p.21).



**Figura 39**- Ilustração do início do capítulo7:  
“A selvageria das histórias”, G. (10 anos)

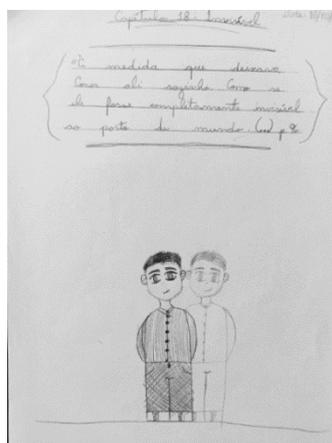
Os alunos estavam ansiosos pela primeira história que o monstro contaria, como se observa pela ilustração sobre o capítulo 7, em que o monstro inicia a narrativa da primeira história sobre reis e rainhas a Conor. Neste trecho, o monstro afirma: “Histórias são criaturas selvagens – [...] – quando você as solta, quem sabe o que podem causar?” (NESS, 2016, p.44). A opção por traços escuros e por fazer o monstro ter um

efeito que não aterroriza foi esclarecida pelo aluno da seguinte forma: “Fiz em preto e branco porque o Conor sempre está sofrendo e eu acho que fica bonito o desenho. Eu acho, que o monstro não veio fazer mal ao Conor, professor, mas ajudar contando histórias. Ele não é malvado mas precisou segurar o Conor no alto pra ele prestar atenção.”



**Figura 40-** Ilustração do início do capítulo 10: “O acordo”, D. (10 anos)

Se o texto e leitor quando aproximados criam um grau de identificação, corroborando a uma atitude receptiva (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.84) foi no contexto do *bullying* discutido na narrativa que os alunos solicitaram um projeto a ser desenvolvido para a Unidade Escolar em 2022. Portanto essa referência à palavra inglesa *bullying* (ameaça) na leitura, fez com que 90% da sala, entre meninos e meninas, tivessem alguma história a contar de ameaças ou agressões sofridas dentro do convívio escolar como se fossem brincadeiras.



**Figura 41 -** Ilustração de início de capítulo 18: “Invisível”, A. C. (10anos)

Nesta ilustração sobre ser invisível, muitos dos alunos discutiram a questão de permanecerem o dia todo na escola já que os pais necessitam de local para “deixarem os filhos enquanto trabalham”. Essa discussão foi ampliada pelo entendimento de que a escola possui viés pedagógico, entretanto, assume outras atribuições além desse caráter. Houve falas como: “Eu gosto muito da escola, mas queria estudar em escola de meio período (de não regime Integral) pra poder brincar à tarde”. O que reverbera no fato de haver vários tipos de invisibilidade, aqui entendido como não poderem escolher o período de estudos. Indica a necessidade de estarem próximos às famílias durante o dia. Pelas ilustrações, pôde-se notar que os alunos se reconheceram na personagem Conor que sofria agressões por parte de colegas na sua escola, mesmo tendo que lidar com sua solidão e a doença da mãe. Portanto, temas fraturantes foram reconhecidos pelos alunos e aproximados, inclusive, de suas vivências, durante o desenvolvimento de atividades inerentes ao processo literário.

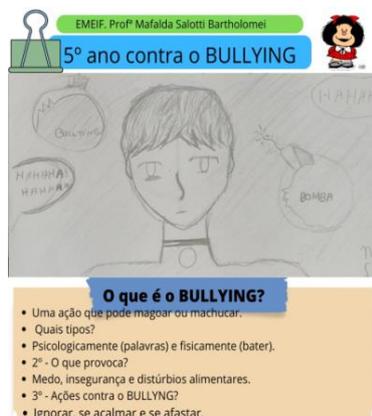
Houve discussão em grupo, trabalho de reflexão sobre ações pertinentes à prática nociva do *bullying*. Os estudantes optaram por desenvolver uma cartilha explicando o conceito da palavra, assistiram a vídeos na plataforma *youtube* pela lousa digital, criaram frases de efeito sobre o *bullying*, desenvolveram cartazes pedindo o fim das agressões na Unidade Escolar e solicitaram apresentar em outras salas de aula, que prontamente os receberam. A seguir pode-se visualizar suas criações e a socialização delas na escola:



**Figura 42** - Atividade em grupo produtivo sobre tema fraturante: *bullying* (discussão e desenvolvimento de cartilha explicativa), produzida pelo grupo 1: G. (10 anos), L. (10 anos) e N. (11 anos)

Nesta atividade em grupo os alunos realizaram um rascunho do produto, que intitularam de “Cartilha informativa sobre o *bullying*”, após discussão realizada nos

capítulos 3, “A escola”, e 10, “ O acordo”, do livro *Sete minutos depois da meia-noite* (NESS, 2016).



**Figura 43** - Cartilha explicativa desenvolvida na sala de informática pelos alunos

A proposta para esta atividade foi usarem os conhecimentos adquiridos nas aulas de informática para produzirem digitalmente suas cartilhas criadas nos grupos. Esta foi a cartilha escolhida pela sala como a mais bem realizada.



**Figura 44** - Apresentação sobre *bullying* para a sala do 4º ano do Ensino Fundamental

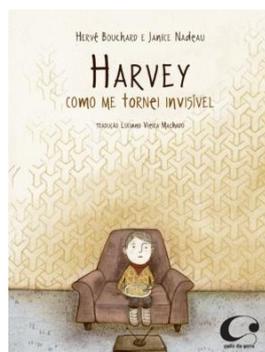
Finalmente, como produto da leitura do livro e após criação da cartilha, por meio de produção coletiva, realizaram um cartaz com papel pardo e tinta guache. Os alunos solicitaram à professora da sala do 4º ano permissão para apresentarem, a partir da discussão do livro lido, uma reflexão sobre a prática de *bullying* na EMEIF Mafalda Salotti Bartholomei. Pelas fotos, pode-se notar que a função social da literatura que promove desejos da existência de uma nova ordem, mais humana, justa e igualitária, foi ativada na escola.

### 3.7 Ampliação do horizonte de expectativas

A tomada de consciência individual ou coletiva por parte dos alunos, de acordo com Bordini e Aguiar (1988), é resultado das primeiras experiências no processo receptivo, há, todavia, uma tomada de consciência de novas capacidades de contato com a literatura, nesse momento, os alunos iniciam a busca por textos mais elaborados, ou seja, por narrativas longas. Ainda para Vera Teixeira de Aguiar (2013), se ao lermos ficção, entramos em contato com o desconhecido, na tensão desse contato também surge a gratificação da leitura que se completa na descoberta de outros modos de ser/viver. Para essa estudiosa,

Ler ficção, por conseguinte, não é entrar num mundo mágico, irreal e alienado, mas captar a realidade mais intangível [...] (AGUIAR, 2013, p. 160).

A seleção de livros se deu a partir de obras presentes na sala de leitura, foram escolhas conscientes privilegiando o Método Receptional disposto por Bordini e Aguiar (1988) no sentido de ver o mundo com outros olhos, através das leituras realizadas, ampliando sua consciência da necessidade de novas leituras a serem decifradas. As autoras apontam que a apreensão dessas necessidades se dá em grupo ou de modo individual e os professores são responsáveis por provocarem e ao mesmo tempo explorarem condições de autocrítica no futuro manejo da literatura. Enquanto mediador da sala, os livros selecionados para esta nova ampliação do método foram: *Harvey: como me tornei invisível*, por Hervé Bouchard, Janice Nadeau (Pulo do gato, 2013), *Plantando árvores no Quênia a história de Wangari Maathai*, de Claire A. Nivola (SM EDIÇÕES, 2012) e *O meu pé de laranja lima*, de José Mauro de Vasconcelos (Melhoramentos, 2019). A seguir pode-se visualizar a capa do livro de Hervé Bouchard e Janice Nadeau:



**Figura 45** - *Harvey: como me tornei invisível*, por Hervé Bouchard; Janice Nadeau (2013)

Na exploração da capa, perguntou-se aos alunos o que eles acreditavam encontrar na história. Houve respostas, como: “A mãe dele vai morrer!”, “Acho que vai aparecer um monstro diferente pro Harvey!”. Na narrativa, o protagonista, subitamente, perde seu pai e sente-se sozinho, tendo que lidar com um amigo invisível em detrimento de explorar seus sentimentos não exteriorizados. O tema fraturante (morte) é explorado por toda a narrativa de forma sutil, sem a palavra morte ser mencionada, suas indagações interiores são contextualizadas dentro da obra ficcional. O efeito dessa leitura lacunada que exige interação pelo leitor na completude de suas lacunas, promove o prazer

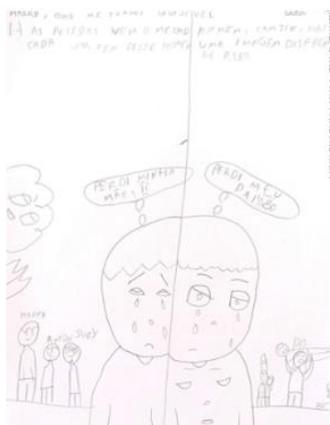
[...] do desafio enfrentado aquele decorrente da sensação de conhecimento novo adquirido e podemos dizer que a leitura da ficção é sem dúvida, a mais estimulante e completa (AGUIAR, 2009, p. 160).

Ao estimular os alunos com a leitura, perguntou-se a respeito de suas percepções sobre a personagem. Houve respostas como, “O Harvey é triste como o Conor”, “Poxa, ele é muito pequenininho.” Também, propôs-se atividades relacionadas ao ensino da linguagem exigido pelo programa curricular do 5º Ano, aproveitando a gratificação do texto que os motiva a realizar novas descobertas. Perguntou-se aos alunos se notavam um emprego diferente da língua na história, almeja-se notar se percebiam o emprego da prosa poética, ou seja, da linguagem conotativa. Os alunos disseram que chamou sua atenção o emprego das seguintes expressões: “pescoço de geleia”, “boca de chaminé” entre outras. Pelos seus depoimentos, notou-se que apontavam locuções adjetivas, as quais estavam em sentido figurado. Para uma sala com muitos alunos na fase silábica e na fase silábica com valor sonoro<sup>6</sup> - após o retorno às aulas presenciais - foi compreendido como um avanço qualitativo. Também, solicitou-se aos alunos atividades

---

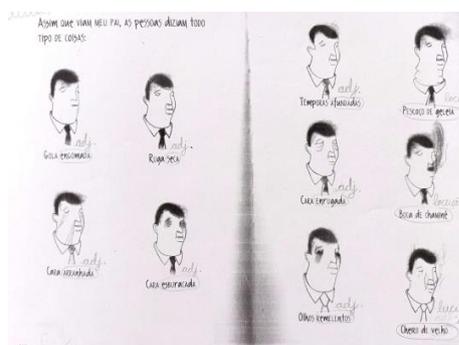
<sup>6</sup> Esses níveis são, segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999): pré-silábico, intermediário I, hipótese silábica, hipótese silábico-alfabética e nível alfabético. Compreende-se a Fase Silábica de escrita: Quando o educando chega ao nível silábico, sente-se confiante porque descobre que pode escrever com lógica. Conta os “pedaços sonoros”, isto é, as sílabas, e coloca um símbolo (letras) para cada pedaço (sílabas). Espera-se que seu avanço contemple: atribuição de valor sonoro às letras; a compreensão que não é preciso muitas letras para se escrever apenas o necessário para representar a fala; Percepção que palavras diferentes são escritas com letras em ordens diferentes. Fase silábica com valor sonoro: A hipótese silábica com valor sonoro é um avanço se considerarmos a hipótese silábico sem valor sonoro convencional, porque dessa vez cada sílaba é representada por uma vogal ou consoante que expressa seu som correspondente. Geralmente, as crianças lançam mão das vogais para representar cada valor sonoro. Espera-se que seu avanço contemple: o uso de uma letra para representar o fonema quando necessário; atribuição do valor sonoro das letras.

com dramatizada de seus trechos favoritos e com ilustração de suas cenas favoritas. Uma dessas ilustrações pode ser vista a seguir:



**Figura 46** - Harvey, Atividade de ilustração para a história, feita pela aluna B. (10 anos)

A ilustração representa para a aluna o protagonista Harvey (BOUCHARD; NADEAU, 2013) que perdeu seu pai. Ela o aproximou da personagem Conor (NESS, 2016) que perdeu a mãe. A seguir, pode-se ver duas atividades da leitura, a partir da leitura do livro *Harvey* (2013), exploradas nas aulas de língua portuguesa, a fim de seguir o currículo proposto para a sala de 5º ano:

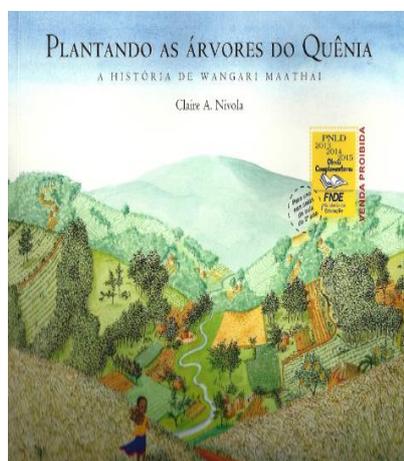


**Figuras 47 e 48** - Leitura individual e reflexão sobre o emprego da linguagem, abordando a locução adjetiva

Em *Harvey: como me tornei invisível* (BOUCHARD; NADEAU, 2013), observou-se que o compromisso com a leitura permaneceu e rapidamente os alunos fizeram dialogia com a obra *Sete minutos depois da meia-noite* (NESS, 2016), sentindo identificação com a personagem Harvey. A identificação ocorreu, pois o protagonista Harvey precisa firmar sua identidade, diante dos problemas que enfrenta no cotidiano. Os alunos também aproximaram Harvey de Conor, embora o primeiro more na França,

e o segundo, na Inglaterra, ambos são jovens e perdem seus entes queridos. O pai de Harvey subitamente falece, enquanto o garoto voltava da escola.

O mesmo reconhecimento e identificação, aconteceu durante a recepção das obras *Plantando árvores no Quênia a história de Wangari Maathai* (2012), de Claire A. Nivola, e *O meu pé de laranja lima*, de José Mauro de Vasconcelos (2019). Na exploração da capa de Nivola (2012), perguntou-se aos alunos o que eles acreditavam encontrar na história. Houve respostas como: “Ela vai ter ajuda das árvores para algum problema!”, “Nossa, que lugar lindo, será que tem teixos?”. A seguir pode-se visualizar a capa do livro de Nivola:



**Figura 49** - *Plantando árvores no Quênia a história de Wangari Maathai*, de Claire A. Nivola (2012)

A obra da estadunidense Claire A. Nivola, relata a história da ambientalista queniana, Wangari Maathai, pioneira do movimento Cinturão Verde (reflorestamento ambiental no Quênia, na África). Trata-se da história da primeira mulher africana a receber o Nobel da Paz no ano de 2004, por sua cooperação ao desenvolvimento sustentável. Com poucas mudas de árvores, ela conseguiu mobilizar toda a população a plantar mais de 30 milhões delas.

Na exploração da capa do livro de Vasconcelos (2019), os alunos quando indagados quanto ao título e à ilustração responderam: “Ele [o protagonista] é amigo de um pé de laranja lima”. “Ele se parece com o Conor”, “Ele mora em outro país?”. A seguir pode-se ver a capa do livro de Vasconcelos:



**Figura 50** - *O meu pé de laranja lima*, de José Mauro de Vasconcelos (2019)

O livro de Vasconcelos (2019) aborda uma jornada emocional na vida do personagem Zezé, um menino pobre, com apenas cinco anos de idade, de perfil sonhador que encontra conforto e alegria tanto em seu pé de laranja lima que se encontra no quintal de sua casa, quanto em seu amigo Portuga, que o trata com carinho. Esse amigo é valorizado, pois oferta atenção e demonstra consideração pela criança. Esses sentimentos, o protagonista não recebe de seus pais em casa, nem de seus irmãos mais velhos. Embora Zezé seja malandro e inteligente, a luta por afeto e por descobrir seu lugar ao mundo fez com que as crianças se emocionassem na leitura realizada.

As três obras permitiram a ampliação do horizonte de expectativa dos alunos, pois revelaram um emprego metafórico da linguagem, desautomatizando suas percepções sobre o uso da língua. Conforme Bordini e Aguiar (1998), o professor em sua seleção de textos precisa priorizar a realidade do aluno, a fim de romper com ela e, ancorado em uma visão crítica e reflexiva, propor a leitura em uma percepção estética e ideológica.

### **3.8 Apreciação da obra audiovisual e o encerramento da pesquisa**

A relação estabelecida entre literatura e outras expressões culturais sempre existiu. Ao se referir a essa peculiaridade, Linda Hutcheon (2013) destaca que os vitorianos tinham o hábito de transpor histórias para diversos gêneros. Desse modo, como assinala a autora, poemas, romances, peças de teatro, óperas, músicas e danças eram frequentemente adaptados de uma mídia para outra e, posteriormente, readaptados. Tomando como parâmetro o campo audiovisual, pode-se assinalar que, desde os primórdios da sétima arte, a literatura foi utilizada como uma fonte inesgotável para recontar histórias. Sabe-se que essa complexa relação foi teorizada sob vários enfoques,

os quais extrapolam os limites de um trabalho como este, no entanto, faz-se necessário tecer algumas considerações sobre esse complexo fenômeno cultural. Ainda que os dois sistemas semióticos estejam estruturados em linguagens diversas, há uma relação prolífica entre ambos. Primeiramente, não se pode deixar de destacar que a narrativa massiva audiovisual consegue dar visibilidade à obra literária, permitindo ao mediador ampliar a recepção de obras que serviram como fonte para a escrita do roteiro.

Conforme Ismail Xavier (2003), a recepção de adaptações permite ao leitor um posicionamento esclarecedor sobre as relações estabelecidas entre a literatura e o audiovisual. Ao refutar a fidelidade como critério para se analisar obras transpostas do meio literário para o imagético, o crítico alerta para os “deslocamentos inevitáveis que ocorrem na cultura” e na ideia de um diálogo “para pensar a criação das obras, adaptações ou não” (XAVIER, 2003, p. 61). Como destaca o crítico, a obra adaptada deve ser recepcionada, analisada e julgada de acordo com as especificidades de seu próprio campo. Segundo Xavier (2003), o produto final da transposição para o audiovisual dialoga com o texto de origem, mas também com o contexto da adaptação, até mesmo atualizando a pauta do livro, transcendendo-a e redefinindo “o sentido da experiência das personagens” (p. 61-62). O ponto de vista do estudioso apoia-se em uma forma de recepção crítica da transposição assentada em uma concepção que supera as visões preconceituosas marcadas pelo critério de fidelidade com que costumeiramente o fenômeno da transposição era recepcionado. De acordo com Bernadete (2017, p. 13), temos a sensação de enxergar a própria existência na tela do cinema com suas autênticas brigas e amores. Para o espectador é uma realidade, mesmo que fantasiada. A linguagem cinematográfica, principalmente a da ficção, progrediu permitindo que esta conte uma história.

Stam (2006) buscou desenvolver reflexões ancoradas em Bakhtin e Genette, entre outros estudiosos, sobre a afluência de textualidades. Assim, considera que uma expressão artística, como a adaptação, pode ser vista como uma orquestração de discursos que mescla mídias, fotografias e texto verbal. Nesse sentido, a obra audiovisual, como elucida Xavier (2003), propõe uma intervenção no processo cultural de seu presente e, obviamente, essa contribuição para a sociedade não será a mesma da atividade do escritor da obra literária que serviu de fonte, razão pela qual os estudos comparativos devem ressaltar as escolhas dos autores do ponto de partida e do resultado. Para tanto, Duarte compreende que:

[...] o contato com filmes produz, num primeiro momento, apenas imagens - entendidos aqui como marcas, traços, impressões, sentimentos - significantes que serão lentamente significados depois, de acordo com os conhecimentos que o indivíduo possui de si próprio, da vida e, sobretudo, da linguagem audiovisual. O domínio progressivo que se adquire dessa linguagem, pela experiência com ela, associado a informações e saberes diversos significa e ressignifica indefinidamente as marcas deixadas em nós pelo contato com narrativas fílmicas. (DUARTE, 2002, p. 74).

No entendimento da autora, o professor deve evitar que o uso de propostas audiovisuais seja direcionado apenas ao cumprimento do protocolo curricular. Para tanto, precisa usá-las como fonte artística, a fim de discutir vários assuntos, tendo como base “objetivos e conteúdos que objetiva desenvolver” (DUARTE, 2002, p. 94). Ao finalizar a recepção da obra de Ness (2016), com a do filme homônimo, os alunos ficaram surpresos em saber que havia um longa-metragem, produzido a partir de uma adaptação do livro. O filme foi dirigido pelo espanhol Juan Antonio Bayona, expressivo jovem diretor com trabalhos de relevância, como *O orfanato* (2007) e *O impossível* (2012), entre outras produções (FACTS.NET, 2023). No processo de assegurar o debate sobre o filme, foi combinado que os alunos não faltassem à aula. A cozinha providenciou lanche, pipoca e guaraná, os alunos puderam escolher a posição que mais lhes agradasse para assistirem ao longa: deitados, sentados, no chão ou em suas carteiras. A seguir, pode-se visualizar suas escolhas:

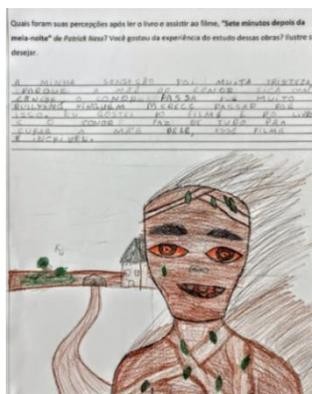


**Figura 51-** Apreciação da obra audiovisual

Já nas cenas iniciais gritaram quando Conor, interpretado por *Lewis MacDougall*, surgiu no monitor. Houve muita angústia com as questões sofridas, pela mãe do rapaz, muitos se emocionaram e outros abaixavam a cabeça para tentar conter o fluxo de emoção. Na questão das cenas do *bullying*, ficaram muito nervosos, pois provêm de uma realidade na qual aprendem a se defender desde muito cedo. Precisamos

dar uma pausa antes do clímax para que pudessem ir ao banheiro e beber água. Com o enfrentamento da cena em que a mãe se despede de Conor, a emoção tomou conta dos presentes. Ao finalizarmos a apresentação do filme, houve um debate sobre suas impressões a respeito do filme em uma grande roda de conversa. Por meio dela, puderam apontar semelhanças e diferenças entre a obra e sua adaptação, aquilatando de qual mais gostaram e justificando a escolha. Pôde-se observar que o livro foi indicado como mais completo em suas descrições e estruturação por 55% alunos, já 45% dos alunos afirmaram que o filme é mais atraente e cativante, pelo emprego de imagens e sons. Conseguiram visualizar como Conor se parecia fisicamente com as descrições que aparecem no romance. Alguns alunos disseram que a adaptação falhou nos seguintes aspectos: não mostrou a personagem Lily, que ajuda Conor a se livrar em um primeiro momento do *bullying* praticado por Harry, Anton e Sully, e que foi sua amiga de infância antes do acometimento da doença a mãe de Conor. Esses comentários revelaram a competência ledora dos alunos e sua capacidade comparativa, mostrando que a leitura do romance de Ness (2016), realmente, compôs suas bibliotecas vividas (FERREIRA, 2009).

Como encerramento desta etapa, sugeriu-se aos alunos que manifestassem suas impressões através de ilustrações e por meio da produção escrita, acerca da experiência fílmica após a leitura do livro. Nesta dissertação, apresentam-se as produções realizadas que, posteriormente, de forma coletiva, foram reescritas em conformidade com a norma gramatical padrão. A seguir, pode-se visualizar a produção artística e textual de A. C. M. (11 anos):



**Figura 52-** Produção escrita e ilustração (A. C. M. - 11 anos)

A minha sensação foi muita tristeza, porque a **mãe do Conor fica com câncer**. O Conor passa por muito *bullying*, ninguém merece passar por isso. Eu gostei do filme e do livro. E o Conor faz de tudo para curar a mãe dele, esse filme é incrível. (A.C.M. -11 anos – grifos nossos)

Cabe destacar que a palavra “câncer” não aparece na narrativa, desse modo, percebe-se a dedução de A. C. M. (11 anos) que representou a maioria dos alunos da sala. Também, notou-se a percepção do aluno quanto à prática do *bullying*. Pôde-se notar seu senso crítico sobre as performances de Conor que, de fato, busca curar a mãe, sem perceber que ele também estava adoecido, por isto, quando indagado, o aluno definiu essa epifania como “esse filme é incrível”.

Na sequência, há as produções de A. J. P. O. (10 anos):



**Figura 53** - Produção escrita e ilustração (A. J. P. O. -10 anos)

**Eu queria mais filmes assim**, que triste eu fiquei emocionada, eu queria mais filmes do Conor ou Sete minutos depois da meia-noite”. (A.J.P.O. - 10 anos – grifos nossos).

Por meio deste depoimento, observou-se que o desejo do aluno é ter acesso a produções que tematizem suas vivências.

Pode-se notar as produções de B. V. S. G. (10 anos), a seguir:



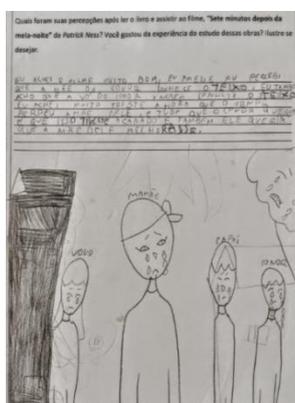
**Figura 54**- Produção escrita e ilustração (B.V. S. G.-10 anos)

Eu gostei muito, só que achei muito triste porque o Conor sofreu *bullying* na escola e a mãe do Conor estava com câncer e achei bem diferente pois tem algumas coisas que estava no filme e não estava no livro. E a mãe do Conor

faleceu e eu achei muito triste isso, e um dos meninos que fazia *bullying* com Conor falou que ele não via mais ele, para mim ler é muito bom pois nós treina a leitura e é muito bom ler. (B.V.S.G. - 10 anos)

Pela produção textual, pôde-se deduzir o viés comparativo entre filme e livro. Ela, também, promoveu a discussão na sala sobre adaptação, com os alunos concluindo que realmente a produção fílmica é outra mídia, por isto não comporta todo enredo, precisa de outra forma de manifestação. Cabe destacar a preocupação do aluno com o “treino” na leitura, pois tinha dificuldades inicialmente para ler oralmente para os demais colegas.

B. (10 anos) posicionou-se da seguinte forma em suas criações:

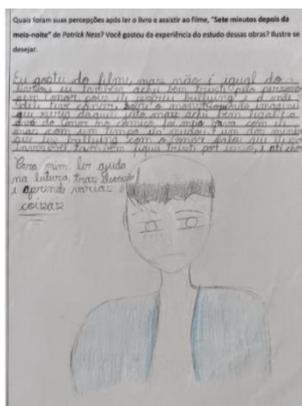


**Figura 55** - Produção escrita e ilustração  
(B. - 10 anos)

Eu achei o filme muito bom, eu amei e eu percebi que **a mãe do Conor conhece o teixo**. Eu **também acho que a avó do Conor também conhece o teixo**. Eu achei muito triste a hora que o Conor perdeu a mãe dele, e tudo que o Conor queria é que isso tivesse acabado e também ele queria que a mãe dele melhorasse. (B. - 10 anos)

Pelo relato, pode-se observar que houve uma indagação, mas também reflexão acerca dos rumos narrativos. As deduções sobre a mãe e a avó do Conor justificam-se, pois ambas olham para o teixo como um velho conhecido, como um ente que compõe seus imaginários. A mãe de Conor, inclusive, ilustrou a árvore na juventude, como o protagonista descobre durante a história. B. revelou sua capacidade de preencher os vazios do texto e de confrontá-lo com a adaptação cinematográfica. Pela leitura do livro e do filme, o aluno construiu sentidos e alargou sua capacidade interpretativa e seus horizontes.

Na sequência, pode-se visualizar as produções de L. S. O. (10 anos):

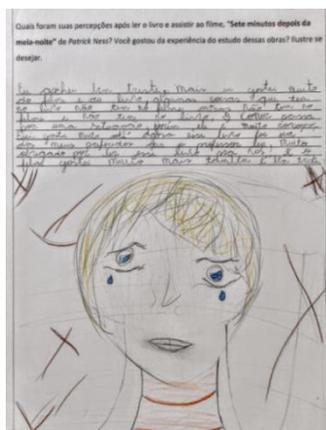


**Figura 56** - Produção escrita e ilustração  
(L.S.O. – 10 anos)

Eu gostei do filme Mas não é igual do livro, eu também achei bem triste pelo personagem Conor, pois ele sofreu *bullying* e a mãe dele teve câncer. Sobre o monstro **eu não imaginei que seria daquele jeito**, mas achei bem legal. E a vó do Conor no começo foi meio brava com ele mas com um tempo ela mudou. E um dos meninos que fez *bullying* com o Conor falou que ele era invisível, também fiquei triste por isso, eu até chorei. Para mim, ler ajuda na leitura, **traz diversão e aprende várias coisas.** (L.S.O. – 10 anos- grifos nossos)

O relato acima evidencia a importância da leitura no processo de aprendizado. O conhecimento de um mundo ficcional inesperado, de acordo com Aguiar (2000) é mais um dos lucros oferecidos pela leitura.

Conforme M.F.M. (10 anos), em suas produções:



**Figura 57**- Produção escrita e ilustração  
(M.F.M. - 10 anos)

Eu achei bem triste, mais eu gostei muito do filme e do livro, **algumas coisas que tem no livro não tem no filme outras não tem no filme e não tem no livro.** O Conor passa por uma situação, **porém ele é muito corajoso.** Eu gostei muito até agora esse livro foi um dos meus preferidos que o professor leu. Muito obrigado por ler esse livro para nós ,e o filme eu gostei muito, mas também ele é bem triste (M.F.M.- 10 anos- grifos nossos)

A coragem do protagonista é percebida pela aluna que, pelo viés comparativo, nota as semelhanças e diferenças entre o romance e sua adaptação. Ao avaliar o

protagonista, se reconhece na realidade enfrentada diariamente pelos alunos de cinturão periférico como é o caso da Unidade de Ensino onde a pesquisa foi realizada.

Para N.H.S.S. (11 anos), em suas produções:



**Figura 58** - Produção escrita e ilustração (N.H.S.S. - 11 anos)

Eu amei o filme e o livro. Foi o melhor livro que eu já li na minha vida. E também o filme tem partes que não aparece no livro. Eu acho que as três histórias não terminaram com um final feliz e quer dizer que **nem todas as histórias nunca termina num final felizes que também “a história do Conor” que não acabou em um final feliz.** Mas também eu tenho que agradecer o Prof. Fernando que se eu não fosse ele eu nunca conhecer esse livro obrigado. (N.H.S.S.- 11 anos)

O aluno, através da sua escrita, parafraseia umas das frases emblemáticas do livro, em que o pai de Conor alega que as histórias nem sempre têm finais felizes (NESS, 2016, p.113), portanto a realidade mistura-se com a ficção e ajuda no amadurecimento dos educandos, por meio das reflexões propostas pela leitura.

Para Cosson (2014, p.17), a condição da literatura na transposição se torna mais clara na tela, isso porque a interpretação do literário no filme não se reduz à baseada apenas no roteiro. O filme compõe um conjunto com outros elementos. Ainda Cosson (2014, p.15) assegura que a literatura, demandada em sentido amplo, prova de um novo aspecto de alargamento usualmente em arranjo com outra exposição artística ao ser difundida em diferentes formatos e veículos. Neste sentido, observar as escritas dos alunos e observar sua compreensão sobre a distância entre obra literária e a obra fílmica se faz objeto de análise posterior, mediante o contato prévio assertivo na escolha do livro.

## Considerações finais

Pelo exposto, no trabalho com a formação do leitor foram significativas as leituras de textos literários dotados de valor estético, de textos imagéticos e em audiovisual, para reflexões, debates, aprendizagens e encantamento dos jovens alunos do quinto ano do Ensino Fundamental I, regularmente matriculados em regime de período integral. Nesta dissertação, apresentou-se uma amostragem de todo trabalho realizado, pois não é possível registrar todas as ações diárias, bem como os depoimentos deflagrados em cada uma delas.

O primeiro capítulo propôs explorar as considerações sobre o campo de pesquisa, apresentando a escola EMEIF Mafalda Salotti Bartholomei, situada no município de Assis, estado de São Paulo, espaço no qual a pesquisa se desenvolveu, sua estrutura organizacional e pedagógica. Apresentou informações sobre a sala 5º de ano do Ensino Fundamental de Tempo Integral, esses pequenos grandes discentes que nos fascinam e que em contrapartida nos ensinam diariamente o quanto é prazeroso o trabalho pedagógico apontar para a literatura.

No segundo capítulo, alargamos o conhecimento sobre a gênese da Teoria Recepional: as teses de Jauss, destacando nas implicações do método no contexto escolar perfazendo apontamentos sobre a presença do texto literário na sala de aula. É na teoria da Estética da Recepção e nas condições históricas e sociais da recepção que o texto sofre modificações e seus sentidos são alterados, confirmando, assim, a atemporalidade da obra. Ressaltando que de acordo com FERREIRA (2009) é necessário à construção de sentido da obra, pois jamais haverá um imposto pelo livro em leitura. O afloramento da *biblioteca vivida* é facilitado pela leitura, enquanto criação de significação, a recordação de leituras precedentes, referências culturais. (p. 75).

Portanto os “desdobramentos de sentidos da obra dependem de quem a recebe, o espectador/leitor” (TADIÉ, 1992, p. 189). O efeito é geralmente determinado pelo texto quando do momento de sua recepção já que há diferentes recepções para diferentes públicos.

Finalmente, no terceiro capítulo nos debruçamos sobre a análise da obra literária produzida por Patrick Ness (2016), *Sete minutos depois da meia-noite*, que se insere no subsistema juvenil. Classificado como ficção juvenil, o livro expõe questões substanciais, que transfiguradas pela ficção são desenvolvidas com habilidade -ao olhar dos alunos principalmente- pelo autor no plano da linguagem. Ampliamos o

desenvolvimento da recepção deste livro pelos discentes entre discussões e atividades realizadas no campo pedagógico. Todavia abordamos as discussões da adaptação fílmica com título homônimo, dirigida por Juan Antonio Bayona (2016) após a recepção da obra literária como coroamento da pesquisa verificando as impressões dos discentes. A conclusão amarra todos os capítulos, traçando considerações sobre a hipótese e a metodologia utilizada durante a progressão da pesquisa do livro.

Por meio da recepção da obra *Sete minutos depois da meia-noite* (2011), de Patrick Ness, a partir do aporte teórico da Estética da Recepção (JAUSS, 1994; ISER, 1996, 1999), desejou-se verificar como se configura sua narrativa, como a obra se atualiza historicamente e como estabelece a comunicabilidade com o leitor implícito. Justificou-se a seleção desta obra, pela abordagem de “temas fraturantes” (RAMOS, 2017), como adoecimento, morte e *bullying*, que pertencem ao contexto do jovem leitor e, justamente por isto, podem cativá-lo à leitura. Para a consecução do objetivo, utilizou-se o Método Recepcional, preconizado por Vera Teixeira Aguiar e Maria da Glória Bordini (1988), como proposta metodológica. Esse método supõe uma relação do homem com o mundo, em que o alvo é a fruição estética. Por meio desse Método, pôde-se observar que a leitura permite a apreensão da própria subjetividade, das complexas relações que se estabelecem no meio social e familiar, além de ampliar o repertório cultural dos sujeitos leitores.

A preocupação maior foi a de oferecer aos alunos do último ano do Ensino Fundamental I – pós-pandemia COVID-19 – atividades de leitura voltadas à formação de leitores pretendendo superar as lacunas deficitárias na aquisição da língua escrita nesse período pandêmico. Essas lacunas surgiram em razão da falta do convívio em grupo, bem como de toda problemática social resultante dos problemas sociais inerentes ao cinturão de periferia que permeia o entorno da escola. Justificou-se, então, a retomada e o desenvolvimento de um trabalho rico com a leitura, visando à busca incessante na mediação de um trabalho direcionado à formação do leitor no contexto escolar, propondo a ampliação do repertório, a fim de atingir outras necessidades inerentes à fase de estudos.

Observou-se na sua execução que a sala de quinto ano esteve aberta à possibilidade de explorar o novo, pois sentiu prazer nas leituras que realizou, pois pôde discuti-las de forma coletiva e, a partir delas, manifestar opiniões e realizar criações artísticas e, também, aquelas voltadas para a conscientização de outros alunos da escola. Cabe destacar que o ganho para a sala foi imensurável visto que

estes alunos deixavam naquele momento o modelo híbrido de ensino remoto e retornavam ao convívio em grupo, com aulas regulares diárias ao longo do dia, portando máscaras e se adaptado às necessidades de proteção vigentes para aquele momento em específico.

Vale acrescentar que alguns alunos se incluíam na fase de escrita silábica e silábica com valor sonoro e que, durante as atividades de leitura e escrita, avançaram dentro de suas limitações para a fase alfabética, a desejada para alunos dessa etapa de ensino escolar. Justamente, a fruição estética aferida nas discussões e nas atividades de cunho artístico asseguraram um aumento gradativo na sensibilidade dos alunos, como demonstrado nesta dissertação. O trabalho ultrapassou os muros da escola, pois os familiares questionavam em reunião de pais sobre os livros discutidos em sala de aula de que os alunos tanto falavam em suas casas. No primeiro semestre de 2023, a escola recebeu a visita da ex-aluna (L.V.R.B. -11 anos), que nos procurou para solicitar o empréstimo do livro *Sete minutos depois da meia-noite* (NESS, 2016), visando elaborar trabalho requerido nas aulas de língua portuguesa no sexto ano e, por meio dele, apresentar o livro à sua sala de aula.

Durante o desenvolvimento do trabalho com a obra de Ness (2016), pôde-se observar o poder emancipatório da obra literária, pois sua leitura deflagrou inúmeros debates entre os alunos, depoimentos sobre experiências que envolveram sofrimento, adoecimento e medo. Todavia, vale ressaltar que o desenvolvimento metodológico enfrentou as dificuldades inerentes ao setor público, pois na recepção de textos, foi necessário se deparar com falta de material, problemas técnicos com a lousa digital e acesso precário à internet. Além desses obstáculos, havia barulho externo (a sala de quinto ano está alocada ao lado do banheiro masculino/feminino, em frente ao corredor principal de saída dos alunos e próxima do pátio interno e externo). Também, notou-se baixa assiduidade de alguns alunos, motivada por problemas de saúde ou de ordem familiar. Embora não exista um trabalho de leitura realizado no interior da sala de leitura por vários motivos, falta de funcionários, interesse específico da gestão escolar em ouvir os professores neste sentido, pôde-se detectar que o apoio da Unidade de Ensino para o desenvolvimento do trabalho foi imprescindível, principalmente, pela coordenação pedagógica que auxiliou com as impressões dos trabalhos realizados pelos alunos, já que os professores não possuem liberdade para fazer impressões na escola sem prévio agendamento e, muitas vezes, não há folha sulfite. O barulho nos corredores, muitas vezes, fez com que os alunos

perdessem o foco nas discussões e leituras, pois ouviam gritos dos alunos menores nos horários de intervalo ou da educação física.

Pela temática e idade do protagonista da obra de Ness (2016), a narrativa demonstrou sua potencialidade para cativar os jovens leitores, também em fase de descobertas provenientes do processo de individuação. Pelo tratamento temático, pelo hibridismo de gêneros textuais, pelo recurso à metaficção e pela linguagem dotada de valor estético, a obra atingiu o jovem leitor e fomentou sua formação como leitor estético (ECO, 2003), que reflete sobre a própria constituição textual. Em síntese, a obra de Ness (2016), por meio de uma história moldura sobre um monstro que, para emancipar um jovem rapaz, conta-lhe histórias as quais se assemelham a contos de fadas, ativou os conceitos prévios e as memórias de leitura dos alunos, para subvertê-las, pela ruptura. Desse modo, assegurou sua ampliação de horizontes de expectativa.

A recepção da obra e a busca pela formação do leitor mediante o Método Recepcional (BORDINI; AGUIAR, 1988) foi definida e executada proficuamente pela sala de aula em particular, no ano de 2022, pois esses estudantes provinham de práticas de leitura com seus professores, entretanto, a aplicação do Método em forma espiral permitiu uma tomada de consciência por parte dos alunos em relação à vida e à literatura. No processo de coroamento da pesquisa sobre a recepção da obra, com o filme homônimo, *Sete minutos depois da meia-noite* (2016), dirigido por Juan Antonio Bayona (2016), notando as indagações que surgiram entre as várias semioses. Em síntese, o trabalho não se encerrou, pelo contrário, ele norteou o desejo de continuidade com posteriores leituras, inclusive, de forma autônoma pelos alunos. Conforme, Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1988), o Método Recepcional não se encerra, antes, promove o desejo de novas reestruturações e de continuidade. Nisto reside sua riqueza.

## Referências

ABOUT ME. Disponível em: <patrick.ness.com>. Acesso em: 29 dez. 2023.

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

AGUIAR, Vera Teixeira de; **Leitura literária: da teoria à prática social**. In: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40359/1/01d17t08.pdf>

ALBISSÚ, Nelson. **Aventuras de Pedro Malasartes/** Nelson Albissú. Ilustrações, Rodrigo Abrahim. –1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ALMEIDA, Maria do Socorro Pereira de; BESERRA, Eduardo de Lima. **Literatura na sala de aula: texto literário e humanização**. In: BERTO, Jane Cristina Beltramini; CHAGURI, Jonathas de Paula; GUIMARÃES, Lílian Noemia Torres de Melo; SANTOS, Maria de Fátima Silva dos. (Org.). Estudos do GEPL: formação docente em tempos de pandemia. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022.

AUERBACH, Erich. **Mímesis. A representação da realidade na literatura ocidental**. Trad. George Sperber. São Paulo: Perspetiva, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

BELINK, Tatiana, 1919. **Limeriques do bípede apaixonado/** Tatiana Belink; Ilustrações de Andrés Sandoval. – São Paulo: editora 34, 2013 (3ª Edição).

BICHONNIE, Henriette, **O Monstro Peludo**, Henriette Bichonnie, 1ª ed, São Paulo: Ed SM, 2009.

BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá: Eduem, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. Trad. Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOUCHARD, Hervé. **Harvey, como me tornei invisível/** Hervé Bouchard; ilustrações Janice Nadeau; tradução Luciano Vieira Machado. – São Paulo: Editora, Pulo do Gato, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/** organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. - Brasília: FNDE, Estação gráfica, 2006.

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo/** Chico Buarque; ilustrações Ziraldo. – 40 ed. – 3. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre teoria e a prática**. Petrópolis: Vozes, 2005;

CABRAL, Rodrigo Espinosa. **Coleção aventuras grandiosas VI**/ adaptação de Rodrigo Espinosa Cabral. – 1. Ed. – São Paulo: Rideel, 2006.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

COALE, Sam Coale. Os sistemas e o indivíduo: monstros existem. In: JEHA, Julio (Org.). **Monstros e monstruosidades na literatura**. Minas Gerais: Editora UFMG, 2007.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CANDIDO, Antonio - **A personagem da ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

CANDIDO, Antonio. Esclarecendo. **Literatura e Sociedade**, n.5, São Paulo: DTLLC-FFLCH-USP, 2000, pp. 186-189.

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

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2017.

DALVI, Maria Amélia; **Leitura de literatura na escola** –1ª.ed. Parábola editorial, 2013

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002

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

FAILLA, Zoara. **Retratos da leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FARNIA, F., & POURGIV, F. (2017). **Empowerment in A Monster Calls by Patrick Ness**. LIBRI. Linguistic and Literary Broad Research and Innovation, 6(2), pp. 41-49.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. **Construindo histórias de leitura: a leitura dialógica enquanto elemento de articulação no interior de uma biblioteca vivida**. 2009. 456 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/94050>>.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro; CARRIJO, Silvana Augusta Barbosa. **A literatura juvenil de autoria feminina e seus reflexos: uma análise da obra a contagotas**, de Ana Carolina Carvalho. *Revista Letras Raras*, v. 7, n. 3, 2018, p. 154-176.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FILIPOUSKI, M. A.; MARCHI, D M. **A formação do leitor jovem: temas e gêneros da literatura**. Porto Alegre: Edelbra, 2009.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 2020.

FORTES, Antón. **Fumaça**/ Antón Fortes; tradução Marcos Bagno; ilustrações de Joanna Concejo. – Curitiba: Positivo, 2011.

FOX, Geoff; GIRARDELLO, Gilka. **A narração de histórias na sala de aula**. In: Baús de chaves da narração de histórias. GIRARDELLO, Gilka (Org.). 4. ed. Santa Catarina: SESC, 2008.

FURTADO, Felipe. **A construção do fantástico na narrativa**. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Pedro: o menino que tinha o coração cheio de domingo**/ Bartolomeu Campos de Queirós; Ilustrações Sara Ávila de Oliveira. – 5. Ed. – São Paulo: Gaia, 2011.

GOTTESFELD, Jeff. **A árvore no quintal: olhando pela janela de Anne Frank**/ Geff Gottesfeld; ilustração Peter Mccarty; tradução Luiz Antonio Aguiar. – 3. Ed. – Rio de Janeiro: Galera Record, 2018.

GIMENEZ, Queila da Silva. **Ficção crossover best-seller no mercado editorial brasileiro: uma análise da produção e circulação de oito romances de língua inglesa (2000-2013)**. 2021. 378 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2021.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. Trad. André Cechinel. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011. 280p.

INGARDEN, Roman. **A obra de arte literária**. Trad. Albin E. Beau, Maria C. Puga e João F. Barrento. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1979.

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

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

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

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. *In*: LIMA, Luiz Costa. **A Literatura e o leitor**: textos de estéticas da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JEHA, Júlio (Org.). **Monstros e monstruosidades na literatura**. Minas Gerais: Editora UFMG, 2007.

LAJOLO, Marisa. **No mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo, SP: Ática, 1994.

LIMA, Luiz Costa (org). **A literatura e o leitor**. 2. ed. Rio: Paz e Terra, 1979.

MINGAU, Muriel. **No oco da avelã**; ilustrações Carmem Segovia; Tradução Chantal Castelli. – São Paulo: Editora Rodopio, 2013.

MONTES, Zeco Homem de. **A onça Dolores e o bode Quirino**/ Zeco Homem de Montes; ilustrações Deborah Engelder. – São Paulo: ÔZé Editora, 2013.

MORALES, Yuyi. **Só um minutinho: um conto de esperteza num livro de contar**/ Yuyi Morales; tradução Ana Maria Machado. – 1. Ed. – São Paulo: FTD, 2006. – (Série Arca de Noé).

NESS, Patrick. **Sete minutos depois da meia-noite**. Trad. Paulo Polzonoff Junior. Ribeirão Preto: Novo Conceito Editora, 2016.

NIVOLA, Claire A. **Plantando árvores no Quênia: a história de Wangari Maathai**/ Claire A. Nivola; tradução Isa Mesquita. – São Paulo: Comboio de Corda, 2010.

NUÑEZ, Carlinda Fragale Pate. Apresentação. *In*: NUÑEZ, Carlinda Fragale Pate; SILVA, Egle Pereira da Silva (Orgs.). **O monstruoso em obras da literatura-mundo**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2020, 1ª ed.

OLIVEIRA, Ana Arlinda. O professor como mediador das leituras literárias. *In*: Literatura: ensino fundamental/Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: BILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. (Org.). **Escola e leitura: velhas crises, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

RAMOS, Ana Margarida.; MOURÃO, Sandie; CORTEZ, Maria Teresa (orgs.). **Fractures and disruptions in Children's Literature**. UK: Cambridge Scholar Publishing, 2017.

RESENDE, Beatriz. **A literatura e a cidade vistas de perto**. *In*: RESENDE, Beatriz. **Contemporâneos: expressões da literatura brasileira no século XXI**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra: Biblioteca Nacional, 2008.

RIBEIRO, C. M.; MARTINS, M. R. Luto infantil e o processo de ressignificação da vida: a trajetória de Maria em Corda Bamba, de Lygia Bojunga. **Terra Roxa e Outras Terras: Revista de Estudos Literários**, [S. l.], v. 39, p. 131–142, 2020. DOI: 10.5433/1678-2054.2020v39p131. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroxa/article/view/41500>. Acesso em: 30 dez. 2023.

RODRIGUEZ, Ana Carolina Vieira. **Coleção aventuras grandiosas/** adaptado por Ana Carolina Rodriguez– 1. Ed. – São Paulo: Rideel, 2005.

RUSSO, Maria de Fátima e VIAN, Maria Inês Aguiar. **Alfabetização: um processo em construção**. São Paulo: Saraiva, 2001.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Aprender sempre, volumes 1 e 2**. Caderno do professor: Língua Portuguesa e Matemática. São Paulo: SEE-SP, 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista** (Versão 1). São Paulo: SEE-SP/UNDIME-SP, 2018.

STAM, Robert, 1941- **Introdução a teoria do cinema**. Robert Stam; tradução Fernando Mascarello. - Campinas, SP: Papyrus, 2003- (Coleção Campo Imagético).  
\_\_\_\_\_. **Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade**. New York University. *Revista Ilha do Desterro*: Florianópolis, nº 51, p. 019-053, jul./dez. 2006.

**SETE minutos depois da meia-noite**. Direção: J. A. Bayona. Produção: Belén Atienza; Mitch Horwits e Jonathan King. Intérpretes: Lewis McDougall; Felicity Jones; Sirgouney Weaver; Liam Neeson e outros. Roteiro: Patrick Ness. Distribuidora: Diamond Films. 2016. 1 DVD (108 min).

SOARES, Magda. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e escrever**/Magda Soares. – 1. ed. 5ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2022.

SOUSA, Renata Junqueira de. **Biblioteca escolar e as práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas: Mercado das letras, 2009.

SOUSA, Renata Junqueira de. **Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade**. New York University. *Revista Ilha do Desterro*: Florianópolis, n. 51, p. 19-53, jul./dez. 2006.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

YUNES, Eliana. **Literatura de fronteira: um caso sem ocaso (ou a escritura de Bartolomeu Campos de Queirós)**. *Revista Textura*, n.29, set./dez. 2013, p. 123-131.  
VODICKA, Felix. **A história da repercussão das obras literárias**. In: TOLEDO, Dionísio. **Círculo linguístico de Praga: estruturalismo e semiologia**. Porto Alegre: Globo, 1978.

WOLFGANG, Iser. **O ato da Leitura: uma teoria do efeito estético- Vol. 2.** Trad de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999.

XAVIER, Ismail. **A experiência do cinema** (antologia) organizada por Ismail Xavier. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência.** 10. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

ZACUL, Maria Cristina de Senzi. **Cinema e Educação: algumas leituras possíveis.** Maria Cristina de Senzi Zacul, Denis Domeneghetti, Alessandra Aparecida Viveiro (org). São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2015.

ZAPPONE, Mirian Hisae Y. Estética da recepção. *In.* BONNICI, Thomas; ZOLIN. (org.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas.** Maringá: Eduem, 2003.

ZIBORDI, Maíra Isabel. **A produção literária de Graziela Bozano Hetzel: reflexões sobre suas potencialidades na formação do leitor.** 2022. 142 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2022.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da Literatura.** Regina Zilberman. São Paulo: Ed Ática, 1989.

ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola.** Via Atlântica, São Paulo, v. 1 n. 14, p. 11-22, 2009.

<https://www.lumenpublishing.com/journals/index.php/libri/article/view/1667>. Acesso em: 27 abr. 2022.

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/ensino-medio/203-literatura-infantil-reflexoes-e-praticas>. Acesso em 04 abr. 2022m<doc\_final.pdf (mec.gov.br) > acesso em : 04/11/22

<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso 04/11/22<DEMANDANET ASSIS>. Acesso em: 04/11/22

<SME - EMEIF Prof. <sup>a</sup> Mafalda Salotti Bartholomei (assis.sp.gov.br)>acesso em 28/12/22

## ANEXOS

### PROJETOS REALIZADOS NA EMEIF MAFALDA SALOTTI BARTHOLOMEI EM 2022

#### **PROJETO DE LEITURA**

**OBJETIVOS:** Proporcionar o conhecimento de vários saberes por meio da leitura de vários gêneros textuais, com visitas semanais à sala de leitura da escola, leituras em espaços abertos, aula de leitura direcionada para os alunos lerem no pátio da escola utilizando os mais vastos recursos disponíveis na unidade escolar. Com isso, objetiva-se agregar o desenvolvimento de habilidades e competências relevantes para o processo de aprendizado posto em prática.

**JUSTIFICATIVA:** A leitura é um instrumento fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem em todos os níveis de ensino e é um fator primordial para a alfabetização que deve acontecer no ciclo I. Dessa maneira, o presente projeto tem como intuito promover as práticas de leitura em ambiente designado ao propósito (sala de leitura) para desenvolver as habilidades leitoras em prol de estímulo à promoção de competências essenciais no processo de ensino-aprendizagem.

**TEMPO DE DESENVOLVIMENTO:** 07/02/2022 a 02/12/2022

**ESPAÇO FÍSICO:** sala de aula, sala de informática, biblioteca e espaços livres da escola.

**RECURSOS:** Textos, livros, lousa digital, jornais, revistas, sulfite, cartolina, lápis de cor, lápis preto, tesoura, TNT várias cores, cola, internet, livro didático, TV e rádio.

**DESENVOLVIMENTO:** As aulas serão voltadas para vista à sala de leitura, apresentação e contato com vários tipos de gêneros textuais e outros recursos didáticos relevantes ao desenvolvimento das habilidades leitoras e o gosto pela leitura como princípio desencadeador do ato de ler como aprendizagem e meio de conhecimento no

dia a dia. Também utilizaremos aulas expositivas e mediadoras por tecnologia, como sala invertida, entre outros, tendo como meta o desenvolvimento e gosto pela leitura.

**PRODUTO FINAL:** Como produto final do projeto A LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL I, na reunião de pais, as classes organizarão uma exposição de seus trabalhos relacionados ao tema trabalhado, na qual as famílias conhecerão um pouco das atividades desenvolvidas pelos discentes no decorrer do bimestre.

**AVALIAÇÃO:** A avaliação será mediante a observação da participação dos alunos no desenvolvimento das atividades propostas no decorrer dos quatro bimestres do presente ano.

**PROJETO HÁBITOS ALIMENTARES SAUDÁVEIS**  
**TEMA: HÁBITOS ALIMENTARES SAUDÁVEIS**

**OBJETIVO GERAL:** Apresentar uma rotina de educação com bons hábitos alimentares, que sejam ricos em propriedades para a vida saudável dos educandos.

**JUSTIFICATIVA:** O intuito do presente projeto é proporcionar aos alunos o desenvolvimento do conhecimento relacionado à importância de se ter uma boa alimentação, bem como conhecer os tipos de alimentos e suas contribuições para o bem-estar dos indivíduos. Nessa perspectiva, as classes do 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano desenvolverão, no presente bimestre, a vivência e a dinâmica do projeto “Hábitos Alimentares Saudáveis”.

**TEMPO DE DESENVOLVIMENTO:** 07/02/2022 a 29/04/2022

**ESPAÇO FÍSICO:** sala de aula, sala de informática, biblioteca e espaços livres da escola.

**RECURSOS:** Textos, livros, lousa digital, jornais, revistas, sulfite, cartolina, lápis de cor, lápis preto, tesoura, TNT várias cores, cola, internet, livro didático, TV e rádio.

**DESENVOLVIMENTO:** Aulas expositivas, sala invertida, roda de conversa, palestras com profissionais da área nutricional, jogos relacionados ao tema do projeto.

**PRODUTO FINAL:** Como produto final do projeto, Hábitos Alimentares Saudáveis, na reunião de pais referente ao primeiro bimestre. As classes organizarão uma exposição de seus trabalhos relacionados ao tema trabalhado. Na ocasião, as famílias conhecerão um pouco das atividades desenvolvidas pelos alunos no decorrer do bimestre.

**AValiação:** A avaliação se dará mediante a observação da participação dos alunos no desenvolvimento das atividades propostas no decorrer do primeiro bimestre do presente ano.

### **PROJETO MÚSICA NA ESCOLA** **TEMA: MUSICALIZAÇÃO**

**OBJETIVO GERAL:** Ampliar o repertório cultural de nossos discentes e, com isso, expandir o conhecimento cognitivo, emocional e afetivo.

**JUSTIFICATIVA:** Em se tratando de formas de expressão humana, a música justifica seu papel na educação, pois através dela a criança compreende o mundo em que vive e desenvolve aptidões como criatividade e expressão, como esclarece Beber (2012): “[O] uso da música em escolas como auxiliar no desenvolvimento infantil tem revelado sua importância singular, pois através das canções vive, explora, o meio circundante e cresce do ponto de vista emocional, afetivo e cognitivo, cria e recria situações que ficam gravadas em sua memória e que poderão ser realizada quando adultos” (BEBER, 2012, p. XXX). Sendo assim, como justificativa do nosso projeto, compreendemos que a música precisa ser utilizada no cotidiano da sala de aula pelos docentes, uma vez que ela favorece a interação e a socialização das crianças, propiciando, ainda, momentos de aprendizagem no qual as aulas se tornam mais prazerosas e dinâmicas.

**TEMPO DE DESENVOLVIMENTO:** 03/10/2022 a 02/12/2022

**ESPAÇO FÍSICO:** sala de aula, sala de informática, biblioteca e espaços livres da escola.

**RECURSOS:** Textos, livros, lousa digital, jornais, revistas, sulfite, cartolina, lápis de cor, lápis preto, tesoura, TNT várias cores, cola, internet, livro didático, sala de informática, biblioteca, caixa de som, TV e rádio.

**DESENVOLVIMENTO:** Aulas expositivas, sala invertida, roda de conversa, apresentação de músicos na escola, jogos relacionados ao tema do projeto.

**PRODUTO FINAL:** Como produto final do projeto Música na Escola, na reunião de pais, as classes organizarão uma exposição de seus trabalhos relacionados ao tema trabalhado, na qual as famílias conhecerão um pouco das atividades desenvolvidas pelos alunos no decorrer do bimestre.

**AVALIAÇÃO:** A avaliação será mediante a observação da participação dos alunos no desenvolvimento das atividades propostas no decorrer do presente ano.

**PROJETO PONTOS CULTURAIS DE ASSIS**  
**TEMA: CULTURA**

**OBJETIVOS:** Ampliar o repertório cultural de nossos discentes e, com isso, expandir o conhecimento cognitivo, emocional e afetivo.

**JUSTIFICATIVA:** Tratando-se da formação de um cidadão completo, o reconhecimento dos pontos culturais de nossa cidade é de total relevância, sobretudo pelo fato de muitos assisenses não conhecem as possibilidades de acesso à cultura que nossa cidade oferece.

**TEMPO DE DESENVOLVIMENTO:** 01/08/2022 a 30/09/2022.

**ESPAÇO FÍSICO:** sala de aula, sala de informática, biblioteca e espaços livres da escola.

**RECURSOS:** Textos, livros, lousa digital, jornais, revistas, sulfite, cartolina, lápis de cor, lápis preto, tesoura, internet e sala de informática.

**DESENVOLVIMENTO:** Por meio de aulas expositivas, apresentaremos aos alunos todos os pontos culturais de Assis, com vídeos expostos pelo *YouTube*, rodas de conversa sobre a mesma temática, jogos relacionados ao tema e atividades que forem pertinentes.

**PRODUTO FINAL:** Como produto final do projeto, gostaríamos de realizar um passeio com a turma para algum ponto cultural de Assis que ainda estipularemos qual será, devido a consulta que precisaremos realizar na Secretaria de Cultura de Assis.

**AValiação:** A avaliação será mediante a observação da participação dos alunos no desenvolvimento das atividades propostas no decorrer do projeto.

Em parceria com a UFCL Unesp de Assis, duas estudantes de psicologia disponibilizam 50 (cinquenta) minutos de aula para desenvolver junto à turma de 5º (quinto) ano da EMEIF Profª Mafalda Salotti Bartholomei.

### **Projeto: “Psicologia e formação de leitores no contexto da Educação Básica”**

Se ocupar da formação de leitores constitui um grande desafio. As queixas escolares em relação à leitura indicam que os estudantes passam pelo primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental, muitas vezes, sem o domínio necessário dessa atividade. A proposição desse projeto, que almeja um trabalho por meio da contação e construção de histórias, justifica-se tendo em vista o aporte do lúdico e do simbólico como uma ferramenta adicional na atenção às demandas escolares das crianças da rede pública, como forma de auxiliar nas capacidades de reflexão e de apropriação-objetivação de saberes e conteúdos presentes na escola, assim como um auxílio no processo de alfabetização. A proposta de trabalho não pretende se concentrar no “estímulo à leitura” ou na criação de um “hábito leitor”, mas focalizar a questão da mediação como conceito-chave para compreender a relação que o sujeito estabelece com a leitura. Na ausência de uma efetiva formação como leitores, somos incapazes de exercer plenamente a nossa cidadania, haja vista que a leitura, como um instrumento que medeia a relação do homem com a realidade, possibilita-nos ampliar a consciência dos processos históricos e olhar criticamente a sociedade que nos cerca para intervir nela e modificá-la. Considerar a formação de leitores numa sociedade que vem mudando rapidamente, sobretudo no âmbito tecnológico, constitui um desafio. Se, por um lado, hoje temos acesso a um volume significativo de materiais que incluem desde acervos de obras literárias, de pesquisa e de referência, que chegam à escola pública, por exemplo, por meio do Programa Nacional de Biblioteca da Escola – PNBE – instituído desde 1997; por outro, ainda há obstáculos que impedem a plena formação do leitor. Sabe-se que a aprendizagem da leitura, para a maioria dos brasileiros, está diretamente associada à experiência escolar, uma vez que é nesse contexto que muitos de nós tivemos o primeiro contato com essa atividade que permeia todo o cotidiano da escola (KLEIMAN, 2012). Entretanto, ao se deslocar o foco da questão da alfabetização e do letramento para a formação de leitores, a análise deve contemplar um amadurecimento da relação do sujeito com a leitura, para além das exigências curriculares de uma dada escola e considerar a diversidade de mediadores possíveis presentes no processo de apropriação e objetivação da leitura. Guedes-Pinto (2008) identificou diferentes mediadores do processo de apropriação da prática leitora e, apoiando-se em Chartier (2001 apud GUEDES-PINTO, 2008), sinaliza a impotência de centrar os estudos somente na materialidade dos textos, argumentando a favor de um olhar para as práticas de apropriação desses objetos por seus leitores focalizando em seus estudos a

materialidade de que se constituem os objetos que sustentam os textos, que lhes dão suporte e que também intermedeiam a relação do leitor com o texto, interferindo, com isso, nos sentidos atribuídos ao que é ler, ao que se lê e ao como se lê. A temática envolvendo o ato de ler mostra-se atual e de grande relevância, tendo em vista que as queixas escolares em relação à leitura indicam que, em alguns casos, os alunos passam pelo primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental e chegam à adolescência sem o domínio necessário para fazer dessa atividade um instrumento de inserção social. Os dados atuais de avaliação do ensino no Brasil apresentam indicadores com relação à leitura que não podem ser desconsiderados. Segundo o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA/2012 – 49,2% dos alunos brasileiros de quinze anos não são capazes de deduzir informações do texto que não estejam em destaque, de reconhecer relações entre suas diferentes partes e não conseguem compreender nuances da linguagem. Esse é um tema importante e merece atenção, uma vez que pode ser caracterizado como uma contribuição aos estudos em Psicologia da Educação, ao incluir o aspecto da mediação da leitura como um elemento no processo de desenvolvimento do ser humano. A compreensão histórico-cultural dos processos psicológicos, presentes na relação do homem com a linguagem, amplia o debate e traz elementos significativos para o estudo sobre o incremento da leitura e sobre os modos pelos quais nós nos apropriamos dela. A psicologia Histórico-Cultural reitera o papel das mediações como fundamento do psiquismo humano. Em Vygotsky (1995), encontramos as explicações para a natureza sócia histórica e cultural das funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, que se constituem a partir das funções naturais de caráter biológico e involuntário. A partir da imersão do sujeito na cultura, que converge para a apropriação das objetivações humano-genéricas, acontece uma reestruturação do psiquismo e, nesse percurso, a linguagem desempenha papel fundamental. Conforme salienta Vigotski (1995), a linguagem escrita é um simbolismo de segunda ordem e requer uma aprendizagem diferenciada se comparada à linguagem oral, pois aquela não é espontânea nem se adquire de forma assistemática, ao contrário, demanda planejamento e sistematização. Sendo assim, a educação escolar objetiva essa função, já que se organiza, formalmente, de maneira a cumprir o papel de formar sujeitos leitores e escritores. Entendemos que a escola e todos os equipamentos educacionais e de promoção de cultura têm o compromisso político e social de constituir-se num espaço de formação crítica e reflexiva, contribuindo para uma educação desenvolvente que possibilite a emancipação dos sujeitos, instrumentalizando-os de forma a poder

compreender a sociedade, em geral, e o contexto social em que estão inseridos. Contar ou construir histórias com as crianças não constitui um fim em si mesmo, não é remédio para os males da educação e nem deve ser compreendida como uma técnica que funciona isoladamente. As histórias podem se constituir em um instrumento importante de ensino e de aprendizagem dependendo de como tal instrumento é utilizado. Além disso, o contato da criança com histórias infantis pode funcionar como instrumento facilitador do processo de alfabetização, uma contribuição fundamental, tendo em vista que o domínio da leitura e da escrita se constitui em uma via de acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade sendo, portanto, um elemento central no processo de humanização dos indivíduos. É importante enfatizar que o sentido de alfabetização que estamos abordando aqui nada tem a ver com a concepção da capacidade de leitura e escrita como simples habilidades de decodificação. Leite (2001) mostra-nos que métodos embasados nesta premissa tendem a educar analfabetos funcionais, ou seja, sujeitos que detêm tais habilidades, porém não conseguem utilizá-las efetivamente em suas vidas. Deve-se considerar, ainda, a importância dessa temática para a formação inicial do psicólogo, uma vez que possibilitará ao graduando uma aproximação aos conceitos da psicologia Histórico-Cultural na sua interface com a Educação em relação ao campo da leitura, como nos estudos de Arena (2010) e de Zilberman & Silva (2001), valorizando a relação entre aspectos inter e intrassubjetivos presentes na constituição do sujeito, no caso, especificamente à atividade leitora, a fim de melhor compreender as nuances desse processo pautado em uma visão crítica e histórico-dialética do desenvolvimento humano. Ressaltamos que o presente projeto, em caráter de continuidade, segue os mesmos princípios de dois trabalhos anteriores – “CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA A FORMAÇÃO DE JOVENS LEITORES: dialogando com as práticas escolares” e “CONTAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE HISTÓRIAS: a mediação da Psicologia na leitura de texto e contexto” – ambos desenvolvidos junto ao Programa Núcleos de Ensino – PROGrad/UNESP entre os anos de 2014-2015 e 2016-2017, respectivamente. Assim, reiteramos a proposta de constituir mais um campo de atuação para estudantes adultos comprometidos com uma educação pública de qualidade visando ao desenvolvimento humano, qual seja, a escola de Educação Básica como um espaço dedicado à formação de crianças leitoras e críticas.

## OBJETIVOS

- Possibilitar às crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, por meio da contação e construção de histórias e atividades lúdicas, o conhecimento de conteúdos históricos e culturais – notadamente aqueles que compõem a cultura brasileira – com a finalidade de contribuir para o processo de aprendizagem e desenvolvimento, sensibilizando para a importância da leitura no processo de alfabetização. Ainda pretende-se intermediar a relação entre os pais (ou responsáveis pelas crianças) e a escola, com o intuito de promover o conhecimento acerca da importância dos processos educativos para o desenvolvimento infantil;
- identificar a compreensão que os estudantes de Psicologia têm quanto à atividade de leitura e quanto aos modos como ocorrem as mediações produzidas no espaço escolar e em outros contextos, tendo em vista ampliar o conhecimento acerca dos elementos mediadores interpostos na relação da criança com a leitura;
- habilitar os graduandos a proposição de conteúdos e práticas oriundos da Psicologia Histórico-Cultural à formação do sujeito leitor, suscitando necessidades e motivos e buscando analisar a função social desempenhada pelos elementos mediadores nesse processo.

## METODOLOGIAS

As crianças participantes do projeto deverão estar em idade escolar, mais especificamente matriculadas no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Os encontros serão realizados semanalmente, em grupo e na forma de oficinas, que acontecerão em horário a ser definido. Essas oficinas deverão cumprir, ao longo do processo, o objetivo supracitado neste documento, mais especificamente direcionadas às seguintes finalidades:

- 1) estabelecer vínculos das crianças entre si e com os estagiários, entendendo que a criação desse vínculo é de extrema importância para a permanência no projeto e para o envolvimento deles nas atividades propostas. A educação desses vínculos será estimulada por meio do incentivo às relações de respeito mútuo, da valorização dos saberes trazidos por cada integrante e da proposição e viabilização de atividades que dialoguem com as demandas das crianças;
- 2) fomentar vínculos entre as crianças e o espaço escolar. As atividades serão propostas utilizando os mais variados espaços disponibilizados pela instituição: salas, parque, áreas externas e até mesmo outros espaços públicos próximos à escola;

3) Apreender os diferentes desejos e necessidades dos participantes, por meio de observações e análises das inter-relações grupais, as quais permitirão que as propostas apresentadas ao grupo pelos estagiários partam, a princípio, de temas que despertem interesse nas crianças. Nesse sentido, os temas, os livros e as atividades para as oficinas serão construídos por meio de dinâmicas e jogos simbólicos tão logo aconteçam os primeiros encontros (e sempre que os estagiários julgarem necessário ao longo do projeto);

4) como já descrito, as atividades propostas deverão partir, inicialmente, de conteúdos com os quais as crianças tenham afinidade. Contudo, deverão ser priorizados os seguintes aspectos:

I) identificação prévia de seus principais anseios e conhecimentos sobre a leitura;

II) promoção de atividades que estimulem a comunicação, incitem a participação ativa e crítica e a criatividade;

III) apresentação de leituras que dialoguem com suas experiências, oportunizando “ferramentas” para que possam interpretar essas leituras de modo a relacioná-las com a realidade vivida;

IV) estímulo à comunicação e à expressão dos participantes;

5) As oficinas terão como proposta efetivar o contato das crianças, primeiramente, com a leitura e com diferentes tipos de linguagens (corporal, musical, escrita). Para tanto, as atividades serão dirigidas às crianças com o intuito de estimulá-las a:

I) relacionar diferentes “formas de leitura”: interpretar, por meio de desenhos, uma poesia, fotografar elementos significativos de uma dada canção e dramatizar textos são alguns exemplos possíveis de como podemos manejar e expandir o universo da leitura no qual os participantes se inserem;

II) estimular o contato com os livros de literatura e com o espaço de leitura. Para tanto, serão dirigidas atividades nas quais eles atuem no espaço e o modifique, expondo suas ilustrações, poesias, reorganizando seus painéis e livros expostos, segundo seus interesses;

III) introduzir e aprofundar seus conhecimentos sobre a cultura brasileira e, ao fazê-lo, fomentar a busca de elementos culturais significativos que estejam em conexão com o seu cotidiano e outros novos conhecimentos, a fim de que possam expandir a compreensão que possuem sobre o que é cultura.

As oficinas poderão combinar diferentes estratégias/atividades, tais como:

- Contação de histórias – sobretudo pelos estagiários, porém pretende-se fomentar espaços para que as crianças pratiquem a contação;
- Construção de textos coletivos, nos quais cada participante contribua com ideias, sugestões e críticas;
- Leitura dramatizada;
- Dinâmicas de grupo (com objetivos específicos);
- Passeios com registro a lugares previamente combinados em função de interesses e necessidades do grupo;
- Visitas à biblioteca municipal;
- Registros fotográficos;
- Confeção de livros de histórias;
- Atividades que utilizem músicas, poemas, filmes, e outros recursos;
- Modelagem com argila;
- Construção com material reciclável;
- Construção de instrumentos musicais da cultura popular brasileira com materiais recicláveis; - parcerias com adultos e idosos da comunidade, para acrescentar na produção e na contação de histórias;
- Outros.