



**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE
CAMPUS MATA NORTE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

CONCEIÇÃO MARIA GOMES BALDASSO

**A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO
NA FORMAÇÃO DO LEITOR DO 9º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR
DO LETRAMENTO LITERÁRIO NUMA
ESCOLA DO MUNICÍPIO DO RECIFE**

**NAZARÉ DA MATA – PE
2018**

CONCEIÇÃO MARIA GOMES BALDASSO

**A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO
NA FORMAÇÃO DO LEITOR DO 9º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR
DO LETRAMENTO LITERÁRIO NUMA
ESCOLA DO MUNICÍPIO DO RECIFE**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Língua Portuguesa-PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco-UPE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Amara Cristina de Barros e Silva Botelho.

**NAZARÉ DA MATA / PE
JUNHO / 2018**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Campus Mata Norte CMN/UPE
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa

B1751

Baldasso, Conceição Maria Gomes.

A Leitura do texto literário na formação do leitor do 9º ano do Ensino Fundamental a partir do letramento literário numa escola do Município do Recife. / Conceição Maria Gomes Baldasso. – Nazaré da Mata: o autor, 2018.
149: Il.

Orientador: Dr^a. Amara Cristina de Barros e Silva Botelho.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco. Campus Mata Norte. Mestrado profissional em Letras-PROFLETRA, 2018.

1. Leitura. 2. Leitura do texto literário. 3. Formação do leitor. 4. Letramentos. 5. Letramento Literário. 6. Estética da Recepção. 7. Método Recepcional.I. Título. II. Botelho, Amara Cristina de Barros e Silva. (orient.).

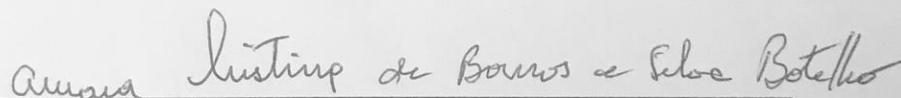
CDD 20th ed. – 807
Rosa Cristina - CRB4/1841

CONCEIÇÃO MARIA GOMES BALDASSO

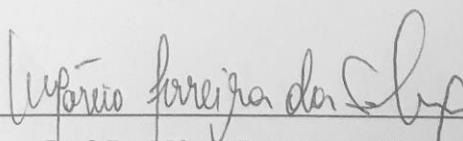
A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO DO LEITOR DO 9º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DO LETRAMENTO LITERÁRIO NUMA
ESCOLA DO MUNICÍPIO DO RECIFE

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras-
PROFLETRAS da Universidade de
Pernambuco, *Campus* Mata Norte, como
requisito para obtenção do título de
Mestre em Letras, em 13/06/2018.

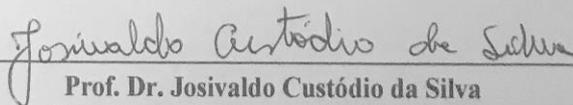
DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Amara Cristina de Barros e Silva Botelho
Orientadora (UPE/Mata Norte)



Prof. Dr. Márcio Ferreira da Silva
Examinador Externo (UFAL)



Prof. Dr. Josivaldo Custódio da Silva
Examinador Interno (UPE/Mata Norte)

Nazaré da Mata- PE

2018

Que a leitura seja
sempre uma forma de
libertação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade concebida;

Ao meu querido esposo, pelo carinho, respeito, estímulo, compreensão amor;

Aos meus queridos filhos Gabriela e Bruno pelo incentivo e afeto;

À minha nora Gabriela e genro Júlio Gil pelo apoio;

À minha mãe, exemplo de mulher forte, otimista, generosa e amiga do saber;

À minha inesquecível orientadora Cristina Botelho, pelo exemplo de dedicação ao ensino, compromisso e amor pelo que faz;

Aos meus colegas de turma, pelo companheirismo e amizade inesquecíveis;

Aos professores e coordenadores do Profletras da UPE, por compartilharem seus conhecimentos;

A todos os colaboradores e trabalhadores responsáveis por manter o funcionamento dessa universidade;

RESUMO

Esta dissertação de mestrado profissional, de natureza interventiva, considera a leitura do texto literário na escola importante para formação de leitores reflexivos. Assim, como estratégia para atividades de leitura com o gênero conto foram aplicadas quatro oficinas literárias mediadas pelo Letramento Literário de Cosson (2014b) sob a luz da sequência básica em uma turma do 9º ano do ensino fundamental numa escola do município do Recife em Pernambuco. A pesquisa-ação foi importante por favorecer o estreitamento entre a teoria e a prática pedagógica através de uma intervenção a qual contribuiu para a formação do leitor. A pesquisa qualitativa, como método de investigação subjetivo, oposto a análises estatísticas, serve como fonte para analisar os saberes importantes para formação do indivíduo incluso numa atividade literária. O objetivo geral visa analisar as dimensões reflexivas da leitura dos alunos a partir da teoria da Estética de Recepção de Jauss (1979), da Teoria do Efeito de Iser (1979), do Método Receptional de Aguiar & Bordini (1988) e Zilberman (1989) como saberes que consideram o leitor como criador de significados das obras literárias. Como os gêneros literários possuem especificações linguísticas e formais próprias, a pesquisa trouxe para o centro das discussões o conceito do gênero conto a partir dos estudos de Cortázar (2006), Poe (2000) e Moisés (2012) para apoiar as análises e interpretações que fazem parte da pesquisa. A formação de leitores pressupõe analisar conceitos importantes sobre leitura e leitura literária como forma de compreender como o processo de leitura se configura na apreensão dos saberes, portanto autores como Jouve (2002; 2012), Martins (1994), Colomer (2006), Freire (1996), Kleiman (2016), Candido (2011), Silva (1991) foram fundamentais para proposta de formação do leitor na escola. O Letramento e o Letramento Literário dispõem a aprendizagem da leitura e da escrita como uma prática social cujos indivíduos aprendem por meio da interação e compartilhamento de experiências numa determinada situação e contexto. Nesse sentido, autores como Street (2014), Cosson (2014b) e Soares (2014) trouxeram contribuições pertinentes à prática de leitura que incorpora a socialização dos estudantes como fonte de apreensão do conhecimento, uma vez que nas oficinas literárias as práticas de leitura contemplaram a socialização e a interação entre os alunos como parte relevante para construção da pesquisa. A partir das considerações referidas até aqui, a formação do leitor literário está diretamente relacionada a uma prática pedagógica preocupada em proporcionar que os alunos em contato com a leitura literária sejam ativos e reflexivos a fim de que a literatura tenha sentido e valor para eles.

Palavras-chave: Leitura. Leitura do texto literário. Formação do leitor. Letramentos. Letramento literário. Estética da Recepção. Método Receptional.

ABSTRACT

This professional master dissertation of interventional nature considers the reading of the literary text in the school important for the formation of reflective readers. As well as support for reading activities with the genre “tale”, four literary workshops mediated by the Literary Literacy of Cosson (2014b) were applied according to the basic sequence in a class of the 9th year elementary school in the city of Recife in Pernambuco. The action research was important because it favors the narrowing between theory and pedagogical practice through an intervention that contributes to the formation of the reader in the school, while qualitative research as a method of subjective investigation, as opposed to statistical analysis, serves the research as source to analyze the important knowledge for the formation of the individual included in a literary activity. The general objective is to analyze the reflective dimensions of students reading from Jauss' theory of reception (1979), Iser's Theory of Effect (1979), Aguiar & Bordini's Receptive Method (1988) and Zilberman's studies (1989) as knowledge that considers the reader fundamental to the meanings of literary works. As the literary genres have their own linguistic and formal specifications, the research has brought to the center of the discussions the concept of the genre, based on the studies of Cortázar (2006), Poe (2000) and Moisés (2012) to support the analyzes and interpretations that are part of the research. The formation of readers presupposes analyzing important concepts about reading and literary reading as a way of understanding how the reading process is configured in the apprehension of knowledge, so authors such as Jouve (2002; 2012), Martins (1994), Colomer (2006), Freire (1996), Kleiman (2016), Candido (2011), Silva (1991) were fundamental for the proposal of teacher training in the school. Literary Literacies and Literacies have the learning of reading and writing as a social practice whose individuals learn through the interaction and sharing of experiences in a given situation and context. In this sense, authors such as Street (2014), Cosson (2014b) and Soares (2014) have brought pertinent contributions to the reading practice that incorporates the students' socialization as a source of knowledge apprehension, since in the literary workshops the reading practices contemplated the socialization and the interaction among the students as a relevant part for the construction of the research. From the considerations mentioned so far, the literary reader's formation is directly related to a pedagogical practice concerned with providing students with contact with literary reading to be active and reflective so that literature has meaning and value to them.

Keywords: Reading. Reading the literary text. Literary reader formation. Literacies. Literary Literacy. Reception aesthetics. Receptive Method.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	LEITURA.....	14
2.1	CONCEITOS.....	14
2.2	LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO.....	22
3	FORMAÇÃO DO LEITOR DO TEXTO LITERÁRIO.....	29
4	A RECEPÇÃO, O EFEITO E O MÉTODO RECEPCIONAL NA FORMAÇÃO DO LEITOR DO TEXTO LITERÁRIO.....	36
4.1	ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E TEORIA DO EFEITO.....	36
4.2	MÉTODO RECEPCIONAL.....	42
5	LETRAMENTOS E LETRAMENTO LITERÁRIO.....	46
5.1	LETRAMENTOS.....	46
5.2	LETRAMENTO LITERÁRIO.....	51
6	CONCEITO E ESTRUTURA DO CONTO.....	56
7	ANÁLISE DOS CONTOS.....	64
7.1	UM APÓLOGO.....	64
7.2	BALEIA.....	65
7.3	JUPIRA.....	67
7.4	A PARTIDA.....	68
8	METODOLOGIA.....	71
8.1	LÓCUS DA PESQUISA.....	72
8.2	PÚBLICO ALVO.....	72
8.3	CORPUS.....	73
8.4	CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	73
9	DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO.....	75
9.1	DESCRIÇÃO DAS OFICINAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM O CONTO UM APÓLOGO.....	75

9.2	DESCRIÇÃO DAS OFICINAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM O CONTO BALEIA.....	77
9.3	DESCRIÇÃO DAS OFICINAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM O CONTO JUPIRA.....	85
9.4	DESCRIÇÃO DAS OFICINAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM O CONTO A PARTIDA.....	87
10	ANÁLISE DAS ÚLTIMAS PRODUÇÕES ESCRITAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	94
10.1	ANÁLISE DA PRODUÇÃO FINAL DO CONTO UM APÓLOGO.....	94
10.2	ANÁLISE DA PRODUÇÃO FINAL DO CONTO BALEIA.....	104
10.3	ANÁLISE DA PRODUÇÃO FINAL DO CONTO JUPIRA.....	112
10.4	ANÁLISE DA PRODUÇÃO FINAL DO CONTO A PARTIDA.....	121
11	RESULTADOS DA PESQUISA.....	130
12	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
	REFERÊNCIAS.....	136
	ANEXOS.....	140

1 INTRODUÇÃO

Entendendo a leitura como imprescindível para formação educacional dos sujeitos sendo por meio dela a aprendizagem de todas as disciplinas ensinadas nas escolas, bem como sendo necessária para interação dos sujeitos nas sociedades letradas, é que os estudos circunscritos nas práticas de leitura e a preocupação dos educadores para formação dos leitores estejam sempre motivando pesquisas que se interessam em buscar caminhos que apontem para a melhora da prática leitora. Assim, a leitura funciona como o ponto de partida para se alcançar saberes que possibilitam aos sujeitos interagirem na sociedade. Ou seja, lê-se em busca de conhecimento e transformação.

Somando-se a isso, a leitura do texto literário na escola deve ocupar um espaço significativo visando ampliar a cultura literária dos alunos de modo que eles sejam levados a experimentar o prazer estético e dessa experiência perceber e se conscientizar que a literatura contribui para torná-los sujeitos reflexivos e críticos. Porém, para que isso ocorra de forma efetiva é imprescindível que o leitor tome posse do seu papel de co-autor do texto por intermédio de uma recepção ativa e questionadora do contexto da obra e do contexto do leitor, de acordo com os pressupostos de recepção de Jauss (1979), pois é dessa interação entre as diferentes experiências sociais que o leitor atualiza o que lê e pode interpretar e agir no mundo.

Porém, as contínuas avaliações nacionais e internacionais sobre leitura mostram resultados insatisfatórios da competência de leitura dos alunos brasileiros de uma forma geral, conforme vêm atestando os dados dos últimos anos obtidos pelo PISA-Programa Internacional de Avaliação de Estudantes e mesmo pelas constantes avaliações do ENEM e do SAEB no Brasil.

Diante dessa realidade, há uma preocupação pertinente por parte das instituições de ensino e da sociedade para mudar esse quadro. No que diz respeito à leitura do texto literário, o projeto “Contém um conto” criado pela Companhia das Letras que oportuniza o envio diário de contos literários por meio de e-mails a fim de incrementar a leitura literária e apresentar obras de escritores brasileiros, conforme reportagem do Diário de Pernambuco em *Píluas literárias pela internet* escrita por Paula (2018, p. C2) de fevereiro de 2018. Ações como estas confirmam que a literatura possui grande importância social e que existem diferentes modos de incentivo à leitura, e, portanto, a escola, não pode se imiscuir do seu papel de formar uma sociedade letrada.

O letramento literário pressupõe ensinar literatura consoante os eventos composicionais dos textos a partir de uma prática de interação social entre os sujeitos, levando em consideração os contextos de produção e de leitura com o objetivo de desenvolver habilidades as quais proporcionem uma apropriação efetiva da leitura e da escrita, ou seja, fazer com que os indivíduos se apropriem da linguagem literária continuamente com o objetivo de dominar a leitura e a escrita.

É nessa perspectiva que o presente estudo reflete os resultados de uma pesquisa que teve por objetivo geral a análise das dimensões críticas da leitura de alunos a partir do gênero literário conto na sala de aula do 9º ano do Ensino fundamental, de uma escola municipal do Recife.

A pesquisa foi desenvolvida a partir da aplicação de quatro oficinas de leitura de contos vivenciadas por alunos do último ano do Fundamental, obedecendo à sequência básica proposta por Cosson (2014b).

Quanto aos objetivos específicos do trabalho, respeitando o que propõe o objetivo geral foram: analisar as interpretações do aluno leitor do texto literário nas oficinas de leitura, bem como as possibilidades de interpretação do aluno como leitor crítico literário a partir de suas experiências e vivências, demonstradas em suas produções escritas, decorrentes das leituras realizadas. Além disso, objetivou-se também analisar se esses alunos ampliaram seus horizontes de expectativas a partir da leitura dos contos lidos.

Para buscar atingir os objetivos propostos, buscou-se selecionar textos literários, pois apesar de ser incontestável a importância da literatura na formação de leitores, o desinteresse de muitos alunos pela leitura do texto literário é uma realidade. Para uns é muito difícil, para outros o livro é caro e inacessível e para a escola, muitas vezes, são textos consagrados servindo ao ensino da gramática. Assim, embora se tenha consciência da sua relevância para a sociedade, formar leitores literários assíduos que gostem de ler literatura é um desafio, contudo os obstáculos descritos não são intransponíveis, pois é apenas uma questão de escolha: trabalhar para mudar a situação ou cruzar os braços.

É com esse entendimento e para buscar mudar esta realidade que se seguiu os conceitos e visões de alguns estudiosos que se debruçaram sobre a questão da leitura, dentre eles, Martins (1994) defende ser a leitura, sobretudo, um processo cujos sentidos, as emoções e a razão são tão importantes quanto à decifração dos signos linguísticos, sendo ainda o meio pelo qual o processo educacional se constitui. Dessa forma, no que pese ser assunto há muito discutido, a formação dos leitores continua sendo um desafio para os discentes e docentes. Somando-se a essas considerações, a autora testifica que a leitura pressupõe uma vontade de conhecer o mundo em consonância com Freire (2009) que aponta a leitura como uma forma de entender o mundo pela palavra e pelas vivências de cada um, pois não se concebe a leitura apenas da palavra, mas dela e do mundo numa perspectiva política, cultural e crítica.

Outro ponto de vista significativo a respeito da leitura é o de Jouve (2002), pois para ele a leitura é importante porque provoca o compartilhamento dos saberes, porém não se constitui numa atividade de fácil acesso, pelo contrário existem pressupostos cognitivos, afetivos, físicos e

intencionais os quais são importantes para sua compreensão. De fato, estudiosos como Solé (1988), Kleiman (2016), Geraldi (2011), dentre outros, são unânimes em considerar que o ato de ler é importante, porém comporta aspectos que precisam ser levados em conta com o objetivo de ajudar e permitir caminhos significativos a fim de que os leitores possam se sentir seguros e ampliar a compreensão das leituras que realizem.

Diante da diversidade de gêneros e tipos textuais, a escola se encontra com a incumbência de possibilitar o ensino e a experiência de leitura de forma diversificada a fim de que os estudantes venham a aprender que cada texto possui especificidades e funções diferentes e, portanto, a leitura do texto literário também possui igual importância no contexto escolar o que pressupõe que não deve servir apenas às horas de lazer, pelo contrário, pode ser estimulada como uma prática voltada à reflexão e ao incremento cultural literário dos estudantes.

Porém, embora a leitura literária seja incrementada e incentivada nas séries iniciais do ensino fundamental, isso não ocorre durante as séries finais. Os textos literários, na maioria das vezes, amparam o ensino da Língua Portuguesa e como consequência dessa prática a leitura do texto literário, muitas vezes, é vista como algo que não precisa ser sistematizado e pensado de forma a possibilitar que os discentes sejam levados a compreender e refletir a partir de suas leituras, dialogando com o mundo a sua volta, ao mesmo tempo em que incorporam e ampliam o repertório de texto literário, bem como aprendam a ler nas entrelinhas inferindo os sentidos subjacentes do texto.

Para isso, segundo Pinheiro (2006) é importante na formação do leitor literário levá-lo a uma atitude indagadora de forma que ele vá além do prazer se tornando um sujeito ativo e interessado em ampliar sua cultura literária para além da sua passagem pela escola. Nesse sentido, a leitura no 9º ano deve ter por objetivo maior auxiliar os alunos que terminando o período escolar se tornem também leitores autônomos capazes de ler um texto literário porque isso lhes vai ser cobrado no nível Médio. Embora esse autor esteja discutindo as especificidades necessárias à pesquisa em literatura no universo acadêmico, ele ressalta que a escola também é responsável na valorização da leitura literária, sendo nela o início para práticas mais estimulantes.

Nessa perspectiva, a leitura do texto literário deve ser estimulada de maneira que os alunos ao se envolverem em atividades interessantes estabeleçam uma relação de intimidade com o texto literário para além do universo escolar. Portanto, as sequências básica e expandida, de acordo com (Cosson, 2014b), são propostas pedagógicas flexíveis cuja finalidade é valorizar a leitura literária a fim de que ela se torne uma prática pertinente dependendo do esforço em criar novas experiências de leitura em busca sempre da importância da formação do leitor literário para o indivíduo e para sociedade. Se se acredita, conforme Candido (2011), que a literatura é um direito de todo o ser

humano, é disseminando-a e promovendo-a, que se chega a contribuir para formação de cidadãos e de uma sociedade mais humana.

Outra abordagem que embasa esta pesquisa é a Estética da Recepção por considerar o leitor como parte fundamental na leitura do texto literário. Daí, entender-se como importante para esse trabalho as ideias preconizadas por Jauss (1979) e Iser (1979). A importância dessa teoria, para essa dissertação, está em reconhecer o leitor como alguém capaz de investigar, pesquisar, perguntar e dialogar com o texto literário acrescentando-lhe novos sentidos de acordo com as suas vivências. Isso contribui para formação de um leitor ativo e não um mero decodificador de palavras, portanto um ser que reconhece a importância da leitura literária e é capaz de recriar e acrescentar sentidos ao texto lido.

Quanto à estrutura, esse trabalho encontra-se dividido em dez capítulos. No capítulo um são discutidos os conceitos de leitura com base nos autores Martins (1994), Jouve (2002), Kleiman (2016), e leitura literária de acordo com os autores Candido (2011), Jouve (2012), Silva (1991), Larossa (2011), Jauss (1979), Iser (1979) e Aguiar & Bordini (1988). No capítulo dois são levantadas as implicações sobre a formação do leitor literário de acordo com Jouve (2012), Silva (2009), Solé (1998), Colommer (2007), Cereja (2005), Aguiar & Bordini (1988). No capítulo três são abordados os fundamentos da Estética da Recepção, do efeito e do método recepcional de Aguiar & Bordini (1988) segundo Jauss (1979) e (1999), Iser (1979) e Zilberman (1989). No capítulo quatro discutem-se os conceitos de Letramentos e Letramento Literário, conforme os autores Soares (2014), Cosson (2014b), Freire (2009), Street (2014). Em seguida, no capítulo cinco são abordados o conceito e a estrutura do gênero conto consoante o que apregoam Poe (2000), Cortázar (2006) e Moisés (2012).

No capítulo seis são analisados os contos trabalhados nas oficinas de leitura. Enquanto no capítulo oito são apresentados os pressupostos metodológicos e também discorre-se sobre o *locus* da pesquisa, o público alvo, a constituição do *corpus*, o objeto de estudo, e as categorias de análise. O capítulo nove apresenta a descrição da aplicação da sequência de letramento literário e no capítulo dez ocorre a análise das últimas produções escritas dos participantes da pesquisa. Em seguida se encontram os resultados da pesquisa, as considerações finais, as referências e os anexos respectivamente.

2 LEITURA

2.1 CONCEITOS

A leitura é um processo cognitivo que ocorre antes de o aluno dar início à trajetória escolar, pois todas as pessoas desde pequeninas leem o mundo a sua volta quando habilitadas fisiológica e neurologicamente à medida que dão sentido e apreendem significados da realidade, porém é depois da aprendizagem do alfabeto e da capacidade de decodificação das palavras e das estruturas linguísticas ligadas ao ato de ler, que os indivíduos começam a interagir com a leitura de forma mais complexa.

Diante disso, Jouve (2002, p.17) fundamentado na ideia de leitura de Gilles Thérien, afirma que “a leitura é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções.”.

Nesse sentido, a leitura pode ser considerada como um processo neurofisiológico ligado à percepção, identificação e memorização; sendo também um processo cognitivo por se ligar à interpretação da obra, bem como às emoções, à vontade do autor e a uma determinada cultura.

Enquanto a dimensão física da leitura, seguindo os pressupostos de Jouve (2002), possibilita que os sujeitos possam perceber e identificar os signos, é no processo cognitivo que eles apreendem os significados das leituras seja numa dimensão progressiva mais rápida como nos textos de aventura, ou, pelo contrário, de maneira mais aprofundada e reflexiva de acordo com a complexidade dos textos.

O que vale ressaltar é que a leitura é um processo que demanda esforço e, portanto, o que também implica considerar que como existe uma infinidade de textos a serem explorados, há da mesma forma uma infinidade de leitores cada qual com suas habilidades. O que leva a considerar que o processo de compreensão pressupõe tanto uma prática de leitura menos aprofundada como uma prática mais interpretativa e reflexiva cujo leitor se esforça sobremaneira diante do jogo textual. Assim, para Jouve (2002, p.18-19):

Essa compreensão pode ser mínima, dizendo respeito apenas à ação em curso. O leitor, totalmente preocupado em chegar ao fim, concentra-se então no encadeamento dos fatos: a atividade cognitiva serve-lhe para progredir rapidamente na intriga. É o que geralmente se produz durante a leitura dos romances policiais ou de aventura. Quando os textos são mais complexos, o leitor pode, ao contrário, sacrificar a progressão em favor da interpretação: detendo-se sobre este ou aquele trecho, procura entender todas as suas implicações.

Logo, o processo cognitivo de leitura vai além da decifração dos agrupamentos dos signos linguísticos uma competência articulada tanto pela capacidade de compreensão como pela progressão impressa no ato da leitura. Portanto, a compreensão daquilo que se lê é, por conseguinte, um processo contínuo de acúmulo de saberes necessários à continuidade da leitura. Ler, portanto, é mais do que decifrar os códigos linguísticos, implica dar-lhes sentidos.

Somando-se às dimensões neurofisiológicas e cognitivas, a dimensão afetiva da leitura é responsável por atrair e persuadir os leitores de maneira que esta se dê pela identificação do leitor com o texto. Embora possa parecer que a afetividade esteja no mesmo patamar da pieguice, não se pode negar que é por ela que muitos textos chamam a atenção dos leitores. Principalmente, quando se trata de textos criativos e ficcionais. Negar que a leitura além de identificação dos signos linguísticos e da interpretação não pressupõe os aspectos afetivos é o mesmo que dizer que ela não é imprescindível para construção dos saberes. Haja vista que a preferência por um personagem ou por um poema ocorre justamente quando algo no texto foi capaz de emocionar seja por um motivo psicológico ou social.

De acordo com o estudo de Jouve (2002), para comprovar que a afetividade é um pressuposto importante da leitura, ele discorre sobre a conclusão de uma pesquisa na qual divulgou que:

[...] querer expulsar a identificação – e conseqüentemente o emocional – da experiência estética parece algo condenado ao fracasso. Tal é a lição que J. Leenhardt & P. Jozza tiraram de seu estudo comparado entre os leitores franceses e húngaros. Analisando de um ponto de vista sociológico a recepção de dois romances [...] eles constataram o seguinte: “Ficou claro que o processo de identificação, que certos escritores e teóricos da literatura contemporânea quiseram eliminar, encontra-se ainda no centro dos principais modos de leitura encontrados durante nossa pesquisa. Designaremos esse modo de leitura de emocional. (JOUVE, 2002, p.20-21).

Talvez a importância da leitura afetiva esteja justamente na sua força persuasiva a qual atrai o leitor para o tecido textual e acaba por lhe provocar os sentimentos. Dessa forma, essa força ativa o seu interesse por conta da identificação inerente a todo aquele que se vê no texto ou é impelido a sentir algo que até então não havia experimentado. A afetividade não emana do leitor para o texto sem que este lhe proporcione tensões as quais provoquem nos estudantes a tristeza, a alegria, a revolta, ou melhor, todo tipo de sentimento possível. O efeito dessa relação subjetiva com a obra ocorre diferentemente em cada leitor. Para Jouve (2002, p. 44), isso quer dizer que:

[...] na leitura de um texto, o modo pelo qual o sentido está constituído é o mesmo para todos os leitores; é a relação com o sentido que, num segundo momento, explica a parte subjetiva da recepção. Em outros termos, cada leitor reage pessoalmente a percursos de leitura, que sendo impostos pelo texto, são os mesmos para todos.

O penúltimo processo de leitura, mas não menos importante, é o argumentativo ao considerar que os textos, independentes da sua estrutura, organizam-se sob pontos de vista que permitem ao leitor refletir sobre o que é comunicado. Por exemplo, no romance *Vidas Secas* de Graciliano Ramos (1980), a narrativa conduz à compreensão do retrato da miséria dos retirantes e do homem do sertão que carentes de uma vida justa carregam consigo o peso das injustiças sociais impostas pelo meio. Por conseguinte, não se pode dizer que o romance não trata da situação de miséria imposta pela seca, porque existem elementos na narrativa, dentre outros, os quais conduzem o leitor a essa conclusão.

Sobre isso Jouve (2002, p. 22) diz que “qualquer que seja o tipo de texto, o leitor, de forma mais ou menos nítida, é sempre interpelado. Trata-se para ele de assumir ou não para si próprio a argumentação desenvolvida.”. Sob esse prisma, no ato da leitura, o texto impele o leitor para aquilo que comunica, porque existe uma lógica interna balizada pelas ideias contidas na narrativa as quais o leitor dará sentido de acordo com a sua individualidade, seu contexto social e cultural.

No processo simbólico, a leitura é, sobremaneira, uma prática cultural, portanto os pressupostos culturais embrenhados numa época ou lugar determinam as análises provenientes do ato de ler. Como leitores constituídos historicamente, o leitor não é um alienado do seu tempo e por isso as interpretações e significados que possam atribuir as suas leituras também se constituem culturalmente. Ou seja, a prática de leitura também supõe uma interação cultural a qual enraíza as trocas de saberes entre os sujeitos, haja vista que cada indivíduo experimenta uma infinidade de eventos culturais desde a infância, responsáveis por desenvolver uma consciência amparada pela imaginação coletiva que por sua vez não está alheia à cultura, pelo contrário, tal imaginação coletiva existe porque os sujeitos são capazes de trocar suas experiências culturais. Assim, a leitura para além dos processos de decodificação, cognição, afetividade e argumentos circunscreve a cultura de um povo. Quanto a isso Jouve (2002, p. 22) coloca que: “Assim a leitura afirma-se como parte interessada de uma cultura.”

Ainda sob o ponto de vista da concepção de leitura, Martins (1994) considera o ato de ler como um processo que se inicia pela decodificação dos códigos linguísticos, mas não pode deixar de ser vista:

como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica). (MARTINS, 1994, p.31)

Como se vê, tanto Martins (1994) quanto Jouve (2002) entendem a leitura como uma prática que envolve os aspectos físicos, cognitivos, emocionais, intelectuais e culturais. Enquanto para Jouve (2002), as práticas leitoras são concebidas sob o prisma das cinco dimensões de leitura, citadas anteriormente, Martins (1994) considera três níveis de leitura: a sensorial, a emocional e a racional para explicar o que deve ser valorizado no processamento da leitura. Contudo, para ambos os estudiosos, apesar de as concepções usadas serem diferentes, a leitura possibilita a participação ativa dos sujeitos nas práticas sociais letradas.

O nível sensorial abarca as questões relacionadas aos sentidos e se inicia muito cedo. São os primeiros contatos com o mundo e com os livros cujas crianças abraçam, seguram, apontam ou rechaçam fazendo suas escolhas a partir daquilo que possam tocar, cheirar, admirar e sentir. Aparentemente sem muita importância, o nível sensorial de leitura, segundo Martins (1994, p. 47), é significativo pois:

Num primeiro momento o que conta é a nossa resposta física ao que nos cerca, a impressão em nossos sentidos. Estes, entretanto estando ligados às emoções e à razão, às vezes pregam peças, surpreendendo, perturbando, mudando o percurso de nossa leitura.

Nessa perspectiva, as sensações corroboram para as impressões iniciais responsáveis por convidar os leitores a se relacionarem com a leitura pelo prazer que esta pode oferecer a partir dos primeiros contatos. Essa forma de atração do leitor com a leitura é um jogo que serve para estimular os sujeitos a descobrirem seus gostos, ao mesmo tempo em que proporciona estímulos à curiosidade. Na condição de criança ou adulto, algo sempre convida alguém a pegar um livro ou a se interessar por um texto. E isso pode ser obra dos sentidos como audição, tato, paladar, olfato e visão.

Os aspectos sensoriais, portanto, são primordiais para o convite à leitura propiciando as escolhas que serão feitas a partir daquilo que relaciona ou atrai as primeiras impressões em que os leitores captam antes do domínio da leitura de signos linguísticos. Muitas vezes é ouvindo ou visualizando uma publicação que o leitor se interessa pela leitura, ou seja, existe um princípio a seduzir à leitura pelo qual todos os leitores participam sejam as crianças afeitas ao tato e cativadas pelos aspectos visuais como os iniciados e maduros que acabam por serem seduzido por algo exterior como uma entrevista ou publicação de uma obra.

Enquanto os aspectos sensoriais ajudam a motivar os leitores através dos aspectos físicos em evidência, é no nível emocional da leitura que os leitores acabam expressando a subjetividade. Isso é possível porque o que está em jogo são as emoções suscitadas às quais podem provocar ou não a identificação do leitor. Para Martins (1994, p. 48):

[..] quando a leitura – seja do que for – nos faz ficar alegres ou deprimidos, desperta a curiosidade, estimula a fantasia, provoca descobertas, lembranças – aí então deixamos de ler apenas com os sentidos para entrar em outro nível – o emocional.

Entretanto, não sendo uma leitura do campo da racionalidade e objetividade, a leitura sensorial é menos valorizada, pois respondendo apenas às exigências subjetivas serve somente para o prazer temporário sem muita preocupação com as análises e interpretações dos conteúdos. Porém, segundo Martins (1994), a leitura emocional não deveria ser menosprezada ou até mesmo negada, porque, na verdade, emocionar-se é uma condição natural dos seres humanos, pois não existe maneira certa ou errada de ler ou sentir o texto, que, segundo Jouve (2002, p. 19), o interessante está justamente em considerar que “O charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita.”.

O nível emocional contribui para o leitor se identificar com o texto ou, pelo contrário, rejeitá-lo independente de se tratar de uma obra consagrada e ovacionada pela crítica, pois cada um tem sua maneira peculiar de extravasar suas emoções. Da mesma forma que cada povo tem a sua história, a sua cultura inserindo-se numa determinada sociedade com suas ideologias e características socioculturais de modo que o leitor sofre influência do seu meio e, por consequência, o contexto do leitor interfere na leitura da mesma forma que a individualidade. Portanto, a empatia pressupõe tanto às questões individuais quanto às sociais.

Pode-se dizer que tanto na leitura sensorial quanto na leitura emocional, a empatia é responsável por seduzir os leitores e por isso esses níveis de leitura devem ser considerados tão importantes quanto ao terceiro processo denominado de nível racional, para qual a leitura é encarada como uma atividade cognitiva e objetiva em que os leitores precisam interpretar e analisar os textos sob o viés da racionalidade. Dessa forma, diferente da leitura emocional em que o passatempo, a evasão e a distração sobressaem-se, no nível racional o que está em operação é a análise reflexiva dos textos. Porquanto, coloca Martins (1994, p. 66) que:

Em síntese, a leitura racional acrescenta à sensorial e à emocional o fato de estabelecer uma ponte entre o leitor e o conhecimento, a reflexão, a reordenação do mundo objetivo, possibilitando-lhe, no ato de ler, atribuir

significado ao texto e questionar tanto a própria individualidade como o universo das relações sociais.

Assim, é interessante ressaltar a importância da leitura cognitiva para ampliação do conhecimento do leitor, que precisa compreender e entender o que trata determinado texto, o que ele comunica e qual a intenção. Para Jouve (2002) é pelo processo cognitivo, conforme foi visto anteriormente, que o leitor é capaz de evoluir e dar significado aquilo que lê, pois consegue progredir por meio dos saberes que já possui. De fato, é essa capacidade de progredir que assegura novos conhecimentos aos leitores.

Sobre isso, Martins (1994, p. 66) comenta que a leitura racional “[...] não é importante por ser racional, mas por aquilo que o seu processo permite, alargando os horizontes de expectativas do leitor e ampliando as possibilidades de leitura do texto e da própria realidade social.”. Desse modo, considera o nível cognitivo também como um processo de leitura que possibilita ao leitor avançar e acumular saberes necessários para leituras posteriores. Dessa forma, à medida que amplia seu conhecimento, estende o horizonte de expectativa. Portanto, diferente da leitura emocional que se prende as questões do gosto de cada leitor, a racional perscruta as indagações e questionamentos que o leitor tece ao interagir com o texto.

Vale ressaltar que os níveis de leitura não são modelos a seguir, na verdade, são processos de leitura que podem ocorrer a depender do contexto no qual cada leitor se insere. Não existe, portanto, uma aprendizagem de leitura sensorial, emotiva e racional, elas simplesmente ocorrem numa perspectiva interacional podendo uma sobressair-se a outra. Ou seja, não há uma hierarquia irredutível entre esses níveis de leitura. Martins, (1994, p. 77) deixa claro que: “não haver propriamente uma hierarquia; existe, digamos, uma tendência de a leitura sensorial anteceder a emocional e a esta suceder a racional, o que se relaciona com o processo de amadurecimento do homem.”.

Por outro lado, a autora em questão, considera que não é correto afirmar que para um nível ocorrer outro esteja fora de cogitação, ou seja, os níveis de leitura não estão isolados, pelo contrário ao considerar que para os seres humanos tanto as sensações, as emoções e a razão são comuns e, por isso, esses três processos podem ocorrer simultaneamente.

Ademais, deve-se levar em consideração que os níveis de leitura também dependerão do contexto de cada leitor, da cultura a qual pertence e da mesma forma dos questionamentos realizados. Diante disso Martins (1994, p. 77) acentua que: “a história, a experiência e as circunstância de vida de cada leitor no ato de ler, bem como as respostas e questões apresentadas pelo objeto lido, no decorrer do processo, que podem evidenciar um certo nível de leitura.” De fato, a leitura é um processo em que vários fatores concorrem para que a ela sejam atribuídos significados.

Para Kleiman (2016), conforme Jouve (2002) e Martins (1994), a leitura é também um processo complexo no qual as operações linguísticas são importantes, porque são responsáveis por proporcionar que o leitor consiga decifrar o escrito, contribuindo para compreensão da leitura. Por exemplo, uma palavra desconhecida ou uma estrutura sintática mais complexa interferem na compreensão ao impedir a progressão e, conseqüentemente, acúmulo de saberes e a análise reflexiva.

Por conseguinte, Kleiman (2016) coloca que o conhecimento prévio é também importante ao ato de ler, porque quando o leitor ativa suas memórias e lembranças mesmo que inconscientemente é capaz de relacionar a decodificação dos signos linguísticos, com as estruturas do texto e com o seu conhecimento de mundo, e, assim, as inferências colaboram para a coerência global do texto de forma a contribuir para compreensão deste. Isto é, as inferências feitas são também importantes para compreensão da leitura, pois:

A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as *inferências* necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Este tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto é um processo inconsciente do leitor proficiente. (KLEIMAN, 2016, p. 29, grifo da autora).

As inferências são importantes no processo de leitura porque são a partir delas que tanto o conhecimento linguístico quanto o de mundo colaboram para construção da compreensão. Um texto que tenha como tema global a problemática sertaneja do nordeste brasileiro traz um léxico e o mundo do sertanejo como premissas básicas a sua compreensão, cabendo ao leitor desvendar as estruturas linguísticas, a fim de que possa compreender esses textos.

A leitura é por sua vez uma atividade social e socializadora. É uma forma de interação entre todas as pessoas que se comunicam a fim de trocar saberes e/ou sustentar ou confrontar ideologias. Sendo assim, ela é um lugar da contradição. De um lado, há aqueles que a dominam, objetivando sustentar o *status quo* e, do outro, aqueles que não conseguem ultrapassar o processo mecânico de leitura. De que adianta aprender a decodificar as letras se não se evolui em busca de uma leitura reflexiva.

Uma concepção de leitura enquanto prática social historicamente situada considera o poder de transformação social quando estabelece que o ato de ler transforma os signos linguísticos em significados e sentidos, como também transforma os significados e sentidos em saberes, diálogos e questionamentos necessários à uma leitura emancipadora, pois, caso contrário, ela estará sempre a serviço daqueles que mantêm o poder. A questão que se coloca é que pela leitura os indivíduos possam

se compreender historicamente e a partir daí sair da inércia de acreditar fielmente que sua leitura mecânica seja suficiente à sua formação. Silva (1991, p.49, grifos do autor) ao discorrer sobre leitura diz que: “[...] *ler é, numa primeira instância, possuir elementos de combate à alienação e ignorância.*”. Mesmo que esse autor leve em consideração a especificidade da sociedade brasileira, é possível entender que o leitor esteja onde estiver ou em que época se encontre necessita refletir sobre a realidade a sua volta.

A leitura crítica, portanto, segundo Silva (1991, p.51, grifos do autor) para gerar significado segue três exigências: “[...] CONSTATAR, COTEJAR e TRANSFORMAR.” CONSTATAR diz respeito à compreensão dos conteúdos por meio da memorização e reprodução linear do que se encontra no texto. Por outro lado, quando o leitor questiona sendo capaz de problematizar e refletir entende-se que ele se encontra na dimensão COTEJAR, pois passa a ter consciência de que a leitura propicia ir além dos significados do texto, uma vez que ele é capaz de se posicionar criticamente. A TRANSFORMAÇÃO ocorre quando a leitura crítica requisita um agir no mundo. Inúmeras são as vezes que a leitura de um texto de qualquer gênero impulsiona a uma tomada de decisão, fruição, prazer e, comumente, a compreensão de algo antes incompreendido.

Assim, a leitura para Silva (1991) é uma forma de ação social proveniente da compreensão linear, de um posicionamento crítico do texto, bem como da possibilidade de transformação da sociedade. Sem que do contrário, qualquer manifestação de leitura, cujo leitor se posicione de forma passiva, tem pouco ou nenhum valor. Para ratificar essa concepção de leitura o autor explica que:

Caracterizar a práxis da leitura em termos do complexo CONSTATAÇÃO, REFLEXÃO e TRANSFORMAÇÃO por parte do leitor, nada mais é do que excluir qualquer aspecto opressor de uma mensagem escrita (ou do uso que comumente se faz dela em escolas, bibliotecas, etc...); é, ao contrário, colocar a mensagem escrita em termos de uma *possibilidade* para a *reflexão, questionamento e recriação* do real. (SILVA, 1991, p. 52, grifos do autor.).

As concepções de leitura discutidas até aqui dão conta, de uma maneira geral, de que a leitura é um processo dinâmico, cujos leitores ao se tornarem protagonistas começam ativando os sentidos e à medida que efetuam suas leituras podem se envolver emocionalmente a ponto de dar significado ao que lê por vias da reflexão.

Apresentados alguns conceitos sobre leitura, constituirá o próximo item uma discussão sobre alguns aspectos inerentes à leitura do texto literário, objetivando esclarecimentos que vão contribuir para a intervenção realizada com os discentes do 9º ano de uma escola pública da cidade do Recife.

2.2 LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO

A leitura do texto literário se diferencia de outros tipos de leitura, porque não se configura no critério da funcionalidade, pois, quando se lê uma notícia, é normal que se busque uma informação. Da mesma forma que a leitura de uma receita passada por um médico tem como objetivo dar orientação sobre a atuação e os efeitos da medicação. Qual seria então a finalidade da leitura do texto literário? Divertir, emocionar, passar tempo, apreciar o processo de criação, aprender algum saber? Parece que a resposta para isso é complexa haja vista que o texto literário tanto pressupõe reflexão e cognição como a emoção. Lê-se um texto literário porque alguém maneja os elementos linguísticos de forma peculiar e também porque existe um sujeito capaz de dar significado ao que lê de forma imprevisível, pois não há previsibilidade nas emoções que podem surgir a partir da leitura literária.

Não resta dúvida de que no texto literário a subjetividade está presente, pois as obras literárias causam um efeito único em cada leitor, uma vez que os sentimentos humanos são, antes de compartilhados, sentidos e experimentados individualmente. Mesmo diante dos saberes que um texto comunica e dos sentidos e significados que os leitores dão e retiram deles, é a carga emotiva responsável pela empatia com as obras. Qualquer pessoa imbuída da vontade de ler um texto literário reconhece que ali os fatos reais e a objetividade são da alçada de outros tipos e gêneros que não dos contos, dos poemas, romances, dentre outros textos literários. Portanto, as questões afetivas fazem parte tanto da leitura literária quanto das não literárias, contudo, enquanto configuração estética, aquela, em maior e essa em menor grau.

Todavia, existem textos não literários que também são circunscritos subjetivamente e deslocam os leitores provocando risos, choros e tantos outros instantes de emoção, conforme uma carta ao leitor, uma piada ou bilhete. Então, o que ocorre é que, os aspectos afetivos procedem tanto nos textos não literários como nos literários. Acontece que nestes, as emoções se impõem mais intensamente, porque emocionar é próprio da arte. Jouve (2012, p. 99) diz que “em outros termos, a emoção é um índice que nos permite entender como a obra significa.”.

Diante disso, vale considerar um aspecto importante enquanto especificidade da literatura: a linguagem literária. Ela é categoricamente conotativa, metafórica e plurissignificativa, portanto distintiva. Eagleton (2003, p. 02) diz que: “a literatura transforma e intensifica a linguagem comum, afastando-se sistematicamente da fala cotidiana”. Proença (1990, p. 40), da mesma forma, coloca que:

A linguagem literária é eminentemente conotativa. O texto literário resulta de uma criação, feita de palavras. É do arranjo especial das palavras nessa modalidade de discurso que emerge o sentido múltiplo que a caracteriza.

Assim, o artista usando a linguagem conotativa convida e seduz o leitor para libertá-lo de uma leitura fechada e monossignificativa. Entretanto, é um convite e cabe ao leitor aceita-lo ou não.

Quando se coloca que a literatura tem um caráter libertador, intui-se que isso só é possível por conta dos múltiplos sentidos que se pode abstrair dos textos e que fazem com que seja permitido mais de um posicionamento do leitor diante daquilo que lê e efetivamente compreende. Seguindo esse raciocínio, é justamente pelo seu caráter polissêmico construído pelos arranjos criativos do modo como as palavras se organizam que é possível explorar os textos de forma diferente a cada leitura.

Assim, os aspectos, acima mencionados, podem contribuir de maneira significativa para formação do leitor à medida que pelas releituras os sujeitos intensificam não apenas novos saberes e emoções, mas também exercitam suas memórias armazenado conhecimento sobre as obras. Diante disso, Jouve (2002, p. 30) certifica que “desde que uma obra seja minimamente construída, a releitura não é apenas desejável: é necessária”. Pois é através da multiplicidade de leitura que se podem enxergar detalhes importantes, que passaram despercebidos numa primeira leitura linear.

De fato, a releitura possibilita a familiaridade com o texto e, nesse sentido, a cada leitura realizada de uma mesma obra, o leitor renova suas acepções anteriores amadurecendo e intensificando não apenas o que já sabia, mas refletindo sobre suas reflexões anteriores num movimento de autorreflexão. Isso ocorre por conta da riqueza da linguagem literária a qual segundo Silva (2009b, p.49) “esconde mais do que mostra”, sendo assim, quanto mais se lê, mais se descobre o que ficou para trás e nas entrelinhas. Vale dizer, que a leitura do texto literário deve ser realizada sem pressa e sem um objetivo pragmático para responder questões gramaticais, ao contrário, melhor que seja debatida a fim de ativar a curiosidade dos alunos de forma que eles não evitem a literatura, mas se vejam nela e, por ela, percebam a importância que a literatura pode ter para si e para humanidade.

Dessa feita, não se pode passar despercebido o quanto o texto literário é significativo na vida de cada ser humano, visto que nele e por ele cabem e passam as experiências humanas de todas as épocas e lugares, sendo vital, por isso, para interação de todos os povos à proporção que acaba por expandir a cultura de um povo, seus valores, suas características e forma de organização social que desde muito tempo é recriada e representada poeticamente pela escrita independente do gênero ou forma de expressão. Assim pode-se conceber que na perspectiva de Candido (2011), a literatura faz parte do mundo, pois em todas as épocas seja na modalidade oral ou escrita o homem quando recria a sua realidade pela imaginação o faz porque lhe é próprio à configuração simbólica da vida, por isso:

Vista deste modo, a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. (CANDIDO, 2011, p. 176).

Posto que a literatura seja uma construção ficcional comum a todos os povos, é também, segundo Candido (2011, p. 175), um direito entendido como “bens incompressíveis, isto é, os que não podem ser negados a ninguém”¹. Em face disso, a leitura literária deve ser uma conquista igualitária cujos indivíduos possam compartilhar de forma consciente ou inconsciente os saberes, as emoções e as visões de mundo de forma a se compreender e a discutir a realidade a sua volta.

Outro aspecto relevante dá conta de que, além das questões emotivas, os sujeitos pertencem a uma cultura e a história de uma determinada época, de modo que a compreensão está intimamente ligada tanto ao contexto de produção como ao contexto de recepção. Os efeitos da leitura literária são renováveis a cada época e, mais, dependem do significado atualizado por cada leitor. Daí as obras consagradas pela crítica e/ou público atravessarem o tempo ganhando novos significados em cada época. Assim, uma obra consagrada numa determinada época, às vezes, é entendida de forma diferente posteriormente. Isso decorre do fato de serem os leitores os responsáveis, segundo a Estética da Recepção, pelo significado que ela pode vir a ter. No capítulo 4 discute-se essa abordagem seguida do método recepcional de Aguiar e Bordini (1988), o qual tem como ponto de partida a Estética da Recepção.

Jauss (1979) e Iser (1979) opinam que a literatura só tem sentido quando da interação autor-obra-leitor. Um componente não faz sentido sem o outro. Primeiramente, instaura-se o sujeito histórico da criação com seus recursos linguísticos e seus pontos de vista. Inventar, situar, dizer e silenciar. E mais conta, narra, poetiza, ou seja, dá forma. Mas tudo só tem sentido quando o leitor entra em cena e se coloca no texto. Sai do seu mundo e em contato com o mundo das palavras ditas explícita ou implicitamente por outros sujeitos, estabelece e apreende os sentidos do texto. E mais uma vez, a mediação do professor é importante nesse processo, porque a experiência estética não é apreendida pela contemplação, pela leitura superficial, intelectual e sem fruição. Ao contrário do que muitos pensam, ela ocorre quando o aluno é levado a compreender um texto literário ou obra de arte através da sintonia, que segundo Jauss (1979), ocorre entre a *poiesis*, *aisthesis* e a *katharsis* (o fazer criativo, a capacidade de sentir e a relação entre a emoção e o objeto).

Nessa perspectiva, a leitura literária pressupõe que o receptor aja a fim de confrontar os dizeres e saberes do contexto de produção com o seu contexto de leitor real e a partir de então ser possível apreender o significado textual. Esse compartilhamento do que está inscrito na obra e a visão de mundo do leitor juntamente com a ampliação dos sentidos a partir da leitura do texto literário faz, segundo Silva (1991, p. 25):

¹ O termo bens incompressíveis usado por Antonio Candido foi criado, segundo o próprio Candido, por Louis Joseph Lebret fundador do Movimento Economia e Humanismo, padre dominicano francês.

[...] com que os homens ampliem o conhecimento da realidade, então o leitor além de partilhar e re-criar referenciais de mundo, transforma-se num produtor de acontecimentos, em função do aguçamento da compreensão e de sua consciência crítica. Nesse sentido, ler é um modo não só de conhecer, mas também de praticar a cultura.

Antes de se considerar o papel ativo do leitor na interação com as obras, as produções literárias eram avaliadas mediante o sentido que possuíam e as possíveis intenções do autor. Contudo, a partir da Estética da Recepção, o leitor passou a ter mais importância como o elo entre autor e texto, conforme diz Eagleton (2003, p. 102), a Estética da Recepção “examina o papel do leitor.”.

O ato de ler, portanto, é um processo constituído por três lados. De um: seu criador ou autor. Do outro: o texto com seu leitor implícito, seu contexto de produção, elementos constitutivos, em se tratando de textos narrativos, personagens, tempo e espaço, entre outros. E do outro lado: o leitor real de uma determinada época. Assim, a leitura das produções literárias se apresenta de maneira complexa, requisitando um leitor que reatualize a obra no momento de sua leitura de acordo com os pressupostos da estética da recepção, conforme Jauss (1979). Melhor dizendo, um gênero literário não tem o mesmo significado para um leitor do século XIX e da mesma maneira para outro do século XXI. Isso, segundo Gonçalves e Belodi (2005, p. 30) quer dizer que: “O significado de uma obra literária não corresponde à intenção do criador, pois ela tem vida própria, e seu sentido pode ser acrescido à medida que é avaliada por leitores de diferentes épocas.”.

Some-se a isso que, a leitura do texto literário pressupõe imersão na palavra escrita de forma diferente de outras leituras, porque nele subjaz um artista o qual se expressa tendo como propósito fazer a arte. Sendo assim, um leitor não lê da mesma forma um artigo científico e um conto, porque são linguagens com especificidades diferentes. Aquele circunscreve aspectos reais e este está no domínio da ficção, a qual prevê uma representação do real, como se exprime esse real sendo uma possibilidade desse real, portanto, a compreensão da arte literária pressupõe sentido incerto e enigmático e desta forma, segundo Jouve (2012, p. 91) “Entender uma obra de arte é, então, examinar as complexas relações entre o que é mostrado e o modo com que se o mostra.”.

Ademais, o leitor o qual ao mesmo tempo se liberta da sua realidade participando e experimentando outro mundo também acaba por reorganizar ou modificar suas ideias através da linguagem literária, a qual o projeta para além do que está escrito permitindo uma experiência única de leitura. Para Jouve (2002, p.109):

Ler, pois, é uma viagem, uma entrada insólita em outra dimensão que, na maioria das vezes, enriquece a experiência: o leitor que, num primeiro tempo, deixa a realidade para o universo fictício, num segundo tempo volta ao real, nutrido da ficção.

Contudo, vale ressaltar que a ideia da experiência do leitor com a leitura deve levar em consideração as dimensões, segundo Larrosa (2011), da exterioridade, alteridade e alienação. Isto quer dizer que existe um acontecimento exterior ao sujeito que lê, ou seja, algo dito por outrem que enquanto alteridade é diferente e da mesma forma que a alienação não está sob o julgo do leitor. A respeito disso o autor mencionado acima coloca que:

[...] na experiência, essa exterioridade do acontecimento não deve ser interiorizada, mas deve manter-se como exterioridade, que essa alteridade não deve ser identificada, mas deve manter-se como alteridade, e que essa alienação não deve ser apropriada, mas deve manter-se como alienação. (LARROSA, 2011, p. 06).

A partir da ideia da experiência entendida como algo que se passa fora do sujeito, ela é também algo que se passa no leitor, ou seja, conforme Larrosa (2011), o sujeito é o lugar por onde a experiência passa. E essa passagem leva em consideração, como infere Larrosa (2011, p. 06) o: “princípio de subjetividade”. Ou, ainda o “princípio de reflexividade”. E, também o “princípio de transformação”. Subjetivo porque é nele que a experiência acontece. Reflexivo porque se exterioriza, sai do sujeito e retorna para ele; e transformação, uma vez que o sujeito se abre para poder se transformar de forma a se tornar sujeito de sua própria transformação. São essas dimensões que asseveram que a experiência de leitura não seja entendida como algo banalizado e certo de acontecer, nada está garantido entre leitor e obra e ademais a experiência quando ocorre é singular.

Portanto, ao se preocupar com uma abordagem mais profunda sobre a experiência de leitura, Larrosa (2011, p. 05) diz: “[...] que a experiência é “isso que me passa”. Não isso que passa, [...]”. De forma que ao se exteriorizar, o leitor faz também uma passagem a qual, Larrosa chama de: “princípio de paixão” (2011, p. 08). Que é o movimento propriamente dito quando ocorre a experiência de leitura. Enfim, uma experiência de leitura pressupõe, conforme se postulou anteriormente: a exterioridade, alteridade, alienação (o acontecimento fora do sujeito); a reflexividade, subjetividade e transformação (que se passam no sujeito); e a passagem e paixão (o mover-se da experiência).

Como se percebe, trazendo o que foi exposto até aqui sobre a experiência da leitura, a atividade leitora não implica necessariamente que o leitor teve experiência literária, ou que durante uma prática pedagógica não seja possível prová-la. Contudo, é interessante ressaltar que ao afirmar que um leitor teve essa ou aquela experiência leitora é algo sobre o qual somente o leitor pode sentir, falar e refletir porque a experiência de leitura é singular.

Desse modo, estimular a prática de leitura literária demanda um mediador crítico da sua própria atividade, e, sobretudo atento para o fato de que o como executar as tarefas requer

conhecimento do público, do objetivo da leitura, do planejamento, de possuir uma mente aberta ao diálogo, resumindo: exige sondagem. E, por conseguinte, é imprescindível ter em mente: O que ensinar? Como fazer? Para quem se destina a leitura? Qual o objetivo a ser alcançado? – e nessa perspectiva preparar as aulas de acordo com o modelo de leitor o qual a escola pretende formar. Aguiar e Bordini (1988, p. 42) sobre isso dizem que: “Se o modelo almejado é o do leitor crítico, capaz de discriminar intenções e assumir atitudes ante o texto com independência, a primeira providência é sondar as necessidades dos estudantes.”.

Para tanto, os *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio* (PERNAMBUCO, 2012.) fundamentam que a formação do leitor de literatura deve ter em vista a concepção de que cabe a escola preparar seus discentes para experimentar a fruição estética salientando ser um direito inalienável do aluno uma vez que favorece à transgressão do senso comum, permite um outro olhar para o mundo e coloca o ser humano diante daquilo que lhe é desconhecido. Objetivando o avanço do ensino da Língua Portuguesa, esse documento coloca que:

O trabalho com o texto literário deve possibilitar que os adolescentes descuram o valor da literatura como produto cultural e estético e para isso, as práticas de letramento literário devem estar voltadas centralmente para a leitura de textos e não para os estudos teóricos. Estes estudos estarão contemplados no Ensino Médio, conforme indica o quadro das expectativas de aprendizagem deste eixo. (PERNAMBUCO, 2012, p.93).

Dessa forma, não faz sentido que o aluno do ensino fundamental, e também do ensino médio, estude apenas os aspectos teóricos da literatura em detrimento da leitura das obras. Aliás, a leitura do texto literário deve anteceder a aprendizagem de aspectos teóricos relativos à literatura, pois apesar desses serem necessários e importantes, não devem preceder a leitura do texto literário, pois a teoria deve ser trabalhada de acordo com os componentes estéticos presentes no texto, logo como instrumento e suporte que contribua para uma leitura dos alunos que seja profícua e não como um fim a ser alcançado. Pinheiro (2006, p. 115) diz que:

Portanto não defendo a ideia de se começar estudar literatura partindo de conceitos advindos da teoria da literatura. Acho a teoria literária importantíssima, mas para os professores, para os críticos, para os leitores já iniciados. Para jovens leitores não me parece boa ideia e os resultados para a formação de leitores de literatura estão aí para comprovar.

Com a finalidade de analisar com mais propriedade as práticas pedagógicas com o texto literário na sala de aula, Cereja realizou uma pesquisa de campo com intuito de avaliar o ensino de leitura literária no Ensino Médio. Nesse estudo Cereja (2005, p. 11), indagou a respeito do “que vem

sendo feito nas aulas de língua portuguesa e, em particular, nas aulas de literatura?” E como resposta a essa questão, ele mais adiante concluiu que o ensino do texto literário além de desprivilegiar a leitura das obras, encontra uma prática ultrapassada e solidificada, “a mais de um século” (CEREJA, 2005, p. 198).

Consoante Cereja (2005), o que se encontra no texto literário, tudo que se deseja saber sobre uma época, está refletida na feitura textual. Por conseguinte, ao priorizar as características de um período literário em detrimento da leitura completa de uma determinada obra, incorre-se em estudar outra coisa, menos literatura. Nessa perspectiva, Cereja (2005, p. 161) postula: “[...] que a historiografia literária ensinada nas escolas é uma transposição didática da historiografia acadêmica e que, influenciada pelos manuais didáticos de literatura, ela tende à simplificação, enfatizando a memorização.”. O que praticamente impossibilita a formação do leitor e conseqüentemente não contribui, segundo Silva (2008, p. 55), para o uso do “[...] potencial educativo inerente à leitura da literatura.”.

Diante disso, vale ressaltar a importância de privilegiar a leitura do texto literário como prática social essencial para que os estudantes, à medida que leiam, possam, paulatinamente, irem amadurecendo sua compreensão do texto literário e venham a realizar novas experiências de leitura.

As considerações traçadas até aqui disseram respeito ao fato de a leitura ter uma função social importante para o conhecimento dos saberes e por isso entendê-la como um processo cognitivo e emocional, bem como, uma prática social capaz de conduzir todos os saberes e que por isso se torna essencial buscar caminhos os quais possibilitem que a escola enquanto espaço de compartilhamento das experiências sociais e subjetivas possa enfrentar os desafios ainda persistentes no que diz respeito a atividades de leitura incluindo o texto literário que por sua vez, em vários aspectos, acaba por ser negligenciado quando serve apenas ao ensino da gramática e se apresenta incompleto como em muitos livros didáticos.

Assim sendo, no capítulo seguinte se discutirá a formação dos leitores tendo em vista a importância de práticas pedagógicas estimulantes às quais promovam a reflexão, a familiaridade com a literatura e a sua continuidade ao longo da vida. Aspectos como o repertório e a empatia dos docentes com a literatura e a escolha das obras também colaboram para atividades com o texto literário. Formar leitores é induzir os alunos não só a entender e interpretar como explicar suas leituras sendo necessária uma leitura integral dos textos, bem como o estudo da literatura privilegiar o estudo das obras.

3 FORMAÇÃO DO LEITOR DO TEXTO LITERÁRIO

Educar os alunos para torná-los leitores competentes requer investir em práticas pedagógicas relevantes para o ensino. Contudo, para muitos, basta solicitar ao aluno ler um texto, ou livro e tudo já estará dito e compreendido. Após as leituras, muitos professores solicitam que os alunos digam o que compreenderam do texto sem que o professor tenha preparado e planejado as informações importantes para compreensão. E assim, muitos leitores quase nunca conseguem ser ativos em suas leituras e acabam por se sentirem desanimados e incompetentes. Por isso é necessário que a escola se esforce para modificar tal situação. Diante disso, Solé (1998, p. 42) afirma que:

Para que uma pessoa possa se envolver em uma atividade de leitura, é necessário que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, tanto de forma autônoma como contando com a ajuda de outros mais experientes que atuam como suporte e recurso.

Em outras palavras, quando os alunos não desenvolvem uma leitura significativa se sentem incompetentes e não prosseguem com suas leituras e, conseqüentemente, em alguns casos desistem até mesmo de aprender quaisquer conteúdos, haja vista ela ser imprescindível à aprendizagem de todas as disciplinas no mesmo tempo que se torna ferramenta para a socialização dos indivíduos. Nessa perspectiva também, a formação do leitor do texto literário pressupõe um planejamento do professor a fim de que o aluno se esforce para ultrapassar suas dificuldades e a partir de então ampliar suas leituras.

Considerando o que foi dito anteriormente, a leitura está presente em quase todas as situações de comunicação sendo um desafio permanente agindo sobre os indivíduos e sobremaneira os fazendo agir na sociedade por meio de um processo interativo ou com a pretensão de divertir, informar ou ensinar influenciando o leitor de alguma maneira. Sobre isso Jouve (2002, p.123) diz que:

Se a leitura é uma experiência, é porque, de um modo ou de outro, o texto age sobre o leitor. Globalmente, podem-se distinguir as leituras que exercem uma influência concreta (confirmando ou modificando as atitudes e práticas imediatas do leitor) e as que se contentam em recrear e divertir. Para isso, não se deve negligenciar a dimensão estratégica de numerosos textos que, por trás dos desafios de prazer explícitos (emocionar e distrair), escondem-se verdadeiros desafios performativos (informar e convencer).

Segundo Jouve (2012), no que diz respeito à significação de um texto literário para o leitor, é mister traçar a distinção entre entender, interpretar e explicar. Primeiramente, quando os leitores apreendem o sentido literal do texto estão no nível do entendimento deste. Fazer uma interpretação requer que o leitor descubra o que o texto diz e explicar é se inteirar das causas e dos porquês daquilo

que está no texto. Nesse sentido, quando os leitores são capazes de apreender o sentido literal do texto estão no nível do entendimento deste. Por isso para esse autor:

O entendimento tem, então, por objeto o sentido “denotado”, isto é, fundado em um consenso entre os falantes de uma determinada língua. Contestar a existência do sentido literal equivaleria a dizer que o texto se serve de signos que significam nada antes de alguém se apoderar deles, o que evidentemente seria um absurdo. (JOUVE, 2012, p.105)

Por outro lado, a interpretação tem como fundamento aquilo que está além do sentido literal, justamente porque, segundo Jouve (2012, p.105) entender “[...] não daria conta do que está em jogo no que diz respeito à memória, à relação com o tempo, à identidade, à escrita ou à relação com o leitor.” Vale ressaltar, porém, que para Jouve (2012), o entendimento não necessariamente pressupõe a ausência de uma relação estética, pois numa leitura literária o prazer provocado pela leitura de um texto pode acontecer sem que para isso seja necessário depreender de forma mais profunda e desafiadora o que se lê. Porém em se tratando da formação do leitor, é positivo encarar o desafio de ir além do significado literal a fim de que os leitores se tornem capazes de interpretar e explicar suas leituras.

Já interpretação do leitor não se restringe apenas ao referente, pois também dependerá daquilo que o significado representa no texto e das conexões entre as partes que o constitui. Nesse sentido, a interpretação pressupõe que o leitor seja capaz de relacionar as partes do texto e a partir disso consiga, de acordo com Jouve (2012, p. 108, grifos do autor):

[...] dar conta, tanto no nível local como no nível global, do duplo gesto de *seleção* (por que o texto optou por essa configuração aí?) e de *combinação* (que significações podem ser lidas nas relações entre elementos textuais?).

No que diz respeito à operação de explicar, Jouve (2012, p. 104) diz que “*Explicar* é indicar as causas dos conteúdos atualizados.”. Assim, para formar leitor do texto literário é preciso ter em conta em qual dessas três operações o leitor se encontra com intuito de ajudá-lo a superar dificuldades que possam surgir no ato da leitura literária.

De acordo com Silva (2009b, p. 23) “com relação à leitura, pode-se com certeza afirmar: há leituras e leituras. Aliás, podemos distinguir pelo menos três formas de leitura, ou três atitudes do leitor durante o ato de ler.” A autora coloca que a leitura mecânica permite a decifração dos códigos linguísticos. E mais adiante, coloca o que Paulo Freire intitulou de leitura de mundo (anterior à ensinada na escola e sucessivamente fora dela) e por terceiro a leitura crítica que como a mecânica precisa ser ensinada. Sob esse ponto de vista, Silva (2009, p. 24) demarca que:

A terceira forma de leitura é a leitura crítica, que alia a leitura mecânica à de mundo, uma postura avaliativa, perspicaz tentando descobrir intenções, comparando a leitura daquele momento com outras já feitas, questionando, tirando conclusões. Ser um leitor crítico não é um dom, é um aprendizado.

Solé (1998) lembra que o interesse pela leitura não ocorre sem a condução das possibilidades implementadas pelos professores, e mais ainda pressupõe ações motivadoras as quais possam fomentar a curiosidade por parte dos alunos, pois para a autora (1998, p. 43): “[...] o interesse também se cria, se suscita e se educa [...]”, ou seja, para se alcançar uma leitura significativa são necessárias também estratégias pedagógicas as quais ajudem a promover a interpretação.

Uma estratégia importante é a escolha das obras, porque se faz necessário que elas sejam adequadas ao contexto cultural e à faixa etária dos alunos. Por isso, uma sondagem sobre as características do público leitor pode contribuir para a empatia com a leitura. Essa etapa é muito importante tanto para o trabalho do professor quanto para os leitores. Não é viável que se instigue a leitura de “Grande Sertão Veredas”, de Guimarães Rosa, para alunos do ensino fundamental séries finais por conta de que eles ainda não foram preparados para leitura. O que também não quer dizer que esses alunos sejam incapazes de ler essas obras. Trata-se aqui de discutir a questão da adequação a fim de seduzir os leitores para o universo literário.

Não é demais lembrar que os leitores dessa faixa etária estão em processo de formação e muito se tem que fazer para que eles amadureçam suas leituras. Para formação do leitor literário, nesse sentido, a compreensão de um determinado texto dependerá tanto do esforço do professor quanto do esforço dos alunos para compreensão dos textos literários e conseqüentemente do prazer despertado quando o leitor toma consciência que foi capaz de entender e interpretar suas leituras. Colomer (2007, p. 44) sobre isso diz que:

[...] se pensamos em outros aspectos do prazer, tal como aquele obtido ao fim de um esforço para descobrir o sentido em alguma coisa que parecia não tê-lo, que não o tinha de forma evidente ou que o tinha em diferentes níveis de profundidade, então os alunos necessitam ser encorajados por alguém que lhes ajude de forma continuada para que realizem essas descobertas.

Um caminho é promover a leitura do texto literário continuamente e da mesma forma incentivar as discussões e o compartilhamento dos resultados da leitura entre os alunos. Essa postura didática é interessante porque quando um leitor ouve o que o outro tem a dizer sobre o que leu acaba trocando experiências e pontos de vista que talvez tenham passado despercebidos. Nesse sentido, todos os envolvidos nesse processo ganham experiências em suas leituras porque alargam os horizontes de expectativas tanto no que diz respeito aos processos individuais quanto coletivos. A

leitura compartilhada e as discussões sobre as obras são fundamentais para enriquecimento da interpretação dos alunos. Colomer (2007, p. 66) diz que: “Ensinar a falar, a argumentar, a usar a metalinguagem literária é uma das linhas básicas do ensino da literatura na escola.”

Além disso, a formação dos leitores literários vislumbra a capacidade de estimular os discentes a buscarem suas próprias reflexões sobre o mundo, da mesma forma que assim se reconhecem a si mesmos enquanto sujeitos capazes de se sensibilizarem com aquilo que conseguem interpretar cognitivamente. Ademais quando os alunos aprendem a se sentirem capazes de dar sentido às leituras incorporam o seu próprio discurso. Para Colomer (2007, p. 70), a leitura literária provoca a formação de um leitor que se percebe e que da mesma forma “[...] não permanece à mercê do discurso alheio.”

No que diz respeito à formação do leitor, vale também frisar que o repertório de leitura do professor, as estratégias a serem dinamizadas na sala de aula e uma boa relação entre docentes e discentes são por demais importantes porque podem alavancar o gosto e o interesse pela leitura. Como explica Cereja (2005, p. 23), diante da variedade de fatores os quais podem contribuir para o projeto de leitura na escola “[...] talvez os mais importantes sejam a empatia dos alunos com o professor e o reconhecimento da seriedade desse profissional e seu compromisso com o projeto de leitura.”. Demonstrar-se motivado, interessado e animado com a leitura literária é um modo interessante para aguçar a curiosidade dos leitores.

A partir daí, além da empatia, seriedade e compromisso do professor para um projeto de leitura literária na escola, cabe também a adoção de uma prática a qual contribua para coadunar tanto a leitura dos cânones quanto a dos contemporâneos. É real a dificuldade que os alunos encontram quando estão lendo os cânones, de fato a começar pelo vocabulário e forma de expressão essas obras refletem parte de outro modelo de sociedade bem diferente, logicamente, do momento da leitura. Porém, segundo Furtado (2004, p. 102), “Assim, enquanto um clássico enriquece a visão de mundo do leitor, é enriquecido e renovado por este ao receber uma nova leitura.” Isso exige um grande esforço e desafio do professor e do aluno, mas recompensa quando este consegue entender a sociedade atual através da representação histórica do passado, conforme admite Jauss (1979). Além do mais, os cânones são importantes por fazer parte da memória cultural do país.

Quanto aos textos contemporâneos, do ponto de vista da articulação das palavras e da sintaxe e dependendo do nível de leitura dos alunos, eles se mostram mais próximos da realidade dos jovens e por isso podem satisfazer, sem muito esforço, uma compreensão mais rápida. Sendo, talvez interessante mesclar as leituras de diferentes épocas, estilos e autores, a fim de que os leitores percebam e entendam as diferenças culturais e linguísticas presentes nos contextos das obras e, assim, compreendam como as transformações sociais ocorrem.

Formar leitores literários engajados e abertos à leitura depende por outro lado compreender que o didatismo da historiografia acaba por ofuscar o aprofundamento da leitura do texto literário e contribui também para a aversão de muitos discentes pela literatura. E, talvez, isso seja também um empecilho para o professor do ensino fundamental à medida que este acredita que não dará conta de ensinar o texto literário porque não se sente preparado para tal tarefa, pois entende que só o professor do Ensino Médio seja capaz de ensinar literatura. Realmente é nessa etapa da escolarização que o texto literário entra para o rol da disciplina Literatura. E, assim, obviamente requer um profissional atento às propostas curriculares específicas para essas séries.

Talvez seja por isso que exista uma indiscutível propensão da literatura servir como pretexto ao ensino da Língua Portuguesa no que diz respeito à gramática e a interpretação de textos sem se levar em consideração os aspectos estéticos, polissêmicos e os dizeres subjacentes nas entrelinhas que, muitas vezes, passam despercebidos nas tarefas de compreensão textual. Isso quer dizer que o texto literário a serviço do ensino da gramática perde seu encanto e aos leitores em formação sobra uma leitura escamoteada e insignificante diante do que poderia ser uma experiência humana enriquecedora.

Quando o aluno se depara com um texto literário, encontra além de um universo incerto e enigmático, uma estrutura textual diferente e articulada a partir de um gênero esteticamente configurado e criado pela imaginação de um artista, o qual elabora seus dizeres se utilizando do sentido conotativo através de uma linguagem, de uma língua e de uma cultura historicamente constituídas. Diante disso, Jouve (2012, p. 91) coloca que “Entender uma obra de arte é, então, examinar as complexas relações entre o que é mostrado e o modo com o que se mostra”. O receptor, então, ao se deparar com as especificidades dos textos literários precisa ser orientado de maneira que consiga dar sentido às obras à medida que aprende que cada gênero literário carrega características diferenciadas seja pela forma como é produzido, ou pela configuração linguística e intenções do autor.

A escola, nesse sentido, pode contribuir para a formação do leitor literário incentivando os alunos a expressar suas considerações e compreensão da leitura por meio de atividades orais e/ou escritas de forma que eles se sintam acolhidos e a vontade para expor suas ideias e, assim, a partir da interação entre eles a compreensão das obras ocorra com a contribuição de cada estudante a fim de que a leitura do texto literário seja encarada por esses alunos como uma prática possível de ser realizada mesmo diante daquilo que aparentemente é incompreensível para muitos estudantes.

Dessa forma, ampliar os espaços de leitura nas escolas pode contribuir para o interesse dos alunos. O acesso a um acervo variado também proporciona o contato com mais possibilidades de escolhas e conseqüentemente os alunos aprendem a fazer suas escolhas e preferências juntamente

com as sugestões e orientações dos docentes, os quais precisam acreditar tanto na importância que a escola possui enquanto espaço propício para o incentivo do hábito da leitura literária quanto na capacidade que a leitura tem enquanto fomento para uma transformação educacional. Sobre isso, Aguiar e Bordini (1988, p.18) consideram que:

[...] se o professor está comprometido com uma proposta transformadora de educação, ele encontra no material literário o recurso mais favorável à consecução de seus objetivos. Neste caso, vale a pena investir na formação do leitor, o que significa incentivá-lo ao hábito, de modo a multiplicar a experiência literária.

Partindo do pressuposto e da consciência de que a escola é um espaço profícuo no que diz respeito à formação dos leitores e que da mesma forma o texto literário colabora para uma atitude de transformação educacional, conforme Aguiar e Bordini (1988), vale ressaltar que o sentido maior, segundo essas autoras ao reiterar as ideias de Barker e Escarpit, está em propiciar que o hábito de leitura seja uma atividade constante na vida daqueles que foram incentivados à leitura literária nos anos escolares, e, portanto, um desafio o qual intenciona uma formação leitora para além dos anos escolares. Dessa forma, as autoras enfatizam que:

[...] as pesquisas têm mostrado que, “em toda a parte, os estudantes são, sem dúvida, leitores mais assíduos, mas, uma vez terminados os estudos, eles também se expõem ao perigo de se tornarem não leitores (Barker & Escarpit, 1975, p.122). Para que se assegure a continuidade do comportamento positivo em relação ao livro, é preciso que o hábito não seja apenas como um padrão rotineiro de resposta, automaticamente provocado e realizado. (AGUIAR E BORDINI, 1988, p. 18).

Sendo, a escola um espaço fundamental para socialização da leitura literária cabe ressaltar a importância da biblioteca para formação dos leitores, devendo proporcionar um acervo diversificado, o qual provoque o interesse dos alunos. Isso porque em muitos casos as bibliotecas se tornam depósitos de materiais quando muito não se encontram fechadas para os alunos. Fatos, assim, promovem, por sua vez, o desinteresse pela biblioteca e conseqüentemente pelo que nela contém de mais precioso: o livro.

De acordo com Aguiar e Bordini (1988), é também tão importante quanto à biblioteca, o planejamento do professor, conforme descrito anteriormente, e o seu engajamento pessoal com a leitura é um fator preponderante para formação do leitor porque quanto mais se lê mais se amadurece e conseqüentemente mais é a troca de conhecimento entre docentes e discentes, bem como o aprofundamento do conhecimento e a melhora da metodologia empregada, o que pode servir como um incentivo à leitura na escola. Falar sobre livros, indicar um conto, um poema ou uma narrativa que se tenha lido ou relido é também contribuir para

aguçar interesse nos alunos. Vale ainda acrescentar que respeitar a fala dos discentes também oportuniza uma relação de respeito ao dizer do outro. Diante do exposto, as autoras acima dizem que:

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

Assim, a formação dos leitores é uma construção cujos envolvidos compartilhando suas leituras possam, futuramente, fazer suas próprias escolhas e por isso é muito importante que a educação literária seja entendida como algo que precisa de orientação e de ensinamento planejado, compartilhado e contínuo.

No capítulo a seguir será apresentada a teoria da Estética da Recepção configurada por Jauss (1979) cujo leitor passa de expectador para produtor criativo dos sentidos dos textos. Nessa mesma perspectiva de recepção das obras, Iser (1979) entende que o leitor atua nos textos experimentando seus efeitos e se posicionando sobre eles. Esse capítulo também discorrerá sobre o *Método Receptional* de Aguiar e Bordini (1988) fundamentado na teoria literária da Estética da Recepção sob a luz de cinco etapas as quais objetivam ajudar à formação do leitor literário nas escolas.

4 A RECEPÇÃO, O EFEITO E O MÉTODO RECEPCIONAL NA FORMAÇÃO DO LEITOR DO TEXTO LITERÁRIO

4.1 ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E TEORIA DO EFEITO

Foi na Universidade de Constança numa conferência realizada em 1967 que Jauss (1979), propagou a insatisfação com um ensino de literatura centrado numa metodologia ultrapassada sob os moldes positivistas e formalistas os quais consideravam que a compreensão das obras literárias dependia das intenções dos autores e da cronologia das obras. Jauss (1979, p. 44), considerava que: “Desde então, a estética se concentrava no papel de apresentação da arte e a história da arte se compreendia como história das obras e seus autores.”. Assim, os aspectos históricos serviam apenas para situar as obras na época de sua produção de acordo com a ordem cronológica e com a preocupação de estudar a vida e a obra dos autores.

Nessa perspectiva, a obra de arte era considerada a parte fundamental no que diz respeito ao texto literário, enquanto o receptor (o leitor), o significado que este lhe imprimia e o efeito da leitura no leitor, gozavam de pouca importância para teoria da literatura. Para Jauss (1979, p. 44) “Das funções vitais (*lebensweltlich*) da arte, passou-se a considerar apenas o lado produtivo da experiência estética, raramente o receptivo e quase nunca o comunicativo.”. Porém, a teoria da Estética da Recepção objetiva alçar o leitor como peça fundamental para a história da literatura por considera-lo aquele que, vivenciando uma experiência estética, recupera e atualiza historicamente a obra literária ao longo do tempo. Sobre isso Jauss (1994, p. 23) explica que:

[...] a relação entre literatura e leitor possui implicações tanto estéticas quanto históricas. A implicação estética reside no fato de já a recepção primária de uma obra pelo leitor encerrar uma avaliação de seu valor estético, pela comparação de obras já lidas. A implicação histórica manifesta-se na possibilidade de, numa cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética.

A estética da recepção parte de uma concepção de leitura literária a qual considera que a compreensão de uma obra literária depende do efeito da obra no leitor e do sentido dado ao texto de acordo com as experiências e expectativas do público. Além de estabelecer a importância da história para metodologia da interpretação dos textos literários, isso quer dizer que uma obra não é

interpretada da mesma forma por leitores de diferentes épocas, uma vez que a construção histórica e cultural dos sujeitos não é a mesma.

De fato, a construção histórica da literatura está intrinsecamente ligada à experiência estética dos leitores. Bem diferente, segundo Jauss (1994, p. 73) do que: “[...] tradicionalmente, havia sido uma história dos autores, das obras, dos gêneros e dos estilos”. Ao se tratar o leitor como o sujeito histórico e social mediador da compreensão das obras implica reconhecer, de acordo com Zilberman (1989, p. 110), que:

Pela leitura ele é mobilizado a emitir um juízo, fruto de sua vivência do mundo ficcional e do conhecimento transmitido. Ignorar a experiência aí depositada equivale a negar a literatura enquanto fato social, neutralizando tudo que ela tem condições de proporcionar.

Jauss (1994) desenvolveu sete teses para fundamentar a sua teoria com o objetivo de direcionar outro olhar no que diz respeito ao caráter estético e histórico da literatura. As quatro primeiras fundamentam os conceitos relacionados à nova historiografia literária e as três últimas dão conta dos aspectos metodológicos da teoria.

A primeira tese se vale da relação dialógica entre a obra e o leitor entendida, conforme Jauss (1994, p. 25), como “[...] um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor e do crítico que sobre eles reflete.”. Nesse sentido, o leitor ao atualizar o texto participa da construção da história da literatura de forma que as novas leituras não desconsideram as outras, elas são apenas modificadas pelo próprio dinamismo da sociedade.

A segunda tese diz respeito ao horizonte de expectativa levantando a questão do saber prévio do leitor, uma vez que considera (1994, p. 28) que: “[...] a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio [...]”, visto que o leitor quando lê aciona suas lembranças, experiências passadas, expectativas e suas vivências emocionais. Outro aspecto o qual fundamenta essa tese diz respeito que ao fato de o autor circunscrito numa determinada época ser também um leitor participativo da mesma história e cultura do conjunto de leitores de sua época.

A terceira tese considera que o caráter estético das obras está relacionado com o distanciamento entre o horizonte de expectativas de uma obra e o horizonte de expectativa do leitor. Para Jauss (1994, p. 31), esse afastamento entre os horizontes é denominado de distância estética explicada como:

A distância entre o horizonte de expectativa e a obra, entre o já conhecido da experiência estética anterior e a “mudança de horizonte” exigida pela acolhida à nova obra, determina, do ponto de vista da estética da recepção, o caráter artístico de uma obra literária.

Por isso que muitas obras consideradas de alto valor estético numa determinada época desaparecem no futuro e outras, ao contrário, rechaçadas pelo público acabam por ressurgir a depender do efeito produzido e do sentido empregado por um público posterior. Essa distância estética proposta por Jauss (1994) fundamenta que o caráter estético das obras depende da reação dos leitores do passado e dos contemporâneos a elas. Por sua vez, o valor de uma determinada obra de arte depende da modificação do horizonte de expectativa ocorrida no leitor. Nessa perspectiva, o texto pode provocar o leitor e causar um estranhamento rompendo, assim, o horizonte de expectativas, como, por outro lado, satisfazer esse horizonte.

A quarta tese amplia o conceito de distância estética da terceira tese conforme disposto acima de acordo com o critério abordado por Gadamer de que todo texto literário responde a uma pergunta. Sendo, assim, é a partir da relação dialógica entre passado e presente que o leitor atualiza as obras literárias mediante novas perguntas marcando, dessa forma, a historicidade das obras. Portanto, é da fusão entre o horizonte de expectativa do passado e do presente que as obras se perpetuam além do momento da sua recepção. Por isso, para Jauss (1979, p. 46) é importante:

[...] diferenciar metodicamente os dois modos de recepção. Ou seja, de um lado aclarar o processo atual em que se concretizam o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo e, de outro, reconstruir o processo histórico pelo qual o texto é sempre recebido e interpretado diferentemente, por leitores de tempos diversos.

A relação dialógica entre passado e presente possibilita que os leitores realizem novas perguntas, o que permite que as obras continuem interessantes no presente. Isso, segundo Jauss (1994) explica o porquê dos clássicos serem recepcionados ao longo dos tempos.

Para Estética da Recepção, as três últimas teses levam em consideração os aspectos diacrônicos, sincrônicos e a capacidade de socialização da literatura no que diz respeito à história da literatura. O primeiro se refere à contextualização das obras e as implicações cronológicas a partir da recepção inicial. Quanto ao aspecto sincrônico, os leitores atualizam as obras de acordo com a realidade vivenciada no momento da leitura. E a última tese diz respeito à relação entre a literatura e a sociedade.

Na quinta tese, o enfoque recai sobre o aspecto diacrônico o qual considera a recepção do texto literário ao longo do tempo. Isso significa que as leituras posteriores encontram outros significados quando lidas em outras épocas por leitores de outra realidade social. Além disso, atesta que o valor

artístico não deve ser mensurado apenas por sua recepção inicial. Isso que dizer que os novos leitores resgatando as análises do passado percebem aspectos despercebidos ou mesmo incompreensíveis. Ademais, pressupõe que a história literária não se configura sob uma perspectiva linear a qual considera a construção dos sentidos sob uma única direção. Sobre isso, Zilberman (1989, p. 38) explica que a história da literatura:

[...] se faz de avanços e recuos, reavaliações e retomadas de outras épocas, obrigando a história da literatura a manter-se atenta e a repensar sua metodologia, que não pode mais limitar-se ao alinhamento unidirecional e unidimensional dos fatos artísticos.

Na sexta tese, outro fundamento a respeito da recepção dá conta de que ocorre um fator sincrônico, cujo conjunto das obras de um mesmo período, embora guardem sua heterogeneidade criativa e individualidade, possui pontos de intersecção entre si os quais provocam rupturas no horizonte de expectativa manifestando outras possibilidades para história da literatura e também para se compreender por que certas obras evoluem e outras não. Dessa tese, deduz-se que a comparação entre as obras de uma mesma época histórica, segundo Jauss (1994, p. 48), pode

[...] ser igualmente possível efetuar um corte sincrônico atravessando um momento do desenvolvimento, classificar a multiplicidade heterogênea de obras contemporâneas segundo estruturas equivalentes, postas e hierárquicas, e, assim, revelar um amplo sistema de relações na literatura de um determinado momento histórico.

Portanto, a experiência com a leitura literária tanto pressupõe o confronto com o horizonte de expectativa dos textos através dos tempos, como também atenta para as relações entre os horizontes de expectativas entre as obras simultâneas. Assim, tanto os aspectos diacrônicos quanto os sincrônicos e o efeito da obra nos leitores são levados em conta na evolução da história da literatura, o que significa para Jauss (1994, p. 49) que as mudanças não resultam “[...] nem pela estatística nem pela vontade subjetiva do historiador da literatura, mas pela história do efeito” [...] por “aquilo que resultou do acontecimento.” A questão do efeito da literatura no leitor abre espaço para consideração de que existe uma relação entre a literatura e a sociedade assegurando que a leitura literária comunica e representa os aspectos constitutivos das experiências sociais dos indivíduos no universo ficcional.

A sétima tese de Jauss direciona o olhar justamente para a vida prática do leitor que, segundo Zilberman (1989, p. 38), “A última tese procura examinar as relações da literatura com a sociedade.” Por conseguinte, isso implica que tanto as experiências estéticas dos leitores quanto a função social

da literatura são relevantes para que eles sejam capazes de confrontar seu cotidiano a partir da sua experiência estética. Para Jauss, (1994, p.50), isso é possível uma vez que:

A função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento do mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social.

Na mesma perspectiva da Estética da Recepção, a Teoria do Efeito de Iser, com pontos de encontro nos estudos de Roman Ingarden, Mukarovsky e Vodicka, segundo Zilberman (1989), leva em consideração que uma obra de arte só se realiza na atividade de leitura, implicando um leitor o qual dá significado à obra quando a atualiza ampliando seu horizonte de expectativa. Enquanto Jauss aprofunda os pressupostos da recepção baseados no contexto histórico e, conforme Zilberman (1989, p. 63) na “lógica da pergunta e da resposta”, centrada no entendimento de que todo texto literário responde a uma pergunta à época de sua produção inicial.

Já Iser (1979) considera a recepção uma atividade individual e interativa entre as obras e o leitor à medida que este, a depender das suas experiências e expectativas de leitura, preenche os espaços vazios dos textos. Nesse sentido, esse autor (1979, p. 83) destaca que “como atividade comandada pelo texto, a leitura une o processamento do texto ao efeito sobre o leitor.”. Efeito esse causado por uma interação a qual considera tanto o preenchimento dos espaços vazios pelas experiências dos leitores quanto a indiscutível certeza de que as estruturas básicas que compõem os textos são imutáveis e que segundo Zilberman (1989, p. 65) discorrendo sobre assunto coloca que Iser: “como Vodicka, acredita que a concretização depende dos códigos introjetados pelo receptor; mas não desmente Ingarden, concordando que as orientações dadas pelos textos se impõem ao leitor [...]”. O que então dá conta de que o efeito está ligado ao papel do leitor e à estrutura do texto.

Para Iser (1979), portanto, a interação entre texto e leitor é assimétrica por conta dos vazios e do não-dito dos textos literários, de modo que o leitor ao preencher esses vazios acaba por reorganizar suas representações. Por seu turno, essa assimetria alcança o equilíbrio quando se opera uma mudança no leitor proveniente do efeito o qual a obra lhe causou. Diante disso, Iser (1979, p. 88) coloca que “a relação entre texto e leitor só pode ter êxito mediante uma mudança no leitor.”.

Embora Iser (1979) tenha se inspirado no conceito de lugares indeterminados de Ingarden, o qual considerava que tais pontos de indeterminação fossem propositais, ele acrescentou que os vazios não precisam ser efetivamente completados, pois o que está em jogo, sobretudo, é o desafio imposto ao leitor à medida que este ao enfrentar o texto reconsidera suas projeções rompendo suas expectativas. Aguiar e Bordini(1988, p. 31) sobre isso colocam que: “A obra é tão mais valiosa quanto

mais emancipatória, ou seja, quanto mais propõe ao leitor desafios que as expectativas destes não previam.”.

Um fator importante para teoria do efeito abordada por Iser é o leitor implícito o qual faz parte da estrutura textual dos textos. Na esteira da concepção do autor implícito o qual segundo Compagnon (2003) Booth asseverava que numa obra o autor jamais estaria ausente, surge como contraponto à concepção do leitor implícito o qual, de acordo com Compagnon (2003, p. 151), “[...] propõe um modelo ao leitor real; define um ponto de vista que permite ao leitor real compor o sentido do texto.”. Sentido este apreendido de acordo com as experiências de vida de cada leitor, do seu ponto de vista, inserção cultural e histórica, ou melhor, do *repertório* do leitor real e do implícito que de acordo com Compagnon (2003, p. 152) reportando-se a Iser diz que: “Para que a leitura se realize, um mínimo de interseção entre o repertório do leitor real e o repertório do texto, isto é, o leitor implícito, é indispensável.”.

Na teoria do efeito, os vazios funcionam para interromper a conectividade dos esquemas textuais permitindo que os leitores façam suas projeções e perspectivas de modo a produzirem os significados do texto. Isso implica, de acordo com Iser (1979, p. 108) que: “[...] nos textos ficcionais, a conectabilidade interrompida pelos vazios torna-se variada.”; contribuindo para que os leitores projetem e selecionem suas perspectivas quando leem. Nesse sentido, os leitores fazendo uso da sua imaginação, do seu conhecimento, pontos de vista e das informações textuais descobrem os aspectos ocultos dos textos escolhendo novas combinações interpretativas.

Ademais, nem sempre as perspectivas dos leitores convergem com as das obras o que conduz o leitor a uma reflexão e reavaliação das suas interpretações. Tal fato contribui sobremaneira para um diálogo mais efetivo com os textos permitindo que os leitores avaliem suas leituras. De acordo com Iser (1979, p. 114):

[...] ao mesmo tempo em que somos apanhados pelas imagens que construímos enquanto lemos, a colisão de nossas imagens produz uma consciência latente, que acompanha nossas imagens por meio da qual somos postos, potencialmente, em relação com elas. Assim, em princípio podemos observar aquilo que produzimos.

Essa colisão entre a experiência de leitura dos leitores com os esquemas e informações contidos nas obras provoca um distanciamento, o qual colabora para compreensão dos textos. Os vazios abre uma enorme possibilidade comunicativa sendo fundamental para teoria do efeito justamente por proporcionar uma maior liberdade de leitura condizente com os textos de ficção, muito embora exista uma coerência textual a ser respeitada.

Tanto para Jauss (1979) quanto para Iser (1979), o leitor é fundamental para leitura literária, uma vez que até então as obras e seus autores conservavam o privilégio quanto ao estudo da literatura e aos aspectos envolvidos na crítica literária. Enquanto a estética da recepção é um evento histórico, a teoria do efeito promulga que uma obra literária, por sua vez, não pode ser compreendida sem que se leve em consideração o efeito que produz nos leitores. Sobre pontos de vista diferentes, esses teóricos da teoria da leitura cristalizaram a ideia de que sem os horizontes de expectativas do leitor, os textos não têm vida, ou melhor, estão desprovidos de sentidos os quais enfraquecem a comunicação literária.

4.2 MÉTODO RECEPCIONAL

Indo ao encontro da teoria da leitura na perspectiva da estética da recepção e da teoria do efeito, o método recepcional atesta que a comunicação literária se dá por meio da interação entre obra e leitor, sendo este o responsável por fazer emergir as possibilidades de significados por meio da noção de concretização desenvolvida por Roman Ingarden e Felix Vodicka conforme Aguiar e Bordini (1988). Para Ingarden, no texto literário existem pontos de indeterminação a serem preenchidos pelos leitores no ato da leitura de maneira que o leitor possa apreender esteticamente a obra. Vodicka entende que a obra literária é dirigida ao leitor cabendo a ele avaliá-la dependendo da situação histórica na qual se encontre.

Porém, a partir dos estudos de Jauss (1979; 1994) e Iser (1979), o leitor passa a ser considerado o elemento mais importante para a leitura literária por sua capacidade de interação criadora. O que significa que o leitor, até então pronto a receber a obra e interpretá-la unicamente sob o ponto de vista da criação do autor, passa a criar também significados a partir de uma interação dialógica permeada pelos horizontes de expectativas do autor e do leitor. Horizontes esses que são entendidos como todas as normas e convenções subjetivas, estéticas e ideológicas presentes na comunicação literária em uma situação histórica. Para tanto, Aguiar e Bordini (1988, p. 81) colocam que: “[...] a obra é um cruzamento de apreensões que se fizeram e se fazem dela nos vários contextos históricos em que ela ocorreu e no que agora é estudada.”.

Sob essas perspectivas, o método recepcional busca ajudar os leitores à recepção das obras a fim de que possam se tornar sujeitos emancipados, isto é, consigam ultrapassar o estágio de leitor passivo desestimulado em ampliar seus horizontes de expectativas. A recepção, portanto, integra uma atitude receptiva entendendo, segundo Aguiar e Bordini (1988, p. 84), que:

A atitude receptiva se inicia com uma aproximação entre texto e leitor, em que toda a historicidade de ambos vem à tona. As possibilidades de diálogo com a obra dependem de identificação ou de distanciamento do leitor em relação a ela, no que tange às convenções sociais e culturais a que está vinculado e à consciência que delas possui.

Primeiramente, tem que se ter em conta que, essa atitude receptiva terá importância tanto, para o valor das obras e a perenidade destas, como dependerá do confronto e dos desafios cujos leitores porventura estabeleçam ao se comunicarem com os textos. Então, quando a obra testifica os horizontes de expectativas dos leitores e esses se sentem confortáveis diante dela é porque a obra não foi emancipatória, consoante explicam Aguiar e Bordini (1988, p. 84): “Se a obra corrobora o sistema de valores e normas do leitor, o horizonte de expectativas desse permanece inalterado e sua posição psicológica é de conforto.” Tal fato ocorre quando os horizontes de expectativas do texto e do leitor se combinam. Caso contrário, quando existe uma distância entre os horizontes de expectativas, a relação dialógica entre ambos se amplia e o leitor rompe com as normas impostas tomando uma atitude emancipatória importante porque é o que determinará sua atitude emancipatória e o valor das obras para sociedade. Sobre isso Aguiar e Bordini (1988, p. 84) ressaltam que:

O processo de recepção se completa quando o leitor, tendo comparado a obra emancipatória ou conformadora com a tradição e os elementos de sua cultura e seu tempo, a inclui ou não como componente de seu horizonte de expectativas, mantendo-o como era ou preparando-a para novas leituras de mesma ordem, para novas experiências de ruptura com os esquemas estabelecidos.

Ademais, quanto mais disponível para leitura o leitor estiver, mais chances ele tem de ampliar o seu horizonte de expectativas. Por isso métodos que enfatizam a atitude receptiva são importantes como uma, dentre tantas outras, alternativa para incentivar os alunos a se familiarizarem com os textos literários e a partir de então ultrapassarem as barreiras quanto ao horizonte de expectativas.

No fim, o objetivo do método recepcional é uma mudança significativa da sociedade pelo viés da literatura permitindo todas as formas possíveis de enfrentamento entre o passado e o presente, o perto e o longínquo de modo que os leitores acrescentem e assimilem novos sentidos. Isso pode ser realizado, no que pese as orientações pedagógicas de Aguiar e Bordini (1988), através de uma prática pedagógica a qual enfatiza a compreensão, a disposição para o conhecimento do novo, o pensamento reflexivo e crítico e a mudança e ampliação do horizonte de expectativas do leitor e da comunidade.

A partir dos conceitos de receptividade, concretização, ruptura, questionamento e assimilação, cujas autoras consideraram fundamentais para o método recepcional, segue a aplicação desse método distribuída por cinco etapas denominadas de *determinação*, *atendimento*, *ruptura*, *questionamento* e *ampliação* do horizonte de expectativas. A *determinação do horizonte de expectativas* busca conhecer o universo social e cultural dos alunos, bem como perscrutar sobre os valores e interesses e comportamentos deles diante dos acontecimentos sociais. A próxima etapa, *atendimento*, consiste em atender os interesses dos alunos utilizando textos do interesse deles e estratégias que os agradem e de alguma forma possam estimular a atenção e o trabalho em grupo.

Na etapa da *ruptura do horizonte de expectativas*, deve-se aspirar a leituras que retirem os alunos da zona de conforto de modo que eles questionem suas experiências anteriores a partir da constatação de que existem culturas, valores, emoções e acontecimentos muito diferentes daqueles já conhecidos e outrora experienciados pelos estudantes. O questionamento do horizonte de expectativas serve como o momento de refletir e comparar as atividades anteriores buscando compreender quais os textos mais desafiadores, com o propósito de estimular um posicionamento do leitor diante das leituras.

A *ampliação do horizonte de expectativas* diz respeito ao momento que o aluno se torna consciente de que suas leituras foram capazes de operar neles uma mudança a qual poderá cooperar para seu amadurecimento literário e pessoal. Na concepção de Aguiar e Bordini (1988, p. 90), essa tomada de consciência ocorre quando:

Tendo percebido que as leituras feitas dizem respeito não só a uma tarefa escolar, mas ao modo como veem seu mundo, os alunos, nessa fase, tomam consciência das alterações e aquisições, obtidas através da experiência com a literatura.

Portanto, o método recepcional sob a égide da estética da recepção objetiva contribuir para formação dos leitores dando ênfase à leitura literária na escola tendo em vista a sua função social para comunicação respeitando-se e fortalecendo o amadurecimento dos alunos através das cinco etapas discutidas anteriormente.

O capítulo seguinte enfatizará letramentos e letramento literário discorrendo, no primeiro item, sobre as habilidades para o uso da leitura e da escrita enquanto práticas sociais necessárias, uma vez que apenas saber ler e escrever não garante aos sujeitos o uso eficiente da língua e da linguagem. O letramento literário como prática social não se restringe a uma habilidade de leitura, visto que intenta despertar o interesse dos alunos à compreensão de textos a partir do desenvolvimento de atividades motivadoras as quais instiguem os alunos a discutir e analisar suas leituras criticamente.

Para isso, Cosson (2014b) propõe o que ele denominou de sequência básica e sequência expandida. Cada qual com especificidades as quais esquematizam propostas de trabalho com o texto literário na escola.

5 LETRAMENTOS E LETRAMENTO LITERÁRIO

5.1 LETRAMENTOS

O conceito de letramento aqui será discutido levando em consideração o modelo ideológico nas práticas de leitura e escrita entendidas enquanto fenômenos linguísticos, sociais e com especificidades próprias inseridas num determinado contexto escolar e a importância da consciência, inclusão e respeito à diversidade cultural das comunidades; bem como a compreensão de que ele é um processo heterogêneo e de poder e, por conseguinte, avaliado apenas dentro do seu contexto de uso. Ademais Soares (2014, p. 66) ao discorrer sobre a definição, avaliação e medição do letramento infere sobre a sua complexidade apontando para o fato de:

[...] que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição. Isso explica por que as definições de letramento diferenciam-se e até antagonizam-se e contradizem-se: cada definição baseia-se em uma dimensão de letramento que privilegia.

O ato de ler e escrever pressupõe além da decodificação das palavras a construção social do indivíduo, ou seja, o uso que cada pessoa pode fazer da leitura e da escrita e a funcionalidade dessas práticas. Anterior ao surgimento do conceito de letramento, acreditava-se que uma pessoa alfabetizada estaria completamente apta a interagir com a sociedade apenas pela sua capacidade de decodificar palavras e textos.

Porém, o que ocorre é que, muitas vezes, esse processo mecânico de saber ler e escrever não é suficiente para que os indivíduos consigam realizar práticas de leitura e escrita numa dimensão social, política e ideológica de forma a estabelecer a funcionalidade daquilo que se aprende; e sob esse ponto de vista Soares (2014, p. 20) coloca que para aquisição da leitura e da escrita “[...] é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente [...]”.

Ou seja, a aprendizagem de leitura e escrita, nessa perspectiva, vai além da decodificação do código linguístico e, por sua vez, concatenada com o uso que se faz daquilo que se lê e escreve de modo progressivo. E, assim, é justamente, por causa da sua dimensão social, ideológica, identitária e ininterrupta que o termo letramento surgiu para dar conta de uma concepção de leitura e escrita que agora requisita um indivíduo e uma sociedade que segundo Street (2014, p. 210) deveriam:

[...] deixar de perguntar como a educação, o letramento e as políticas podem ter um “impacto” para, em vez disso, se concentrar em como os participantes de programas de letramento podem ser ajudados a “se apoderar” dessas práticas letradas relevantes para seu contexto.

Dentro dos pressupostos acima traçados, e sob à luz de uma pesquisa realizada por Street (2014) numa comunidade nos Estados Unidos descrita no capítulo *A escolarização do letramento*, verifica-se que a aprendizagem na escola é mais uma prática de letramento dentre tantas outras, e portanto, não deve ser vista como superior ou melhor, pois de acordo com esse autor (2014, p. 140):

Além disso, já está claro que o processo de pedagogização do letramento não deriva unicamente das escolas, embora obviamente ali se encontrem suas raízes institucionais e históricas, conforme demonstraram Cook-Gumperz (1986) e Soltow e Stevens (1981). Não é simplesmente uma questão de como a escola impõe sua versão do letramento sobre o mundo externo – como imaginávamos de início e como o supõe uma rica literatura “educacional”. Ao contrário, a questão a ser explorada é como e por que essa versão de letramento é construída, assimilada e interiorizada em tantos contextos diferentes, incluindo a própria escola.

A pesquisa relata que os trabalhos numa determinada sala de aula, por sua vez seguiam um modelo cuja reflexão sobre a leitura era pouco aprofunda bastando que os alunos seguissem um modelo pedagógico modulado pela professora, porém desprovido de discussões mais abrangentes e problematizadas que de tal forma permitissem ao aluno pensar de modo a aprender a solucionar as questões menos superficiais de um texto, ou seja, importava alcançar apenas os pressupostos gramaticais e formais da língua. A respeito disso Street (2014, p. 132) diz:

O objetivo era levar as crianças a acompanhá-la em seus processos de trabalho para imitá-los. Havia pouca discussão sobre os sentidos da linguagem, sobre interpretações alternativas dos textos ou sobre como a professora chegava à sua própria conclusão acerca do que eles significavam. [...] Em contextos como esses, ao que parece, o objetivo final é obter controle e autoridade sobre o texto, cujos significados não são negociáveis.

Tanto para Soares (2014) quanto para Street (2014), o letramento é uma prática socialmente construída sob a égide da cultura e da história de uma comunidade submetida a um aprender coligado a um saber agir que possa realmente colocar os aprendizes frente ao meio no qual atuam refletindo e avaliando sobre o que aprendem, por intermédio das suas leituras e escritas, com objetivo de aprender como se relacionar com o seu contexto de modo a conseguir se posicionar se beneficiando das suas

conquistas, ao mesmo tempo, que também possam contribuir de forma positiva para comunidade na qual atuam.

Sob o mesmo ponto de vista, e de certa forma muito próximo ao letramento, Freire (1996) já se indagava que uma proposta curricular para o ensino deve respeitar e levar em consideração os saberes que os alunos trazem para escola, oriundos do seu meio social e que só têm sentido se refletidos politicamente. E ao se questionar sobre isso Freire coloca que (1996, p. 34):

Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso?

E mais, entende que o ensino necessita ser curioso, melhor dizendo, epistemológico; o que nos incita a pensar que também, da mesma forma, que o letramento é ativo e contínuo. E sobre isso mais adiante Freire (1996, p. 35) dispõe que:

Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativa progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos nos defender de “irracionalismos” decorrentes do ou produzidos por certo excesso de “racionalidade” de nosso tempo altamente tecnologicado.

É corrente nos discursos de Soares (2014), Street (2014) e Freire (1996), que os aspectos sociais, históricos, culturais, políticos e ideológicos são partes fundamentais para construção de saberes contínuos, os quais possam contribuir de fato para vias de uma aprendizagem mais duradoura, abrangente e preocupada com a vida cotidiana dos sujeitos.

Embora Freire (1996) discorresse a respeito da prática educativa, diferentemente do conceito sobre letramento vinculado e aprofundado pelos outros dois autores aqui citados, fica claro que, para esse autor, ensinar é, sobretudo, trazer para o centro das atenções o reconhecimento de que o respeito à diversidade social inserida em cada comunidade é tão importante quanto à compreensão de que o aprender a ler e a escrever não findam após a alfabetização, pelo contrário – é nesse momento que juntamente com os aprendizados anteriores, na escola, essas práticas se iniciam e da mesma forma se propagam à proporção que os indivíduos são requisitados a dar conta da compreensão do seu discurso e do discurso de outrem fazendo uso da diversidade de gêneros textuais a seu dispor a fim de se comunicarem através de uma experiência contextualizada.

A leitura, como mencionada no capítulo dois, tem como pressuposto inicial a decodificação dos signos linguísticos e, portanto, para ler é preciso que os sujeitos primeiramente se alfabetizem. Entretanto, estar alfabetizado é um processo mecânico enquanto ser letrado está além de saber decifrar palavras. Pressupõe, de fato, uma prática infinita de conhecimentos, pois é natural que os seres humanos estejam sempre em processo de mudança social e cultural acarretando uma necessidade constante de atualização dos saberes.

Sendo assim, os indivíduos são alfabetizados uma única vez na vida, enquanto que serão letrados aqueles os quais acompanham as transformações culturais seja por motivo de deslocamento para outras culturas ou mesmo por conta das transformações sociais que exigem novas práticas sociais de leitura e escrita. Exemplo disso é a prática de se comunicar por meio de telegramas, como até alguns anos atrás que foi praticamente substituído pelo e-mail ou mensagens virtuais. Ou melhor, o surgimento de uma nova forma de comunicação deu lugar a outras práticas de leitura e escrita. Dessa forma, fica fácil de entender o letramento como um processo contínuo o qual evolui a depender das necessidades impostas na e pela sociedade. Assim sendo, o letramento surgiu de acordo com o entendimento de Soares (2014, p. 46, grifo do autor) porque:

[...] o desenvolvimento social, cultural econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades, além de novas alternativas de lazer. Aflorando o novo fenômeno foi preciso dar um nome a ele: quando uma nova palavra surge na língua, é que um novo fenômeno surgiu e teve de ser nomeado. Por isso, e para nomear esse novo fenômeno, surgiu a palavra *letramento*.

Por outro lado, aprender a ler e escrever não implica em sujeitos habilitados às práticas sociais de leitura e escrita, pois o letramento está ligado com uma prática de leitura e escrita que pressupõem agir e para tanto vale compreender que o ato da leitura pressupõe um letramento anterior à escola o qual se pronuncia na primeira infância quando as crianças atuam e interagem com a realidade a sua volta naturalmente e muito antes da alfabetização, haja vista a leitura englobar as sensações e as emoções que de toda forma são tão relevantes quanto as questões cognitivas. Assim, Martins (1994, p.12), considera que leitura:

Trata-se pois de um aprendizado mais natural do que se costuma pensar, mas tão exigente e complexo como a própria vida. Fragmentado, e ao mesmo tempo, constante como nossas experiências de confronto com nós mesmos e com o mundo.

Considerando o que a autora expõe sobre a leitura nessa passagem, a leitura se inicia quando se inicia a própria vida sem data fixa de terminar. Isso evidencia e explica a concepção de letramento enquanto uma prática social contínua. Sob o mesmo ponto de vista Soares (2014, p. 44) diz que o letramento é:

[...] o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida.. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita.

Sob o ponto vista de letramento enquanto prática diversificada a qual envolve múltiplos gêneros e tipos textuais, vale considerar também que a leitura e a escrita não são práticas desvinculadas uma da outra, pelo contrário ao se considerar que as habilidades de leitura e escrita são contínuas e dependentes das transformações sociais, pode-se considerar da mesma forma que as práticas de leitura e escrita convivem mutualmente, ou seja, são habilidades que se complementam guardando suas especificidades.

Assim, as atividades de leitura e escrita embora fundamentais ao conceito de letramento também, pressupõem que cada uma possui habilidades diferentes, conforme Soares (2014); pois a leitura diz respeito ao ato de interpretar as ideias e considerações sobre quaisquer assuntos, enquanto a escrita é o ato de registrar determinadas ideias a um leitor. Portanto, ler é diferente de escrever e por isso numa perspectiva de escolarização é necessário que essas habilidades heterogêneas sejam consideradas no letramento dos discentes. Ou melhor, sob o ponto de vista do letramento essas habilidades se complementam, mas guardam especificidades de aprendizagem diferentes.

Diante da importância do letramento para a vida dos indivíduos, vale considerar que ele, segundo Soares (2014, p. 120), “[...] é um direito humano absoluto, independentemente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido [...]”. Nessa perspectiva, é importante que a escola esteja aberta a multiletramentos como, por exemplo, os digitais tão próximos a realidades dos discentes hoje em dia, como da mesma forma é necessário que haja condições materiais para o desenvolvimento da leitura e da escrita respeitando o conhecimento que os alunos trazem para escola.

A partir da compreensão de letramento enquanto práticas e usos sociais de leitura e escrita, serão elencados no item seguinte os pressupostos que levaram Cosson (2014b) a tratar o letramento literário na escola através da sequência básica e também da expandida, bem como a utilização de oficinas literárias com o objetivo de contribuir para formação da leitura literária dos alunos.

5.2 LETRAMENTO LITERÁRIO

Se a formação dos leitores como um processo, uma construção paulatina e engajada em desvelar como as palavras se movem de forma conotativa e expressiva nos textos, é necessário também abrir espaço para que os alunos aprendam como isso se dá através da produção escrita. Ou melhor, a partir dessa prática o aluno passa a agir com o texto de forma diferente de quando lê, pois será convocado a arranjos linguísticos, semânticos, formais, imagéticos e discursivos combinados para dar sentido àquilo que pretende dizer. Sob essa perspectiva a leitura e a escrita são complementares e esta tão importante quanto aquela para formação do leitor. Vale ressaltar que escrever, sob esta ótica, é, segundo Cosson (2014b, p. 112) um exercício de linguagem, mas: “Não é convincente que a produção escrita seja um mero pretexto para a correção da norma culta, mas sim um espaço de interlocução de cujas informações aluno e professor podem se apropriar para verificar a eficácia do uso da linguagem.”

Para promover o amadurecimento da leitura literária no aluno, Cosson (2014b), além de avaliar as implicações teóricas entre literatura, fruição literária, leitura crítica e escola concentra a prática do mediador (professor) em duas estratégias: sequência básica e sequência expandida. A sequência básica dispõe que a motivação e a introdução são importantes para preparar, estimular e aguçar a curiosidade da leitura e da interpretação de um texto. A sequência expandida aprofunda os saberes ligados à historicidade literária, e a seus aspectos estéticos, históricos, estilísticos, poéticos e críticos. Além disso, a primeira antecede e ao mesmo tempo integra a segunda podendo ser praticadas a depender do contexto dos alunos e da mesma forma dos objetivos da aula ministrada. Ambas as sequências funcionam como práticas pedagógicas as quais servem como um caminho, dentre tantos outros, para experiências com a leitura objetivando o encontro do leitor com o texto literário levando em consideração, segundo Cosson (2014, p. 120) que:

É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário.

O letramento literário sob esse prisma requisita sujeitos cuja interação com as obras se faz ativamente. Na verdade, são estratégias que propõem inserir uma prática pedagógica a qual intenta um mediador curioso e desconfiado da sua atuação à medida que coloca a sua prática em constante reflexão crítica. Isto é, para formar leitores reflexivos, a prática pedagógica precisa também ser avaliada constantemente. E a partir dessa consciência pedagógica é possível acreditar na capacidade

de a escola e os professores se preocuparem com a formação literária dos alunos tanto quanto se interessam pelo ensino de outros assuntos e disciplinas.

Neste sentido, Cosson (2014b, p. 120) salienta que: “[...] a prática do letramento literário é como a invenção da roda. Ela precisa ser inventada e reinventada em cada escola, em cada turma, em cada aula.” Ou seja, a prática com o saber literário visando a formação dos sujeitos pode se tornar uma ação cotidiana, familiar e contínua em benefício da sociedade e do indivíduo sem preconceito e consciente de que todos são capazes de aprender à medida que são orientados para isso.

Visando um resultado positivo com a leitura, Cosson (2014b) divide a sequência básica nas etapas de motivação a qual se preocupa em aproximar a ser lido com uma atividade que abra os caminhos para leitura da obra propriamente dita. Como exemplo, a atividade com uma música, um vídeo ou quaisquer outras criadas a partir desse objetivo. A etapa de introdução fica por conta da apresentação do autor e da obra de forma a ligar o autor ao texto em evidência, ou mesmo, à obra deste autor. Nesse momento, o professor deve falar da relevância da escolha pelo texto. Importante nessa etapa que o livro, se possível possa ser apresentado ao aluno de modo a fazer a leitura pré-textual do texto. A leitura na sala de aula deve ser feita objetivando além do tema, o modo como o texto está escrito e suas especificidades ligadas ao gênero escolhido.

Ainda discorrendo sobre a sequência básica, a interpretação é a última etapa dessa sequência e tem como objetivo a compreensão do sentido do texto. De tal forma que prescinde de dois momentos: o interior e o externo. O primeiro se preocupa em dar conta, mediante Cosson (2014b p. 65), do “encontro do leitor com a obra.” O segundo momento, leva em consideração o sentido que o texto tem para uma comunidade e, logo, é nessa etapa, que segundo o autor o letramento na escola se diferencia da leitura literária fora dela. Ou seja, é a partir dessa etapa que o letramento assume sua importância para formação do leitor do texto literário.

Para ampliar as etapas da sequência básica, Cosson (2014b) organizou a sequência expandida a fim de aprofundar os conhecimentos literários sejam no ensino fundamental ou médio. A escolha de uma sequência ou outra dependerá dos objetivos que se deseja alcançar. Dessa forma, a sequência expandida, contém todas as partes da sequência básica, somando-se a isso à contextualização, uma segunda interpretação e a expansão, a qual propicia uma relação intertextual.

Nessa fase, a contextualização supõe ligar a obra ao momento da sua produção, pois segundo Cosson (2014b, p. 86):

Inspirados em Maingueneau, sugerimos a contextualização como o movimento de ler a obra dentro do seu contexto, ou melhor, que o contexto da obra é aquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível para mim enquanto leitor. Dessa maneira, toda a vez que

leio um livro estou também lendo seu contexto, simplesmente porque texto e contexto se mesclam de tal maneira que resulta inútil estabelecer fronteiras entre eles.

Por isso essa etapa da sequência expandida está subdividida em contextualização teórica a qual se estabelece nos domínios das ideias caracterizadoras do texto. Enquanto que a contextualização histórica pontua a época cuja obra foi escrita. Na contextualização estilística, a obra dialoga com seu período de execução. Na contextualização poética estão os elementos da composição da obra como personagens, narrador, tempo, espaço entre outras especificidades. Porém esses elementos devem ser configurados enquanto Cosson (2014b, p. 88) como “instrumentos de análise, como mecanismo de compreensão do funcionamento das obras.”.

Ainda restam três subdivisões: a contextualização crítica responsável por ampliar o sentido do texto a partir da análise crítica estabelecida sobre a obra quando confrontada com a recepção que teve. Sobre isso Cosson (2014b, p. 88) diz que: “O confronto de leituras no tempo e no espaço é um diálogo poderoso no processo de letramento literário. Ele nos dá a dimensão do tempo e do leitor que as obras carregam consigo no universo da cultura.”. A contextualização presentificadora é a relação entre o contexto da obra com a realidade do seu leitor contemporâneo de forma a perceber as diferenças entre as épocas e daí refletir sobre como as relações humanas e as comunidades se transformam. A contextualização temática estabelece a comunicação do leitor com a obra de forma a cristalizar aquilo que está sendo realmente discutido no texto. Ou seja, o eixo central pelo qual a obra se constrói.

A última etapa da sequência expandida, no que diz respeito à leitura, fica decorre da segunda interpretação que se preocupa em aprofundar elementos inerentes ao texto, como personagem, um aspecto estilístico, um tema, sem se desvincular da contextualização explicada a priori. De acordo com Cosson (2014b, p. 92): “isto é, a contextualização e a segunda interpretação são realizadas como se fossem uma única atividade.” Vale ressaltar que enquanto a primeira interpretação se vale do primeiro contato do leitor com a obra, a segunda, pressupõe a troca e interação com as leitura entre os alunos. Nessa perspectiva, Cosson (2014b, p. 94) coloca que: “O aprofundamento que se busca realizar na segunda interpretação deve resultar em um saber coletivo que une a turma em um mesmo horizonte de leitura.”.

Por fim, a etapa da expansão é o momento em que o leitor utiliza as suas experiências anteriores de leitura fazendo relações entre as obras que compõem seu repertório por meio da intertextualidade. Para Cosson (2014b, p. 94), “com a segunda interpretação, encerra-se o trabalho de leitura centrada na obra e é chegado o momento de se investir nas relações textuais.”. Essas relações entre os textos literários são realizadas, principalmente, pela comparação entre as obras. Ademais, a

expansão pode, até mesmo, servir para dar início à sequência básica ou à expandida, a depender dos objetivos do professor, segundo esse autor.

Levando em consideração que o ensino da leitura literária é importante para formação dos estudantes, vale ressaltar que em seu estudo Cosson (2014a), no livro *Círculos de Leitura e Letramento Literário*, estabelece alguns caminhos para uma possibilidade de se ensinar literatura, ou melhor, ampliar o assunto determinando que o ideal, conforme Cosson (2014a, p. 9) é “[...] a construção de comunidades de leitores.”. Para construir um círculo de leitura, o professor precisa questionar sobre o lugar que a literatura ocupa na sociedade, o que realmente envolve o ato de ler, de que modo é importante ler e mais ainda como instaurar as práticas de leitura em quaisquer ambientes onde seja possível discutir literatura e leituras.

A leitura e a escrita possuem uma função social, ideológica e identitária que segundo Soares (2014) e Street (2014) servem de instrumento para os sujeitos atuarem na sociedade em vista de alcançar uma interação social mais justa e igualitária.

Como prática do letramento literário, Cosson (2014b) propõe que a literatura seja constantemente um objeto de investigação e compartilhamento para desenvolver nos sujeitos a consciência e a capacidade de investigar e atuar no mundo de forma que do seu saber acesse todos reflita sobre todos os discursos, principalmente, aqueles construídos para fazer prevalecer a vontade da minoria sobre a maioria.

A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer o mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para constituição de um sujeito da escrita. (COSSON, 2014b, p.16).

Na esteira da ideia do letramento como prática de inserção ativa dos sujeitos na sociedade, a escola como base científica do saber é solo fértil para as trocas de experiências e expectativas com a leitura literária tanto no que toca o conhecimento literário quanto no que se refere à construção de um sujeito politicamente atuante. Na mesma linha de pensamento de Cosson, acima, (2014b), Zilberman (2012, p.55) discorre que:

A entidade que assegura a integração a um governo de participação popular é a escola; e, segundo sua organização, é o letramento que se constitui na alavanca que aciona a aprendizagem como um todo. Logo, é a mudança do indivíduo em leitor que, do ângulo individual, oferece o requisito primeiro para a atuação política plena em uma sociedade democrática.

A escola, mesmo que alguns insistam, não é politicamente neutra. O letramento, por sua vez, também não intenta uma prática de leitura e escrita neutras. Logo é pelo uso que se faz dos

instrumentos de leitura e escrita que se pode romper com verdades pré-estabelecidas e engessadas. Consoante alerta Silva (1991, p. 49, grifos do autor) “[...] *ler é, numa primeira instância, possuir elementos de combate à alienação e ignorância.*”. Logo, o letramento enquanto prática social oferece as armas a esse combate. Freire (2009) também se posiciona a favor de um letramento como prática para reflexão e luta, muito embora não tenha utilizado a palavra letramento, considera que:

Na medida em que compreendemos a educação, de um lado, reproduzindo a ideologia dominante, mas de outro, proporcionando, independentemente da intenção de quem tem o poder, a negação daquela ideologia (ou o seu desvelamento) pela confrontação entre ela e a realidade (como de fato está sendo e não como o discurso oficial diz que ela é), realidade vivida pelos educandos e pelos educadores, percebemos a inviabilidade de uma educação neutra.

Logo, o letramento literário se constitui numa prática relevante para que os alunos possam fazer uso do texto literário como fruição e prazer, como encontro e desencontros da sua subjetividade e valores, e também como sujeitos ideologicamente situados.

A propósito da parte interventiva desta dissertação ocorrer com atividades de leitura com o gênero conto, no capítulo seguinte serão abordado o conceito e a estrutura desse gênero a partir das ideias de Poe (2000).

6 CONCEITO E ESTRUTURA DO CONTO

Muito antes de se chegar ao modelo de conto que se conhece hoje, as pessoas já usavam a oralidade para narrar histórias de modo que a cultura de uma região perpassasse pelo tempo. Com o advento da escrita e bem depois com a imprensa, as histórias contadas passaram a fazer parte de um acervo maior e também presumia um sujeito o qual podia fazer uso da leitura. Isso demonstra que o conto é uma narrativa que não surgiu na modernidade, contrariamente, tem origem imprecisa e antiga. Segundo Moisés (2012, p.261):

A história do conto mergulha num remoto passado, difícil de precisar, suscitando por isso, toda sorte de especulações. Tão antiga é a sua prática que nos autoriza imaginá-lo, em seu berço de origem, contemporâneo, ou mesmo precursor, das primeiras manifestações literárias, ao menos as de caráter narrativo.

Só no século XIX, conforme citado anteriormente, o conto se enquadrou no estatuto de arte propriamente dita. Nessa época, Edgar Allan Poe despontou como um contista conceituado junto com nomes como Nicolai Gogol e Anton Tchekov.

Entretanto Poe (2002) ao teorizar o gênero analisando seu próprio poema *O Corvo* no ensaio *A Filosofia da Composição* considerou “que existe um erro radical no método para se construir um conto”, assim, para ele a originalidade do gênero começa com o “efeito”. Portanto, esse efeito depende da dimensão da narrativa a qual não deve possuir uma “extensão excessiva.” e da intensidade. Outro aspecto discutido por Poe é que a criação literária não é obra do acaso, e por isso ele afirma que:

Meu propósito consiste em demonstrar que nenhum ponto da composição pode ser atribuído à intuição ou à sorte, e que aquela avançou até seu término, passo a passo, com a mesma exatidão e lógica rigorosa de um problema matemático. (POE, 2000).

O gênero conto nos idos do século XIX apesar de jovem para se tecer uma crítica mais aprofundada, tornar-se-ia uma expressão literária incontestável porque, segundo Cortázar (2006, p. 149), “[...] todos os países americanos de língua espanhola estão dando ao conto uma importância excepcional, que jamais tivera em outros países latinos como a França ou a Espanha.”. Porém para esse autor, do mesmo jeito que crescia a audiência e a produção desse gênero literário, constatava-se a sua complexidade:

[...] chega o dia em que podemos fazer um balanço, tentar uma aproximação apreciadora a esse gênero de tão difícil definição, tão esquivo nos seus múltiplos e antagônicos aspectos e, em última análise, tão secreto e voltado para si mesmo, caracol da linguagem, irmão misterioso da poesia em outra dimensão do tempo literário. (CORTÁZAR, 2006, p.149).

A partir de então, vários estudos seguiram nessa direção ampliando o conceito do gênero conto de acordo com as predisposições e opções a gosto e tendência de cada escritor, sem perder de vista o preceito fundamental de que, segundo Poe (2000), o conto se desvia dos subterfúgios do escritor que produz narrativas presas aos “feitos surpreendentes que hão de formar a base de sua narrativa, procurando introduzir as descrições, o diálogo ou o seu comentário pessoal [...]”. Para Cortázar (2006, p.150), o conto merece lugar de destaque porque “[...] é uma síntese viva, no mesmo tempo que uma vida sintetizada [...]”; visto que narra de forma breve e intensa tudo aquilo a que se propuser, por isso não deve se submeter ao excesso.

No Brasil, Machado de Assis, nessa mesma época escreveu contos que são lidos, relidos e comentados até hoje. No século XX, essa narrativa curta continuou sua ascensão somando representantes em toda parte do mundo como Kafka, Joyce, Hemingway, Borges, Osman Lins e tantos outros. Assim, dos primórdios até o século XXI o conto tem mantido sua originalidade independente da realidade cultural, histórica, social, política e ideológica de cada época ou lugar. Contudo, se a história da origem e surgimento do conto se modificou ao longo dos tempos, não se pode dizer o mesmo da sua estrutura, pois ela se mantém invariável até hoje. Sobre isso, Moisés (2012, p. 264) ressalta que: “entretanto, a despeito das contínuas metamorfoses, não raro espelhando mudanças de ordem cultural, manteve-se estruturalmente coeso, essencialmente idêntico, seja como “forma simples”, seja como “forma artística”: é uma estrutura de longa duração.”.

Ao comparar romance e conto, Cortázar (2006) explica que no romance não há limite para narração, nem preocupação em desvendar logo o seu clímax pelos arranjos de elementos acumulativos. Compara o romance ao cinema, visto que em ambos existe uma abertura maior na configuração da narrativa. Por outro lado, no conto há um limite o qual assegura a sua densidade narrativa. Na obra curta não há tempo para longas descrições, digressões ou ocorrências minuciosas. Cortázar (2006, p.151) diz que no conto tudo “[...] parte da noção de limite, e em primeiro lugar, de limite físico [...]”.

O conto, nessa perspectiva, é comparado à fotografia, pois em ambos a realidade captada é limitada, porém o sentido é amplo. Essa metáfora explica não apenas a capacidade de síntese, mas também a imagem estética que compõe tanto a fotografia quanto a criação literária.. Sobre isso Cortázar (2006, p. 151, grifos do autor) diz que:

[...] o fotógrafo ou o contista sentem necessidade de escolher e limitar uma imagem ou um acontecimento que sejam *significativos*, que não só valham por si mesmos, mas também sejam capazes de atuar no espectador ou no leitor como uma espécie de *abertura* de fermento que projete a inteligência e a sensibilidade em direção a algo que vai muito além do argumento visual ou literário contínuo na foto ou no conto.

Por conseguinte, da comparação entre esses dois gêneros é possível determinar os pressupostos que servem para caracterizar os aspectos distintivos entre eles. Isso serve para afastar a ideia de que o conto seja um gênero perante o romance ou a poesia, pois o que define o valor dado a um conto, nesse sentido, é o impacto, as emoções e o aspecto surpreendente da narrativa os quais provocam as reações emotivas e a reflexão dos leitores.

Na mesma linha de pensamento, Machado de Assis, conhecido tanto pelos seus romances como pela sutileza e originalidade dos seus contos, além de tê-los escrito com maestria, esclareceu, na Advertência da coletânea de contos *Várias Histórias* que o conto não é inferior ao romance, pelo contrário na mesma perspectiva de Poe (2000), concorda que o tamanho desse gênero não é relevante para caracterizá-lo como arte de menor qualidade, consoante a citação que segue:

Não são feitos [...] daquela matéria, nem daquele estilo que dão aos de Mérimée o caráter de obras primas, e colocam os de Poe entre os primeiros escritos da América. O tamanho não é o que faz mal a este gênero de histórias, é naturalmente a qualidade; mas há sempre uma qualidade nos contos, que os torna superiores aos grandes romances, se uns e outros são medíocres: é serem curtos. (MACHADO DE ASSIS, 1992, p. 476).

Da mesma forma, para Terra (2014), embora os elementos da narrativa como personagem, espaço, tempo e enredo sejam comuns tanto nos contos quanto nos romances, eles guardam diferenças entre si. Isto é, enquanto aqueles estão configurados sob a estrutura de um único evento, poucos personagens agindo num espaço limitado; nos romances, geralmente, os eventos estão distribuídos por capítulos com vários personagens os quais atuam em espaços variados. Além desses critérios de diferenciação entre esses gêneros, outro fator importante de distinção é o que diz respeito ao desfecho: no romance o clímax ocorre antes do final da narrativa, enquanto que, no gênero conto tanto o clímax quanto o final são um evento único muitas vezes já anunciado no início do conto.

A questão da unidade é muito importante no conto, uma vez que ela é responsável por permitir que a leitura seja realizada na sua totalidade por meio de uma ação, um conflito e um drama. Tudo é narrado de forma que o leitor se prenda à leitura do início ao fim de forma ininterrupta a fim de

apreender todo o acontecimento de uma única vez. Dessa forma, segundo Moisés (2012, p.268, grifos do autor):

O conto é, pois, uma narrativa unívoca, univalente: constitui uma *unidade dramática*, uma *célula dramática*, visto gravitar ao redor de um só conflito, um só drama, uma só ação. Caracteriza-se, assim, por conter *unidade de ação*, tomada esta como a sequência de atos praticados pelos protagonistas, ou de acontecimentos que participam.

O efeito causado no leitor é outro aspecto importante somado à extensão e configuração estética dos contos. Pois, enquanto o romance, segundo Cortázar (2006, p. 152) “[...] ganha sempre por pontos, [...] o conto deve ganhar por knock-out.” Ou seja, o leitor acaba por ser pego de surpresa ao passar desatento por detalhes aparentemente sem importância e quando menos percebe, o desfecho surge colocando-o diante de algo surpreendente e, muitas vezes, jamais inferido enquanto possibilidade.

A leitura breve, total, de uma tacada como no conto é na perspectiva de Poe (apud Cortázar 2006) uma técnica intencionada a causar um efeito no leitor. Para tanto considera que a diferença entre o conto e o romance não implica apenas o tamanho deles, pois está no impacto da trama escrita e impingida ao leitor, a originalidade desse gênero. Portanto:

Cada palavra deve confluír, concorrer para o acontecimento, para a coisa que ocorre e esta coisa que ocorre deve ser só acontecimento e não alegoria [...] Um conto é uma verdadeira máquina literária de criar interesse. (POE apud CORTÁZAR, 2006, p.122).

Esse impacto, contudo, não ocorre por exclusividade do tema e do significado do texto, mas, sobretudo, embora importantes, não são suficientes para impactar a leitura de um conto. Pois a intensidade e a tensão desenvolvidas pela técnica do escritor configuram elementos imprescindíveis a esse gênero. Cortázar (2006. p. 152) sobre isso diz que:

[...] é necessário um ofício de escritor, e que esse ofício consiste entre muitas outras coisas em conseguir esse clima próprio de todo grande conto, que obriga a continuar lendo, que prende a atenção, que isola o leitor de tudo o que o rodeia, para depois terminando o conto, voltar a pô-lo em contato com o ambiente de uma maneira nova, enriquecida, mais profunda e mais bela.

A intensidade narrativa não se encontra nos acontecimentos exagerados ou nos acessórios. Poe (apud Cortázar, 2006, p.123), coloca que ela é, acima de tudo, “[...] um palpar da sua substância, assim como esta só é o que é pela palpitação.” Logo, o que não for essencial não tem espaço vital na feitura do conto, pelo contrário, todo exagero deve dar lugar à intensidade e à profundidade da

narrativa a fim de que o leitor possa se surpreender tanto com a história quanto com a constatação de que tudo que precisa para compreender a sua leitura estava ali bem perto dele, camuflado, porém, pelas artimanhas do autor.

Assim, é essencial ao gênero conto que além de curto, ele possua a intenção de causar um efeito no leitor por meio da intensidade e aprofundamento da forma de expressar os acontecimentos. Se esses pressupostos não forem aceitos e produzidos pelo autor o conto deixa escapar a sua especificidade e originalidade fadado ao insucesso. Dessa forma, Cortázar (2006, p. 122, grifos do autor) coloca que Poe:

Compreendeu que a eficácia de um conto depende da sua *intensidade como acontecimento puro*, isto é, que todo comentário ao acontecimento em si (e que em forma de descrições preparatórias, diálogos marginais, considerações *a posteriori* alimentam o corpo de um romance ou de um conto ruim) deve ser radicalmente suprimido.

Portanto, é a acuidade da criação do artista ao escrever um conto que será responsável pela qualidade estética desse gênero, não é uma questão de inspiração ou apenas da medição das páginas, mas de trabalho intenso com a palavra e com o texto pelo autor de forma precisa e rígida, de modo que tal rigor seja responsável por um efeito o qual prenda o leitor. Nesse sentido de acordo com Gotlib (1990, p. 38, grifos do autor):

Para Poe, tais propostas de *construção* da obra em função de um *efeito* predeterminado, seja no poema, seja no conto, primam pela racionalidade. Existe sempre a ideia de um *projeto*, ou *propósito* ou *intenção*, que posteriormente passa a ser executado, mediante trabalho racional. Segundo ele, “com a precisão e rígida lógica de um problema matemático”.

O significado do conto está intrinsecamente relacionado com a tensão e a intensidade da narrativa e não com a escolha do seu tema. Cortázar (2006) diz que o conto pode se servir de qualquer tema, mesmo os menos atraentes e supostamente insignificantes. Na verdade para esse autor a tensão, a intensidade e o tema do conto residem em como a ideia de significação está estruturada, e sendo assim a significação: “[...] não pode ter sentido se não a relacionarmos com a de intensidade e tensão, que já não se referem apenas ao tema, mas ao tratamento literário desse tema, a técnica empregada para desenvolvê-lo.” (CORTÁZAR, 2006, p.153).

Some-se a isso que a tessitura desse gênero, isto é, como ele é construído e as escolhas que o autor faz na condução da narrativa são importantes para recepção do leitor, pois aos temas como amor, morte, traição, injustiça entre tantos outros, soma-se o como eles foram elaborados não havendo um tema mais apropriado ou importante, todavia, de acordo com Cortázar (2006, p. 152) “[...] porque

em literatura não há temas bons nem temas ruins, há somente um tratamento bom e ruim do tema.”. O autor ao escrever um conto acaba por se debruçar não apenas no que intenta comunicar, pelo contrário, se preocupa como fará isso, porque sabe que no fim das contas o que conta é como o conto conta.

Por seu turno, o modo como a linguagem opera nesse tipo de gênero é direta e objetiva, cada palavra ou arranjo expressivo possui uma razão de figurar o seu lugar. Todos os ditos se direcionam a algo. Um advérbio, uma preposição ou artigo têm a mesma importância que os substantivos e adjetivos. Esses últimos, utilizados com parcimônia. Sobre isso, Moisés (2012, p. 280), afirma que:

A linguagem em que o conto é vazado distingue-se por ser tão objetiva quanto possível, plástica, e utilizar metáforas de curto espectro, de imediata compreensão para o leitor; despe-se de abstrações e da preocupação pelo rendilhado ou pelos esoterismos.

O diálogo tem grande importância para o conto, pois remete a uma pulsação da voz humana. Por isso Moisés (2012, p. 281), considera que “o diálogo constitui, portanto, a base expressiva do conto”. Esse autor discorre sobre quatro tipos de diálogo configurados a saber: pelo diálogo direto, cujos personagens falam diretamente; pelo diálogo indireto, no qual se opera um resumo das falas dos personagens narrativamente; pelo diálogo indireto livre proveniente da mistura da terceira e primeira pessoa; por último o diálogo interior (monólogo) que se concretiza na mente da personagem. Porém, o diálogo mais usado é o direto.

Tanto a narração quanto a descrição são condensadas, o primeiro elemento dá conta de relatar os acontecimentos sem que para isso desenvolva fatos detalhados das ações. As descrições dos personagens ou lugares, no mesmo sentido, são rápidas pelo motivo de que, no conto, o dinamismo é imprescindível para que o conflito surpreenda. Para Moisés, (2012, p. 284), “Na estrutura do conto, a descrição desempenha papel semelhante ao da narração.”, por conseguinte essas estruturas devem reduzir ao máximo possível o que diz respeito à evolução da narrativa e os adereços comuns à descrição de lugares e personagens com intuito de que a intensidade prevaleça. A trama, por sua vez espelha a unidade dramática de forma que o conflito assuma a liderança total do enredo contribuindo também para que o tom seja intenso.

Nessa perspectiva, os elementos estruturais do conto sustentam a unidade dramática de modo que estão divididos em duas partes: a nuclear e a periférica. Na primeira se encontra a densidade dramática e na segunda tudo o que se prende a esse núcleo. Moisés (2012, p.276) sobre isso diz que:

[...] o núcleo do conto é representado por uma situação dramaticamente carregada: tudo o mais à volta funciona como satélite, o conto se organiza como uma célula, com o núcleo e o tecido ao redor: o núcleo possui densidade

dramática, enquanto a massa circundante existe em função dele, para que a sua energia se expanda e a sua tarefa se cumpra.

No que diz respeito ao tempo e ao espaço, como constitutivos desse gênero, também devem se alinhar à estrutura sintética, a fim de formar o que Poe (2000) denominou de “totalidade ou unidade de efeito”. Cortázar (2006, p. 152) diz que esses elementos da narrativa “[...] têm que estar como condensados [...]”. Como integrantes à narrativa se misturam aos outros elementos da unidade de ação.

É característico no conto literário dizer muito com menos palavras, personagens e ação como num romance, por exemplo. Cortázar (2006, p. 153) se refere a isso quando diz: “Um conto é significativo quando quebra seus próprios limites com essa explosão de energia espiritual que ilumina bruscamente algo que vai muito além da pequena e às vezes miserável história que conta.”. Da mesma forma Gotlib (1990, p. 33) diz que: “A base diferencial do conto é, pois, a *contração*: o contista condensa a matéria para apresentar os seus melhores momentos.”. Então, todos os elementos incluindo tempo e espaço confluem para unidade de ação.

Acrescentando aos pressupostos traçados até aqui sobre a concisão, o efeito e a intensidade do conto à luz, principalmente de Poe (2000) e Cortázar (2006), vale dizer que o gênero em questão, sem dúvida, é um produto estético ficcional. Em que se preze o valor que ele deve ter, essa afirmação é primordial para que seja respeitado enquanto arte. Isto é, ser avaliado apenas pela quantidade de suas páginas, colabora para um ponto de vista obtuso, pois o que o define enquanto arte é a sua capacidade estética. Tanto quanto quaisquer outros gêneros artísticos como o romance, por exemplo.

Assim, o conto como ficção implica mais do que a representação da realidade, numa linguagem conotativa e estruturada com personagens, enredo, narrador, haja vista que intenta dizer e sensibilizar o leitor sem colocar a vista como faz isso. O efeito, portanto, causado no interlocutor dependerá da técnica do escritor, daquilo que ele planejou, arquitetou e impôs para prender a atenção do leitor, ou melhor, espantá-lo. Causar-lhe estranheza. Para tanto, segundo Cortázar (2006) o tempo da narrativa, além do espaço, é indubitavelmente curto e por isso:

O contista sabe que não pode proceder acumulativamente, que não tem o tempo por aliado; seu único recurso é trabalhar em profundidade, verticalmente, seja para cima ou para baixo do espaço literário. E isto que assim expresso parece uma metáfora, exprime, portanto o essencial do método. (Cortázar, 2006, p. 152).

Além da importância do trabalho preciso do autor, Poe (apud Cortázar, 2006) também argumenta e justifica que a extensão da composição artística, analisando seu poema O corvo, deve ser curta como as emoções humanas as quais possuem seu instante de explosão e aos poucos se

esvanecem. Isto é, para esse autor definir um gênero literário poema ou mesmo o conto nesse caso, implica, sobretudo, considerar que a extensão não é uma determinação aleatória sujeita a princípios estruturais para caracterizar um determinado gênero, mas tem sua originalidade nutrida na Beleza do texto.

De acordo com a teoria do conto de Poe (apud Cortázar, 2006), a Beleza do texto está no efeito causado no leitor e não na Beleza da composição, como no poema. Ou seja, a Beleza só existe a depender do efeito causado no leitor. Entende-se, então que ela está naquilo que o conto pode causar não sendo, portanto uma qualidade intrínseca à obra. O que Cortázar (2006) coloca comunga coma as ideias de Jauss (1979) tendo em vista o papel fundamental do leitor na leitura do texto literário. Esse conceito de beleza que até então considerava o Belo sobre o domínio do engenho do autor, passou a consciência de que a obra não significa enquanto o leitor com ela não compartilhar saberes, emoções, ideais, enfim experiências.

Com tudo que foi dito até aqui sobre o conto, constata-se que ele se enquadra como gênero literário. Por seu turno, o que tem importância para pesquisa é o seu valor estético, o que pode causar no leitor e a possibilidade de se trabalhar com mais de uma obra, uma vez que se objetiva avaliar se sob as atividades com leitura e oficinas, os alunos foram capazes de construir o entendimento de um determinado conto buscando compreender a construção na narrativa e do enredo bem como as configurações das personagens e as pistas que o texto literário vislumbra a fim de providenciar que os leitores participem ativamente das suas leituras.

Esse gênero literário é interessante para atividades de leitura na sala de aula por conta da possibilidade, dado o seu tamanho, de leitura compartilhada. Ademais, é geralmente estruturado de forma que prende atenção dos alunos. Segundo Moriconi (2001, p. 12), esse tipo de texto possui velocidade e intenso impacto dramático contribuindo para cativar a atenção dos estudantes, justamente, por conta das suas características estruturais como busca de unidade de efeito, poucos personagens, desfecho inusitado ou que cause surpresa e estrutura narrativa condensada centrada na trama, conforme as ideias de Poe (2002) e Cortázar (2006) traçadas anteriormente.

O capítulo seis tratará da análise dos contos trabalhados nas oficinas *Um Apólogo, Baleia, Jupira e A partida*. Esse procedimento contribui como meio de compreensão dos contos, para que a intervenção pedagógica possa ocorrer de modo mais consistente, todas as vezes que houver a interveniência do mediador, portanto contribuir na orientação das leituras dos discentes envolvidos neste trabalho.

7 ANÁLISE DOS CONTOS

Como já mencionado anteriormente, no presente capítulo será apresentada uma análise prévia dos quatro contos a serem trabalhados na intervenção pedagógica a ser realizada com os alunos do nono ano de uma escola pública do Município do Recife.

A análise em questão deverá subsidiar determinados aspectos que se entende serem norteadores para compreensão dos textos pelos participantes da intervenção pedagógica a ser realizada.

7.1 *UM APÓLOGO*

O conto, escrito por Machado de Assis com personagens inanimados, pertence ao gênero textual literário apólogo, consoante o próprio título denuncia ao se constituir por uma narrativa resultante da uma discussão entre a agulha e a linha, personagens principais e planas, no momento da costura do vestido da baronesa convidada para um baile. A agulha se orgulha do seu trabalho dizendo ser, nos dedos da costureira, quem fura o tecido por onde a linha passa. Retrucando, a linha diz que seu trabalho é mais importante porque é ela que une as partes do vestido e irá ao baile junto com a baronesa recebendo todos os elogios e olhares das pessoas importantes e nobres da festa. O alfinete surge pedindo para a agulha se calar e, como ele, aceitar o seu destino. A disputa de egos culminará na célebre frase do conto na voz do personagem professor o qual diz que também tem servido de agulha para muita gente ordinária.

A narrativa abre espaço para discussão sobre quem tem razão: a agulha presunçosa que termina voltando para caixa de costura, o do novelo de ego inflado, do alfinete resignado a sua condição ou do professor ciente da sua desvalorização? Logicamente cada leitor refletirá a sua maneira a depender das suas experiências de vida.

Por seu turno, a agulha, o alfinete, a costureira e o professor representam os profissionais sem crédito e pouco respeitados na sociedade de ontem e de hoje. Enquanto a linha e a baronesa representam a parte da sociedade abastada. Tal fato permite que o conto promova a reflexão sobre a luta de classes, mas também pode ser entendido como a disputa de lugar na sociedade, além de tantas outras possibilidades interpretativas, a depender das experiências e vivências de seus leitores. Como se pode notar, a costureira que cose o vestido e a modista não terem voz na narrativa, estão ali como se pouco valor tivessem, e, ironicamente, se a baronesa vai ao baile com uma roupa bonita, é porque

alguém a confeccionou. A ironia também ocorre quando o trabalho da costureira é comparado com o da deusa Diana é visível uma crítica ao Romantismo, como se pode observar no comentário metalinguístico do narrador: “para dar a isto uma cor poética.”, (MACHADO DE ASSIS, 2001, p.109).

A narrativa em terceira pessoa se inicia com o narrador observador, utilizando a expressão “Era uma vez”, ocorrendo uma mudança de pessoa quando o narrador se dirige ao leitor em: “Não sei se disse que isto se passava em casa de uma baronesa [...]”, (MACHADO DE ASSIS, 2001, p.109). No último parágrafo, o leitor descobre que, na verdade, o narrador estava contando uma história ao professor de melancolia o qual se compadece da sua própria situação quando diz que: “- Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!”. (MACHADO DE ASSIS, 2001, p.110).

O tempo, logo no início, é marcado pela expressão temporal “era uma vez” e logo depois ocorre um diálogo entre as personagens principais, o qual é retomado pela linha e em seguida pela voz do narrador dando a impressão de que o tempo não será revelado. Porém, mais adiante, há a marca de tempo cronológico quando o narrador diz: “Caindo o sol, a costureira dobrou a costura, para o dia seguinte, continuou ainda nesse e no outro, até que no quarto acabou a obra, e ficou esperando o baile.” (MACHADO DE ASSIS, 2001, p.109.). Assim, a narrativa é em terceira pessoa com um narrador observador cujas ações ocorrem num tempo cronológico.

O espaço da narrativa não está determinado claramente, aqui e ali vai se descobrindo que a ação se passa na sala de costura da casa da baronesa e na caixinha de costura para onde retornam o alfinete e a agulha.

O conto coloca o leitor diante das reflexões sobre a vaidade, o orgulho, a arrogância, a desigualdade, usando recursos da fábula como personagens inanimados para tocar em temas tão comuns nas relações humanas.

7.2 BALEIA

Trata-se de um conto escrito por Graciliano Ramos, do qual se originou *Vidas Secas*. Narrado em terceira pessoa, com um narrador onisciente, conta a história de uma família pobre do interior, cujos membros que a constitui são Fabiano, Sinhá Vitória, os dois filhos e a cadela Baleia personagem principal raquítica e supostamente acometida pela hidrofobia. Por isso, Fabiano resolve sacrificar a cachorra e a partir daí um drama familiar gera o conflito. De um lado, a esposa e os filhos entristecidos e desesperados com a situação e do outro Fabiano resoluto em agir e terminar sua missão.

O conto é linear e já no início se prenuncia a morte da cadela, quando o narrador diz: “A cachorra Baleia estava para morrer” (RAMOS, 2001, p.95). Esta situação se justifica pela descrição das condições precárias de saúde em que a personagem se encontra. Em seguida o narrador expressa a resolução de Fabiano de eliminá-la. Porém, essa linearidade não implica que tudo vá ocorrer sem tensão, pelo contrário. A narrativa revela detalhes de maneira tão intensa que prende o leitor do início ao fim, pois a surpresa não está se Fabiano terá coragem ou não de atirar em Baleia, pois isso já está decidido, mas justamente na tensão subjetiva, emocional e atitudinal envolvidas na decisão de Fabiano e, principalmente, no comportamento humanizado da cachorra que se preocupava em deixar a família como se dela fosse dona, e não o contrário.

Isso fica evidente quando Baleia quase morrendo, em monólogo interior expresso pelo narrador onisciente, pensa “Que faziam aqueles animais soltos de noite? A obrigação dela era levantar-se, conduzi-los ao bebedouro.” (RAMOS, 2001, p. 98) Essa preocupação de Baleia com as suas obrigações domésticas a humaniza. E isso também pode ser constatado em outras passagens do conto como quando o narrador coloca que “A cachorra espiou o dono desconfiada [...]”, (RAMOS, 2001, p. 96) e “[...] andou como gente, em dois pés [...]”. (RAMOS, 2001, p. 97) Essas passagens revelam que Baleia parece pensar e sentir as emoções e, assim, o conto traz claramente a personificação da cadela evidenciada também no último parágrafo quando sonha com uma vida feliz junto de Fabiano, das crianças e do lugar que habitava.

Existe um contraponto nas atitudes das personagens, enquanto Baleia desistiu de morder Fabiano porque nasceu e viveu do seu lado ajudando no trabalho da roça, Fabiano escolheu tirar-lhe a vida. Dá-se, assim, a desumanização do homem em contraste com a humanização da cachorra.

A narrativa se desenrola numa área de clima seco como pode ser constatado pela expressão “Ao chegar às catingueiras [...]”; (RAMOS, 2001, p. 96) e em alguns espaços detalhados em passagens do conto como: o quarto onde os filhos do casal e Sinhá Vitória se reclusaram para não assistir à morte da cachorra, no copiar, no alpendre, na sala, na cozinha, no terreiro, no chiqueiro. Os espaços do conto compõem um cenário que mimetizam o clima sóbrio e triste ao longo da narrativa numa sintonia com os acontecimentos. A maneira como os espaços são apresentados pelo narrador, leva o leitor a entrar na história como se estivesse realmente na cena do conto vivenciando junto com os personagens os acontecimentos narrados.

O tempo não linear transcorre entre o psicológico e o cronológico com predominância do primeiro. O tempo psicológico dominante no conto, visto que as emoções, as lembranças, as imagens e os sentimentos são vivenciados, principalmente por Baleia, conforme o trecho que segue: “Baleia queria dormir. Acordaria feliz num mundo cheio de préas.” (RAMOS, 2001,p. 99). O tempo

cronológico se insinua na passagem do dia para noite e de acordo com os marcadores temporais “agora e antes”, como nesses exemplos: “Agora havia uma grande escuridão, com certeza o sol desaparecera.”; (RAMOS, 2001, p. 98) e da mesma forma em “Antes de se deitar, sinhá Vitória retirava dali os carvões e as cinzas.”, (RAMOS, 2001, p. 98).

O espaço e o tempo reforçam a intensidade subjetiva do conto porque juntos formam um cenário que comunica o sofrimento e o desespero de Baleia. A interioridade de Baleia aflora através dos monólogos interiores expressos no discurso narrativo, quando o narrador descreve a fuga de Baleia após ser baleada por Fabiano, a cena e o momento instaurados nessa passagem conferem marcante intensidade emotiva que de toda forma também está na narrativa do início ao fim. Ao se referir à Baleia, o narrador diz que a cadela “[...] era um bicho diferente dos outros” (RAMOS, 2001, p. 97) e essa diferença instaura a humanização que dela emana, pois Baleia sofre e pensa como se fosse um ser humano através de um narrador que exterioriza o interior das personagens.

Ao fazer isso corrobora para um contraponto da zoomorfização representada por Fabiano e a antropomorfização de Baleia. Esse fato permite uma reflexão sobre a carência afetiva e a crueldade representadas pela decisão de Fabiano de atirar no que para ele era apenas um animal doente, enquanto para Baleia ele um membro da família. Essa é uma leitura possível, mas outras poderão ser feitas tendo em vista que, para o sertanejo, eliminar a cadela não seria um ato de crueldade, mas uma forma de proteger a família, pois se um dos seus membros fosse mordido, poderia contrariar a doença estando predestinado à morte, uma vez que a mesma é incurável.

7.3 *JUPIRA*

No conto *Jupira* de autoria do ficcionista Luiz Gonzaga Lopes, o narrador relata o incidente vivenciado por uma cadela denominada Jupira, cujo dono ambicionava que fosse campeã de torneios e assim vislumbrava a possibilidade da fama e do dinheiro que os campeonatos poderiam lhe proporcionar. Então se tornou sócio do Clube Canino e a partir daí sonhava com as medalhas e com o triunfo que Jupira adquiriria ao deixar as concorrentes para trás.

Porém, para que seu sonho se tornasse realidade era necessário arranjar um cachorrinho da mesma linhagem e categoria de Jupira para cruzar com ela. Conseguiu encontrar um cachorro que segundo ele não estava à altura da sua cadela, mas serviria ao intento. Providenciou a viagem do cachorrinho e do seu dono, ligou para o veterinário se postar alerta e recebeu no aeroporto o tão esperado amante da sua inquestionável nobre cadela. Porém, ao chegar do aeroporto se surpreendeu

com a ausência de Jupira que dera uma escapulida com um vira-lata frustrando todo o seu sonho de um dia se tornar dono da “galinha dos ovos de ouro” (LOPES, 2014, p. 55).

A ação se passa na cidade onde residem Jupira e o seu dono, não se sabe exatamente o nome desse lugar, apenas que nela existe o Clube Canino. O tempo psicológico aparece nos desejos de ascensão do dono da cachorra que imaginava um futuro econômico vultoso proveniente do nascimento de filhotes de Jupira. O tempo cronológico é marcado quando o narrador coloca que a cadela foi adquirida “[...] há mais de quatro meses [...]” (LOPES, 2014, p. 52). Essa referência ao tempo dá a entender que o dono estava ansioso para tirar vantagem econômica com a prole de Jupira.

Em nenhum momento do conto aparece uma relação amistosa entre o dono e sua cachorra, pelo contrário, ela é considerada apenas um meio para suprir a ganância do seu proprietário como uma máquina produtora de riquezas. Desde o início até pouco antes do desfecho, Jupira é reconhecida como uma coisa, em vez de ser tratada como um animal de estimação. Porém, no final a narrativa surpreende quando ela retorna para casa rodeada pela criançada da rua e pelo vira-lata desmontando a pretensão de usá-la como fonte de riqueza do dono, visto que conhecera a liberdade e a possibilidade de partilhar afeto.

A relação entre as personagens Jupira e seu dono, é baseada no conceito de propriedade, diferente de Baleia que, embora sacrificada por Fabiano por conta da hidrofobia, era amada pelas crianças, por Sinhá Vitória e de certa forma por Fabiano, seu parceiro de labuta. Enquanto Baleia é representada por sua capacidade afetiva e cognitiva capaz de humanizá-la, Jupira é apenas uma cachorra manejada pela ambição desmedida do seu dono. Por outro lado, diferente do final libertador e feliz de Jupira, para Baleia seu destino foi a sua morte.

7.4 A PARTIDA

Em *A partida*, conto de autoria de Osman Lins, a ação se passa na casa da avó entre a noite anterior e a manhã da partida. O narrador-personagem inicia o conto relembrando o passado sob o olhar do momento presente e da consciência de mudança que nele se operou quando partiu da casa da sua vó para morar num lugar distante, conforme expresso em: “Hoje, revendo minhas atitudes quando vim embora, reconheço que mudei bastante.” (LINS, 2001, p.). O desejo de partir da casa da avó era enorme por parte do neto, pois não suportava mais os mimos exagerados, o afeto desmedido da avó e a vigilância constante. Queria se libertar para uma vida onde pudesse realizar os desejos de aproveitar “[...] passeios, domingo sem missa, trabalhos em vez de livros, mulheres nas praias, caras novas.”, (LINS, 2001, p.190).

Em contrapartida a euforia de liberdade do rapaz, a avó sentia um profundo pesar pela saudade proveniente da ausência dele. Isso é evidenciado através das atitudes carinhosas dela quando, por exemplo, ao beijar a fronte dele, ela se afasta escondendo os soluços. A relação é desigual. De um lado, um neto extremamente desgostoso do excesso de proteção e de outro a vó triste no instante da partida.

Porém, o neto ao relembrar o passado deixa escapar que não era mais o garoto desesperado por aventura o qual se esquivava do afeto da avó como descrito no final do conto. Estava amadurecido, virou um homem ciente dessa transformação e não ignorava seu passado. A narrativa enfatiza essa mudança logo no início para, a partir de então, narrar atitudes e sentimentos envolvidos no dia da partida do neto. O conto está bipartido entre as atitudes e os sentimentos de um adolescente impaciente e desgostoso do lugar onde vive, e o homem maduro que ao olhar para o passado se vê outro.

Trata-se, portanto, de um narrador-personagem o que vai caracterizar uma narrativa em que predomina o tempo psicológico, pois se desenrola a partir das lembranças do personagem já adulto, relembrando os momentos vividos no momento de sua partida da casa da avó.

A questão temporal e o espaço sustentam a unidade de ação dos contos haja vista que os acontecimentos se desenvolvem num tempo limitado. No caso do conto *A partida*, Lins (2001), o tempo praticamente se mistura ao espaço. A narrativa, além de se passar na casa da avó, tem a duração de um dia. Tal qual o espaço, ele também converge para atender à unidade de ação do conto. O mais importante não está nos detalhes da vida do rapaz na casa da avó, na cidade onde passou a residir, o tempo da sua adolescência ou maturidade, mas justamente a densidade do conto se encontra no que está em jogo quando se precisa partir. Condição humana de todas as épocas e lugares do mundo. Mais uma vez, Moisés (2012, p. 273, grifo do autor), coloca que “[...] no conto tudo há de convergir para a impressão única, quando nos lembramos de que ele opera com a ação e não com os *caracteres*.” Ou seja, tempo, espaço e personagem sustentam o conflito, o ponto de dramaticidade do conto.

Por seu turno, o modo como a linguagem opera nesse tipo de gênero deve ser direta e objetiva, cada palavra ou arranjo expressivo possui uma razão de figurar o seu lugar. Todos os ditos se direcionam a algo. Um advérbio, uma preposição ou artigo têm a mesma importância que os substantivos e adjetivos. Esses últimos, utilizados com parcimônia. Sobre isso, Moisés (2012, p. 280), “a linguagem em que o conto é vazado distingue-se por ser tão objetiva quanto possível, plástica, e utilizar metáforas de curto espectro, de imediata compreensão para o leitor; despe-se de abstrações e da preocupação pelo rendilhado ou pelos esoterismos”.

Esses contos exemplificam perfeitamente a teoria sobre esse gênero desenvolvida por Poe (2002), uma vez que estão estruturados por meio de uma narrativa curta e intensa, com poucos personagens e uma ação central a qual causa um efeito no leitor do início ao fim.

Tecidos esses rápidos comentários sobre os contos que serão trabalhados na intervenção pedagógica, no capítulo oitavo serão desenvolvidos os aspectos metodológicos norteadores dessa dissertação. O referido capítulo contará com a determinação do lugar onde ocorreu a pesquisa, o tipo de público que participou das oficinas, qual *corpus* foi priorizado para análise da intervenção, as categorias de análise, a estrutura e a descrição das oficinas.

8 METODOLOGIA

O projeto desenvolve como processo uma pesquisa-ação, de caráter qualitativo, ou seja, uma pesquisa que analisou se um texto literário quando lido e trabalhado em oficinas desenvolvidas à luz das sequências básica (2014b), alcança um significado positivo para formação dos leitores de textos literários.

Do ponto de vista da abordagem, a pesquisa qualitativa por seu caráter interpretativo da natureza dos fenômenos através de uma relação dinâmica entre a realidade do aluno e sua subjetividade proporciona a investigação de como esses se relacionam com o texto literário, de modo que seja possível registrar e sistematizar suas experiências com ele a partir da análise das atividades registradas na sala de aula de acordo com a fundamentação teórica circunscrita neste projeto.

Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 41), esse tipo de abordagem se volta para pesquisadores que estão mais preocupados com os “[...] significados que os atores sociais envolvidos no trabalho pedagógico conferem às suas ações, isto é, estão à busca das perspectivas significativas desses atores.” Sob esse ponto de vista, essa categoria de pesquisa implica participação efetiva dos sujeitos na pesquisa, bem como objetiva uma transformação social onde um problema persistente impede que os indivíduos possam ascender tanto no que diz respeito aos aspectos econômicos como culturais.

Acrescentando sobre o que diz respeito à transformação da realidade dos sujeitos, a pesquisa-ação de caráter social e interativo contribui para o planejamento e aplicação das atividades, ao mesmo tempo, que orienta reflexivamente as práticas pedagógicas através de uma relação de proximidade entre as oficinas e os alunos. Essa relação estreita entre pesquisador e pesquisados possibilita investigar a atuação do aluno no momento da aplicação das oficinas e das leituras de modo a observar os elementos que aparecem e são significativos para formação dos leitores.

O trabalho com a leitura proporciona investigar uma situação problemática a qual ocorre de forma recorrente nas escolas, uma vez que a leitura literária acaba por ser tratada, com algumas exceções, como subterfúgio para o ensino da Língua Portuguesa. Nesse caso, é evidente que vários alunos quando mantém uma relação de leitura com os textos literários, geralmente, sentem dificuldade em interpretá-los de maneira mais profunda, isto é, a leitura superficial é mais comum. Somando-se isso, foram quase neutras as análises que devem levar em consideração as características de um determinado gênero, dos ditos e não-ditos programados pela base linguística do texto e as inferências dos leitores. Por causa disso a pesquisa percorre um caminho cujo objetivo é contribuir para transformar essa realidade. Gil (2002, p.55) coloca que ela “vem sendo reconhecida como útil,

sobretudo por pesquisadores identificados por ideologias “reformistas” e participativas”. Dionne (2007, p. 50) argumenta que nesse sentido:

O pesquisador desempenha um papel que vai além da função de um analista, consultor ou especialista externo à ação. Ele é o parceiro da ação e está implicado nela. Ele enfrenta o desafio de atuar com base em regras metodológicas reconhecidas para garantir a cientificidade de sua abordagem.

Todos os contos foram trabalhados seguindo a sequência básica de Cosson (2014b) descrita no capítulo 8 dessa dissertação. Essa prática pedagógica contribuiu para que os alunos participassem mais ativamente das aulas ao mesmo tempo em que compartilharam suas ideias sobre os textos tanto como os colegas como também com o professor, o qual

A partir das práticas das atividades e dos registros dos alunos são analisados os resultados para avaliar se os estímulos provenientes da sequência básica de Cosson (2014) motivaram os educandos e contribuíram para que eles desenvolvessem suas interpretações de modo significativo, isto é, se foram capazes de interagir com os textos reflexivamente, o que se entende como um passo a mais para formação deles como leitores.

Assim, a pesquisa se desenvolveu a partir da sequência básica de Cosson (2014) de modo a servir como um recurso pedagógico o qual possa contribuir para formação dos leitores do texto literário do nono ano do ensino fundamental e da mesma forma como base para estimular o encontro dos estudantes com a literatura no ensino médio.

8.1 *LÓCUS* DA PESQUISA

A pesquisa ocorreu em uma escola situada no Recife. Trata-se de uma instituição de médio porte que atende alunos das séries finais do ensino fundamental. A biblioteca não oferece muitos títulos e também é pequena para comportar confortavelmente uma média de 35 a 40 alunos. A escola possui além da biblioteca uma sala de informática e de audiovisual.

8.2 PÚBLICO ALVO

O público alvo foram alunos do nono ano do ensino fundamental residentes, na sua maioria, no bairro Ibura no Recife.

8.3 CORPUS

Após as etapas de motivação, introdução e leitura, os alunos foram solicitados a interpretar por escrito as leituras realizadas de cada oficina. A composição do *Corpus* deu-se em grupo e individual. Nas atividades com o conto *Baleia*, cada grupo registrou por escrito o que achou mais importante ou interessante. No conto *A partida*, cada grupo criou e escreveu uma relação de despedida diferente da enredada pelo conto.

Assim, dos quatro contos trabalhados foram realizadas atividades escritas em grupo com os contos *Baleia* e *A partida*, conforme descritas no nono capítulo. Por outro lado, nos contos *Um apólogo* e *Jupira* não houve registro escrito em grupo. Além dessas atividades escritas pelos grupos, os alunos escreveram uma atividade de interpretação individual para cada conto vivenciado nas quatro oficinas de acordo com o décimo capítulo.

A escolha para análise da produção da interpretação individual escrita dos sete alunos levou em consideração a participação de cada um em todas as etapas das quatro oficinas realizadas.

8.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE

A partir das atividades dos alunos e sob a orientação da sequência básica de Cosson (2014b) foi analisado se tais procedimentos foram significativos para ajudar os alunos a interpretar os contos de forma reflexiva e, da mesma forma, se as atividades foram significativas para aguçar-los a dar continuidade a outras leituras literárias, bem como desfazer o mito de que a leitura literária seja muito difícil para eles e “coisa de gente letrada e inteligente”. No fim, o que se busca é fazer da sala de aula um lugar onde se possa ler, discutir e analisar os textos literários visando a formação desse possível leitor.

Foi analisado, pelo pesquisador, se houve envolvimento do aluno enquanto leitor do texto literário a partir das atividades escritas e de uma discussão oral para que eles registrassem se as oficinas e atividades foram capazes de estimulá-los a novas leituras e, da mesma forma, se contribuíram para que aprendessem sobre os caminhos para analisar um conto através da sequência básica de Cosson (2014b).

Essas análises levaram em consideração a fundamentação teórica da pesquisa de modo a avaliar as produções dos alunos sob as perspectivas que possam fundamentar os problemas encontrados em direção a apontar as melhoras que possam a vir ocorrer com a aplicação das atividades.

Analisou-se se os alunos compreenderam o tema, se eles se emocionaram com os contos e se conseguiram dar sentido às suas leituras. Finalmente se as oficinas contribuíram para o processo de formação leitora dos alunos do nono ano de uma escola municipal do Ibura, em Recife.

OBJETIVOS	CATEGORIAS
1- Analisar se o estudante compreendeu o tema e o refletiu.	Dimensão da análise reflexiva do aluno.
2- Analisar se as atividades realizadas nas oficinas foram significativas como incentivo à leitura do texto literário.	Atividades de leitura e oficinas como motivação para o desenvolvimento da leitura literária.
3- Analisar se os alunos se envolveram e compartilharam suas ideias.	Envolvimento dos alunos com as experiências com os contos.

9 DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO

9.1 DESCRIÇÃO DAS OFICINAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM O CONTO *UM APÓLOGO*

Antes do início das atividades dessa oficina, explicou-se aos alunos que a proposta de trabalho implicaria quatro oficinas de leitura de contos e que todos se sentissem à vontade para se colocar diante da turma a fim de que as atividades fossem prazerosas e interativas.

A oficina ocorreu em dois dias com duas aulas geminadas de cinquenta minutos para cada dia. Foi realizada a proposta de trabalho conforme citado anteriormente através das etapas da motivação, da introdução, de uma atividade em dupla para inferir sobre o conhecimento prévio sobre alguma fábula conhecida pelos alunos e uma leitura feita por três alunos de acordo com os diálogos do texto e a voz do narrador. No segundo dia, foi realizada mais uma leitura em voz alta com a participação de outros dois alunos e um que havia lido no encontro anterior. Também foi realizado um esclarecimento sobre o vocabulário para uma melhor compreensão da obra.

Para etapa da motivação, os alunos assistiram a um audiovisual que apresentou a história do conto *Um apólogo* em forma de desenho. O vídeo teve a duração de 12 minutos e quarenta e quatro segundos. Em seguida solicitou-se aos alunos exporem o que entenderam da história e também a respeito do significado do título do conto. Um dos alunos respondeu que logo no início do audiovisual foi dada uma explicação do significado da palavra apólogo, e assim, explicou para turma que se tratava de um tipo de narrativa cujos personagens inanimados possuem sentimentos e ações humanas. A resposta demonstra contextualização teórica e também poética por conta do conceito de personificação, indo além da sequência básica.

Na etapa da introdução, mostrou-se o livro cujo conto foi lido, aproveitando para fazer a apresentação do escritor, arguindo se já haviam lido alguma outra obra de Machado de Assis de forma que os alunos pudessem se lembrar de alguma leitura anterior e dessa forma compartilhar outras experiências de leitura. A turma ficou em silêncio e um aluno disse que conhecia o escritor de nome, mas achava que não havia lido nenhum texto dele. Então foi explicado que Machado de Assis é um escritor bastante conceituado tanto dentro como fora do Brasil, nasceu no Rio de Janeiro no século dezenove, é conhecido como o Bruxo do Cosme Velho e que escreveu além de contos romances como *Dom Casmurro* e *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Salientou-se ainda que as obras citadas,

provavelmente, podem ser encontradas na biblioteca da escola, na biblioteca municipal e mesmo está a venda em livrarias da cidade.

Após o momento da introdução, os alunos foram solicitados a realizarem uma leitura silenciosa do conto seguida da compreensão do vocabulário. Em dupla, os alunos escolheram uma fábula conhecida e posteriormente apresentaram para o restante da turma a narrativa escolhida. A maior parte dos educandos se lembrou das fábulas *A raposa e as uvas* e *A tartaruga e a lebre*. Embora soubessem vagamente da história e poucos se recordassem dos títulos, eles realizaram um paralelo com o conto *Um apólogo*. Esta atividade não foi recolhida pela professora porque o objetivo da dinâmica foi fazê-los trocar experiências com outras leituras semelhantes cujos personagens fossem personificados de acordo com alguns dos personagens do conto.

Uma terceira leitura foi requisitada de forma que um aluno fez o papel do narrador, outro da linha e outra da agulha (personagens que dialogam no conto). Após as leituras, discutiu-se se o vídeo foi fundamental para que eles entendessem a leitura do conto e do que eles haviam gostado mais. Um aluno achou o vídeo mais interessante sem explicar o porquê, outro aluno disse que a leitura era mais interessante porque a imaginação se soltava mais, uma vez que a escrita ofereceu-lhe mais detalhes sobre a história. Foram também inquiridos se sentiram muita dificuldade em entender o que leram. A maioria respondeu que o texto foi acessível e que algumas palavras desconhecidas não interferiram na compreensão do conto. Aproveitou-se para esclarecer as dúvidas sobre o vocabulário, observando que o que mais chamou a atenção deles foi a expressão: “professor de melancolia”, (MACHADO DE ASSIS, 2001, p. 110).

Ao serem inqueridos se a leitura do conto lhes remeteu a alguma experiência fora do texto, um aluno respondeu que sim e que se lembrou do quanto era importante que ele continuasse a ajudar o pai como fez o personagem alfinete no conto.

A maioria dos alunos ao serem questionados se o texto apresentava várias personagens e ações ou se possuía uma forma condensada ou extensa, respondeu que o texto estava estruturado de forma condensada, com poucos personagens e girava em torno da ação da costura do vestido da baronesa. Isso indica que alguns souberam identificar as características do gênero conto sem que a professora houvesse comentado sobre isso anteriormente, o que reforça a ideia de que os alunos trazem para sala de aula seu conhecimento prévio e, segundo Jauss (1979), são capazes de refletir, perfeitamente, sobre um assunto a partir das suas vivências e experiências na sala de aula. Para terminar essa etapa, pediu-se que os educandos pensassem sobre o conto que leram e sobre o vídeo ao qual eles assistiram.

O segundo dia da oficina ocorreu na biblioteca e a leitura foi realizada por três alunos. Um aluno foi o narrador e os outros dois representaram os personagens do diálogo, conforme o

procedimento da leitura no dia anterior. Depois da leitura e da revisão daquilo que foi debatido no primeiro encontro, os alunos realizaram por escrito a interpretação do conto lido finalizando a oficina. Cada um escreveu sua interpretação por escrito na sala as quais foram recolhidas.

Diante de algumas digitalizações menos legíveis, é importante frisar que as digitações dos textos escritos pelos alunos seguiram, exatamente, aquilo que eles escreveram.

9.2 DESCRIÇÃO DAS OFICINAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM O CONTO *BALEIA*

Essa oficina ocorreu em dois encontros de duas aulas geminadas de cinquenta minutos, totalizando quatro aulas. As etapas da oficina contaram com a motivação, a introdução uma leitura individual e silenciosa e também com uma dinâmica e por fim com a interpretação escrita do conto.

A motivação contou com a audição e acompanhamento da letra da música *Cachorro de madame*, samba de 1954, composta por Denis Brean e Osvaldo Guilherme interpretada por Isaura Garcia, conforme anexo 5. Embora a música não fosse conhecida pelos alunos, houve uma recepção prazerosa.

Na etapa da introdução, mostrou-se o livro do qual o conto foi retirado e ele circulou pela sala de modo que os alunos pudessem interagir com ele e ao abri-lo percebessem que se tratava de um conjunto de cem contos de escritores variados. Após isso, apresentou-se o escritor Graciliano Ramos evidenciando que como Machado de Assis é um escritor muito conhecido no universo da literatura brasileira e que existe uma grande possibilidade que eles viessem a ler algum romance desse escritor como *Vidas Secas* de cujo conto faz parte como um dos capítulos. Na ocasião, foi apresentado esse romance mostrando aos alunos o conto *Baleia* que deu origem ao livro. Comentou-se outras obras do autor como *São Bernardo*, *Angústia*, *Memórias do Cárcere* e a *Terra dos meninos pelados*.

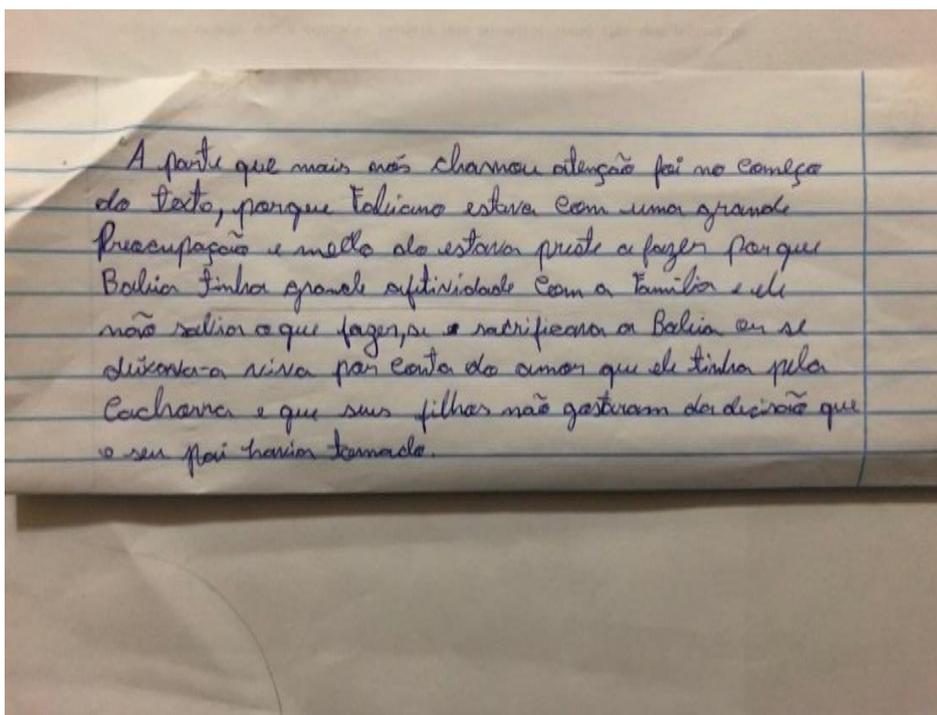
Em seguida à introdução, os alunos, dispostos em círculo, sequenciaram em voz alta a leitura do texto de modo que todos participaram da atividade. Em seguida, os alunos, fizeram uma leitura individual. Com o texto lido e o vocabulário analisado, ocorreu um debate sobre o conto à luz da dinâmica de Rangel (2009, p. 40) *Concorda que é importante?* Extrapolando a proposta de sequência básica de Cosson (2014b), foi utilizada essa dinâmica como motivação. Assim, a turma foi dividida em oito grupos cujos componentes discutiram sobre o que acharam mais importante e redigiram suas impressões. As folhas foram misturadas a fim de que um aluno lesse o que o outro grupo pensou ser mais importante e se todos concordavam ou não com o outro grupo. Essa atividade teve a intenção de trocar ideias sobre o conto a fim de que os envolvidos compartilhassem suas experiências com o texto.

Pela análise do vocabulário, perceberam que a narrativa se passa num lugar bastante seco e a família possui poucos recursos. Para justificar essa compreensão apontaram palavras e expressões do texto como “catingueiras”, “cama de varas”, “mandacaru”, “pé de turco”. Isso mostra a necessidade de incitar no aluno que o vocabulário diz muito sobre a narrativa e, por isso, é muito importante na produção do texto literário, uma vez que nada está por acaso, sendo justamente a matéria prima da literatura utilizada pelo escritor.

Um aluno reportou que para ele a personagem Baleia era como um ser humano porque “parecia até que pensava, quando viu a arma na mão do dono ficou toda desconfiada, parece até que ela sabia exatamente que a arma era para matar ela.” Outros alunos completaram esse pensamento indicando a parte do conto que Baleia demonstra um “desejo de matar Fabiano seu dono, mas ela lembra dos momentos bons.”.

Outro aluno disse que a parte que mais lhe chamou atenção foi o “tiro e a morte, porque ele agiu rápido e isso o fez lembrar-se de algo que não se sentia a vontade para contar.”. Fica evidente que o texto literário é capaz de deslocar o leitor para outras experiências que estão fora da leitura do texto e cada indivíduo tem uma experiência de leitura diferente do outro, conforme a contextualização presentificadora abordada por Cosson (2014b). Para ilustrar isso, abaixo discriminamos as passagens que os grupos consideraram mais importantes para eles. Apenas os grupos 1,2 e 3 explicaram o motivo da escolha da passagem mais interessante da narrativa.

Grupo 1: texto digitalizado

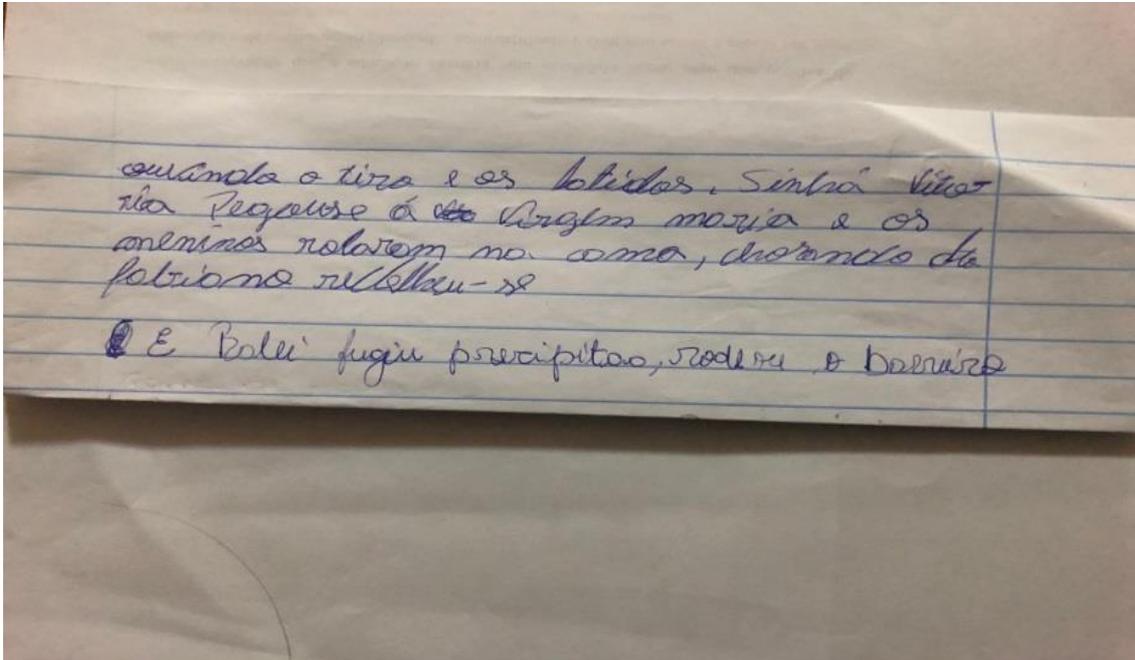


Grupo 1: texto digitado

A parte que mais nos chamou atenção foi no começo do texto, porque Fabiano estava com uma grande preocupação e medo do que estava prestes a fazer, porque Baleia tinha grande afinidade com a família e ele não sabia o que fazer, se sacrificava a Baleia ou se deixava-a viva por conta do amor que ele tinha pela cachorra e que seus filhos não gostaram da decisão que o seu pai havia tomado.

Para o grupo 1, Fabiano, apesar de ter que fazer uma escolha difícil para ele, amava a cachorra e tinha medo da sua própria ação. No conto, não há evidências claras de que Fabiano amasse Baleia, porém o motivo da escolha dessa passagem, justamente foi, segundo o grupo, porque “às vezes a gente precisa tomar uma decisão difícil por amor, porque Baleia já ia morrer mesmo e tava num sofrimento grande porque tava doente.” A leitura realizada pelos alunos propiciou reflexão sobre a dificuldade humana diante de decisões complicadas. E dessa forma, mostra que o grupo se emancipa e vai além do que o texto diz. O que demonstra que houve a ruptura do horizonte de expectativas, de acordo com o Método Receptivo de Aguiar e Bordini (1988) discutido no capítulo 4.

Grupo 2: texto digitalizado

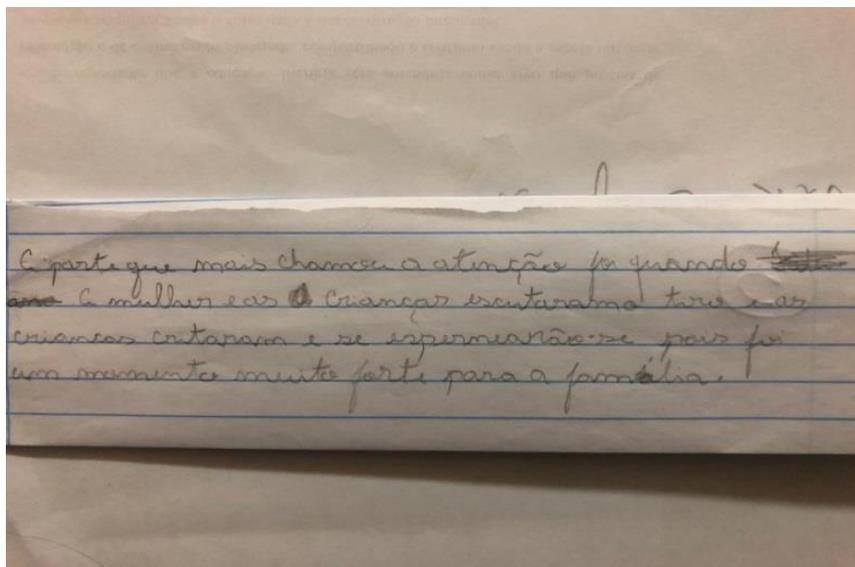


Grupo 2: texto digitado

ouvindo o tiro e os latidos, Sinhá Vitoria pegouse á Virgem maria e os meninos rolaram na cama, chorando Fabiano recolheu-se.
E Baleia fugiu precipitada, rodeou o barreiro.

O grupo dois explicou que o motivo da escolha da passagem do texto foi porque: “a gente acha muito violento esse negócio de tiro.” Da mesma forma que o grupo um, os alunos reagiram ao que leram se colocando e mostrando o efeito que a leitura foi capaz de suscitar neles naquele momento. Ou seja, a obra ao apresentar sua narrativa encetou nos alunos uma experiência com o texto e com as suas próprias visões de mundo. Não existe apenas um autor e sua obra, mas o leitor que experimenta e reage ao que leu, conforme a Teoria do Efeito de Iser (1979) e a Estética da Recepção de Jauss (1979) discutidas anteriormente.

Grupo 3: texto digitalizado

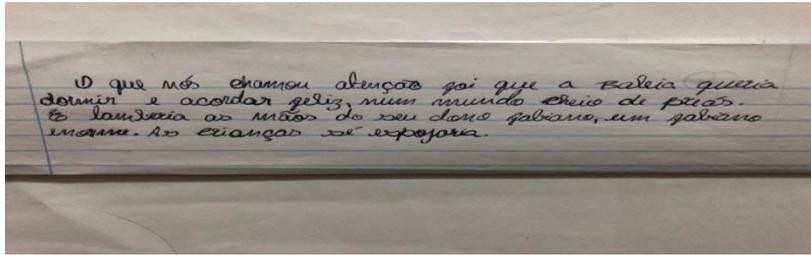


Grupo 3: texto digitado

A parte que mais chamou a atenção foi quando a mulher e as crianças escutaram tiro e as crianças gritaram e se espedernaram, pois foi um momento muito forte para a família.

Para os alunos desse grupo, o motivo da escolha ocorreu porque foi “muito triste, coitadinha, os meninos ficaram muito zangados e por isso o que podia aliviar era a santa.”. Vê-se uma leitura afetiva bem definida pelo grupo que segundo Jouve (2002) serve para promover a identificação do leitor com o tecido textual. Ademais, se isso acontece é porque o texto provocou tensões por meio daquilo que comunica. Martins (1994) e Jouve (2002) pontuam que a leitura é uma prática para além dos aspectos cognitivos, intelectuais e culturais, uma vez que também atua na emoção dos leitores e, portanto o nível de leitura emocional não deveria ser menosprezado. Principalmente quando se intenta contribuir para formação dos leitores nas séries finais, visto a intensidade emocional ser própria dessa faixa etária.

Grupo 4: texto digitalizado

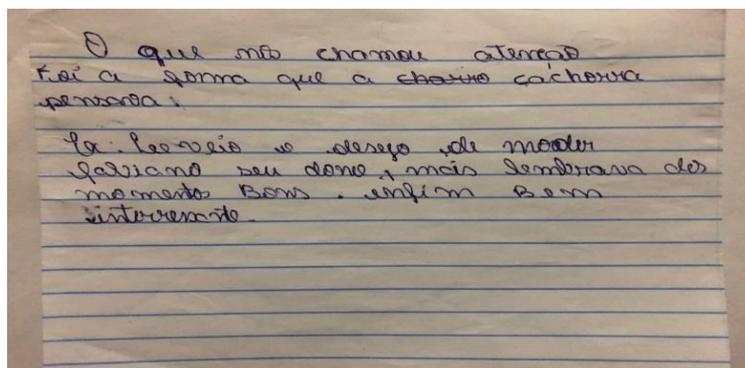


Grupo 4: texto digitado

O que nos chamou atenção foi que a Baleia queria dormir e acordar feliz, num mundo cheio de preás e lamberia as mãos do seu dono Fabiano, um Fabiano enorme. As crianças sé espojaria.

Esse é o último parágrafo do conto no qual as dores e decepções de Baleia chegam ao fim. Assim, o grupo demonstra que concorda com a trajetória do desfecho da narrativa indicando que optaram pelo fim do sofrimento da cachorra. Porém escolheram trecho porque experimentaram subjetivamente a leitura, reorganizando suas ideias após vivenciarem o sofrimento da personagem e ao fazer isso, de acordo com Larossa (2011) os estudantes experimentaram o “princípio da subjetividade”, porque foram capazes de reorganizar as emoções sentidas no texto exteriorizando suas reflexões que para o autor citado é o “princípio de reflexividade”, de forma que numa experiência de leitura algo tem que passar no leitor, transformá-lo pelo “princípio da paixão” – a experiência de leitura. Se isso não ocorrer o leitor pode ter total compreensão do texto, porém sem experimentá-lo pela alteridade e sem que a obra se torne singular. Por isso esses alunos torcem pelo fim do martírio da personagem.

Grupo 5: texto digitalizado

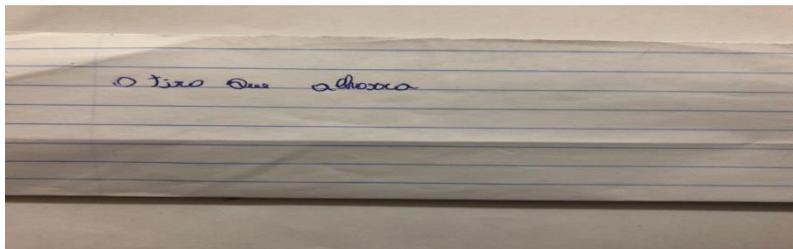


Grupo 5: texto digitado

O que nos chamou atenção foi a forma que a cachorra pensava, por exemplo, quando veio o momento de morder Fabiano, seu dono, mas lembrava dos momentos bons, enfim bem interessante.

O grupo destaca a personificação da cadela Baleia. Mesmo sem utilizar a figura de linguagem, demonstraram saber o que as análises literárias de conteúdo teorizado do conto afirmam. Por conseguinte esses leitores confirmam a etapa da contextualização poética desenvolvida na sequência básica de Cosson (2014b) quando partiram da obra para identificar a personificação. Muito embora, as oficinas tenham seguido apenas a sequência básica, uma postura reflexiva permite essa extrapolação, uma vez que as etapas da sequência expandida também podem ser trabalhadas no ensino fundamental, como visto no capítulo 5 no item Letramento Literário.

Grupo 6: texto digitalizado

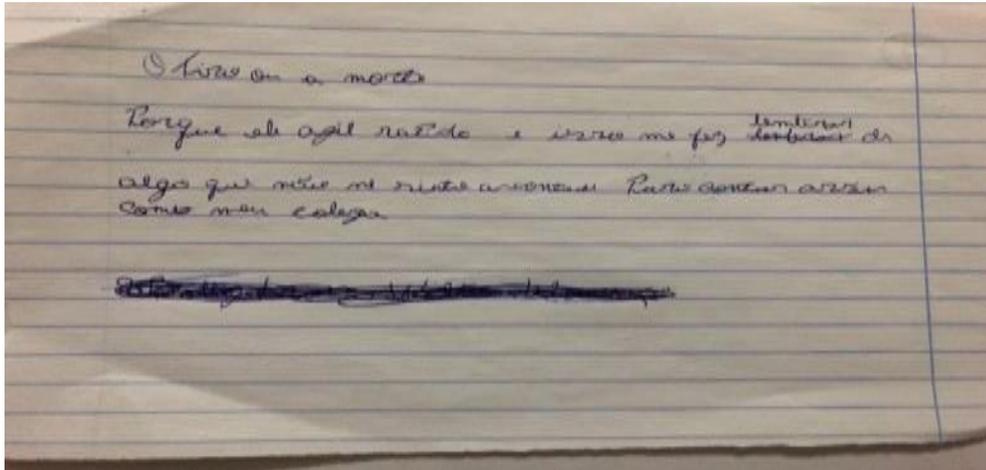


Grupo 6: texto digitado

O tiro que cachorra

O grupo, mesmo resumidamente, quando escolheram o “tiro” dado por Fabiano, compreendeu o destino cruel de Baleia, porque não foi apenas um tiro, e sim, “O tiro que a cachorra” levou. Não explicaram o porquê da escolha, mas do texto exteriorizaram o momento crucial da narrativa, o clímax. Mais uma vez vale considerar que, segundo Larossa (2011), algo se passou nesses leitores para que chegassem a essa compreensão. Além disso, a leitura se modifica numa relação *perspectivista* que, segundo Iser (1979), corrobora para o que o leitor deve compreender. Assim, os alunos viveram o efeito do conto para eles naquele momento de leitura, podendo aprofundar a compreensão conforme deem continuidade às leituras e às reflexões.

Grupo 7: texto digitalizado



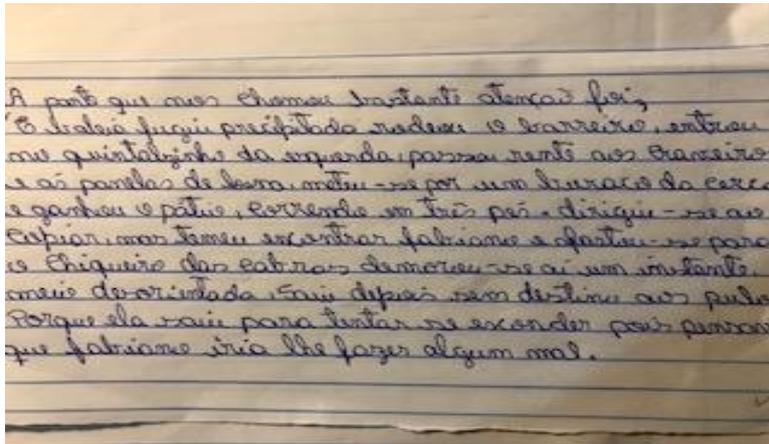
Grupo 7: texto digitado

O tiro ou a morte. Porque ele agiu rápido e isso me fez lembrar de algo que não me sinto a vontade para contar assim pros meus colegas.

Quando os alunos colocam que “ele”, Fabiano agiu rápido é porque foram surpreendidos com a atitude do sertanejo. Comum aos contos, a narrativa condensada surpreende o leitor e o desloca para ação crucial desse tipo de narrativa. Por outro lado, o momento em que Baleia é sacrificada é escolhido mais uma vez como a parte mais interessante da história. O que demonstra não apenas o alto grau de subjetividade desse conto, mas também a capacidade de o leitor experimentar os arranjos estruturais do texto de forma que o sentido seja um efeito a ser experimentado por eles, o qual, segundo Iser (1979), ocorre quando os vazios são preenchidos e os temas e horizontes variam pela participação e pelas perspectivas dos leitores num movimento estrutural coerente, conforme esses alunos comprovam com as suas leituras.

A literatura tem o poder de levar os leitores tanto a uma reflexão sobre a sociedade como de si mesmo a depender da cultura e da história no momento da recepção do leitor contemporâneo ou do seu primeiro público. Ademais o texto literário também provoca no leitor um estranhamento como escrito pelo grupo acima em “[...] isso me fez lembrar de algo que não me sinto a vontade para contar assim pros meus colegas.”. Para Jauss (1979) e Iser (1979) a recepção é um processo ativo cujo leitor pela fruição estética confronta o contexto da obra com o contexto do leitor. Lembrando que prazer estético envolve todos os sentimentos humanos, prazerosos ou aqueles que causam estranheza.

Grupo 8: texto digitalizado



Grupo 8: texto digitado

A parte que nos chamou bastante atenção foi, “E baleia fugiu precipitada rodeou o barreiro, entrou no quintalzinho da esquerda, passou rente aos craveiros e ás panelas de losna, meteu-se por um buraco da cerca e ganhou o pátio, correndo em três pés. Dirigiu-se ao copiar, mas temeu encontrar Fabiano e afastou-se para o chiqueiro das cabras demorou-se aí um instante, meio desorientada, saiu depois sem destino aos pulos. Porque ela saiu para tentar se esconder pois pensava que Fabiano iria fazer algum mal.

O grupo oito copiou do conto a passagem mais interessante para eles. Mais uma vez a parte mais interessante do conto é o momento que Baleia é alvejada. Realmente, toda a ação da narrativa está ligada a esse fato, e os alunos compreenderam isso perfeitamente. Na perspectiva de Kleiman (2016), Jouve (2002) e Martins (1994), conforme análise no segundo capítulo, as operações linguísticas não se tornaram empecilhos intransponíveis e por isso esses estudantes foram capazes, de acordo com o amadurecimento literário deles, de compreenderem a leitura literária indo de encontro àqueles que acreditam que estudantes do nono ano do ensino fundamental não estão aptos a lerem um conto de Graciliano Ramos.

Observa-se, que nos demais grupos, embora a iminente morte de Baleia chame bastante atenção dos alunos, cada grupo, no momento de recepção da obra, escolheu uma passagem diferente do conto de acordo com o efeito suscitado em cada um. Ou seja, na recepção do conto, cada grupo valorizou uma passagem diferente, o que reflete que as experiências dos alunos com o texto são diferentes e justificam a ideia de que o texto ficcional é plurissignificativo a depender do que desperta

ou não em cada um. Mesmo que os grupos tenham demonstrado compreender o conto, cada um o fez por meio de uma experiência particular com o texto que no entendimento de Aguiar & Bordini (1988) isso ocorre porque a obra de arte além de se ligar aos pressupostos históricos compreende sua recepção como um processo múltiplo diferente da visão unilateral positivista.

Seguindo as ideias das autoras acima, a obra é uma mistura de eventos que fazem parte do seu esquema interno e da recepção externa em que a identificação ou afastamento do leitor com o texto validará o valor das obras ao longo dos tempos. É o que ocorre com a leitura do conto em questão, haja vista ainda hoje tanto suscitar as emoções quanto promover uma reflexão a respeito da sociedade a partir da situação de Baleia e do seu destino.

Soma-se a ideia da recepção como uma relação entre a obra e o leitor, o fato de que o grupo rompe as suas expectativas quando reconhece que o texto os levou a sentir algo que no momento não se sentem capazes de dizer por conta do estranhamento causado pela leitura. Pelo método recepcional de Aguiar e Bordini (1988), percebe-se que os alunos foram atendidos no que tange as expectativas.

Daí a importância em reconhecer o esforço de Jauss (1979) em creditar que a interação entre obra e leitor está balizada pela historicidade e cultura e pela consciência de que toda obra responde a uma pergunta feita no instante da sua produção e da sua recepção. Os alunos quando colocam que o que mais lhes chamou atenção foi, por exemplo, o “tiro”, Baleia “pensar” e a maneira como a cadela procurou um lugar para se esconder de Fabiano, ocorre porque o leitor buscou respostas a suas perguntas num movimento dialógico se comunicando com o texto.

No segundo dia da oficina, os alunos leram novamente o conto, fizeram um resumo das considerações e discussões feitas anteriormente pelo grupo no primeiro dia da oficina. E como fechamento de todas as oficinas eles realizaram a interpretação escrita do conto.

9.3 DESCRIÇÃO DAS OFICINAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM O CONTO *JUPIRA*

Para compreensão da leitura do conto *Jupira*, a motivação ocorreu através da dinâmica de Rangel (2009, p. 23) *O que você diz?, através* da solicitação do professor para que os alunos completassem, de forma escrita, a frase: “O que o texto diz...”, depois outro aluno completou a frase “O que eu digo do texto...” e por último, outro sequenciou “O que eu digo aos meus colegas...” e assim sucessivamente com outros interessados até que a maioria pudesse participar. Na etapa da introdução, foi realizada a apresentação da obra e do autor, em seguida realizou-se uma segunda leitura do conto na sala. As atividades ocorreram em quatro aulas: duas para a realização da motivação e introdução e duas para a atividade escrita de interpretação.

No primeiro dia, os alunos com seus textos acompanharam a leitura oral de dois alunos que se reversavam de acordo com a divisão dos parágrafos do texto. Outra leitura foi realizada e depois houve o estudo do vocabulário e se alguém já havia lido alguma obra de William Shakespeare, por conta da menção desse autor no conto.

Ainda no primeiro encontro, a motivação foi realizada com a dinâmica de Rangel *O que você diz?* (2009, p.23). Aqui vale ressaltar que as atividades com essas dinâmicas servem como um recurso para aproximar os alunos. Essa atividade está dividida em três momentos: “O que o texto me diz...”. “O que eu digo do texto...” e “O que eu digo aos meus colegas...”. Em círculo, os alunos debateram sobre o conto seguindo a orientação dessa atividade.

Na etapa da introdução, colocou-se que o autor Luiz Gonzaga Lopes é contemporâneo e o conto faz parte de uma coletânea de textos literários publicado na Revista Letras e Artes número 20.

No decorrer das discussões à luz da dinâmica mencionada, os alunos fizeram uma comparação do conto *Jupira* com o conto *Baleia* identificando as semelhanças e diferenças entre eles. Um aluno relatou que o conto *Baleia* foi mais difícil de entender do que *Jupira*, mas depois do estudo do vocabulário e da segunda leitura ele havia entendido mais. Continuou dizendo: “gostei mais da história da cachorra *Baleia*, porque era mais emocionante, mas prefiro o conto *Jupira* porque é menos triste.”.

Outro aluno traçou uma analogia, entre Fabiano personagem do conto *Baleia* e o dono de *Jupira* dizendo que aquele “sacrificou *Baleia*, gostava muito dela e que fez isso por conta da doença da cachorra e, por isso era mais humano do que o dono de *Jupira* que só pensava em ficar rico à custa dos troféus que a cachorra ia receber nos concursos.”.

Um dos alunos argumentou que “tudo na vida tem um limite, e que *Jupira* fez muito bem em conquistar sua liberdade se relacionando com quem ela escolhesse.” Enquanto uma aluna acrescentou dizendo que havia gostado dos dois contos porque “um falava de pobreza e outro de riqueza.” Outro aluno disse que “cachorro não é objeto para ser comercializado.” E outro explicitou: “Eu gostei muito da forma que a história terminou, eu não esperava por este fim.”

Continuando a dinâmica, um aluno relatou: “Eu sinceramente não gostei do conto *Jupira*, mas o conto *Baleia*, eu amei porque é dramático e eu gosto de drama nas histórias. Não acho esses contos parecidos, um não entra no outro.”.

Os alunos compartilharam suas experiências com a leitura do conto e fizeram seus relatos de forma bastante diferente. Isso, além de mostrar que eles seguiram exatamente os critérios apontados pela dinâmica proposta, traz a evidência de que os sentidos de um determinado texto literário dependem também daquilo que o leitor nele imprime.

No segundo encontro, os alunos leram o conto silenciosamente e foi realizada uma discussão sobre o que foi feito e discutido no primeiro dia da oficina sobre o conto *Jupira*, a fim de que eles resgassem o que foi dito no dia anterior. Depois disso, os alunos escreveram suas interpretações sobre o texto.

9.4 DESCRIÇÃO DAS OFICINAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM O CONTO *A PARTIDA*

A última oficina foi realizada com o conto *A partida*, a motivação ocorreu com a escuta e discussão da música *O dia em que saí de casa*. Na etapa da introdução foi realizada a apresentação da obra e do autor, em seguida os alunos realizaram a leitura coletiva do conto e solicitou-se a análise desse conto aos estudantes. Na última etapa, os alunos fizeram a interpretação escrita da leitura. Foram necessárias seis aulas distribuídas da seguinte forma: quatro para as etapas de motivação, introdução, leitura coletiva e análise do conto e duas para a interpretação escrita do conto.

A partir das práticas das atividades e dos registros dos alunos, foi analisado se os resultados para avaliar os estímulos provenientes da sequência básica de Cosson (2014b) juntamente com as oficinas e os registros escritos pelos alunos foram significativos para ajudá-los nas suas interpretações.

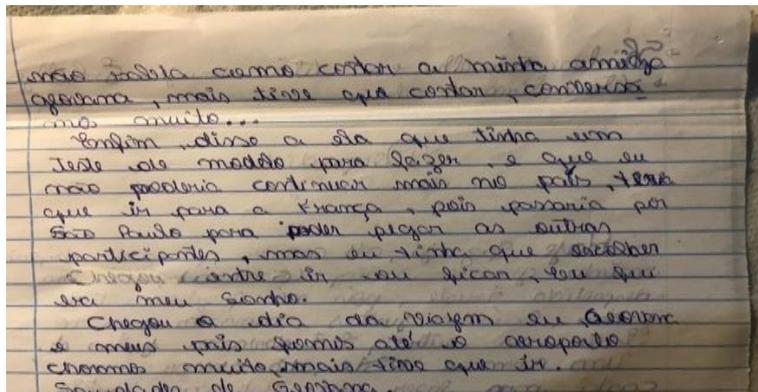
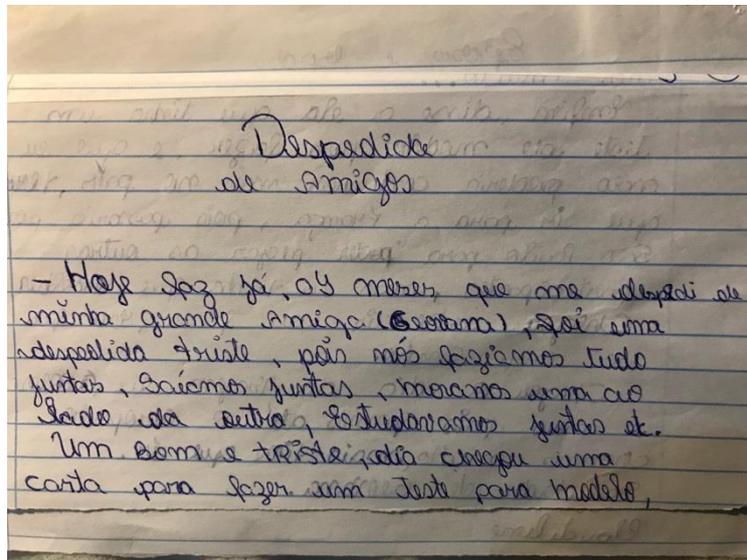
A oficina com o conto *A partida* de Osman Lins ocorreu como as demais em dois dias. O primeiro dia se iniciou com uma atividade musical em que os alunos ouviram a música *O dia em que saí de casa* interpretada por Zezé de Camargo e Luciano, conforme anexo número 6.

Após uma leitura silenciosa, dois alunos leram o conto novamente alternando os parágrafos sendo explicadas as dúvidas sobre o vocabulário.

Em seguida, a turma foi dividida em cinco grupos. Cada grupo registrou por escrito uma situação de despedida envolvendo personagens diferentes do conto *A partida*, conforme disposto no quadro abaixo. Após os registros das histórias dos grupos, foi realizada uma análise geral da atividade proposta.

GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4	GRUPO 5
Despedida entre amigas	Despedida entre irmãs	Despedida entre mãe e filha	Despedida entre mãe e filho	Despedida entre esposa e esposo

Grupo 1: texto digitalizado



Grupo 1: texto digitado

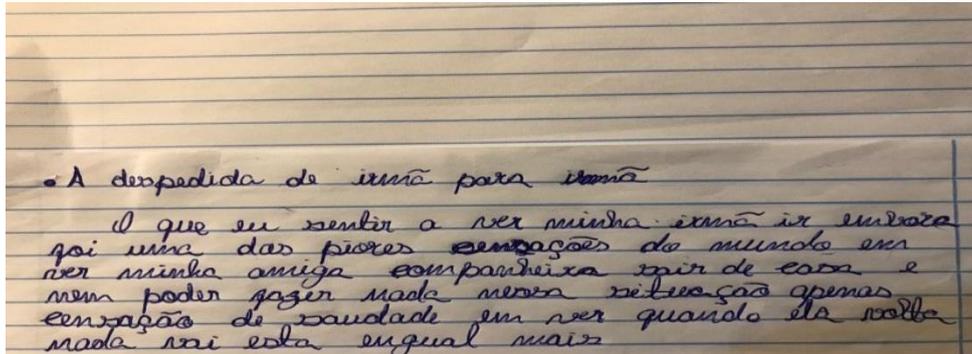
- Hoje faz já, 04 meses que me despedi de minha grande amiga (Geovana), foi uma despedida triste, pois nós fazíamos tudo juntas, saíamos juntas, moramos uma ao lado da outra, Estudamos juntas etc. Um bom e triste dia chegou uma carta para fazer um teste para modelo, não sabia como contar a minha amiga Geovana, mais tive que contar, conversamos muito..

.Enfim, disse a ela que tinha um teste de modelo para fazer, e que eu não poderia continuar mais no país, teria que ir para a França, pois passaria por São Paulo para poder pegar as outras participantes, mas eu tinha que escolher entre ir ou ficar, Eu fui era meu sonho.

Chegou o dia da viagem eu, Geovana e meus pais fomos até o aeroporto choramos muito, mais tive que ir.

Saudade de Geovana..

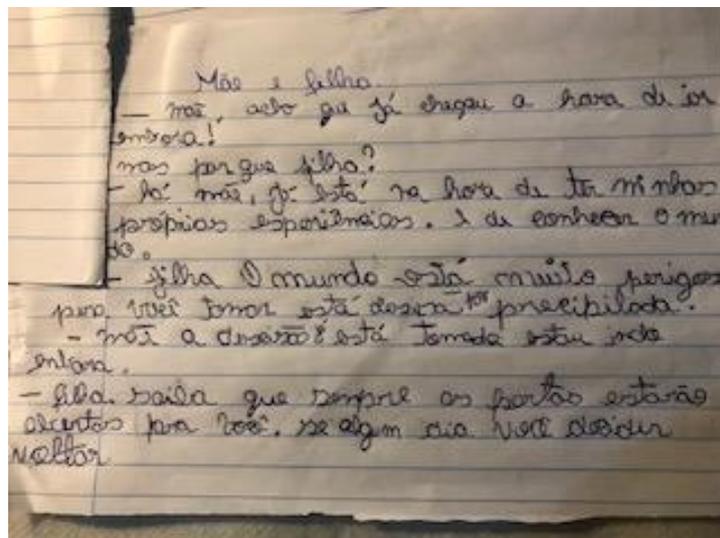
Grupo 2: texto digitalizado



Grupo 2: texto digitado

O que eu sentir a ver minha irmã ir embora foi uma das piores sensações do mundo em ver minha amiga companheira sair de casa e nem poder fazer nada nessa situação apenas sensação de saudade em ver quando ela volta nada vai esta engual mais.

Grupo 3: texto digitalizado



Grupo 3: texto digitado

- Mãe, acho que já chegou a hora de ir embora!
- Mas por que filha?
- Há mãe, Já está na hora de ter minhas próprias experiências. e de conhecer o mundo.
- filha O mundo está muito perigoso para você tomar esta decisão tão precipitada.
- Mãe a decisão já está tomada. estou indo embora.
- filha. Saiba que sempre as portas estarão abertas para você. Se algum dia você decidir volta.

Grupo 4: texto digitalizado

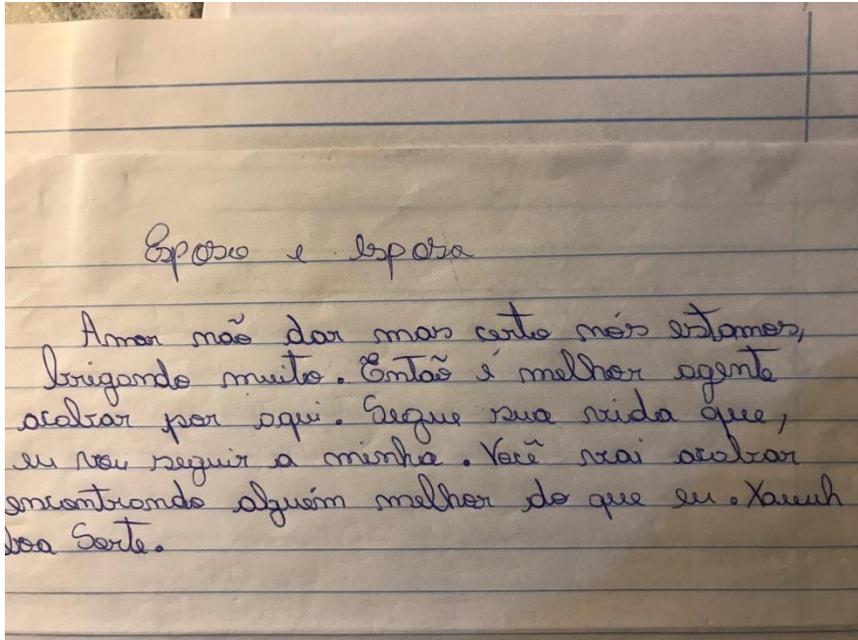
Vindo de cidade humilde com poucas opções de estudo e trabalho. Minha mãe preocupada com meus estudos e a falta de oportunidade, ela trabalhava muito e não tinha tempo para mim mas quando tinha dava todo carinho que um filho precisa. Um dia sua patroa (que trabalhava na prefeitura e gostava muito de mim) comunicou a minha mãe que me inscreveu numa prova de intercâmbio para estudar na Europa. Foi muito difícil mas consegui passar, fiquei entre os melhores. Na véspera da minha viagem o clima de tristeza consumiu o ambiente mas foi uma tristeza boa por que era uma oportunidade única. Fui-me, dias, semanas... tempos. A saudade veio e bateu com muita força, escrevi uma carta

para ela ~~relatando~~ relatando como era morar em um lugar tão diferente. Com o fim da viagem voltei para casa e minha mãe estava na porta a me esperar, dei-lhe um abraço e senti como era a sensação de ficar longe de quem você ama muito.

Grupo 4: texto digitado

Vindo de cidade humilde com poucas opções de estudo e trabalho. Minha mãe preocupada com meus estudos e a falta de oportunidade, ela trabalhava muito e não tinha tempo para mim mas quando tinha dava todo carinho que um filho precisa. Um dia sua patroa (que trabalhava na prefeitura e gostava muito de mim) comunicou a minha mãe que me inscreveu numa prova de intercâmbio para estudar na Europa. Foi muito difícil mas consegui passar, fiquei entre os melhores. Na véspera da minha viagem o clima de tristeza consumiu o ambiente mas foi uma tristeza boa por que era uma oportunidade única. Fui-me, dias, semanas... tempos. A saudade veio e bateu com muita força, escreve uma carta para ela relatando como era morar em um lugar tão diferente. Com o fim da viagem voltei para casa e minha mãe estava na porta a me esperar, dei-lhe um abraço e senti como era a sensação de ficar longe de quem você ama muito.”

Grupo 5: texto digitalizado



Grupo 5: texto digitado.

Amor não dar mas certo nós estamos, brigando muito. Então agente acabar por aqui. Segue sua vida que, eu vou seguir a minha. Você vai acabar encontrando alguém melhor do que eu. Xauuuh boa sorte.

Análise das atividades escritas dos alunos.

Nas atividades desta oficina, verificou-se que os alunos criaram através da escrita outras situações diferentes de despedida a partir das experiências de leitura do conto, como também das suas experiências pessoais de modo que desse encontro, entre o texto literário e a recepção dos alunos, ocorreu uma experiência estética evidenciada pelo envolvimento com a leitura e a escrita, o que consoante Cosson (2014b, p.120) “[...] é uma experiência única de escrever e ler o mundo e a nós mesmos.”. Portanto, incentivar os alunos escreverem uma produção criativa proporciona que eles se inteirem de como os gêneros literários são esquematizados.

O grupo 1 criou uma situação parecida com a do conto na qual, embora a dor da despedida seja grande, o que importa é seguir em frente, conforme o personagem do conto. Isso demonstra que além de os alunos compreenderem a leitura conseguiram, instruídos pela dinâmica, apresentar outra forma de despedida mantendo a coerência interpretativa do conto.

A contextualização presentificadora de Cosson (2014b) está evidente na escrita do grupo dois, a dor da despedida ocorre tal qual no conto, mas os alunos demonstraram que a distância modifica os relacionamentos e evidenciaram algo mais que a tristeza de uma despedida: com a distância tudo muda.

Já o grupo 3, mostrou amadurecimento nas relações familiares colocando que, embora a partida da casa dos pais seja um momento difícil e perigoso, os familiares precisam ser fortes para encarar o assunto. Na narrativa, o neto tem consciência de que precisa sair da casa da avó para amadurecer. O horizonte de expectativas do conto se fundiu com os do grupo, o que de acordo com Aguiar e Bordini (1988, p. 83) que dizem que: “No ato de produção/recepção, a fusão de horizontes de expectativas se dá obrigatoriamente, uma vez que as experiências do autor se traduzem no texto e as do leitor são a ele transferidas.”.

O grupo 4 criou uma situação de despedida proveniente do intercâmbio de um filho demonstrando uma “tristeza boa” pela consciência da oportunidade única de poder estudar em outro país. A oficina juntamente com a leitura do conto estimulou a criatividade dos alunos. Situar o espaço e o tempo da narrativa de forma a demonstrar familiaridade com textos literários. Além disso, criaram um paradoxo quando escreveram que a saudade e a distância é uma “tristeza boa”. De acordo com a sequência expandida de Cosson (1979), o grupo vivenciou a contextualização poética.

Ao grupo 5 foi pedido que criassem uma situação de despedida entre um casal. A atividade mostrou que diferente do conto e das outras atividades dos alunos, a despedida não apresentou um momento de dor ou infelicidade, e toda a ação foi vivenciada de modo bem direto sem que nenhuma evidência se é a esposa ou o esposo quem tomou a decisão da separação. Contudo, os estudantes criaram outra perspectiva do conto de Osman Lins no que toca a questão da aceitação de uma situação adversa sem resquícios de sofrimento. Os alunos romperam com o horizonte de expectativas do conto e ampliaram, na perspectiva Aguiar & Bordini (1988, p. 90), “[...] a maneira como veem seu mundo [...]”. Para essas autoras, a experiência com o texto literário na escola é muito mais do que uma tarefa escolar.

Após as apresentações das atividades dos grupos, uma aluna pediu licença para relatar que o conto *A partida* fê-la se lembrar do quanto ela amava sua avó e do quanto sua vó foi importante na vida dela. E que a leitura desse conto havia lhe suscitado a importância que sua avó teve na sua criação e a saudade que dela ainda sente. Assim, pode-se entender que houve um diálogo entre a leitora e a obra a partir das lembranças despertadas e da emoção que demonstrou. E ademais, o que o conto provocou na aluna demonstra também se tratar de uma obra que é capaz de romper com seu tempo histórico de produção e ser atualizado em outros contextos.

No segundo encontro, o texto foi lido em voz alta pelos alunos. E depois disso, dois alunos pediram para ler novamente um parágrafo cada um. Antes da interpretação escrita, ocorreu uma reflexão oral sobre o conto e as atividades anteriores a fim de que os alunos situassem o envolvimento anterior com o texto.

Os alunos envolvidos com as oficinas foram sujeitos participativos no mesmo tempo que encetaram novos sentidos a suas leituras estabelecendo um vínculo com o contexto das obras lidas com suas realidades, experiências e situação histórica. Ou seja, deram sentido ao que leram. O que comprova, que ao contrário do que muitos pensam, compreendem bem suas leituras e ao seu modo, comunicam suas interpretações de modo claro. Confirmando a ideia de Candido (2011) de que a literatura é um direito e como tal, a todos é imprescindível a fruição estética porque a fabulação é própria da humanidade.

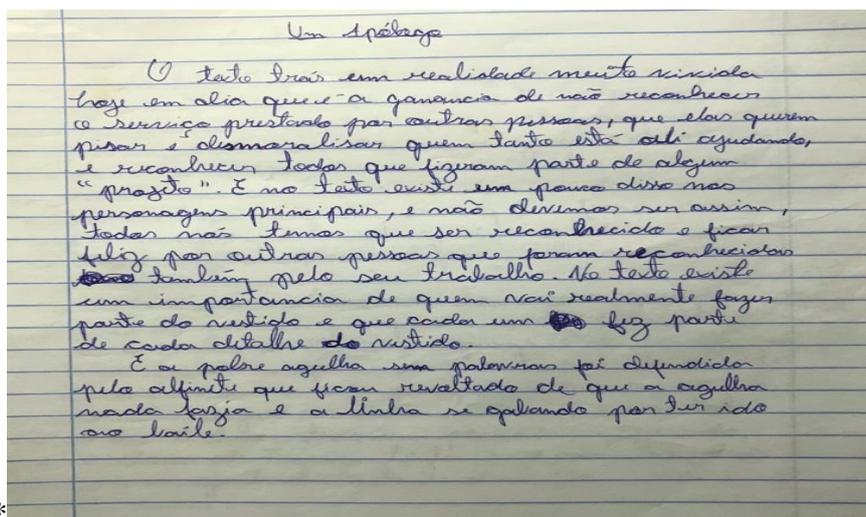
Segue-se a este capítulo a análise da produção escrita de sete alunos, sobre cada um dos contos trabalhados nas oficinas.

10 ANÁLISE DAS ÚLTIMAS PRODUÇÕES ESCRITAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Neste capítulo, como anunciado anteriormente, desenvolver-se-á a análise da produção de sete alunos selecionados a partir dos critérios de apresentados na metodologia como o *corpus* finalizador da intervenção de letramento literário. Em sendo 7 alunos e 4 contos, tem-se um total de 28 produções escritas, as quais serão analisadas uma a uma e apresentada por ordem dos contos trabalhados *Um Apólogo*, *Baleia*, *Jupira* e *A Partida*.

10.1 ANÁLISE DA PRODUÇÃO FINAL DO CONTO *UM APÓLOGO*

Aluno 1: texto digitalizado



Aluno 1: texto digitado

O texto trás uma realidade muito vivida hoje em dia que é a ganancia de não reconhecer o serviço prestado por outras pessoas, que eles querem pisar e desmoralizar quem tanto está ali ajudando, e reconhecer todos que fizeram parte de algum "projeto". E no texto existe um pouco disso nas personagens principais, e não devemos ser assim, todos nós temos que ser reconhecidos e ficar feliz por outras pessoas que foram reconhecidas também pelo seu trabalho. No texto existe uma importância de quem vai realmente fazer parte do vestido e que cada um fez parte de cada detalhe do vestido.

E a pobre agulha sem palavras foi defendida pelo alfinete que ficou revoltado de que a agulha nada fazia e a linha se gabando por ter ido ao baile.

De acordo com as interpretações do conto *Um Apólogo* (2001, p.108-110) feitas pelos alunos, percebe-se que muito embora os estudantes tenham apresentado alguma dificuldade ao expor

suas interpretações escritas no que diz respeito ao domínio formal da Língua Portuguesa, foram capazes, entretanto, de se envolverem com o texto, escrevendo e relatando de forma clara os sentidos e significados que apreenderam com as suas leituras.

Levando em consideração que uma das concepções de literatura é a sua finalidade artística e não a artificialidade e utilitarismo de se ensinar gramática tendo como pretexto o texto literário, percebe-se que cada estudante exteriorizou e interpretou o que entendeu e sentiu a partir das suas leituras individuais e coletivas, ou seja, o texto foi lido, debatido, compartilhado de modo que a interpretação dos alunos não levou em consideração a quantidade de períodos simples, compostos, os tipos de sujeito entre outros estudos gramaticais, como comumente está presente em atividades nos livros didáticos. Em direção oposta, a atividade de leitura empregada teve como objetivo o encontro do leitor com a obra literária distanciando-se, conforme Leahy apud Paulino e Cosson (2004, p. 56) de um “programa pedagógico tradicional de língua portuguesa [...] em conteúdos fragmentados, prescritos em ordem predeterminada, com a presença eventual de textos servindo de pretexto para estudo gramatical, esvaziando sua leitura como obra de arte.”

Na etapa da introdução para apresentação da obra, foi relatado que o conto foi escrito no século XIX e publicado em 1885, na Gazeta Mercantil, portanto se trata de uma produção textual bem distante da realidade contemporânea. Porém, o aluno 1 traça um paralelo do enredo do conto com a realidade dos nossos dias, percebendo que, muito embora o conto tenha sido publicado no século XIX, o tema é real e atual, e coloca isso logo no primeiro período da sua interpretação quando escreve: “O texto traz uma realidade muito vivida hoje em dia que é a ganância de não reconhecer o serviço prestado por outras pessoas [...]”.

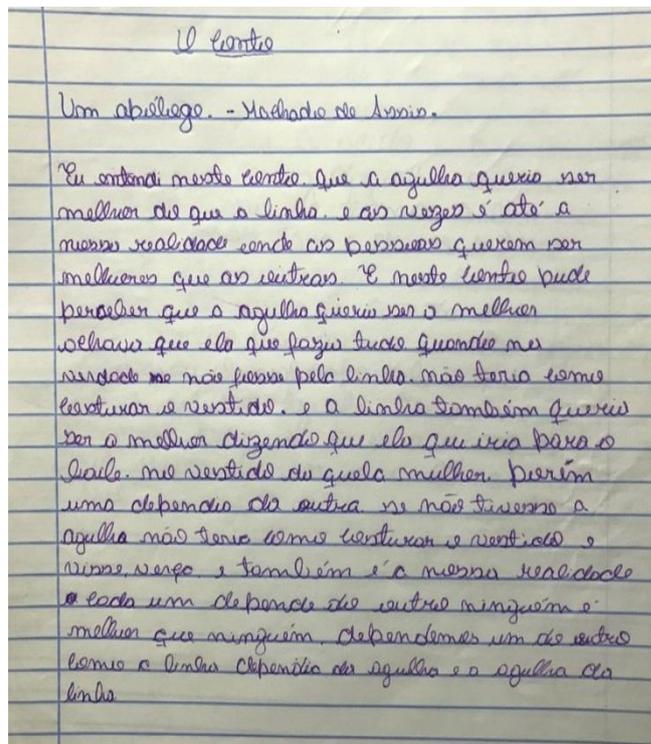
Assim, ele demonstrou que participou de uma experiência estética que o conduziu a uma reflexão sobre o comportamento humano mesquinho e orgulhoso, colocando-se, enquanto receptor da obra, como um leitor ativo e, portanto co-produtor quando compreendeu e explicou o que entendeu. Na perspectiva de Jouve (2002), quando o leitor explica o que entendeu é porque sua leitura foi produtiva. Por outro lado, quando se torna co-produtor é porque de acordo com Iser (1979) e Jauss (1979) processou-se um efeito estético. E mais ainda, Martins (1994) considera que quando o leitor age cognitivamente, como o aluno, alarga o horizonte de expectativas, conforme tratado no segundo capítulo desta dissertação.

Ao interpretar a sua leitura, fez o que Cosson (2014b) intitula de contextualização presentificadora a qual enfatiza a correspondência do que está inscrito na obra com o momento da leitura. Embora as atividades nas oficinas tenham se concentrado na sequência básica de Cosson (2014), o aluno ao tecer sua interpretação contextualiza a obra a partir da sua experiência com o

mundo em que vive. Isso implica dizer que a apreensão que um leitor fez da obra a qual leu corresponde ao que (Cosson, 2014b, p.89) trata como um convite para que o leitor seja capaz de “[...] encontrar no seu mundo social elementos de identificação com a obra lida, mostrando assim a atualidade do texto.”.

Por outro lado cabe conferir, que mesmo que as atividades nas oficinas tenham se limitado à sequência básica, o registro escrito desse leitor sinalizou duas prerrogativas: a primeira que ele foi competente na sua leitura e segunda que não há um engessamento entre uma sequência e outra. Colocando (Cosson, 2014b, p.103) que: “a sequência básica está naturalmente inserida na sequência expandida”. Isso foi constatado quando as oficinas foram se desenvolvendo.

Aluno 2: texto digitalizado



Aluno 2: texto digitado

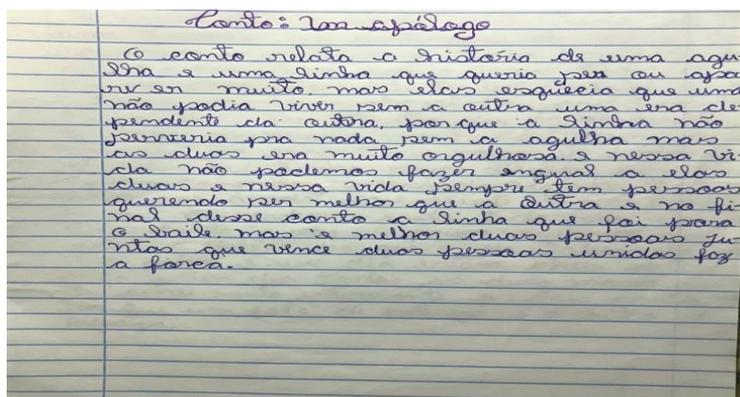
Eu entendi neste conto que a agulha queria ser melhor do que a linha. E às vezes é até a nossa realidade onde as pessoas querem ser melhores que as outras. E neste conto pude perceber que a agulha queria ser a melhor, achava que ela que fazia tudo quando na verdade se não fosse pela linha, não teria como costurar o vestido. E a linha também queria ser a melhor dizendo que ela que iria para o baile no vestido daquela mulher. Porém uma dependia da outra se não tivesse a agulha não teria como costurar o vestido e vice versa e também é a nossa realidade, cada um depende do outro, ninguém é melhor que ninguém. Dependemos um do outro, como a linha dependia da agulha e a agulha da linha.

No mesmo sentido apreendido pelo aluno 1, o aluno 2 também se preocupou em relatar que as pessoas dependem uma das outras e que da leitura desse conto é possível derivar o sentido de que levar vantagem e se vangloriar é um comportamento humano de todos os tempos quando discorre que “às vezes é até a nossa realidade”. Essa consideração sobre a realidade aponta que o envolvimento do aluno com o conto extrapolou o contexto da obra para o contexto do leitor no instante da recepção desse conto. Passagens como “[...] e também é a nossa realidade, cada um depende do outro, ninguém é melhor que ninguém. Dependemos um do outro como a linha dependia da agulha e a agulha dependia da linha.”. Assim, esse registro demonstra a sétima tese de Jauss (1994) uma vez que explicita a relação entre a vida do leitor e a literatura numa perspectiva social e emancipatória por meio da experiência estética, conforme discutido anteriormente no capítulo quatro.

Mais ainda, é nítido o diálogo que o leitor estabeleceu com os significados do texto de forma dinâmica quando se refere às personagens personificados e às experiências do seu cotidiano real. O que vale ressaltar nessa dinâmica entre o conto e o leitor é que a literatura, conforme AGUIAR, e BORDINI (1988, p. 86), “não se esgota no texto. Completa-se no ato da leitura e o pressupõe, prefigurando-o em si, através de indícios do comportamento a ser assumido pelo leitor.” O leitor reatualiza o sentido e significados que o conto aponta de acordo com sua visão de mundo.

Não muito distante das interpretações dos estudantes até aqui mencionados, o aluno 3 também processa com legibilidade o tema do conto enfatizando a ganância, a vaidade e a pretensão de superioridade tão comuns nas narrativas literárias em todas as épocas. Da mesma forma que as interpretações anteriores, o leitor 3 reatualizou a sua leitura processando a receptividade que estabeleceu com o conto a partir do sentido que se estabelece ao colocar que “E nessa vida não podemos fazer igual a elas duas [...]”. De acordo com os três níveis de leitura, propostos por Martins, identifica-se o nível racional nesse registro escrito; uma vez que, conforme Martins (1994, p. 66): “Importa, pois, na leitura racional, salientar seu caráter eminentemente reflexivo, dialético.”.

Aluno 3: texto digitalizado



Aluno 3: texto digitado

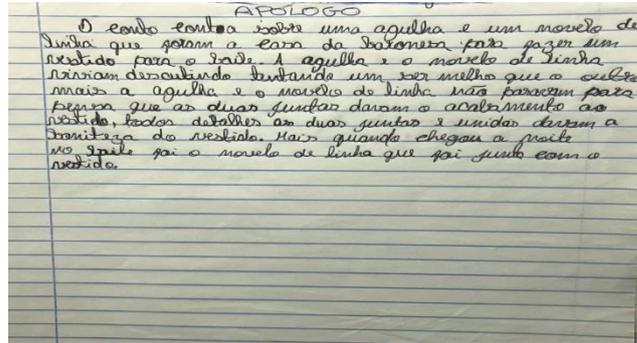
O conto relata a história de uma agulha e uma linha que queria ser ou aparecer muito, mas elas esqueciam que uma não podia viver sem a outra, uma era dependente da outra, porque a linha não serviria pra nada sem a agulha, mas as duas eram muito orgulhosas, e nessa vida não podemos fazer igual a elas duas e nessa vida sempre tem pessoas querendo ser melhor que a outra e no final desse conto a linha que foi para o baile, mas é melhor duas pessoas juntas que vencem, duas pessoas unidas fazem a força.

O conto *Um Apólogo* tem a mesma estrutura de uma fábula que encerra uma moral e se inicia com a expressão “Era uma vez”. Tal estrutura não passou despercebida das abordagens interpretativas dos alunos até esse momento. Sem exceção, eles expuseram explicações sobre o comportamento humano numa perspectiva moralizadora comum a esse gênero. Diante disso, concluíram suas análises de acordo com a especificidade de fábulas experimentadas também em experiências de leituras anteriores, o que remete à segunda tese de Jauss (1994) quando ele coloca a importância do saber prévio do leitor para construção do diálogo entre a nova leitura e as leituras anteriores.

Verifica-se que o aluno 3 depreciou o comportamento das personagens que disputam a glória quando escreve “[...] é melhor duas pessoas juntas que vencem [...]” e ao fazer isso atualizou e transportou para sua própria realidade um evento do texto quando pronunciou sua opinião sobre o comportamento das personagens. Dessa forma interpretou o conto tecendo reflexões críticas, de acordo com sua maturidade e perspectiva. Assim, pode-se dizer que esse leitor teve uma experiência estética a partir dos referenciais do conto, quanto a isso, Silva (1991, p. 55), discorre que “[...] ser leitor é ser capaz de aprender os referenciais inscritos num texto, o que significa dizer compreender a dinâmica do real e compreender-se como um ser que participa dessa dinâmica.”.

É também possível constatar a contextualização presentificadora visto que ocorre uma correspondência entre a obra e a leitura evidenciada, na interpretação, quando ele discorre sobre o tema da união entre as pessoas, dizendo que essa deve prevalecer.

Aluno 4: texto digitalizado



Aluno 4: texto digitado

O conto conta sobre uma agulha e um novelo de linha que foram à casa da baronesa para fazer um vestido para o baile. A agulha e o novelo de linha viviam discutindo tentando um ser melhor que o outro, mas a agulha e o novelo de linha não pararam para pensar que as duas juntas e unidas davam a boniteza no vestido. Mas quando chegou a noite do baile foi o novelo de linha que foi junto com o vestido.

A interpretação do conto pelo aluno 4 também registra um posicionamento reflexivo diante da leitura quando ele inferiu adversativamente que “mas a agulha e o novelo de linha não pararam para pensar que as duas juntas e unidas davam a boniteza ao vestido.” Ao estabelecer essa visão crítica ressignifica o que está explícito no enredo e nas ações dessas personagens, indo além da decodificação das palavras e do sentido superficial para uma elocução que contesta a atitude das personagens mantendo um diálogo com o texto, conforme a contextualização presentificadora abordada por Cosson (2014b) na sequência expandida, a qual dispõe a respeito da correspondência da obra com o instante da leitura.

Nesse sentido, os significados de uma obra não se encerram nas intenções do autor ou no texto, pelo contrário são expandidos de acordo com a criatividade e visão de mundo do leitor, de acordo com Jauss (1979), Iser (1979) e Aguiar e Bordini (1988), respectivamente, com as teorias da recepção e do efeito e do método recepcional para os quais o leitor age ativamente sob os preceitos do horizonte de expectativas. E Silva (1991) o qual dá conta de que uma prática de leitura passiva tem pouco valor, pois fomenta o *status quo*.

O aluno exerceu um posicionamento crítico e avaliativo da conduta das personagens ao refletir que a união entre elas proporcionaria um trabalho bem feito. Questiona a atitude das personagens e coloca muito bem o porquê, faz seu comentário a partir de um estranhamento que sente diante da obra, amplia sua leitura e ultrapassa a fronteira do dito para o não dito, porém percebido. De toda forma, na recepção, o leitor quando participativo e criativo perscruta os espaços vazios a serem

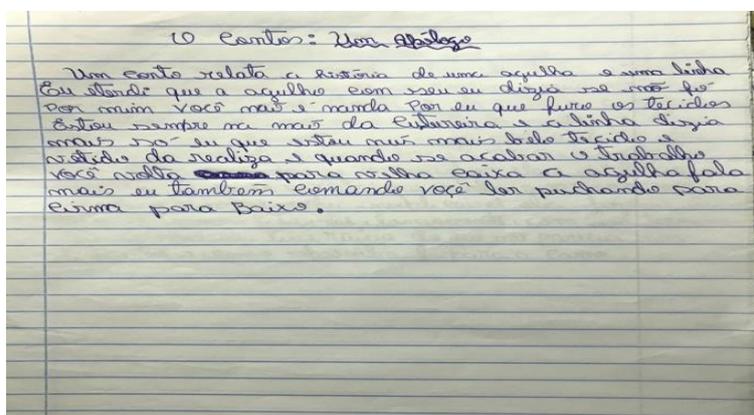
preenchidos, conforme Iser (1979) num jogo permitido pela criação artística, conforme a leitura desse aluno comprova.

Na perspectiva do método recepcional de Aguiar e Bordini (1988), o aluno interagiu com o texto ao defender seu ponto de vista sobre a prepotência e orgulho nas relações humanas, pois para isso travou um debate com a obra constatado quando exteriorizou sua reflexão. O texto literário por sua vez também possui papel importante na atividade de leitura quando apresenta a qualidade estética que o faz cruzar os tempos, contudo o leitor é fundamental para perenidade da literatura, visto que são as leituras contínuas e as rupturas e questionamentos dos leitores responsáveis para que uma obra rompa os limites do tempo ao se comunicar com leitores de todas as épocas. A atividade de leitura com esse conto de Machado de Assis serve como exemplo para o que Aguiar e Bordini (1988, p. 87) enfatizam: “[...] o papel do texto, no processo receptivo, é fundamental. Sua construção precisa incluir espaços, em que a criatividade do leitor possa atuar e seja estimulada a fazê-lo.”.

Sendo assim, um texto no qual o leitor esteja impossibilitado de atuar significativamente aguçando sua capacidade crítica enquanto um sujeito social e historicamente situado acaba por distanciar o leitor porque este não vê ali nada de novo ou identificável.

Diferentemente disso, o leitor em contato com o conto se posicionou porque está a cargo dele o juízo de valor que tece em relação às personagens. Esse aluno, ao refletir na sua interpretação que as personagens do conto se equivocam em não serem parceiras no trabalho de costura, fez isso porque suas experiências de mundo, juntamente, com a capacidade de compreender a leitura lhe permitiu realizar uma leitura racional, que de acordo com Martins (1994) não é mais importante ou melhor que a leitura sensorial ou emocional, porém é a leitura racional responsável pelo aprofundamento da leitura.

Aluno 5: texto digitalizado



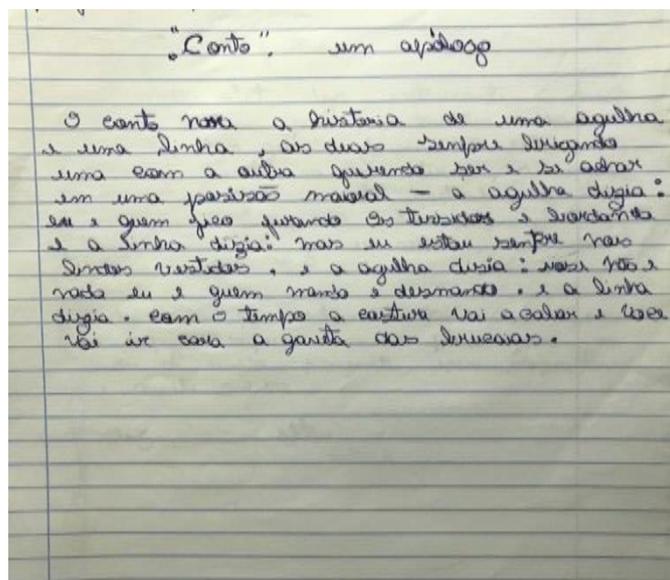
Aluno 5: texto digitado

Um conto que relata a história de uma agulha e uma linha. Eu entendi que a agulha, com seu eu, dizia se não for por mim você não é nada, porque eu que furo os tecidos. Estou sempre na mão da costureira e a linha dizia, mas só eu que estou no mais belo tecido e vestido da realeza e quando se acabar o trabalho você volta para a velha caixa, a agulha fala, mas eu também comando você puxando para cima e para baixo.

A interpretação desse aluno demonstra que ele realizou uma leitura linear do conto, uma vez que decifrou o código linguístico e os conteúdos foram inter-relacionados e unificados de forma coerente, pois sob a perspectiva do conceito de leitura enquanto decodificação coerente da tessitura textual, ele escreveu que a agulha e a linha disputam quem é mais importante para produção do vestido da baronesa, conforme o diálogo dessas personagens na narrativa. Por outro lado, não exteriorizou uma interação ou uma experiência mais reflexiva com o conto, que de acordo com os fundamentos do letramento balizados por Soares (2014), Street (2014) e pela proposta de letramento literário de Cosson (2014b), são importantes para o ingresso do leitor numa aprendizagem de leitura e escrita a qual privilegia a função prática dos saberes.

Por outro lado, não é possível determinar se o aluno não sentiu prazer estético apenas porque produziu um registro referencial de leitura. O que se pode constatar é que seu registro mostra aquilo que a narrativa diz, e não, o que como leitor foi capaz de dizer sobre o texto, conforme a teoria da leitura literária pautada pela estética da recepção e do efeito.

Aluno 6: texto digitalizado



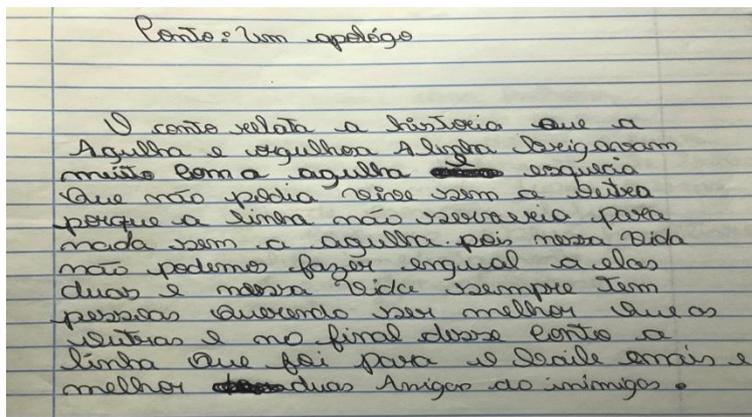
Aluno 6: texto digitado

O conto narra a história de uma agulha e uma linha, as duas sempre brigando uma com a outra querendo ser e se achar em uma posição maior. A agulha dizia: - Eu é que fico furando os tecidos e bordando. E a linha dizia: - Mas eu estou sempre nos lindos vestidos. E a agulha dizia: - Não é nada, eu é que mando e desmando. E a linha dizia: - Com o tempo a costura vai acabar e você vai ir para a gaveta das mucamas.

O aluno também, como o anterior, relatou uma passagem do texto em que se evidencia que ele experimentou esteticamente o conto, uma vez que se prendeu ao resumo do diálogo das personagens. Seguindo os pressupostos elencados por Silva (1991), esse aluno constatou o que se encontra numa parte do texto, porém não foi além dos significados e, portanto, não cotejou a obra e, conseqüentemente, não agiu criticamente nesse momento da leitura.

Os alunos 5 e 6, por sua vez, estão num processo de aprendizado da leitura literária sendo por isso um perigo ao desestímulo acreditar que eles não estão aptos a refletirem suas leituras. Propostas como o letramento literário de Cosson (2014b) e o método recepcional de Aguiar e Bordini (1988) indicam e discutem estratégias que podem ajudar a formação dos leitores literários na escola, mostrando a relevância do tema para a sociedade.

Aluno 7: texto digitalizado



Aluno 7: texto digitado

O conto relata a história que a agulha e orgulhosa linha brigavam muito com a agulha e esquecia que não podiam viver sem a outra porque a linha não serviria para nada sem a agulha, pois nessa vida não podemos fazer igual a elas duas e nessa vida sempre tem pessoas querendo ser melhor que as outras e no final desse conto a linha que foi para o baile e mais e melhor duas amigas do que inimigas.

O aluno 7 teve uma posição mais ativa diante do texto quando colocou que “[...] nessa vida não podemos fazer igual a elas duas e nessa vida sempre tem pessoas querendo ser melhor que as outras[...]” demonstrou, por conseguinte, que interagiu com o conto de forma a criticar a atitude de superioridade tanto da personagem agulha como do novelo de linha. Para ele a melhor saída seria a construção de uma amizade em que ambas se ajudassem mutuamente. Quanto a isso, ressalta-se que a narrativa orienta, claramente, para a questão de disputa entre essas personagens. Porém, o aluno deu um significado pessoal à sua leitura diante do que foi programado pelo narrador do conto. De acordo com o que ele disse do texto, percebe-se um confronto da sua visão de mundo com os ditos do texto.

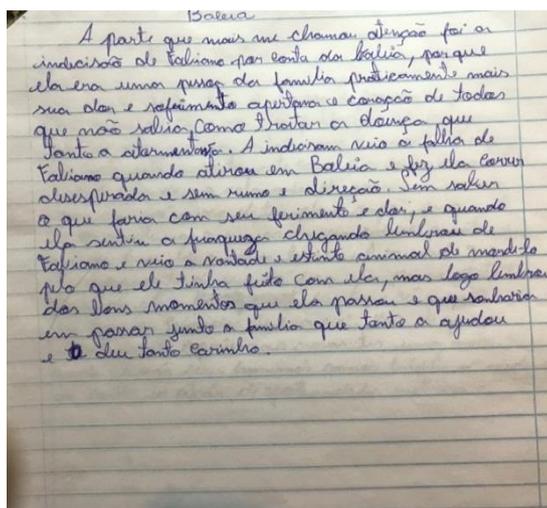
Conforme o nível de leitura racional proposto por Martins (1994), a reflexão do aluno, por sua vez, demonstra o valor que a maioria dos jovens e adolescentes dá à amizade, pois é justamente nessa faixa etária que começam a formar os critérios de como os amigos devem proceder uns com os outros, o que para eles é certo ou errado, o que uma amizade realmente significa, isto é, o sentimento de cooperação entre os amigos dentre outros sentimentos e emoções envolvidos.

Nessa perspectiva, cumpre dizer que a recepção do conto *Um Apólogo* suscitou mais do que uma leitura linear, pelo contrário, apesar de ser uma obra produzida no ano de 1885, o leitor mantendo uma relação dinâmica com o texto, ou seja, indo além do propósito artístico produzido pela obra deu significado à sua leitura a partir da experiência projetada de si mesmo.

Jouve, (2002, p. 127), diz corre que “Existem, sempre, portanto, duas dimensões na leitura: uma comum a todo leitor porque determinada pelo texto, enquanto o polo estético diz respeito à concretização realizada pelo leitor.” Quando o aluno expõe sua visão de mundo a partir da sua relação com o texto experimenta uma leitura ativa ao refletir sobre o valor da amizade segundo suas experiências.

10.2 ANÁLISE DA PRODUÇÃO FINAL DO CONTO *BALEIA*

Aluno 1: texto digitalizado



Aluno 1: texto digitado

A parte que mais me chamou atenção foi a indecisão de Fabiano por conta da Baleia, porque ela era uma pessoa da família praticamente mais sua dor e sofrimento apertava o coração de todos que não sabia como tratar a doença que tanto a atormentava. A indecisão veio a falha de Fabiano quando atirou em Baleia e fez ela correr desesperada e sem rumo e direção. Sem saber o que faria com seu ferimento e dor, e quando ela sentiu a fraqueza chegando lembrou de Fabiano e veio a vontade e instinto animal de mordê-lo por que ele tinha feito com ela, mas logo lembrou dos bons momentos que ela passou e que gostaria em passar junto a família que tanto a ajudou e deu tanto carinho.

pelo o que ele tinha feito com ela. mas logo lembrou dos bons momentos que ela passou e que sonharia em passar junto a família que tanto a ajudou e deu tanto carinho.

Para o aluno 1, o conto foi mais significativo no que diz respeito à indecisão de Fabiano antes de atirar em Baleia. Ele julgou que essa atitude foi de onde “veio a falha de Fabiano” porque a cachorra era um membro da família, e ademais mesmo ferida e com dor ela foi capaz de lembrar que apesar da decisão errada de Fabiano, tivera sua parcela de felicidade junto a família, portanto escolheu não mordê-lo.

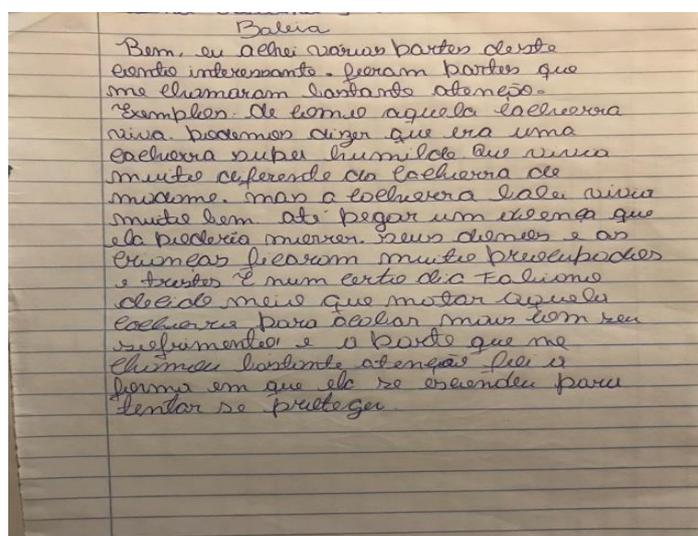
Ele construiu sua interpretação chamando atenção para aquilo que mais o tocou: a indecisão de Fabiano que o leva agir de forma desumana. Começa dizendo que todos ficam com o coração apertado diante dos acontecimentos e nessa análise não exclui Fabiano e reconhece o sofrimento da família por não saber o que fazer. Logo após situar as ações e atitudes das personagens, ele segue afirmando que a cachorra corre desesperada e tem vontade de morder Fabiano, mas não o faz porque, afinal, recorda que vivera momentos felizes em companhia da família.

Quanto à compreensão do que leu, o aluno seguiu os caminhos da construção do enredo.. Além disso, rompeu com o horizonte de expectativa, uma vez que foi além da história narrada opinando sobre a atitude de Fabiano, conforme promulga a estética da recepção de Jauss (1979).

Nesse sentido, quando o aluno infere que Fabiano poderia ter escolhido outro destino para Baleia, dinamiza e enriquece sua leitura ao ampliar os horizontes de expectativas dele e da obra preenchendo os vazios de indeterminação segundo a teoria da estética da recepção e do efeito de Jauss (1979) e Iser (1979), como se constata no início da interpretação em “A parte que mais me chamou atenção foi a indecisão de Fabiano [...]”.

Isso implica que ao expor sua ideia sobre a atitude de Fabiano aguça, de certo modo, que para sociedade atual não é natural sacrificar os animais. Mesmo que esse aluno não tenha percebido ou explanado que Fabiano também é vítima de uma sociedade desigual e excludente a partir da caracterização de pobreza expressa no tecido textual, demonstra que se desprende da decodificação das palavras quando expõe livremente seus pensamentos. Para Silva (1991) isso é possível porque existe uma interação apreendida no ato da leitura entre o contexto da obra e o contexto do leitor, na mesma perspectiva de Jauss (1979) e Iser (1979).

Aluno 2: texto digitalizado



Aluno 2: texto digitado

Bem, eu achei várias partes deste conto interessante. Foram partes que me chamaram bastante atenção. Exemplos: de como aquela cachorra vivia. Podemos dizer que era uma cachorra super-humilde. Que vivia muito diferente da cachorra de madame. Mas a cachorra Baleia vivia muito bem até pegar um doença que ela poderia morrer. Seus donos e as crianças ficaram muito preocupados e tristes. E um certo dia Fabiano decide meio que matar aquela cachorra para acabar mais com seu sofrimento e a parte que me chamou bastante atenção foi a forma em que ela se escondeu para tentar se proteger.

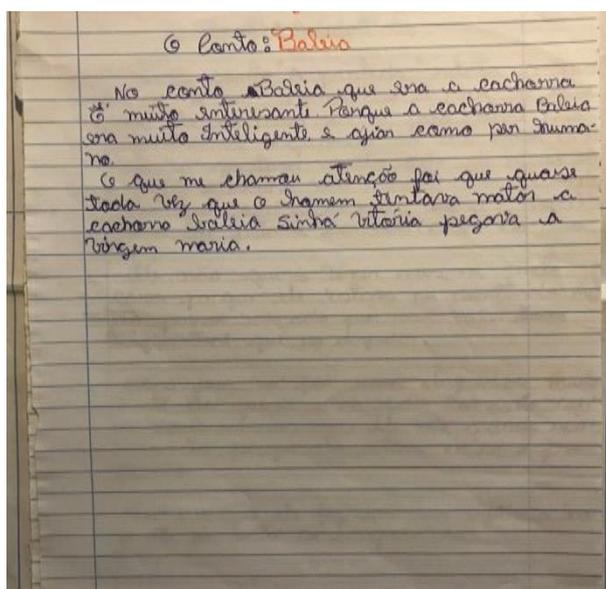
Não muito distante da interpretação do aluno 1, o aluno 2 também se emocionou com a morte da cachorra Baleia, mostrando a carga afetiva imanada do texto e recuperada pelo leitor real. Porém, vai além do nível de leitura emocional, de acordo com Martins (1994), e recupera o tema da música que foi utilizada na etapa de motivação e compara a situação diferente da cachorra de madame da canção com a condição “super humilde” de Baleia. Isso atesta que o aluno se envolveu com a etapa da motivação proposta por Cosson (2014b). Da mesma forma, traz para sua interpretação o conhecimento prévio da música e ao agir dessa forma amplia seu horizonte de expectativa de acordo com Jauss (1979).

Também se sensibilizou com a narrativa. Porém, ele julgou a atitude de Fabiano, diferente do aluno 1, como sendo necessária haja vista que Baleia estava sofrendo muito por conta da doença.

Como se percebe, a recepção do conto para esses alunos foi diferente. Enquanto um compreendeu a atitude de Fabiano e não viu outra saída senão matar Baleia, o outro julgou a atitude da personagem como se observa na passagem “falha de Fabiano”. Conquanto, ambos experienciaram a carga emotiva e subjetiva do conto e se portaram criticamente situando a leitura no momento da sua recepção. O que confirma que o texto literário tanto emociona como cognitivamente é responsável pela reflexão crítica dos leitores, conforme Martins (1994) discutindo os três níveis de leitura dividido em sensorial, emotiva e racional.

O aluno atualizou e ressignificou sua experiência literária e horizonte de expectativas confirmando as etapas do método recepcional de Aguiar & Bordini (1988) de ruptura, questionamento e ampliação dos horizontes.

Aluno 3: texto digitalizado



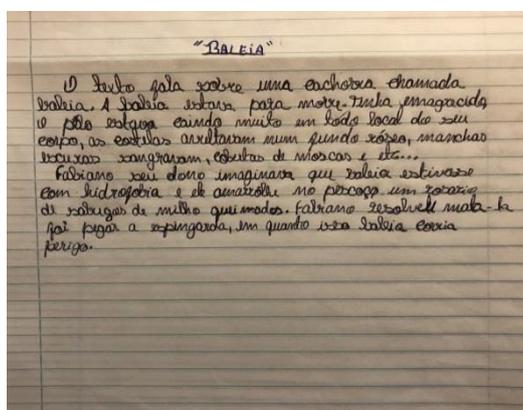
Aluno 3: texto digitado

No conto Baleia que era a cachorra é muito interessante. Porque a cachorra Baleia era muito inteligente e agia como ser humano. O que me chamou atenção foi que quase toda vez que o homem tentava matar a cachorra baleia Sinhá Vitória pegava a Virgem Maria.

Esse aluno quando registrou que a personagem Baleia “era muito inteligente e agia como um ser humano.” foi ao encontro de análises consagradas por estudiosos da literatura, aceita e discutida por uma gama considerável de leitores que é a questão da humanização de Baleia. Levando em consideração que esse aluno está em processo de formação leitora e se preparando para cursar o Ensino Médio, percebe-se que, se relacionou com o universo ficcional de forma reflexiva, reflexividade essa que é uma característica do nível de leitura racional de acordo com Martins (1994).

Quando disse que o interessante do conto é a condição humana da personagem Baleia, fez isso porque interagiu com a estrutura narrativa a qual condiciona essa compreensão. O que repercute na ideia de que o estudo da historiografia literária não prescinde a leitura do texto, pelo contrário. Tudo aquilo que se pode dizer de uma obra literária está nela e tem seu leitor como uma testemunha capaz de esteticamente experimentar como a obra faz isso. Então, a interpretação dada comprova esse argumento, que bem se justifica pelo o ponto de vista de Jauss (1979) que determina como papel do leitor a continuidade da literatura, quando em 1967 afirmou que algo precisava ser feito para que a literatura pudesse sobreviver à modernidade iminente.

Aluno 4: texto digitalizado



Aluno 4: texto digitado

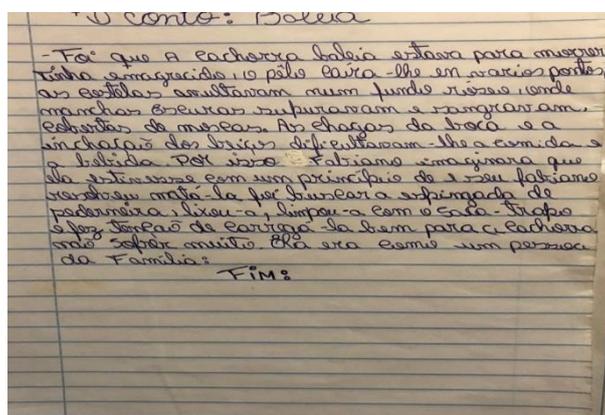
O texto fala sobre uma cachorra chamada Baleia. A Baleia estava para morrer. Tinha emagrecido, o pelo estava caindo muito em todo local do seu corpo, as costelas avultaram num fundo róseo, manchas escuras sangraram, cobertas de moscas e etc...

Fabiano seu dono imaginava que baleia estivesse com hidrofobia e ele amarrou-lhe no pescoço um rosário de sabugos de milho queimados. Fabiano resolveu matá-la foi pegar a espingarda, em quanto isso Baleia corria perigo.

O corpus pressupõe uma leitura a qual não diz do texto nada além dos acontecimentos que envolvem a narrativa. Na perspectiva de leitura de Jouve (2002), o aluno decifrou os códigos linguísticos, porém não interpretou o conto, tal qual aconteceu com o conto *Um Apólogo*, conforme explicitado anteriormente. A partir do seu registro fez uma leitura superficial da obra explicitando que decifrou os códigos linguísticos, consoante mas não saiu da zona de conforto, ou, melhor, não rompeu nem questionou o horizonte de expectativas.

Para motivação ouviu-se a música *Cachorro de Madame*, conforme descrição das oficinas, o intuito foi motivar os alunos a refletir sobre a diferença de situação social entre as personagens: uma urbana bem cuidada e outra residente no sertão vivendo da miserabilidade imposta pela carência de recursos. Essa distinção foi recuperada, principalmente, pela análise do espaço e do vocabulário da canção e do conto para que os alunos pudessem perceber os contextos envolvidos de forma a incentivá-los a refletir sobre a leitura do conto.

Aluno 5: texto digitalizado



Aluno 5: texto digitado

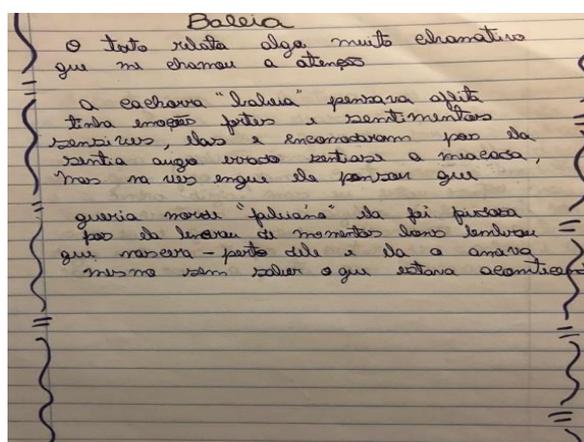
Foi que a cachorra Baleia estava para morrer. Tinha emagrecido, o pelo caíra-lhe em vários pontos, as costelas avultavam num fundo róseo, onde manchas escuras supuravam e sangravam, cobertas de moscas. As chagas da boca e a inchação dos beiços dificultavam-lhe a comida e a bebida. Por isso Fabiano imaginara que ela estivesse com um princípio de e seu Fabiano resolveu matá-la foi buscar a espingarda de pederneira, lixou-a, limpou-a com saca-trapo e fez tenção de carrega-la bem para a cachorra não sofrer muito. Ela era como uma pessoa da família:

Fim

Da mesma forma que o aluno 4, o cinco escreveu sobre os fatos tristes ocorridos com a personagem Baleia e a atitude de Fabiano de matá-la. Não houve uma preocupação em exprimir o que o conto significou para ele, ou seja, não se vê uma reflexão sobre o texto e tampouco se percebe se houve fruição estética.

Ao ficar na superfície do texto, o horizonte de expectativas não se rompeu e muito menos se fundiu com os da obra, nenhum vazio foi preenchido e a leitura não foi produtiva dentro do que se espera para formação de leitores reflexivos, o que é comum no universo escolar e confirmado pela vastidão de pesquisas sobre o assunto. Foi uma leitura pouco profícua.

Aluno 6: texto digitalizado



Aluno 6: texto digitado

O texto relata algo muito chamativo que chamou a atenção. A cachorra "Baleia" pensava aflita tinha emoções fortes e sentimentos sensíveis, elas e incomodavam pois ela sentia algo errado sentia se ameaçada. Mas na vez que ele pensou que queria morder "Fabiano" ela foi piedosa pois ela lembrou de momentos bons lembrou que nascera – perto dele e ela o amava mesmo sem saber o que estava acontecendo.

Esse aluno começou sua interpretação dizendo que o que mais lhe chamou atenção foi que a personagem Baleia "pensava aflita", "tinha emoções fortes e sentimentos sensíveis" e ela foi "piedosa" com Fabiano porque "ela o amava.". Utilizando palavras que não estão no texto como "piedosa" e "amava" recupera o que narrador, nas entrelinhas e no manejo linguístico e estrutural diz sem dizer com as palavras. Cabe ao leitor compreender as insinuações e as pistas que estão na tessitura textual, pois de acordo com Eagleton (2003) é isso que distingue a linguagem literária. E foi isso que esse aluno demonstrou na sua interpretação.

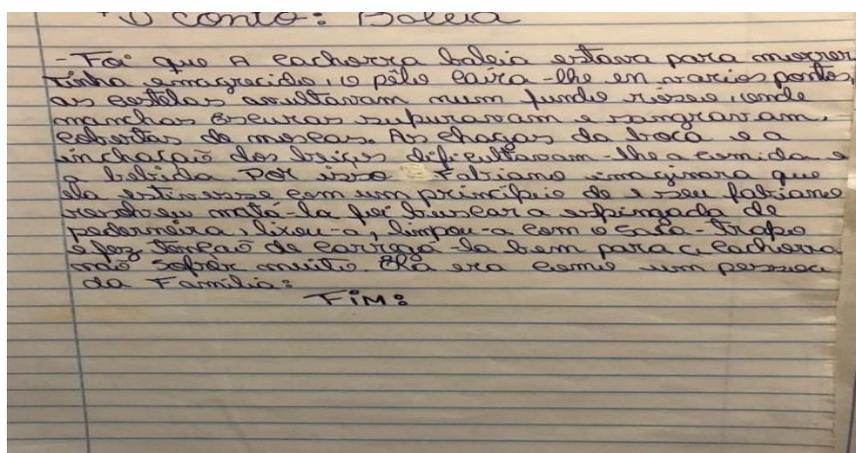
Ainda na perspectiva acima, para Iser (1979), quando o leitor dá sentido a sua leitura por intermédio do que não está na superfície do texto, é porque se apropria dos espaços vazios, os quais são responsáveis por desafiar a participação e interação do leitor com o texto literário à medida que ele organiza e reorganiza as representações e o sentido empreendido no ato da leitura, conforme demonstra a interpretação do aluno 6.

Além de buscar o não dito nos espaços vazios, o aluno quando refletiu sobre Baleia disse que ela “pensava” e tinha “emoções fortes”, fazendo uma leitura racional, pois, segundo Martins (1994, p. 74) grifo da autora.): “[...] importa – e muito – na leitura racional captarmos como se constrói esse sentido ou sentidos. Para tanto, um dos aspectos mais significativos está no reconhecimento dos *indícios* textuais.”.

Partindo então das ideias de Iser (1979) e Martins (1994) dispostas acima, vale ressaltar, ainda, que o conto atendeu as expectativas do leitor, pois logo no início das considerações sobre o texto, o participante expôs o quanto se entusiasmou com o conto dizendo que “o texto relata algo muito chamativo que me chamou a atenção.” De antemão é notória a identificação desse leitor com o conto e que havia algo de interessante a ser dito sobre o texto.

Diante disso, essa empatia com o conto insere-se, de acordo com o Método Receptivo de Aguiar e Bordini (1988), na segunda etapa denominada de *atendimento do horizonte de expectativas*, visto que o conto lido correspondeu às expectativas desse leitor. O aluno ampliou, assim, o seu horizonte de expectativas na leitura desse conto quando refletiu a respeito das emoções da personagem Baleia, e, fazendo isso, foi além do que está escrito no conto.

Aluno 7: texto digitalizado



Aluno 7: texto digitado

- Foi que a cachorra estava muito doente tinha emagrecido muito. O seu pelo caíra-lhe em vários pontos. As chagas da boca e a inchação dificultavam muito a cachorra comer e beber e o seu dono Fabiano achou que ela estava com o começo de hidrofobia e ele colocou em seu pescoço um rosário de sabugos de milho mais depois seu dono disse que ia lhe mata. E Sinhá Vitória tinha o coração pesado mas resignava-se naturalmente e a decisão do seu dono era necessária e justa FIM...

Em direção oposta ao aluno 6, esse aluno registra os fatos acontecidos com a personagem Baleia comentando sobre a doença da cachorra e a decisão de Fabiano de sacrificá-la por conta da doença. Fez uma leitura linear de decodificação do código linguístico, porém não teceu nenhum comentário crítico ou reflexivo do conto.

Segundo Proença (1990), a linguagem literária convida o leitor a uma leitura participativa e plurissignificativa. Contudo, nem sempre isso ocorre. Então novos mecanismos e estratégias precisam ser retomados, segundo Cosson (2014b), para que o leitor possa segundo Aguiar e Bordini (1988, p. 15) “[...] ampliar suas fronteiras existenciais sem oferecer os riscos da aventura real.”.

10.3 ANÁLISE DA PRODUÇÃO FINAL DO CONTO *JUPIRA*

Aluno 1: Texto digitalizado

Análise

No texto *Jupira* há também a comercialização de animais principalmente cachorros, e isso ocorre ser proibido porque cachorro não é objeto para ser comercializado e até vendido por altas preços, deveria sim existir uma rede de adoção de cachorros mas se não as pessoas que não tem com quem ficar para pessoas que realmente precisam cuidar e dar todo suporte possível para esses animais indefesos.

~~As pessoas humanas tem uma grande~~
 É as pessoas que querem se apropriar de cachorros de raças puras e vender durante suas férias ou pagar um custo muito alto até mesmo comunitário, porque na minha opinião comercializar animais é crime, e ~~é~~ ~~isto~~ é na história há um pouco disso, quando o dono de *Jupira* tenta se apropriar dela para ganhar bastante dinheiro.

Aluno 1: texto digitado

No texto Jupira traz consigo também a comercialização de animais principalmente cachorro, e isso deveria ser proibido porque cachorro não é objeto para ser comercializado e até vendido por altos preços, deveria sim existir uma rede de doações de cachorros mas só doar os animais que não têm com quem ficar para pessoas que realmente queira cuidar e dar todo suporte possível para esses animais indefesos.

E as pessoas que querem se aproveitar de cachorros de raças puras e vender deveriam ser presas ou pegar uma certa multa ou até serviço comunitário, porque na minha opinião comercializar animais é crime, e na história traz um pouco disso quando o dono de Jupira tenta se aproveitar dela para ganhar bastante dinheiro.

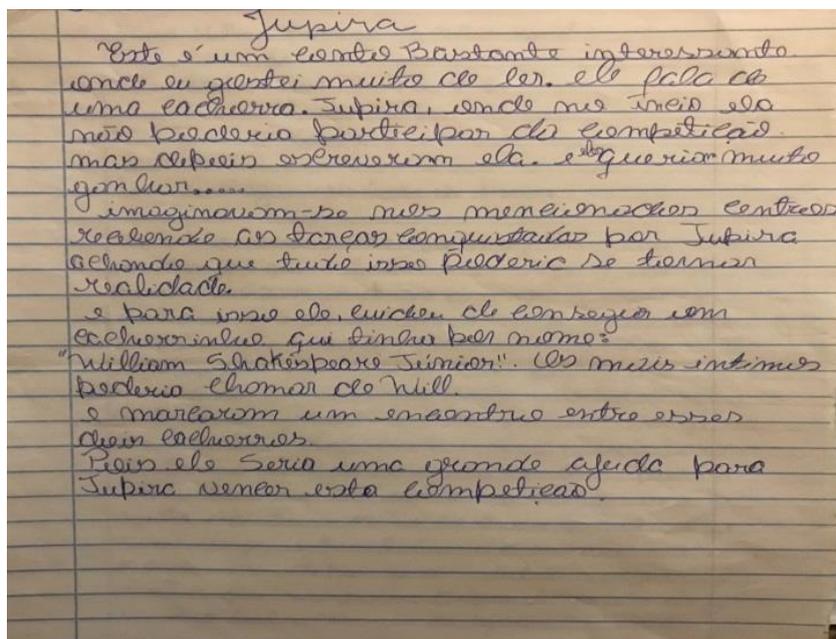
Para o aluno 1, o conto Jupira chamou a atenção pelo fato de que não é certo que os cachorros sejam utilizados como mercadorias, pelo contrário, seria mais interessante que houvesse doação em vez da venda de cachorros com intuito comercial.

Agindo assim, ele refletiu sobre aquilo que pensa sobre o assunto. Dessa feita, empreendeu no texto um significado bastante particular e sentiu-se a vontade para discutir seu ponto de vista sobre o assunto. Refletiu, portanto, e se posicionou diante daquilo que está nas entrelinhas do texto. O aluno expôs sua opinião indo além dos fatos narrados no texto.

Fez uma leitura produtiva porque dialogou com o conto ampliando o horizonte de expectativas ao preencher os vazios e os não-ditos rompendo e questionando aspectos da realidade, conforme a teoria da estética da recepção de Jauss (1979) e Iser (1979).

Ele demonstrou, assim, que os efeitos da sua leitura produtiva foram capazes de permitir fruição estética e posicionamento reflexivo-crítico. Em nenhum momento do conto o narrador julga objetivamente a atitude do dono da cadela. A construção narrativa conotativa e as pistas do texto é que possibilitaram ao leitor ir além da decodificação dos signos linguísticos. Sendo justamente esse poder de deslocar o leitor que Candido (2011) diz ser um direito de todas as pessoas constatando que: “[...] o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere.”.

Aluno 2: texto digitalizado



Aluno 2: texto digitado

Este é um conto bastante interessante onde eu gostei muito de ler. Ele fala de uma cachorra, Jupira, onde no início ela não poderia participar da competição mas depois escreveram ela, e eles queriam muito ganhar...

Imaginavam-se nos mencionados centros recebendo as taças conquistadas por Jupira achando que tudo isso poderia se tornar realidade.

E para isso ele, cuidou de conseguir um cachorrinho que tinha por nome: "William Shakespeare Júnior" Os mais íntimos poderiam chamar de Will.

E marcaram um encontro entre esses dois cachorros.

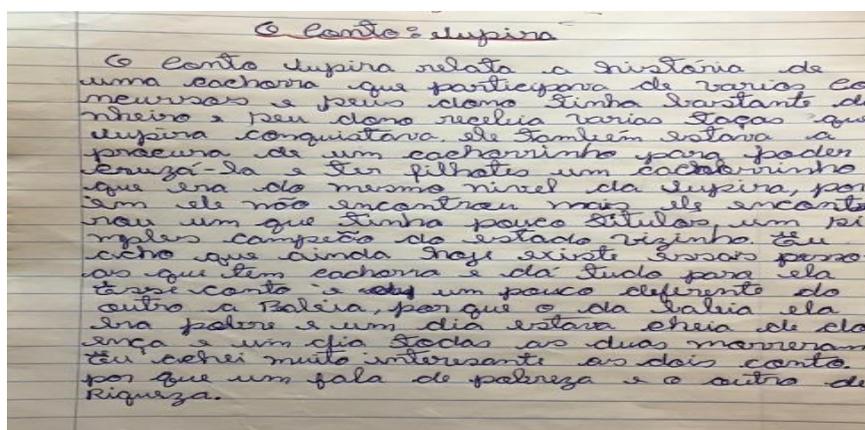
Pois ele seria uma grande ajuda para Jupira vencer esta competição.

A interpretação da leitura do conto não ultrapassou os limites dos fatos narrados, embora o discente tenha deixado claro que gostou muito dele. Ademais relatou alguns acontecimentos interessantes sem, contudo, explicar os motivos para isso. Porém, sentiu prazer em ler o texto. O que é muito importante, pois demonstrou empatia com a leitura, condição relevante para o processo de formação do leitor literário, pois segundo Jauss (1979) a identificação do leitor com o texto é um preceito da experiência estética. E para Aguiar e Bordini (1988, p.19), "O interesse pela leitura é, portanto uma atitude favorável em relação ao texto [...].", seja por recreação, necessidade ou informação. O que se quer dizer com isso é que quando um sujeito se sente atraído por uma obra e

gosta de lê-la é porque algo se operou nele e isso deve ser considerado e incentivado porque a formação do leitor é um processo que se inicia com a leitura, com o prazer, a vontade e o estímulo.

Some-se a isso que para aprendizagem da literatura no ensino médio é imprescindível ler obras literárias desde cedo e se o aluno mantém familiaridade com elas, é mais provável que se torne um leitor assíduo. Dizer que “gostei muito de ler” não carrega apenas o fato que ela gostou desse conto, mas insinua que costuma ler outras obras.

Aluno 3: texto digitalizado



Aluno 3: texto digitado

O conto Jupira relata a história de uma cachorra que participava de vários concursos e seu dono tinha bastante dinheiro e seu dono recebia várias taças que Jupira conquistava, ele também estava a procura de um cachorrinho para poder cruzá-la e ter filhotes um cachorrinho que era do mesmo nível da Jupira, porém ele não encontrou mais ele encontrou um que tinha pouco títulos, um simples campeão do estado vizinho. Eu acho que ainda hoje existe essas pessoas que tem cachorro e dá tudo para ela. Esse conto é um pouco diferente do outro a Baleia, porque o da Baleia ela era pobre e um dia estava cheia de doença e um dia todas as duas morreram. Eu achei muito interessante os dois contos. Porque um fala de pobreza e o outro de riqueza.

O aluno 3 começa sua interpretação afirmando que a cachorra Jupira ganhava muitos campeonatos e o dono dela muito dinheiro por conta disso. Na verdade, o dono da cachorra se tornou sócio de um clube para cães e daí projetou um futuro de campeã para ela. A tessitura narrativa, até

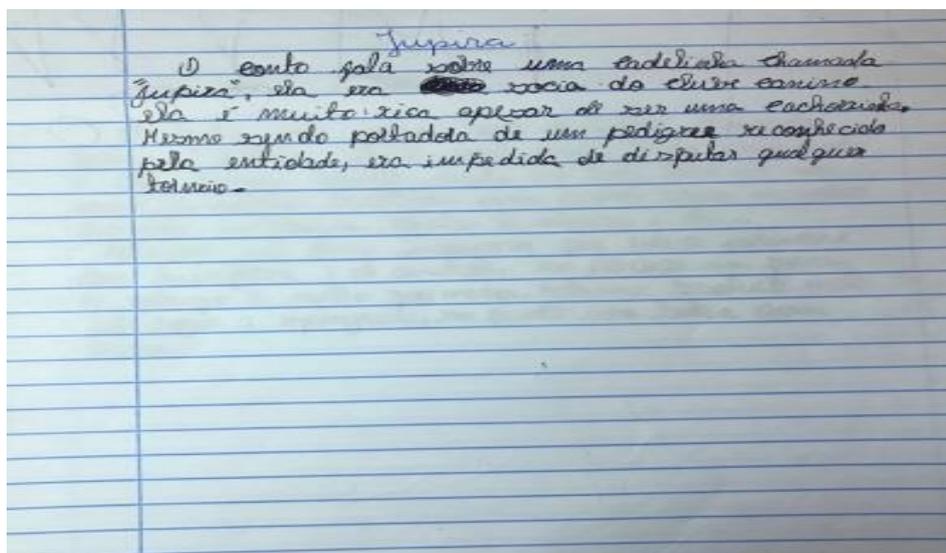
então, era uma projeção, um desejo. Entretanto, o conto surpreende no final quando Jupira foge e se enamora de um vira-lata, acabando com a perspectiva de riqueza do proprietário dela. A interpretação apontou outros deslizos na compreensão dos textos como, por exemplo, a morte das duas cachorras uma vez que apenas Baleia falece. Por outro lado, traçou um paralelo entre as duas personagens. Assim, relacionou os textos comparando a situação da personagem Baleia com a de Jupira afirmando que achou os dois contos interessantes porque “um fala de pobreza e o outro de riqueza”.

A leitura do conto Jupira acaba por remeter à história do outro conto lido anteriormente. De modo que esse aluno opera o conceito de intertextualidade a partir do seu esquema de leitura e com isso enriquece sua análise comparando uma obra com a outra. Embora haja desvios na compreensão, absorve um conceito importante para análise do texto literário. O que confirma mais uma vez que a formação do leitor é um processo que parte da leitura do texto e de uma mediação atenta a esses detalhes. Isso dá conta de que, se tudo no texto fala tudo dele se apreende também por intermédio da interação do leitor com as obras e pelo compartilhamento dos saberes e compreensões dos alunos.

Diante da intertextualidade explicitada na leitura e interpretação do aluno, vale ressaltar que a prática do Letramento Literário de Cosson (2014b) contribuiu para que esse leitor refletisse sobre as condições sociais das personagens Baleia e Jupira. Isso demonstra que o aluno foi atento nas suas leituras e se envolveu nas atividades realizadas na sala de aula, confirmando a importância do Letramento Literário para formação dos alunos enquanto estratégia para se alcançar o maior número possível de leitores do texto literário. Um aspecto interessante nesse registro, é que a leitura do aluno ultrapassou a sequência básica e alcançou a etapa da expansão inserida na sequência expandida quando ele relacionou um conto com o outro, conforme Cosson (2014b).

Assim do ponto de vista da formação do leitor na escola, a atividade de leitura com os contos proporcionou a esse aluno experimentar o conceito de leitura literária como uma prática social na qual o leitor segundo Jauss (1979) e Iser (1979) é um produtor de sentidos. Daí quando o aluno comparou uma personagem à outra mostrou uma leitura produtiva nas leituras dos contos.

Aluno 4: texto digitalizado



Aluno 4: texto digitado

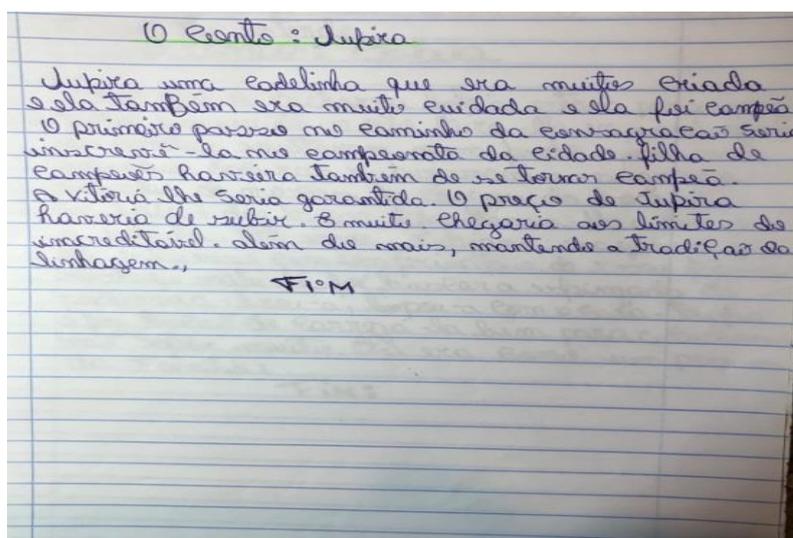
O conto fala sobre uma cadelinha chamada “Jupira”, ela era sócia do clube canino. Ela é muito rica apesar de ser uma cachorrinha. Mesmo sendo portadora de um pedigree reconhecido pela entidade, era impedida de disputar qualquer torneio.

O aluno resumiu alguns fatos, não elucidou nenhuma experiência emotiva, reflexiva ou mesma crítica, manteve-se passivo, portanto. Isso implica considerar que fez uma leitura linear do conto. Decifrou os códigos linguísticos, contudo não revelou o efeito da sua leitura, pelo menos nesse registro escrito. Talvez, por não entender como a obra significa não conseguiu desvendar os não-ditos do conto, importantes para concretizar a interpretação das obras literárias de acordo com a teoria da estética da recepção a qual considera a experiência estética uma construção provida da *poiesis*, da *aithesis* da *Katharsis*, compreendidas, numa visão moderna, respectivamente como o prazer sentido quando o leitor se transforma em co-produtor, quando ele experimenta algo diferente e por fim quando o leitor é impelido a reorganizar suas convicções.

Então diante disso, o aluno preso apenas à decifração dos códigos linguísticos não experimentou o texto esteticamente. Para Jauss (1979, p. 82) isso significa dizer a participação

estética do leitor só é possível quando: “O observador pode considerar o objeto estético como incompleto, sair de sua atitude contemplativa e converter-se em co-criador da obra, à medida que conclui a concretização da sua forma e de seu significado.”.

Aluno 5: texto digitalizado



Aluno 5: texto digitado

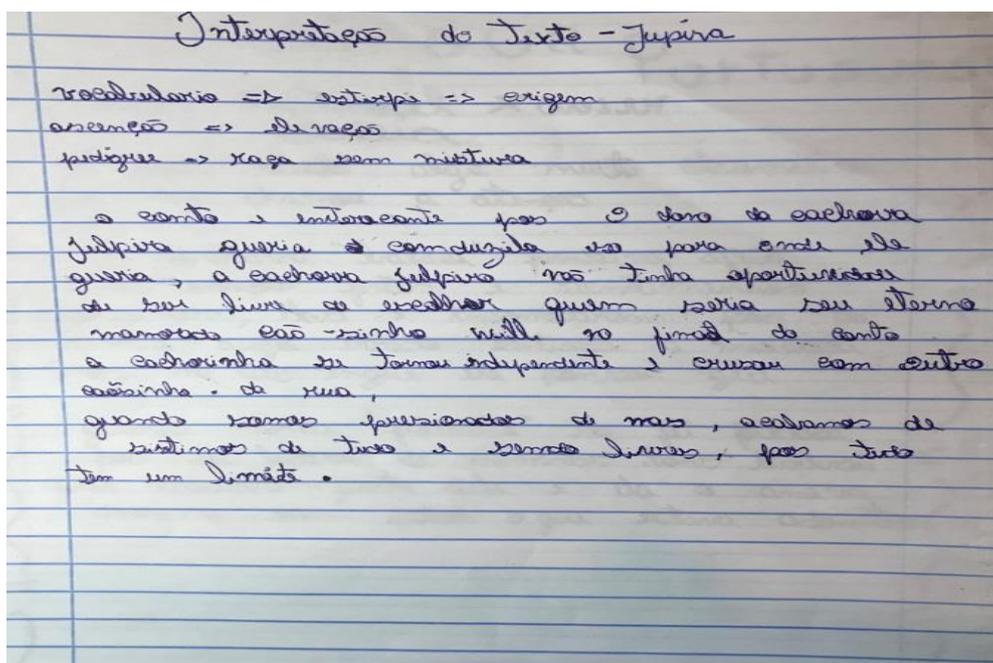
Jupira uma cadelinha que era muito criada e ela também era muito cuidada e ela foi campeã. O primeiro passo no caminho da consagração seria inscrevê-la no campeonato da cidade. Filha de campeões haveria também de se tornar campeã. A vitória lhe seria garantia. O preço de Jupira haveria de subir. E muito chegaria aos limites de inacreditável. Além de mais, mantendo a tradição da linhagem.

Da mesma forma que o aluno 4, o aluno 5 também se concentrou em relatar alguns acontecimentos do conto girando em torno do fato de a personagem Jupira ser bastante cuidada pelo seu dono.

A experiência de leitura desse aluno não foi evidenciada na sua interpretação. Apenas relatou de forma linear os fatos mais evidentes no conto sem que seja possível perceber se ela foi capaz de

uma leitura mais ativa e produtiva no sentido de ampliar os espaços vazios que pudessem lhe permitir uma leitura mais reflexiva.

Aluno 6: texto digitalizado



Aluno 6: texto digitado

O conto é interessante pois o dono da cachorra Jupira queria conduzi-la só para onde ele queria, a cachorra Jupira não tinha oportunidade de ser livre de escolher quem seria seu eterno namorado cãozinho Will. No final do conto a cachorrinha se tornou independente e cruzou com outro cãozinho da rua.

Quando somos pressionados demais, acabamos desistindo de tudo e sermos livres, pois tudo tem um limite.

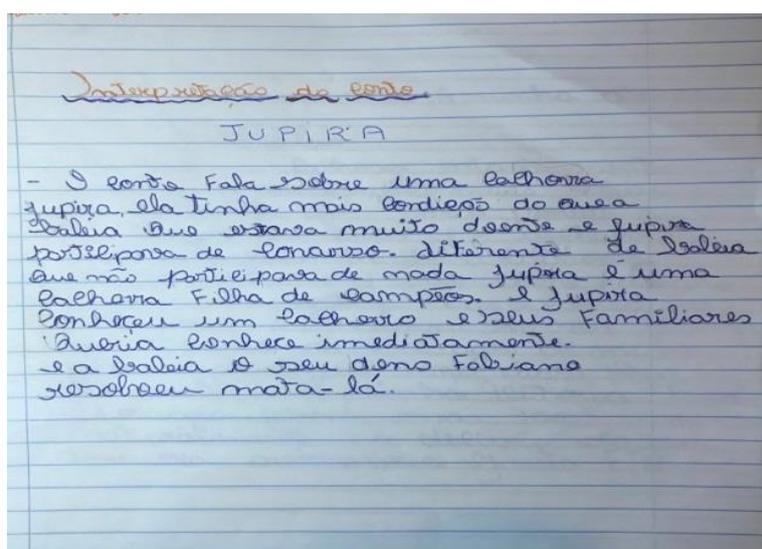
Para o aluno, o conto foi interessante porque a personagem Jupira conseguiu se libertar da ação opressiva do dono. Dessa forma, a leitura se ampliou e foi além dos fatos estruturados pela narrativa, pois nessa interpretação se percebe que o aluno trouxe para sua análise a questão da liberdade não apenas da personagem do conto, mas também refletiu sobre a pressão que as pessoas passam e acabam por fazê-las desistir de seguir em frente. O que ele registrou não está escrito no conto objetivamente, por isso se constata que esse aluno atravessou a superfície do texto, questionou a realidade e ainda teceu uma crítica à opressão de uma forma geral.

O leitor deu um significado a sua leitura a partir das suas experiências e ponto de vista sobre a liberdade e a opressão. O que para Iser (1979, p. 83) isso é possível porque “Como atividade comandada pelo texto, a leitura une o processamento do texto ao efeito sobre o leitor.”. Dessa forma, o leitor tem um papel produtivo na construção do sentido do texto, conforme mostrou o aluno quando registrou sua interpretação. O que vai ao encontro à sétima tese de Jauss (1994), a qual relaciona a literatura às experiências de vida dos leitores.

Vale ressaltar que quando a leitura está no nível racional, segundo Martins (1994), o leitor consegue ampliar o seu horizonte de expectativas ao confrontar o *status quo* e os valores sociais pré-estabelecidos da obra com o seu contexto real. É desse confronto, então, que para Aguiar e Bordini (1988, p. 15) surge “[...] uma atitude consciente, da disposição de enfrentar o desafio que o texto oferece como nova alternativa existencial.”. Exatamente o que ocorreu com a leitura desse aluno – sublimou pela experiência estética o que foi criado por outrem.

No que diz respeito ao letramento literário, o registro evidencia a sequência expandida de contextualização presentificadora, que para Cosson (2014b, p.39) ocorre quando “O aluno é convidado a encontrar no seu mundo social elementos de identidade com a obra, mostrando assim a atualidade do texto.”. O aluno demonstrou isso no último período do seu texto.

Aluno 7: texto digitalizado



Aluno 7: texto digitado

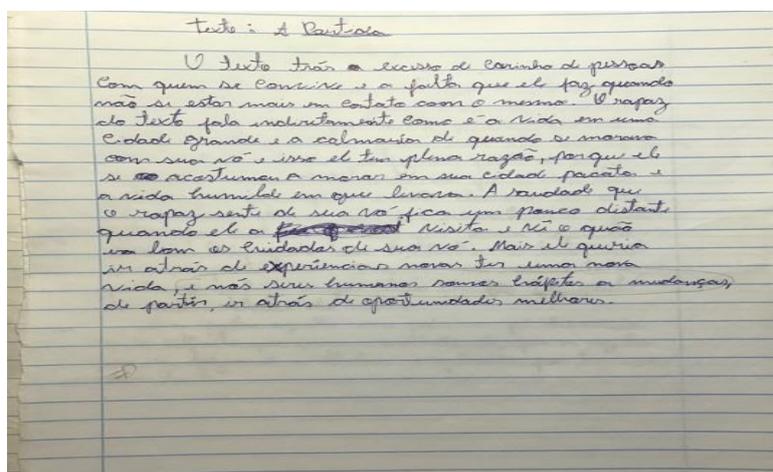
O conto fala sobre uma cachorra Jupira, ela tinha mais condição do que a Baleia que estava muito doente e Jupira participava de concurso. Diferente de Baleia que não participava de nada. Jupira é uma cachorra filha de campeões e Jupira conheceu um cachorro e seus familiares queria conhecer imediatamente. E a Baleia o seu dono Fabiano resolveu matá-la.

Do mesmo modo que aluno 3, a interpretação faz um paralelo entre Jupira e Baleia salientando o contraste social entre essas personagens. Enquanto uma “participava de concurso” a outra “não participava de nada” e, pior, Baleia foi morta pelo seu dono. Nesse sentido, vê-se a etapa da expansão da sequência expandida de Cosson (2014b) uma vez que ocorre o diálogo entre as duas obras. Sobre isso, Cosson (2014b) coloca que “Desse modo a expansão busca destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores.”.

O aluno confirmou que a leitura do conto *Jupira* o remeteu para leitura anterior do conto *Baleia*. Isso é bastante interessante porque demonstra que ele ampliou sua experiência leitora e à medida que inferiu sobre outro texto postulou e aprendeu outros saberes a partir da comparação entre eles, além, de acrescer seu repertório de leitura literária importante para sua formação.

10.4 ANÁLISE DA PRODUÇÃO FINAL DO CONTO A PARTIDA

Aluno 1: texto digitalizado



Aluno 1: texto digitado

O texto traz excesso de carinho de pessoas que se convive e a falta que ele faz quando não se está mais em contato com o mesmo. O rapaz do texto fala indiretamente como é a vida em uma cidade grande e a calma de quando se morava com sua vó e isso ele tem plena razão, porque ele se acostumou a morar em sua cidade pacata e a vida humilde em que levava. A saudade que o rapaz sente de sua vó ficar um pouco distante quando ele a visita e vê o quão era bom os cuidados de sua vó. Mas ele queria ir atrás de experiências novas ter uma nova vida, e nós seres humanos somos aptos a mudanças, de partir, ir atrás de oportunidades melhores.

A interpretação foi além da superfície dos fatos narrados, o leitor refletiu que “o texto traz excesso de carinho de pessoas com quem se convive e a falta que ele faz quando não se está mais em contato com o mesmo.” Mais adiante, coloca que as experiências novas são condições necessárias aos seres humanos, pois “ir atrás de oportunidades melhores.” faz parte da condição humana.

Nota-se que o aluno não apenas se emocionou com a leitura, como também refletiu sobre a tristeza da despedida tanto entre os personagens da narrativa, como também do que está fora da ficção. Fez isso porque foi capaz de fruir o texto, dialogar com a obra e atualizar o contexto de criação de quando a obra foi produzida para o seu contexto de leitor, conforme os preceitos da estética da recepção. A emoção, segundo Jouve (2012), não destitui a cognição e por isso o aluno emocionou-se, e também refletiu e questionou a saudade da despedida.

Aluno 2: texto digitalizado

A partida

O texto relata a partida de um homem que deixava sua casa pois se sentia bastante suprimido pela sua mãe, que lhe tratava como uma criança. Porém ele já tinha crescido e amadurecido e não gostava mais daqueles cuidados de sua mãe. Por isso ele tomou a decisão de sair de casa e deixar a sua mãe. Ele a deixou surpresa e bastante triste. Mas ao deixar a cidade ele se misturou. Então por outro escrito que ele chamou bastante atenção, fez uma coisa muito boa. Deveria agradecer, pois ele queria viver sua própria vida deixando a casa da sua mãe.

Aluno 3: texto digitado

Neste conto “A partida” relata a história de um homem e a sua vó quando ele era mais jovem. Fala sobre sua ignorância quando ele era mais novo. Sua vó gostava muito dele, de mimar ele e fazer carinho nele. Porém um dia ele teve que sair (viajar para outra cidade). Como ele estava cansado (cheio de sua vó)

Ele não queria viver mais naquela casa porque ele estava se sentindo muito preso, mimado por sua vó... Enfim teve que se despedir.

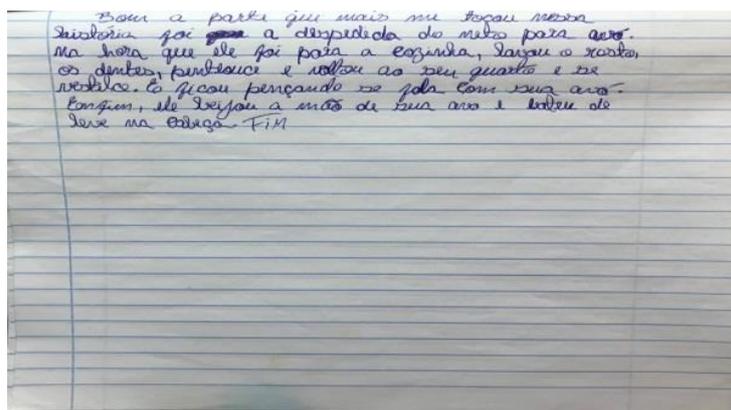
Para sua vó foi uma despedida muito triste, ela queria se despedir tomando café na mesa, mas ele não queria acordá-la porque ela estava no sono profundo.

Tudo o que ele fez na sua infância hoje ele está se arrependendo.

Iniciou sua interpretação de forma clara e objetiva colocando que o conto narra a história de um rapaz que quando jovem partiu da casa da avó. Que o personagem estava cansado dos mimos dela e por isso partiu. Considerando que o rapaz era imaturo na juventude recuperou o sentido do primeiro período do conto quando o narrador personagem diz reconhecer que não era mais o mesmo jovem que partiu e também a compreensão de que ele se arrependeu. Porém considerou que o personagem antes de partir era jovem, mas no final deixa claro que ele era uma criança. O aluno cometeu um desvio que não comprometeu a compreensão geral da obra.

Isso implica que talvez em leituras posteriores desvios como esses sejam recuperados naturalmente, porque no texto literário existem pistas e obscuridades propositais para que o leitor entre no jogo da narrativa. Quanto mais releituras das obras, mais se saberá sobre elas. Rerler, de acordo com Jouve (2002), é muito importante para compreensão e interpretação dos textos. Ademais, a leitura literária é também um processo de aprendizagem cujo leitor é sempre um aprendiz em construção a ser desafiado e a desafiar os textos.

Aluno 4: texto digitalizado



Aluno 4: texto digitado

Bem a parte que mais me tocou nessa história foi a despedida do neto para avó. Na hora que ele foi para a cozinha, lavou o rosto os dentes se penteou e voltou ao seu quarto e se vestiu. E ficou pensando se falava com sua avó. Enfim, ele beijou a mão de sua avó e bateu de leve na cabeça. Fim.

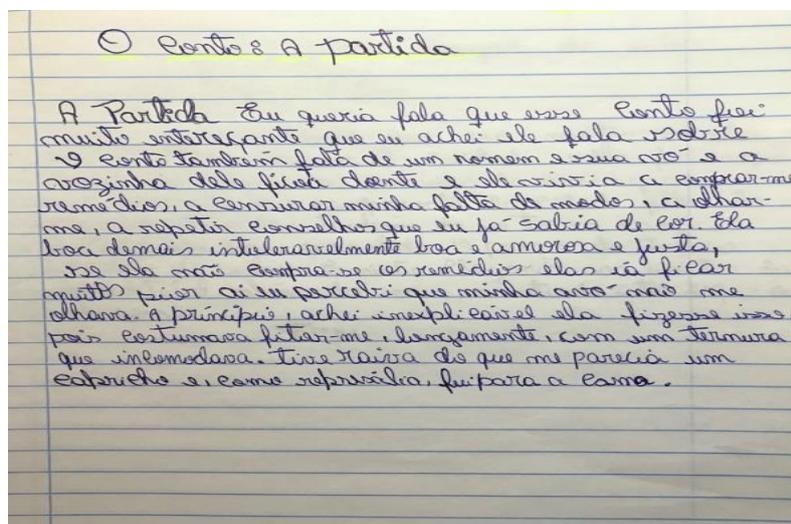
O aluno registrou algumas passagens do conto as quais o sensibilizaram. Isso não é fortuito, pois a literatura do mesmo modo que se utiliza de uma estrutura para significar, também é uma forma de expressão dos sentimentos e emoções, além de comunicar saberes.

Logo, ele deu significado a sua leitura porque foi capaz de expressar sobre as imagens mais significativas que no conto caracterizam a intensidade das ações e o efeito que causa no leitor. Cortázar (2006) faz uma analogia entre o gênero conto e a fotografia a fim de explicar que o efeito causado pelo conto é o mesmo da foto, pois registram uma realidade limitada, mas potencialmente abrangente. Exatamente o que expressou o aluno quando colocou as imagens mais significativas para ele. Quando se emocionou foi além daquilo que leu, pois quando escolheu a passagem do texto a qual se identificou mais, fê-lo porque, segundo Martins (1994, p. 53, grifo da autora), no nível emocional de leitura o que está em questão, referindo-se ao texto, é “o que ele *faz*, o que *provoca* em nós.”

Dessa forma, quando o aluno descreveu as atitudes do neto antes da despedida, assinalou o momento em que o rapaz se preparou, beijou a mão da avó e bateu de leve na cabeça dela. Sendo, essas atitudes do personagem que provocaram as emoções desse leitor, como está registado na sua interpretação.

Seja por um processo de identificação, por alguma reminiscência ou apenas por uma questão de gosto, é importante valorizar a leitura emocional considerando a empatia entre os leitores e as obras um caminho profícuo para se desenvolver o nível de leitura racional porque segundo Martins (1994, p. 71) é nesse nível de leitura que “[...] o leitor visa mais o texto, tem em mira a indagação; quer mais compreendê-lo, dialogar com ele.”, ou seja, ir além da decodificação, dos aspectos sensoriais e da emoção a fim de questionar as informações do texto e dessa dinâmica interativa adentrar no universo literário pelo prazer e pela reflexão. Perrone-Moisés (2006, p. 23) pontua que “O maior respeito pelo aluno consiste em considera-lo apto, qualquer que seja sua extração social e suas carências culturais [...]”. Essa ideia tem muito valor para formação do leitor literário.

Aluno 5: texto digitalizado



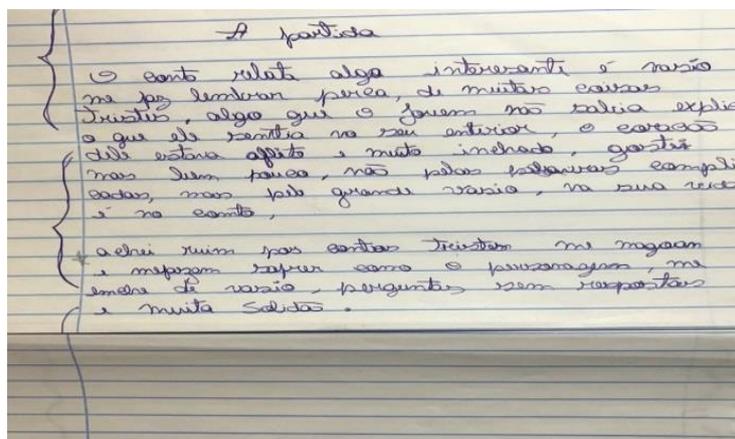
Aluno 5: texto digitado

A partida eu queria fala que esse Conto foi muito interessante que eu achei ele fala sobre

O conto também fala de um homem e sua avó e a vizinha dele ficou doente e ele vivia a comprar-me remédios, a censurar minha falta de modos, a olhar-me, a repetir conselhos que eu já sabia de cor. Ela boa demais intolerante boa e amorosa e justa, se ela não comprasse os remédios elas ia ficar muito pior aí eu percebi que minha avó não me olhava. A princípio, achei inexplicável ela fizesse isso pois costumava fitar-me, longamente, com um ternura que incomodava. Tive raiva do que me parecia um capricho e, como represália, fui para a cama.

A aluna registrou que achou o conto interessante e escreveu sobre alguns acontecimentos, fez uma leitura simples sem apontar uma reflexão sobre o conto, apenas repetiu o que está escrito nele. Por isso que práticas de letramento literário são importantes na escola, porque é através delas que os alunos podem aprender a ler de forma mais reflexiva. Sobre isso Cosson (2014b) coloca que “É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental.”. Por isso se faz necessário o incentivo dado à leitura do texto literário na escola.

Aluno 6: texto digitalizado



Aluno 7: texto digitado

O conto relata algo interessante é vazio me fa lembrar perca, de muitas coisas tristes, algo que o jovem não sabia explicar o que ele sentia no seu interior, o coração dele estava aflito e muito inchado, gostei mas bem pouco, não pelas palavras complicadas, mas pelo grande vazio, na sua vida e no conto.

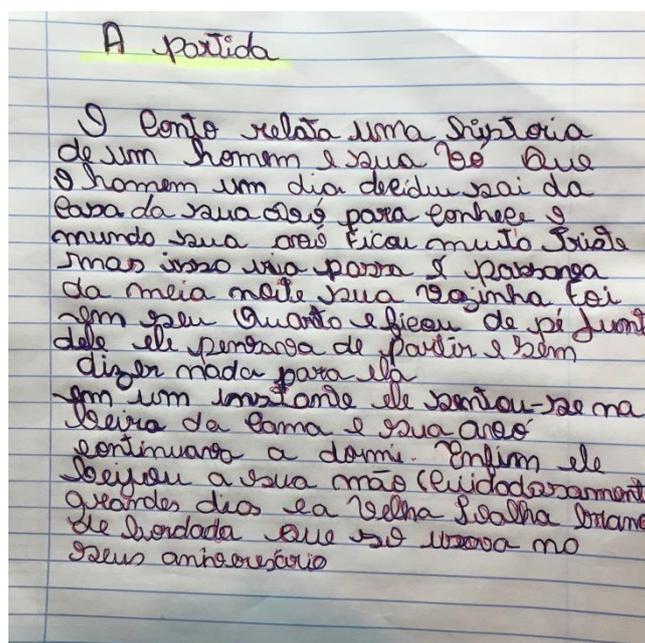
Achei ruim pois contos tristes me magoam e me fazem sofrer como o personagem, me emche de vazio, perguntas sem respostas e muita solidão.

O aluno começou dizendo que o conto relata algo triste que o fez sentir um vazio lembrando a perda de algo, continua relatando que o personagem sente alguma coisa que não sabia explicar e que estava aflito. Diz que gostou do conto, “mas bem pouco” ressaltando que não foi por conta das “palavras complicadas”, mas porque “contos tristes me magoam.” Nesse caso, o conto proporcionou a lembrança de “coisas tristes”. De fato, a leitura foi capaz de emocioná-lo e ao fazer isso provocou nele uma experiência afetiva permitida por conta do jogo do texto que facilitou o avivamento das emoções.

De acordo com Martins (1994), dos três níveis de leitura (sensorial, emocional e racional), percebe-se que a leitura desse aluno projeta intensamente o nível emocional. Pois, o leitor interage com a obra levando em conta o que o conto provocou nele emocionalmente quando diz que “achei ruim, pois contos tristes me magoam e me fazem sofrer como o personagem.” Na adolescência, a questão afetiva está muito presente e por isso a leitura do texto literário acaba por aguçar mais ainda as emoções.

A leitura do conto requisitou a relação entre o contexto do aluno e da obra, causando neste um efeito pelo diálogo entre eles, a partir dos vazios preenchidos pela leitura do aluno. Reconhecendo os pressupostos da teoria do efeito de Iser (1979), Zilberman (2012, p. 43) sobre isso diz que: “Da inter-relação do efeito condicionado pela obra com a modalidade de recepção trazida pelo público nasce o diálogo entre o texto e o leitor, a integração e o conflito entre esses dois seres vivos”.

Aluno 7: texto digitalizado



Aluno 7: texto digitado

O conto relata uma história de um homem e sua avó que o homem um dia decidiu sair da casa da sua avó para conhecer o mundo sua avó ficou muito triste mas isso iria passar e passava da meia noite sua vizinha foi em seu quarto e ficou de pé junto dele ele pensava de partir e sem dizer nada para ela em um instante ele sentou-se na beira da cama e sua avó continuava a dormir. Enfim ele beijou a sua mão (cuidadosamente) grandes dias e a velha toalha branca de bordada que só usava no seus aniversário.

O aluno registrou uma visão geral da narrativa no que diz respeito ao momento da partida e despedida do rapaz da casa da sua avó com o objetivo de conhecer o mundo. Pontua também que é uma situação triste quando descreve algumas passagens do conto como a imagem da toalha de mesa

que era usada em decorrência do aniversário do neto e do beijo na mão da avó no momento em que ela dormia.

Seu registro não ultrapassou, pelo menos nesta atividade, a decodificação dos signos linguísticos. Também não demonstrou claramente algo que o tivesse provocado emocionalmente ou mesmo uma atitude reflexiva. Nesse sentido, segundo Jouve (2012, p. 105), diz que “[...] restringir-se à significação linguística das palavras ou das frases não permite apreender a significação da obra: ficar nesse nível é simplesmente chegar ao que existe de “partilhado” no valor referencial da linguagem.”.

De forma que sob esse ponto de vista, o aluno 7 precisa ser incentivado a perceber o texto literário como algo que está além daquilo que lê entrando no jogo do texto ficcional a fim de que tome consciência da sua potencialidade e liberdade para expressar suas reflexões. Os estudos de Silva (1991) dão conta de que para enfrentar a crise na leitura é preciso ter em mente a consciência da necessidade de questionamentos, da liberdade para se debater e discutir sobre o que se lê e de que nenhum texto é politicamente neutro. Então se faz urgente formar leitores que consigam se libertar “da ideologia da reprodução e alienação”, conforme coloca (Silva, 1991, p. 104).

11 RESULTADOS DA PESQUISA

Neste capítulo serão analisados os resultados colhidos a partir das atividades vivenciadas nas quatro oficinas literárias baseadas no letramento literário da sequência básica de Cosson (2014b) juntamente com as teorias que embasaram esta pesquisa.

Verifica-se que os alunos não demonstraram dificuldade para entender o conteúdo dos contos trabalhados nas oficinas de uma forma geral, mesmo se tratando de autores canônicos, principalmente após se esclarecer o vocabulário dos textos. Tal fato é ratificador das ideias de Jauss (1979) sobre a importância da leitura dos cânones pelos alunos porque fazem parte da cultura de um povo ou país. Da mesma forma, Furtado (2004) considera enriquecedora a experiência do leitor com outros contextos de produção porque assim os leitores renovam suas percepções do mundo.

A grande maioria disse não conhecer os autores dos contos lidos, o que também não prejudicou a compreensão das suas leituras, porém isso evidencia que o repertório dos alunos precisa ser mais enriquecido e os textos literários serem trabalhados efetivamente como constritos literários e não como trampolim para o ensino da gramática, uma vez que isso acaba por distorcer o conceito de leitura do texto enquanto arte.

Na primeira oficina, um aluno demonstrou conhecimento prévio sobre o conceito de personificação e explicou, claramente, para turma o significado da palavra apólogo que mesmo sendo conceituada, sucintamente, no início do vídeo o aluno de alguma forma sabia do que se tratava.

Em todas as oficinas, a maioria dos alunos dialogou com as obras se identificando, emocionando-se ou mesmo rechaçando atitudes dos personagens, como o aluno na primeira oficina que disse que ia seguir o exemplo do personagem alfinete e continuar a ajudar o pai dele de forma que se identificou com o personagem.

Percebeu-se, portanto, que em sua maioria, os estudantes realizaram cada qual uma experiência estética singular se identificando ou se distanciando das obras,

As atividades com as oficinas baseadas no letramento literário demonstraram uma significativa recepção dos alunos. A motivação com o vídeo e com as músicas estimularam os estudantes e criaram as condições para as leituras ocorrerem de forma interativa e prazerosa de acordo com as próprias constatações dos alunos. O que confirma que as práticas de leitura literária quando planejadas possibilitam um alinhamento na condução dos objetivos que visam formar leitores reflexivos e participativos.

As interpretações escritas do *corpus* dos sete alunos analisados, última tarefa de interpretação dos contos, dão conta de que os estudantes entenderam as leituras dos contos mesmo que alguns aspectos tenham passado despercebidos nessas primeiras leituras, e com certeza outras leituras e encaminhamentos metodológicos seriam necessários para melhorar as interpretações. Embora as expressões escritas não estejam de acordo com a gramática normativa, isso não foi um empecilho para os alunos escreverem o que apreenderam dos contos. E por essa razão optou-se por não corrigir os aspectos gramaticais dos textos dos discentes como forma de respeitar o objetivo da pesquisa que é analisar se os alunos interagem com o texto literário de forma reflexiva.

De antemão vale ressaltar que os registros demonstram que alguns alunos apenas descreveram os eventos do enredo dos contos e outros se posicionaram realizando uma leitura reflexiva. Assim, no conto *Um apólogo*, os alunos 1,2,3, e 7 foram além da leitura linear porque refletiram sobre a realidade deles, atualizando suas leituras de acordo com o contexto ao qual pertencem e das suas experiências enquanto estudantes do nono ano.

Embora a leitura do conto *Baleia* tenha exigido uma análise mais minuciosa do vocabulário, os alunos se mostraram receptivos e sensibilizados com o destino da personagem Baleia.

Uma boa parte dos alunos chegou a entender a humanização da cadela Baleia sem serem motivados por qualquer interferência, concluindo por interpretação própria a personificação e importância dessa personagem no conto. Dessa feita, verifica-se que esse aluno realizou o que preconiza a Estética de Recepção: o leitor é responsável pela significação do texto, a narrativa não está fechada e inflexível, pois sua capacidade de comunicação permite ao leitor apreender os eventos literários a partir do contexto da obra e do contexto do leitor; todas as pistas estão circunscritas na obra, mas quem segue o labirinto no afã de encontrar a saída é o leitor.

Na leitura do conto *Jupira*, os alunos 1,3,6 e 7 se posicionaram de forma reflexiva sobre o fato de a personagem Jupira ser explorada pelo seu dono. Quanto a isso Jouve (2012, p. 107) diz que a interpretação está além do entendimento porque “Bem entendido, as conexões que servem de fundamento para o gesto interpretativo não dizem respeito apenas ao referente; elas existem em todos os níveis do texto.”.

No conto *A parida*, a leitura dos alunos 1,2,4 e 6 foi participativa indo além dos eventos textuais e do enredo de modo que esses leitores usando a contextualização personificadora de acordo com Cosson (2014b), atualizaram para o presente a realidade da saudade e do momento em que a maioria das pessoas, algum dia, precisarão sair da casa da sua família, conforme o registro do aluno 6: “[...] me faz lembrar perca, de muitas coisas tristes, algo que o jovem não sabia explicar o que ele sentia no seu interior.”. Para Bordini & Aguiar (1988, p. 86) isso é possível porque “A literatura não

se esgota no texto, Completa-se no ato da leitura e o pressupõe, prefigurando-o em si, através de indícios do comportamento a ser assumido pelo leitor.”.

O aluno 1 fez uma leitura reflexiva nas quatro atividades de leitura. Chama a atenção o fato de o aluno 2 tecer uma leitura reflexiva dos cânones e em Jupira (texto contemporâneo) fazer uma leitura linear. O que contradiz que os alunos/leitores não estão preparados para ler obras canônicas. Verifica-se que o aluno 5 não demonstrou ir além dos significados do textos em todos os contos trabalhados, o que sugere pouco envolvimento afetivo e reflexivo com a leitura.

Quadro Demonstrativo da participação e da leitura reflexiva dos alunos

ALUNOS	1	2	3	4	5	6	7
Entendimento dos contos	x	x	x	x	x	x	x
Participação das atividade com as oficinas	x	x	x	x	x	x	x
Leitura reflexiva com o conto <i>Um Apólogo</i>	x	x	x				x
Leitura reflexiva com o conto <i>Baleia</i>	x	x	x			x	
Leitura reflexiva com o conto <i>Jupira</i>	x		x			x	x
Leitura reflexiva com o conto <i>A partida</i>	x	x		x		x	

Os dados presentes no quadro acima demonstram que, embora os alunos tenham participado das atividades motivadoras a partir da sequência básica de Cosson (2014b), os resultados das leituras oscilaram, conforme se verificou anteriormente. De modo que a formação do leitor do texto literário está em construção e precisa ser incentivada a fim de que os alunos ampliem ao máximo seus

repertórios e com isso assumam uma atitude reflexiva, maior com os textos e, assim, possam participar das análises e interpretações literárias de forma mais significativa.

A receptividade dos discentes nas oficinas literárias vem confirmar que o desenvolvimento de metodologias as quais ampliam o compartilhamento entre os leitores são pertinentes para formação dos leitores. As atividades com as músicas e o vídeo usados na etapa da motivação da sequência básica de Cosson (2014b) foram determinantes para envolver e convidar os alunos para leitura dos contos, principalmente pela proximidade temática entre esses gêneros distintos. As práticas de leitura realizadas na biblioteca também tiveram uma grande receptividade e incentivou os alunos a manusearem outras obras e alguns deles solicitaram livros à bibliotecária.

Mesmo diante da timidez dos alunos e apreensão para se expressarem oralmente, notou-se que à proporção que as oficinas se desenvolviam, eles aumentavam sua participação. Para que isso ocorresse foi necessária uma relação de empatia com os discentes com a intenção que se sentissem seguros para externar suas ideias e questionamentos.

Ainda que nas oficinas as atividades de letramento literário transcorressem de acordo com a sequência básica, como mencionado anteriormente ao longo da dissertação, foi possível perceber a presença da contextualização teórica e da presentificadora nas interpretações dos alunos 1 no conto *Um apólogo* e do aluno 3 no conto *Baleia*; reforçando que o leitor recebe a obra de acordo com seus saberes, experiências pessoais e sociais e o contexto ao qual pertence.

Assim, pode-se afirmar que os resultados alcançados foram significativos, tendo em vista que a prática pedagógica da leitura e a interpretação dos textos pelos alunos demonstraram que o trabalho com o texto literário é um caminho profícuo para formação de leitores reflexivos e críticos. Contudo, tem-se consciência que é preciso que as atividades de leitura do texto literário sejam planejadas e estimuladas com regularidade para que os estudantes possam desenvolver a capacidade crítica e reflexiva em suas interpretações.

A intenção do quadro não é quantificar os resultados da pesquisa, mas apenas resumir a análise das produções dos alunos a fim de uma melhor compreensão dos resultados da pesquisa.

12 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação, cujo objetivo maior foi contribuir para formação do leitor reflexivo a partir do trabalho de letramento literário com o gênero conto, foi realizada com alunos do 9º ano de uma escola municipal do Município do Recife. As análises e considerações mostraram que o letramento literário é importante como prática pedagógica na formação dos leitores reflexivos e críticos. Com base nos estudos teóricos e na realização das oficinas, verificou-se que os alunos se envolveram com os textos e compartilharam seus saberes prévios ampliando seus horizontes de expectativas .

Para isso, tomou-se como pressupostos os conceitos sobre leitura com o propósito de fundamentar que, como prática socializadora é indispensável na construção dos saberes dos estudantes. Por seu turno, a leitura do texto literário possibilitou o contato dos alunos com a expressividade artística da linguagem enquanto criação de um autor o qual utiliza a função poética como base na construção dos diferentes gêneros literários e, por isso, a leitura dos contos proporcionou aos alunos uma leitura que além de comunicar convidou à reflexão por intermédio da fruição artística.

No capítulo dois, buscou-se elencar considerações pertinentes sobre a formação do leitor literário considerando a escola um espaço apropriado e necessário para fortalecer o encontro dos leitores com a literatura de modo que se dê valor a uma relação de respeito com as reflexões dos alunos entendendo que a empatia do professor é importante para evolução dos saberes. De fato, uma boa parte dos alunos que participaram dessa pesquisa demonstrou reflexões e interpretações surpreendentes comprovando que a formação de leitores de literatura não depende de práticas que utilizam os textos literários para ensinar a gramática da língua o que valoriza a premissa de que a leitura literária por proporcionar a experiência singular com o texto ajuda na formação de leitores assíduos e capazes de refletirem a realidade pelo exercício de uma postura crítica.

Desse modo, a formação dos leitores está indiscutivelmente relacionada com uma recepção participativa dos sujeitos no processo de leitura literária por meio do efeito do texto no leitor e do leitor no texto, favorecendo uma troca de experiências entre obra e leitor a partir do encontro e da ampliação do horizonte de expectativas entre aquilo que os textos dizem e o que os leitores dizem dos textos. Portanto, os conceitos que embasam a estética da recepção, a teoria do efeito e o método recepcional foram relevantes à pesquisa por considerarem os leitores como os sujeitos que dão significados às obras, conforme evidenciado nesta dissertação a partir das considerações do capítulo três e os resultados das oficinas e dos registros dos alunos nos capítulos nove e dez nos quais os

registros dos alunos demonstram que foram capazes de dar significados aos contos a partir da experiência de leitura vivenciada por eles.

Como fundamentos necessários à realização da leitura tomada como prática socializadora para construção dos saberes dos estudantes, os conceitos de letramentos, discutidos no capítulo quatro, discorreram sobre a leitura como prática social contextualizada, a qual envolve indivíduos de diferentes contextos os quais apreendem conhecimentos a fim de agir na sociedade de modo a se tornarem protagonistas nas interações sociais beneficiando-se e propagando o conhecimento adquirido somente quando aprende a fazer uso dele. Ciente disso, a escolha por atividades trabalhadas nas oficinas balizadas pelo letramento literário de Cosson (2014b) contribuiu para que alguns alunos fossem além da leitura linear dos contos se envolvendo e se emocionando, conforme denotam as análises das oficinas e as interpretações escritas dos alunos.

Vale ressaltar que a escolha do gênero conto como narrativa curta e condensada, conforme exposto no capítulo cinco, cooperou para as releituras necessárias na realização das atividades na sala de aula permitindo que os alunos solucionassem dúvidas ocasionais no momento das suas leituras fosse pela interação com o professor ou com os próprios colegas de turma. Da mesma forma a intensidade narrativa característica desse gênero contribuiu para aguçar a reflexão dos alunos como visto na descrição das oficinas e na análise das últimas produções escritas dos alunos nos capítulos oito e nove respectivamente.

Pelo que foi abordado nesta dissertação, verificou-se que a formação dos leitores do texto literário é mais significativa quando se faz uso de uma prática pedagógica a qual incentiva e convida os leitores a enxergarem e sentirem o texto literário como um produto artístico interessante para pensar, questionar o mundo e ampliar o horizonte de expectativa por meio da experiência estética.

O desafio deve ser encarado como um processo viável porque, de acordo com a pesquisa em questão, constatou-se que os alunos/leitores interagiram com as narrativas, muitas vezes, inferindo sobre questões teóricas, as quais não foram estudadas anteriormente, por meio do conhecimento prévio e das pistas deixadas pelo autor, comprovando que a aprendizagem da literatura é feita por meio da leitura do texto literário e que forçar a leitura de produções fragmentadas promovendo retirar do texto características historiográficas, estudos gramaticais e “o que o autor quis dizer” são realizadas por leitores os quais não estão sendo formados para questionar e refletir indo de encontro aos pressupostos da estética da recepção e do efeito.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória; **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas** – Porto Alegre; Mercado Aberto, 1988.
- BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo : Editora Cultrix, 1992.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193.
- CEREJA, William Roberto. **Ensino da Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: A leitura literária na escola**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- CORTÁZAR, Julio. **Valise de cronópio**. Tradução Davi Arriguci Jr. e João Alexandre Barbosa; organização Haroldo de Campos e Davi Arriguci. São Paulo; Perspectiva, 2006.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto. 2014a.
- _____. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014b.
- DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. – 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.
- DIONNE, Hugues. **A pesquisa-Ação para o desenvolvimento local**. Tradução Michel Thiollent. Brasília : Liber Livro Editora, série pesquisa, 2007.
- EAGLTON, Terry. **Teoria da literatura : uma introdução**. Tradução Waltensir Dutra : [revisão da tradução João Azenha Jr.]. 5ª ed. – São Paulo : Martins Fontes, 2003. (Biblioteca universal).
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** Paulo: Cortez, 2009.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FURTADO, Magda. Clássicos ou contemporâneos? A mediação da escola na formação do leitor. In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. (orgs). **Leitura Literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte : Faculdade de Letras da UFMG, 2004, p. 99-105.

- GERALDI, João Wanderley, organizador. ALMEIDA, Maria José de [et al.]. **O texto na sala de aula**. São Paulo; Ática, 2011.
- GIL, Antonio Carlos .**Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GONÇALVES, Maria Magaly Trindade; BELLODI, Zina C. **Teoria da literatura “revisitada”**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2005.
- GOTLIB, Nádía Battella. **Teoria do conto**. Ática, 1990.
- ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: COSTA Lima, Luiz (org). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 83-132.
- JAUSS, Hans Robert. A estética da Recepção: colocações gerais. In. [et al] COSTA Lima, Luiz **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 43-60.
- _____. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. Tradução COSTA Lima, Luiz. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b, p.63-81.
- _____. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. De Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. <https://pt.scribd.com/document/14893264/Jauss-Robert-Hans-A-historia-da-literatura-como-provocacao-a-teoria-literaria>. Acessado em 07.03.2018.
- JOUVE, Vincent. **A leitura**. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- _____. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marciolino, São Paulo: Parábola. 2012.
- KLEIMAN, Angela. **Texto & Leitor: Aspectos cognitivos da leitura** / Angela Kleiman. 16ª edição, Campinas, SP – Pontes Editores, 2016.
- LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, jul./dez. 2011. Disponível em www.https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898. Acessado em 20.02.2017.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2000.
- LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. **Gramática e Literatura: desencontros e esperanças**. In GERALDI, João Wanderley, (organizador); ALMEIDA, Milton José de [et al.]. **O texto na sala de aula**. São Paulo, 2011, p. 17-24.
- LINS, Osman. A partida. In: Moriconi, Ítalo. **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 190-192.
- LOPES, Luiz Gonzaga. Jupira. In **REVISTA LETRAS E ARTES**. Recife : Academia de Letras e Artes do Nordeste Brasileiro, n.20, 2014, p. 52-55.
- MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. Um apólogo (conto). In **Contos consagrados**. 2 ed. reform. São Paulo: Ediouro, 2001, P. 108-110.

- _____. Várias Histórias. In **obra completa**, volume II, RJ, ed: Nova Aguilar, 1992.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo : Brasiliense, 1994, (Coleção Primeiros Passos; 74).
- MOISÉS, Massaud. **A criação literária**. Ed. ver. E atual. São Paulo: Cultrix, 2012.
- MORICONI, Ítalo. (org.). **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- PAULA, Alexandre de. Pílulas literárias pela internet. **Diário de Pernambuco**. Caderno Viver / Recife, segunda-feira 26.02.18.
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. (orgs) **Leitura literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.
- PERNAMBUCO. Governo do Estado. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio**. Undime. 2012.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. **Literatura e Sociedade**, São Paulo, n. 9, p. 16-29, dec. 2006. ISSN 2237-1184. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ls/article/view/19709>>. Acesso em: 08 may 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i9p16-29>.
- PINHEIRO, Hélder. Teoria da literatura, crítica literária e ensino. In: PINHEIRO, Hélder; NÓBREGA, Marta. **Literatura: Da crítica à sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2006, p. 111-126.
- POE, Edgar Allan. **Filosofia da Composição**. Tradução de Diego Raphael. 2000. Disponível em <http://www.elsonfroes.com.br/filosofia.htm> > 20.06.2017.
- PROENÇA FILHO, Domício. **A linguagem literária**. 3ª ed. São Paulo: Ática 1990.
- RAMOS, Graciliano. Baleia (conto). In: MORICONI, Ítalo. **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro, Objetiva: 2001, p. 95-99.
- RANGEL, Mary. **Dinâmicas de leitura para sala de aula**. 23. ed. – Petrópoli : Vozes, 2009.
- REIS, Carlos. **Técnicas de análise textual**. Introdução à leitura crítica do texto literário. Coimbra: Livraria Almedina 1981.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura: ensaios**. São Paulo: Global, 2009a.
- _____. **Leitura na escola e na biblioteca**. 3 ed. Campinas, SP : Papiros , 1991.
- SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária & outras leituras – impasses e alternativas no trabalho do professor** . Belo Horizonte: RHJ, 2009b.
- SIQUEIRA. Ana Maria Alves. (Org.) **Literatura e ensino: reflexões, diálogos e interdisciplinaridade**. Capes, Funcap, UFC, Fortaleza – CE, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2014.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn – 6ª ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo : Parábola Editorial, 2014.

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário**. São Paulo : Contexto, 2014.

TINOCO, Robson Coelho. Percepção do mundo na sala de aula: leitura e literatura. In: DAVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (orgs) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo SP: Parábola, 2013, p. 135-151.

VASCONCELOS, Vânia. Percorrendo letras: veredas e desvios da teoria literária. In: PINHEIRO, Hélder; et. al. **Literatura e formação de leitores**. Campina Grande: Bagagem, 2008, p. 163-174.

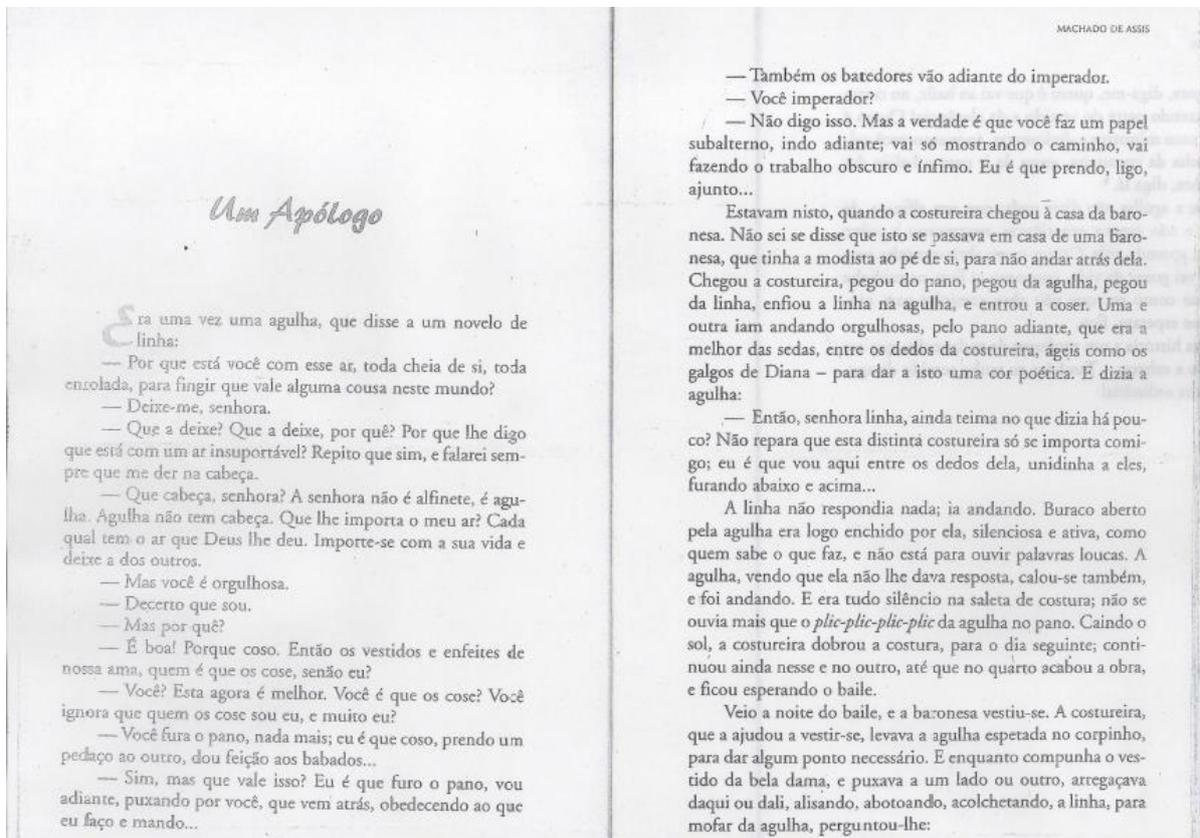
ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba : Intersaberes, 2012 – (Série Literatura em foco).

_____. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo, Ática, 1989. Série Fundamentos 41.

_____; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e pedagogia : ponto e contraponto**. 2. ed. São Paulo : Global; Campinas, SP : ALB-Associação de Leitura do Brasil, 2008, p.55-60.

ANEXOS

1.



CONTOS CONSAGRADOS

— Ora agora, diga-me, quem é que vai ao baile, no corpo da baronesa, fazendo parte do vestido e da elegância? Quem é que vai dançar com ministros e diplomatas, enquanto você volta para a caixinha da costureira, antes de ir para o balaio das mucamas? Vamos, diga lá. ¹

Parece que a agulha não disse nada; mas um alfinete, de cabeça grande e não menor experiência, murmurou à pobre agulha: — Anda, aprende, tola. Cansas-te em abrir caminho para ela e ela é que vai gozar da vida, enquanto aí ficas na caixinha de costura. Faz como eu, que não abro caminho para ninguém. Onde me espetam, fico.

Contei esta história a um professor de melancolia, que me disse, abanando a cabeça: — Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!

2.

Baleia

Graciliano Ramos

A cachorra Baleia estava para morrer. Tinha emagrecido, o pêlo caíra-lhe em vários pontos, as costelas avultavam num fundo róseo, onde manchas escuras supuravam e sangravam, cobertas de moscas. As chagas da boca e a inchação dos beiços dificultavam-lhe a comida e a bebida.

Por isso Fabiano imaginara que ela estivesse com um princípio de hidrofobia e amarrara-lhe no pescoço um rosário de sabugos de milho queimados. Mas Baleia, sempre de mal a pior, roçava-se nas estacas do curral ou metia-se no mato, impaciente, enxotava os mosquitos sacudindo as orelhas murchas, agitando a cauda pelada e curta, grossa na base, cheia de roscas, semelhante a uma cauda de cascavel.

Então Fabiano resolveu matá-la. Foi buscar a espingarda de pederneira, lixou-a, limpou-a com o saca-trapo e fez tenção de carregá-la bem para a cachorra não sofrer muito.

Sinhá Vitória fechou-se na camarinha, rebocando os meninos assustados, que adivinhavam desgraça e não se cansavam de repetir a mesma pergunta:

— Vão bulir com a Baleia?

Tinham visto o chumbeiro e o polvarinho, os modos de Fabiano afligiam-nos, davam-lhes a suspeita de que Baleia corria perigo.

Ela era como uma pessoa da família: brincavam juntos os três, para bem dizer não se diferenciavam, reboavam na areia do rio e no estrume fofo que ia subindo, ameaçava cobrir o chiqueiro das cabras.

Quiseram mexer na taramela e abrir a porta, mas Sinhá Vitória levou-os para a cama de varas, deitou-os e esforçou-se por tapar-lhes os ouvidos: prendeu a cabeça do mais velho entre as coxas e espalmou as mãos nas orelhas do segundo. Como os pequenos resistissem, apertou-se e tratou de subjugar-los, resmungando com energia.

Ela também tinha o coração pesado, mas resignava-se: naturalmente a decisão de Fabiano era necessária e justa. Pobre da Baleia.

Escutou, ouviu o rumor do chumbo que se derramava no cano da arma, as pancadas surdas da vareta na bucha. Suspirou. Coitadinha da Baleia.

Os meninos começaram a gritar e a espernear. E como Sinhá Vitória tinha relaxado os músculos, deixou escapar o mais taludo e soltou uma praga.

— Capeta excomungado.

Na luta que travou para segurar de novo o filho rebelde, rangou-se de verdade. Safadinho. Atirou um cocorote ao crânio enrolado na coberta vermelha e na saia de ramagens.

Pouco a pouco a cólera diminuiu, e Sinhá Vitória, embalando as crianças, enjoou-se da cadela achacada, gargarejou muxoxos e nomes feios. Bicho nojento, babão. Inconveniência deixar cachorro doido solto em casa. Mas compreendia que estava sendo severa de mais, achava difícil Baleia endoidecer e lamentava que o marido não houvesse esperado mais um dia para ver se realmente a execução era indispensável.

Nesse momento Fabiano andava no copiar, batendo castanholas com os dedos. Sinhá Vitória encolheu o pescoço e tentou encostar os ombros às orelhas. Como isso era impossível, levantou os braços e, sem largar o filho, conseguiu ocultar um pedaço da cabeça.

Fabiano percorreu o alpendre, olhando a baraúna e as porteiros, açulando um cão invisível contra animais invisíveis.

— Ecô! ecô!

Em seguida entrou na sala, atravessou o corredor e chegou à janela baixa da cozinha. Examinou o terreiro, viu Baleia coçando-se a esfregar as peladuras no pé de turco, levou a espingarda ao rosto. A cachorra espiou o dono desconfiada, enroscou-se no tronco e foi-se desviando, até ficar no outro lado da árvore, agachada e arisca, mostrando apenas as pupilas negras. Aborrecido com esta manobra, Fabiano saltou a janela, esgueirou-se ao longo da cerca do curral, deteve-se no mourão do canto e levou de novo a arma ao rosto. Como o animal estivesse de frente e não apresentasse bom alvo, adiantou-se mais alguns passos. Ao chegar às catingueiras, modificou a portaria e puxou o gatilho. A carga alcançou os quartos traseiros e inutilizou uma perna de Baleia, que se pôs a latir desesperadamente.

Ouvindo o tiro e os latidos, Sinhá Vitória pegou-se à Virgem Maria e os meninos rolaram na cama, chorando alto. Fabiano recolheu-se.

E Baleia fugiu precipitada, rodeou o barreiro, entrou no quintalzinho da esquerda, passou rente aos craveiros e às panelas de losna, meteu-se por um buraco da cerca e ganhou o pátio, correndo em três pés. Dirigiu-se ao copiar, mas temeu encontrar Fabiano e afastou-se para o chiqueiro das cabras. Demorou-se aí um instante, meio desorientada, saiu depois sem destino, aos pulos.

Defronte do carro de bois faltou-lhe a perna traseira. E, perdendo muito sangue, andou como gente, em dois pés, arrastando com dificuldade a parte posterior do corpo. Quis recuar e esconder-se debaixo do carro, mas teve medo da roda.

Encaminhou-se aos juazeiros. Sob a raiz de um deles havia uma barroca macia e funda. Gostava de espojar-se ali: cobria-se de poeira, evitava as moscas e os mosquitos, e quando se levantava, tinha folhas secas e gravetos colados às feridas, era um bicho diferente dos outros.

Caiu antes de alcançar essa cova arredada. Tentou erguer-se, endireitou a cabeça e estirou as pernas dianteiras, mas o resto do corpo ficou deitado de banda. Nesta posição torcida, meteu-se a custo, ralando as patas, cravando as unhas no chão, agarrando-se nos seixos miúdos. Afinal esmoreceu e aquietou-se junto às pedras onde os meninos jogavam cobras mortas.

Uma sede horrível queimava-lhe a garganta. Procurou ver as pernas e não as distinguiu: um nevoeiro impedia-lhe a visão. Pôs-se a latir e desejou morder Fabiano. Realmente não latia: uivava baixinho, e os uivos iam diminuindo, tornavam-se quase imperceptíveis.

Como o sol a encandeasse, conseguiu adiantar-se umas polegadas e escondeu-se numa nesga de sombra que ladeava a pedra.

Olhou-se de novo, aflita. Que lhe estaria acontecendo? O nevoeiro engrossava e aproximava-se.

Sentiu o cheiro bom dos preás que desciam do morro, mas o cheiro vinha fraco e havia nele partículas de outros viventes. Parecia que o morro se tinha distanciado muito. Arregaçou o focinho, aspirou o ar lentamente, com vontade de subir a ladeira e perseguir os preás, que pulavam e corriam em liberdade.

Começou a arquejar penosamente, fingindo ladrar. Passou a língua pelos beiços torrados e não experimentou nenhum prazer. O olfato cada vez mais se embotava: certamente os preás tinham fugido.

Esqueceu-os e de novo lhe veio o desejo de morder Fabiano, que lhe apareceu diante dos olhos meio vidrados, com um objeto esquisito na mão.

Não conhecia o objeto, mas pôs-se a tremer, convencida de que ele encerrava surpresas desagradáveis. Fez um esforço para desviar-se daquilo e encolher o rabo. Cerrou as pálpebras pesadas e julgou que o rabo estava encolhido. Não poderia morder Fabiano: tinha nascido perto dele, numa camainha, sob a cama de varas, e consumira a existência em submissão, ladrando para juntar o gado quando o vaqueiro batia palmas.

O objeto desconhecido continuava a ameaçá-la. Conteve a respiração, cobriu os dentes, espiou o inimigo por baixo das pestanas caídas. Ficou assim algum tempo, depois sossegou. Fabiano e a coisa perigosa tinham-se sumido.

Abriu os olhos a custo. Agora havia uma grande escuridão, com certeza o sol desaparecera.

Os chocinhos das cabras tilintaram para os lados do rio, e fartum do chiqueiro, espalhou-se pela vizinhança.

Baleia assustou-se. Que faziam aqueles animais soltos de noite? A obrigação dela era levantar-se, conduzi-los ao bebedouro. Franzia as ventas, procurando distinguir os meninos. Estranhou a ausência deles.

Não se lembrava de Fabiano. Tinha havido um desastre, mas Baleia não atribuía a esse desastre a impotência em que se achava nem percebia que estava livre de responsabilidades. Uma angústia apertou-lhe o pequeno coração. Precisava vigiar as cabras: aquela hora cheiros de suçuanana deviam andar pelas ribanceiras, rondar as moitas afastadas. Felizmente os meninos dormiam na esteira, por baixo do caritô onde Sinhá Vitória guardava o cachimbo.

Uma noite de inverno, gelada e nevoenta, cercava a criaturinha. Silêncio completo, nenhum sinal de vida nos arredores. O galo velho não cantava no poleiro, nem Fabiano roncava na cama de varas. Estes sons não interessavam Baleia, mas quando o galo batia as asas e Fabiano se virava, emanações familiares revelavam-lhe a presença deles. Agora parecia que a fazenda se tinha despovoado.

Baleia respirava depressa, a boca aberta, os queixos desgovernados, a língua pendente e insensível. Não sabia o que tinha sucedido. O estrondo, a pancada que recebera no quarto, e a viagem difícil do barreiro ao fim do pátio desvaneciam-se no seu espírito.

Provavelmente estava na cozinha, entre as pedras que serviam de trempes. Antes de se deitar, Sinhá Vitória retirava dali os carvões e a cinza, varria com um molho de vassourinha o chão queimado, e aquilo ficava um bom lugar para cachorro descansar. O calor afigurava as pulgas, a terra se amaciava. E, findos os cochilos, numerosos preás corriam e saltavam, um formigueiro de preás invadia a cozinha.

A tremura subia, deixava a barriga e chegava ao peito de Baleia. Do peito para trás era tudo insensibilidade e esquecimento. Mas o resto do corpo se arrepiava, espinhos de mandacaru penetravam na carne meio comida pela doença.

Baleia encostava a cabecinha fatigada na pedra. A pedra estava fria, certamente Sinhá Vitória tinha deixado o fogo apagar-se muito cedo.

Baleia queria dormir. Acordaria feliz, num mundo cheio de preás. E lamperia as mãos de Fabiano, um Fabiano enorme. As crianças se espojariam com ela, rolariam com ela num pátio enorme, num chiqueiro enorme. O mundo ficaria todo cheio de preás, gordos, enormes.

3.

52

JUPIRA

Luiz Gonzaga Lopes

Estava satisfeito da vida: a proposta fora aceita, ele passara a ser sócio do Clube Canino.

Jupira, sua cadelinha, poderia de agora em diante participar dos concursos que vinham sendo promovidos com frequência.

Desde que a adquirira, há mais de quatro meses, não tivera a mínima chance de exibi-la. Mesmo sendo portadora de um "pedigree" reconhecido pela Entidade, era impedida de disputar qualquer torneio: dispositivos estatutários proibiam o acesso de animais que não pertencessem a sócios da Agremiação. Agora, porém, que ele conseguira um título patrimonial, as coisas seriam diferentes. Jupira iria ter vez!

O primeiro passo no caminho da consagração seria inscrevê-la no campeonato da cidade. Filha de campeões haveria também de se tornar campeã. A vitória lhe seria garantida.

Longo após, representaria a cidade nas disputas do campeonato estadual. Mostraria aos julgadores boquiabertos suas qualidades excepcionais e conquistaria mais uma vez o primeiro lugar. Daí para a Capital da República seria um pulo. Os triunfos anteriores assegurar-lhe-iam, em função do próprio regulamento, a participação no magno certame nacional.

Como principal favorita, deixaria às grandes concorrentes de todo o país o consolo de disputarem o segundo lugar.

Em seguida, de ascensão em ascensão, viajaria frequentemente ao exterior, a convite. Seria presença obrigatória nos concursos da Inglaterra, França e Estados Unidos. Nesses centros, faria valer sua exuberante

Revista Letras & Artes Nº 20
Academia de Letras e Artes do Nordeste - ALANE

53

categoria, impor-se-ia nos certames internacionais como a mais famosa da raça. Seria a glória!

Uma coisa em que ele não havia pensado aflorava-lhe à mente, provocando um nervosismo de satisfação: a perspectiva econômica.

Na qualidade de campeã, filha de campeões, o preço de Jupira haveria de subir. E muito. Chegaria aos limites do inacreditável. Além do mais, mantendo a tradição da linhagem, ela asseguraria à futura prole a mesma classe de que era possuidora. Cada filhote iria custar uma fortuna. O mundo inteiro aguardaria, pacientemente, a vez de adquirir, a peso de ouro, um exemplar.

Esses pensamentos começaram a persegui-lo. Não o abandonavam um só momento. Em amudados devaneios, imaginava-se nos mencionados centros, recebendo as taças conquistadas por Jupira. Outras vezes, os sonhos lhe mostravam vultosos cheques, frutos de transações com os filhotes da cadela. Achou, assim, que tudo isto poderia se tornar realidade. Era necessário, apenas, que as crias aparecessem. Para tanto, seria imprescindível cruzá-la. Cuidou de conseguir um cachorrinho da mesma raça e de igual categoria, sem o que suas aspirações não se concretizariam.

Após inúmeras indagações e consultas, localizou um. Não era o ideal, o representante de uma estirpe à altura. Tratava-se de um animalzinho de poucos títulos, simples campeão do Estado vizinho.

Entrou em contato com o proprietário, acertando por telefone os detalhes do encontro: forneceria as passagens de ida e volta e assumiria a responsabilidade pela hospedagem.

Da ninhada, dois terços lhe pertenceriam como detentor da "supercampeã". O restante, ao dono do cãozinho.

No próximo fim de semana, o homem chegaria e, pessoalmente,

Revista Letras & Artes Nº 20
Academia de Letras e Artes do Nordeste - ALANE

discutiriam outros pontos. Até lá, só havia uma coisa a fazer: esperar.

Não deixou, porém, de providenciar o que julgou indispensável, desde a reserva no hotel até as passagens. Falou também com o veterinário do Clube, pondo-o em sobreaviso para a eventualidade de qualquer emergência. Pensou, inclusive, no lugar aonde levaria os dois amorosos para o colóquio: um parque distante e tranquilo que bem conhecia.

Tudo planejado, aguardou ansioso.

Finalmente, o tão esperado dia chegou.

Logo cedo, providenciou o banho de Jupira. Utilizou "shampoo" importado, adquirido, na véspera, de um marinheiro japonês. Pentou-lhe os cabelos, secando-os antes em uma estufa que ele próprio construíra para esse fim. Aprumou-lhe um florido chapéu na cabeça e lhe vestiu uma casquinha de "voile" azul. Jamais a cadelinha esteve tão graciosa.

Só restava agora ir à estação receber os visitantes.

Foi.

Graças a Deus, não teve dificuldade de identificar o desconhecido. Descobriu-o logo ao lado do "príncipe encantado" de Jupira.

Depois de se darem a conhecer, apanharam um táxi. No percurso, ele conversava animadamente, sem tirar, porém, os olhos de cima do cachorrinho. Analisava-o da cabeça ao rabo. Cheio de orgulho, concluiu com seus botões, que não constituía o par ideal para Jupira. Ela merecia um campeão nacional. Apesar de serem da mesma raça, a cadelinha era melhor, bem melhor.

- Como é o nome dele?

- "William Shakespeare Júnior". Mas os íntimos podem tratá-lo por "Will".

Quando o táxi parou, bem não desceram, foi gritando para os

familiares. Queria que todos conhecessem, imediatamente, o amigo recém-chegado e o cãozinho.

Deus dois assobios chamando Jupira. Ela não apareceu. Assobiou outra vez... nada.

Um descuido dos de casa, e lá se fora ela para uma fugidinha sem importância, como fazia às vezes. Estaria ali por perto, voltaria logo.

Impaciente, saiu-lhe no encalço. Desejava o quanto antes juntá-la a "Will".

O encontro amoroso significaria para ele a libertação econômica. Torna-lo-ia dono da "galinha dos ovos de ouro".

Não demorou muito, e parou estatelado: de chapéu e casaco, mas em completo desalinho, Jupira vinha "rebocada" por um vira-lata de rua.

Correndo atrás, em algazarra, a molecada assobiava, fazia festa e gritava loas enaltecendo o vigor do vira-lata.

4.

A partida

Osman Lins

Hoje, revendo minhas atitudes quando vim embora, reconheço que mudei bastante. Verifico também que estava aflito e que havia um fundo de mágoa ou desespero em minha impaciência. Eu queria deixar minha casa, minha avó e seus cuidados. Estava farto de chegar a horas certas, de ouvir reclamações; de ser vigiado, contemplado, querido. Sim, também a afeição de minha avó incomodava-me. Era quase palpável, quase como um objeto, uma túnica, um paletó justo que eu não pudesse despir.

Ela vivia a comprar-me remédios, a censurar minha falta de modos, a olhar-me, a repetir conselhos que eu já sabia de cor. Era boa demais, intoleravelmente boa e amorosa e justa.

Na véspera da viagem, enquanto eu a ajudava a arrumar as coisas na maleta, pensava que no dia seguinte estaria livre e imaginava o amplo mundo no qual iria desafogar-me: passeios, domingos sem missa, trabalho em vez de livros, mulheres nas praias, caras novas. Como tudo era fascinante! Que viesse logo. Que as horas corresse e eu me encontrasse imediatamente na posse de todos esses bens que me aguardavam. Que as horas voassem, voassem!

Percebi que minha avó não me olhava. A princípio, achei inexplicável ela fizesse isso, pois costumava fitar-me, longamente, com uma ternura que incomodava. Tive raiva do que me parecia um capricho e, como represália, fui para a cama.

Osman Lins

Deixei a luz acesa. Sentia não sei que prazer em contar as vigas do teto, em olhar para a lâmpada. Desejava que nenhuma dessas coisas me afetasse e irritava-me por começar a entender que não conseguiria afastar-me delas sem emoção.

Minha avó fechara a maleta e agora se movia, devagar, calada, fiel ao seu hábito de fazer arrumações tardias. A quietude da casa parecia triste e ficava mais nítida com os poucos ruídos aos quais me fixava: manso arrastar de chinelos, cuidadoso abrir e lento fechar de gavetas, o tique-taque do relógio, tilintar de talheres, de xícaras.

Por fim, ela veio ao meu quarto, curvou-se:

— Acordado?

Apanhou o lençol e ia cobrir-me (gostava disto, ainda hoje o faz quando a visito); mas pretextei calor, beijei sua mão enrugada e, antes que ela saísse, dei-lhe as costas.

Não consegui dormir. Continuava preso a outros rumores. E quando estes se esvaíam, indistintas imagens me acoassavam. Edifícios imensos, opressivos, barulho de trens, luzes, tudo a afligir-me, persistente, desagradável — imagens de febre.

Sentei-me na cama, as rémoras batendo, o coração inchado, retendo uma alegria dolorosa, que mais parecia um anúncio de morte. As horas passavam, cantavam grilos, minha avó tossia e voltava-se no leito, as molas duras rangiam ao peso de seu corpo. A tosse passou, emudeceram as molas; ficaram só os grilos e os relógios. Deitei-me.

Passava de meia-noite quando a velha cama gemeu: minha avó levantava-se. Abriu de leve a porta de seu quarto, sempre de leve entrou no meu, veio chegando e ficou de pé junto a mim. Com que finalidade? — perguntava eu. Cobrir-me ainda? Repetir-me conselhos? Ouvi-a então soluçar e quase fui sacudido por um acesso de raiva. Ela estava olhando para mim e chorando como se eu fosse um cadáver — pensei. Mas eu não me parecia em nada com um morto, senão no estar deitado. Estava vivo, bem vivo, não ia morrer. Sentia-me a ponto de gritar. Que me deixasse em paz e fosse chorar longe, na sala, na cozinha, no quintal, mas longe de mim. Eu não estava morto.

Afinal, ela beijou-me a fronte e se afastou, abafando os soluços. Eu crispei as mãos nas grades de ferro da cama, sobre as quais apoiou a testa ardente. E adormeci.

Acordei pela madrugada. A princípio com tranquilidade, e logo com obstinação, quis novamente dormir. Inútil, o sono esgotara-se. Com precaução, acendi um fósforo: passava das três. Restavam-me, portanto, menos de duas horas, pois o trem chegaria às cinco. Veio-me então o desejo de não

A partida

passar nem uma hora mais naquela casa. Partir, sem dizer nada, deixar quanto antes minhas cadeias de disciplina e de amor.

Com receio de fazer barulho, dirigi-me à cozinha, lavei o rosto, os dentes, pentei-me e, voltando ao meu quarto, vesti-me. Calcei os sapatos, sentei-me um instante à beira da cama. Minha avó continuava dormindo. Deveria fugir ou falar com ela? Ora, algumas palavras... Que me custava acordá-la, dizer-lhe adeus?

Ela estava encolhida, pequenina, envolta numa coberta escura. Toquei-lhe no ombro, ela se moveu, descobriu-se. Quis levantar-se e eu procurei detê-la. Não era preciso, eu tomaria um café na estação. Esquecera de falar com um colega e, se fosse esperar, talvez não houvesse mais tempo. Ainda assim, levantou-se. Ralhava comigo por não tê-la desperrado antes, acusava-se de ter dormido muito. Tentava sorrir.

Não sei por que motivo, retardei ainda a partida. Andei pela casa, cabisbaixo, à procura de objetos imaginários, enquanto ela me seguia, abrigada em sua coberta. Eu sabia que desejava beijar-me, prender-se a mim, e à simples idéia desses gestos, estremecei. Como seria se, na hora do adeus, ela chorasse?

Enfim, beijei sua mão, bati-lhe de leve na cabeça. Creio mesmo que lhe surpreendi um gesto de aproximação, decerto na esperança de um abraço final. Esquivei-me, apanhei a maleta e, ao fazê-lo, lancei um rápido olhar para a mesa (cuidadosamente posta para dois, com a humilde louça dos grandes dias e a velha toalha branca, bordada, que só se usava em nossos aniversários).

Músicas

Cachorro de Madame - (Denis Brean e Oswaldo Guilherme, cantora: Isaurinha Garcia)

Madame toda tarde vai
 Passear lá na avenida
 E leva o cachorrinho pra
 Fazer de companhia
 E o cachorro de madame
 De fitinha no pescoço

Segue satisfeito
 Dando pulo de alegria
 E todo mundo olha
 Pro cachorro de madame

Cachorro inteligente
 Que até sabe ler reclame
 E o cachorro de madame
 Come tudo especial
 Há um poste só pra ele
 Lá no fundo do quintal.

Xixi xixi xixi xixi xixi...

No dia em que saí de casa - (Zezé de Camargo e Luciano)

No dia em que saí de casa minha mãe me
 Disse filho vem cá
 Passou a mão em meus cabelos, olhou em
 Meus olhos começou falar
 Por onde você for eu sigo com meu
 Pensamento sempre onde estiver
 Em minhas orações ei vou pedir a Deus
 Que ilumine os passos seus

Eu sei que ela nunca compreendeu
 Os meus motivos de sair de lá
 Mas ela sabe que depois que cresce
 O filho vira passarinho e quer voar
 Eu bem queria continuar ali
 Mas o destino quis me contrariar
 E o olhar da minha mãe na porta
 Eu deixei chorando a me abençoar

A minha mãe naquele dia falou do
Mundo como ele é
Parece que ela conhecia cada pedra que eu
Iria por no pé
E sempre ao lado do meu pai da pequena
Cidade ela jamais saiu
Ela me disse meu filho vá com Deus
Que este mundo inteiro é seu

Eu sei que ela nunca compreendeu
Os meus motivos de sair de lá
Mas ela sabe que depois que cresce
O filho vira passarinho e quer voar
Eu bem queria continuar ali
Mas o destino quis me contrariar
E o olhar de minha mãe na porta
Eu deixei chorando a me abençoar.