



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PRPGP
CENTRO DE HUMANIDADES – CAMPUS III
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

TATIANA SOARES DOS SANTOS FRONTEROTTA

CORDA BAMBA: uma prática de leitura pelo viés do letramento literário

GUARABIRA – PB

2020

TATIANA SOARES DOS SANTOS FRONTEROTTA

CORDA BAMBA: uma prática de leitura pelo viés do letramento literário

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linhas de pesquisa: Estudos Literários

Orientador: Prof^a. Dr^a. Maria Suely da Costa.

GUARABIRA – PB

2020

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S234c Santos, Tatiana Soares dos.
Corda bamba [manuscrito] : uma prática de leitura pelo viés do letramento literário / Tatiana Soares dos Santos. - 2020.
101 p.
Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Letras em Rede Nacional) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2021.
"Orientação : Profa. Dra. Maria Suely da Costa, Departamento de Letras e Educação - CH."
1. Leitura literária. 2. Método Recepcional. 3. Lygia Bojunga. 4. Direitos Humanos. 5. Ensino. I. Título
21. ed. CDD 028

TATIANA SOARES DOS SANTOS FRONTEROTTA

CORDA BAMBA: uma prática de leitura pelo viés do letramento literário

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em: ___/___/2020.

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Maria Suely da Costa
Universidade Estadual da Paraíba (Orientador/ UEPB)



Prof.ª Dr.ª Rosângela Neres Araújo da Silva
Universidade Estadual da Paraíba (Examinadora / UEPB)



Prof.ª Dr.ª Luciane Alves Santos
Universidade Federal da Paraíba (Examinadora / UFPB)



Prof.ª Dr.ª Rosilda Alves Bezerra
Universidade Estadual da Paraíba (Examinadora Suplente / UEPB)

Dedico ao meu filho, José Carlos Neto, que me dá todas as razões de que a vida vale a pena; ele que representa os batimentos do meu coração e o ar que eu Respiro.

Aos amores maiores da minha vida, Painho, Mainha e Taciana, por fazerem da minha vida um milagre diário.

Ao João Marcelo por simplesmente existir.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por mais esta etapa vencida. “Porque dEle e por Ele, e para Ele, são todas as coisas” (ROMANO, 11:36).

Ao meu Jesus que, com seu olhar misericordioso, esteve sempre a me vigiar e com suas mãos de Pai esteve sempre a me segurar e levantar. Ele me trouxe aqui, Ele me fará prosseguir. A Ele a Glória, a Ele o louvor!

À mãezinha do céu, Virgem Maria, que nunca deixa de interceder por mim.

À minha irmã e alma gêmea, Taciana de Fátima, que tanto dormiu com luzes acesas durante o tempo em que dormíamos juntas; que me segurou incansavelmente todas as vezes que precisei cair; que me carregou no colo todas as vezes que precisei chorar; e que dá gargalhadas comigo sempre que a vida me permite. Que esperou durante a infância brincar de bonecas quando eu só queria brincar de escola. Que acompanha minha formação até hoje. Que de tanto ver meus acertos e atropelos, decidiu ser pedagoga e hoje leciona com todo amor que essa missão permite ter. Agradeço-lhe, minha irmã, por ser você em mim.

Ao meu companheiro mais forte, meu filho, José Neto, que suportou minhas ausências durante essa formação e que esteve com suas mãozinhas estendidas para mim em todos os momentos lembrando-me de que eu sou a pessoa mais sortuda do planeta por tê-lo como meu. Por ele, e com ele, sigo caminhando em meus projetos que são mais seus que meus. Neto, você é minha vida.

Ao meu pai, por ser o melhor pai do mundo. Agradeço por um dia, mesmo acometido por doenças e com muita dor, ao me ver desistir da prova de seleção do mestrado, apontou o caminho e disse “Vá buscar seu sonho!”. Sempre agente incentivador, preocupado e vibrante com cada suspiro de alegria em meu caminhar.

À minha Marlene Soares, mãe das mais bravas que o mundo já viu, agradeço por tudo que sempre fez por mim e durante a trajetória do mestrado cuidou de mim como se criança fosse ainda. Obrigada por ser minha referência de tantas maneiras e ter feito de mim a pessoa que sou hoje.

A João Marcelo Fronterotta, meu esposo, amigo, conselheiro, bagunceiro com quem divido a alegria de sermos pais do Super Neto. Por ser meu sossego quando precisei acalmar; que faz com que minha vida tenha um sentido especial, já que seu apoio torna minha caminhada mais leve.

À minha sogra, Sagramour Aparecida Fronterotta, por se alegrar com as minhas conquistas, numa mistura de sabedoria e doçura de todos os dias. Agradeço por ter cuidado do meu esposo em minhas ausências.

Aos meus alunos que me ensinam a arte de ensinar. Hoje tento aprender dia a dia com eles a prática dessa missão da forma mais doce a que eles têm direito.

À amiga, Evandriléia Braz, que me ensinou muito com sua serenidade em resolver as coisas. Obrigada por milhões de vezes que me tirou uma boa gargalhada, por ouvir minhas aflições e ensinar-me que tudo dará sempre certo.

Ao colega, que se tornou amigo, quando vivenciávamos parceria durante as atividades acadêmicas, Edito Romão Junior, e sua capacidade de ser verdadeiro. Obrigada por estar sempre presente em leituras, produções e apresentações e, nas horas vagas, nos comentários de vida e de caminhos dela. Sempre com uma positividade ímpar, ajudou muito em todo o processo de formação nesse mestrado.

Ao pequeno filho de Evandriléia, Lucas, que conheci ainda no ventre de sua mãe e que caminhou conosco na turma do mestrado, todas as quintas e sextas-feiras de aula. Esse pequeno mestrando nos dando aula sobre o significado de paz.

Ao amigo, Josiéllington, por atender minhas dúvidas em qualquer momento. Pela torcida para que eu conseguisse finalizar meu trabalho e pelo competente auxílio na revisão das letras.

A todos os professores do PROFLETRAS pela valiosa contribuição na ressignificação da minha prática pedagógica e pelos ensinamentos que levo para a vida.

Aos professores das bancas de qualificação e defesa, pelas contribuições fundamentais para o desenvolvimento de minha pesquisa.

A Cleycikleber Albuquerque que faz questão de deixar de ser informalmente o secretário da Pós-graduação para ser amigo de quem o procurar.

À professora Dr^a Maria Suely Costa, que esteve incessante comigo desde nosso primeiro e rápido encontro em Campina Grande. Por ter me aceitado e confiado em minha proposta de estudo, impulsionando-me a transformá-lo neste trabalho e fazendo dessa caminhada algo especial. Sempre atenciosa e amiga com muita sabedoria e gigante competência me inspirou a buscar o meu melhor.

Ao Psicólogo, José Rangel Neto, que, ao aumentar as minhas indagações sobre mim mesma, levou-me às grandes descobertas de Maria, de Lygia Bojunga, à busca de explicações, ainda em curso, sobre a vida pessoal e a docente.

Agradeço ainda à professora Dr^a Rosângela Neres por ter me apresentado Lygia Bojunga e me ensinado a me debruçar nas ideias fantasiosas e instigantes de suas obras em lições de vida que ficarão até muito.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa,

Muitíssimo obrigada!

Há um tipo de educação que tem por objetivo produzir conhecimentos para transformar o mundo, interferir no mundo, que é a educação científica. Mas, há uma educação – e é isso o que chamo realmente de educação – na qual o objetivo não é fazer nenhuma transformação no mundo, é transformar as pessoas!

(Rubem Alves)

RESUMO

O presente trabalho apresenta os dados da pesquisa desenvolvida com o estudo do texto literário, fazendo uso do método recepcional na leitura da obra *Corda Bamba*, de Lygia Bojunga. A escolha por esse método se deu pelo fato de ele contribuir no processo de leitura com foco para a ludicidade, a reflexão e a valorização da realidade social dos alunos. O estudo teve como objetivo geral analisar como se dá a recepção da obra *Corda Bamba*, de Lygia Bojunga, pelos alunos de uma turma 9º ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual de Ensino Fundamental Stella da Cunha Santos, Sapé – PB. Como objetivos específicos, o interesse esteve em: refletir sobre discussões voltadas à formação do leitor de literatura infantojuvenil; analisar a os resultados do método recepcional através de oficinas de leitura; e auxiliar na construção da reflexão e da criticidade dos alunos participantes na perspectiva do letramento. Para isso, são apresentadas discussões embasadas nos estudos de Colomer (2007), Coelho (2000), Zilberman (2005), Silva (2009), Campos (2004), Cosson (2011,2016), Bordini e Aguiar (1988), dentre outros. A pesquisa se caracteriza como pesquisa-ação de natureza descritiva e abordagem qualitativa dos dados em função dos aspectos relacionados ao letramento literário. Observou-se uma recepção muito significativa dos alunos quanto à obra objeto de estudo, caracterizada pelo notável desenvolvimento de leitura, compreensão e reflexão de temas ligados à sociedade e aos direitos humanos pautados pela narrativa. Aspectos estes reveladores de uma experiência leitora construtiva de percepções dos sentidos propostos pelo texto literário, expressando a ampliação de um letramento por parte dos leitores envolvidos nesta intervenção em sala de aula.

Palavras-chave: Leitura literária. Método Recepcional. Lygia Bojunga. Direitos Humanos. Ensino.

ABSTRACT

The present work presents the data of the research developed with the study of the literary text, using the reception method in the reading of the work *Corda Bamba*, by Lygia Bojunga. The choice for this method was due to the fact that it contributes to the reading process with a focus on playfulness, reflection and appreciation of the students' social reality. The general objective of the study was to analyze the reception of the work *Corda Bamba*, by Lygia Bojunga, by the students of a 9th grade of elementary school, from the State Elementary School Stella da Cunha Santos, Sapé - PB. As specific objectives, the interest was in: reflecting on discussions aimed at training the reader of children's literature; analyze the results of the reception method through reading workshops; and assist in building the reflection and criticality of the participating students from the perspective of literacy. For this, discussions based on the studies of Colomer (2007), Coelho (2000), Zilberman (2005), Silva (2009), Campos (2004), Cosson (2011,2016), Bordini and Aguiar (1988) are presented, among others others. The research is characterized as action research of a descriptive nature and qualitative approach to the data according to aspects related to literary literacy. There was a very significant reception from students regarding the work object of study, characterized by the remarkable development of reading, understanding and reflection on themes related to society and human rights guided by the narrative. These aspects reveal a constructive reading experience of perceptions of the senses proposed by the literary text, expressing the expansion of literacy by the readers involved in this intervention in the classroom.

Keywords: Literary reading. Reception method. Lygia Bojunga. Human rights. Teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1- ASPECTOS DO LETRAMENTO E DA FORMAÇÃO DO LEITOR ..	14
1.1 Letramento Literário: Prática Social Situada na Formação do Leitor	14
1.2 Orientações sobre Ensino de Literatura	21
1.3 Literatura e Sociedade: a obra <i>Corda Bamba</i>	24
CAPÍTULO 2- LEITURA E LITERATURA INFANTOJUVENIL	28
2.1 Lygia Bojunga no contexto da literatura infantojuvenil	29
2.2 <i>Corda Bamba</i> : um convite à leitura	33
CAPÍTULO 3- TEORIA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E O MÉTODO RECEPCIONAL NA LITERATURA INFANTOJUVENIL	40
3.1 Aspectos Relevantes da Teoria Estética da Recepção de <i>Jauss</i>	41
3.2 O Método Recepcional da Literatura	47
CAPÍTULO 4 - ASPECTOS DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	51
4.1 Escola Campo de Pesquisa	51
4.2 Os Sujeitos	53
4.3 Dispositivos metodológicos	53
CAPÍTULO 5 - DA FICÇÃO AO COTIDIANO: A PROPOSTA INTERVENÇÃO NA PRÁTICA	57
5.1 A primeira Oficina: Determinação do Horizonte de Expectativas	58
5.2 A segunda oficina: Atendimento do horizonte de expectativas	63
5.3 A Terceira Oficina: Ruptura do Horizonte de Expectativas	67
5. 4 A Quarta Oficina: Questionamento do Horizonte de Expectativas	72
5.5 A quinta Oficina: Ampliação do Horizonte de Expectativas	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	82
ANEXOS	86
APÊNDICES	92

INTRODUÇÃO

Formar leitores remete a uma necessidade que envolve o fazer pedagógico. Embora esse seja um anseio da maioria dos professores, nem sempre o docente consegue, sem muito esforço, despertar o gosto pela leitura em seus alunos ou ao menos torná-los leitores em potencial. Nesse contexto, compreende-se que a leitura pode e deve ser ensinada, entretanto para que seu ensino seja efetivo, torna-se relevante escolher um método, ou seja, um caminho para alcançar tal finalidade.

As Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, assim como para o Ensino Médio, apresentam discussões voltadas a aspectos da Estética da Recepção. De acordo com o citado referencial curricular, tais aspectos se constituem como um método necessário a tornar as aulas de leitura mais atrativas, práticas e agradáveis, tendo em vista que pressupõe a leitura como fruição. Nesse sentido, o método recepcional possibilita uma interação mais ampla com o aluno, sendo uma proposta viável para subsidiar o gosto pela leitura, valorizando, pois, o ponto de vista do leitor.

A construção de leitores em potencial origina indubitavelmente um processo gradativo, de forma que, neste processo de contato com o texto, aos poucos o leitor se familiariza com os textos, escritores e diversidade de livros, despertando o prazer pela leitura e compreendendo que esta se trata também de fruição, não de mera obrigação.

É nessa perspectiva que a presente pesquisa propõe um trabalho de formação do leitor literário na escola, visando a incentivar, sobretudo, ações de motivação para que a apropriação da leitura literária no jovem aconteça com fruição. Considera-se que nos dias atuais a utilização de procedimentos motivadores é essencial na busca de uma formação de leitores literários que necessitam da influência de diversos fatores, dentre eles, o papel do professor.

Os momentos de leituras em sala de aula revelam uma dificuldade evidenciada no cotidiano de muitos dos professores de forma a trazer reflexos diretos em sua prática docente. A realidade na qual estamos inseridos não é diferente. É, pois, nesse sentido que se justifica o presente estudo. A compreensão é a que, para despertar o gosto pela leitura nos alunos, é necessário experimentar métodos que ofereçam uma perspectiva de motivação, o que se pode verificar no

método recepcional, uma vez que perpassa pela ludicidade, criatividade e a valorização da realidade do aluno. Entende-se, assim, que o método recepcional em suas nuances atribui sentido à prática da leitura e por esse motivo foi basilar na proposta de intervenção desenvolvida nesta pesquisa.

É importante ainda salientar que a ênfase atribuída à problemática no ensino da literatura, na maioria das vezes, tende a emergir das tarefas pedagógicas com foco apenas em ensinar virtudes a crianças através dos ditos ensinamentos que a leitura infantojuvenil pontua de natureza educativa. Contudo, nas séries finais do Ensino Fundamental, deve-se observar a importância da leitura com foco na atuação desta na vida social do leitor, bem como da atuação deste leitor em relação ao texto lido. Daí a relevância do método recepcional na construção do gosto pela leitura nos alunos.

Considerando a realidade da sala de aula, este estudo teve por objetivo geral, analisar como se dá a recepção da obra *Corda Bamba*, de Lygia Bojunga, pelos alunos de uma turma 9º ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual, situada em Sapé – PB. Como objetivos específicos, buscamos: refletir sobre discussões voltadas à formação do leitor e à literatura infantojuvenil; aplicar oficinas de leitura baseadas na teoria do método recepcional; auxiliar análise do texto para fins da reflexão e criticidade por parte dos alunos; analisar os resultados do método recepcional no estudo do texto literário, obra *Corda Bamba*.

O interesse em promover o letramento literário com a obra *Corda Bamba* (2006) esteve focado, sobretudo, nas discussões acerca das desigualdades sociais expostas na narrativa como ponte de ligação entre a ficção vivida pelas personagens e a realidade a qual eles representam. Assim, intitulamos as ações, em forma de oficinas, a exemplo de *Desigualdades Sociais: do livro para a minha realidade*. A opção pelo trabalho direcionado à valorização e/ou violação dos direitos humanos ocorre justamente por ser um assunto que repercute de modo corriqueiro nos dias atuais, nas vivências dos alunos e dos professores e na realidade de todos.

Para dar suporte teórico à pesquisa, usamos dos apontamentos desenvolvidos por Colomer (2007), Coelho (2000) e Zilberman (2005, 2012 e 2019), dentre outros estudiosos que propõem análises sobre literatura infantojuvenil no âmbito do ensino escolar; de estudos em torno da formação do leitor e do letramento literário como Cosson (2001,2016), Koch; Elias (2006), Bordini; Aguiar (1988),

Candido (1989,1995), PCN (BRASIL, 1997), BNCC (BRASIL, 2109), entre outros; e estudos de fundamentação sobre a estética da recepção e o método recepcional, Jauss (1994), Zappone (2005), Zilberman (1989), dentre outros estudos que discutem acerca de estratégias de ensino de literatura. Além disso, os estudos sobre a escritora Lygia Bojunga e a obra literária objeto de leitura.

As reflexões apresentadas por referencial teórico foram norteadas por perspectivas pessoais para o ensino de literatura, com base em ações metodológicas em conformidade com a BNCC – Base Nacional Comum Curricular – e com um letramento literário pensado num sentido de construção social, de forma que se espera que o aluno alcance objetivos de leitura pelo aspecto gramatical, literário, biográfico e social das atividades trabalhadas em sala.

Este estudo é fruto de uma pesquisa-ação de natureza descritiva com abordagem qualitativa dos dados, a partir da aplicação de uma proposta de intervenção voltada para o letramento literário, com fins de levar os alunos à recepção da leitura através de sua interação com o texto em busca de promoção das competências leitoras como prazer estético. A ação pedagógica foi concretizada por meio da realização de oficinas, pautadas nas orientações das etapas do método recepcional, segundo Bordini e Aguiar (1988). Em função disso, utilizamos de recursos diversos, a exemplo do uso de vídeos, jornais, revistas, livros, cartazes, dinâmicas, pesquisas debate e produções textuais, de modo propiciar ações amparadas no diálogo e na participação ativa e crítica de todos os envolvidos.

Para uma melhor compreensão do estudo desenvolvido, este texto está organizado em seis capítulos. Parte desta introdução com uma apresentação geral da pesquisa. No segundo capítulo, são apresentadas reflexões acerca dos aspectos do letramento e da formação do leitor, perpassando discussões sobre o ensino de literatura e o letramento literário, com foco na obra *Corda Bamba*, de Lygia Bojunga. No terceiro capítulo, constam discussões sobre leitura e a literatura infantojuvenil e a autora e obra objeto de estudo. No quarto capítulo, tem-se uma explanação acerca teoria estética da recepção e do método recepcional na literatura infantojuvenil. No quinto capítulo, encontra-se todo o percurso metodológico em que a pesquisa foi baseada. No sexto, têm-se a descrição das oficinas desenvolvidas, bem como as reflexões tecidas mediante o desenvolvimento da prática aplicada. Por fim, são dispostas as considerações finais feitas mediante as discussões desenvolvidas, as referências de base ao estudo, os apêndices e os anexos.

2 ASPECTOS DO LETRAMENTO E DA FORMAÇÃO DO LEITOR

2.1 Letramento Literário: prática social situada na formação do leitor

A formação do leitor é um tema em debate bastante antigo e, ao mesmo tempo, muito atual, especialmente no que diz respeito às especificidades de se trabalhar com a leitura de textos literários no ambiente escolar. Em função destes estudos, é que sabemos haver uma tendência de se trabalhar textos literários como meros suportes ao ensino de gramática ou ao estruturalismo textual. Práticas essas, embora importantes, não oportunizam o papel protagonista aos alunos levando as aulas de leitura a se tornarem insuficientes para a formação do leitor literário sob o olhar do prazer estético, do prazer de ler, e sob o viés do letramento.

Em seus estudos, Cosson (2016) atenta para o fato de que as práticas atuais de leitura literária na escola são pouco efetivadas, pois se resumem a atividades mecânicas como análises de textos fragmentados e biografia de autores. Com efeito, há a manutenção de uma prática de leitura por obrigação e a insatisfação do aluno em ler em construir e reconstruir o texto de forma prazerosa como um elo entre a vivência e a experiência do aluno leitor e a ideias construídas ao longo do texto, podendo se estender à prática social.

Nesse viés, acredita-se que essa prática dificulte sobremaneira o direcionamento da aula como uma atividade de leitura literária na perspectiva do letramento, ou seja, levar o aluno à apropriação da leitura que o conduza à reflexão ativa e crítica, pautando sua condição de protagonismo. Para tanto, é necessário fazer com que essa prática envolva a mudança da postura dos alunos diante de um contexto social mediante as leituras, análises e reflexões tecidas em sala de aula.

Cabe, pois, um questionamento muito pertinente: para que serve a leitura? A “leitura é base de uma vida ativa em questões sociais, pois é através da interação entre autor, texto e leitor” (KOCH, 2006), que a construção de sentido acontece, visto que há a compreensão do que se lê e essa compreensão se estende de forma ativa às práticas sociais. Tem-se, assim, uma análise indissociável formada por letramento e prática social. Condição essa fundamental a ser observada por uma prática de ensino voltada para a formação do leitor.

É fato que a função da leitura na sociedade atual vai além da fruição. Ela contempla a interação e constrói diálogos. Para Solé (1998, p. 22), ler “é o processo de interação entre o leitor e o texto”; nesse processo, pois, tenta-se satisfazer os objetivos que guiam a leitura. Sobre a leitura, Koch (2006) destaca que esta é um ato social, compreendida como um diálogo entre leitor e texto, ato que se consome quando são levados em consideração o repertório cultural e o conhecimento enciclopédico que são trazidos por esse leitor. Desse modo, os significados e as reconstruções textuais e do dia a dia podem ser feitos, reconstruídos, ampliados e, especialmente, associados ao cotidiano.

Do ponto de vista da prática de ensino, é fundamental pensar que o ato de ler deve acontecer de forma significativa e prazerosa. Para isso, é necessário que haja a consciência de que o leitor é componente de uma sociedade letrada que exige, dentre outros aspectos, o reconhecimento de direitos e deveres dos cidadãos. Assim, a habilidade com a leitura propicia grande contribuição para o exercício da cidadania, uma vez que é responsável pela produção de múltiplos conhecimentos. Partindo desse pressuposto, confirma-se que a escola é responsável por esse processo de leitura crítica e a ela compete práticas que suscitem autonomia e criticidade ao aluno leitor que dia a dia está frente às exigências da sociedade na qual está inserido.

Sobre o ensino de literatura na escola, observa-se que o espaço sistemático de ensino da leitura pouco tem acolhido as reflexões sobre o contexto atual do sujeito, da sua recepção e das formas com as quais o livro está sendo usado no cotidiano das aulas, e quando o faz há suas limitações. Por isso, tem se pautado discussões a respeito do interesse, ou desinteresse, por uma leitura com fruição ser recorrente na proposta por uma educação leitora socialmente relevante.

Para Colomer (2007, p. 47), “é inquestionável que o desinteresse pela leitura ocorre nos jovens enquanto ainda estão na etapa escolar e que alguns dos fatores que o produzem têm causas escolares, por defeitos nos métodos didáticos ou por fatores contraditórios.” Por sua vez, Lajolo (2002) assegura que a leitura é a estratégia eficaz no processo de ensino-aprendizagem, especialmente quando se faz induzir à prática pelos alunos através de diversas formas e métodos.

Na escola, as propostas de leitura precisam incentivar o aluno a elaborar significados e levá-los as suas vivências cotidianas. Nesse processo de letramento que se aperfeiçoa na escola, a pessoa afirma para si maiores condições de

estabelecer relações com os outros contextos culturais. Assim, o letramento possui o papel de fomentar a ampliação de visão de mundo do indivíduo, e conseguir transformação de sua condição social. Soares (2014, p.37) se posiciona a respeito assegurando que:

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural - não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura - sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente.

Partindo desses pressupostos apontados, visto que a literatura é um texto organizado em torno de múltiplos significados da linguagem, Cosson (2016, p.16) concorda que “a prática da leitura literária, consiste na exploração das potencialidades da linguagem”. Concorre assim o foco para os sentidos articulados do texto, pondo em movimento competências leitoras.

A respeito da necessidade de potencializar nos alunos competências leitoras, Kleiman (1998, p.176) destaca que,

A escola é a principal agência de um tipo de letramento, o acadêmico serve de cenário privilegiado para exame dos aspectos ideológicos, socialmente determinados, do fenômeno, especialmente quando contrastamos aspectos de subculturas letradas fora da escola com aspectos da subcultura letrada em contexto escolar.

A prática da literatura consegue efetuar potencialidades da linguagem à medida que o leitor assume a ação de explorar o imaginário e o fantástico que são transcritos nas obras literárias. Isso porque

a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco, com ficção ou poesia. O limite, na verdade, não é dado por esse parentesco, mas sim pela temática e pela linguagem: ambas compatíveis com os interesses da criança, do professor e da escola, preferencialmente na ordem inversa. Além disso, esses textos precisam ser curtos, contemporâneos e divertidos (COSSON, 2011, p. 21).

Na perspectiva do letramento literário ainda convém a reflexão acerca do que se compreende como literatura. Candido (1989, p. 174) a conceitua dentro uma perspectiva ampla:

Todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde que

chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 1989, p. 174).

Essa natureza ampla do literário se justifica pelo teor da ficção, do aspecto do imaginário que ao ser humano é algo fundamental, considerando que somos seres cuja necessidade de ficção se manifesta a cada instante. O texto literário contempla em sua linguagem a ação de atrair a atenção sobre si pelos olhos do leitor. É uma leitura subjetiva. Segundo as discussões de Candido (1989), a Literatura deve ser um direito do ser humano. Assim, ele a coloca em um patamar de linguagem humanizadora quando diz que:

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante (CANDIDO, 1989, p. 117).

Quanto a destacar a respeito da importância da Literatura na escola, Candido (1998) defende que:

a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que consideram prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 1989, p. 113).

Sendo assim, aos alunos deve ser apresentada a literatura numa perspectiva de leitura que demande preparação, motivação e finalidade relevantes ao processo de letramento literário. Cuidado esse de ser observado pela orientação da prática docente aplicada em sala de aula.

Ao discorrer acerca da escolha e ação dos procedimentos metodológicos para o ensino de literatura, Cosson (2010, p.62-63) sugere que:

A exploração do contexto da obra faz parte do espaço da literatura em sala de aula, até porque, ao dizer o mundo, a literatura envolve os mais variados conhecimentos que também passam pela escola em outros textos e disciplinas. Estabelecer essa relação, mostrar esses vínculos, não prejudica a leitura literária, como acreditam alguns; ao contrário, pode ser uma

contribuição relevante para firmar ou ampliar o entendimento da história que se está lendo.

Um dos pontos em destaque é a natureza diversa de conhecimentos mobilizados, pondo em foco a interdisciplinaridade. Ao se deparar com a literatura de ficção, por exemplo, o leitor tem experiências com diferentes épocas, espaços e culturas dos personagens criados pelos autores. Assim, a literatura possibilita estender-se da ficção à ampliação da visão de mundo, permitindo que concretamente aos leitores enxergar sentido no que leem e na relação da obra com o cotidiano.

É justamente nesse viés de letramento que se dá a importância da adoção de metodologias relevantes em busca da promoção da leitura literária na escola, como possibilidade de alternativa para o sujeito crítico e autônomo diante daquilo que lê. Nesse sentido, Soares (2004) relaciona os conceitos de humanização e democratização a partir da apropriação da leitura literária como condição de democracia, destacando que “a leitura literária democratiza o ser humano”, pois, ao mostrar a diversidade e a complexidade do homem, as diferenças e ao eliminar as barreiras de tempo e de espaço, desenvolve sua compreensão, tolerância, senso de igualdade e justiça social, sentido da relatividade e da pequenez de nosso tempo e lugar.

Para isso, há de salientar que a leitura é um instrumento capaz de contribuir para a formação do cidadão consciente de sua função na sociedade. Tratando-se da leitura literária é importante pensar que ela possui a capacidade de influenciar na ampliação dos horizontes dos cidadãos. Coelho (2000) compreende que tal contribuição deve ser colocada no espaço escolar, assegurando que

A escola é, hoje, o **espaço privilegiado**, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os **estudos literários**, pois de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da **língua**, da expressão verbal significativa e consciente – condição *sinequa non* para a plena realidade do ser (COELHO, 2000, p. 16. **Grifos nossos**).

Hoje é indispensável se pensar numa escola com adoção de metodologias de ensino da literatura; uma escola que não se fundamente apenas na tradição e na repetição, adicionados a critérios desgastados, mas que deflagre o gosto e o prazer

pela leitura de textos, ficcionais ou não, e que possibilite o desenvolvimento de um posicionamento crítico perante o lido e o mundo que o lido traduz (ZILBERMAN, 2012, p. 80).

Entretanto, se reconhecem que uma prática pedagógica pautada na perspectiva do letramento literário nem sempre é fácil cumprir. Colomer (2007) revela alguns dos pontos principais dessa situação:

Ante a dificuldade de guiar a leitura de obras integrais, prefere-se a leitura de fragmentos e, muito frequentemente, mais do que orientar a leitura dos alunos, é o professor quem interpreta o que faz com que os estudantes se instalem, muitas vezes, na passividade intelectual e tomem notas para que, diante de um exame, comprovem nos textos as características gerais enumeradas ou se fixem em saber que devem admirar algumas obras determinadas. No melhor dos casos aprende-se a interpretar de forma implícita, se a leitura do professor é bastante expressiva para isso, ou seja, se permite ver, com clareza suficiente, o que ele faz para obter sentido (COLOMER, 2007, p.182).

Aqui se destaca que a recepção do sujeito a um texto pode ampliar ou romper seus anseios à leitura. Desse modo, não há como o professor fazer a escolha de texto que seja aceitável, agradável a todos, uma vez que a turma de alunos normalmente é heterogênea de ideias e de vivências, de saberes e perspectivas de vida.

Contudo, a resposta a que se lê, seja positiva ou negativa, será seriamente aproveitada para a ampliação da autonomia frente aos questionamentos da sociedade. Barthes (1996) discorre sobre temática de anseio à leitura em *O prazer do texto*, reflexão em que o autor conceitua dois tipos de texto:

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática *confortável* da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais e psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem (BARTHES, 1996, p. 20-21).

Barthes (1996) ainda reconhece a função estética da literatura quando afirma que ela, através do prazer de ler, causa embates entre obra e leitor. Partindo dessa afirmação, compreendemos a que a literatura possui a capacidade de edificação do ser enquanto membro de uma sociedade na busca de sua constante humanização.

Além disso, o autor supracitado reflete também que “ler é mergulhar em uma rede plurissignificativa e construir novas ideias a partir do diálogo permanente com o texto” (BARTHES, 1996, p. 83). Essa é a sensação da plenitude causada por uma obra de arte, uma vez que, após a leitura, o diálogo entre texto e leitor permanece por muito tempo, pois foi realizada uma travessia entre uma linguagem multissignificativa, ambígua e desautomatizada que busca apreender o homem e o mundo em profundidade.

Nesse sentido, a ação de ler representa a possibilidade de o indivíduo observar e analisar a realidade através de uma orientação de mundo diferente da sua, desconhecida até então, e encontrada no texto, além de ampliar uma orientação de mundo que lhe é própria, advinda de sua educação familiar, social, partindo do próprio senso comum. Em posse da leitura, segundo Zilberman (2012), o sujeito deixa de lado sua própria disposição e passa a se preocupar com algo que nunca experimentou, de modo a vivenciar a alteridade com protagonismo, sem perder, no entanto, as orientações de sua realidade.

Por conseguinte, a necessidade de criar o encontro do aluno leitor com a literatura, de forma estética, visa desenvolver competências e habilidades de leitura literária, uma prática socialmente relevante para o leitor. Contudo, não basta colocar a importância do ato de ler por si só, o aluno deve empreender um norte a leitura, ou seja, “ler o quê e por quê?” também devem ser refletidos.

Cosson (2016) faz um panorama em seus estudos que há tempos vem preocupando os professores da área, dando conta de que a literatura não está em parte alguma. Essa reflexão denota que a responsabilidade leitora recai em grandeza para a figura do professor como função plena da escola, como um desafio docente de não somente observar as diretrizes curriculares oficiais, mas fazer acontecer na sua prática de sala de aula.

De fato, no ambiente escolar, as metodologias de leitura tendem a ser o principal promotor da leitura literária. Cosson (2016) evidencia ainda os fatores preponderantes à seleção de textos literários pelo professor. Fatores que não se desempenham de maneira isolada, mas que se combinam das mais variadas maneiras tais como: o respeito aos programas com os fins educacionais; a legibilidade do texto que separa por faixa etária ou série escolar; as condições do fazer leitura literária na escola; e o cabedal de leitura do professor.

Por esse último, compreende-se que, na maioria das vezes, o aluno canaliza suas leituras nas referências do professor. Nesse contexto, Cosson (2016) afirma que:

O professor é o intermediário entre o livro e aluno, seu leitor final. Os livros que ele lê ou leu são os que terminam invariavelmente nas mãos dos alunos. Isso explica, por exemplo, a permanência de certos livros no repertório escolar por décadas. É que tendo lido naquela série ou naquela idade aquele livro, o professor tende a indicá-lo para seus alunos e, assim, sucessivamente, do professor para o aluno que se fez professor (COSSON, 2016, p. 32).

É importante ressaltar que não compete ao ensino da literatura a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas sim a responsabilidade pela formação do leitor do texto literário. Zilberman (2008) observa as possibilidades de desenvolvimento da aprendizagem através do mundo literário, pela prática de leitura. Para essa autora, a experiência da leitura decorre das propriedades da literatura enquanto forma de expressão que pode contribuir para a construção de um mundo coerente e compreensível; um universo que se alimenta da fantasia do autor, ao propor suas imagens interiores para se comunicar com o leitor (ZILBERMAN, 2008).

Diante do exposto, compreendemos que executar a tarefa de ensinar literatura precisa ir além do objetivo de ler com competência, mas se estende até a capacidade de avaliar e reconhecer se o letramento foi satisfatório, pois um aluno, imerso à sua leitura e atuando criticamente sobre ela, certamente a utilizará em suas práticas sociais.

2.2 Orientações sobre Ensino de Literatura

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), depois de sua oficialização em 2015 e reformulações, fora aprovada em 2019, apresentando uma ampliação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no que diz respeito principalmente às metodologias orientadas ao professor. Trata-se basicamente de um documento que rege o parâmetro educacional para escolas públicas e privadas e que deve sair do papel para o âmbito de sala de aula.

Na íntegra do documento, são citados temas, como: direitos das crianças e adolescentes; educação para o trânsito; processo de envelhecimento; educação em direitos humanos; saúde, sexualidade e gênero. São temas considerados relevantes na contemporaneidade, os quais os sistemas de ensino precisam inserir em suas particularidades regionais. Contudo, “A incorporação de temas aos currículos é refreada e a flexibilidade apresentada limita a autonomia sugerida, cabendo aos sistemas de ensino e às escolas contextualizá-las” (PACHECO, 2017, p.21).

Conforme destaca a Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (BRASIL, 2019, p. 26)

A BNCC propõe que seja retomado o ensino de literatura com vista a significados para os alunos. Logo, há a necessidade de priorizar as práticas de leitura de textos literários de modo a não atentar apenas à estrutura textual. O objetivo norteador para Língua Portuguesa, segundo a BNCC (BRASIL, 2019, p. 63) “é garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para à participação social e ao exercício da cidadania”.

Com relação aos anos finais do ensino fundamental, a BNCC compreende a literatura no eixo “educação literária”, buscando coerências com o hábito da leitura. Este referencial ainda aponta para a ênfase no desenvolvimento e na aprendizagem de habilidades de compreensão e discussões de textos variados como bases para a formação do leitor atuante em sua leitura.

Ao discutir a respeito do ensino de literatura no ensino fundamental, Pacheco (2017) aponta para o fato de que a formação do leitor, conforme a BNCC, precisa adquirir um repertório literário que entenda a literatura prioritariamente em sua fruição estética, uma leitura por prazer, e que, sobretudo, objetive expandir a visão de mundo do leitor.

Na perspectiva do eixo Educação literária, a BNCC propõe que

(...) predomina a formação para conhecer e apreciar textos literários orais e escritos, de autores de língua portuguesa e de traduções de autores de clássicos da literatura internacional. Não se trata, pois, no eixo Educação literária, de ensinar literatura, mas de promover o contato com a literatura para a formação do leitor literário, capaz de apreender e apreciar o que há

de singular em um texto cuja intencionalidade não é imediatamente prática, mas artística. O leitor descobre, assim, a literatura como possibilidade de fruição estética, alternativa de leitura prazerosa (BRASIL, 2019, P. 65).

Observa-se ainda, dentre as orientações da BNCC, que o primordial não seria o mero ensino da literatura, mas a necessidade de promoção do “contato com a literatura para a formação do leitor literário” (BRASIL, 2019, p. 65). Desse modo, é fundamental se reconhecer a necessidade de as atividades escolares no ensino de literatura ser ampliadas à construção e reconstrução de sentidos. Não há espaço para ensinar literatura tão somente acerca das questões históricas e sem reflexão, contextualização ou aquém da busca pela compreensão textual.

Na concepção de Zilbermann (1989), a leitura da literatura está relacionada ao entendimento do texto e à experiência literária vivenciada pelo leitor, à medida que a leitura vai se desenvolvendo. Nessa perspectiva, compreende-se que o aluno, como alvo de formação de um leitor pleno de seus sentidos críticos, precisa ser motivado às leituras e não apenas um aprendiz que lê por imposição de atividades a serem cumpridas num determinado período de tempo para determinada avaliação escolar, como comumente ocorre na escola. Tem-se aqui, conforme apresenta a autora, a discussão que norteia a leitura como ensino de literatura a partir de concepções atuantes no contexto de aula de forma articulada e dialógica.

Ao discutir a respeito da BNCC, Pacheco (2017) se posiciona acerca da recepção dos alunos aos textos trabalhados nas aulas de literatura. Segundo este, a BNCC destaca que não se pretende ensinar literatura aos alunos-leitores, porém essa concepção aparece de forma indireta. O autor argumenta que “o texto da BNCC não esclarece o que seria exatamente o ensino de literatura, já que imediatamente se pensa que não se trata de ensinar produção ou criação literária. Porém a Base apresenta a unidade temática “experiências estéticas”, com o “objeto de conhecimento: processos de criação”, habilidades a ser desenvolvida na educação básica, exatamente a criação literária (PACHECO, 2017).

A BNCC apresenta como interpretação textual o conhecimento do outro em seu contexto sociocultural. Na Unidade Temática desse documento, “O texto literário no contexto sociocultural” e “objeto de conhecimento: dimensão social e estética do texto literário” são apresentadas as seguintes habilidades a serem desenvolvidas por alunos dos anos finais do ensino fundamental:

(EF69LP14) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo em textos literários.

(EF69LP15) Reconhecer, em textos literários, formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas, considerando o momento e o local de sua produção e autoria. (BRASIL, 2019, p. 125).

Cabe aqui destacar que esses campos de habilidades devem ser inseridos na prática docente como forma de assegurar a construção de conhecimentos junto aos alunos. Assim, o ensino de Língua Portuguesa e, em específico, de literatura, deve ser pautado em práticas significativas, voltadas para a construção de associação de significados, com contextualizações, configurando a leitura como uma atividade de construção. Para tanto, conforme propõe Pacheco (2017, p.24):

Cabe ao educador procurar abrir espaços fechados pela BNCC. Nela o ensino de literatura é voltado prioritariamente para a fruição estética e, mesmo quando sugere a dimensão social, sempre aponta para a compreensão do outro. A literatura precisa ser compreendida como forma de conhecimento sobre o mundo, não apenas fruição estética, mas também como forma de saber. O texto literário também pode ser lido como um repositório de informações históricas, sociais, políticas e econômicas.

Em consenso com as colocações de Pacheco (2017), desatacam-se os grandes desafios colocados aos professores em diversas ações da prática diária escolar. Entende-se que esses desafios se relacionam às flexibilidades possíveis das normas do ensino quando adicionam na regra de seus currículos temas relacionados à região e ao contexto do aluno com assuntos histórico-culturais e às tradições da comunidade.

2.3 Literatura e Sociedade: a obra *Corda Bamba*

A literatura e o cotidiano vivenciado pelo leitor estão ligados entre si de modo inquestionável. Assim, “a contribuição da literatura na construção social do indivíduo e da coletividade não é apenas essencial, mas simplesmente inevitável” (COLOMER, 2007, p. 20). Além disso, é imperativo destacar as formas a partir das quais os alunos têm contato com essa literatura. Entende-se que a metodologia

utilizada pelo docente tem o poder de influenciar negativa ou positivamente no querer ler dos alunos, tanto em sala de aula, quanto em seu cotidiano como um todo. As concepções de recepção leitora formam, assim, uma das portas de entrada para a leitura como prazer estético, que vai além do ler por ler.

Compreende-se ainda, nesse sentido, que:

A literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudicial, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 1995, p. 179).

Colomer (2007) diz que a escola deve ensinar mais do que literatura, deve ler literatura. A autora coloca a literatura baseada em uma função formativa de leitura, pois “é a partir deste valor formativo que se pode afirmar que o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissolúvelmente à construção da sociabilidade” (COLOMER, 2007, p. 31).

Ao discorrer sobre *A Literatura e a formação do homem*, Candido (1972) também debate a respeito destacando que assim como sociedade e escola agem na formação do indivíduo, em sua personalidade e possíveis transformações, a literatura também comunga dessa função formativa. O autor em suas discussões denomina esse aspecto de função integradora e transformadora que, segundo ele, “age no subconsciente e no inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos” (CANDIDO, 1972, p. 805).

Ao defender o acesso à Literatura como um aparato imprescindível para todos e como uma necessidade de equilíbrio entre o homem e a sociedade, em suas reflexões, Candido apresenta posições sobre o tema e assegura que a literatura é fundamental por ser um fator de humanização. Ele ainda apresenta que

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição ao próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota da humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p. 180).

Nessa perspectiva de discussão de uma literatura voltada para a sociedade, a narrativa da obra *Corda Bamba*, de Lygia Bojunga (2006) se coloca no tocante às preocupações sociais. A leitura e a contextualização da obra conduz à reflexão acerca de o quanto o processo de eventos de desigualdades denunciadas pela autora são relevantes para fazer a ponte entre ficção e realidade. O cenário de desvalorização do ser humano narrado pela obra é atual e se oferece à reflexão e à crítica do leitor. Esse mesmo cenário representa as palavras de Candido (1995) quando reflete que: “a Literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 1995, p. 175).

No estudo da relação entre *Literatura e Sociedade*, Candido (2006) aponta os elementos que marcam a influência desta sobre a obra literária: são os fatores socioculturais aliados à estrutura social, aos valores e às ideologias e às técnicas de comunicação. O crítico enfatiza que:

O grau e a maneira por que influenciam estes três grupos de fatores variam conforme o aspecto considerado no processo artístico. Assim, os primeiros se manifestam mais visivelmente na definição da posição social do artista, ou na configuração de grupos receptores; os segundos, na forma e conteúdo da obra; os terceiros, na sua fatura e transmissão. Eles marcam, em todo o caso, os quatro momentos da produção, pois: a) o artista, sob o impulso de uma necessidade interior, orienta-o segundo os padrões da sua época, b) escolhe certos temas, c) usa certas formas e d) a síntese resultante age sobre o meio. (CANDIDO, 2006, p. 31).

Voltada para o sentido de contextualização da obra e a realidade social, muitas das vezes, semelhante a de muitos leitores, Sandroni (1987, p.56) reflete sobre a obra de Lygia Bojunga que: “Longe das fadas, mas com muita fantasia, a obra se situa no grupo de escritores que tematizam os problemas da sociedade contemporânea, seja no aspecto das relações humanas, seja nas implicações psicológicas de que a criança é vítima”. Pode-se, pois, entender que a obra de Bojunga recebe destaque entre os amantes e os críticos da literatura por dois motivos: primeiro pela evidente qualidade da sua escrita, e segundo por se destacar como uma obra que aborda temas que em geral não ocupam lugar na leitura infantil e infantojuvenil.

A obra *Corda Bamba* (2006) evidencia uma temática com a referida característica: por meio da personagem principal da obra, descontrói-se a concepção de infância idealizada e perfeita e revela que a criança possui seu

espaço na sociedade e atua diretamente nele, sendo influenciada por suas transformações. A obra ainda traz ao leitor jovem uma gama de episódios que envolvem diferentes eventos de desigualdade social, com evidente violação dos direitos do homem e de sua cidadania.

Por esse ângulo entende-se que a autora, através de sua obra *Corda bamba*, coloca ao leitor um teor de crítica social que desperta uma série de indagações sociais e que ampliam as perspectivas leitoras da realidade. Encontra-se, pois, uma literatura dotada de multiplicidade de leituras críticas, pelo fato de apresentar questionamentos sobre a sociedade contemporânea.

Vale salientar ainda que, em *Corda Bamba, de* Bojunga (2006), essas questões sociais são manifestadas, por exemplo, a partir da tragédia causada por um acidente de trabalho que culmina na morte dos pais de Maria, uma família circense que, em prol da saciedade do capitalismo, é destruída por uma ação de violação dos direitos humanos (não usavam objetos de segurança de trabalho enquanto representavam um número circense). Com foco para este contexto, o estudo de Silva (2009) ressalta algumas abordagens de desigualdades sociais dos textos de Bojunga:

O consumismo desenfreado, a ineficácia do sistema escolar, o autoritarismo no relacionamento humano, o imobilismo na distribuição de funções entre mulheres e homens, a acomodação ao estabelecimento, o machismo, os preconceitos, de todos os tipos, a alienação televisiva – são aspectos da sociedade contemporânea, registrados por Lygia em traço caricatural (SILVA, 2009, p. 137).

Entende-se, diante disso, que existem pontos de questionamentos de uma sociedade que sempre se atualiza com as mesmas mazelas: as desigualdades entre os iguais ou semelhantes. Por isso, um trabalho com obras literárias, dentre outras manifestações escritas, que coloquem em debate tais questões se fazem relevantes na escola com crianças e adolescentes, possibilitando o exercício da humanização, conforme apontado por Candido (2006) ao defender que a Literatura é humanizadora porque, sobretudo, confirma nossa humanidade, fazendo-nos refletir sobre nossa condição no mundo, o que acontece quando o ser passa a ter consciência de que aquilo que é indispensável para sua própria vida também será indispensável para a vida do próximo.

3 LEITURA E LITERATURA JUVENIL

Os estudos acerca da evolução da literatura infantil afirmam que, a partir do século XVII, a criança começa a ser notada pela sociedade que além da proteção familiar passou a ter acesso à educação formal. Nesse contexto, as produções literárias infantis emergiram com o objetivo de ajudar na formação da criança prioritariamente como recurso pedagógico. Surgem os livros infantis que trazem uma literatura puramente moralizante.

A literatura infantil é a leitura que tem por primazia o dever de ser conduzida pelo prazer e que leve à ampliação do imaginário pelo fato de serem textos produzidos para um público particular, a criança, dotada de percepções através de suas curiosidades. Levados pelo entusiasmo das primeiras histórias, a criança pode participar ativamente da história quando se identifica com os personagens, por exemplo, colocando-se no lugar deles, interagindo com eles, assim expande os sentidos do texto. O público infantil faz essas inferências a partir de imagens construídas por ele próprio, seja na contação de história, ou enquanto leem.

Segundo Coelho (2000):

Na verdade, desde as origens, a literatura aparece ligada a essa função essencial: *atuar sobre as mentes*, nas quais se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, nos quais se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem... No encontro com a literatura (ou com a arte em geral) os homens têm a oportunidade de ampliar, *transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida*, em um grau de intensidade não igualada por qualquer outra atividade. E quanto à Literatura Infantil? Em essência, sua natureza é a mesma (COELHO, 2000, p. 29).

Entende-se aqui que o apoio lúdico faz-se imprescindível nas atividades que levem o despertar do aluno para a leitura com prazer estético. Além disso, é notável a necessidade de incitar no jovem leitor a leitura crítica, a compreensão da temática, a função dos personagens no texto e os aspectos sociais que aludem às vivências do leitor e sua relação com a obra lida.

A literatura infantil precisa, assim, através da experiência literária, despertar a máxima do entretenimento, expressa na ideia da leitura livre e descomprometida, uma vez que esse tipo de literatura é satisfatório quando se inicia com despreendimento, sem obrigatoriedade.

Perrotti (1986) relaciona a Literatura Infantil exclusivamente aos aspectos estéticos e a desvincula de finalidades escolares, pois “enquanto leitor esperava-se da criança um comportamento participante” (PERROTTI, 1986, p. 118). Ele destaca a “valorização da criança ativa, participante, não-conformista, portadora de emoção e de dificuldades psicológicas” (PERROTTI, 1986, p. 122).

No mesmo contexto, Ceccantini (2011) assim o cita:

Trata-se daquilo que Perrotti (1986) denomina discurso estético. Segundo ele, este é o discurso que não se orienta para além de si mesmo, mas se acha estruturado conforme critérios de sua própria dinâmica interna. É o discurso que permite que a literatura infantil assuma um novo papel, mais questionador e crítico, tornando-se aberta inclusive à autorreferência ou à interlocução até mesmo explícita com outras obras. E essa mudança de orientação converge precisamente para a superação da assimetria adulto/criança própria do gênero (CECCANTINI, 2011, p. 76).

Dessa forma, entende-se que a partir da ficção literária, a função humanizadora da literatura se entrelaça à realidade. Isto é, o aluno, ao ler, possui função de representatividade com o texto que tem em mãos. Coelho (2000) reflete que o trabalho de literatura com criança deve orientar-se por uma base lúdica, pois sem tensões ou traumatismos, o aluno leitor consegue estabelecer relações entre o universo literário e seu mundo interior, e assim facilita possa ampliar suas relações com o universo real que elas estão descobrindo dia a dia. Nesse contexto, o trabalho com a obra de Bojunga oferece a possibilidade de reflexão e contextualização do cotidiano dos alunos.

3.1 Lygia Bojunga no contexto da literatura infantojuvenil

*“Os generais não leem livros destinados às crianças.”
Lygia Bojunga*

A epígrafe de Lygia Bojunga vem com o tom de denúncia que se refere à relação da escritora com o contexto histórico sob o qual suas obras emergiram: num cenário que alude ao período em que o Brasil era governado pelos militares.

Foi durante o regime militar (1964 a 1984), no período de governo do General Emílio Garrastazu Médici, que a escritora Lygia Bojunga Nunes teve sua

primeira obra publicada, a obra *Os colegas*, no ano 1972. Na maior parte de suas obras, por exemplo, *A casa da madrinha* e *Corda bamba* de 1978 e 1979, respectivamente, publicadas em plena ditadura militar, a autora apresenta ideais libertários cujas incitações levam o leitor a refletir sobre direitos humanos. Lygia Bojunga coloca em seus textos sua oposição aos dominantes, que naquela época, especificamente, compunha-se da união entre militares e a classe burguesa.

Nesse cenário, conforme Zilberman (2005), a literatura infantil e juvenil, mesmo sofrendo menos, não escapou da repressão. Segundo a autora, essa literatura configurou-se com uma produção pouco notada, e assim deixou de ser lembrada; pôde, então, se apresentar como válvula de escape, por meio da qual os produtores culturais – escritores, ilustradores, artistas em geral – tiveram condições de manifestar ideias libertárias e conquistar leitores.

A literatura infantil vista na década de 70 adquire, assim, identidade e renova estilos e conteúdos, pois penetra em regiões desconhecidas o que faz com que atraia jovens à leitura literária (COELHO, 2000). Com assuntos inovadores e passíveis de autonomia crítica do sujeito leitor, a literatura evidenciava e o gosto pela leitura e ainda o faz, pois instiga e conhecimento. Assim, Coelho (2000, p. 127) chamou esse destaque que essa literatura vinha ganhando de “boom da literatura infantil e juvenil”.

Lygia Bojunga Nunes é filha de fazendeiros, gaúcha, nasceu em Pelotas, no dia 26 de agosto de 1932. Anos depois, mudou-se com a família para o Rio de Janeiro quando entrou para a Companhia de Teatro *Os Artistas Unidos*. Muito cedo descobriu o amor pela arte, aos oito anos de idade. Viajando nessa companhia de teatro pelo interior do Brasil, percebeu o grande percentual de pessoas analfabetas por onde passava. Esse fato foi ponto de reflexão por muitos anos. Ao casar-se fundou uma escola, junto com seu marido para crianças que não tinham acesso à educação escolarizada (LAJOLO, 2002).

Como escritora conquistou um sólido público com seus textos. Suas obras foram traduzidas para várias línguas, entre as quais: inglês, búlgaro, checo, francês, sueco, hebraico, italiano alemão, espanhol, norueguês. Recebeu vários prêmios, entre eles, o Prêmio Jabuti (1973), o Prêmio Hans Christian Andersen (1982) e o Prêmio da Literatura Rattenfänger (1986) (LAJOLO, 2002).

A partir das obras *Angélica* (1975), *A casa da madrinha* (1978), *Corda bamba* (1979), *O sofá estampado* (1980) e *A bolsa amarela* (1981) recebeu o prêmio

supracitado, o mais reconhecido no meio literário infantil, no ano de 1982. Depois disso, não faltaram premiações para a escritora e suas obras (LAJOLO, 2002).

A escritora é uma das mais renomadas no meio da literatura infantojuvenil a partir de produções literárias que fomentam ao leitor a ponte entre a fantasia e a realidade a partir de questões sociais através do lirismo que o texto literário pede (LAJOLO, 2002).

Na autora identificam-se duas metades: gaúcha de nascença, carioca de educação; atriz e escritora; escritora e empresária (fundou a *Casa Lygia Bojunga*, editora no Rio de Janeiro). São dicotomias que se revelam em suas histórias: a fantasia e a realidade; mundo interior e o mundo social das personagens.

De acordo com o pensamento de Silva (2009),

Olhando para dentro dos personagens, o narrador partilha suas inseguranças, seus medos e desejos; olhando para fora, convida o leitor a refletir criticamente sobre as relações sociais e afetivas em seu próprio tempo. (...) Mas todas essas metades se juntam no momento da leitura de seus textos, numa soma de fruição inesquecível para o leitor (SILVA, 2009, p.135).

Lygia Bojunga apresenta indefinição em seu público-alvo. Ora escreve como se fosse para adultos, ora para crianças, ora para jovens. Isso porque seus textos fazem um caminho que iniciam na inexperiência e vão até a maturidade. Por essas características principais, se suas obras são classificadas como infantil ou juvenil, é uma dúvida refletida por muitos críticos. Para Silva (2009, p. 136) “sem dúvida, ela é genuinamente literatura, sem adjetivos que a restrinjam”.

Através do realismo mágico e de panoramas psicológicos, as ideias dispostas em textos escritos reúnem-se até hoje a uma paixão pelo social e pela democracia. Segundo Campos (2004), a análise de Bojunga da época seria mais fácil ainda, questionar suas inquietações acerca do cenário que circundava o brasileiro, pois, nas palavras da escritora, “os generais não leem livros destinados às crianças” (CAMPOS, 2004, p. 89).

Nos livros de Bojunga, são fortes os ventos da liberdade e a crítica contra a falta de igualdade entre os sexos é um tema recorrente, como um dos inúmeros apelos por uma sociedade igualitária. Contudo, Bojunga nunca dá sermões, o sério é sempre equilibrado pela brincadeira, ora o humor absurdo, ora a fantasia no imaginário do personagem. Outro exemplo é da narrativa dos sonhos inflados de Raquel em *A Bolsa Amarela*, 1976: eles são literalmente perfurados por um alfinete,

e transformados em pipas de papel que voam para bem distante à mercê dos ventos. (SILVA, 2009)

As fantasias geralmente são formas de descarregar os sentimentos deixados por experiências pessoais difíceis. Na narrativa da personagem Maria, em *Corda Bamba* (2006), por exemplo, a menina se utiliza uma corda para entrar em lugares desconhecidos com simbologia de portas coloridas como sua forma particular de curar a tristeza depois de ter perdido os seus pais numa morte inesperada (CAMPOS, 2004).

Nessas características, se inclui Lygia Bojunga e sua literatura infantil e juvenil ao suscitar a descoberta, o interesse e, principalmente, o diálogo entre autor e leitor numa perspectiva de autonomia crítica sobre a sociedade. Suas obras viabilizam, de forma lúdica, a reflexão, além de trazer sua abordagem crítica da realidade social em que circunda o sujeito leitor, Bojunga proporciona uma ponte entre a fantasia que aflora na criança de maneira espontânea a sua liberdade de reflexão e crítica, mesmo que sucinta, em relação à sociedade.

Em *Corda Bamba* (2006), especificamente, o leitor se depara com uma trama que possibilita a leitura de um mundo mais interessante do que o real. Zilberman (2012, p. 18) diz que “embora a obra escrita, de um lado, signifique a possibilidade de o indivíduo se integrar ao meio e melhor compreendê-lo, de outro, ela estimula a renúncia ao contato material e concreto, denegrindo as qualidades deste ao negar-lhe os atributos de plenitude e totalidade”.

Amante da arte de ler, Bojunga, como escritora, prioriza colocar o leitor como sujeito ativo de seus textos e não como mero receptor deles.

Pra mim, livro é vida; desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida. (...) Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo (...) encostava num outro e fazia telhado. Fui crescendo; e derrubei telhados com a cabeça. Mas fui pegando intimidade com as palavras. E quanto mais íntimas a gente ficava, menos eu ia me lembrando de consertar o telhado ou de construir novas casas. Só por causa de uma razão: o livro agora alimentava a minha imaginação (BOJUNGA, 2006, p. 80).

Essa é uma característica marcante nas obras de Bojunga, que afronta questões sociais e as coloca em reflexão para o leitor, de forma a trazer aquele que lê para concretizar-se na história que o autor desenvolve (LAJOLO, 2002). Tudo isso deve ser pensado na perspectiva de enriquecimento das metodologias de ensino a serem usadas nas aulas de leitura e literatura. Afinal, trazer aos alunos situações

leitoras que despertem neles a criticidade e a capacidade de contextualização temática que *Corda Bamba* oferece é imprescindível.

3.2 *Corda Bamba*: um convite à leitura

Corda Bamba, narrativa escrita por Lygia Bojunga Nunes, recebeu em 1979, pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, a láurea de “altamente recomendável para o jovem”. *Corda Bamba* (2006) é uma obra que, além de ter sido premiada inúmeras vezes, foi também encenada no Brasil, Alemanha e Holanda e ainda filmada pela TV Sueca, aplaudida pelos mais diversos públicos.

Sobre a obra, Campos (2004) caracteriza:

Corda Bamba rompe com a concepção tradicional de texto literário e pode ser visto como paradigma de uma preocupação com o desenvolvimento do prazer da leitura. O livro apresenta dimensão lúdica, diverte e instrui ao mesmo tempo, pois dialoga com o universo simbólico do leitor, respondendo, quando possível, às suas demandas (CAMPOS, 2004, p. 1).

A narrativa contada por Bojunga (2006), na obra *Corda Bamba*, protagoniza a história de uma menina de dez anos, chamada Maria, representando o interior da menina órfã. A autora coloca a perda que leva os pais da protagonista à morte sob a leitura de um enredo instigante, através da subjetividade peculiar da escritora a cada capítulo do livro. Nesse enredo, Maria descobre, numa viagem ao seu interior, a morte dos pais equilibristas circenses em um grave acidente no próprio trabalho.

A protagonista decide que a corda vai ser o seu calçadão como uma ferramenta que ligaria seus mundos desconhecidos: a cidade grande e o circo; passado e presente; felicidade e tristeza; vida e saudade; numa travessia de onde surgiriam vários aprendizados. “Pois é. Foi naquela hora que Maria resolveu que a corda ia ser o calçadão dela: todo o dia de manhã cedo ela ia sair pra passear” (BOJUNGA, 2006, p. 48).

O episódio que causa maior choque no leitor é a morte dos equilibristas de circo, pais da personagem Maria. Morte essa causada pela falta de elementos de proteção trabalhista, pois, em troca de dinheiro, os equilibristas arriscaram suas próprias vidas, que culminou na tragédia que levaria Maria aos traumas colocados

no decorrer da história. O leitor descobre esse acontecimento ao longo da leitura da obra, através das portas e janelas da imaginação da protagonista, como os simbolismos que pretende a inserção de leitor no íntimo de Maria que procura respostas aos seus questionamentos ao longo de sua história:

Era uma porta diferente de tamanho e de feitio, diferente de pintura também parecia que estavam experimentando cor: tinha uma porção de pinceladas, cada uma de uma tinta. Maria abriu a porta bem de leve e bem devagar. Mas sem medo. Era um quarto vazio. Maria fechou a porta, e ficou muito tempo ali parada, no meio de coisa nenhuma (BOJUNGA, 2006, p.123).

Silva (2009) descreve esses símbolos da seguinte forma:

Imagens simbólicas recorrentes na obra de Lygia Bojunga são as janelas e portas, presentes de modo discreto ou ostensivo em várias de suas narrativas, e que adquirem características predominantemente positivas na fase luminosa, e negativas, na fase cinzenta. [...] A janela, como símbolo, constitui um território de fronteira entre espaços abertos e fechados. Menos aberta do a porta, a janela convida o olhar a estender-se para fora. Ela se oferece como saída, mas com restrições, com limites. [...] É através da janela do quarto da avó de Maria, de *Corda Bamba*, tem acesso à sua própria história (SILVA, 2009, p. 146-147).

Percebe-se que a personagem de Lygia Bojunga referencia um oprimido que procura reagir diante dos opressores de sua ascensão pessoal, de seus descobrimentos e de suas necessidades em busca de si. A autora coloca a simbologia da corda de circo como seu calçado em suas buscas diárias.

Pois é. Foi naquela hora que Maria resolveu que a corda ia ser o calçado dela: todo dia de manhã cedo ela ia sair pra passear. Sentiu o coração batendo emocionado. Até fechou o olho pra escutar melhor. Mas lembrou que ia ser hora do café, do cachorro esparramado, onde é que ela ia botar o pé? Ai. Abriu o olho: escutar pra quê? se o coração já estava batendo tão chateado? (BOJUNGA, 2006, p. 48).

Entre outros episódios de violação dos direitos humanos, pode-se citar, ainda, a privação de sociabilização com crianças no plano da educação formal. Afinal, a menina já possuía conhecimentos adquiridos na arte circense, mas, além de serem desprezados, foram proibidos de ser levados aos outros. A protagonista era impedida de frequentar a escola, o que a prendia a aulas particulares de modo opressor com a simbologia de uma professora autoritária, com ensino tradicional e ainda a presença de um cachorro que impedia também a menina, agora aluna, de se posicionar criticamente naquele ensino de matérias escolares. Nesse momento,

evidencia-se que nada em relação ao conhecimento de mundo e suas experiências são consideradas.

A professora se chamava Dona Eunice, e foi só a Dona Eunice e Maria sentarem pra dar aula que o cachorro se esparramou debaixo da mesa. Maria encolheu as pernas. Dona Eunice botou o pé em cima do cachorro. O cachorro suspirou. A aula começou.

– Maria, você está fraca em tudo que é matéria. Matemática então nem se fala. Vamos ficar só na Matemática hoje. – Abriu um livro.

[...]

Lá pelas tantas a mão da Dona Eunice apertou a mão de Maria.

– Quer fazer o favor de prestar atenção, Maria?

Uh! Será que ela tinha ficado muito tempo olhando pra unha de Dona Eunice? (BOJUNGA, 2006, p. 51).

Ao precisar ir morar com a avó, mulher rica e dominadora, a protagonista encontra dificuldades de adaptação ao novo ambiente e à diferença de personalidade entre as duas, a avó e a criança. “Já na casa da avó, voltar à corda, ainda que pela fantasia, possibilitava um mergulho no seu subconsciente, para trazer à tona a memória perdida do que aconteceu e ficou nebuloso no passado” (CAMPOS, 2004, p. 2).

Menina calada e pensativa, analisava o mundo ao seu redor e parecia entender a todo o tempo que era um mundo que não lhe pertencia. “E esse tempo todo, a Maria ficou assim: calada, só pensando. [...] calada até não poder mais, testa franzida, parece que ela tá sempre pensando uma coisa com força” (BOJUNGA, 2006, p. 19).

Percebe-se, a partir daí, que a autora procura estabelecer conexão entre os sentimentos da menina silenciosa e do leitor envolvido com ela. No decorrer de toda a narrativa percebe-se, por exemplo, que Maria não tinha identidade diante da avó, sua vivência no circo, seus pensamentos, seus sentimentos, suas vontades nada era manifestado. E esse não reconhecimento da identidade mostra todo o preconceito social que a avó tinha com a vida que a neta antes levava.

A partir dessa privação de identidade, se externam na história de Maria os eventos de desigualdade social acerca da crítica acirrada com relação ao capitalismo, o que inicialmente é colocado pela Dona Maria Cecília, avó da menina órfã, mulher rica e detentora do poder, que se dispõe na condição de um dos opressores representados na obra. Ela deixava claro em seus discursos que as coisas materiais regem a vida.

[...] Eu vim buscar você pra passear. Vamos fazer cada passeio tão bonito que você nem imagina. – Abriu uma bolsa de couro, com fecho e corrente de ouro. Tirou lá de dentro bola, boneca, carrinho. – Olha quanto presente vovó trouxe pra você. – Eram brinquedos diferentes, coisa recém-inventada, assim que saíam da bolsa eles desatavam a crescer.

A Menina ficou encantada; estendeu a mão.

– Claro, minha boneca, toma, pega. Tudo que você quer a vovó dá. (BOJUNGA, 2006, p. 87)

Lygia Bojunga recompõe a infância da pequena Maria no decorrer do plano imaginário. Um passado esquecido representado na linguagem da narrativa por algumas ferramentas simbólicas e apuradas de sentido, como a própria corda, presente na vida de Maria em sua análise diária sobre o mundo (CAMPOS, 2004). Ao usá-la, a personagem parece entrar no maravilhoso mundo dos sentidos, onde podia pensar, imaginar e se expressar, sem ser oprimida por ninguém.

É imprescindível ainda destacar outras palavras com sentido conotativo usadas na obra e importantes para a reflexão total dela: a *janela*, os *corredores*, os *andaimas* e as *portas*, por exemplo, apontam ao leitor outras formas de exteriorização do espaço interior da personagem Maria, as quais servem de apoio às descobertas sobre a vida de seus pais, de sua avó e de si mesma.

Era uma porta diferente de tamanho e de feio, diferente de pintura também parecia que estavam experimentando cor: tinha uma porção de pinceladas, cada uma de uma tinta. Maria abriu a porta bem de leve e bem devagar. Mas sem medo. Era um quarto vazio. Maria fechou a porta, e ficou muito tempo ali parada, no meio de coisa nenhuma (BOJUNGA, 2006, p. 123).

Ademais, ainda é necessário assegurar que além de Maria, outros personagens são fundamentais para suas interrogações e compreensões: os amigos do circo, Foguinho e a Mulher Barbuda, Quico e Pedro e aqueles que têm o propósito de mantê-la presa dentro de si que são avó, Dona Maria Cecília Mendonça de Melo, bem como a professora particular, Dona Eunice, contratada pela avó rica. Segundo Campos (2004), a autora deixa à mostra as tentativas do narrador de fotografar a alma humana, de retratar sentimentos e sensações que não estão à vista, mas que são imprescindíveis para o entendimento do texto como um todo.

O tempo vai passando, mais portas vão aparecendo, e Maria vai abrindo elas todas, e vai arrumando cada quarto, e cada dia arruma melhor, não deixa nenhum cantinho pra lá. Num quarto bota o homem que ela vai gostar; no outro, os amigos que ela vai ter. Arruma, prepara, prepara: ela sabe que vai chegar o dia de poder escolher (BOJUNGA, 2006, p. 125).

A leitura da obra *Corda Bamba*, através da personagem principal, constrói a ideia de que o indivíduo deve sempre ter uma infância idealizada. O enredo evidencia que criança é participante ativa na sociedade pelo fato de que sua personalidade começa a ser formada pelas transformações sociais as quais ela se insere.

No Capítulo *O Presente de Aniversário*, de *Corda Bamba*, Maria vê:

[...] uma sala de jantar muito grande, com uma porção de janelas dando pra um jardim bonito, mas tudo de vidro fechado.
 [...] E na sala tinha uma festa de aniversário: a Menina estava fazendo sete anos.
 Tinha uma mesa compridíssima, tapada de toalha de renda. E um monte de doces e salgadinhos.
 [...] uma beleza. Mas só tinha duas pessoas na festa: a Menina e Dona Maria Cecília Mendonça de Melo (BOJUNGA, 2006, p. 91).

Os detalhes na descrição da escritora demonstram a incoerência entre a fartura de uma festa infantil e a falta de alegria. O fato de a festa não ter convidados revela o egoísmo de ter tudo só para si que a avó da menina demonstrava.

[...] Você quase não brinca com seus brinquedos, resolvi então ter dar uma coisa diferente pra ver se você gosta mais.
 A Menina ficou curiosa, chegou junto da caixa e apalpou. Foi desmanchando o laço de fita devagar. Não era urso, não era girafa, será que era coisa de comer? Mas assim tão grande
 [...] Maria ficou rodeando a mesa pra poder ver o presente: de onde só dava pra ver a cara da Menina: testa franzina, boca meio aberta.
 [...] A Menina chegou perto da avó e cochichou:
 – Mas, Vó, gente se compra?
 – Quem dinheiro feito eu compra tudo (BOJUNGA, 2006, p. 95 - 97).

A autora ainda manifesta uma nova visão de criança, respeitando sua fragilidade e sua mente em desenvolvimento. Especificamente na obra infantojuvenil, *Corda Bamba* (2006), tem-se a narração sendo feita por uma criança, que demonstra seus sentimentos a um público também considerado criança. Isso sugere que os leitores crianças e jovens adolescentes adentrem nos sentimentos demonstrados pela protagonista. Isto é, a inserção na obra enquanto leitor reflexivo levando em consideração sua recepção de leitura literária diante dos eventos de desigualdade social e, sobretudo, violação dos direitos de cidadania.

Logo, a leitura da narrativa sugere uma sistemática visão de referências ideológicas e sociais, conforme reflete Coelho (2000):

Na verdade, desde as origens, a literatura aparece ligada a essa função social: *atuar sobre as mentes*, nas quais se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, nos quais se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem

[...]

No encontro com a literatura (ou com a arte em geral), os homens têm a oportunidade de ampliar, *transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida...* (COELHO, 2000, p. 29).

Procura-se colocar ao jovem leitor um convite às leituras de *Corda Bamba* (2006): o leitor começa a resgatar a identidade de cada personagem já nas primeiras páginas; em sua participação na vida de Maria, vê o opressor acima do oprimido, como criança participante ativa e crítica de uma sociedade desigual.

É nessa perspectiva que se compreende a literatura como representante de leitura de uma sociedade que acrescenta aspectos estéticos ao leitor. Na obra em discussão, a autora dá espaço ao leitor para atuar criticamente com eventos de desigualdades sociais expressos na narrativa e que são circundantes na realidade. Para Cândido (2006), por exemplo, para a compreensão da obra, é necessária uma observação de seu condicionamento social.

O autor ainda acrescenta que ao conduzir perspectivas de ligação entre sociedade e literatura, é feita uma investigação de influências de estrutura social, valores e ideologias. Tais influências marcam, segundo o autor, os quatro momentos da produção: a) o artista, sob o impulso de uma necessidade interior, orienta-o segundo os padrões da sua época; b) escolhe certos temas; c) usa certas formas; e d) a síntese resultante age sobre o meio.

Com ênfase ao momento descrito na primeira fase, é curioso se observar que Lygia Bojunga segue padrões de sua época, numa sociedade desigual e que é tão atual como as desigualdades reveladas na sociedade hodierna. A desumanização e as punições sociais, por exemplo, são claras na narrativa de *Corda Bamba* (2006) as quais elevam a violação dos direitos humanos. Isso, através dos encontros das aflições da menina Maria e dos personagens que sofrem medidas dessa desvalorização por parte do opressor presente nos eventos da narrativa que evidenciam a temática social.

Nesse leque de discussões acerca de Literatura e Direitos Humanos, acredita-se que o valor estético se faz presente nesse ponto de forma relevante para os estudos aqui desenvolvidos e para se por em prática nas aulas de literatura das escolas regulares.

Para tanto, faz-se necessário um planejamento amparado nessas discussões, além de ações com o propósito de formar o leitor literário sob a perspectiva da estética do texto e a ampliação e/ou ruptura do horizonte de expectativa do leitor enquanto atuante crítico diante de seu texto. A seguir, são apresentadas algumas reflexões necessárias à Teoria da Estética da Recepção que culminou na aplicação do método recepcional como uma das possibilidades de leitura com prazer a partir da motivação.

4 TEORIA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E O MÉTODO RECEPTACIONAL NA LITERATURA INFANTOJUVENIL

Na literatura infantojuvenil, ao considerar o fato de que é um adulto que escreve para criança, e que é um adulto que precisa analisar e julgar as características da obra antes de ela ser lida pela criança, há a necessidade também de análise às diferentes formas de recepção da obra, bem como acerca do contexto histórico-social de sua ocorrência.

A prática de sala de aula por sua vez se faz a partir desse trabalho de planejamento e adoção das estratégias metodológicas pelo professor. Sendo assim, ele representa o sujeito responsável pela análise e pelo julgamento da obra a ser colocada como proposta de prática de leitura para aluno. Para tanto, o desafio docente, conforme (SILVA, 2009), é planejar com base em procedimentos metodológicos que levem o aluno a uma leitura plena de significados e que venha a aguçá-lo o seu interesse pela leitura proposta.

Assim, provavelmente, ao participar da produção de sentidos do texto junto com o autor, os alunos entenderão a leitura como um processo capaz de propiciar a manifestação de ideias e a participação na produção de sentidos, como um processo intenso de interação com a obra.

Entretanto, para que tal prática não se faça apenas no viés da pedagogia, na qual a leitura de uma obra literária e sua interpretação objetivam tão somente ações soberanas da disciplina curricular, Feba (2011) atenta para o fato corriqueiro de o ensino de Literatura, de forma que o trabalho com o texto literário se exima de sua especificidade de ser arte.

Ao prefaciá-la a obra, Aguiar evidencia a questão voltada para o trabalho de motivação para uma leitura detentora de sentidos.

É preciso, pois, uma correção de rumos, no sentido de propiciar às crianças experiências enriquecedoras de leitura, em que a literatura se mostre como uma realidade possível, ativadora da imaginação e do conhecimento do outro e de si (FEBA, 2011, p. 8).

Assim, corrigir os rumos do problema com as metodologias, comumente aplicadas na maioria das escolas, implica criar situações de leitura com respaldos teóricos sobre o gênero literário em questão além de ações de trabalho que

observem características emocionais do leitor. Desse modo, tomando a formação do leitor como a função social da leitura há, além do ensino tradicional da literatura, que enfatiza uma interpretação literal sem levar em consideração o caráter artístico do texto, diversos métodos de abordagem textual que levam o sujeito a ser detentor da referida função, a social.

Nesse sentido, acerca da escolha do Método Recepcional da Literatura, tendo como referência principal as perspectivas colocadas por Bordini (1988), tem-se que:

A concepção de educação ligada à noção de transformação sociocultural que só se viabiliza através de um ensino voltado para a realidade do aluno e que deseja alcançar, como dividendo final, uma postura crítica ante o mundo e a *práxis* social. Toda a atividade de leitura deve, em consequência dessas premissas, resultar num fazer transformador: numa leitura em que o aluno descobre sentidos e reelabora aquilo que ele é e o que pode ser (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 43).

Com essa escolha, centrados no sujeito leitor, que é o aluno, o qual descobre sentidos mediante as leituras feitas, entende-se que o presente estudo se desenvolve mediante as abordagens teóricas sobre a Estética da Recepção enquanto método. Uma vez que as maneiras a partir das quais o aluno tem contato com a leitura são essenciais na sua construção leitora.

4.1 Aspectos Relevantes da Teoria Estética da Recepção de Jauss

Nas reflexões da Teoria Literária que tem o texto oral e escrito como objeto de estudo, verifica-se que o foco de análise se relaciona muito fortemente à relação autor-obra, enquanto que o leitor, em estudos tradicionais, é tido como um sujeito passivo diante da leitura. Essa discussão em muito se refere às reflexões de Freire (1996), tecidas em *Pedagogia da Autonomia*, em que o aluno é unicamente um mero receptor do conhecimento, nunca contribuindo na construção dos seus saberes.

É nessa perspectiva que se encaixa a discussão acerca da Estética da Recepção a qual envolve o sujeito leitor como ativo e autônomo. Essa estética da recepção é uma corrente teórica apresentada por Hans Robert Jauss, escritor e crítico literário alemão, que teve seu ponto de partida em 1967, na aula inaugural na Universidade de Constança, República Democrática Alemã.

Na palestra denominada “*O que é e com que fim se estuda história da literatura*”, proferida por Jauss, apresentou forte contradição, ao mencionar o descrédito da história da Literatura, Jauss foi considerado um dos mais inflexíveis críticos da época (JAUSS, 1994).

A contradição abalou as teorias defendidas, até então pelo Grupo de Berlim. Os preceitos formalistas da literatura foram postos em questão por Jauss, que categoricamente defendeu que o formalismo literário despoja a leitura de uma dimensão inerente à sua natureza de fenômeno estético e de sua dimensão social, que é atribuir significado ao seu público (JAUSS, 2001). Daí surge também a ligação ao que foi difundido por Jauss ao termo *Recepção*: como o texto recebe quem o lê, quem dele se apropria?

O panorama social da década de 1960 já denunciava essa inquietação, já que os estudantes universitários, descontentes com os formalismos, colocavam em questão os métodos de ensino da teoria literária que exclusivamente se organizavam de forma cronológica de autores e clássicos. É importante ainda salientar que repensar valores e mudanças de concepções acerca do referido ensino era necessidade vigente (JAUSS, 2001).

Em outras palavras, privilegiar o leitor, como sujeito histórico, social e, sobretudo, autônomo era ponto fundamental da Teoria da Estética da Recepção. “Considerando-se que, tanto em seu caráter artístico quanto em sua historicidade, a obra literária é condicionada primordialmente pela relação dialógica entre literatura e leitor” (JAUSS, 1994, p. 23).

Desse modo, ao levantar posicionamento para o estudo literário voltado para o leitor e sua interação com o texto, o que antes se resumia aos fatores puramente cronológico e biográfico, com a Estética da Recepção, Jauss enfatiza a primazia de se dar autonomia e reconhecimento à construção de sentidos no texto literário. “A estética da recepção apresenta-se como uma teoria em que a investigação muda de foco: do texto enquanto estrutura imutável, ele passa para o leitor” (ZILBERMAN, 1989, p. 10).

A lógica da Estética da Recepção é difundir a perspectiva de que o autor é o único detentor de sentidos do texto. Para a recepção de um texto, cabe ao sujeito leitor a abertura para a rerepresentação e para a recriação de percepção da obra. Nessa acepção, o texto deixa de ser mera organização linguística disposta por ideias de alguém e passa a ser base para a produção de sentidos do sujeito. O leitor

pode, assim, se desprender das essências estruturalistas/funcionalistas que atribuía, sobretudo, à textualidade e à função de controle para a interpretação crítica e atuante de um texto (ZILBERMAN, 1989).

Nesse sentido, entende-se que o leitor participante da leitura pode qualificar esteticamente uma obra por meio de sua recepção inicial e de uma leitura que está entrelaçada com suas vivências anteriores. Além disso, acrescenta o que há de melhor ou de pior nas contribuições do autor da obra enquanto interage no mundo literário do momento, vivencia a história, elucidando-a na realidade.

É imprescindível ainda ressaltar que a Teoria da Estética da Recepção explora o valor da experiência estética a partir do relacionamento entre a obra e o leitor, concomitante, ao conhecimento e ao prazer. Zilberman (1989), baseando-se no ponto de vista de Jauss (1994), diz que:

Jauss não acredita que o significado de uma criação artística possa ser alcançado, sem ter sido vivenciado esteticamente: não há conhecimento sem prazer, nem recíproca, levando-o a formular um par de conceitos que acompanham suas reflexões posteriores: os de fruição compreensiva [*verstehendes Geniessen*] e compreensão fruidora [*geniessendes Verstehen*], processos que ocorrem simultaneamente e indicam como só se pode gostar do que se entende e compreender o que se aprecia (ZILBERMAN, 1989, p. 53).

O leitor, nesse âmbito, passa a ser o principal condutor da Teoria da Estética da Recepção. Fica, portanto, evidente o efeito artístico que um texto causa em seu leitor, bem como as maneiras como o leitor tem contato com o texto.

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 com outras 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-se, assim, o próprio significado histórico de uma obra tornando visível sua qualidade estética (JAUSS, 1994, p. 23).

Portanto, literatura é como um processo de comunicação que envolve sempre três elementos interdependentes: o autor, a obra e o público. A questão maior de Jauss na Palestra da Alemanha em 1967 foi se antepor às correntes marxista e formalista.

Os formalistas difundiram as bases teórico-metodológicas da literatura, recusando de forma expressa interpretações extraliterárias do texto, uma sociologia da literatura, uma doutrina baseada em regras formais as quais privilegiam

unicamente a essência do texto. Já o Marxismo considera a Literatura como resultado unicamente de fenômenos sociais. Um método imanentista, isto é, inerente ao mundo concreto e material que primazia a leitura de uma obra literária relativamente sob o olhar social da mesma (JAUSS, 1994).

“Ambos os métodos, o formalista e o marxista, ignoram o leitor em seu papel genuíno, imprescindível tanto para o conhecimento estético quanto para o histórico: o papel do destinatário a quem, primordialmente, a obra literária visa” (JAUSS, 1994, p. 23).

Nas palavras de Jauss (2001), a Teoria da Estética da Recepção permearia:

[...] oportunidade de uma nova teoria da literatura, exatamente não no ultrapasse da história, mas sim na compreensão ainda não esgotada da historicidade característica da arte e diferenciadora de sua compreensão. Urgia renovar os estudos literários e superar impasses da história positivista, os impasses da interpretação, que apenas servia a si mesma ou a uma metafísica da “écriture”, e os impasses da literatura comparada, que tomava a comparação como um fim em si (JAUSS, 2001, p. 47).

A correlação entre literatura e leitor, segundo o autor supracitado, levando em consideração as correntes do Marxismo e do Formalismo, configura-se a partir da implicação estética ao se pôr ou antepor uma obra a outras lidas anteriormente e na implicação histórica a qual consiste em fundamentar o significado das ideias colocadas na obra ao longo do tempo. A segunda é continuidade da primeira, pois para Jauss (1994) não deve haver espaços entre a contemplação histórica e a contemplação estética de um texto literário.

Minha tentativa de superar o abismo entre literatura e história, entre o conhecimento histórico e o estético, pode, pois, principiar do ponto em que ambas aquelas escolas pararam. Seus métodos compreendem o fato literário encerrado no círculo fechado de uma estética da produção e da representação (JAUSS, 1994, p. 22).

Endente-se, dessa maneira, que Jauss (1994) reflete que essas teorias privam a literatura de uma dimensão que é componente essencial tanto de seu caráter estético quanto de sua função social, que é a dimensão de sua recepção e de seu efeito. Leitores, ouvintes, espectadores – o fator público, em geral - desempenham nessas teorias literárias uma função extremamente limitada.

Jauss (1994) ainda formulou sete teses com pretensão de fundamentar suas afirmações. As quatro primeiras com condição de premissas e as últimas três para caracterizar seu tipo de metodologia. Em síntese, as quatro teses primeiras são

basilares à estética do texto literário. O autor as coloca como fundamentações da história da literatura do ponto de vista da recepção executadas a partir da diacronia, da sincronia e da relação entre literatura e vida prática. Assim, cada leitura é passível de dinamicidade e de grande multiplicidade de interpretações.

A primeira tese coloca que a obra literária possui caráter dialético entre a obra e seu leitor “na medida em que desejem imitá-la, sobrepujá-la ou refutá-la”. (JAUSS, 1994, p. 26). A segunda tese aponta a função que a análise literária tem de reconstruir o horizonte de expectativa ao designar leitor e recepção como principal foco de análise (ZAPPONE, 2005).

A terceira tese aponta o horizonte de expectativas dos leitores e a experiência nova de uma obra com a noção, a partir da qual o caráter artístico pode ser medido: a noção de distância estética, isto é, os níveis de aproximação ou distanciamento entre a obra e as expectativas nelas direcionadas pelo leitor (ZAPPONE, 2005).

Na quarta tese, Jauss dispõe o conceito de fusão de horizontes, ou seja, a consciência do leitor ao interpretar determinado texto se envolve num processo histórico. Ele “entende que os sentidos de um texto são construídos ao longo da história [...] a reconstrução do horizonte de expectativa de uma obra é um aspecto fundamental para essa construção de sentido” (ZAPPONE, p. 2005, 160) o que influencia a maneira como se dá essa leitura. Assim, “só se pode compreender um texto quando se compreendeu a pergunta para qual ele constituiu uma resposta” (JAUSS, 1994 p.37).

Em suma, Jauss (1994) afirma que:

O horizonte de expectativa de uma obra, que assim se pode reconstruir, torna possível determinar o seu caráter artístico a partir do modo e do grau segundo ela produz seu efeito sobre um suposto público. Denominando-se distância estética aquela que medeia entre o horizonte de expectativa preexistente e a aparição de uma obra nova – cuja acolhida, dando-se por intermédio da negação de experiências conhecidas ou da conscientização de outras, jamais expressas, pode ter por consequência uma —mudança de horizontes –, tal distância estética deixa-se objetivar historicamente no espectro das relações do público e do juízo da crítica (sucesso espontâneo, rejeição ou choque, casos isolados de aprovação, compreensão gradual ou tardia) (JAUSS, 1994, p. 31).

A quinta tese considera o aspecto diacrônico da obra, conferindo que as releituras de uma obra podem trazer modificações importantes, situando, historicamente, no sentido de interpretações, em um momento diferente daquele que

foi produzida. Nesse sentido, essas releituras acerca da Estética da Recepção inferem um leque de possibilidades, que, por sua vez, levam a adquirir novos sentidos a cada nova leitura permitindo reavaliações de leitores sobre os textos literários (ZAPPONE, 2005).

Segundo Jauss (1994):

[...] as mudanças das séries literárias somente perfazem uma sequência histórica quando a oposição entre a forma velha e a nova dá a conhecer, também, a especificidade de sua mediação [...] uma obra pode legar como leituras possíveis para os públicos posteriores, ou seja, depende de seus significados (JAUSS, 1994, p. 43).

A sexta tese evidencia o caráter sincrônico da leitura de uma obra, bem como a importância de ressaltar que, além de a leitura a partir da história de recepções num momento diacrônico, ao considerar a leitura através do tempo, deve-se articular essa leitura levando em consideração sua relevância numa determinada fase ou época (ZAPPONE, 2005).

A contemplação puramente diacrônica [...] somente alcança a dimensão verdadeiramente histórica quando rompe o cânone morfológico, quando confronta a obra importante do ponto de vista da história das formas com os exemplos historicamente falidos, convencionais, do gênero e, além disso, não deixa de considerar a relação dessa obra com o contexto literário no qual ela, ao lado de outros gêneros, teve de se impor (JAUSS, 1994 p. 48).

Na sétima tese, Jauss chama atenção ao observar os aspectos diacrônico e sincrônico simultaneamente, voltando-se para a culminância da literatura na vida social de seu leitor. Assim, há o rompimento do seu horizonte de expectativas, pois viabiliza uma visão crítica a autônoma fazendo inter-relação entre a leitura da obra atualmente lida à leitura de obras posteriores (ZAPPONE, 2005).

Ainda é imprescindível salientar que ao abarcar a experiência cotidiana do leitor, Jauss pretende que a literatura seja pensada não apenas de termos de seus efeitos estéticos, mas também a partir dos efeitos éticos, sociais, psicológicos que possa suscitar (ZAPPONE, p. 2005, 161).

É válido perceber que, de acordo com o autor supracitado, as maiores contribuições de Jauss para a crítica literária dos anos 1960 até os dias de hoje foi a de repensar em como focar o sujeito que lê e participa dialogicamente de uma leitura literária para além das noções de cronologia desta literatura.

Zappone (2005) ainda diz que:

A estética da recepção e suas vertentes providenciam um espaço, não novo, mas mais amplo, para que se pense a literatura como categoria histórica e social e, portanto, em contínua transformação. Nesse sentido, sua crítica aos modelos tradicionais de historiografia literária é plenamente válida e pertinente (ZAPPONE, p. 2005, 198).

Como teoria ampla, a Estética da Recepção propõe o envolvimento dos elementos do processo de comunicação quando analisa uma obra literária, enfatizando, sobretudo, o receptor. Assim, percebe-se que os anos que precedem a década de 60 formularam um novo conceito de leitor, dotado de experiência estética e que tem um lugar privilegiado na literatura. Todo esse processo pode ser realizado, segundo Zilberman (2019), através de metodologias sistematizadas para uma leitura que se concretiza como uma prática que se exerce individualmente, mas que resulta da concepção que a sociedade formula para as classes e as pessoas que a compõe.

Sendo assim, os desafios do professor de hoje se relacionam a conduzir metodologias voltadas para a formação do leitor literário, uma vez que o esse leitor é completo de experiências de leitura, característica que dificilmente se encontra no contexto escolar atual. O planejamento e a adoção de estratégias metodológicas que insiram e conduzam o aluno como protagonista no processo de construção leitora e, acima de tudo, como sujeito ativo no sentido de interação textual com aquilo que lê, de forma a ler, reler, compreender, vivenciar e relacionar o texto à sua vivência cotidiana.

4.2 O Método Receptional da Literatura

A prática de formação de leitores na escola é indubitavelmente um desafio pedagógico diário. Certamente um dos maiores desses desafios é planejar e promover estratégias de ensino para uma educação literária que se firme como uma prática detentora de sentidos, uma leitura relevante para além do contexto escolar.

Nessa perspectiva, tomando como ponto de partida o objetivo de criar situações de leitura motivadoras, se discutirá o Método Receptional da Literatura,

ancorado diretamente na Teoria da Estética da Recepção que se manifestou na década de 60 por Hans Jauss.

Entende-se, inicialmente, que a leitura só se concretiza quando passa a ter relevância sociocultural para o leitor e, nesse contexto, o método recepcional apresenta-se como uma estratégia que se sobressai para alcançar tal relevância, visto que o sujeito leitor é o elemento fundamental no processo de interação da tríade leitor-texto-autor.

“A obra de arte é um signo, porque a significação é um aspecto fundamental de sua natureza, mas ela só se concretiza quando percebida por uma consciência, a do sujeito estético” (ZILBERMAN, 1989, p. 21). Em complemento, a autora reflete que:

[...] a estética da recepção apresenta-se como uma teoria em que a investigação muda de foco: do texto enquanto estrutura imutável, ele passa para o leitor, o ‘terceiro estado’, conforme Jauss o designa, seguidamente marginalizado, porém não menos importante, já que é condição da vitalidade da literatura enquanto instituição social. (ZILBERMAN, 1989, p. 10-11).

O método recepcional prevê práticas motivacionais para a formação do leitor literário, que está em contato com a literatura, e que tem a chance de apropriar-se de um texto carregado de ideias plurissignificativas. “Todos os livros favorecem a descoberta de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 13). Além disso, é preciso levar em consideração a importância da leitura para além da diversão, já que ela é imprescindível como ferramenta de reflexão nas mais diversas esferas de circulação social.

Segundo Bordini e Aguiar (1988):

[...] a tarefa de uma metodologia voltada para o ensino da literatura está em, a partir dessa realidade cheia de contradições, pensar a obra e o leitor e, com base nessa interação, propor meios de ação que coordenem esforços, solidarizem a participação nestes e considerem o principal interessado no processo: o aluno e suas necessidades enquanto leitor, numa sociedade em transformação (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 40).

O método tem seus fundamentos nos pressupostos teóricos da estética da recepção a qual “funde-se na atitude participativa do aluno em contato com os diferentes textos” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 85). Ademais, essa afirmação tem por base as teses de Jauss que se estendem a partir da noção do termo Horizonte

de Expectativas, que se refere à memória literária representada pelas leituras e aquisições culturais antes realizadas.

O autor resume o que seriam os conhecimentos prévios do leitor acerca de uma bagagem de leitura e que, em contato com a leitura nova, será ou não ampliada a depender do período histórico em que o leitor se encontra. Sendo assim, compreender o texto é um processo fundamental para se obter uma boa recepção e se faz a partir de um conjunto de experiência de leitura.

Nessa perspectiva, ao expor as vivências do leitor, destacam-se os horizontes de expectativas dele como um ser social participante de sua leitura. O horizonte de expectativas deve, portanto, funcionar como ferramenta capaz de romper o caráter emancipatório de uma obra. E essa ruptura conduz o leitor a conhecer e preencher lacunas, além de experimentar e acrescentar possibilidades à obra.

Observa-se, então, que sobre o leitor:

Esse horizonte é o do mundo de sua vida, com tudo que o povoa: vivências pessoais, sócio-históricas e normas filosóficas, religiosas, estéticas, jurídicas, ideológicas, que orientam ou explicam tais vivências. Munidos dessas referências, o sujeito busca inserir o texto que se lhe apresenta no esquadro de seu horizonte de valores. Por sua vez, o texto pode confirmar ou perturbar esse horizonte, em termos das expectativas do leitor, que o recebe e julga por tudo o que já conhece e aceita. O texto, quanto mais se distancia do que o leitor espera por hábito, mais altera os limites desse horizonte de expectativas, ampliando-os (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 87).

É, dessa maneira, através da experiência do aluno em contato com o texto, que a produção literária fará sentido. E a proposta com a literatura infantojuvenil visa a propiciar a ampliação dos horizontes de expectativa do leitor, através de leituras que desafiem sua compreensão e auxiliem no processo de emancipação do sujeito e construção de novas perspectivas.

Ainda se faz imprescindível destacar que, Segundo Bordini e Aguiar (1988), o método da recepção é organizado em cinco etapas que possibilitam o trabalho conjunto entre professor e aluno, tendo como base o texto.

Essas etapas tencionam como ponto inicial a (1) Determinação do Horizonte de Expectativas que professor faz a verificação dos interesses em relação ao tema a ser tratado na obra. Posteriormente, a etapa do (2) Atendimento de Expectativas, em que professor precisa apresentar os textos com grandes possibilidades de agradar os alunos e, sobretudo, estar de acordo com o nível de entendimento deles.

A etapa seguinte Bordini e Aguiar (1988) denominam de (3) Ruptura do Horizonte de Expectativas, que é a prática de expor sequências de ideias que sejam possíveis a divergir de tudo o que o aluno antes conhecia. Em suma, “o método recepcional funde-se na atitude participativa do aluno em contato com os diferentes textos” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 85).

Nas duas últimas etapas: (4) Questionamento do Horizonte de Expectativas tidas como fases que trazem respaldo a reflexões e a autoavaliações sobre o que já foi trabalhado; e a (5) Ampliação do Horizonte de Expectativas, ou seja, a viabilidade de novas leituras com a exigência do leitor na ação de autonomia, percepções múltiplas e criticidade frente ao texto.

Nesse sentido, mais uma vez se destaca a importância da adoção de estratégias para uma melhor recepção de obras literárias diversas pelo aluno, a fim de que esse aluno seja tido verdadeiramente como sujeito ativo e desenvolva um processo leitor voltado sistematicamente para a leitura não por obrigação ou mero cumprimento de atividades tradicionais, mas uma leitura feita por prazer, com a construção de pensamentos, reflexões, com contextualizações para com a sociedade e, acima de tudo, com a construção da criticidade nos alunos, que passarão a estar motivados para a leitura literária.

5 ASPECTOS DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresenta-se o caminho percorrido para a realização da pesquisa. Inicia-se caracterizando a escola campo; em seguida, os sujeitos envolvidos; e, por fim, os dispositivos metodológicos utilizados, de forma a caracterizar a pesquisa e a contextualizar as atividades aplicadas nas oficinas, a partir do Método Recepcional (BORDINI; AGUIAR, 1988) com a obra *Corda Bamba*, de Lygia Bojunga.

Com questionamentos iniciaram-se as etapas do trabalho de pesquisa enquanto indagações necessárias a fim de centrar uma melhor aplicação da proposta de intervenção à abordagem metodológica: Como eliminar o desânimo e o desinteresse pelo texto? Como promover a motivação para a leitura em uma sala de aula com alunos de diferentes ideias e pensamentos? Como incitar adolescentes a vivenciar experiências através da leitura literária?

É fato que a recepção do texto literário é alcançada à medida que o leitor, enquanto sujeito, toma para si a essência da literatura. Uma leitura subjetiva que acontece a partir da participação do leitor com o texto em leitura. Desse modo, trabalhar passo a passo as etapas do método recepcional da literatura levando em consideração o leitor como sujeito ativo do processo tornou-se fundamental na metodologia posta em prática, o que passaremos a apresentar além dos dados referentes ao campo de pesquisa e os sujeitos envolvidos.

5.1 Escola Campo de Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma turma de 9ª ano do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual, localizada no município de Sapé-PB. Trata-se de uma instituição de grande porte mantida pelo Estado, administrada pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba e que vem desde a sua criação funcionando no prédio do Centro de Formação e Treinamento de Professores de Sapé, Paraíba.

O Centro de Formação de Professores, ou apenas Centro, como é chamado popularmente, até 2010 era espaço para reuniões de formação continuada e de

magistério de professores de várias cidades circunvizinhas. Atualmente essas atividades de formação no magistério não mais funcionam e o prédio é utilizado para sediar o funcionamento de aulas do ensino regular.

O prédio conta com mais de 20 (vinte) salas de aula, sala de informática, biblioteca, sala de multimídia, laboratório de robótica, quadra poliesportiva, pátio para recreação, secretaria totalmente informatizada, entre outros espaços. Entretanto, muitos desses espaços necessitam de reparos ou reformas, a exemplo da quadra que está interditada por normas de segurança.

A instituição foi fundada em 1966, com pequenas turmas de crianças objetivando complementar as atividades desenvolvidas pelo Centro de Formação e Treinamento de Professores de Sapé. Essas turmas das séries iniciais do ensino fundamental eram usadas inclusive para que os alunos do curso de Magistério, oferecido pelo Centro pudessem observar e pôr em prática das teorias vistas nas aulas no que se refere ao aprimoramento dos conhecimentos teóricos e práticos.

Segundo os documentos de registro da história da instituição, com o sucesso metodológico alcançado desse início, bem como devido à necessidade de uma escola para servir de campo de estágio para os professores-alunos nos anos posteriores, a escola passou a ser alvo de aplicação dos novos métodos e técnicas construídos através do aprendizado acumulado pelo curso realizado no Centro de Treinamento. Em 1972, passou a ser Escola Estadual, havendo a implantação da 2ª fase do 1º grau, atualmente anos finais do Ensino Fundamental.

No ano de 1990, o prédio da escola por uma grande reforma e expansão a fim de oferecer um maior o atendimento de alunos à sociedade. A escola era uma das mais renomadas da região. Atualmente a referida instituição conta com mais de 1300 alunos matriculados do 6º (sexto) ao 9º (nono) ano do Ensino Fundamental, que funciona nos turnos manhã e tarde.

Além disso, pode-se constatar ainda que a referida instituição de ensino enfrenta problemas acarretados por mudanças constantes no ensino, além de enfrentar despreparo, ausência e falta de acompanhamento dos pais, bem como carência afetiva, falta de recursos, evasão e desestímulo dos alunos.

A escola apresenta um corpo docente capacitado e comprometido com os objetivos do processo ensino-aprendizagem. A maioria dos professores foi admitida através de concurso público e uma pequena parcela é prestadora de serviços. A referida escola objetiva atender o disposto nas Constituições Federal e Estadual, na

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Estatuto da Criança e do Adolescente, além de ministrar o Ensino Fundamental observando a legislação e as normas especificamente aplicáveis. Sua ação educativa é, primordialmente, fundamentada nos princípios da universalização de igualdade de acesso, permanência e sucesso, da obrigatoriedade da Educação Básica e da gratuidade escolar.

Desse modo, a proposta de ensino é pautada em uma escola de qualidade, democrática, participativa e comunitária, como espaço cultural de socialização e desenvolvimento do/a educando/a visando também preparar os alunos para o exercício da cidadania através da prática e cumprimento de direitos e deveres.

5.2 Os Sujeitos

A pesquisa foi aplicada em uma turma do 9º ano da Escola Estadual. Possui 23 alunos, 15 deles oriundos da área urbana e 8 da área rural. A maioria dos alunos encontra-se dentro da faixa etária para a fase de aprendizagem em questão, variando entre os 14 e 15 anos.

O nível socioeconômico do alunado é baixo e boa parte reside na zona rural. Atividades domésticas, auxiliares de serviços gerais, agricultores, pedreiros e/ou comerciários são algumas profissões ocupadas por quase todos os pais. Alguns pais, segundo registros das fichas de matrículas, não têm profissão. Praticamente todos os alunos são cadastrados no programa Bolsa Família do Governo Federal.

A professora responsável por lecionar língua portuguesa é a própria pesquisadora deste estudo, a qual, junto à equipe docente da escola, vem traçando estratégias diversas para melhorar o desempenho dos alunos, os quais, mesmo diante de muitas estratégias metodológicas para a melhoria da leitura, da escrita, da compressão e da interpretação, ainda apresentam nível de ensino abaixo do esperado.

5.3 Dispositivos metodológicos

Esta é uma pesquisa-ação, de natureza aplicada e intervencionista, pois seu objetivo é produzir conhecimentos para aplicação prática. Utilizam-se os conhecimentos teóricos a fim de traçar estratégias capazes de auxiliar na construção de habilidades leitoras, bem como o interesse e a capacidade de contextualização e criticidade necessários à leitura do texto literário, neste caso, a obra *Corda Bamba* de Lygia Bojunga. Os procedimentos de aplicação dos métodos e suas respectivas etapas buscaram assegurar a eficácia da pesquisa, dando ênfase aos aspectos referentes à leitura, compreensão e interpretação, suas relações com a sociedade, à apreensão do letramento literário.

A pesquisa partiu da inquietação voltada às observações do nível de leitura, criticidade e interesse dos alunos da turma em que as oficinas foram desenvolvidas. Possui um caráter descritivo/interpretativo, partindo da análise de textos temáticos diversos, reflexões tecidas das obras discutidas e a partir das oficinas aplicadas. Observamos ainda, como afirma Gil (1999), a aproximação dos fenômenos e fatos vividos na escola para se desenvolver, esclarecer e propor mudanças.

Nesse tipo de investigação, o pesquisador utiliza instrumentos que procuram qualidade no que foi apreendido, a partir das ações planejadas. Há preocupação dos investigadores com o contexto à medida que participam diretamente do local de estudo, motivados a alcançar mudanças sociais. Assim, é uma investigação-ação que consiste na recolha de informações sistemáticas até avaliar sua qualidade (PRODANOV, 2013).

Essa pesquisa-ação propôs, sobretudo, interação entre pesquisadores e pesquisados através de ações que buscaram a resolução de problemas de interesse de ambos. Prodanov (2013) assegura que a pesquisa-ação conceitua-se como uma tipologia de pesquisa social participante, com base empírica, concebida e realizada em associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual participantes do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Sendo assim, a análise de informações coletadas em campo com os alunos durante a aplicação das atividades de leitura, que formaram as oficinas, foi essencial para, a partir de conversas informais, debates temáticos, leituras individuais e coletivas, reflexões sociais, dentre outros recursos, se construísse um material concreto a respeito da eficácia da aplicação do método recepcional.

Dessa forma, a pesquisa em estudo versou por uma tendência qualitativa pretendendo, conforme nos apresenta Moraes (2003), aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa da informação, isto é, não pretendeu testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las; a intenção foi notoriamente a compreensão dos fenômenos que permeiam a sala de aula e que influenciam na consolidação da leitura e sua prática de maneira crítica e contextualizada.

Na aula inicial de aplicação da primeira oficina, foi proposto um questionário individual que objetivou identificar nos alunos perspectivas pessoais no tocante ao contato com a leitura. Tratou-se de cinco questões organizadas de maneira aberta e uma semiaberta. A interpretação dos dados coletados propiciou uma ampla leitura sobre os elementos observados, no que se refere ao processo de letramento dos educandos. Dessa forma, foram contemplados na análise os comentários acerca das dificuldades encontradas na execução do projeto e das estratégias utilizadas para superá-las.

O propósito maior da aplicação das oficinas foi analisar a eficácia da aplicação do Método Receptional (BORDINI; AGUIAR, 1988) na promoção do letramento literário e da motivação de que o ensino da literatura necessita. Na tentativa de minimizar problemas enfrentados no cotidiano pedagógico acerca do letramento literário, as práticas aconteceram nas aulas de Língua Portuguesa, especificamente, no ensino de literatura e consistiram na aplicação de oficinas de leituras planejadas mediante o desenvolvimento das estratégias propostas pelo Método Receptional. As atividades se desenvolveram em 15 (quinze) aulas, a partir a utilização de gêneros textuais, conversas, análises textuais, discussões temáticas, contextualizações críticas, etc.

Bordini e Aguiar (1988) assinalam que o sucesso do método receptional no âmbito do ensino de literatura se ratifica à medida que suas finalidades em relação ao aluno são alcançadas. São essas: 1) Efetuar leituras compreensivas e críticas; 2) Ser receptivo a novos textos e a leituras de outrem; 3) Questionar as leituras efetuadas em relação a seu próprio horizonte cultural. De modo que “O método receptional de ensino de literatura enfatiza a comparação entre o familiar e o novo, entre o próximo e o distante no tempo e no espaço” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 85).

A obra *Corda Bamba*, utilizada como base para o desenvolvimento da pesquisa, traz um modelo emancipatório de representação social a qual a autora manifesta no decorrer da narrativa. Conforme aponta Ceccantini (2011), Lygia Bojunga Nunes, nessa obra, aprofunda um tipo de representatividade que perpassa os padrões. Segundo ele, muito mais do que circunscrever as personagens infantis à sua faixa etária, a autora as representa de forma densa e mergulhada a conquista de uma existência autônoma e emancipatória.

A avaliação das atividades foi realizada ao término de cada oficina de maneira contínua e processual. Isto é, não foi aplicado nenhum instrumento avaliativo com perguntas e respostas tradicionais, mas foram tecidas discussões a fim de que os alunos participantes expusessem suas opiniões oralmente em relação ao que fora apresentado. Além disso, foi ainda aplicada uma proposta de produção textual ao término de algumas oficinas com o objetivo de verificar também por meio da escrita o que os alunos construíram acerca das discussões e atividades desenvolvidas.

Tendo em vista o papel do professor nas aulas de língua portuguesa, é imprescindível que se “garanta ao aluno a oportunidade de enfrentar o desafio da leitura, da escrita, da escuta, da fala, com todos os gostos e riscos que isso pode trazer” (ANTUNES, 2003, p. 166). Por esse motivo, a avaliação foi tida, conforme dito, como contínua e processual, de forma que se pudesse avaliar cada participação e interação dos alunos ao longo da realização das atividades. Em outras palavras, foi preciso incluir as habilidades e competências de leitura e escrita que os alunos já têm e, a partir delas, construir outras que confirmam aos alunos o desenvolvimento leitor que sempre está em evolução.

6 DA FICÇÃO AO COTIDIANO: A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA PRÁTICA

A proposta de intervenção foi desenvolvida com a realização de oficinas pautadas nas orientações das etapas do Método Receptional segundo Bordini e Aguiar (1988). Para tanto, utilizamos de recursos diversos, a exemplo do uso de vídeos, jornais, revistas, livros de leituras infantojuvenis, leituras de outros gêneros textuais, cartazes, dinâmicas, pesquisas, produções textuais, debates, etc.

Vale salientar que todas as ações do projeto foram passíveis de flexibilidade e/ou mudanças conforme o desenvolvimento das atividades e realidade cotidiana da turma. Os objetivos norteadores das aulas foram organizados com base na BNCC a qual estabelece como habilidade, dentre outras, “Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo em textos literários” (BRASIL, 2019, p. 125).

Antes de dar início ao trabalho de campo, foi comunicado o objetivo do trabalho e os eventuais esclarecimentos sobre a pesquisa aos pais dos alunos na reunião bimestral da turma. Após a conversa com os pais dos participantes da pesquisa, foi apresentado o Termo de Consentimento, pedindo autorização para que o estudo pudesse se efetivar.

Diante do objetivo geral, proposto para o desenvolvimento da presente pesquisa, este capítulo apresenta as reflexões construídas a partir dos resultados da pesquisa realizada. Previamente, foram feitas leituras a partir de referências bibliográficas, cujos autores abordavam a temática da literatura, da leitura e da aplicação do método receptional. No início da primeira oficina, foi aplicado um questionário com alguns alunos, a fim de diagnosticar o perfil leitor dos participantes.

Em seguida, foram aplicadas oficinas de leitura, que foram a base prática para todo o desenvolvimento da pesquisa e que objetivaram construir habilidades e competências leitoras nos alunos.

Para uma melhor compreensão e facilitar o entendimento da análise das respostas obtidas no questionário, formulou-se um código para os alunos participantes, como forma de manter em sigilo suas identidades: os alunos foram nomeados como sendo Aluno A, Aluno B, Aluno C assim, sucessivamente. É importante salientar que nem todos os alunos da turma responderam ao questionário, visto que muitos estavam ausentes no dia de início das oficinas e

aplicação do questionário diagnóstico. Ao total, 14 (catorze alunos) participaram dessa aplicação diagnóstica.

Em relação ao desenvolvimento das oficinas, seguem a descrição das ações praticadas, as quais seguem organizadas com as reflexões tecidas à luz de autores que discutem temáticas voltadas ao estudo desenvolvido.

6.1 A primeira Oficina: Determinação do Horizonte de Expectativas

A primeira etapa do método recepcional da literatura trata-se do momento em que são “detectadas as aspirações, valores e familiaridades dos alunos com respeito à literatura” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 89). Esse horizonte de expectativas pretende contemplar os valores prezados pelos alunos, estilos de vida, preferências e interesses pela leitura.

A oficina foi desenvolvida em duas aulas e objetivou detectar aspirações, valores e familiaridades dos alunos a respeito da Literatura. Para isso, foram aplicadas metodologicamente algumas estratégias, a saber: o questionário de identificação do perfil dos alunos (Apêndice 01) para levantar a concepção de leitura dos alunos participantes, o contato, bem como a prática de leitura; a apresentação geral do tema da atividade aos alunos e a justificativa para sua aplicabilidade.

Além disso, foi utilizado o gênero textual reportagem a fim de inserir a temática da obra que embasou a pesquisa e fundamentar as discussões temáticas, bem como questionar os alunos a respeito da igualdade social, oportunidades e condições sociais, temas importantes para a compreensão da obra de Lygia Bojunga. Os recursos utilizados foram: Aparelho *Datashow*, texto impresso e oralidade. Os questionários de diagnóstico foram recolhidos e usados para embasar as reflexões aqui apresentadas.

Quando se questionou os alunos se eles consideram a leitura uma prática importante, todos os participantes (14) asseguraram que sim. Dentre as justificativas dadas, destacam-se pelo teor de contextualização:

A leitura exercita nossa mente e aprendemos novas palavras (aluno A)
Pois além de obter conhecimento, nos ajuda nas redações (aluno B)

A leitura é importante para melhorar nossa escrita, ortografia e nossa leitura (aluno E)
porque a pessoa fica com uma boa imaginação e aprende melhor as coisas (aluno F).

Importante destacar acerca do reconhecimento dos alunos no tocante à importância da leitura, especialmente quando associada ao sentido de construção de novos saberes. No entanto, é preciso salientar que a prática leitora precisa ir além, perpassando toda a sociedade e contribuindo para a construção de saberes os quais são essenciais para a vivência em sociedade. Afinal, “a leitura é uma das práticas constitutivas da intimidade individual, remetendo o leitor a si mesmo, a seus pensamentos ou a suas emoções, na solidão e no recolhimento” (CHARTIER, 1999, p.151).

Quando se questionou se o aluno gosta de ler, 13 (treze) alunos responderam que sim e 1 (um) respondeu que não. Evidencia-se nas respostas dos participantes um sentido positivo para a leitura. Conforme apresentou o aluno B: “Sim, pois a leitura exercita a nossa memória quando lemos alguma informação no livro na escola”. Nesse contexto, é imprescindível destacar a associação de leitura a ser desenvolvida apenas na escola. Walty (2003) se posiciona a respeito, refletindo sobre a tendência de se associar a prática leitora apenas à escola, perspectiva defendida por muitas pessoas.

Quando se questionou se eles conheciam alguém que gosta de ler e o porquê de essa pessoa gostar de ler, todos os alunos responderam que sim. Alguns indicaram colegas, primos, mas nenhum indicou a professora de Língua Portuguesa ou algum professor de outra disciplina. Isso demonstra um distanciamento entre os alunos e os professores, embora esses sejam indubitavelmente o melhor e mais claro exemplo de leitores para os alunos.

Sobre o porquê de a pessoa gostar de ler, cabe aqui refletir acerca de uma posição defendida por mais de um aluno: “a leitura é importante para aprendermos novas palavras”. Ainda que esta seja um meio de ampliar o vocabulário, entende-se ser uma visão limitada de leitura, uma vez que não traduz aquilo que a leitura deve construir nos leitores: uma visão social e crítica necessária à atuação de todos os cidadãos em sociedade.

Quando se questionou se em casa havia o hábito de leitura, 4 (quatro) alunos asseguraram que sim, e 10 (dez) responderam que não. Dentre as justificativas

presentes nos questionários, destacam-se pelo teor de contextualização e criticidade:

Sim, eu e minha mãe sempre gostamos de ler a Bíblia (Aluno A)

Sim, na minha casa, todos gostam de ler. É uma maneira de manter a gente unido (Aluno E)

Não, porque meus pais e eu gostamos mais das novelas e jornais da televisão (Aluno C)

Não. Gostamos mais das postagens do Instagram, do WhatsApp, ou coisa assim, porque leitura de livros é muito cansativa e repetitiva (Aluno D)

Não, prefiro navegar nas redes sociais (Aluno J)

Não, agente não tem livros de leitura em casa, só esses livros da escola (Aluno H).

Entende-se o hábito de leitura como uma necessidade a se desenvolver nos alunos, especialmente diante de uma realidade social tão carente de conhecimento crítico-social, como a enfrentada pela maioria dos alunos de escolas públicas, inclusive da escola em que a pesquisa foi desenvolvida. Nesse sentido, entende-se, conforme assegura Pietri (2009), que se ler não é uma tarefa fácil e essa dificuldade aumenta extremamente quando não há incentivos de leitura na família e essa prática se limita a ser desenvolvida quase sempre e unicamente na escola.

Quando se perguntou se o aluno tinha lido algum livro este ano e quem lhe havia indicado a leitura, todos disseram que sim. A indicação fora do livro dado pela professora pesquisadora, responsável pela disciplina de língua portuguesa na turma, como incentivadora do hábito de leitura. Todos tinham lido a obra *O Alienista*, de Machado de Assis, como proposta leitora no plano das aulas de língua portuguesa o bimestre anterior. Cabe aqui destacar a prática de leitura ativa, mesmo que às vezes, sem interesse ou iniciativa próprio. Como se trata de alunos no 9º ano, a professora pesquisadora, responsável por trabalhar Literatura com a turma, se encarrega de trabalhar um livro de literatura com os alunos, cumprindo o projeto de leitura da instituição de ensino.

Vale salientar, nesse sentido que, em alguns casos a prática de leitura é feita por prazer. “Já li sim e quem me influenciou foi minha professora de português e devo admitir que gostei muito” (Aluno C). Entende-se a importância que é associada pelos próprios alunos à leitura, e, apesar de não haver notadamente um acesso e uma prática constantes, revela-se uma notável sensação de prazer diante da leitura feita.

Por fim, quando questionados sobre as leituras feitas normalmente, todos os alunos destacaram o romance e o conto, destacando a leitura da obra *O Alienista*, de Machado de Assis, feita no bimestre anterior. A partir das respostas dos alunos, percebe-se o conhecimento voltado à perspectiva dos gêneros textuais. Além disso, é importante observar que, de acordo com a BNCC, as habilidades e competências dos alunos precisam ser desenvolvidas de maneira contextualizada, não de forma genérica e descontextualizada. É preciso exercer uma prática “por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros, que circulam nos diversos campos de atividade humana” (BRASIL, 2019, p. 69).

De maneira geral, os questionários foram necessários para apresentar a concepção de leitura dos sujeitos envolvidos. Por se tratar de alunos de 9º ano, estes já possuem uma visão leitora formada, apesar das dificuldades de leitura, compreensão e interpretação de textos. Por esse motivo, optou-se por trabalhar o método recepcional, no sentido de despertar um interesse maior nos alunos no tocante à leitura, bem como ajudar na construção do processo de habilidade e competências leitoras.

Assim, na primeira oficina aplicada, o processo de recepção foi feito com o gênero não literário, a reportagem. Esta forma um gênero textual construído a partir de um ângulo pessoal, o do repórter que o construiu, a partir de uma investigação de fatos, com contornos narrativos bem marcados. Marcuschi (2008 p. 29) afirma que: “Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística, e sim, uma forma de realizar linguisticamente objetivos culturais: específicos em situações sociais particulares”.

Dessa forma, como o gênero reportagem remete à reflexão acerca de variados pontos de vista, englobando realidades distintas, buscamos, através dele, permitir o desenvolvimento de ações relacionadas ao desenvolvimento da percepção do aluno enquanto cidadão crítico e consciente. A leitura desse gênero estimulou o estudante à reflexão sobre questões da sociedade, contextualizando seus conhecimentos, especialmente por fazer parte integrante da vida cotidiana dos alunos, bem como por abordar temas de grande circulação social, o que justifica a escolha desse gênero para essa etapa do trabalho.

A turma foi direcionada à sala de vídeo da escola e, no aparelho de *data show*, abriu-se uma página de Internet de visualização de *jornal online*. Em primeiro momento, pedimos aos alunos a formação de duplas e a leitura silenciosa do texto.

Com todos de posse do texto impresso, comentamos da estrutura da versão digital no *Data Show*, assim como sobre a diferença do jornal impresso e do jornal digital. Usar o aparelho *Datashow* funcionou como uma alternativa motivadora de iniciar a leitura, considerando que os alunos já estão ligados à leitura digital de postagens diversas em sites e redes sociais em geral. Uma estratégia que funcionou de forma bastante positiva.

Seguiu-se a leitura compartilhada das informações expostas na reportagem (Anexo 01). A reportagem fez uma menção resumida do livro *Riqueza & Pobreza: uma abordagem sob o prisma cultural*, escrito por Valtércio Pedrosa, publicado pela Editora Viseu. Dentre várias informações discutidas no texto, destacou-se que “O Brasil é um país conhecido pelas suas belezas naturais, mas deixa a desejar no quesito igualdade social”.

As discussões nos grupos partiram para reflexões acerca da situação vulnerável de grande parte dos indivíduos no que se diz respeito à questão financeira que gera a desigualdade social. Após as conversas nos grupos, alguns alunos expuseram oralmente suas ideias. Os comentários ainda levaram a discussão para uma perspectiva de melhoria de vida voltada para o futuro profissional.

Pietri (2009) destaca que é essencial que o docente desenvolva estratégias de leitura diversas para que a construção e a aquisição do conhecimento linguístico, textual e gramatical sejam facilitadas pelo conhecimento leitor. É nesse ponto que o método recepcional de leitura de (BORDINI; AGUIAR, 1988), assume um papel fundamental na construção de leitores ativos e críticos. A interação entre os alunos discutindo a temática da reportagem lida foi essencial para essa construção de desenvolvimento crítico dos leitores.

A partir das discussões desenvolvidas, percebemos as marcas de criticidade já bastante presente nas falas dos alunos. Sob a óptica de uma abordagem didática, constatou-se que temas críticos, como os levantados acerca das desigualdades sociais, são fortemente aceitos pelos alunos que demonstraram facilidade em apresentar as opiniões e os argumentos de forma crítica em relação ao tema.

Diante do exposto, concluímos que a primeira etapa do método recepcional voltada para a determinação do horizonte das expectativas dos alunos se deu de forma positiva. A participação dos alunos foi fundamental para se cumprir o objetivo

da oficina, voltado para detectar as aspirações, valores e familiaridades dos alunos sobre a leitura e os temas que circundam a sociedade.

A deia é a de que “Formar leitores significa preparar sujeitos para o exercício consciente da cidadania, a consciência saudável consigo mesmo e com os outros, e a experiência lúdica com o imaginário” (SARAIVA e MÜGGE, 2006, p. 12). Entende-se, assim, que a participação dos alunos nas discussões temáticas tecidas mediante a reportagem trabalhada foi bastante significativa e decisiva na formação crítica e social dos participantes, os quais opinaram demonstrando ter domínio de contextualização e criticidade diante de temas voltados às desigualdades sociais.

6.2 A segunda oficina: Atendimento do horizonte de expectativas

A segunda etapa do método recepcional da literatura trata-se do momento em que são, conforme Bordini; Aguiar (1988), traçados meios capazes de traduzir os pensamentos críticos dos alunos, a partir da leitura temática. Portanto, dando continuidade às oficinas, prosseguimos na segunda fase que objetivou, principalmente, proporcionar uma experiência de leitura e consequente promoção de fruição dela, de forma a satisfazer as necessidades prévias do aluno leitor, além de incentivar o gosto pela leitura literária crítica e autônoma.

A oficina foi planejada para ser desenvolvida em duas aulas e objetivou contextualizar a temática voltada para os direitos humanos, de forma a relacionar as expectativas dos alunos à sociedade atual. Para isso, foram aplicadas metodologicamente algumas estratégias, a saber: apresentação do vídeo “Minha Alma (A Paz Que Eu Não Quero)” de O Rappa (Anexo 02), e levantamento das opiniões dos alunos acerca da mensagem transmitida pelo vídeo; discussão do texto, do livro didático, “Direitos Humanos” e mediante as discussões refletir com os alunos sobre: “O que são direitos humanos? Como os direitos humanos foram divididos e decididos? A valoração dos direitos humanos está sendo cumprida?”.

Utilizamos a linha de mídias digitais com uso de data show. É importante ressaltar que a apresentação de vídeo foi importante para que a oficina tivesse os resultados esperados. O vídeo auxiliou na interpretação crítica dos alunos em relação às imagens expostas e à letra da música, além da temática de cunho social

e crítico. A obra musical apresentada traz em poesia retratos do medo e da repressão de cidadãos expostos ao preconceito e que precisam agir como se não tivessem o direito de falar, de reclamar, de usar a sua voz, de exercer sua cidadania plenamente. Trata-se de uma composição que eleva o tema social como a desigualdade através das discriminações que dividem o povo brasileiro. Além disso, se trata de um tema que repercute fortemente entre os jovens da escola, bem como de todo o Brasil.

É importante salientar que as propostas dessa etapa exigiram um olhar mais atento dos alunos ao conteúdo temático do texto, um tipo de interpretação mais profunda de gêneros textuais literários, como os poemas. Esse foi um dos motivos que levaram à utilização do vídeo, uma vez que os textos não-verbais têm um alcance mais simples e significativo.

Na sala de vídeo da escola, o vídeo clipe foi exibido sem nenhuma exposição prévia, ou seja, os alunos propositalmente não receberam nenhuma orientação antes de assistirem ao vídeo. Foi apenas pedido que eles atentassem à letra da música e à relação que essa letra tinha com as imagens expostas no clipe. A atenção dos alunos foi unânime. Estava na aula um total de 19 alunos. Após a exibição do vídeo, foi oferecido um tempo para que os alunos expusessem suas ideias. A princípio, ninguém quis se pronunciar.

Sendo assim, levantamos uma observação acerca de um dos pontos ilustrados na temática do vídeo: a opressão, traduzida, inclusive pelo título da música, “A paz que eu não quero”. Fazer a explanação temática inicialmente não foi fácil, pois precisava relacionar o vídeo diretamente à questão da desigualdade social. Embora esperássemos que os alunos comentassem com críticas como foi feito na etapa anterior, não aconteceu. Os alunos cantaram a letra, mas fizeram comentários superficiais, sem teor de criticidade. Apenas descreveram aquilo apresentado nas imagens do clipe.

Verificamos, neste caso, que os alunos queriam narrar apenas o que já estava colocado no vídeo, e a leitura crítica do texto em perspectivas gerais ficou em segundo plano. A narração não seria decididamente o foco da oficina e sim a posição crítica, argumentação do aluno diante das leituras. Assim, como estratégia, foi preciso recorrer à metodologia expositiva levantando hipóteses e promovendo ideias para conduzir a reflexão dos alunos. Analisamos e contextualizamos cada estrofe da música.

A título de ilustração das discussões desenvolvidas, exemplificamos a terceira estrofe da letra da música em análise. A contextualização inicial questionou: A que se referem as “grades”? A que se refere a “prisão”? Essas indagações foram essenciais para iniciar a participação mais reflexiva dos alunos, que buscaram explicá-las. Foi interessante perceber como os eles relacionaram, depois da intervenção questionadora, a temática de opressão e medo exposta pela letra da música à temática base da oficina, as desigualdades sociais. Atividade esta que já demonstrou um avanço nas habilidades de leitura e interpretação.

Após a participação ativa de todos os alunos, foi feita uma explanação geral do vídeo. Demostramos que a canção traz à tona a reflexão sobre a separação de uma sociedade através do símbolo no texto “grade”, o que se verifica a partir da desigualdade presente na sociedade brasileira. Os mais ricos se protegem com grades, pois temem a violência vinda, de acordo com as imagens do vídeo, das classes menos favorecidas. A obra analisada também ajudou a mostrar que um oprimido não reage diante da situação opressora na qual vive, aproximando mais ainda a reflexão dos alunos à temática da oficina, usada como base de contextualização para a posterior leitura do livro *Corda Bamba*, de Lygia Bojunga nas aulas seguintes.

Seguindo o desenvolvimento da segunda oficina, partimos para o segundo texto. Tratou-se de um texto do presente no livro paradidático dos alunos. Um Artigo (Anexo 3) intitulado “A Luta pelos Direitos Humanos”, presente na obra *Direitos Humanos*, de Mark Friedman. Apresentamos, nesta oficina, vários conceitos voltados aos direitos humanos, inclusive citando a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Constituição da República Federativa do Brasil em seu Artigo 5º, o qual versa sobre a igualdade entre os povos.

Como se tratou de um texto informativo, sua compreensão foi rápida e facilitada por todas as discussões até então desenvolvidas em sala. Buscamos fazer relação com a obra antes analisada e com a realidade social enfrentada pelos próprios alunos, a fim de, mais uma vez, traçar meios capazes de auxiliar os alunos na leitura, compreensão e interpretação da obra de Lygia Bojunga, texto base para da pesquisa.

Após a leitura e discussão do texto do livro, foram propostos alguns questionamentos supracitados. O último deles serviu de base para uma produção dissertativa (Apêndice 2) que foi proposta a partir do questionamento “Há igualdade

de direitos no Brasil?”. Vale salientar que essa produção escrita não estava inserida no planejamento da oficina, mas sentimos a necessidade de colher informações concretas, de forma escrita com os alunos.

Com essa produção escrita foi possível colher a opinião dos alunos acerca das desigualdades sociais. Seguem, a título de exemplo, algumas das opiniões, selecionadas por critério de criticidade:

Não há igualdade de direitos no Brasil por que os ricos tem acesso a tudo com muita facilidade, enquanto os pobres quando tem direitos batalham muito para conseguir (Aluno D).

Os direitos não são iguais para todos porque as oportunidades também não são (Aluno G).

Quando se pensa dos direitos das mulheres as desigualdades são muito maiores porque as pessoas ainda acham que o homem tem que ser o chefe da casa e a mulher não pode trabalhar fora e tem que ficar em casa cuidando dos filhos (Aluno A).

Em muitos lugares não tem rampas para as pessoas deficientes, então ninguém pode dizer que tem igualdade no país (Aluno J).

E também muitas crianças ainda ficam sem estudar numa escola boa porque os pais não tem dinheiro para pagar uma escola particular (Aluno C).

Esses fragmentos textuais destacados das produções escritas dos alunos foram selecionados pelo teor crítico que apresentaram e indicam concretamente o conhecimento ou percepção dos alunos em relação às desigualdades sociais de forma contextualizada. É importante ainda destacar que certamente o texto informativo sobre os direitos humanos, bem como as discussões desenvolvidas em torno do vídeo, apresentado aos alunos no início da atividade, tiveram papel fundamental na construção dessa percepção de crítica social.

Destaca-se aqui a maior participação dos alunos com a obra literária, o clipe da música apresentada. Esse entrelace com imagem, som e leitura ajudaram a fomentar a busca pelo melhor atendimento do horizonte de expectativas dos alunos, foco dessa etapa. A esse respeito, Fiúza (2006) diz que a canção não pode ser tomada somente como um texto informativo, já que ela difere de um texto de jornal ou de um livro didático.

Nesta etapa do método recepcional da literatura, é fundamental levar em consideração as expectativas levantadas na etapa anterior, e, além de procurar adequar-se àquilo que é esperado, há a necessidade de variar as atividades. Assim, a seleção de materiais adequados ao objetivo das aulas foi importante nessa etapa. Segundo Bordini; Aguiar (1988, p. 89), “Quanto ao material literário, o professor propará textos cujos temas e/ou composição sejam muito procurados, ou na própria

literatura ou em outros meios de expressão, como televisão, quadrinhos, folclore, espetáculos, etc.”.

Acerca dessa proposta de dinamicidade de materiais em função de um mesmo objetivo, conforme as discussões de Guerra (1995), é importante frisar que a música é constituída de vários elementos para além da letra, que fazem que seja um documento plural, ou seja, aberto para diversas possibilidades.

Nessa perspectiva de análise de crítica social no gênero poema, ilustrado pela música, bem como do artigo lido, definiram-se as leituras dessa oficina como sendo leituras de cunho crítico-reflexivo sobre uma sociedade que se apresenta oprimido em situação de resistência ao opressor. Para tal exercício de reflexão, foram duas músicas e suas representações em cenas de vídeo. As análises textuais, as leituras contextualizadas e críticas, as exibições de vídeos, as opiniões, os comentários e a produção escrita feita pelos alunos serviram de base nessa oficina para alcançar os objetivos traçados previamente.

Nessa segunda etapa do método recepcional, de atendimento do horizonte de expectativas dos alunos, as atividades de leitura e compreensão dos textos utilizados foram capazes de aproximar o aluno a uma realidade social em que muitos deles já se encontravam inseridos, mas que não é notada normalmente sem uma visão crítica. As atividades foram, portanto, essenciais para a construção dessa visão crítica.

É importante destacar que essa oficina ocupou mais aulas do que o esperado, se estendendo em 3 aulas. Atendeu aos objetivos previamente traçados e contribuiu positivamente para o desenvolvimento geral da presente pesquisa, contando com a participação ativa de todos os alunos presentes nas aulas. Nessa etapa do método recepcional, existiu a conquista do leitor com textos que fazem parte de seu cotidiano e com linguagem acessível a todos.

6.3 A Terceira Oficina: Ruptura do Horizonte de Expectativas

A terceira etapa do método recepcional da literatura continuou sendo desenvolvida mediante a teoria de Bordini; Aguiar (1988). Portanto, a terceira oficina objetivou, principalmente, apresentar a obra *Corda Bamba*, de Lygia Bojunga.

As atividades foram desenvolvidas em 4 (quatro) aulas que focaram metodologicamente em algumas estratégias, a saber: a apresentação aos alunos da obra alvo do estudo, relacionando as atividades trabalhadas nas oficinas anteriores ao livro; o início da leitura efetiva da obra (Capítulo 1) como forma de contextualizar com os alunos a temática da obra, ilustrada nos primeiros fatos narrados; a continuidade dos debates em grupo, como temática voltada para as injustiças sociais.

As oficinas anteriormente aplicadas foram essenciais para o desenvolvimento desta, especialmente quando se analisa as temáticas discutidas na obra *Corda Bamba*, refletindo-as na perspectiva dos Direitos Humanos. Importante destacar que partimos dos gêneros reportagem, poema - letra de música - para uma narrativa de leitura mais complexa que requer tempo e análise mais aprofundada para entendimento do enredo, características principais da etapa de ruptura do método recepcional.

A perspectiva de análise e discussão acerca dos Direitos Humanos continua sendo tema importante nessa oficina. Conforme as reflexões de Bordini; Aguiar (1988, p. 88), para dar continuidade à etapa anterior, devem-se apresentar textos semelhantes aos que foram trabalhados, mas com uma ressalva: a escolha de apenas um aspecto. Por esse motivo, optou-se pela semelhança do aspecto temático e pela mudança do gênero em análise.

Para isso, apresentou-se à turma a obra *Corda Bamba* (2006), inicialmente na versão impressa. Trata-se de uma produção literária infantojuvenil caracterizada, sobretudo, pelas relações entre fantasia e realidade através de simbolismos e práticas lúdicas que levam o leitor às abordagens de questões sociais, violações de direitos humanos, além de reflexões críticas feitas pelos jovens. Os procedimentos da aula foram iniciados com uma dinâmica de grupo (Apêndice 3) a título de motivação inicial e interação social.

A dinâmica sinalizou pistas do imaginário da personagem Maria, protagonista da obra, que vive na corda bamba. Com a leitura e a compreensão da obra, é possível perceber as simbologias colocadas pela autora para fazer a ligação entre a ficção do enredo e a realidade; entre a vida da Maria personagem e das Marias e Josés que representam os sujeitos participantes de uma sociedade que apresenta todos os dias a violação dos direitos humanos.

As ações da etapa de ruptura continuam com a leitura do início da obra. Vale destacar que a leitura foi feita com o auxílio do aparelho *Data show*, em uma versão digital da obra, já que não foi possível a entrega de uma versão escrita a cada aluno. Além disso, destaca-se ainda que toda a leitura da obra foi realizada nas aulas com os direcionadas necessários para atender às oficinas da presente intervenção, sempre em voz alta e de forma compartilhada com a participação de todos. Nessa oficina, estavam presentes 19 alunos.

Para que não se tornasse uma leitura cansativa, contou-se com intervalos de pouco minutos para a explicação e um melhor entendimento do enredo como um todo pelos alunos. Em um intervalo, foi feita uma dinâmica alusiva a algumas partes do texto, especialmente como forma de ilustrar a simbologia lúdica usada ao longo da narrativa. Com relação a brincadeira das portas coloridas (Apêndice 4), objetivou relacionar as portas da obra lida às portas da realidade, buscando aguçar a criatividade dos alunos no tocante a episódios ocorridos na comunidade relacionados aos direitos humanos.

Maria, protagonista de *Corda Bamba*, conhece fatos importantes de sua vida através das portas que abria quando fazia suas viagens pela corda bamba. A dinâmica envolveu 12 (doze) alunos ativamente e a participação ouvinte dos demais. Foram expostos desenhos de portas em cores diferentes. Foram utilizadas 6 cores: amarelo, azul, verde, preto, vermelho, marrom. Foi pedido que em duplas escolhessem uma porta e, entre os dois integrantes da dupla, se relacionasse a cor da porta a um acontecimento de vida marcante da comunidade e que eles escrevessem uma palavra-chave que traduzisse essa relação. Em seguida, eles irão expor a cor da porta e descrever o acontecimento e sua relação com a cor da porta escolhida, como a Maria fez em sua história.

A possível divergência de opinião entre os integrantes da dupla foi um desafio a ser superado por eles. As duplas escolheram as portas, conversaram entre si por um tempo anteriormente estipulado de 5 minutos e, depois desse tempo, iniciaram as apresentações (Apêndice 5). A primeira porta, a amarela, foi relacionada a uma campanha política da cidade. A segunda porta, a azul, ficou relacionada à escola onde eles estudavam. A terceira porta, de cor preta, foi relacionada aos assaltos no bairro à noite. A quarta porta, de cor vermelha, lembrou um grande número de casais que se separam e famílias se destroem por isso. A quinta porta, na cor marrom, à simplicidade. Por fim, a sexta porta, na cor verde, representou a

esperança e destacou os negros que sofrem racismo. Essa atividade possibilitou que os alunos atentassem para a perspectiva dos Direitos humanos, embora não tivessem tido essa orientação previamente. Isso reflete que as discussões feitas até então estavam dando seus primeiros frutos no sentido do letramento.

Essa ação de leitura em sala visa uma entrega maior à leitura parte a parte e de compreensão relevante do texto em questão. A obra escolhida possui características de uma literatura que abarca a linha psicológica e enfoca os estigmas da morte, numa leitura que requer, além de muita compreensão aos fatos, sensibilidade e respeito ao ser humano enfoca a morte e seus estigmas. (CAMPOS, 2018).

Oportunizou-se, dessa forma, desenvolver estratégias de leitura importantes como a leitura do professor, a leitura individual, a leitura compartilhada com os colegas e a leitura coletiva (COSSON, 2016). Houve, portanto, oportunidades de discussão sobre as personagens, a temática, o enredo como um todo em momentos específicos de intervalos de leituras.

Cabe aqui destacar que, conforme as orientações do método recepcional da literatura, a leitura da obra foi feita exclusivamente na sala de aula, tanto para evitar a leitura solta e sem construção de significados que seria feita em casa, mas principalmente para garantir que a leitura orientada e reflexiva garantisse, como verdadeiramente o fez, que os alunos desenvolvessem suas habilidades de leitura, compreensão e interpretação de textos a partir da leitura de *Corda Bamba*. Isso chama atenção para o fato de que

Muitas vezes, a escola é o único lugar em que o aluno tem acesso a um livro. Numa sociedade empobrecida, a escola não pode prescindir de seu papel de divulgação dos bens simbólicos que circulam fora dela, mas para poucos. A literatura deve circular a escola, pois urge formar um leitor sensível e crítico, que perceba o sentido do ritual, faça parte dele e a ele se submeta cegamente (WALTY, 2003, p. 54).

A leitura feita na escola se coloca, dessa maneira, como uma alternativa de construção social e de reflexão temática. Apesar disso, é preciso que a cultura de leitura seja propagada além dos muros da escola a fim de que as competências leitoras, não de ler por ler, mas de ler para construir conhecimentos sejam desenvolvidas. Quando se observa a leitura numa perspectiva social, voltada a refletir temas sociais e contextualizados à realidade dos alunos, essa necessidade de construção de leitores toma maiores proporções a fim de que a população

carente de informação e de recursos financeiros busque seus direitos na sociedade como um todo.

É imprescindível ainda se afirmar que, apesar de a prática de leitura dos alunos não ser tão frequente, embora sejam feitas atividades de leitura a cada bimestre na turma, os alunos demonstraram um notável interesse na leitura que foi feita da obra literária na oficina. A professora lia e, à medida que se fazia necessário, pausava e comentava as partes mais reflexivas. Da mesma forma, os alunos também leram e ficaram à vontade para tecer comentários e contextualizações perante a temática geral a ser discutida – os direitos humanos.

Solé (1998) também se posiciona a respeito da importância de estratégias de leitura e atividades metodológicas capazes de inserir os alunos na leitura ativa, contextualizada e reflexiva. Para ela, a leitura é um processo constante de emissão e verificação de hipóteses e é capaz de construir a compressão total do texto.

Dessa maneira, é necessário que se criem oportunidades de leitura diversas para que os alunos, leitores ativos em exercício, desenvolvam suas habilidades leitoras. Cabe aqui salientar que não se trata apenas de ler a obra de Bojunga, mas de refletir acerca das simbologias e das cenas de discriminação, opressão e perda de direitos tão bem ilustrados ao longo da narrativa, como forma de perceber que uma obra textual complexa também é capaz de ilustrar o dia a dia enfrentado pelos alunos. Para isso, a motivação é essencial. E é por esse motivo que a aplicação do método recepcional foi alvo dessa pesquisa, já que ele oferece meios para a construção leitora.

Após as quatro aulas de aplicação da terceira oficina, percebeu-se a significativa construção de leitura que foi desenvolvida. E embora não tenha havido a participação integral de todos os alunos nos comentários, reflexões e contextualizações de textos da obra lida com o dia a dia, as participações foram suficientes para atender os objetivos traçados previamente para a oficina.

6. 4 A Quarta Oficina: Questionamento do Horizonte de Expectativas

A quarta etapa do método recepcional da literatura busca conduzir o aluno à análise comparativa das leituras dos textos apresentados durante o processo de metodologias aplicadas. Trata-se do momento que traz abertura para a discussão da

temática de valorização/violação dos direitos humanos, cuja repercussão social é sempre muito atual e vivenciada diariamente.

De acordo com Bordini; Aguiar (1988), o essa discussão propicia ao sujeito leitor verificar perspectivas e pressuposições de forma a se posicionar com os seus pensamentos, suas críticas, indagações e possíveis respostas diante da leitura literária. Dessa maneira, buscou-se refletir sobre as temáticas das leituras críticas feitas até aqui, superando os desafios de compreensão, interpretação e contextualização temática com a realidade dos alunos.

A oficina foi desenvolvida em 5 (cinco) aulas e objetivou analisar criticamente a obra *Corda Bamba*, de Lygia Bojunga, e discutir algumas temáticas que a ela podem ser relacionadas. Para isso, foram aplicadas metodologicamente algumas estratégias, a saber: Alusão oral dos das leituras feitas anteriores; a continuação da leitura da obra em grupo, discutindo temáticas que são apresentadas ao longo da narrativa, como desigualdades sociais, valorização e violação dos direitos humanos. Usamos da proposta de apresentação de teatro ilustrando as discussões até então tecidas, seguida da confecção de cartazes temáticos.

A teatralização proposta objetivou inserir as simbologias lúdicas em torno das quais algumas cenas da obra em análise se desenvolvem. Verificamos que com essa atividade os alunos conseguiriam expor com mais liberdade de expressão suas subjetividade e imaginação em relação à temática das desigualdades sociais. Participaram da quarta oficina 19 alunos, nas primeiras 3 (três aulas) e apenas 12 nas 2 (duas) últimas.

A continuidade da leitura da obra aconteceu com o auxílio do aparelho *data show* e, à medida que se fazia necessário, fazíamos as pausas para comentários e contextualizações temáticas. Foi novamente preciso instigar os alunos com alguns questionamentos, como: qual forma de opressão essa cena caracteriza? De que maneiras, a personagens poderia se libertar dessa opressão? Quais caminhos sociais a personagem teria como alternativa de libertação se vivesse na sociedade atual?

Esses questionamentos foram respondidos oralmente e buscamos com eles levar a imaginação das cenas da obra à comparação com a realidade. É importante destacar aqui que essa estratégia de questionar os alunos acerca da relação entre as cenas narradas e a realidade foi fundamental para que o entendimento do enredo como um todo fosse construído.

Destacam-se, nesse momento, as cenas que retratam as portas que literalmente ilustram a corda bamba que dá nome à obra. Morando com a avó rica, depois da trágica morte dos pais, Maria passa todas as noites a andar na corda dos sonhos. Dormindo, a personagem anda em cima da corda e adentra em porta que a levam a novas cenas. No subconsciente, ela descobre histórias, levanta reflexões e questiona a realidade que está vivendo. Do amor de seus pais, aos vários maridos comprados da avó, a protagonista se depara com situações que a fazem questionar a realidade.

É importante frisar que a temática da desigualdade social e a violação de direitos também se manifestam no sentimento da menina em relação ao que ela enfrentava na casa da avó. No circo, ela não tinha nada, mas era feliz com os pais e os amigos, a Mulher Barbuda e o Foguinho. Na casa da avó, porém, ela tinha tudo que literalmente o dinheiro podia comprar, mas jamais tivera felicidade. Maria Vivia reprimida pelo cachorro que a observava estudar, pela avó, bem como pelo dinheiro da avó.

Cada um desses pontos foi levantado nas observações e contextualizações realizadas ao longo da leitura da obra junto com os alunos. Uma das questões bem focada pelos alunos foi a financeira, instigado pelo diálogo entre vó e neta: “- Vó, gente se compra? – Quem tem dinheiro compra tudo. – Quanto custa? – Depende!” Este momento da narrativa proporcionou um ponto de discussão bastante marcante, considerando que foi alvo de vários comentários entre os alunos. Alguns, inclusive fizeram a alusão ao início da obra e a crítica ao capitalismo que já fora discutida.

Percebemos, diante disso, a efetiva consolidação das discussões feitas nas oficinas anteriores, especialmente no tocante à relação entre as cenas da obra, cuja leitura foi iniciada na terceira oficina, e a realidade social. Entende-se, pois, que a reportagem, a música, as reflexões, as discussões, as leituras feitas nas oficinas anteriores culminaram na leitura crítica da realidade por meio da leitura literária da obra de Bojunga.

Dando continuidade ao desenvolvimento da quarta oficina, partimos para a proposta de teatro a fim de dinamizar a atividade de construção do leitor literário. Nesse sentido, é importante destacar a construção das habilidades e competências leitoras de forma verdadeiramente ativa, de maneira que não apenas se decodifique as palavras ou que as leia apenas por aprender novas palavras, mas para que essa

leitura fosse reflexiva e criasse pensamentos, para tecer discussões e construir aprendizados científicos, sociais e críticos.

Bordini; Aguiar (1988) também orientam a adoção de propostas metodológicas diversas que sejam capazes de externar o conhecimento dos alunos de variadas maneiras. Segundo os estudiosos, optar por técnicas que satisfaçam os alunos é imprescindível, pois é através da motivação para as práticas de leitura, como trabalhos em grupo, discussões, seminários, jogos teatrais e de improvisação, criação cênica, entre outros, que se pode mais facilmente alcançar os objetivos do letramento literário nesta etapa.

Em nossa proposta de intervenção planejamos um jogo teatral simples a ser desenvolvido da seguinte forma: Solicitamos a participação de 6 pessoas. Dessas, 3 representaram uma cena e as outras 3 demonstraram o comportamento social diante da cena vivida pelos colegas. A cena ilustrou a violência contra um idoso que andava na rua. Dois alunos, de forma improvisada, teceram desrespeitos à personagem idosa representada por outro aluno. Essa representação fora presenciada pelos outros 3 participantes que, prontamente, mais uma vez, de forma improvisada já que não tiveram tempo para ensaio prévio, foram responsáveis por defender o idoso.

Os demais alunos ficaram apenas observando as cenas sendo dramatizadas, sem fazer nenhum comentário. Em seguida, foi pedido que os alunos que observaram o miniteatro escrevessem palavras que representassem as cenas presenciadas. Algumas expressões muito significativas e críticas foram levantadas pelos alunos (Apêndice 6). Dentre elas, podem-se ser destacadas: “desrespeito”, “prisão para eles”, “falta de lei”, “absurdo”, “pura realidade”, “crime”, “Estatuto do Idoso”, dentre outras.

Abriu-se o espaço para a exposição das palavras e expressões manifestadas pelos alunos e se observou uma notável criticidade, que certamente foi embasada nas discussões feitas nas oficinas anteriores, bem como nas leituras do contexto da sociedade e da ficção da obra de Lygia Bojunga.

É importante ainda destacar que a temática do teatro voltada para a perspectiva de valorização do idoso foi indicada também partindo das discussões de *Corda Bamba*. Afinal, o comportamento da avó de Maria certamente levaria os alunos a criarem uma rejeição aos idosos, por ser a avó também idosa. Assim, quebrou-se essa possível rejeição com as cenas ilustradas no teatro e,

especialmente, nas palavras e expressões manifestadas pelos alunos posteriormente.

Encerramos a quarta etapa do método recepcional da literatura com uma intensa participação dos alunos, especialmente na atividade de teatralização e nas discussões posteriores. Observamos como as metodologias mais dinamizadas influenciam positivamente na participação ativa dos alunos, bem como a concreta contextualização, especialmente da temática de desrespeito ao idoso que foi dramatizada em sala.

6.5 A quinta Oficina: Ampliação do Horizonte de Expectativas

A quinta etapa do método recepcional da literatura buscou fazer uma avaliação do que foi construído e alcançado nas últimas oficinas e, especialmente, daquilo que resta fazer, bem como da qualidade do que foi aprendido diante da leitura literária, numa reflexão entre leitura e vida. É importante destacar que é a última etapa do método, embora não signifique ser o fim. Na verdade, fecha-se um ciclo, no qual os alunos tiveram contato direto com a literatura de modo motivado e ao mesmo tempo prazeroso, tendo, com isso, a oportunidade de reconhecer e ampliar novas possibilidades de encontro à literatura.

Essa etapa refletiu o resultado das atividades aplicadas nas oficinas anteriores como ponto culminante, porém que reinicia com propulsão para as próximas leituras. “Significa dizer que o final desta etapa é o início de uma nova aplicação do método, que evolui em espiral, sempre permitindo aos alunos uma postura mais consciente com relação à literatura e à vida” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 91). Nessa perspectiva, planejou-se o momento de autoavaliação, inicialmente numa roda de conversa e debate para que os alunos expusessem suas concepções diante daquilo que fora trabalhado, e, ao término, um questionário proposto a ser respondido em forma de texto.

A quinta oficina objetivou, dessa maneira, refletir acerca das temáticas da obra trabalhada ao longo de todas as atividades, *Corda Bamba*, de Lygia Bojunga, destacando, em especial, a questão trabalhista, com a qual a história da obra fora iniciada, referenciando a morte dos pais da protagonista. Além disso, o foco também

foi direcionado à perspectiva financeira, manifestada na avó da menina e nas situações que a garota vivera na casa de sua avó.

Para isso, foram aplicadas metodologicamente algumas estratégias, a saber: a roda de conversa a fim de socializar oralmente os temas apresentados nas atividades desenvolvidas até então; o momento de autoavaliação, como forma de introspecção literal e, por fim, aplicação do questionário final. As atividades foram desenvolvidas em 2 (duas) aulas e contaram com a participação de apenas 9 alunos. Embora, houvesse o convite da professora-pesquisadora a fim de que eles pudessem finalizar as atividades das oficinas, poucos demonstraram-se interessados, considerando que o ano letivo já estava sendo encerrado e muitos alunos são mais quiseram vir à aula. Os que participaram desta última oficina foram os que mais interagiram ao longo das atividades desenvolvidas nas oficinas anteriores.

Na roda de conversa, foram apresentadas as duas temáticas destacadas da obra em discussão, como forma de incentivar a participação dos alunos: as perspectivas trabalhista e financeira. Foram ainda lembradas e contextualizadas algumas cenas da obra que ilustravam essas temáticas. O objetivo foi que os alunos consolidassem que a ficção da narrativa de Bojunga oferecia embasamento para a contextualização e a reflexão crítica de temáticas sociais, conforme fora feito nas oficinas anteriores.

Em função do proposto, cada aluno presente se manifestou indicando perspectivas pessoais de contextualização sobre as temáticas tão presentes no cenário atual. Ficou claro que a obra, verdadeiramente, possibilitou meios para que os alunos desenvolvessem suas habilidades leitoras e críticas diante da sociedade. E, embora a leitura do livro tenha sido feita unicamente em sala, de forma reflexiva e contextualizada, não se tratou de uma leitura cansativa e sem construção de significados, visto que a interação dos alunos lembrando cenas da narrativa e algumas discussões antes já refletidas anteriormente foi bem presente nesta etapa.

Essa autoavaliação foi realizada em uma aula. Na aula seguinte, foi proposto um questionário final de avaliação das oficinas (Apêndice 7). O objetivo era que os alunos relatassem de forma escrita alguns pontos acerca das atividades desenvolvidas, destacando pontos positivos e negativos, bem como refletindo sobre as habilidades de leitura que foram desenvolvidas e/ou construídas. O questionário respondido foi recolhido para a análise e avaliação da professora-pesquisadora.

A título de criticidade e contextualização com o objetivo da oficina, foram destacadas algumas perguntas desse questionário de avaliação final. Quando se perguntou acerca de qual reflexão sobre vida em sociedade podemos, fazendo uma ponte entre a vida de Maria no circo e a vida da menina na casa da avó, as respostas obtidas foram:

Que é preciso lutarmos contra as injustiças e não aceitar calado tudo que a sociedade nos oferece (Aluno A).

No circo Maria não tinha muita coisa mas era feliz, pois quando ela foi morar na casa de sua avó ela tinha dinheiro mas não tinha o que queria que era seus pais e a felicidade do circo (Aluno C).

Maria preferia morar no circo mesmo sem ter nada do que na casa a avó dela onde tinha tudo (Aluno E).

Que no circo Maria tinha amigos que gostavam dela e era feliz, mesmo não tendo mais seus pais (Aluno F).

Maria tinha tudo na casa da avó, mas não era feliz (Aluno K).

Que por mais que a gente tivesse dinheiro, se a gente não está com as pessoas que gosta ou faz as coisas que gosta, a gente não irá ser feliz (Aluno G).

Temos que valorizar ao máximo as coisas que temos e as pessoas que amamos (Aluno I).

Que temos que lutar por tudo onde gostamos (Auno O).

Dinheiro não é tudo (Aluno P).

Destaca-se a resposta do aluno A QUE se posiciona criticamente sobre a temática do livro relacionando, inclusive, às discussões desenvolvidas ao longo das oficinas: “é preciso lutarmos contra as injustiças e não aceitar calado tudo que a sociedade nos oferece (ALUNO A)”. Vale salientar assim que a busca de direitos é um perspectiva que ainda precisa ser muito debatida nas escolas, a fim de que, especialmente os alunos em construção social estejam cientes do papel que o cidadão deve desempenhar em sociedade.

Assim, a leitura da obra que embasou a pesquisa também serviu de sustento para traçarmos, como já descrito anteriormente, contextualizações críticas acerca da sociedade que nos cerca. E, mesmo tendo a ficção de Bojunga como ponto de partida, foi possível observar que os alunos, participantes das oficinas, demonstraram compreender a importância dessas reflexões diante da sociedade atual, cercada de injustiças, exclusões e limitações de direitos.

Em outro questionamento feito, na avaliação final, tínhamos o interesse em verificar se o aluno achava que as reflexões proporcionadas pela leitura do livro e a contextualização com a sociedade ajudaram a desenvolver a competência leitora e o gosto pela literatura. As respostas obtidas foram suficientes para comprovar que os

alunos compreenderam os objetivos das atividades desenvolvidas no tocante à leitura, compreensão e contextualização crítica da obra de Bojunga.

É muito importante ter esse tipo de atividades, especialmente as dinâmicas para que a gente entenda que a leitura pode ser algo agradável e nem sempre é chata (Aluno A).

Essas reflexões mim motivaram a ler por causa que minha professora também colocou vídeos e músicas. E as leituras em grupo deixaram o livro mais fácil e mais interessante de ler (Aluno C).

As leituras em grupo deixaram o livro menos cansativo de ler e me incentivaram mais (Aluno E).

Essas atividades com brincadeiras e discussões é muito importante porque nos ajuda a querer ler o livro pois insere os temas do livro no nosso dia a dia (Aluno F)

Sim pois isso incentivou várias pessoas a ler em vez de procurar o filme para assistir ou ler o resumo do livro na internet (Aluno G).

Sim, pois o livro sempre passa uma mensagem e a reflexão nos ajuda a ter gosto pela leitura (Aluno I)

Os comentários da professora e as discussões em grupo ajudaram na compreensão do livro (Aluno O).

Gostei das atividades que foram feitas por que me ajudaram a entender melhor o livro (Aluno K).

Foram atividades muito importantes (Aluno P).

É importante destacar aqui o quanto é válido que as atividades sejam planejadas previamente, afinal o planejamento é essencial para se alcançar os objetivos da prática. Assim, cada estratégia metodológica aplicada em sala com os alunos objetivou apoiar o desenvolvimento da aplicação do método recepcional e, portanto, auxiliar na construção de habilidades e competências leitoras nos alunos.

Em outra pergunta do questionário, o foco estava em verificar a diferença se os alunos lessem a obra *Corda Bamba* sem o desenvolvimento das oficinas. Esse questionamento foi feito com fins de levantar comprovações da interferência do método receptivo e das metodologias que foram adotadas para sua aplicação em sala de aula. As respostas obtidas foram:

As discussões feitas na sala foram importantes para a gente entender melhor sobre a sociedade e as injustiças (Aluno A)

Sim, haveria diferença de eu ler sozinha por que haveria tanto interesse em ler. Eu achei as dinâmicas bastante interessante e gostaria que tivesse mais (Aluno C).

Na sala com a professora é melhor por que ela tira a dúvida da gente nas compreensões (E).

As atividades de discussão em grupo foram muito importantes porque ajudaram a gente a entender melhor o tema do livro e tudo aquilo que era preciso refletir (Aluno F)

É melhor ler em grupo e em conjunto por que a gente consegue pensar melhor (Aluno G)

Sim, porque seria sem graça ler sozinha em casa (Aluno I).

A dinâmica das portas foi bem interessante e os comentários que a professora fez ajudaram a gente e entender melhor (Aluno K)
Em casa tem muito barulho e na escola é mais fácil de a gente ler (Aluno O).
Foram importantes porque a gente tem mais noção de tudo que tem que entender sobre a história (Aluno P)

Cabe destacar o objetivo da aplicação das estratégias metodológicas desenvolvidas para a prática do método recepcional da literatura. Foram planejadas práticas capazes de inserir os alunos na temática da obra literária analisada de forma dinâmica e espontânea. Assim, cada gênero textual utilizado, cada discussão temática feita e cada dinâmica desenvolvida serviu de base para que as oficinas chegassem ao efetivo desenvolvimento de facilitar a compreensão e a interpretação dos alunos em relação às temáticas discutidas em *Corda Bamba*. Isso pôde ser ratificado pela fala do aluno F quando assegurou que “as atividades de discussão em grupo foram muito importantes porque ajudaram a gente a entender melhor o tema do livro e tudo aquilo que era preciso refletir”.

A quinta oficina foi encerrada com a participação de poucos alunos, mas, apesar disso, com um nível de construção reflexiva acima do esperado dos participantes. Concluímos, pois, que a aplicação do método recepcional foi imprescindível para que a participação dos alunos fosse mais efetiva, contribuindo, inclusive, para a construção de habilidades e competências de leitura e contextualização crítica de temáticas voltadas à sociedade, como as que foram discutidas com relação aos direitos humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos teóricos iniciais da presente proposta de pesquisa possibilitaram a compreensão acerca da formação do leitor do texto literário na perspectiva do letramento literário ser uma atividade necessária no contexto de ensino na atualidade. Em função disso, destacam-se as estratégias metodológicas que pautam o aluno em seu protagonismo e a consolidação de que a leitura literária deve ser concebida como algo primordial para a formação do leitor crítico.

As discussões dos teóricos foram, portanto, essenciais para se compreender que literatura vai muito além da manifestação artística, especialmente com as leituras de Candido (1999), o qual defende que a Literatura é humanizadora, porque confirma a humanidade dos indivíduos e os leva a refletir sobre o mundo.

Do ponto de vista da prática docente, foi possível verificar através da proposta de intervenção em turma do 9º ano do Ensino Fundamental, que a experiência leitora movida pelas atividades em oficinas possibilitou uma maior dinamicidade com reflexos nas aprendizagens. Durante o processo, reconhecemos que a dificuldade de leitura e compreensão do texto literário, por parte de alguns alunos, aos poucos foram sendo vencidas. Apesar de não se tratar de atividades novas, já que, nas aulas de Língua Portuguesa, eram trabalhadas corriqueiramente atividades de leitura e de escrita de gêneros textuais variados. O diferencial, neste momento, esteve no desenvolvimento metodológico baseado no método recepcional da literatura, proposto por Bordini; Aguiar (1988), caracterizando um acesso à leitura diferenciado, com possibilidades de motivação e reflexão para uma melhor construção dos conhecimentos, o que se vai conquistando em etapas.

Cada etapa realizada na oficina em, em consonância com método recepcional, tendo por foco a leitura da obra *Corda Bamba* e sua relação com o mundo real, demonstra a relevância de se praticar a leitura do texto literário vivenciando o prazer e as descobertas que o mesmo pode proporcionar, dando espaço a uma experiência que motiva e não impõe um ponto de vista.

Essas discussões postas em prática durante as oficinas nos orientam para um ensino diferenciado de literatura, capaz de proporcionar interação entre autor/texto/leitor(es), no qual o indivíduo perceba o mundo ao seu redor e as várias possibilidades de conhecimento nele produzido.

O fato de todo o texto ter sido lido integralmente em sala não se tratou de uma leitura cansativa, feita apenas por decodificação, mas em uma leitura rica de contextualizações, construídas também pelos próprios alunos, e, especialmente, marcadas de reflexões e críticas à sociedade.

Assim, compreende-se que o letramento literário na escola se ampara a partir desses aspectos de recepção semelhantes aos utilizados para a inserção da leitura da obra lida pelos alunos, a fim de que verdadeiramente sejam construídas habilidades e competências de leitura, compreensão e interpretação do texto. Temas diversos foram citados ao longo das atividades desenvolvidas e os elementos ficcionais da narrativa ofereceram base para reflexões sobre temas como: má distribuição de renda, preconceitos, autoritarismo, opressão, desemprego, marginalização, violência psicológica, dentre outros, contribuindo, portanto, para a formação dos leitores adolescentes.

Diante dos dados observados, é possível afirmar que houve uma recepção muito significativa dos alunos quanto à obra objeto de estudo, caracterizada pelo notável desenvolvimento de leitura, compreensão e reflexão de temas ligados à sociedade e aos direitos humanos pautados pela narrativa. Aspectos estes reveladores de uma experiência leitora construtiva de percepções dos sentidos propostos pelo texto literário, expressando a ampliação de um letramento por parte dos leitores envolvidos nesta intervenção em sala de aula.

Para além da sala de aula, a pesquisa revela ainda a importância de uma formação contínua dos professores de Língua Portuguesa, a exemplo do curso PROFLETRAS, no sentido de que estes cada vez mais possam se instrumentalizar de conhecimentos necessários e compreender o quanto é fundamental se trabalhar a leitura literária de modo os alunos terem a oportunidade de construir habilidades e competências de leitura tão necessárias à vivência em sociedade e à atuação cidadã.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução J. Guinsburg. 4. ed. São Paulo. Perspectiva, 1996.

BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. de. **Literatura E Formação Do Leitor: Alternativas Metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 19 de janeiro de 2019.

CAMPOS, Solange Maria Moreira de. **Os eus que se (re)velam: a escrita malabarista em Corda Bamba, de Lygia Bojunga Nunes**. 8 p. 2004. Disponível em: <<https://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores.>> Acesso em 17/05/2018.

CANDIDO, Antonio. **A Literatura e a formação do homem**. Ciência e Cultura. São Paulo. v. 24, n. 9, p: 803-809, 1972.

_____. **Direitos Humanos e literatura**. In: A.C.R. Fester (Org.) Direitos humanos e literatura. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. **Literatura e sociedade**. 9.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

_____. **O direito à literatura**. In Vários Escritos. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CECCANTINI, João Carlos. **A literatura infantil: a narrativa**. 2011. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br>> . Acesso em: 5 jan. 2019.

CHARTIER, R. A aventura do livro: do leitor ao navegador. Tradução Reginaldo C. Corrêa de Moraes São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

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

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

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **O espaço da literatura na sala de aula**. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v.20).

FEBA, Berta Lúcia. T. e SOUZA, Renata. J. (Orgs.) **Leitura Literária na Escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

FIÚZA, A. F. A canção popular e a Ditadura Militar no Brasil. In: CERRI, L. F. (Org.). **O Ensino de História e a Ditadura Militar**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2005.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. – São Paulo: Atlas, 1999.

GUERRA, F. de P. DINIZ, L. M. V. A incorporação de outras linguagens no Ensino de História. *História & Ensino*. **Revista do Laboratório de Ensino de História**. 1995.

JAUSS, Hans Robert. **A história da Literatura como provocação à teoria literária**. Tradução: Sérgio Teralli. Série Temas. V. 36. Ética, 1994.

KLEIMAN, Angêla B. **Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação**. In: ROJO, Roxane. (org) *Alfabetização e letramento*. Campinas, SP: Mercado das letras 1998.

KOCH, I. G. V; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª ed. São Paulo. Ática, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

MARK, Friedman. **Direitos Humanos**. São Paulo: Hedra Educação, 2013.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. In: *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

NUNES, Lygia Bojunga. **Corda Bamba**. 9 ed. Rio de Janeiro: Agir, 2006.

PACHECO, Abilio. **O Ensino de Literatura e a BNCC do Ensino Fundamental**. In: BRITO, Áustria Rodrigues; SILVA, Luíza Helena Oliveira da; SOARES, Eliane Pereira Machado. *Divulgando Conhecimentos de Linguagem: pesquisas em língua e literatura no ensino fundamental*. Rio Branco: Nepan Editora, 2017. pp. 15-32.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

PIETRI, Émerson de. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANDRONI, L. **De Lobato a Bojunga: as reações renovadas**. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani. **Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, V. M. Tietzmann. **Literatura Infantil Brasileira: Um Guia para Professores e Promotores de Leitura**. 2 ed. Ver. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.

SOARES, Magda. **Leitura e Democracia Cultural**. In: Aparecida Paiva Et al. *Democratizando a Leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2000.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WALTY, I.; VERSIANI, Z. **Ensaio sobre leitura**. Belo Horizonte: PUCMINAS, 2003.

ZAPPONE M.H.Y. **Estética da Recepção**. In BONNICI T.; ZOLIN, L.O. (orgs) *Teoria Literária – abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 2 ed. ver e ampliar. Maringá, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ed. Ática, 1989.

_____. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

_____. **A Leitura no Brasil: sua História e suas Instituições**. Disponível em: < <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaio/> >. Acesso em jan 2019.

_____. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

_____. **Literatura e Pedagogia: ponto & contraponto**. 2. Ed – São Paulo: Global: Campinas, SP: ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2008.

ANEXOS

ANEXO 01 – REPORTAGEM USADA EM UMAS DAS AULAS

Diferença entre pobres e ricos está cada vez maior e o Brasil se torna o 9º país mais desigual do mundo

O Brasil é um país conhecido pelas suas belezas naturais, mas deixa a desejar no quesito igualdade social. Pois trata-se de um dos países mais desiguais do mundo. Isso ficou explícito no ranking global de desigualdade de renda de 2017, onde o Brasil caiu da 10º para 9º posição. Ou seja, não progrediu, apenas regrediu. O que afeta ainda mais a vida dos brasileiros mais pobres e menos favorecidos.



Foto: Pixabay/Dino / DINO

Para muitos pode não parecer evidente, mas há uma grande diferença entre a renda média mensal de uma família pobre e de uma família rica. Enquanto os 50% mais pobres da população possuem uma renda média mensal de apenas R\$ 787,69 mensais - menos que um salário mínimo, a renda média mensal dos 10% de brasileiros mais ricos é de R\$ 9.519,10, segundo dados da PNAD/IBGE.

Como se não bastasse isso, o número de brasileiros em situação de pobreza também cresceu, chegando a 11%. Foram comparados os dados de 2016 e 2017. Em 2016 foi constatado que havia cerca de 13,3 milhões de pessoas pobres no país, e durante 2017, esse número aumentou para 15 milhões, o que corresponde a 7,2% da população.

É muito preocupante observar estes dados e perceber o quanto o índice de desigualdade tem aumentado. Mas, dentre tantos os fatores que podem ter contribuído para isso, acredita-se que um deles é o alto número de desempregados no país, já que de acordo com dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o Brasil tem 13,1 milhões de pessoas desempregadas.

Mas a desigualdade social não para por aí, pois as mulheres, os pretos e os pardos são os principais atingidos pelo desemprego. Cerca de 51% dos desempregados são mulheres e 49% são homens. Já referente a cor da pele, os pardos representam 52,3%, os brancos 35% e os pretos 11,8%.

Estes dados só confirmam o que todos observam nas ruas e nos bairros de cada canto deste país: o alto nível de desigualdade. Enquanto alguns possuem boas condições de vida, outros passam por muitas necessidades e, além disso, estão longe de ter as mesmas oportunidades que as classes mais ricas.

Sobre este assunto, que engloba dois lados opostos, entre as classes mais favorecidas e menos favorecidas, o livro *Riqueza & Pobreza: uma abordagem sob o*

prisma cultural, é uma excelente leitura, na qual poderá expandir ainda mais os conhecimentos sobre este tema tão delicado.

Sobre a obra

Riqueza & Pobreza: uma abordagem sob o prisma cultural, escrito por Valtércio Pedrosa, publicado pela Editora Viseu, contém 386 páginas e se encontra, ainda, em sua 1^o Edição, traz ao leitor um livro que focaliza a existência de indivíduos e grupos humanos em situação de vulnerabilidade econômica e outros socialmente mais fortalecidos, quanto à capacidade de produção de riquezas, segundo a adoção de elementos e traços culturais que ora impulsionam no sentido do crescimento, ora passam conformismo. Após estabelecer os parâmetros para a compreensão dos processos culturais, ingressa no terreno da diversidade, dando ênfase à diferenciação existente entre indivíduos e grupos sociais, como resultado do dinamismo cultural.

Para os leitores que se interessam por este assunto, o ideal é que adquira já o livro Riqueza & Pobreza: uma abordagem sob o prisma cultural e adentre neste universo onde a desigualdade, embora não seja tão exposta, é maior do que qualquer riqueza.

Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/dino/diferenca-entre-pobres-e-ricos-esta-cada-vez-maior-e-o-brasil-se-torna-o-9-pais-mais-desigual-do-mundo,f2d9494cdb4d2e148e6ecfdea48d688d0rphb7j2.html>>. Acesso em Janeiro de 2019.

ANEXO 02 – LETRA DA MÚSICA USADA EM UMAS DAS AULAS**Minha Alma (A paz que eu não quero) – O Rappa**

**A minha alma tá armada
E apontada para a cara do sossego
Pois paz sem voz paz sem voz
Não é paz é medo**

**Às vezes eu falo com a vida
Às vezes é ela quem diz
Qual a paz que eu não quero
Conservar para tentar ser feliz (2x)**

As grades do condomínio são para trazer proteção
Mas também trazem a dúvida se é você que “tá nessa prisão”
Me abrace e me dê um beijo
Faça um filho comigo
Mas não me deixe sentar na poltrona no dia de domingo
Procurando novas drogas de aluguel
Nesse vídeo coagido
É pela paz que eu não quero seguir admitindo

Às vezes eu falo com a vida
Às vezes é ela quem diz
Qual a paz que eu não quero
Conservar para tentar ser feliz (2x)

As vezes eu falo com a vida
As vezes é ela quem diz
Qual a paz que eu não quero
Conservar para tentar ser feliz

As grades do condomínio são para trazer proteção
Mas também trazem a dúvida se é você que 'tá nessa prisão
Me abrace e me dê um beijo
Faça um filho comigo
Mas não me deixe sentar na poltrona no dia de domingo, domingo
Procurando novas drogas de aluguel
Nesse vídeo coagido
É pela paz que eu não quero seguir admitindo

Procurando novas drogas de aluguel
Nesse vídeo coagido
É pela paz, pela paz que eu não quero seguir admitindo

Me abrace e me dê um beijo
Faça um filho comigo
Mas não me deixe sentar na poltrona no dia de domingo, domingo
Procurando novas drogas de aluguel
Nesse vídeo coagido
É pela paz que eu não quero seguir admitindo

Procurando novas drogas de aluguel
Nesse vídeo coagido
É pela paz que eu não quero seguir admitindo

É pela paz que eu não quero seguir
É pela paz que eu não quero seguir
É pela paz que eu não quero seguir admitindo (2x)

ANEXO 03 – ARTIGO DO LIVRO: A LUTA PELOS DIREITOS HUMANOS

A LUTA PELOS DIREITOS HUMANOS

Triturar pedras imensas em minúsculos cascalhos é potencialmente perigoso e exige grande esforço físico. A maneira mais adequada de realizar esse trabalho é utilizar maquinário pesado para retirar as rochas, quebrá-las em pedras menores e transportar o cascalho obtido. Recomenda-se também o uso de acessórios que protejam o trabalhador contra possíveis ferimentos e evitem a inalação da poeira resultante do trituração das pedras. Se for tratado com justiça, o empregado terá acesso a um plano de saúde que permitirá tratamento médico especializado em caso de doença ou acidentes no ambiente de trabalho.



Essa jovem trabalhadora passa o dia todo quebrando pedras em uma mina de cascalho.

4

Alone Banda, operário de uma pedreira em Zâmbia, na África, não tem acesso a nada disso. E, ainda pior, tem apenas 9 anos de idade. Operários adultos quebram as rochas maiores e as vendem para os operários infantis, como Alone, que usam martelos para trituração das pedras até obter pó de cascalho. Essas crianças ensacam o pó de cascalho e vendem às construtoras, que utilizam o material para misturar concreto.

Alone nunca teve escolha. Se parar de trabalhar para ficar mais tempo na escola, morrerá de fome. Ele mora com a avó em uma casa de apenas um cômodo, dorme no chão e o dinheiro que recebe pelo trabalho dá apenas para comprar o suficiente para comer. Algumas vezes, nem isso é possível ou ele nem tem tempo para comer. A jornada de trabalho de Alone é longa. "Eu quebro as pedras. Levanto bem cedo, antes de o sol nascer. Às vezes, tomo chá no café da manhã. Hoje não comi nada. Estou com fome", disse ele.

O que são direitos humanos?

Pode parecer que a história de Alone é coisa do passado, mas não é. Milhares de crianças no mundo todo ainda trabalham em condições precárias e perigosas para não morrerem de fome. Não só crianças, mas também adultos, são maltratados das mais variadas maneiras. As pessoas podem ser punidas, por exemplo, por protestarem contra o governo, podem ser presas sem qualquer julgamento e até serem assassinadas por seus próprios líderes ou governantes. Todas essas tragédias são consideradas uma violação dos direitos humanos, que devem ser assegurados a todas as pessoas e que incluem o direito:

- à vida, liberdade e procura da felicidade;
- ao tratamento igualitário;
- à propriedade;
- à prática religiosa.

Por meio deste livro, vamos conhecer melhor muitos direitos humanos. Em comum, esses direitos têm uma característica: são atribuídos a todos, sem exceção. Assim como as pessoas nascem com um cérebro, um coração, olhos e cabelos de uma determinada cor e outros traços físicos, elas também nascem com esses direitos, como se fossem parte de sua natureza. Se tirar o cérebro de alguém é errado, privar um ser humano de seus direitos também é. Independentemente do país onde vive, de quanto dinheiro consiga ganhar, do grupo étnico ou sexo, todos devem ter seus direitos respeitados.

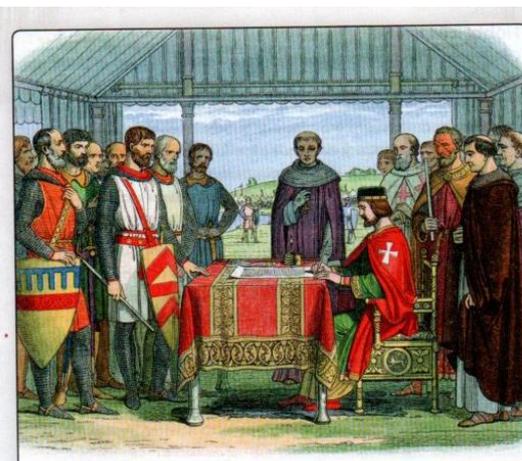
Quem viola os direitos humanos?

Para aqueles que vivem em sociedades **democráticas**, como o Reino Unido e os Estados Unidos, os direitos humanos são automaticamente reconhecidos e garantidos. As constituições de muitas nações democráticas ou documentos legais semelhantes foram criados para garantir que o governo proteja os direitos humanos de todo e qualquer cidadão. Caso esses direitos sejam violados, cabe ao governo encontrar e punir os criminosos, já que uma das principais funções dos governantes é proteger seus cidadãos.

É óbvio que os direitos de uma pessoa são violados quando ela é assaltada ou espancada. Estes, no entanto, são crimes cometidos por indivíduos contra outros indivíduos. Quando falamos em violação de direitos humanos, estamos, na verdade, nos referindo aos crimes cometidos por governantes ou outros líderes contra aqueles cidadãos que deveriam ser protegidos por eles. Também vale mencionar grandes empresas que fazem uso de seu poder e dinheiro para **violar** direitos humanos. Podemos considerar crime contra os direitos humanos quando governantes ou outros líderes proíbem mulheres de escolher a roupa que gostariam de usar, quando permitem que seus cidadãos passem fome ou, ainda, quando chegam ao ponto de atacar ou até mesmo matar seus cidadãos.

Direitos naturais e direitos humanos

Há milhares de anos, na época dos antigos gregos e romanos, já se discutiam os direitos naturais. Filósofos dessas civilizações acreditavam que as leis não eram obra dos deuses. Pelo contrário, as leis eram consideradas como algo óbvio e natural. Portanto, os direitos de cada indivíduo estavam automaticamente garantidos, sem que tivessem sido outorgados por qualquer outra pessoa ou deus.



Gravura do século XIX que retrata a assinatura da Carta Magna pelo Rei João em 1215.

O conceito dos direitos naturais tem sido discutido por muitos pensadores e governantes ao longo dos séculos. Muitas civilizações foram construídas sob a premissa de que a escravidão era aceitável e que determinadas pessoas eram de classes inferiores. Portanto, indivíduos de classes inferiores não tinham os mesmos direitos que os outros. No decorrer dos tempos, as sociedades mudaram e os direitos humanos passaram a ser reconhecidos cada vez mais. Em 1215, na Inglaterra, foi assinada a Carta Magna, documento que limitava os poderes do rei e atribuía determinados direitos aos indivíduos. Ela declarava, por exemplo, que as pessoas eram livres e assegurava que não poderiam ir para a prisão sem terem sido declaradas culpadas após um julgamento justo. Gerações de governantes que vieram a seguir se inspiraram na Carta Magna quando elaboraram suas constituições.

Hobbes e Locke

Conforme o tempo foi passando, tanto os governantes quanto os grandes pensadores continuaram a aprimorar o conceito de direitos naturais.

Em 1651, Thomas Hobbes (1588-1679) escreveu um livro com o título *Leviathan*, no qual desenvolvia a ideia de que cabia aos governos fazer o que fosse necessário para evitar que a sociedade fosse destruída pelo caos. Partindo do princípio de que todos os indivíduos têm direito natural à liberdade de qualquer tipo, estaríamos constantemente em guerra uns contra os outros, caso não houvesse leis para reger a sociedade.

Hobbes defendia a ideia de que todos os homens nascem iguais. John Locke (1632-1704) foi mais além e escreveu que todos os homens têm direito à vida, liberdade e propriedade. Isso significa que, logo que nascem, as pessoas têm direito a viver suas próprias vidas sem interferência de ninguém. O direito à liberdade implica que as pessoas podem fazer o que quiserem desde que suas ações não interfiram na liberdade dos outros. E o direito à propriedade garante que os indivíduos possam manter em seu próprio poder o dinheiro ou a propriedade que conseguirem adquirir por si próprios.

O QUE VOCÊ ACHA?

Thomas Jefferson (1743-1826) foi um dos políticos americanos que assinou a Declaração da Independência dos Estados Unidos, além de ter sido o principal idealizador da **Constituição** americana. No entanto, isso não o impediu, como muitos outros que viveram no século XVIII nos Estados Unidos, de ter sido dono de escravos, negando-lhes os mesmos direitos que a **Revolução** defendera para outros americanos. Naquela época, a sociedade americana era baseada na agricultura e dependia dos escravos para o trabalho nas fazendas. Apesar de não apoiar o conceito de escravidão, Jefferson se deu conta que acabar com o trabalho escravo poderia ser altamente desastroso para a economia americana.

Em sua opinião, Jefferson deveria libertar os escravos?

Revoluções pelos direitos

Textos escritos desses e de outros pensadores influenciaram uma tomada de posição mais efetiva. No século XVIII, ocorreram duas **revoluções** importantes, ambas baseadas na luta pelos direitos dos indivíduos. Na América do Norte, os colonizadores (colonos britânicos) romperam com a Grã-Bretanha ao assinarem a Declaração da Independência em 1776, e deram início à Guerra da Independência. Entre as muitas razões para essa guerra, uma das principais foram os impostos. Os colonos só concordavam em pagar impostos ao rei britânico caso tivessem um representante no **parlamento** britânico. Para eles, o dinheiro que conseguiam ganhar deveria permanecer nas colônias e, caso fossem obrigados a pagar impostos, os colonos se achavam no direito de ter um representante no governo que impunha essas taxas.

Os pensamentos de John Locke e os direitos descritos serviram de base para essas ideias. Todo homem tem direito à vida, liberdade e propriedade e, segundo os colonizadores, a Grã-Bretanha estava negando-lhes esses direitos. Os americanos foram à guerra para se tornarem independentes da Inglaterra. A Guerra da Independência durou de 1775 a 1783 e resultou na criação dos Estados Unidos da América. Quando a guerra acabou, em 1789, os líderes da nova nação redigiram a Declaração dos Direitos Humanos, sob forte influência dos escritos de John Locke e de outros que abordaram o mesmo tema. Esse novo documento americano estabeleceu de que maneira o governo ficava obrigado a proteger os direitos individuais e delimitou a extensão dos poderes exercidos por esse mesmo governo.

"Consideramos estas verdades como evidentes por si mesmas, que todos os homens são criados iguais, dotados pelo Criador de certos direitos inalienáveis, como a vida, a liberdade e a procura da felicidade."

Declaração da Independência dos Estados Unidos

APÊNDICES**APÊNDICE 01 – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DO LEITOR**

Nome: _____

Nome dos pais/responsáveis _____

Escolaridade dos pais ou responsáveis () não frequentou a escola () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Ensino Superior

1. Em sua casa, há o hábito de leitura de livros? Comente._____
_____**2.** Você conhece alguém que goste de ler? Por que você acha que essa pessoa gosta de ler?_____
_____**3.** Você gosta de ler? Explique._____
_____**4.** Você leu algum livro de literatura este ano? Se sim, qual? Quem lhe indicou?_____
_____**5.** Que leitura você faz normalmente?

() romance

() conto

() poesia

() teatro

() outro _____

6. Você considera a leitura importante?_____

APÊNDICE 03 – DINÂMICA DE GRUPO

Título: Competição de *pula-corda*

Objetivo: Reflexão temática sobre a sociedade e as injustiças sociais;

Desenvolvimento:

- Estende-se uma corda no chão da sala e se pede aos alunos que fiquem em cima dessa corda, como se estivessem se preparando para andar numa corda bamba de um circo;
- Sugere-se que os alunos fechem os olhos e se concentrem pensando sobre sua vida social;
- Iniciam-se perguntas pelo coordenador da brincadeira a serem pensadas e respondidas apenas mentalmente. Exemplos: Quanto tempo do cotidiano seus pais precisam se equilibrar para resolver os eventuais problemas familiares? Você, enquanto jovem pertencente a uma sociedade excludente, que divide pessoas, maltrata, e é desigual, como faz para manter-se em equilíbrio nessa suposta corda? Será que vivemos numa corda bamba em que o equilíbrio é necessário diariamente na sociedade atual?
- Não haverá debate nem exposição oral.

(Elaboração da pesquisadora).

APÊNDICE 04 – A BRINCADEIRA DAS PORTAS COLORIDAS

Objetivo: Contextualizar a temática a partir da realidade social local;

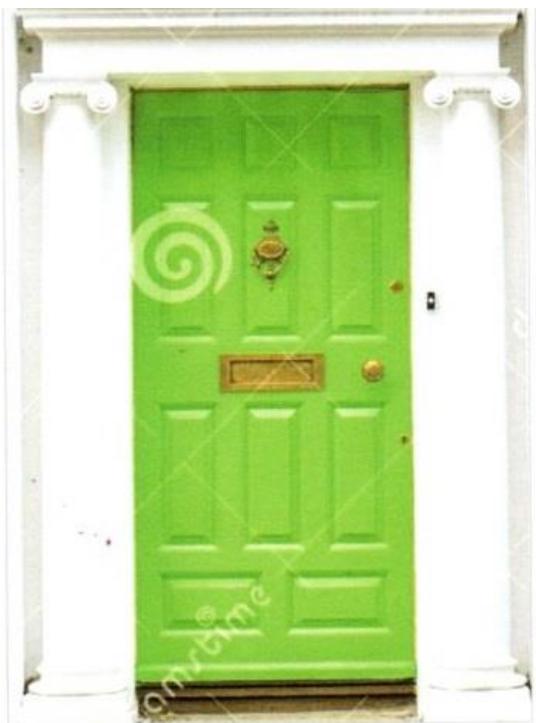
Participantes: 12 agrupados em duplas.

Desenvolvimento:

- Os participantes se juntam em duplas;
- Serão apresentadas aos alunos imagens de seis portas coloridas para ilustrar as portas da história;
- Cada dupla escolhe uma cor de porta;
- Cada dupla discute rapidamente e propõe uma palavra-chave que descreva a associação da porta a sua realidade social;
- A palavra é escrita embaixo do desenho da porta e apresentada aos demais alunos.

(Elaboração da pesquisadora).

APÊNDICE 05 – AS CONTEXTUALIZAÇÕES DAS PORTAS COLORIDAS



Esperança



Campanha política



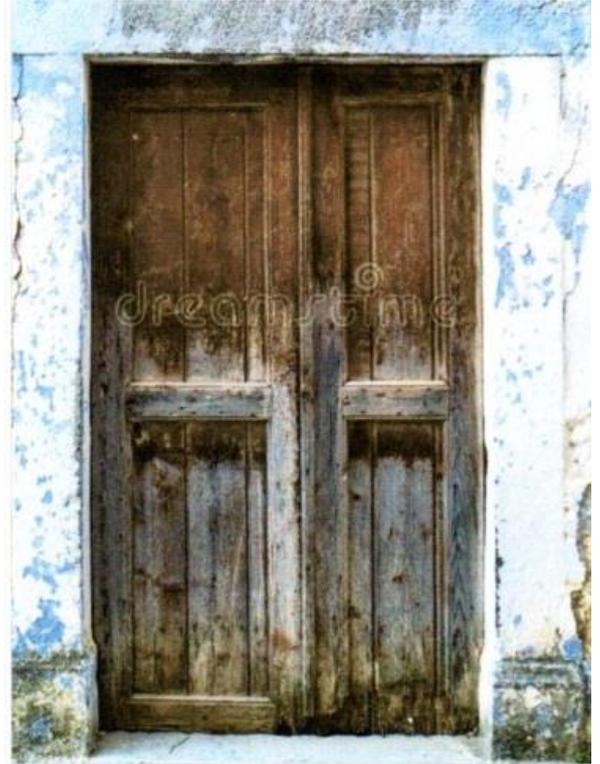
Cissalto nos bairros



Separação de casas



exceda



Simplicidade de

APÊNDICE 06 – PALAVRAS-CHAVE: RESULTADO DAS INTERAÇÕES DA QUARTA OFICINA

Crime

PURA
REALIDADE

DESRESPEITO #

Ilusão para
eles

Falta de
Lei

Estatuto
do
Idoso

Absurdo

APÊNDICE 07 – QUESTIONÁRIO FINAL DE AVALIAÇÃO**AVALIAÇÃO DAS OFICINAS DE LEITURA LITERÁRIA**

Aluno (a) _____

- 1 Qual parte do livro você mais gostou?
- 2 Qual parte do livro fez com que a reflexão sobre a vida fosse mais intensa? Por quê?
- 3 Qual parte do livro você menos gostou?
- 4 Fazendo uma ponte entre a vida de Maria no circo e a vida da menina na casa da avó, qual reflexão sobre vida em sociedade podemos ter? Comente.
- 5 A leitura do livro proporcionou muitas reflexões sobre nossa sociedade. Você acha que essas reflexões ajudam a desenvolver a competência leitora e o gosto pela literatura? Comente.
- 6 Haveria diferenças na compreensão e na interpretação da obra *Corda Bamba* se você tivesse lido sozinho, sem as discussões e o desenvolvimento das atividades aplicadas nas oficinas? Por quê?
- 7 Há alguma atividade feita na oficina que você gostaria que sempre estivesse presente nas suas aulas de literatura na escola? Em caso afirmativo, qual (is)?

