

**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO  
CAMPUS GARANHUNS  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-  
PROFLETRAS /UPE**

**A LEITURA DOS CONTOS DE MARINA COLASANTI COM BASE NO  
LETRAMENTO LITERÁRIO, NA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E NA  
CONTRIBUIÇÃO DO IMAGINÁRIO SOCIAL NA FORMAÇÃO DO  
LEITOR CRÍTICO DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**ELISANNA RODRIGUES MOTA**

**GARANHUNS – PE  
2018**

ELISANNA RODRIGUES MOTA

A LEITURA DOS CONTOS DE MARINA COLASANTI COM BASE NO  
LETRAMENTO LITERÁRIO, NA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E NA  
CONTRIBUIÇÃO DO IMAGINÁRIO SOCIAL NA FORMAÇÃO DO  
LEITOR CRÍTICO DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado  
Profissional em Letras (PROFLETRAS) da  
Universidade de Pernambuco, *campus* Garanhuns,  
como requisito para obtenção do grau de Mestre em  
Letras.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Amara Cristina de Barros e  
Silva Botelho

GARANHUNS – PE  
2018

Dados internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Biblioteca Prof. Newton Sucupira

Faculdade de Formação de Professores de Pernambuco – FFPG/UPE

M9171 Mota, Elisanna Rodrigues

A leitura dos contos de Marina Colasanti com base no letramento literário, na estética da recepção e na contribuição do imaginário social na formação do leitor crítico do 8º ano do ensino fundamental/Elisanna Rodrigues Mota, Garanhuns, 2018.

201 f.:

Orientador: Profa. Dra. Amara Cristina de Barros e Silva Botelho

Dissertação (Mestrado profissional em Letras) – Universidade de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS, Garanhuns, 2018.

1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA 2 TEXTO LITERÁRIO 3 LETRAMENTO 4 LEITOR CRÍTICO 5 ENSINO FUNDAMENTAL. I. Botelho, Amara Cristina de Barros e Silva (orient.) II. Título.

CDD 23<sup>th</sup> ed. – 469.07

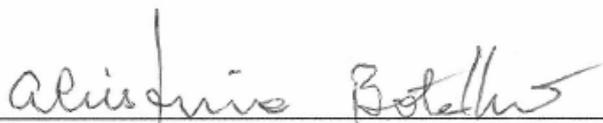
Jaqueline Fatima da Costa Buzzo – CRB4/9142

ELISANNA RODRIGUES MOTA

A LEITURA DOS CONTOS DE MARINA COLASANTI COM BASE NO  
LETRAMENTO LITERÁRIO, NA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E NA  
CONTRIBUIÇÃO DO IMAGINÁRIO SOCIAL NA FORMAÇÃO DO  
LEITOR CRÍTICO DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

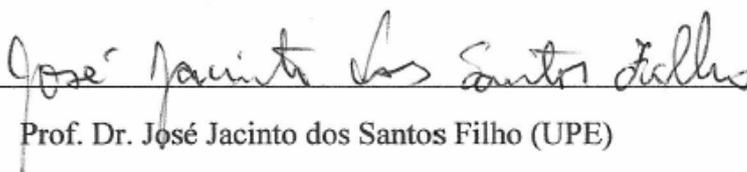
Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras/ PROFLETRAS, da  
Universidade de Pernambuco/UPE, *Campus* Garanhuns, como requisito para a obtenção do  
grau de Mestre em Letras, em 23/08/2018.

Banca Examinadora:



Profª. Dra. Amara Cristina de Barros e Silva Botelho (UPE)

Orientadora



Prof. Dr. José Jacinto dos Santos Filho (UPE)

Examinador interno



Prof. Dr. Edson Tavares Costa (UEPB)

Examinador externo

Continua apesar de todos esperarem que abandones. Não deixes que se enferruje o ferro que há em ti.

Madre Tereza de Calcutá

## AGRADECIMENTOS

Gratidão é uma das palavras que define minha jornada acadêmica. Não conseguiria realizar o meu sonho desde a graduação até o mestrado sem ter o apoio de pessoas que, de alguma maneira, sonharam comigo. Assim sendo eis que humildemente agradeço:

Primeiramente o agradecimento mais importante, a DEUS, o grande arquiteto da minha vida, único responsável por tudo isso acontecer. Afinal não fosse a permissão divina, com o auxílio do Mestre Nazareno, Jesus, nenhum desses agradecimentos seria possível.

À pessoa mais importante da minha vida e que por ela e para ela tento fazer o meu melhor, minha mãe. Seu nome, ANTÔNIA, significa exatamente o que ela é para mim, TORRE, SUSTENTAÇÃO, BASE. À senhora, minha amada mãe, meu agradecimento por tudo o que fiz por mim. Obrigada por todo amor, dedicação e cobranças nas horas certas.

Ao meu pai, ELSON (*in memoriam*), que me deixou como legado em seus dias de vida, a grandeza de caráter e a paixão pela leitura. Tomara que eu esteja fazendo tudo certo, pai!

A minha irmã, ELIZÂNGELA, muito obrigada por seu amor, por todo apoio em tantas situações difíceis. Não fosse tua positividade e cuidados dedicados a mim, o caminho teria sido bem mais difícil. Agradeço também a meu cunhado MARCELO, que junto à minha irmã contribuiu para que eu pudesse superar tantos obstáculos. A vocês, muito obrigada!

A minha irmã de alma, MARIA JOSÉ, que com suas preces me auxiliou no apoio espiritual e ainda me ofertou o presente mais lindo da minha vida, minha afilhada SOPHIA. Espero ser uma madrinha presente e que a incentive à leitura literária.

A minha amiga (e também supervisora), DÉBORAH PONTES, sem você eu não teria seguido. Obrigada por todo incentivo e puxões de orelhas nas horas de desânimo. Obrigada por acreditar em mim. Obrigada por socorrer-me nas adversidades.

A minhas amigas de curso, ALINE, EDIVANIA E SILVANIA, com quem dividi momentos louváveis regados a aprendizado, felicidade e apoio nos momentos de angústias.

À Professora Dr<sup>a</sup> Cristina Botelho, minha orientadora, que se tornou para mim exemplo de sabedoria, humanidade e humildade. Professora, a senhora foi um ganho em

minha vida. Receba toda minha admiração e reconhecimento por tudo o que aprendi com a senhora.

Ao PROFLETRAS e a todos os professores que contribuíram de forma significativa para o meu aprendizado.

Aos membros que formaram a banca por suas significativas e valiosas contribuições.

Aos meus ALUNOS, mais que objetos de estudo são seres humanos e pensantes, são a razão pela qual eu busco melhorar a minha *práxis* para ofertá-los o bem maior que é o conhecimento.

A todos os meus amigos que me incentivaram a continuar e a realizar meu sonho.

## RESUMO

Esta dissertação versa sobre a prática da leitura do texto literário em sala de aula, propondo sua dinamicidade ao utilizarmos sequências básicas com o gênero conto em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Caruaru- Pernambuco. Objetivamos, especificamente, com essa proposta analisar o imaginário social do aluno na construção da formação do leitor crítico do texto literário partindo da perspectiva do letramento literário, da Estética da Recepção e do imaginário social. Tendo como aporte o gênero literário conto, abordamos a temática sobre a postura apresentada pelo homem e pela mulher em se tratando de relacionamentos amorosos. Para tanto, foram trabalhadas as obras *A moça tecelã*, *A mulher ramada* e o miniconto *Prova de amor*, todas de autoria da escritora Marina Colasanti. Nossa trajetória metodológica foi estabelecida sob a óptica da pesquisa qualitativa, uma vez que ambicionamos a integração teoria-prática desenvolvendo uma atividade interventiva que dá margem a uma abordagem direcionada à pesquisa-ação no afã de produzir resultados práticos que possam atuar no cotidiano escolar viabilizando a prática da leitura efetiva da obra literária. Nossa base teórica fundamentou-se em Cosson (2014), Jauss (*apud* ZILBERMAN, 1989), Castoriadis (2007), Cortázar (2013), Gotlib (1988), Candido (2011), Coutinho (2008), entre outros. Os resultados demonstraram que a leitura do texto literário deve ser inserida como prática cotidiana nas aulas de Língua Portuguesa, oportunizando o letramento literário com a valorização do conhecimento de mundo do discente para incentivar a leitura crítica que o texto literário oferece.

**PALAVRAS-CHAVE:** Texto Literário, Leitor crítico, Letramento literário, Imaginário Social.

## ABSTRACT

This dissertation approaches literary reading in the classroom. It promotes literary dynamism when using basic sequences from some short stories in an 8th grade class of a public elementary school in Caruaru/PE town, Brazil. The main purpose of this study is to analyze the social imaginary exposed by the students for forming their critical reading of the literary text considering some concepts such as literary literacy, reception theory and social imaginary. Based on short stories, men's and women's attitudes in relationships are approached. For that, the short stories *A moça tecelã*, *A mulher ramada* and *Prova de Amor*, all written by Marina Colasanti, were used. The methodology consists of a qualitative research since it aims to integrate theory and practice by developing an intervention activity focused on action research in order to produce practical results that can be useful for everyday school life, making effective the practice of literary reading. The main theoretical bases were Cosson (2014), Jauss (*quoted by* ZILBERMAN, 1989), Castoriadis (2007), Cortázar (2013), Gotlib (1988), Candido (2011), Coutinho (2008) and others. The results showed that the habit of reading literary texts should be a daily practice in Portuguese Language classes, which could provide literary literacy, including student's world knowledge to encourage the critical reading that the literary text promotes.

**KEYWORDS:** Literary Text, Critical Reader, Literary Literature, Social Imaginary.

## LISTA DE FIGURAS

|                |     |
|----------------|-----|
| Figura 1. P1   | 143 |
| Figura 2. P2   | 144 |
| Figura 3. P3   | 146 |
| Figura 4. P4   | 147 |
| Figura 5. P5   | 148 |
| Figura 6. P6   | 149 |
| Figura 7. P7   | 150 |
| Figura 8. P8   | 152 |
| Figura 9. P9   | 153 |
| Figura 10. P10 | 154 |
| Figura 11. P1  | 155 |
| Figura 12. P2  | 156 |
| Figura 13. P3  | 157 |
| Figura 14. P4  | 158 |
| Figura 15. P5  | 160 |
| Figura 16. P6  | 161 |
| Figura 17. P7  | 162 |
| Figura 18. P8  | 163 |
| Figura 19. P9  | 164 |
| Figura 20. P10 | 165 |
| Figura 21. P1  | 166 |
| Figura 22. P2  | 167 |
| Figura 23. P3  | 168 |
| Figura 24. P4  | 169 |
| Figura 25. P5  | 170 |
| Figura 26. P6  | 171 |
| Figura 27. P7  | 172 |
| Figura 28. P8  | 173 |
| Figura 29. P9  | 174 |
| Figura 30. P10 | 175 |

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1. Questionário                        | 92  |
| Quadro 2. Resposta do aluno P1 – questão 1.   | 94  |
| Quadro 3. Resposta do aluno P2 – questão 1.   | 94  |
| Quadro 4. Resposta do aluno P3 – questão 1.   | 95  |
| Quadro 5. Resposta do aluno P4 – questão 1.   | 95  |
| Quadro 6. Resposta do aluno P5 – questão 1.   | 96  |
| Quadro 7. Resposta do aluno P6 – questão 1.   | 96  |
| Quadro 8. Resposta do aluno P7 – questão 1.   | 97  |
| Quadro 9. Resposta do aluno P8 – questão 1.   | 97  |
| Quadro 10. Resposta do aluno P9 – questão 1.  | 97  |
| Quadro 11. Resposta do aluno P10 – questão 1. | 98  |
| Quadro 12. Resposta do aluno P1 - questão 2.  | 98  |
| Quadro 13. Resposta do aluno P2 - questão 2.  | 99  |
| Quadro 14. Resposta do aluno P3 - questão 2.  | 99  |
| Quadro 15. Resposta do aluno P4 - questão 2.  | 100 |
| Quadro 16. Resposta do aluno P5 - questão 2.  | 100 |
| Quadro 17. Resposta do aluno P6 - questão 2.  | 101 |
| Quadro 18. Resposta do aluno P7 - questão 2.  | 101 |
| Quadro 19. Resposta do aluno P8 - questão 2.  | 101 |
| Quadro 20. Resposta do aluno P9 - questão 2.  | 102 |
| Quadro 21. Resposta do aluno P10 - questão 2. | 102 |
| Quadro 22. Resposta do aluno P1 - questão 3.  | 102 |
| Quadro 23. Resposta do aluno P2 - questão 3.  | 103 |
| Quadro 24. Resposta do aluno P3 - questão 3.  | 103 |
| Quadro 25. Resposta do aluno P4 - questão 3.  | 104 |
| Quadro 26. Resposta do aluno P5 - questão 3.  | 104 |
| Quadro 27. Resposta do aluno P6 - questão 3.  | 104 |
| Quadro 28. Resposta do aluno P7 - questão 3.  | 105 |
| Quadro 29. Resposta do aluno P8 - questão 3.  | 105 |
| Quadro 30. Resposta do aluno P9 - questão 3.  | 105 |
| Quadro 31. Resposta do aluno P10 - questão 3. | 106 |
| Quadro 32. Resposta do aluno P1 - questão 4.  | 106 |
| Quadro 33. Resposta do aluno P2 - questão 4.  | 107 |
| Quadro 34. Resposta do aluno P3 - questão 4.  | 107 |
| Quadro 35. Resposta do aluno P4 - questão 4.  | 108 |

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 36. Resposta do aluno P5 - questão 4.  | 108 |
| Quadro 37. Resposta do aluno P6 - questão 4.  | 108 |
| Quadro 38. Resposta do aluno P7 - questão 4.  | 109 |
| Quadro 39. Resposta do aluno P8 - questão 4.  | 109 |
| Quadro 40. Resposta do aluno P9 - questão 4.  | 109 |
| Quadro 41. Resposta do aluno P10 - questão 4. | 110 |
| Quadro 42. Resposta do aluno P1 - questão 5.  | 110 |
| Quadro 43. Resposta do aluno P2 - questão 5.  | 111 |
| Quadro 44. Resposta do aluno P3 - questão 5.  | 111 |
| Quadro 45. Resposta do aluno P4 - questão 5.  | 111 |
| Quadro 46. Resposta do aluno P5 - questão 5.  | 112 |
| Quadro 47. Resposta do aluno P6 - questão 5.  | 112 |
| Quadro 48. Resposta do aluno P7 - questão 5.  | 112 |
| Quadro 49. Resposta do aluno P8 - questão 5.  | 113 |
| Quadro 50. Resposta do aluno P9 - questão 5.  | 113 |
| Quadro 51. Resposta do aluno P10 - questão 5. | 113 |
| Quadro 52. Resposta do aluno P1 - questão 6.  | 114 |
| Quadro 53. Resposta do aluno P2 - questão 6.  | 114 |
| Quadro 54. Resposta do aluno P3 - questão 6.  | 114 |
| Quadro 55. Resposta do aluno P4 - questão 6.  | 115 |
| Quadro 56. Resposta do aluno P5 - questão 6.  | 115 |
| Quadro 57. Resposta do aluno P6 - questão 6.  | 116 |
| Quadro 58. Resposta do aluno P7 - questão 6.  | 116 |
| Quadro 59. Resposta do aluno P8 - questão 6.  | 117 |
| Quadro 60. Resposta do aluno P9 - questão 6.  | 117 |
| Quadro 61. Resposta do aluno P10 - questão 6. | 117 |
| Quadro 62. Resposta do aluno P1 - questão 7.  | 118 |
| Quadro 63. Resposta do aluno P2 - questão 7.  | 119 |
| Quadro 64. Resposta do aluno P3 - questão 7.  | 119 |
| Quadro 65. Resposta do aluno P4 - questão 7.  | 120 |
| Quadro 66. Resposta do aluno P5 - questão 7.  | 120 |
| Quadro 67. Resposta do aluno P6 - questão 7.  | 121 |
| Quadro 68. Resposta do aluno P7 - questão 7.  | 121 |
| Quadro 69. Resposta do aluno P8 - questão 7.  | 121 |
| Quadro 70. Resposta do aluno P9 - questão 7.  | 122 |
| Quadro 71. Resposta do aluno P10 - questão 7. | 122 |
| Quadro 72. Resposta do aluno P1 - questão 8.  | 122 |

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 73. Resposta do aluno P2 - questão 8.    | 123 |
| Quadro 74. Resposta do aluno P3 - questão 8.    | 123 |
| Quadro 75. Resposta do aluno P4 - questão 8.    | 124 |
| Quadro 76. Resposta do aluno P5 - questão 8.    | 124 |
| Quadro 77. Resposta do aluno P6 - questão 8.    | 124 |
| Quadro 78. Resposta do aluno P7 - questão 8.    | 125 |
| Quadro 79. Resposta do aluno P8 - questão 8.    | 125 |
| Quadro 80. Resposta do aluno P9 - questão 8.    | 126 |
| Quadro 81. Resposta do aluno P10 - questão 8.   | 126 |
| Quadro 82. Resposta do aluno P1 - questão 9.    | 126 |
| Quadro 83. Resposta do aluno P2 - questão 9.    | 127 |
| Quadro 84. Resposta do aluno P3 - questão 9.    | 127 |
| Quadro 85. Resposta do aluno P4 - questão 9.    | 127 |
| Quadro 86. Resposta do aluno P5 - questão 9.    | 128 |
| Quadro 87. Resposta do aluno P6 - questão 9.    | 128 |
| Quadro 88. Resposta do aluno P7 - questão 9.    | 129 |
| Quadro 89. Resposta do aluno P8 - questão 9.    | 129 |
| Quadro 90. Resposta do aluno P9 - questão 9.    | 130 |
| Quadro 91. Resposta do aluno P10 - questão 9.   | 130 |
| Quadro 92. Resposta do aluno P1 - questão 10.   | 130 |
| Quadro 93. Resposta do aluno P2 - questão 10.   | 131 |
| Quadro 94. Resposta do aluno P3 - questão 10.   | 131 |
| Quadro 95. Resposta do aluno P4 - questão 10.   | 132 |
| Quadro 96. Resposta do aluno P5 - questão 10.   | 132 |
| Quadro 97. Resposta do aluno P6 - questão 10.   | 132 |
| Quadro 98. Resposta do aluno P7 - questão 10.   | 133 |
| Quadro 99. Resposta do aluno P8 - questão 10.   | 133 |
| Quadro 100. Resposta do aluno P9 - questão 10.  | 133 |
| Quadro 101. Resposta do aluno P10 - questão 10. | 134 |

## Sumário

|   |     |
|---|-----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | 16  |
| <b>CAPÍTULO I – A LEITURA: CONCEPÇÕES RELEVANTES</b> .....                                      | 19  |
| 1.1. Conceito.....  | 19  |
| 1.2. Perspectiva estruturalista – leitura como decodificação.....                               | 21  |
| 1.3. Perspectiva interacionista .....   | 23  |
| 1.4. Leitura do Texto literário.....  | 25  |
| <b>CAPÍTULO II – O TEXTO LITERÁRIO</b> .....  | 27  |
| 2.1 Leitura do texto literário .....  | 27  |
| 2.2 A leitura do texto literário na escola.....   | 33  |
| 2.3 Professor: leitor, mediador (provocador) da leitura do texto literário.....                 | 41  |
| 2.4 Formação do leitor crítico .....  | 45  |
| <b>CAPÍTULO III – OUTRAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS</b> .....                                       | 52  |
| 3.1.Letramento.....   | 52  |
| 3.2.Letramento literário .....  | 56  |
| 3.3.Estética da Recepção: autor, leitor e obra.....   | 60  |
| 3.4.Imaginário Social.....  | 65  |
| 3.5.Papel social da mulher.....   | 69  |
| <b>CAPÍTULO IV – O GÊNERO TEXTUAL CONTO: CONCEITOS E RELEVÂNCIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR</b> ..... | 75  |
| 4.1.Conceito de conto .....   | 75  |
| 4.2.Obras em análise: A moça tecelã, A mulher ramada, Prova de amor .....                       | 80  |
| 4.2.1.Em análise: A moça tecelã .....   | 82  |
| 4.2.2.Em análise: A mulher ramada .....   | 84  |
| 4.2.3.Em análise Prova de amor .....  | 85  |
| <b>CAPÍTULO V – PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS</b> .....  | 88  |
| 5.1.Tipo e método da pesquisa .....   | 88  |
| 5.2.Lócus da pesquisa e público-alvo.....   | 91  |
| 5.3.Critérios de Análise .....  | 92  |
| 5.3.1.Análise das respostas ao questionário prévio .....  | 93  |
| 5.3.2.Respostas da questão 1 .....  | 94  |
| 5.3.3.Respostas da questão 2 .....  | 98  |
| 5.3.4.Respostas da questão 3 .....  | 102 |

|  |            |
|--|------------|
| 5.3.5.Respostas à questão 4 .....  | 106        |
| 5.3.6.Respostas da questão 5 .....                                       | 110        |
| 5.3.7.Respostas da questão 6 .....                                       | 114        |
| 5.3.8.Respostas da questão 7 .....                                       | 118        |
| 5.3.9.Respostas da questão 8 .....                                       | 122        |
| 5.3.10.Respostas da questão 9 .....                                      | 126        |
| 5.3.11.Respostas da questão 10 .....                                     | 130        |
| <b>CAPÍTULO VI – DESENVOLVIMENTO DOS TRABALHOS NAS OFICINAS .....</b>    | <b>136</b> |
| 6.1.Relato do processo interativo nas oficinas .....                     | 136        |
| 6.1.1.Oficina com o conto A moça tecelã.....                             | 136        |
| 6.1.2.Oficina com o conto A mulher ramada .....                          | 138        |
| 6.1.3.Oficina com o conto Prova de amor .....                            | 140        |
| 6.2.Análise dos resultados das Oficinas .....                            | 141        |
| <b>CAPÍTULO VII – ANÁLISE DO PRODUTO DAS OFICINAS.....</b>               | <b>143</b> |
| 7.1.Produto da Oficina com o conto A Moça Tecelã .....                   | 143        |
| 7.2.Análise das produções da oficina com o conto A mulher ramada.....    | 155        |
| 7.2.1.Análise das produções da oficina com o conto Prova de amor .....   | 166        |
| <b>CAPÍTULO VIII – RESULTADOS ALCANÇADOS .....</b>                       | <b>177</b> |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>179</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>182</b> |
| <b>APÊNDICE .....</b>  | <b>188</b> |
| APÊNDICE A – OFICINA UM.....   | 188        |
| APÊNDICE B – OFICINA DOIS .....  | 190        |
| APÊNDICE C – OFICINA TRÊS.....   | 193        |
| <b>ANEXOS .....</b>  | <b>195</b> |
| ANEXO A – CONTO TRABALHADO NA PRIMEIRA OFICINA.....                      | 195        |
| ANEXO B – CONTO TRABALHADO NA SEGUNDA OFICINA .....                      | 197        |
| ANEXO C – MINICONTO TRABALHADO NA TERCEIRA OFICINA .....                 | 199        |
| ANEXO D – MÚSICAS TRABALHADAS NA TERCEIRA OFICINA COMO<br>MOTIVAÇÃO..... | 200        |

## INTRODUÇÃO

Quando falamos em leitura, mais precisamente sobre a importância da leitura, nos vem à mente a obra de Paulo Freire, *A importância do ato de ler*, na qual o pedagogo nos leva a refletir sobre o papel que a leitura desempenha em nossas vidas, uma vez que a leitura tem papel relevante na inclusão do indivíduo na sociedade. Mediante a leitura, o sujeito amplia seu vocabulário, suas descobertas, seu conhecimento de mundo e, conseqüentemente, desenvolve a criticidade diante da realidade.

Sabemos bem que a leitura é essencial em nossa vida no âmbito pessoal, cognitivo e social. Sendo um fator importante na esfera social cidadã, a leitura precisa ser ensinada pela escola, instituição responsável por formar o sujeito atuante na sociedade.

Por este motivo, debruçamo-nos em analisar a prática do ato de ler, na escola. Mais especificamente a leitura que tem como base o texto literário e suas várias possibilidades de sentidos. O enfoque será destinado à leitura do conto literário realizada por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal de Caruaru – PE. Foram aplicados e analisados, com 10 alunos, 3 contos, *A moça tecelã*, *A mulher ramada* e *Prova de amor* da escritora Marina Colasanti. Com o intuito de desenvolver, entre outros propósitos, o incentivo à leitura literária na escola.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar o imaginário social do aluno na construção da formação do leitor crítico do texto literário. Para tanto, seguem-se os seguintes objetivos específicos: analisar na história de vida do aluno o universo imaginário que contribui para a formação do leitor crítico; verificar, nos contos de Marina Colasanti, se a leitura do texto literário feita pelo aluno, partindo da perspectiva do letramento literário e da Estética da Recepção, reflete o imaginário popular do leitor em sua leitura crítica; verificar se a leitura feita pelo aluno revela o imaginário do leitor demarcando experiências prévias que são explicitadas na produção artística; discutir a formação do leitor crítico considerando a interpretação do texto literário realizada pelo aluno.

Algumas inquietações nos tomam. Essas inquietações nos levaram aos seguintes questionamentos: qual o papel da escola diante da responsabilidade de instruir e formar o aluno leitor? Quais os procedimentos que os professores de Língua Portuguesa estão usando em suas aulas para fazer com que seus alunos consigam colocar em prática a leitura que começa na escola e transcende aos muros da instituição formadora de saberes sistemáticos? A

leitura do texto literário realizada em sala de aula favorece o real sentido e valor da obra literária? Há a preocupação de formar o leitor crítico tendo como aporte o gênero literário?

Na tentativa de buscar respostas a essas indagações, que nos inquietam, elaboramos esta pesquisa apoiando-nos nos temas sequencialmente estruturados em um encadeamento de ideias entre a teoria e a prática. Para tanto, nosso trabalho está organizado em 6 capítulos, além da introdução e considerações finais.

Dando início as nossas discussões, o capítulo 1 versa sobre o conceito de leitura e algumas perspectivas que foram endossadas por Solé (1998), Kleiman (2012), Rangel (2012), Paulino (2014), Koch e Elias (2009). Dentre as perspectivas abordadas, enfatizamos a abordagem interacionista por estar de acordo com a leitura que objetivamos desenvolver com os alunos, uma vez que a leitura crítica parte do diálogo entre autor-texto-leitor.

No capítulo 2, faremos uma análise sobre a Literatura e a relevância dessa arte que é considerada por Candido (2011) como “essencial à vida humana”. Também abordaremos a questão da leitura do texto literário, seguida pela leitura do texto literário na escola; o papel desempenhado pelo professor (mediador) na prática da leitura do texto literário, como também analisaremos a formação do leitor crítico vista por nós como uma consequência da prática da leitura do texto literário em sala de aula.

Seguindo com nossas análises, no capítulo 3, apresentaremos o nosso arcabouço teórico no qual encontramos apoio para sustentar nossa ideia de que o trabalho com o texto literário deve ser pautado na preservação das características que ele apresenta, como também a valorização dos conhecimentos prévios do leitor. Para tanto, apresentamos os conceitos de letramento, letramento literário, Estética da Recepção e Imaginário social, tendo a contribuição da discussão sobre o papel social da mulher. Essas quatro teorias nos auxiliaram quando da análise dos dados que formam nosso *corpus*.

O capítulo 4 foi dedicado à apresentação do gênero conto e miniconto. Este gênero foi escolhido devido à possibilidade de nos proporcionar a condição de ser lido em uma aula, sendo possível desenvolver o nosso processo de intervenção em sua totalidade. Acrescentamos a análise dos contos que foram trabalhados, sendo eles: *A moça tecelã*, *A mulher ramada* (ambos do livro *Doze reis e a moça do labirinto do vento*) e o miniconto *Prova de amor* (do livro *Contos de amor rasgados*), todos compostos pela escritora Marina Colasanti, sobre a qual abordamos algumas características de sua obra, como também pontos relevantes de sua vida.

Nosso percurso metodológico foi descrito no capítulo 5. Nele, conceituamos a pesquisa qualitativa, tipo de pesquisa utilizado em nosso trabalho e em seguida analisamos as

características da abordagem da pesquisa-ação usada como método para coleta de dados e desenvolvimento do projeto interventivo. Ainda neste capítulo, apresentamos nosso local de pesquisa, o público-alvo e o desenvolvimento das sequências básica e expandida, como também a análise das respostas dos alunos ao questionário que foi aplicado como processo de coleta de dados.

Nosso arremate será o capítulo 6, no qual analisaremos o nosso *corpus* constituído pelas produções das interpretações escritas dos alunos sobre os contos trabalhados na sequência básica. Essas interpretações foram resultados de discussões sobre a temática que abordamos: a postura apresentada pelo homem e pela mulher no que respeita ao relacionamento amoroso.

Finalizando, comentamos sobre o conhecimento adquirido no período em que estivemos debruçados sobre esta pesquisa.

## CAPÍTULO I – A LEITURA: CONCEPÇÕES RELEVANTES

A leitura é uma espécie de porta de entrada; isto é, é uma via de acesso à palavra que se tornou pública e, assim, representa a oportunidade de sair do domínio do privado e de ultrapassar o mundo da interação face a face. É uma experiência de partilhamento, uma experiência de encontro com a alteridade, onde, paradoxalmente, se dá a legítima afirmação do eu.

Irândé Antunes

A leitura será o tema deste capítulo no qual abordaremos conceitos e perspectivas que são abordados em diversos estudos. Faremos uma breve incursão pelas perspectivas de leitura estruturalista, interacionista e literária, com ênfase nas duas últimas abordagens, tendo em vista no presente estudo priorizarmos a participação ativa do leitor no processo de leitura.

### 1.1. Conceito

Vários são os significados atribuídos ao termo leitura, pois ler é um processo de entendimento, isto é, de interpretação de texto. Há diversas possibilidades de leitura tais como: imagens, mundo, pintura, expressões faciais, assim infindas são as situações ou objetos que podemos ler. Essas leituras fazem parte do nosso contínuo processo de aquisição de conhecimentos.

Sobre essa concepção de leitura, Martins (1986) nos afirma:

[...] a leitura só acontece, efetivamente, “quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam – aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa. (MARTINS, 1986, p. 17)

Destacamos assim que ler é identificar o que nos é importante, o que nos fará crescer enquanto seres atuantes na sociedade e nos ajuda a realizar ações e interagir em situações diversas. A leitura dos desafios vivenciados no decorrer da nossa vida nos faz crescer intelectualmente, socialmente, profissionalmente, ou seja, a leitura nos capacita a interpretar o nosso entorno e através dela evoluímos conscientemente em todas as etapas da vida.

Dentre os diferentes tipos de leitura, é a do texto elaborado em linguagem verbal a que nos interessa, enquanto estudiosos da Língua Portuguesa. O ato de ler um texto é enriquecido com as experiências de vida do leitor. Aguiar (2013) confirma o que expressamos, quando diz que

O processo de leitura pressupõe, portanto, a participação ativa do leitor, que não é mero receptor de uma mensagem acabada, mas, ao contrário, interfere

na construção dos sentidos, preenchendo os vazios textuais de acordo com sua experiência de leitura e de vida. (AGUIAR, 2013, p. 153)

Há, neste caso, uma leitura realizada com o auxílio de outras leituras que foram elaboradas através de conhecimentos de áreas diversas da vida do sujeito. É a ativação do conhecimento de mundo que se faz necessária para uma melhor compreensão textual.

Ampliando o conceito de leitura textual aprimorada com as experiências de vida do leitor, Aguiar (2013) complementa que

Ler é, assim, apropriar-se de um produto cultural, gerado intencionalmente por um ou mais autores inseridos em determinada comunidade. É entrar em contato com um objeto histórico e social constituído ideologicamente, através do qual o sujeito marca sua presença na coletividade em que vive. (AGUIAR, 2013, p. 154)

Percebemos assim que a leitura é um ato de reciprocidade de conhecimentos que beneficia o amadurecimento do indivíduo e que possibilita melhor articulação de ideias.

As leituras, que fazemos dos vários tipos e gêneros textuais que nos são exigidos durante nossas atividades diárias servem de temas para diversos estudos e debates no âmbito educacional. Esse fato nos alerta para a necessidade de desenvolvermos atividades que possibilitem, na escola, a prática da leitura.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998), a leitura é entendida como “[...] um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto [...]”. (BRASIL, 1998, p. 41). Por este motivo, é importante compreendermos os mecanismos que os alunos operam enquanto leitores para realizar a leitura de um texto.

Em consonância com a necessidade de leitura que auxilie o leitor na descoberta de suas necessidades, os PCNs confirmam que leitor reflexivo é aquele que usa de seu conhecimento de mundo para construir seus ideais.

Diferentes perspectivas surgiram após análises, estudos e discussões sobre a leitura textual. O conceito de leitura avança no decorrer do tempo com os estudos da Linguística que auxiliam no aprimoramento da prática de leitura nas aulas de Língua Portuguesa das escolas brasileiras.

Sobre a relevância da leitura, Koch e Elias (2009) ressaltam:

Frequentemente ouvimos falar – e também falamos – sobre a importância da leitura em nossa vida, sobre a necessidade de cultivar o hábito de leitura entre crianças e jovens, sobre o papel da escola na formação de leitores competentes, com o que concordamos. (KOCH; ELIAS, 2009, p. 07)

Desta forma, entendemos que deve ser compromisso de a escola realizar atividades de leitura para que o aluno possa melhor entender o mundo no qual está inserido.

Ler não significa unicamente decodificar palavras em um texto, como já foi dito anteriormente, mas compreende um processo que vai além de palavras decifradas em uma mensagem lógica. Ler vai além da compreensão do sistema de escrita que a escola nos ensina, contudo, reconhecemos que o procedimento de decodificação e o sistema de escrita e leitura ofertado pela escola são de suma importância e, evidentemente, necessários como etapa da formação do leitor. Porém, a leitura da qual precisamos para a nossa vida em sociedade ultrapassa os muros da escola. Validando nossas palavras, Rojo (2004) menciona:

[...] ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contextos, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras. (ROJO, 2004, p. 02)

O entendimento do termo leitura, que observamos nas palavras de Rojo, é a de ser a que leva o leitor a refletir, atuar e decifrar, de maneira reflexiva, o que o texto lhe comunica. Notamos que a autora defende a ideia de uma leitura engajada com a realidade social e com as necessidades do sujeito, além de depender da situação na qual o sujeito se encontra em diferentes momentos da vida.

Desta forma, entendemos a leitura como um ato promotor de cidadania, cujo domínio torna o indivíduo capaz de decidir sobre suas ações e pensar sobre sua contribuição na tentativa de melhorar sua vida enquanto cidadão.

## 1.2. Perspectiva estruturalista – leitura como decodificação

Inicialmente, com uma base estruturalista, há o pensamento fundamentado numa concepção de leitura em que o texto era trabalhado a partir das unidades isoladas da língua, transformando a leitura em um ato de decodificação de fonemas e treinamento repetitivo de letras e frases que são transformadas em textos. Rangel (2012) afirma que “[...] o estruturalismo tem como princípio básico o estudo da língua, a partir de unidades organizadas, de tal forma, que constituem um sistema (estrutura)” (RANGEL, 2012, p. 48). Forma-se assim a valorização da leitura com foco na repetição de palavras e ideias preordenadas e, por este motivo, a leitura está baseada no conhecimento da natureza normativa da língua.

O conceito de leitura como decodificação está contido na visão de língua como estrutura, como código que segundo Koch e Elias (2009, p. 10) “corresponde a de sujeito determinado, “assujeitado” pelo sistema, caracterizado por uma série de não consciência”. Neste caso, temos um leitor que é subjugado em sua capacidade de interpretar, sendo assim obrigado a reproduzir o pensamento expresso no texto *ipsis litteris*. Como consequência desse comportamento por parte da leitura decodificada, cabe ao leitor preocupar-se em entender o texto como estrutura da língua.

A leitura como decodificação não colabora com o aperfeiçoamento do pensamento interpretativo do leitor. Segundo Kleiman (2012, p. 30), “[...] Essa concepção dá lugar a leituras dispensáveis, uma vez que em nada modificam a visão do mundo do leitor. [...]”. Há uma concepção de leitura voltada para a sistematização do texto que desencadeia em uma interpretação automática de busca de informações que serão meras repetições de ideias expostas no texto. Assim, entendemos que a concepção de leitura como decodificação tolhe o direito do leitor de pensar e recriar o texto a partir de suas experiências prévias.

Outra forma de conceituar essa condição de leitor como reproduzidor de ideias nos é apresentada por Koch e Elias (2009) ao que conceituam como leitura com “foco no autor”, na qual evidenciam a concepção de “língua como representação do pensamento” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 9). Neste pressuposto, observamos a presença de um leitor receptor de informações que estão de acordo com as intenções do autor.

Sintetizando essas discussões sobre o conceito de leitura, Cosson (2014) afirma que

Em uma perspectiva tradicional, a leitura começa com o autor que expressa algo em um objeto (texto) que será assimilado pelo leitor em determinadas circunstâncias (contexto). Ler, nesta concepção é buscar o que diz o autor, o qual é simultaneamente ponto de partida e elemento principal do circuito de leitura. (COSSON, 2014, p. 37)

Neste caso, Cosson observa que o texto e o contexto (sendo este formado a partir da Norma Padrão da língua) foram priorizados na abordagem tradicional, ou, por assim dizer, leitura como decodificação em detrimento ao pensamento elaborado pelo leitor no momento da leitura.

De acordo com o que foi exposto, percebemos que esses conceitos não dialogam com o tipo de leitura que precisamos desenvolver com nossos alunos, isto porque queremos incentivar uma leitura que valorize a atuação do leitor com o texto e suas condições de produção, levando em consideração a interação autor-texto-leitor, relação defendida por Jauss

e Iser (*apud* ZILBERMAN, 1989) em suas teorias da Estética da Recepção<sup>1</sup>. A escola precisa promover uma leitura na qual o conhecimento de mundo do aluno seja valorizado no momento da construção de sentido do texto lido.

Reflitamos, pois, sobre a leitura que nos interessa enquanto professores formadores de alunos leitores. A postura que se anseia por parte do professor é a de valorizar as experiências de vida do aluno diante da leitura que se faz na escola para melhor entender o mundo. Sobre essa concepção falaremos no próximo tópico.

### 1.3. Perspectiva interacionista

Se no início dos estudos da Linguística a teoria que impulsionou a concepção de leitura foi a de decodificação do texto, com os avanços dos estudos linguísticos houve a necessidade de aprimorar, moldar o conceito sobre leitura e reconhecer-lhe a importância para formação e convivência do ser humano em sociedade.

A visão interacionista concebe a leitura como um processo de interação. Trata-se de uma abordagem que valoriza e reconhece a importância do leitor, do texto e do autor.

O método interacionista de leitura é definido por Magnani (2001, p. 49) como “[...] um processo de construção de sentidos. [...], ela se constitui num processo de interação homem/mundo[...]”. Em síntese, o processo de leitura é percebido como uma ação mútua do leitor (homem) com o conhecimento adquirido fora do texto (mundo), porém, esse conhecimento será um alicerce para que a leitura seja melhor compreendida. A essa prática chamamos de atuação de conhecimentos prévios, a qual começa ser mais valorizada pela escola e por professores de Língua Portuguesa.

Atualmente a concepção de leitura está ligada não apenas ao que está escrito no texto, mas também ao que dele pode ser subtendido, isto é, quando não fica claro, será percebido pelo leitor no momento em que recorre às suas experiências de mundo para interpretar o que o texto lhe diz. Aguiar (2013) acrescenta que

Cada um traz para o ato de ler sua bagagem existencial e social e, a partir de seu horizonte de experiências, atribui significados às indicações oferecidas pelo texto, privilegiando alguns dados e desprezando outros, montando entre eles uma rede de conexões possíveis, de modo a obter um resultado significativo para seu universo compreensivo. (AGUIAR, 2013, p. 154)

---

<sup>1</sup>A Estética da Recepção teoria difundida por Hans-Robert Jauss e Wolfgang Iser, será abordada no Capítulo III deste trabalho.

Assim sendo, compreendemos a leitura como um trabalho complexo de trocas de informações ofertadas pelo autor que escreveu de acordo com seu conhecimento de mundo, que são, através do texto, recebidas pelo leitor que mobilizará os conhecimentos adquiridos em suas vivências e experiências para atribuição de sentido do texto. Também Solé (1998) ratifica nossos pontos de vista ao afirmar que: “nesta concepção intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas experiências e conhecimentos prévios.” (SOLÉ, 1998, p. 23). Constatamos, então, um processo equilibrado de troca de informações para a realização da leitura como método interativo.

A leitura é uma prática social, é uma forma de o indivíduo sentir-se atuante na sociedade, ao que Cosson (2014, p. 36) chama de “competência social”, pois diante da troca de informações que a leitura favorece há uma oportunidade de interação com o outro sujeito e com o que ele pensa.

Detalhando a concepção de interação na leitura, observamos o conceito formulado por Koch e Elias (2009), quando afirmam:

[...] na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores [...]. (KOCH; ELIAS, 2009, p. 10)

Essa concepção é nomeada pelas autoras como interação autor-texto-leitor e, logicamente, o processo de leitura valoriza os três elementos condutores de uma leitura que produzirá boa interpretação<sup>2</sup>.

Entendemos que a leitura não se realiza apenas com a decodificação do texto, não apenas com a expressão das ideias do autor e não apenas com o que pensa o leitor, trata-se de um processo triádico no qual cada elemento (autor/texto/leitor) tem sua responsabilidade e valor durante o ato de ler. A partir dessa interação há a possibilidade de desenvolver leituras de gêneros diversos, porém com a mesma perspectiva de diálogo entre os elementos que compõem a tríade interacionista da leitura.

Com uma proposta de leitura participativa e interacionista, discorreremos no próximo tópico sobre a leitura do texto literário.

---

<sup>2</sup>Salientamos, mais uma vez, que essa abordagem faz parte das ideias defendidas por Jauss e Iser na teoria da Estética da Recepção e que por uma questão de organização estrutural desse trabalho, nos aprofundaremos na discussão no capítulo 3.

#### 1.4. Leitura do Texto literário

Como a intervenção que propomos se dará com a discussão de textos literários narrativos ficcionais curtos, é necessário que entendamos que a leitura do texto literário não tem como função informar ou formar, mas privilegiar os elementos estéticos que o tornam artístico.

Estamos, pois, propondo uma leitura de um tipo de texto que provoca prazer, satisfação, mas que possui peculiaridades que o diferenciam dos demais textos por suscitar emoções e revelar poeticidade. Paulino (2014) comunga com essas ideias quando diz: “[...] há que se definir a identidade da leitura do texto literário através do emprego da língua numa arte específica, que se costuma, desde o latim, denominar literatura”. Estamos, portanto, diante de um conceito de leitura que podemos chamar de especial por se tratar da interpretação de uma obra de arte que tem como instrumento a palavra empregada artisticamente.

Além disso, essa perspectiva tem como característica o engajamento do leitor, do texto e do autor, no ato de ler. Neste caso, poderíamos afirmar que a perspectiva de leitura do texto literário também pode ser interacionista, dependendo da abordagem utilizada pelo proponente das atividades de leitura.

Buscando algo mais sistematizado para um conceito de leitura literária apoiamo-nos em Cosson (2014) quando o estudioso afirma, enfaticamente, que: “A leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade” (COSSON, 2014, p. 50). Como vemos, a leitura do texto literário é realizada de uma maneira que nos leva a pensar sobre o que foi exposto no texto, nos leva a refletir e, até mesmo, discordar com as ideias presentes no texto. Esse momento é concebido por Cosson (2014) como de interação e avaliação.

Além da reflexão do leitor, a leitura do texto literário está ligada ao deleite. Sobre essa afirmação, Paulino (2014) revela que: “a leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa” (PAULINO, 2014, p. 01). Essa relação prazerosa com a leitura do texto literário é estabelecida tacitamente pelo leitor que já se deixa guiar pela característica artística do gênero textual literário.

Ainda sobre a leitura do texto literário, Paulino (2014) acrescenta:

Especialmente a leitura literária requer liberdade, cujo único limite é o respeito pela leitura do outro, que pode apresentar suas singularidades. As preferências de cada um são respeitadas para que ocorra de fato uma leitura literária. (PAULINO, 2014, p. 01)

Assim, a leitura do texto literário não provoca apenas prazer, mas promove a da convivência em sociedade, a qual deve se pautar no respeito à leitura do outro.

Uma vez analisadas as concepções de leitura, discutiremos no próximo capítulo as contribuições da leitura do texto literário na formação do leitor crítico, bem como o papel do professor como elemento integrante e incentivador na prática cotidiana da leitura do texto literário em sala de aula.

## CAPÍTULO II – O TEXTO LITERÁRIO

Ler literatura é exercitar-se no difícil aprendizado democrático, pois força o leitor a entrar na pele de muitos personagens, sentir emoções diferentes, arrostar inúmeros perigos conhecer diferentes paisagens, agir e reagir em conformidade com diversos perfis psicológicos.

Ana Maria Machado

Este capítulo será destinado ao estudo e discussão sobre a leitura do texto literário. Respectivamente analisaremos a questão da leitura do texto literário na escola propondo que ela torne-se uma prática recorrente nas aulas de Língua Portuguesa, bem como o papel de incentivador da leitura da obra literária que o professor poderia assumir em sua prática pedagógica. Discutiremos também a formação do aluno leitor crítico como consequência da leitura do texto literário na escola incentivada pelo professor.

### 2.1 Leitura do texto literário

Toda leitura, ou ato de ler, requer a condição de interação, de descoberta e esse caminho pode ser, também, prazeroso. A condição de maior ou menor prazer para o leitor se dá de acordo com a relação de afinidade que se estabelece entre ele e o gênero textual proposto para leitura. Os textos, independentemente dos gêneros a que podem pertencer, têm por função comunicar. As especificidades dos gêneros e o modo como a comunicação se realiza fazem com que o leitor se identifique, mais ou menos, com as ideias contidas no texto.

A forma de dizer de cada gênero facilita o processo de leitura e pode influenciar a prática prazerosa do ato de ler. Por isso, destacamos aqui a importância dos gêneros literários no que diz respeito à prática e consequente motivação da leitura, de forma particularizada, a leitura crítica. Porém, antes de nos debruçarmos nas discussões sobre o texto literário, faz-se mister falar sobre Literatura e sua relevância na formação do cidadão.

Isto posto, podemos afirmar que algumas concepções norteiam a Literatura. Para abrir esse leque de considerações, citamos Chiappini (2005, p. 20) quando enfatiza “algumas significações possíveis” para a Literatura, a saber:

1. A literatura como instituição nacional, como patrimônio cultural.
2. A literatura como sistema de obras, autores e público.

3. A literatura como disciplina escolar que se confunde com a história literária.
4. Cada texto consagrado pela crítica como sendo literário.
5. Qualquer texto, mesmo não consagrado, com intenção literária, visível num trabalho da linguagem e da imaginação, ou simplesmente esse trabalho enquanto tal.

Essas concepções são vieses que conceituam a literatura de acordo com a situação social adequada ao seu uso. Isso acontece pelo fato de a literatura ser uma arte que reflete as necessidades do homem em sua vida na sociedade. Em verdade, a literatura é instrumento que auxilia na formação do indivíduo estimulando o pensamento crítico, atuando no universo mágico e no imaginário para entender os acontecimentos da vida real.

Não é hodierna a necessidade que o homem tem da literatura, sobre esse fato, Candido (2011) afirma que “[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma fabulação” (CANDIDO, 2011, p. 176).

É inerente ao homem a capacidade de se desprender, mesmo que seja por alguns instantes, da realidade e a Literatura é o elo que possibilita o acesso ao mundo imaginário que pode ser materializado através das produções artísticas literárias criadas pelos indivíduos. O domínio ficcional nos é apresentado pelo texto literário, domínio este que Candido (2011, p. 176) denomina de “universo fabulado”. Independentemente de quem seja o sujeito, não há como, em algum momento da vida, ou ainda, em vários momentos da existência, não se entregar a esse universo que a literatura nos apresenta para que possamos nos descobrir e por diversas vezes ressignificar o mundo e nós mesmos. Esse processo de reestruturar a realidade é enfatizado por Candido (2011) quando ele declara que

Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar nossa visão de mundo. (CANDIDO, 2011, p. 179)

Fica claro, assim, que a literatura auxilia no equilíbrio do homem enquanto ser social e dotado de sentimentos, estabelecendo organização entre o imaginário e o real. A vida em sociedade acaba por ser beneficiada pela organização ética que a literatura promove no sujeito-leitor, pois assim promove a criticidade que favorecerá o bem comum. O indivíduo forma sua personalidade de maneira a não se deixar influenciar por convenções, isto é reforçado por Candido (2011) ao afirmar que a literatura “[...] tem papel formador da

personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade” (CANDIDO, 2011, p. 178). Desta feita, a partir do momento em que a leitura do texto literário é feita, pode-se suscitar um pensamento crítico diante da realidade que é experienciada pelo sujeito e este tem a opção de mudar o que não esteja de acordo com sua ética para a vida em sociedade.

Literatura, segundo Coutinho (2008, p. 23), “é um fenômeno estético. É uma arte, a arte da palavra”. Por ser uma arte, o texto literário propicia uma forma de leitura singular. Pode direcionar o leitor a questionar a sua realidade de maneira crítica, pois, ainda de acordo com Coutinho (2008, p. 24), “a literatura parte dos fatos ou os contém. Mas esses fatos não existem nela como tais, mas simplesmente como ponto de partida”. É a leitura do texto literário que alavanca a criticidade do indivíduo na tentativa de orientá-lo perante a realidade.

Tomemos também como base o pensamento de Candido (2011) para conceituar a literatura e sua relevância na formação do leitor:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 2011, p. 176)

A literatura recria a realidade, mas não de forma leviana, sem consistência argumentativa, e sim de maneira que essa realidade seja transformada de modo poético. Elucidar a realidade é uma das funções da literatura, pois, segundo Candido (2011, p. 182), “[...] A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. Dessa maneira, o ser humano torna-se altruísta, debruçando-se no pensamento de tornar a vida do próximo, bem como a sua própria vida, em algo que faça parte de um mundo mais justo.

Por tudo isso, percebemos que a literatura faz parte do processo da humanização do homem. De acordo com Candido (2011, p. 182), “As produções literárias, de todos os tipos, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece nossa percepção e a visão do mundo”. Podemos, assim, destacar o papel formador que a literatura exerce na natureza humana no que tange à estruturação da ética e do caráter do indivíduo enquanto membro ativo em uma sociedade. O fazer coletivo a partir do ato individual.

Ampliando o conceito e o valor da literatura, não podemos olvidar do aspecto, ou característica, principal do texto literário que é sua função estética. Embora sendo um auxílio

na formação do ser humano, a literatura é, simplesmente, literatura. Ela é em si mesma, “ela tem existência própria” (COUTINHO, 2008, p. 25), é a arte de composição através do uso da palavra. Trata-se de uma forma de comunicação que transmite prazer, assim como enfatiza Coutinho (2008, p. 23): “O que a Literatura proporciona ao leitor, só ela o faz, e esse prazer não pode ser confundido com nenhum outro, informação, documentação, crítica.”, é um prazer específico ligado à liberdade de sentir e fazer parte da ficção a que a literatura propõe.

No processo de pensar e repensar o mundo e a realidade, a literatura acaba por fazer parte da história, já que o leitor é um indivíduo inserido em uma determinada época e essa contemporaneidade será um fator que poderá influenciar na leitura que se faz do texto literário. Porém, não se deve esquecer que o texto literário tem como premissa a estética, ao que Coutinho (2008, p. 23) afirma: “O literário ou o estético inclui precisamente o social, o histórico, o religioso, etc., porém transformando esse material em estético [...]”. Não podemos, é fato, esquecer que a literatura lida com o belo fazendo valer sua função estética na comunicação que estabelece com o leitor.

Por tudo isso, percebemos que a Literatura é a arte que faz parte da vida do ser humano, direta ou indiretamente, pelo simples e importante motivo de ampliar o pensamento do indivíduo através da leitura do texto literário que carece de um enfoque diferenciado para acontecer que é a capacidade de autoavaliação e avaliação do semelhante na realidade que nos circunda. Para Coutinho (2008, p. 24-25), “Através das obras literárias, tomamos contato com a vida, nas suas verdades eternas, comuns a todos os homens e lugares, porque são verdades da mesma condição humana”. A vida e suas condições são apresentadas ao indivíduo artisticamente, porém com teor de criticidade que desenvolvemos através da leitura do texto literário.

Diante do que aqui foi exposto, entendemos que a leitura do texto literário é uma forma peculiar de comunicação. A informação que está contida no texto literário é transmitida de maneira que faça o leitor buscar de maneira sutil, porém complexa o significado do texto. A esse respeito, Silva (2009) usa uma metáfora para se referir ao significado que o texto literário pode nos trazer, quando diz:

Que tesouros ocultos se escondem nas entrelinhas de um texto literário? Em geral, coisas que falam de perto à nossa condição de seres humanos. São, entre outros, os conflitos e anseios dos personagens, que percebemos como nossos; é o reconhecimento de experiências que algum dia vivemos com prazer, como leituras realizadas ou brincadeiras de infância [...] Em outras palavras, são intenções do texto, quase sempre vinculada a algum tipo de emoção [...] capazes de deflagrar no leitor um processo de reconhecimento. (SILVA, 2009, p. 48)

Na verdade, Silva retoma a ideia de que a leitura do texto literário é realizada quando da participação do leitor que carrega consigo experiências de vida que auxiliarão na compreensão e constatação de sentido do texto. Trata-se de um processo de reconhecimento de si e do mundo na obra ficcional do texto literário. A leitura do texto literário é realizada quando há o diálogo entre a obra, o autor e o leitor, nesse momento é firmado um acordo tácito de aceitação de credibilidade na ficção. Sobre essa questão, Paulino (2014, p. 01) afirma que “O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos em que nascem seres diversos com suas ações, pensamentos, emoções”.

É esse mundo ficcional que se revela quando o leitor levado pelo prazer da leitura se debruça sobre o texto e se deixa conduzir, pela linguagem literária, a mundos diversos que, de certa forma, podem ajudar num melhor entendimento da realidade. Posto dessa maneira, entendemos que a leitura do texto literário, fazendo uso de suas especificidades, favorece a criticidade do leitor, despertando o prazer de ler. Isso é o que nos ressalta Paulino (2014): “A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma ação prazerosa”. O prazer pela leitura do texto literário fará com que exista cumplicidade, aceitação por parte do leitor pelo texto colocando em prática o compartilhamento de ideias entre autor-texto-leitor.

O acordo mútuo e o prazer pela leitura faz com que a obra literária comece a fazer parte da vida do sujeito com ênfase na interação fazendo com que a leitura seja dinâmica e crítica. De acordo com Zilberman (1989), a primeira premissa de estética da recepção enfatiza a interação, pois afirma que

[...] a natureza eminentemente histórica da literatura se manifesta durante o processo de recepção e efeito de uma obra, isto é, se mostra apta à leitura. A relação dialógica entre leitor e texto – este é o fato primordial da história da literatura, e não o rol elaborado depois de concluídos os eventos artísticos de um período. (ZILBERMAN, 1989, p. 33)

Afirma-se então que o texto literário é mais do que regras e conceitos determinados de acordo com o tempo em que foi elaborado. A obra literária é atemporal e sua história será feita de acordo com o tempo do leitor e a época em que ele está inserido. Isto porque, embora tenha sentido próprio e exista em si mesma, tem como objetivo ser vivificada através da leitura a que sempre convida o leitor. É um constante inovador de ideias, pretendido pela obra literária, que se incorpora à vida do leitor. Essa atualização da obra literária com a vida do

leitor, Cosson (2014), denomina “contextualização presentificadora” ou “presentificação” e a define da seguinte maneira:

A presentificação é a contextualização que busca a correspondência da obra com o presente da leitura. Trata-se, por assim dizer, de uma atualização. O aluno é convidado a encontrar no seu mundo social elementos de identidade com a obra lida, mostrando assim a atualidade do texto. (COSSON, 2014, p. 89)

Inferimos assim que o texto literário se tornará ainda mais propenso a auxiliar o leitor em sua reflexão sobre a realidade quando em sua leitura o leitor depara-se com um texto que em sua composição ofereça elementos semelhantes à realidade de quem o lê. Uma ideia que é ratificada pela Estética da Recepção (JAUSS *apud* ZILBERMAN, 1989). Destarte, sobre essa atualização constante do texto literário, Zilberman (1989) nos relata, de acordo ainda com a primeira premissa da Estética da Recepção, que

A possibilidade de a obra se atualizar como resultado da leitura é o sintoma de que está viva; porém, como as leituras diferem a cada época, a obra mostra-se mutável, contrária à sua fixação numa essência sempre igual e alheia ao tempo. (ZILBERMAN, 1989, p. 33)

A historicidade do texto literário estará em consonância com o tempo do indivíduo, pois o texto literário é arte e como tal sua leitura está ligada à concepção de recepção do leitor para a interpretação.

Retomando a ideia de ressignificação da realidade, do indivíduo e do mundo, podemos afirmar que a literatura e sociedade são elementos que caminham de maneira convergente, posto que, de acordo com Candido (2011, p. 177), “[...] nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando em currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo”. Deduzimos, então, que o hábito de ler e pensar o texto literário é visto como um fator determinante para a boa formação do sujeito consciente e crítico diante da sociedade da qual se faz partícipe.

Ratificando o pensamento de que com o ato de ler o texto literário o sujeito se torna um pensador de si e do mundo ao seu entorno, transformando-se em um ser crítico, Cosson (2014) nos afirma que

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

A palavra, ou por melhor dizer, o poder da palavra é a base da literatura quando esta tem por objetivo não apenas “a arte pela arte”, como nos revelam os poetas parnasianos, mas quando através de uma leitura crítica transforma o ser humano, em suas várias estruturas formativas, fazendo com o que nos é imposto pela sociedade seja adequado ou aprimorado para o bem viver na coletividade ou na particularidade. Reafirmamos esse pensamento com a explanação de Cosson (2014):

Em outras palavras, é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que sendo minha é também de todos. (COSSON, p. 2014, p. 16)

Assim, todos os estudiosos da leitura consultados são unânimes em enfatizar o poder que a literatura tem quando o indivíduo faz dela uma leitura constante, pois entendem que o texto literário tem o poder de desenvolver e fortalecer a criticidade do leitor. De uma vez que a leitura do texto literário fomenta o desenvolvimento do homem enquanto ser sociável, concordamos que todos têm direito à literatura, nos apoiamos em Candido (2011, p. 176) quando ele afirma que “São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia [...] o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura.”, ou seja, a literatura é um bem necessário ao desenvolvimento e sobrevivência do homem.

Por tudo isso, a literatura chega às escolas como uma ferramenta para a formação sistemática do cidadão. A percepção de que a leitura, em especial a literária, enobrece os princípios do homem é um pensamento político, desta feita, nada mais evidente do que levar para a instituição escolar textos literários para formar a prática leitora dos alunos, indo além, a leitura crítica que fará o aluno analisar a sociedade.

## 2.2 A leitura do texto literário na escola

Não há dúvida sobre o quanto a literatura é importante para a formação do sujeito leitor-crítico. Assim, entendemos que a leitura do texto literário reflete a nossa existência e também nossa atuação na sociedade letrada com a qual devemos ter condições de interagir. O texto literário também é elemento de formação do ser humano. Colomer (2007, p. 31) acentua que “[...] o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissolavelmente à construção da sociabilidade [...]”. Neste caso, percebemos que o estudo do texto literário forma não apenas o

lado emocional do ser humano, mas também forma o cidadão. Isso nos leva a pensar como a escola tradicionalmente vem trabalhando para desenvolver saberes de modo sistemático no que diz respeito ao ensino do texto literário.

Qual a importância atribuída à literatura na escola? Como o professor trabalha a literatura, ou leitura do texto literário em suas aulas? Os textos literários são trabalhados com a função também de desenvolver o senso crítico do aluno? Essas e outras perguntas são motes para inúmeros estudos, pesquisas e reflexões sobre “como” é trabalhada a literatura na sala de aula. Diante destes questionamentos, uma certeza nos é apresentada por Coutinho (2008, p. 29): “[...] o ensino da Literatura deve ser feito no serviço da Literatura.”, ou seja, a característica do gênero literário e seu sentido precisam ser preservados para que haja um aprendizado de leitura da obra literária.

É essencial o trabalho com o texto literário na escola, e para que esse estudo seja efetivado é relevante que as características do gênero literário sejam preservadas e contribuam para o conhecimento do aluno. Essa questão é abordada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais quando estabelecem que

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de textos literários. (BRASIL, 2001, p. 36-37)

A leitura do texto literário pode subsidiar as reflexões sobre a vida e sobre a sociedade na qual o leitor está inserido, isso ocorre devido às várias faces que a obra literária nos mostra sobre a realidade. Para tanto, é importante que a escola seja facilitadora e motivadora do contato direto do aluno-leitor com o texto literário. Porém, é importante abordarmos uma inquietação que nos vem à mente quando falamos no ensino da literatura, essa problemática é de como se estabelece o contato com o texto literário fora da instituição escolar. Sobre esse fato, Gomes (2010) nos diz que

Do lado de fora da escola, a literatura vive a história de uma desvalorização social deslocada na sua função mais básica – proporcionar prazer ao suprir nossas demandas por ficção – pelas novas formas culturais e artísticas propiciadas pela evolução técnica dos meios de comunicação audiovisual e seu poder de intervir na formação dos gostos e do imaginário coletivo. O enfraquecimento da representação social da literatura atinge o espaço escola e afeta seu ensino. (GOMES, 2010, p. 02)

O advento das tecnologias digitais acabou por afastar um pouco o público do manuseio do livro para se entregar ao universo ficcional. É notório o poder que o mundo virtual exerce sobre boa parte das pessoas e, talvez, o hábito de folhear um livro tenha caído em declínio. Obviamente o nosso foco não é falar sobre os danos que o mundo virtual pode causar à literatura, porém é um dos obstáculos que pode afetar o contato com o texto literário, dentro e fora da escola. O universo virtual poderá ser facilitador desde que utilizado como ferramenta pedagógica para auxiliar o acesso à produção e leitura dos gêneros textuais, inclusive o texto literário.

Diante de dificuldades como a que acabamos de citar precisamos legitimar o ensino da literatura e para isso o que se espera da escola, mais precisamente do ambiente da sala de aula, é que a leitura seja uma prática constante, em especial, que essa leitura seja aprimorada com o texto literário. Sobre isso, Soares (1999) diz:

É a função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, isto inclui a leitura formativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real. (SOARES, 1999, p. 33)

A vida real também precisa ser trabalhada e valorizada pela escola, como também a imaginação precisa ser aguçada, e isso é possível com a leitura do texto literário ofertada ao aluno. Porém, ao observar as aulas que se desenvolvem para estudo do texto literário, percebemos que tanto a escola quanto os professores, mesmo com uma proposta inovadora de reflexão sobre a leitura de literatura, baseada em uma perspectiva interativa entre texto/leitor, ainda não conseguiram se livrar da tradicional prática de ensino do texto literário atrelado à história da literatura. Sobre essa questão, Coutinho (2008) ressalta que “há muitas maneiras de abordar o ensino da Literatura”.

Dois tratamentos têm viciado fundamentalmente esse ensino: o histórico e o filológico. A abordagem histórica leva-nos a reduzir o ensino da Literatura ao da História literária, ou seja, à exposição da ambiência histórica, social ou econômica, que teriam condicionado a produção das obras, e da vida dos autores nos seus pormenores exteriores e na sua psicologia. (COUTINHO, 2008, p. 25)

Com as abordagens históricas e filológicas, o ensino de literatura perde o que seria o seu objetivo principal que é o de fazer o leitor perceber o sentido do texto literário sabendo que este é de cunho estético. Sendo assim, o contexto histórico atrela o texto literário a momentos da história social enquanto que a abordagem filológica utiliza a obra literária como objeto de estudo da língua.

Não que ensinar a história da literatura, junto com conhecimento da vida e estilo dos autores, seja incorreto, que fique claro, nosso posicionamento não é criticar este tipo de prática, e sim de questionar o incremento do estudo do texto e suas significações e interpretações para o aluno.

Sobre o trabalho de leitura com o texto literário na escola, Cosson (2014) afirma:

No ensino fundamental, 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 devem ser compatíveis com os interesses da criança, do professor e da escola, preferencialmente em ordem inversa. (COSSON, 2014, p. 21)

Ainda para Cosson, a leitura do texto literário é uma ação mais complexa do que a decodificação de letras contidas em um texto. É na literatura que os significados do mundo são (re)significados diante da diversidade de informações que a obra literária oferece. Daí Cosson (2014) acrescenta que

[...] por meio da leitura da literatura, temos acesso a uma grande diversidade de textos, pois é próprio do discurso literário a multiplicidade das formas e a pluralidade dos temas. Sendo menos língua, no sentido de um sistema gramatical determinado, e mais linguagem, compreendida como a competência de fazer o mundo com as palavras, a literatura não tem outro limite que a própria capacidade humana de significar. (COSSON, 2014, p. 49)

Não é fácil para a escola e para os professores a desconstrução de práticas já arraigadas e isto faz com que boa parte dos alunos percam o interesse pela leitura do texto literário feita na escola. Muitas vezes, essas leituras estão ligadas a trabalhos com fichas de leitura e interpretações vazias de significado ou, ainda, a uma leitura feita para a produção de um resumo, que, geralmente, é feito através do copiar e colar da nossa tão eficaz internet.

Em relação à prática tradicional das aulas de literatura, Rangel (2009) nos fala:

A literatura entra na escola e serve de instrumento de universalização de um sujeito-leitor que, ensaiando as primeiras letras, depara-se com uma leitura, num primeiro momento impregnada da moral herdada dos modelos europeus oitocentistas, [...] para posteriormente, em meados de 1960, confrontar-se com uma produção literária voltada para suprir os seus interesses. (RANGEL, 2009, p. 111)

Entendemos que, mesmo com a evolução das teorias, ideias e tecnologia, o ensino de literatura ainda mantém ranços de uma prática em que a história da literatura é confundida com movimentos históricos, com ênfase nas características das escolas literárias. Não que os

aspectos e estilos literários não sejam importantes, porém o que desnor-teia o ensino é uso da obra artística literária como pretexto para o ensino de elementos linguísticos da língua em detrimento do sentido e do teor estético da arte literária. Quanto à questão da historiografia, Cereja (2005) revela que

Um dos problemas da historiografia clássica é a pretensão de abarcar todos os textos e autores considerados importantes e quase sempre obedecendo a critérios de cânone discutíveis e mutáveis. Privilegiando a quantidade e a diversidade, ela acaba oferecendo uma visão difusa do conjunto [...] (CEREJA, 2005, p. 142)

O apego à rigidez de regras predeterminadas sobre estilo e época literária acaba por delimitar as obras e isso faz com que aspectos relevantes como sentido do texto e prazer na leitura sejam esquecidos para que sejam exaltadas características que, de certa forma, agrupam as obras literárias dando a entender que são estanques e que não podem fazer parte de épocas diferentes, sobretudo nos dias atuais onde há o pensamento de que textos literários que foram escritos em séculos passados não seriam indicados para leitura.

Diante deste aspecto, Gomes (2010, p. 1) nos revela que “O ensino da literatura, que já ocupou um lugar central na educação linguística e leitora, vem sofrendo, ao longo do tempo, um deslocamento cujas causas, de uma parte, estão ligadas às mutações no sistema de ensino”. É importante repensar a forma como está sendo realizada a abordagem de ensino da leitura do texto literário para que não seja desvalorizado no seu papel formador do cidadão.

Perante essa dificuldade, a escola busca inovar na abordagem do gênero literário, porém acaba por criar uma cultura de projetos de leitura em que muitas vezes modificam o real valor da obra literária que é o estético e o prazer. Sobre essa “inovação”, Rangel (2009) afirma:

No intuito de tornar a leitura um hábito ou uma atividade prazerosa, ou mesmo cumprir o que regem os PCNs, acredito que a escola ao colocar, em prática os projetos literários, acaba introduzindo um outro ritual – as atividades de culminância – pois todo livro que se lê na escola é “transformado” para uma outra linguagem, como se essa proposta mais lúdica transformasse o aluno em leitor. (RANGEL, 2009, p. 114)

Essa postura em relação ao texto literário é tomada pela escola e, logicamente, pelo professor, muitas vezes, por essa prática ser a mais usual, por ser a que mais se conhece, e pelo fato de já estar posta em planejamentos elaborados há anos e por fazer parte do livro didático. Isso faz com que não seja atribuído à leitura literária o seu real valor. Cosson (2014) expressa que no âmbito da escola,

[...] como se registra nos livros didáticos, os textos literários ou considerados como tais estão cada vez mais restritos às atividades de leitura extraclasse ou atividades especiais de leitura. Em seu lugar entroniza-se a leitura de jornais e outros registros escritos, sob o argumento de que o texto literário não seria adequado como material de leitura modelo de escrita [...] (COSSON, 2014, p. 21)

Diante do exposto, deduzimos que o ensino de leitura do texto literário, até hoje na escola, não conseguiu definir como de fato deve se realizar, ficamos entre o estudo do texto do ponto de vista gramatical, a historiografia da literatura, a biografia e estilo do autor e as características das escolas literárias. Ao assumir esta postura, a escola não prioriza a essência do texto que é sua significação plural e seus valores estéticos. Prioriza-se, na escola, mais o “como” do que “o que” trabalhar, o que no caso do texto literário devem ser os componentes textuais, seus valores estéticos e expressivos, além dos benefícios que sua leitura possa promover para a formação do leitor-crítico.

A indefinição sobre esse objeto de estudo decorre de uma prática desgastada de ensino de literatura, que acontece em parcela considerável das escolas no Brasil, do desinteresse por parte dos alunos em estudar o texto literário e, por que não dizer, também da acomodação de alguns professores, que temem mudanças, por motivos diversos.

Rezende (2013), ao analisar os resultados das observações seus estagiários, percebe que,

Ao longo da última década, as questões sobre o tema, trazidas pelos estagiários de MELP, que foram à escola pública, mostram um quadro cada vez mais problemático. Em geral relatam aulas entediadas, improdutivas, desnecessárias, cujo conteúdo passa efetivamente longe da literatura. (REZENDE, 2013, p. 105)

Esse quadro descrito por Rezende nos expõe uma realidade não muito distante do nosso cotidiano escolar. É comum ouvirmos relatos de alunos que não se sentem motivados à leitura literária devido a uma prática desinteressante apresentada em sala de aula. O mais estranho é pensar que boa parte da desmotivação acontece pelo fato de não ser trabalhada a obra literária em si, e sim uma ficha técnica de elementos discutindo estilos de época e quadro histórico das principais épocas literárias. Enfatizando esse pensamento, Gomes (2010) diz que

[...] o destaque dado à literatura pela escola, ao longo de sua história, nunca garantiu que as obras literárias fossem lidas e apreciadas pelos estudantes. Nas práticas de leituras escolar, registradas ao longo do tempo, sempre predominam os fragmentos de textos. (GOMES, 2010, p. 05)

Observamos que a obra literária é abordada de maneira equacionada com o intuito de demonstração das características da escola literária na qual se enquadra o texto. Com esta prática, há uma tendência ao afastamento do leitor pelo fato de a leitura fragmentada modificar o sentido real do texto literário.

Várias são as manifestações de pontos de vista sobre o cotidiano escolar no que diz respeito ao trabalho com a literatura. O que percebemos é que muitos teóricos e estudiosos são contra o ensino de literatura e o modo como é trabalhado o texto literário nos dias atuais, outros se mostram esperançosos afirmando que há práticas, de uma certa parte de professores, que estão voltadas à renovação no trato com a obra literária em sala de aula. Porém, o que nos chama a atenção é que o objetivo desses estudiosos não é criticar a prática da escola ou do professor e sim fazer com que seja dada à literatura e, conseqüentemente, ao texto literário a sua devida importância.

Sobre a esperança em dias melhores em relação ao texto literário na escola, Colomer (2007, p. 33) acentua que “na prática escolar é evidente que a leitura literária acessível aos alunos ganhou espaço nas aulas”. Além disso, Colomer (2007 p. 33) ainda ressalta a questão dos professores que estão abertos à mudança e “sentem-se seguros ao afirmar que ler livros com os meninos e as meninas ajuda a que se familiarizem com a língua escrita, facilita a aprendizagem leitora e propicia sua inclinação para leitura autônoma.” É necessário explorar o texto literário considerando a sua plurissignificação, a sua expressividade e seu valor estético.

Tenta-se desconstruir um ranço no ensino de literatura no qual conceitos de ensino-aprendizagem são baseados no tecnicismo sobre o qual Cereja (2005, p. 55) nos revela que “[...] a prática se direciona para o texto literário de época visto agora não mais esporádica e ocasionalmente, mas de modo sistematizado e de acordo com uma perspectiva histórica”. O que é mais válido para a leitura do texto literário na escola é a prática de aproximação do texto com o aluno para que haja um encadeamento de ações nas quais leitor e obra literária consigam fazer parte o mesmo mundo.

Prenúncios de mudanças no ensino-aprendizagem são enfatizados e percebemos que é iminente a reformulação da prática da escola e dos professores para o estudo do texto literário. Essa inovação com toda certeza será pautada na importância que a literatura tem em nossa sociedade e na formação do cidadão leitor. Sobre essa nova prática, Rösing (2012) reflete:

[...] ao se tratar de leitura literária, tempos não muito distante, que centravam relevância no autor de um texto, ficando em segundo plano o leitor. Teóricos da Estética da Recepção como Jauss contribuíram sobremaneira para

caracterizar a leitura como um processo de significação dos textos pelo leitor. (ROSING, 2012, p. 135)

Não podemos deixar de ressaltar que todas essas análises são feitas pensando em aprimorar e legitimar a questão do desenvolvimento da leitura do texto literário em sala de aula, para proporcionar ao discente condição de se familiarizar com a leitura, mas principalmente com a leitura do texto literário, através do contato com o mundo mágico, ficcional, sem esquecer que a escolha do texto deve ser feita não pelo gosto do professor, mas tendo como ponto de partida os interesses e a relação com o mundo ao qual o aluno se integra. Daí a necessidade da associação autor-texto-leitor, tríade caracterizadora da Estética da Recepção que vai dar margem à valorização dos conhecimentos prévios de leitor e a seu universo de expectativa. Isto porque sabemos a importância do texto, e em especial o literário, como ferramenta para a reflexão na transformação do real.

Enfatizando a importância do leitor, Rangel (2012, p. 115) ressalta que

[...] trata-se de cuidar do processo da leitura, da familiaridade com o livro, do debate, da produção dos sentidos sobre o que se lê, para que não se dê mais peso ao produto e sim maior ênfase ao exercício do ser leitor. (RANGEL, 2012, p. 115)

Não esqueçamos, pois, que um elemento atrativo para a apreciação e aceitação do texto literário por parte do aluno é a formação do gosto, nenhuma dessas ideias até aqui discutidas seriam válidas se não atrelássemos à leitura a questão do gosto, isto é, do prazer que a leitura do texto literário proporciona. Quanto à questão do gosto que o leitor manifesta sobre a obra literária, Magnani (2001) diz:

Apesar de nessas posições não se negar a importância da leitura e da literatura na formação de crianças e jovens, não se leva em conta a necessidade de interferência crítica na formação do gosto, a fim de formar um aluno-leitor não só para um vir-a-ser, mas para um aqui e agora, principalmente transformador. Pois enquanto se oferecem textos e “estratégias” de leitura para despertar o gosto de ler, o aluno já está lendo e apreendendo do que se lê talvez aquilo em que não tenhamos oportunidade de interferir mais tarde. (MAGNANI, 2001, p. 64)

Precisamos, pois, enquanto professores de Língua Portuguesa, em contato direto com textos literários, recriarmos, refletirmos e quando necessário inovarmos e aprimorarmos nossa práxis visando o nosso objetivo maior que é a formação do aluno leitor-crítico e cômico de seu lugar no mundo. Devemos, pois, assumir o papel de professor amante da leitura e, de maneira mais específica, professor amante da leitura do texto literário promover a valorização

da leitura do texto literário na escola de maneira que o aluno desperte o prazer pela leitura e perceba o sentido que a obra literária traz em si.

### 2.3 Professor: leitor, mediador (provocador) da leitura do texto literário

Falamos na leitura e percebemos que se trata de um processo no qual leitor-texto-autor interagem para partilhar informações e, até mesmo, experiências. Também sabemos que o aprendizado da leitura é delegado à escola como premissa de formar o cidadão. Pois bem, diante deste fato, não podemos olvidar um elemento de suma importância do desenvolvimento da leitura em sala de aula. Obviamente esse elemento é o professor. Sendo espelho para seus alunos, ao docente é cobrada a competência leitora em sua vida e em sua prática pedagógica. Logicamente a leitura é fundamental para todo professor, independentemente da disciplina que leciona, porém, para nosso trabalho de pesquisa, deter-nos-emos ao professor de Língua Portuguesa e/ou Literatura.

Acreditamos que o ensino de literatura nas escolas aprimora a formação integral do cidadão. Neste caso, contemplamos a importância que tem o professor que estimula a leitura em seus alunos motivando um enleio prazeroso entre leitura literária e aluno, fomentando a busca pelo conhecimento do mundo e, conseqüentemente, a busca pelo autoconhecimento. Desta forma, é consideravelmente importante que o professor seja também leitor para ensinar através do exemplo. Esse pensamento é endossado por Lajolo (2000) quando nos diz que

A discussão sobre leitura, principalmente sobre a leitura numa sociedade [...] começa dizendo que os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê. (LAJOLO, 2000, p. 108)

Notamos então que, para ser para ser professor, é necessário o envolvimento pleno com o mundo da leitura de diversos gêneros textuais e diversas situações dentro e fora de sala de aula fazendo uso do seu conhecimento de mundo para incrementar o arcabouço teórico e prático que será basilar para suas aulas de leitura/ Literatura. Uma vez feita a opção em ser professor, “Partamos da experiência de aprender, de conhecer, por parte de quem se prepara para a tarefa docente, que envolve necessariamente estudar” (FREIRE, 1997, p. 19). Precisamos estar em constante evolução leitora para enriquecer nosso conhecimento e por consequência preparar bem o aluno em sua capacidade leitora.

Gostar, sentir prazer na leitura é condição profissional para ser um bom professor. Sobre a leitura na formação do professor, Silva (2009, p. 26) ressalta que “o fortalecimento da

docência como profissão envolve, irrefutavelmente, a vivência e a incorporação de porções contínuas de leitura”. De qualquer maneira, não há professor sem leitura, não há profissional docente que se sustente em sua profissão sem que em seus hábitos pessoais e profissionais não esteja pautada a leitura.

Em se tratando de professores de Língua Portuguesa e Literatura, os textos são instrumentos de trabalho e para esses professores o ato de ler é seu material de expediente. Através do exemplo, o docente incentiva seus alunos a praticarem a leitura prazerosa e com o passar do tempo poderão formar alunos-leitores. Sobre a questão professor leitor, Maia (2007, p. 37) enfatiza a “necessidade de o docente ser persuasivo ao tratar da leitura, ser convincente pelo próprio exemplo, pois a fonte do interesse [...] pelo livro pode estar no professor que se revela apaixonado pela leitura”. Entendemos, pois, que através dos seus atos leitores, dentro e fora da escola, o docente será espelho atuando como motivador para que a leitura possa fazer parte da vida dos seus discentes.

Acrescentamos à questão do professor como exemplo para o seu aluno o pensamento de Rosing (2012) quando reitera que

Representar no contexto da sala de aula o papel de um leitor competente sem ser um leitor verdadeiro, convencido do valor da leitura e dos seus benefícios individuais, sociais não se constituirá num processo convincente ao se desencadarem práticas leitoras entre alunos de qualquer idade. (ROSING, 2012, p. 136)

Esse perfil de professor leitor que ensina pelo exemplo como falou Rosing é o que se almeja para todos os profissionais, em qualquer disciplina lecionada, sobretudo ao professor de Língua Portuguesa e Literatura. Delimitando nossa discussão, pensemos sobre o que ocorre atualmente no cenário da formação da leitura como um todo dos professores, como também na formação da leitura do texto literário nas escolas brasileiras. Inicialmente nos deparamos com alguns problemas que dificultam a formação e, conseqüentemente, o desenvolvimento da leitura, seja ela literária ou de gêneros textuais diversos por parte dos docentes.

É certo que existem críticas de alguns estudiosos sobre a formação leitora do professor de Língua Portuguesa e Literatura pelo fato de considerarem que os docentes em exercício no ensino da língua não são adeptos da leitura, em especial da leitura do texto literário, por inúmeros fatores que dificultam o processo de formação do professor-leitor. Sobre este fator, Gomes (2010, p. 2) nos alerta que: “[...] a prática da leitura literária, forma de interação que exige uma disposição estética do leitor e, inclusive, maior disponibilidade e tempo, passa a esbarrar no obstáculo da falta de formação adequada do professor [...]”. A falta de tempo,

devido à necessidade de sobrevivência e por isso a condição de aumento exaustivo de carga-horária dificulta a criação do hábito da leitura do professor.

Quando o docente atua, ele é responsável pela formação do aluno, ou seja, o professor age na vida de terceiros. As dificuldades na formação e no cotidiano do professor vão de encontro à exigência de leitura inerente a essa profissão. Sobre essas questões, Silva (2009) reitera:

Sair do “eu” para formar o “nós” não é tarefa das mais fáceis [...] acúmulo de aulas, salas abarrotadas, emprego em várias escolas [...] etc. Tais fatores podem dificultar, frear ou impedir o momento mais rico e produtivo do processo de leitura, qual seja o de discutir, debater, cotejar com grupo de profissionais da escola as ideias oriundas em diferentes campos do conhecimento, em diferentes leituras do mundo, em livros visitados, etc. (SILVA, 2009, p. 27)

Percebemos assim que a exaustiva jornada de trabalho à qual o professor é submetido diariamente acaba por prejudicar suas leituras profissionais, suas possibilidades de trocar experiências com outros docentes, como também suas leituras de lazer que são afetadas, dificultando, sobretudo, o fator de ensinar através de seu próprio exemplo para o aluno, uma vez que o hábito leitor não é constante, como deveria, na vida do professor.

Diversos estudos são realizados tendo como pauta a formação do professor e percebemos que de acordo com alguns estudiosos existe o problema de não leitura por parte de um expressivo número de docentes que “não considera o ato de ler uma prática cultural e essencial ao desenvolvimento da aprendizagem em todas as disciplinas” (LINS, 2018, p. 01). Infelizmente, estamos diante de uma situação que precisa ser revista para que a prática de leitura seja efetivada na vida do professor e na sala de aula para que haja um benefício no aprendizado do aluno.

Especificando um pouco mais a importância que é ofertada à leitura docente, pensemos na formação leitora do professor para a efetivação da leitura do texto literário na escola. Rosing (2012, p. 136) atesta que o esforço da escola “deve direcionar-se para o convencimento dos docentes acerca dos benefícios da leitura literária [...]”. Isto significa que a escola e o professor precisam trabalhar em conjunto para viabilizar competências leitoras tanto do próprio professor, quanto do aluno.

Todas essas observações nos permitem assegurar que o professor é de extrema importância na formação leitora do aluno, em especial a leitura do texto literário, isto implica dizer que em suas aulas os docentes exercem a função de mediadores de leitura. Endossamos esse pensamento com a afirmação de Barbosa (2011, p. 156) quando diz que “Atuar como

mediador no processo de aquisição de habilidades de leitura, inclusive do texto literário, é papel central do professor.”, ou seja, atuando como mediador, o professor efetivará a prática leitora de seus alunos com a possibilidade dessa prática ir para além dos muros da escola e fazer parte da vida social do aluno.

Usar de suas experiências leitoras é estratégia que o professor mediador de leitura pode utilizar para envolver seus alunos no universo leitor. Segundo Maia (2007, p. 37), “[...] a maturidade enquanto leitor, os significados já construídos, a própria história de leitura, constituem condições primordiais para seu desempenho de mediador da relação de diálogo entre leitor-texto”. As leituras já realizadas pelo professor servirão de ponte para que ele consiga adentrar no mundo da leitura de seu aluno, pois através de exemplos de leituras já realizadas pelo docente mediador o discente leitor será motivado a também desenvolver seu cabedal de leituras para que mais tarde, ele também, o aluno, possa ter histórias leitoras para contar e reviver.

É interessante ressaltar que os textos literários enriquecem ainda mais as possibilidades de interação entre leitor e texto. Para que essa interação ocorra, é importante que o professor-mediador também seja habituado à leitura literária, sobre esse fator Rosing (2012, p. 137) reitera que “A mediação de leitura pressupõe a formação do mediador enquanto leitor e leitor de textos literários”. Está posta a valorização da leitura do texto literário no processo de formação do professor mediador de leitura pelo fato de que a obra literária fornece ao docente a possibilidade de mostrar para seu aluno que a realidade pode ser transformada no afã de melhorar a condição de sobrevivência na sociedade.

Não podemos deixar de colocar nossa inquietação ao nos depararmos com um quadro difícil para que a efetiva prática da leitura em sala de aula aconteça. Muitos estudiosos discorrem sobre o problema e percebemos que há uma cobrança para que o professor seja preparado profissionalmente para dar conta de bons trabalhos de leitura em suas aulas.

Nosso pensamento não é o de criticar a formação ou a prática dos docentes, pois sabemos exatamente a dificuldade que encontramos em nosso cotidiano profissional para dar conta de carga-horária exaustiva e de um quadro educacional precário em nosso país. Porém, não poderemos nos furtar a tentar minimizar o problema da falta de leitura de nossos alunos atuando como mediadores de leitura, em especial a leitura do texto literário para que possamos aplicar, desenvolver estratégias de leitura para fomentar o gosto, o prazer de ler dos alunos.

Salientamos também que o hábito da leitura para o docente não será apenas um benefício profissional, na verdade, um professor que tem como hábito a recorrência da leitura

em sua vida pessoal oferta como consequência dessa prática uma postura de professor atuante e experiente na leitura e será exemplo para seus alunos. Quando assumimos o magistério, temos a consciência de que trabalharemos com vidas e que essa responsabilidade é demasiadamente séria, sabemos que seremos influentes para nossos alunos em suas tomadas de decisões. Investir na leitura durante as aulas é investir no pensamento reflexivo do aluno, e quando esse investimento é determinadamente na leitura do texto literário podemos criar realidades.

Sobre essa possibilidade de novas realidades através da influência do professor que tem a prática da leitura do texto literário em suas aulas, Queirós (2012, p. 87) diz: “o professor é, antes de tudo, aquele que acredita na realidade como possível de ser alterada pelas constantes buscas de realizações pela humanidade”. Essa possibilidade de alteração é ofertada ao aluno com a leitura da obra literária que poderá ser um elemento para despertar a leitura crítica do discente.

Em suma, sabemos bem que a leitura de nossos alunos não é apenas responsabilidade do professor, nem tão-somente da escola, sabemos que a responsabilidade pelo sujeito leitor está nas mãos de elementos afins na efetivação da leitura. Esses elementos são família, escola, professor e políticas governamentais. Cada um com seu papel, cada um com sua importância, porém ao professor cabe a missão de transmitir o legado da leitura do texto literário como instrumento de libertação.

#### 2.4 Formação do leitor crítico

A capacidade de pensar, refletir sobre a vida, a realidade, a sociedade, é inata ao homem, logicamente. A essa habilidade reflexiva chamamos de senso crítico. A palavra *crítico* tem origem no Grego “*kritikos*” que significa “capacidade de julgar”. Com o uso do senso crítico podemos fazer juízo de valor sobre tudo o que nos circunda. Podemos, inclusive, usar de senso crítico durante a leitura que realizamos. Essa leitura pode ser a de mundo, como também a leitura que aprendemos na escola ou no cotidiano que nos apresenta diversos gêneros textuais.

A leitura nos oferta a possibilidade de desenvolver pensamento crítico, pois “[...] permite ao leitor posicionar-se no mundo, tomar partido [...]” (RANGEL, 2012, p. 34), permite que coloquemos em prática a criticidade que nos é inerente, pois a leitura é uma

prática social que nos outorga identificar e repensar nosso *status quo* na sociedade formada por condições, direitos e deveres para o cidadão.

Sabemos que a leitura pode ocorrer em qualquer ambiente propício, não apenas na escola, mas a instituição escolar pode desenvolver um trabalho que incentive a leitura para que ocorra também além da escola. Essa leitura pode ser feita tendo como base o prazer de ler e no decorrer da formação leitora do indivíduo ao prazer será atrelada a formação do senso crítico do leitor.

A formação do leitor crítico na escola tem como princípio o diálogo como uma ponte que levará o aluno a descobrir os sentidos do texto através da reflexão ativando seu conhecimento de mundo, suas experiências cotidianas para que possa perceber mais facilmente os sentidos explícitos e implícitos contidos no texto. Essa é a postura assumida pela prática de leitura discursiva, na qual é estabelecido o diálogo entre o leitor e o texto, pois a vida é feita de diálogos. Para Bakhtin (2015, p. 348), “A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar o diálogo: ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa por inteiro e com toda a vida”. Assumindo a postura de dialogar com a vida, com o mundo e com a leitura do texto que lhe é apresentado, o homem passa a questionar a realidade da qual ele faz parte.

Ressaltamos que quando abordamos a questão do diálogo o fazemos porque entendemos que há no ser humano a necessidade de interagir com o outro, de expressar suas ideias, de argumentar sobre suas opiniões e todos esses casos ocorrem a partir da “manifestação da linguagem” (PETRONI; OLIVEIRA, 2010, p. 133), ou seja, o diálogo advém da necessidade humana de interação com o outro. Esse outro, ainda segundo Petroni e Oliveira (2010, p. 133), “[...] pode ser um livro uma pessoa, um filme, tudo com que é possível dialogar [...]”. Uma postura de precisar do outro para interagir através da troca de experiências vividas.

Partindo deste princípio de dialogar, de interagir com o outro, a leitura acontece a partir de conhecimentos que são construídos através do contato com o mundo, a leitura será realizada criticamente com o uso dos conhecimentos prévios formados a partir de experiências vividas pelo leitor. Para perceber o sentido do texto, o leitor mobiliza seus conhecimentos prévios e a partir desta mobilização uma maturidade leitora se estabelece e começa-se a formar o senso crítico leitor.

Para desenvolver a leitura crítica na escola, o professor deve também valer-se da mobilização dos conhecimentos prévios do seu aluno. Segundo Cosson e Souza (2011, p. 104), “O conhecimento prévio é considerado por vários autores como estratégia ‘guarda-

chuva’, pois a todo momento o leitor ativa conhecimentos que já possui com relação ao que está sendo lido”. Desta feita, concedendo a este aluno leitor a oportunidade de dialogar com o texto e também com os outros membros da sala de aula para que haja a troca de informações, o professor constrói uma cadeia de diálogos possíveis de desenvolver a criticidade do discente transformando-o em um leitor crítico. A esta troca de ideias para incentivar a leitura crítica do aluno, Petroni e Oliveira (2010, p. 133) afirmam que o leitor “[...] torna-se cooperativo, na medida em deve ser capaz de construir o universo textual a partir das indicações que lhe são fornecidas”. A cooperação, no caso da leitura, será subsídio para que na troca de experiências o leitor amadureça criticamente podendo dialogar com a realidade através do sentido que o texto lhe oferta.

É fato que mesmo a leitura se desenvolvendo em outros ambientes é delegada à escola a sistematização da leitura como um todo e, conseqüentemente, cobra-se da instituição escolar a formação do leitor crítico. Ou seja, a escola não deve formar um leitor superficial, que tem a capacidade de apenas decodificar os texto, e sim deve formar o leitor que possa contribuir com o texto assumindo uma postura diante do que lê. É a interação autor-texto-leitor que estabelece criticidade do leitor diante do texto. Com esse processo de interação, pode-se surgir o leitor crítico que é o indivíduo sobre quem Koch e Elias (2009, p. 13) afirmam que “espera-se que processe, critique, contradiga ou avalie a informação que tem diante de si, que a desfrute ou rechace, que dê sentido e significado ao que lê”. Isto é a possibilidade de permitir ao leitor ser crítico podendo elaborar juízo de valor diante das informações contidas no texto. O aluno deve ser provocado pelo texto para que também seja o provocador, questionador diante de sua leitura.

Essa leitura que desenvolve o senso crítico do aluno precisa ser vivenciada na escola, pois, de acordo com Rangel (2012),

[...] a forma como a leitura é trabalhada na escola (...) pode ou não favorecer à aquisição, transformação e produção do conhecimento não alienante, desencadeador do processo de participação crítica nas diferentes situações vividas pelo leitor. A leitura, então, envolve também um componente fundamental que é o movimento de conscientização e questionamento da realidade. (RANGEL, 2012, p. 35)

Rangel nos faz perceber que são imprescindíveis novas práticas de leituras na escola, e que a leitura crítica é uma nova maneira de trabalhar o texto, uma vez que é “reescrito em cada processo de leitura, no qual o leitor crítico é, enfim, sujeito do processo de ler” (PETRONI; OLIVEIRA, 2010, p. 134.). Ao sentir-se sujeito atuante na leitura, o aluno

consegue repensar de forma construtiva a realidade social e a sua vida, afinal sabemos que leitura é prática social, assim como o pensar crítico é um ato social.

Para cada leitor, o texto fornecerá um sentido particular, afinal somos singulares em nossos pensamentos e ações. Sobre isso, Petroni e Oliveira (2010) nos dizem:

Cada leitor, com sua história de leitura, envolve-se e interage de modo singular com dado texto, e este com o conjunto de conhecimentos que o leitor já possui, dentre eles seus conhecimentos de mundo e linguísticos. A interação leitor-texto marca a incompletude deste último, cujo sentido só se produz no ato da leitura. (PETRONI; OLIVEIRA, 2010, p. 133)

O leitor crítico estabelece essa interação entre o saber empírico e o saber técnico oferecido pela escola para atribuir ao texto o seu devido sentido.

Podemos afirmar que o leitor crítico, segundo Petroni e Oliveira (2010, p. 134), “[...] busca uma compreensão do texto, dialogando com ele, recriando sentidos implícitos nele, estabelecendo relações e mobilizando seus conhecimentos para dar coerência às possibilidades significativas do texto”. Mais uma vez a proposta dialógica se faz presente no processo de leitura que, com o passar do tempo, levará o leitor à maturidade de interpretações possibilitando que este indivíduo seja também crítico.

Notamos então que o leitor crítico é um indivíduo que conseguiu uma emancipação na sua condição de leitor usando seus conhecimentos para atribuir, criar, ousar diante das informações do texto com a propriedade necessária para concordar, discordar ou ampliar as ideias exploradas pelo texto lido.

Para que a formação do aluno leitor crítico se solidifique, é necessário que o professor seja um ser atuante, mediador e facilitador, propondo atividades que estimulem o gosto pela leitura e conseqüentemente o desenvolvimento da criticidade. Sobre esse papel atuante do professor na leitura em sala de aula, Indursky (2010) acrescenta que

[...] o professor deve saber propor atividades que possibilitem formar alunos-leitores que saibam processar um texto e avaliar sua textualidade e coerência; que também saibam coenunciar juntamente com o autor do texto; mas que, igualmente, saibam que não só é possível, mas necessário saber posicionar-se criticamente frente a um texto, ou seja, é preciso que saibam que um texto não é um “objeto sagrado” e que, por conseguinte, pode ser contestado. (INDURSKY, 2010, p. 176)

Desta forma, o aluno se perceberá sujeito atuante na leitura do texto percebendo que pode posicionar-se perante o sentido que o texto tem para ele, e pode ir mais além, percebendo que as informações encontradas durante a leitura podem ser contestadas,

obviamente respeitando os critérios de análises e argumentos com fundamentação precisas e seguras.

A ação argumentativa do aluno diante do texto é defendida por Indursky (2010) ao afirmar que

Esta postura frente ao texto vai mostrar ao aluno que não há leitura única para um texto. E que uma leitura assim produzida vai transformar o aluno-leitor em um sujeito crítico e vai conduzi-lo a assumir seu lugar de autoria. (INDURSKY, 2010, p. 176-177)

É notória a importância da escola na formação do aluno leitor crítico desenvolvendo estratégias de leitura que auxiliem o educando no seu caminho de leitor que consegue ter posicionamento de intérprete crítico diante de um texto, não apenas dentro, como também, fora da instituição escolar.

Oportunamente, para o aluno alcançar o estágio de leitor crítico, será necessário percorrer um caminho no qual ele tenha contato com vários gêneros textuais e estabeleça interação com eles extraindo e confrontando informações, usando de conhecimento de mundo, formando opiniões, uma gama de habilidades que serão usadas para que seja formado o senso crítico leitor. “Ser um leitor crítico não é dom, é aprendido. Por isso, está ao alcance de todos nós, é um processo que se cumpre aos poucos” (SILVA, 2009, p. 24). Está ao alcance de qualquer indivíduo a capacidade de cotejar as leituras que faz sendo autor de suas próprias ideias.

Uma vez formado, o leitor crítico é aquele que, segundo Kleiman (1989, p. 20), “[...] além da utilização dos conhecimentos necessários a uma leitura proficiente, percebe, através de marcas linguísticas, as opiniões expressas pelo autor e pode se posicionar em relação a elas.”, ou seja, um leitor capaz de lidar com seus argumentos para dialogar com as ideias contidas em textos que pertencem a diversos gêneros textuais.

Uma vez discutida a ideia de leitor crítico e a relação que ele estabelece com o texto para que haja um diálogo, uma interação na leitura, voltemos o nosso pensamento para o leitor que tem como auxílio para desenvolvimento da sua criticidade o texto literário. Afinal o texto literário tem em sua essência a capacidade de inquietar as ideias e as ações de quem se dedica ao prazer da leitura do texto literário. Sobre essa relação com o indivíduo e a obra literária, Aguiar (2013, p. 159) afirma que “Quando a leitura ficcional representa atendimento ao gosto imediato do leitor, ela desencadeia o processo de identificação do sujeito com os elementos da realidade representada, gerando o prazer”. Entendemos, pois, que o prazer se estabelece pelo fato de que o texto literário faz com que o leitor sinta que a realidade foi representada na

leitura que foi realizada. Uma vez a realidade representada na obra literária, o leitor será levado a conjecturar sobre o que foi delineado para ele e neste caso será levado a usar seu senso crítico para estabelecer a leitura que realizou com prazer.

A literatura em sua função engajada ressalta a questão social da realidade. Os textos literários não são alheios à realidade e por isso convidam o leitor a repensar os problemas enfrentados pela sociedade. Candido (2002, p. 175) nos revela que “A literatura nega, afirma, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”. Dessa visão dialética que Candido nos fala podemos interpretar a leitura crítica que a obra literária nos proporciona, uma vez que nos leva a pensar sobre a realidade.

De acordo com o que vimos, percebemos que o texto literário poderá ser trabalhado na escola como um incentivador na formação do leitor crítico. É chegado o momento de a instituição escolar promover o letramento literário e como uma das consequências dessa ação desenvolver a leitura crítica nas aulas de Língua Portuguesa de maneira atrativa e dinâmica para os alunos. Para o trabalho com o texto literário despertando o prazer e a criticidade, Lajolo (2005) assevera que

Se, então, em vez de patrocinar exclusivamente roteiros de leitura, [...] a prática de leitura escolar centralizar sua reflexão sobre o ato concreto de leitura em curso no espaço da sala de aula e sobre interpretações que aí ocorrem [...] a leitura literária escolar pode converter-se numa prática de instauração de significados e, com isso, transformar o estudo da literatura na investigação e na vivência crítica do percurso social cumprido por seus textos, suas teorias, suas leituras. (LAJOLO, 2005, p. 96)

Mais uma vez percebemos a preocupação de teóricos e estudiosos em desenvolver na escola a prática da leitura do texto literário visando a questão do gosto, do prazer pela leitura, como também a leitura da obra literária como instrumento na formação do leitor crítico. Isto porque a criticidade que é desenvolvida através da subjetividade do texto literário forma o leitor ativo que é “o autor de sua própria transformação, pela óptica do texto” (ROUXEL, 2014, p. 33). O texto provoca a transformação do leitor que, por sua vez, pode recriar sua realidade.

É interessante perceber que quando falamos sobre a formação do leitor crítico traçamos um quadro que é muito semelhante ao ensino de literatura nas escolas. Sobretudo quando ressaltamos que a obra literária deve ser praticada nas escolas de maneira que ajude o aluno a perceber o sentido, a estética e a função engajada que a literatura apresenta como característica.

Por se tratar de uma leitura instigante e questionadora, o texto literário permeia o universo imaginário do leitor, levando-o a descobertas e redescobertas de mundos e de si mesmo. Aguiar (2013, p. 159-160), reitera que “[...] quando a obra de ficção rompe de modo incisivo com as expectativas do sujeito, dá origem necessariamente ao diálogo e ao consequente questionamento das propostas inovadoras ali contidas, alargando o horizonte cultural do leitor”. Com os questionamentos construídos através do diálogo com o texto literário o leitor consegue ampliar seu universo de saberes ampliando, assim, seu conhecimento de mundo.

Leitura crítica rompe horizontes e constrói novas realidades. É assim também a leitura da obra literária. Portanto, podemos dizer que a leitura do texto literário feita na escola, como também fora do espaço físico educador, transforma o leitor e o faz perceber que ele é capaz de interagir com o texto que o provoca podendo, até mesmo, discordar das ideias que estão contidas na leitura efetivada. Esse é o perfil do leitor crítico que estudiosos e professores tanto almejam, o leitor crítico maduro e consciente do seu próprio ser.

Analisadas as possibilidades de trabalho com o texto literário na escola como subsídio para a formação do leitor crítico discutiremos no próximo capítulo sobre o nosso arcabouço teórico que auxiliará no processo de leitura que possibilite um leitor consciente e reflexivo.

## CAPÍTULO III – OUTRAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

“A pintura é uma coisa mental”, dizia Leonardo da Vinci. A literatura também, podemos afirmar. Pode ficar vivendo em nós por muito tempo, às vezes anos a fio, esvoaçando e se debatendo, como algo puramente mental, nebuloso, buscando tomar forma.”

Ana Maria Machado

O delineamento teórico é a coluna estrutural de uma pesquisa acadêmica, por isso, neste capítulo, dissertaremos sobre as teorias que servirão de base para colocarmos em prática o nosso projeto de intervenção com a leitura do texto literário em sala de aula. Portanto, apresentaremos conceitos e analisaremos ideias sobre letramento, letramento literário, Estética da Recepção e imaginário social, pois sabemos que estas teorias comungam de pensamentos que auxiliam na formação do aluno leitor crítico.

### 3.1.Letramento

De modo significativo a aprendizagem da leitura tem sido tema para muitos estudos no Brasil. Arelada a estas discussões está a leitura em sua forma discursiva, ou seja, a leitura que o sujeito desenvolve para conseguir atuar na sociedade de maneira que desenvolva atividades sociais de leitura tal como conseguir ler os diversos gêneros que se manifestam no cotidiano, a exemplo da leitura de um cartaz, de um letreiro de ônibus, propaganda, boletos de pagamentos, bula de remédios, uma infinidade de gêneros textuais que permeiam o nosso cotidiano e que somos levados, tacitamente, a compreendê-los por uma questão de sobrevivência.

O discurso que está em evidência atualmente é a valorização da leitura que o indivíduo desenvolve não apenas na escola, mas também no seu dia a dia, nas suas experiências de vida e nas leituras necessárias para a vida em sociedade. Pensar na valorização das experiências de leitura do indivíduo é pensar em letramento.

Letramento é um termo que começou a ser abordado no Brasil, segundo Soares (1999, p. 15), na década de 1980, e passou a fazer parte do cotidiano de estudiosos da Educação e das Ciências Linguísticas. Desde então, muito se tem estudado, discutido e analisado sobre letramento. Essa discussão surge a partir da necessidade de conciliar a leitura e a escrita que se desenvolvem na escola com os aprendizados da vida social do indivíduo. A partir deste pensamento, Soares (1999, p. 19) afirma que letramento é “o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou indivíduo

como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Essa apropriação da escrita está delegada à escola, embora saibamos que as experiências cotidianas podem, também, cooperar para a aquisição e aprendizagem da leitura e da escrita. Porém, é a instituição escolar que tem como objetivo promover o ensino da leitura e da escrita.

Uma vez enfatizada a prática de letramento na escola, buscamos entender a abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCNs) sobre esse tema e eis que encontramos:

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (BRASIL, 1998, p. 19)

Desta concepção apresentada pelos PCNs entendemos que o letramento acontece no momento em que o indivíduo interage em sua vida social utilizando as várias formas de leitura, escrita e entendimento que sua cultura oferece. Notamos assim que os documentos oficiais que norteiam a educação convidam as escolas a valorizar o conhecimento que o aluno traz consigo de sua vida social.

Sabemos que fazemos parte de uma sociedade grafocêntrica e em sua vertente social o letramento aborda a importância da leitura e escrita como uma possibilidade de melhor interação do indivíduo com o meio social. Para Rios (2014, p. 177-178), “Letramento, ou para ser mais preciso, letramentos são atos socioculturais concretos constituídos por pelo menos uma das seguintes atividades – escrita, leitura e fala em volta de / sobre texto escrito”. Há nesta afirmação a junção de atos que culminam na leitura de um texto escrito atribuindo assim a determinada importância à leitura. Aprofundando esta ideia de escrita como uma forma de letramento, Barton e Hamilton (*apud* RIOS, 2014, p. 179) validam que “Letramento é mais bem compreendido como conjunto de práticas sociais: estas podem ser inferidas de eventos que são mediados por textos escritos”. Esta afirmação ressalta a necessidade que o indivíduo tem de comunicar-se através da escrita e, conseqüentemente, da leitura, constituindo assim o ato de socialização de ideias.

Partindo do princípio de que o ensino da escrita e a leitura são de responsabilidade da escola e que isso é uma prática social de letramento, uma questão foi abordada sobre qual seria, de fato, o melhor conceito a ser adotado pela instituição escolar para não excluir indivíduos que, por algum motivo, não puderam ter acesso ao ensino sistematizado de leitura

e escrita. Sobre essa discussão dois conceitos foram abordados, a saber: modelo autônomo de letramento e modelo ideológico.

Street (*apud* ROJO, 2009, p. 99) conceitua o modelo autônomo de letramento afirmando que “[...] o enfoque autônomo vê o letramento “em termos técnicos”, tratando-o como independente do contexto social, [...]”. Neste caso, observamos um letramento que se caracteriza por conceder a determinados grupos sociais o pleno domínio da leitura e da escrita. Ainda segundo esse conceito de letramento cabe à escola a função de transmitir esse saber.

Obviamente o conceito autônomo de letramento foi contestado por estudiosos e com o passar do tempo um novo conceito surgiu como um aprimoramento da prática de letramento em que todo indivíduo pudesse fazer parte do universo da leitura e da escrita. Surgiu, então, o letramento ideológico. De acordo com Street (*apud* ROJO, 2009, p. 99), o modelo ideológico “[...] vê as práticas de letramento como indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos [...]”. Claramente há a condição de valorizar os conhecimentos e as experiências dos indivíduos sabendo que estes aspectos contribuem para o enriquecimento das práticas sociais de letramento.

Atualmente o modelo ideológico é defendido por estudiosos que afirmam, a exemplo de Faraco (2006, p. 24), que “letramento é o conjunto mais amplo de conhecimento que permite participar do universo letrado”. Sendo assim, há o reconhecimento de que no mundo e na sociedade inúmeras são as possibilidades de leitura, havendo a necessidade de levar em consideração o que foi vivido pelo sujeito para que o seu ato de ler seja construtor de conhecimento.

Endossando esta afirmação, Kleiman (1995, p. 15) afirma que letramento, “como umas das vertentes que busca unir interesses teóricos com interesses sociais, a fim de que a situação de indivíduos marginalizados por não dominarem a escrita possa mudar”. Pressupomos que existe o enfoque para que todos os sujeitos sejam considerados participantes das práticas de letramento, uma vez que fazem parte e atuam na sociedade.

Ampliando a discussão, Ronobo (2008, p. 43) revela que “[...] as práticas de letramento se modificam ou se transformam segundo o contexto em que se desenvolvem.” São várias as formas de letramento que podem ser valorizadas na construção dos sentidos dos vários textos que fazem parte da vida dos indivíduos. Além disso, percebemos que a necessidade de comunicação se expandiu e a tecnologia fez com que o indivíduo pudesse

compartilhar saberes, trocar experiências e culturas. Por este motivo, há hoje uma multiplicidade de conhecimentos, leituras e culturas.

Numa perspectiva de leitura e escrita que possibilite a valorização do aprendizado assistemático e da cultura dos indivíduos, o letramento favorece um intercâmbio entre a escola e os conhecimentos prévios do aluno. Sobre essa afirmação, Moterani (2013, p. 137) diz que “letramento abarca a relação de interação social entre indivíduos e leva em consideração sua participação ativa em um mundo de sociedades e culturas tão variadas quanto o nosso”. Essa variação de cultura enriquece substancialmente o conhecimento que os alunos levam para escola fazendo com que a instituição educacional seja um pórtico pelo qual são realizadas práticas de letramento. Partindo desse princípio, percebemos que a escola está vinculada ao letramento na condição de realizá-lo através da sistematização da leitura e da escrita.

A leitura do mundo que se aprende de modo sistemático e assistemático compreende a realização do letramento. Então, letramento é a condição de conseguir desvendar o mundo e de atuar na sociedade, o que significa dizer que para o desenvolvimento do letramento fazemos uso de uma leitura que, segundo Rojo (2004, p. 02), “[...] envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, práxicas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todos dependentes da situação e das finalidades de leitura, [...]”. A vida em sociedade exige do indivíduo conhecimentos de leituras resultantes das experiências vivenciadas em diversas instâncias e situações, o que nada mais é do que uma prática de letramento.

Retomando letramento como prática social, apoiamo-nos na afirmação de Rojo (2009) quando nos fala que

[...] as abordagens mais recentes dos letramentos, em especial aquelas ligadas aos novos estudos do letramento (NEL/NLS), têm apontado para heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sociocultural e situado nas práticas de letramento. (ROJO, 2009, p. 102)

Notamos que o que temos hoje é um conceito de letramento em que há a participação de todos que formam a sociedade e promovem a cultura e a prática da leitura da maneira que mais parecer útil ao desenvolvimento enquanto cidadãos cômicos de sua atuação social. A heterogeneidade se faz presente na sociedade e esse fator promove uma infinidade de culturas, saberes, ideias, pontos de vista e ações, com isso, o letramento se adequa à necessidade do ser humano enquanto ser social, de forma que Paulino e Cosson (2009, p. 63) consideram que “de modo similar à leitura, o termo letramento recobre um campo de saber multifacetado, no qual

a incorporação de diferentes aportes leva à contínua revisão de seu objeto e de suas fronteiras”. Desta maneira, compreendemos que ao termo letramento podem ser acrescentadas outras práticas e significações, isto porque a prática de letramento está em constante mudança, acompanhando as necessidades dos indivíduos no que tange à capacidade de comunicação.

Depreendemos que letramento consiste em colocar em prática as habilidades de leitura e escrita, acrescentando também a oralidade, de maneira que estas venham a contribuir para uma melhor interação entre os sujeitos que compõem a sociedade. Para que isso aconteça, o letramento nos faz perceber que a escola e os saberes assistemáticos, uma vez interligados, promovem a consciência leitora do indivíduo para que ele possa compreender melhor o lugar, a cultura e a sociedade em que está inserido.

Buscando atender às capacidades do sujeito, o termo letramento expande seu conceito para englobar diversas formas de escrita e leitura, para tanto surge o letramento literário voltado para as práticas de leituras de textos literários que auxiliam no desenvolvimento do ser social que é o cidadão. Por este motivo, abordaremos a seguir algumas considerações sobre letramento literário e sua contribuição na formação social do aluno-leitor.

### 3.2.Letramento literário

Há uma expressão popular que diz: “palavra tem poder”, talvez por ser tão usual essa expressão quase não é percebida cotidianamente por nós, mas basta um minuto de reflexão para que notemos o quão importante é a palavra e o uso que fazemos dela. Seja na modalidade oral ou escrita da palavra, o sujeito que sabe como usar esse instrumento comunicativo consegue exercer poder, e até fascínio, em uma sociedade grafocêntrica e letrada como a nossa.

Cosson (2014, p. 15) nos faz refletir sobre a palavra e seu uso quando afirma que “construímos o mundo basicamente por meio das palavras. No princípio e sempre é o verbo que faz o mundo ser mundo para nós, até porque a palavra é a mais definitiva e definidora das criações do homem”. Pensando desta maneira, percebemos que as palavras são elementos constitutivos do homem e ele as usa de acordo com o que se deseja expressar.

Devido à necessidade de contemplar os vários modos de comunicação, o termo letramento é expandido e surge o letramento literário que, segundo Souza e Cosson (2011, p. 102), “[...] tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular”. É um letramento voltado para uma prática da leitura do texto literário na qual é contemplada a riqueza estética e também reflexiva do texto literário.

Definido por Paulino e Cosson (2009, p. 67) como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”, o letramento literário nos permite pensar em um modo especial de letramento, já que está ligado à Literatura, que, de acordo com Cosson (2014, p. 17), nos diz o que “somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos”. A Literatura nos fornece condições de analisar a realidade que nos circunda possibilitando-nos a prática de expor nosso pensamento de forma a transformar a realidade.

Favorecer a formação de um leitor de texto literário que possa ir além da decodificação de um texto elaborado artisticamente é um dos predicados do letramento literário. Essa reflexão está posta nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 55), quando lemos neste documento que “[...] podemos pensar o letramento literário como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o”. Promover o letramento literário é fazer com que a leitura do texto literário seja realizada pelo indivíduo de maneira que ele possa utilizar suas vivências de leituras anteriores para incrementar interpretações e assim dar continuidade ao processo do letramento literário. Enfatizando essa constância, Paulino e Cosson (2009, p. 67) salientam que “considerar o letramento literário um processo significa tomá-lo como estado permanente de transformação”, ou seja, algo que avança com a proficiência da leitura do texto literário do aluno.

Sobre a concepção de letramento literário e reflexão sobre a vida em sociedade, Goulart (2014) acrescenta:

Podemos pensar sobre o letramento literário no sentido de que a literatura nos letra e nos liberta, apresentando-nos diferentes modos de vida social, socializando-nos e politizando-nos de várias maneiras, porque nos textos literários pulsam forças que mostram a grandeza e a fragilidade do ser humano; a história e a singularidade, entre outros contrastes, indicando-nos que podemos ser diferentes, que nossos espaços e relações podem ser outros. (GOULART, 2014, p. 64-65)

As palavras de Goulart (2014) reforçam a especificidade, a peculiaridade do texto literário, apresentando uma maneira especial de leitura. Uma leitura que faz o sujeito pensar de modo crítico sobre si e sobre o mundo em que ele vive.

Pensar letramento literário é pensar sobre a escola e a forma como ela está desenvolvendo a prática da leitura do texto literário com os alunos. É imprescindível para o aluno “o contato direto e constante com o texto literário”, pois esse é “o sentido básico do letramento literário” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 74). Fomentar a leitura do texto literário

com o objetivo de fazer o leitor perceber que há toda uma carga estética e reflexiva na produção literária é um desafio para a escola.

É deveras importante que a escola abra mais espaço para o acontecimento diário da leitura do texto literário e com isso promova o letramento literário para um amadurecimento no hábito leitor do educando. Assim, afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 55) sobre a relevância do texto literário e seu uso na escola: “[...] faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária. [...]”. O hábito da leitura do texto literário favorece o amadurecimento de pensamento crítico do aluno, pois o contato com a diversidade de textos literários amplia o leque de conhecimento do leitor fazendo com que ele seja um indivíduo disposto a refletir sobre a vida real.

Cabe à escola oportunizar o letramento literário através de estratégias que contemplem a leitura do texto literário, como, por exemplo, o que Paulino e Cosson (2009) sugerem:

[...] o estabelecimento de uma comunidade de leitores na qual se respeitem a circulação dos textos e as possíveis dificuldades de respostas à leitura deles. Essa medida simples é importante, porque assegura a participação ativa do aluno na vida literária e, por meio dela, a sua condição de sujeito. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 74)

Essas atitudes devem ser tomadas pela escola para que o aluno possa sentir-se letrado literariamente e com isso consiga perceber-se atuante na sociedade na qual está engajado. Isto posto, percebemos que o letramento literário permite que o aluno leitor possa interagir na sociedade por meio da leitura e escrita literária. Sobre essa singularidade, o PCNEM (BRASIL, 2006, p. 80) defende que “[...] o letramento literário permite compreender os significados da escrita e da leitura literária para aqueles que a utilizam e dela se apropriam nos contextos sociais [...]”. Desta maneira, notamos que o letramento literário é um processo de leituras e interpretações literárias que estão para além dos muros da instituição escolar, acompanhando o aluno leitor por sua vida, fazendo parte de sua experiência.

Porém, vale ressaltar que, mesmo diante do que já foi exposto sobre os benefícios do letramento literário, não podemos negar que não há só benesses acompanhando a prática do letramento literário. Isto no que diz respeito à prática leitora do texto literário nas escolas. Apontamos o que Paulino e Cosson (2009) salientam sobre esse ponto:

Dada a sua singularidade, não surpreende que o letramento literário enfrente dificuldade de se efetivar como tal no ambiente escolar. São muitas as críticas sobre a escolarização da literatura [...] quer enquanto meio de

formação do leitor, quer como disciplina curricular [...]. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 70)

Essa dificuldade se estabelece devido à maneira como é trabalhada a leitura do texto literário na escola na qual, geralmente, é mais enfatizada a questão histórica do texto do que propriamente o sentido e as interpretações que são intrínsecas à leitura literária. Essa inadequação na abordagem do texto literário tanto na leitura quanto na escrita, acaba por fazer parte de uma “herança cultural” Paulino e Cosson (2009, p. 71), por parte da escola. A prática de decodificar a leitura ocorre também com o texto literário e isso faz parte do cotidiano das escolas.

Partindo dessa realidade, um tanto problemática, percebemos a necessidade de criar meios para o trabalho com o texto literário em sala de aula a fim de promover o letramento literário. Para tanto, o trabalho com a sequência básica e sequência expandida, proposto por Cosson (2014), é uma estratégia considerável para realizar com bom aproveitamento a leitura do texto literário, sem que ele perca o seu sentido e suas características.

Cosson (2014, p. 50) descreve a sequência básica como “constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação”. Com essa composição, o professor pode trabalhar com ênfase as características específicas do texto literário fazendo com que o aluno fique ciente do que é o gênero literário.

Sobre esse trabalho, Cosson (2014) afirma:

Dentro dos objetivos do letramento literário na escola, é possível misturar, como o fizemos, a leitura com a interpretação, a motivação com a introdução, sempre de acordo com as necessidades e características do aluno, do professor e da escola. O que não se pode perder de vista é a ideia de conjunto ou de ordenamento necessários em qualquer método. (COSSON, 2014, p. 72)

É importante a participação ativa do professor, do aluno e da escola para que sequências básicas ou qualquer outro método possam efetivar seus objetivos de trabalho específicos para a Literatura. Salientamos assim a valorização das especificidades de cada indivíduo inserido no processo de leitura do texto literário.

Para um trabalho com o texto literário, promovendo “saber e sabor”, Cosson (2014, p. 74) apresenta a sequência expandida. Essa sequência “vem deixar mais evidente as articulações que propomos entre experiência, saber, e educação literários inscritos no horizonte desse letramento” (COSSON, 2014, p. 76). A sequência expandida é composta por: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização (teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática), segunda interpretação e expansão.

Como podemos perceber, o texto literário precisa ser valorizado e trabalhado pela escola de modo que não perca a sua essência que é a leitura da palavra produzida com arte, sendo assim uma prática de letramento literário. Sobre isso, mais uma vez, tomamos por base Paulino e Cosson (2009), quando nos dizem que

Antes de mais nada, o letramento literário requer o contato direto e constante com o texto literário. É, aliás, esse o sentido básico do letramento literário. Sem esse contato, a vivência da literatura não tem como se efetivar. À escola e ao professor cabe, pois, disponibilizar espaços, tempos e oportunidades para que esse contato se efetive. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 74)

Na verdade, o que precisa ser percebido pela escola e professores é que o texto literário tem suas características e que o manuseio, o trabalho, a leitura que se faz com ele precisa partir dele, do texto literário, e a partir da arte da Literatura aproximar o aluno da leitura artística literária.

Em suma, letramento literário é a prática de mostrar ao aluno leitor o universo literário tendo como objetivação à valorização do leitor e seu mundo interior dotado de experiências, como também a valorização do texto literário e sua riqueza de sentidos que nutrem a capacidade interpretativa do aluno para que o docente consiga atuar de maneira reflexiva no mundo real que o cerca.

Isto posto, dada a devida importância que o letramento literário concede à obra literária e ao leitor, falaremos a seguir sobre a Estética da Recepção, pois com o auxílio dessa teoria continuaremos a evidenciar a participação do leitor e da obra como elementos de igual valor para uma prática proficiente de leitura do texto literário.

### 3.3. Estética da Recepção: autor, leitor e obra

Uma vez analisados os aspectos que fomentam a discussão sobre a leitura, em especial a leitura do texto literário, percorrendo o caminho conceitual do letramento literário como uma das práticas de promover na escola o trabalho com a leitura do texto literário de maneira que o aluno estabeleça intimidade com a Literatura, concordamos que se faz necessária uma didática em que a o texto literário seja abordado de tal forma que fique clara a importância dos elementos que constituem o universo da arte da palavra.

Não é de hoje que discussões e teorias sobre como trabalhar Literatura e como analisar textos literários nos cercam e nos estimulam a pesquisar e aplicar um método que reforce a relevância que a arte literária tem na esfera social, pessoal e acadêmica da vida do cidadão. Abordar características do texto literário sem desvincular dele as especificidades que o tornam

singular e garantir o conhecimento sobre suas condições de produção é uma tarefa complexa para teóricos, estudiosos e professores de Literatura e de Língua Portuguesa. Neste caso, para uma abordagem que dialoga com o processo interacional de leitura, abordaremos a teoria da Estética da Recepção por entender que esta corrente teórica viabiliza melhor condição de leitura para o aluno em sala de aula e, também, fora da instituição escolar.

No final da década de 1960, Hans-Robert Jauss, numa palestra na Universidade de Constança, na Alemanha, torna público seus ideais revolucionários, denunciando a “fossilização da história da literatura” (ZILBERMAN, 1989, p. 09). Tornou-se pública a teoria da estética da recepção que revolucionou os padrões acadêmicos da época contrariando as ideias do positivismo e do idealismo para conceituar e abordar a história da literatura do século XIX. Para Jauss, os intelectuais, independentemente das teorias que defendiam, tinham em comum o fato de, segundo Zilberman (1989, p. 09), “[...] a história não entrar propriamente em consideração quando se tratava da análise de um texto literário. [...]”. Com este pensamento, Jauss desperta a consciência dos teóricos sobre o objetivo dos estudos da teoria da literatura tendo como base o enfoque na “inesgotável historicidade da arte” (JAUSS *apud* ZILBERMAN, 1989, p. 09). Uma vez criada, a obra literária não perde o seu valor artísticos e sua história a acompanhará durante todo o tempo que esta obra literária seja revisitada pelo leitor.

No decorrer da exposição de suas ideias, Jauss, polidamente, faz críticas indiretas aos ideais teóricos estruturalistas do Círculo de Praga e aos formalistas russos. Porém, a vertente francesa do formalismo sofre crítica mais acentuada porque, para o criador da Estética da Recepção, não se sustenta “[...] a afirmação da autonomia absoluta do texto, que se sobrepõe ao sujeito por contar com uma estrutura auto-suficiente, cujo sentido advém tão-somente de sua organização interna[...]” (JAUS *apud* ZILBERMAN, 1989. p. 10). Esse pensamento de Jauss já despontava para o que atualmente tomamos como o texto que é produzido não somente para existir por si só, mas sim um texto que interage com elementos externos a ele.

Contrária à afirmação do texto como elemento principal do estudo da Literatura, surge a teoria da Estética da Recepção, que tem como atributo a inovação na história da literatura e na interpretação textual. Para tanto, Jauss acrescenta um novo elemento ao universo da teoria literária, trata-se do leitor, que agora ganha papel de destaque no universo da arte literária. A recepção que o leitor oferta à obra passa a ser o objeto de investigação e estudo no campo acadêmico literário. A partir desse momento, do surgimento da Estética da Recepção, o leitor passa a ser considerado como “o principal elo do processo literário” (JAUSS *apud* ZILBERMAN, 1989, p. 12). Desta forma, um conceito de interpretação textual por parte do

leitor se estabelece e, como consequência, a reflexão sobre a realidade acontece tacitamente no processo interpretativo do texto literário.

Para a Estética da Recepção, a obra de arte é um processo que se estabelece por produção, recepção e comunicação, o que submete a obra a um esquema interacional entre autor-obra-leitor. Para Jauss, essa nova concepção fazia com que as fragilidades do marxismo e formalismo fossem expostas, uma vez que estas correntes teóricas “não concebem a história da arte como um processo independente” (JAUSS *apud* ZILBERMAN, 1989, p. 31). Diferente deste pensamento, Jauss afirma que a historicidade da arte literária se estabelece pelo efeito produzido pela obra diante de novos tempos, novas gerações, de como a obra será recepcionada no momento posterior ao seu tempo de criação. Este pensamento faz parte de uma das teses desenvolvidas por Jauss como proposta para reformulação da história da Literatura. Foram sete teses que o teórico criou para que, segundo Zilberman (1989, p. 33), o projeto revolucionário passasse “da posição de sucursal à de matriz de uma nova ciência literária”. Concretizada como ciência, a Estética da Recepção nos apresenta em sua primeira tese a relação dialógica entre texto-leitor e afirma que um texto não tem ligação, obrigatoriamente, com a história e que sua atualização será feita através da recepção da leitura realizada pelo leitor. Esse pensamento nos é validado por Zilberman (1989, p. 33) quando diz: “A relação dialógica entre o leitor e o texto – este é o fato primordial da história da literatura, e não o rol elaborado depois de concluídos os eventos artísticos de um período”. A obra literária ganhará vida sempre que for lida e seu sentido der significado às reflexões do leitor.

Na segunda tese, Jauss considera a experiência prévia do leitor como fator que auxilia o recebimento da obra para que esta seja ainda mais significativa no pensamento estético e social do indivíduo que lê a obra.

A forma como o público recebe a obra fomenta a terceira tese. Para Jauss, há várias possibilidades de recebimento da obra, as expectativas do público podem ser a contento, mas também podem ser negativas. Esse processo desencadeia o que se chamou de horizonte de expectativas.

A interação entre texto e leitor é retomada por Jauss em sua quarta tese, porém, desta feita está relacionada a como a obra surte efeito em sua compreensão à época em que surgiu e no momento em que o leitor a lê. Buscando apoio na hermenêutica com seu axioma de pergunta e resposta para a compreensão do texto, Jauss contempla a condição de que para ser entendido o texto responde a pergunta para a qual ele se propõe independentemente do período histórico, ou seja, o questionamento é atemporal.

As quinta e sexta teses estão ligadas, respectivamente, ao enfoque diacrônico e sincrônico da leitura de um texto. Neste caso, a obra pode ser compreendida a partir do tempo em que foi criada (diacronismo) e pode receber interpretações diversas em tempos diferentes com importâncias mais significativas, de acordo com a realidade e necessidades da época em que está sendo lida (sincrônia). Este processo garante a historicidade da obra e seu valor estético.

Em sua sétima tese, Jauss fala sobre a emancipação da obra literária descortinando uma nova e revolucionária realidade, revelando novos horizontes de expectativas ao leitor, formando assim um leitor crítico que faz uso de seus conhecimentos, de suas experiências para futuras ações. Sobre esse aspecto, Zilberman (1989, p. 38) afirma: “[...] a literatura pré-forma a compreensão de mundo do leitor, repercutindo então em seu comportamento social”. É a literatura desempenhando seu papel de arte engajada com a realidade e revelando ao leitor a capacidade que ele tem de alterar a realidade social.

Nesse processo de interação entre texto e leitor fica claro que a arte é uma criação viva e que para assim continuar precisa do indivíduo para perpetuar e historicizar a obra literária. A Literatura, sendo arte, possui uma função social e pode influenciar na emancipação do leitor, como nos afirma Zilberman (1989):

[...] a arte pode se antecipar à sociedade, como ocorre à produção contemporânea: esta é caracteristicamente inovadora, rompendo com o código consagrado. Por consequência, coloca-se à frente da sociedade e exerce com mais vigor seu caráter emancipatório. (ZILBERMAN, 1989, p. 50)

Compreendemos que ao receber e praticar a função engajada da arte literária o leitor será proficiente na leitura crítica que ele fará para começar a mudar sua realidade.

A historicidade da arte, para Jauss, também se estabelece devido à experiência estética, a qual determina que uma obra será vivenciada através da recepção prazerosa. Zilberman (1989, p. 53) postula que “[...] Jauss não acredita que o significado de uma criação artística possa ser alcançado, sem ter sido vivenciado esteticamente: não há conhecimento sem prazer [...]”. O prazer tácito faz com que a fruição determine a interação e assim melhor leitura crítica e libertadora.

Para que haja a experiência estética é necessário que três atividades ocorram simultaneamente. Neste caso, a *poíesis*, *aisthesis* e *katharsis*. Esmiuçando, teríamos a *poíesis* como o prazer de sentir-se coautor da obra, o que fortalece a participação do leitor no momento em que o autor a cria. Já a *aisthesis*, que vem a ser a recepção da obra pelo leitor fazendo com que ele reconheça os elementos contidos na arte e use-os para refletir sobre a

realidade. Fechando o tripé, temos a *katharsis*, que compreende a função social da arte fazendo com que o leitor após sentir o prazer da leitura da obra seja provocado por ela para agir diante da realidade.

A teoria criada por Jauss revolucionou o mundo acadêmico com a Estética da Recepção propondo que o leitor é um elemento relevante no processo da história da literatura. Embora essa teoria tenha surgido no século passado, percebemos que no cenário da teoria literária contemporânea suas concepções se fazem atuais e de grande valia para a nossa prática no ensino da Literatura. Acreditamos que o leitor é um componente importante na concepção, recepção, interpretação e historicidade da obra literária.

A Literatura com sua função engajada pode auxiliar o desenvolvimento da criticidade do leitor a partir do momento em que ao ler a obra literária o indivíduo seja capaz de aceitar ou não a ideia contida no texto e com isso assumir a responsabilidade de questionar tanto a ficção quanto a realidade. Por este motivo, quando o texto literário inquieta o leitor sobre pensar a realidade está cumprindo com a função elaborada por Jauss (*apud* ZILBERMAN, 1989) quando afirma que

[...] a função de cada texto precisa ser determinada pelo menos duas vezes; a primeira, como alteração do conhecimento de seus receptores, intencionada pelo autor, a seguinte, como alterações buscadas e realizadas pelos receptores quanto a seu próprio conhecimento [...] (JAUSS *apud* ZILBERMAN, 1989, p. 179)

Esse processo crítico nasce através da experiência estética do leitor que com o arcabouço de leituras prévias pode entender melhor leituras vindouras. Corroborando esse pensamento, Iser (2002, p. 29) afirma que “a função social reconhecida pela literatura é a de questionar o saber prévio do leitor”. Sendo assim, a afirmação iseriana confirma que o texto literário interage com o leitor fazendo-o refletir sobre seu conhecimento de mundo. Por fim, é o processo de interação, de percepção mútua dos elementos que compõem a obra literária (autor-obra-leitor) que poderá promover a leitura crítica do leitor fazendo deste um ser que possa conduzir sua vida em sociedade.

Uma vez que a Estética da Recepção valoriza o leitor como elemento participativo da criação e manutenção da obra literária e ainda aceita as experiências vividas pelo leitor para a reflexão sobre a sociedade, abordaremos a seguir o imaginário social, um elemento que também faz parte da formação de um leitor participativo e crítico diante da realidade.

### 3.4. Imaginário Social

Falar de Literatura é abordar o ficcional, já que esta é a característica principal de um texto literário. Porém, sabemos que a arte literária não é alheia à realidade. Na verdade, sabemos que o texto literário pode servir de estímulo, através de sua interpretação na reflexão da realidade, ou ainda, a realidade pode contribuir para um melhor entendimento do sentido do texto. Defrontar-se com a realidade, embora seja necessário, não é fácil. Viver em sociedade exige desafios diários. Por este motivo, mesmo que falando sobre Literatura e sua ficção, contemplaremos algumas considerações sobre o imaginário social, pois acreditamos que este elemento é parte do processo de interação na leitura do texto literário.

A reflexão sobre o que constitui o real é um mote para muitos historiadores que recorrem a outras áreas de conhecimento como antropologia e filosofia para construir suas teses. Daí em diante, muitas ideias são lançadas e discutidas. Em meio a diversas discussões muito se fala sobre como se esboça para o sujeito a realidade e eis que surge a tese do imaginário social. É normal imaginarmos o que queremos para nossas vidas e através do imaginário criarmos ou edificarmos a realidade. É a partir do imaginário que nasce a realidade. Assim sendo, também a realidade social surge a partir do imaginário social, em uma vertente mais específica.

Diante da bifurcação criada pela força das correntes filosóficas e antropológicas o conceito sobre imaginário social tende a ser complexo e, logicamente, recebe influência da ciência que o auxiliou na conceituação. Sobre essa afirmação, Espig (2003) diz que

As preocupações distintas entre estas áreas do conhecimento vêm criando diferenças na forma de conceber o imaginário. Os estudos filosóficos acerca do tema demonstram uma forte tendência analítica, tendendo por vezes para o abstrato; as reflexões antropológicas tendem a cristalizar-se em torno de temporalidades sincrônicas [...] (ESPIG, 2003, p. 50)

Mesmo sofrendo influências é certo que o conceito de imaginário social ainda é motivo de muitos estudos, uma vez que os historiadores são abertos a novos estudos para novos conceitos diante da complexidade sobre o pensamento que forma o imaginário social.

Tendo em vista a corrente estruturalista, Levi-Strauss (*apud* SERBENA, 2003) afirma que

[...] existe uma certa universalidade na mente humana, de tal forma que não existe diferença entre o modo de pensamento de sujeitos das sociedades ditas 'primitivas' e da sociedade 'moderna'. [...] Existem elementos na mente humana que possuem diversas manifestações e constituem parcela importante do imaginário. (LEVI-STRAUSS *apud* SERBENA, 2003, p. 04)

Essa afirmação nos faz perceber que ideais e comportamentos são passados através das gerações, criando assim um imaginário social no qual o indivíduo consegue preservar os costumes, as tradições, as culturas e tudo o que fizer parte da conservação do imaginário de outras gerações.

O conceito de imaginário compreende tal dinamicidade que não podemos afirmar que há divergências em suas ideias, seja qual for a vertente, filosófica, antropológica ou histórica, o que ocorre é um complemento de conceitos. Isso se estabelece devido à necessidade de cada época e pensamento do sujeito. Partindo desse princípio, Espig (2003) cita Pesavento para conceituar o imaginário social afirmando que

O imaginário é, pois, representação, evocação, simulação, sentido e significado, jogo de espelhos onde o “verdadeiro” e o aparente se mesclam, estranha composição onde metade visível evoca qualquer coisa de ausente e difícil de perceber. Persegui-lo como objeto de estudo é desvendar um segredo, é buscar um significado oculto, encontrar a chave para desfazer a representação do ser e parecer. (PESAVENTO *apud* ESPIG, 2003, p. 52)

Percebemos a complexidade em estabelecer o conceito de imaginário social, uma vez que lidar com a realidade é algo melindroso, já que cada indivíduo possui a própria realidade. Cada sujeito compõe um mundo, o seu mundo com suas ideias e significações. A partir das particularidades cria-se o imaginário social com base na coletividade, o pensamento particularizado que se une para o bem comum e estabelece a vida em sociedade. Baczko (*apud* ESPIG, 2003) confirma que

[...] imaginário é um conjunto de representações coletivas e ideias imagens formuladas socialmente. Entretanto, não devemos supor que o imaginário marque uma distinção com relação ao real, pois aquele possui uma realidade específica e um impacto variável sobre as mentalidades e comportamentos. (BACZKO *apud* ESPIG, 2003, p. 52)

Percebemos a preocupação em esclarecer que mesmo sendo um conceito de representações coletivas, o imaginário não pode ser comparado ao real, pois o imaginário social possibilita a reflexão sobre a realidade. Essa discussão é uma das mais debatidas entre os estudiosos que se debruçam sobre a questão do imaginário social. O que se discute atualmente é a questão de não estabelecer comparações entre imaginário e real, pois um é complemento do outro.

Como inovação nos estudos surge a figura de Castoriadis (2007) afirmando que imaginário social é

[...] criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de “alguma coisa”. Aquilo que denominamos “realidade e “racionalidade” são seus produtos. (CASTORIADIS, 2007, p. 13)

A capacidade que temos de refletir e recriar constantemente a realidade que nos cerca tentando transformá-la no que for melhor ao bem comum é o que compõe o imaginário social. Há uma constância de ideias em um processo que é inacabado e isso possibilita experiências que se transformam em conhecimento de mundo, o qual possibilitará novas reflexões.

É inerente ao homem a vida em conjunto e isso fez com que o ser humano buscasse viver em união com o outro. Resultado dessa necessidade do outro é a vida social. Não nos apegaremos aqui a falar sobre o surgimento das sociedades, mas ressaltaremos o óbvio que é a questão biológica do ser humano de viver em grupos que supram as necessidades básicas do cotidiano. Desta maneira, formula-se o pensamento castoriadiano de “primeiro estrato natural”, a partir do qual o filósofo elucida a natureza biológica do homem que é um dos elementos responsáveis pela criação do imaginário social. Sobre esse axioma, Meira (2010) faz a seguinte afirmação:

Castoriadis designa “primeiro estrato natural” à parte do mundo que corresponde à existência animal do homem, organização natural-biológica análoga à sua própria organização enquanto ser vivo. Esta camada não poderá jamais ser ignorada sob pena do homem se fazer desaparecer; a instituição da sociedade está apoiada sobre esta organização que lhe apresenta uma série de condições, pontos de apoio e de incitação, de marcos e obstáculos. (MEIRA, 2010, p. 05)

Observamos que o estrato natural escapa à criação imaginária social, pois trata da organização de elementos que constituem o ser humano biológico. É inerente ao homem. Porém, o estrato natural faz parte da instituição imaginária da sociedade, uma vez que a vida em sociedade é necessidade biológica do indivíduo, formando assim a organização do mundo real. Contudo, não podemos afirmar que o real é representação tal qual do imaginário, do mundo das significações. Sobre isso, Castoriadis (2007, p. 399) diz “O mundo das significações cada vez mais instituído pela sociedade não é evidentemente réplica ou decalque (reflexo) de um mundo “real”, nem tampouco sem relação com um certo ser-assim da natureza”. Embora o real e o primeiro estrato natural façam parte do ser humano e colaborem para a representação do imaginário, não podemos cometer o equívoco de afirmar que realidade e imaginário são reflexos um do outro.

Por se tratar de indivíduos e estes são seres com particularidades, não podemos definir um imaginário social homogêneo para a instituição da sociedade. Singularidades fazem parte

do imaginário e do real, esse é um fator que é incontestável, em especial para o pensamento castoriadiano, quando afirma o filósofo que “O Ser é Caos dotado de uma estratificação não regular: isto é, que comporta “organizações” parciais, sempre específicas dos diversos estratos que descobrimos/ construímos/ criamos no Ser” (CASTORIADIS *apud* LOSADA, 2009, p. 55). Pensando por esse viés, acreditamos que também o nosso imaginário social é determinado por situações específicas de cada ser humano e dessa singularidade cria-se, também, a coletividade.

A consciência de seres singulares que vivem numa sociedade e por isso fazem parte de uma vivência coletiva faz com que exista um pensamento coeso para uma sociedade como um todo. Surge assim o que Castoriadis (2007, p. 405) denomina de “magma das instituições imaginárias sociais”. Essa denominação é veiculada ao fato de as instituições imaginárias serem realidades fluidas e inconscientes, não sendo assim compreendidas pela lógica conjuntista-identitária. Mesmo não compreendidas, as instituições imaginárias sócias partem da singularidade dando forma ao coletivo e suas experiências.

Pormenorizando a análise sobre o imaginário social e a participação do ser singular na coletividade, ressaltamos a relevância do campo psicológico na formação do indivíduo. Segundo Losada (2009, p. 5), “na psique reside o imaginário de cada um de nós, que se produz como realidade psíquica manifestando-se sob a forma da representação”, é a psique que nos permite criar os princípios particulares que regem nossa conduta para vivermos com o outro e aceitá-lo com suas diferenças. Losada (2009, p. 5) cita Castoriadis para confirmar que a psique precisa “ser socializada”, pois ela é “uma ruptura forçada da clausura da mônada psíquica, cujo sentido não é apenas o de adaptar “o ser humano a tal ou qual tipo de sociedade, ela é o que torna o ser humano capaz de viver” . Entendemos assim que o ser humano é dotado de uma lógica psíquica na qual o sujeito usa da racionalidade para viver a realidade. A essa forma de representação que tem como destaque a psique, o estudo castoriadiano nomeia de imaginário radical.

Para Castoriadis (2007, p. 414), “O imaginário radical é como social-histórico e como psique/soma. Como social-histórico ele é corrente do coletivo anônimo; como psique-soma é fluxo representativo/afetivo/intencional”. Percebemos assim que a realidade psíquica está ligada aos sentimentos, às emoções, à carga afetiva que nos constitui enquanto seres humanos. Desta maneira, o imaginário radical não sobrevive fora do inconsciente, pois é o modo de ser de cada indivíduo que faz parte da sociedade.

O imaginário social é um processo complexo em que elementos como psique, imaginário radical, ou ainda significações imaginárias sociais fazem parte da nossa vida

enquanto seres biológicos ou cidadãos que integram uma determinada sociedade. Realidade formada por imaginário ou imaginário que forma a realidade, não é a relevância para tentar entender a forma como enxergamos o mundo. O fato é que, diante de tudo o que discutimos e analisamos neste trabalho, ficou claro que o mundo das significações não é uma cópia do mundo real, o mundo das significações deve ser levado em consideração na sustentação do mundo real e da natureza humana, o mundo das significações e a instituição da sociedade formam o imaginário social.

Uma tese complexa forma-se diante de nosso entendimento para compreendermos que a realidade é diferente para cada indivíduo, mesmo fazendo parte de uma sociedade em que o que prevalece é o bem comum e o pensamento no coletivo. Porém, o singular, o ser só, também é peça relevante na constituição de seu universo e do universo coletivo. Realidade e imaginário social estarão em consonância com as ideias coletivas, como também com as ideias particulares para a formação de uma sociedade solidária e que possa ser renovada sempre que necessário, porém preservando sua cultura e história.

### 3.5. Papel social da mulher

A organização social, como consequência de sua formação, concede aos cidadãos que a constitui uma convivência que estabelece vários acontecimentos. Acontecimentos esses que motivam a concepção de diferenças entre os seres. Neste caso está a diferença no papel social definido para a mulher.

A socialização da mulher é um tema recorrente ao longo da história. Durante séculos o discurso sobre a mulher, geralmente, aborda sua inferioridade diante do homem. Esse pensamento está consolidado, de modo que as mulheres, de acordo com Perrot (2017, p. 22), “convencidas de sua insignificância, estendendo à sua vida passada o sentimento de pudor que lhes havia sido inculcado, muitas mulheres, no ocaso de sua existência, destruía – ou destroem – seus papéis sociais”. Muitas mulheres conformaram-se com a condição social de submissão ao homem abrindo mão de suas vidas e tomando para si o sentimento de ser insignificante para a sociedade.

A ideologia primeira, em relação à condição feminina na sociedade, está ligada a doutrinas religiosas. Algumas religiões têm como fundamento o contraste de valor entre os sexos na composição da sociedade. “A hierarquia do masculino e do feminino lhes parece da ordem de uma Natureza criada por Deus” (PERROT, 2017. p. 83). Obviamente, deparamo-nos com a questão de interpretação, sobre essa condição divina entre os sexos. Neste caso, o

que percebemos é que durante séculos a interpretação mais estimulada por algumas religiões foi a de que a mulher deveria ser servil à figura masculina, uma vez que homem e mulher teriam sido criados um após o outro, “sendo a mulher a segunda ou derivada, ‘vinda de um osso sobressalente” (PERROT, 2017. p. 84), exortando assim a humildade, disfarçada de servidão, da mulher diante do homem.

Historicamente falando, diante da sujeição feminina, é comum o julgamento de que a mulher só pode viver bem se for acompanhada por uma presença masculina, dando assim lastro propício para o fortalecimento do patriarcalismo. Partindo do princípio de que a ideologia patriarcal está ligada ao conceito de mulher que depende do homem em todas as esferas da vida. De acordo com Morgante e Nader (2014, p. 03), “o patriarcalismo compõe a dinâmica social como um todo, estando inclusive, inculcado no inconsciente de homens e mulheres individualmente e no coletivo enquanto categorias sociais”. Ou seja, a visão patriarcal define uma sociedade na qual todo o poder é ofertado ao homem e à mulher é dado o dever de cumprir com sua obrigação de cuidar da família, dos trabalhos domésticos e, obviamente, do esposo ao qual lhe devia respeito e subserviência. A sociedade convencionou que a mulher vive bem a partir do momento que esteja, de alguma maneira, ligada ao homem. Sobre esse pensamento, Colasanti (1981) nos diz que

conceitos pré-fabricados de amor, dever, família, papel da mulher. [...] iludidas debaixo da proteção institucionalizada.[...] a sociedade nos ensina que uma mulher só tem valor e só merece respeito quando devidamente avalizada por um homem, seja ele pai, marido, ou até mesmo irmãos. (COLASANTI, 1981, p. 85-86)

Essas ideias de dependência leva a mulher a se perceber impotente diante da vida enquanto cidadã, muitas vezes tendo que provar que tem a proteção de um homem para sentir-se aceita pela sociedade. Esse modo de agir desencadeou um sentimento na mulher de que sua felicidade está pautada, única e efetivamente, na concretização do casamento e no marido que ela quer exibir à sociedade, “ao dizer recatada ‘meu marido não deixa’, está se livrando das anátemas da coletividade, porque em sua frase está explícito: ‘eu tenho um marido que me ama e zela por mim” (COLASANTI, 1981, p. 86). Com essa atitude de comprovar à sociedade que cumpriu com o dever de casar e, conseqüentemente, formar uma família, a mulher se convence de que sua realização enquanto ser humano consiste em viver para o marido e para os filhos de maneira dependente e subserviente.

Vale ressaltar que o ideal patriarcal faz parte da estrutura das sociedades contemporâneas, porém, diante da resistência feminina, que se desenvolveu com o passar dos séculos, observamos que “esse modelo de família vem sendo contestado por processos

interligados de transformação e conscientização da mulher” (CASTELLS, 2000. p. 178). Isto posto, notamos que a mulher começa a se perceber enquanto ser existente e atuante na sociedade, dando início ao movimento feminista, o qual com o passar do tempo nos revela o potencial e a resistência da mulher diante do preconceito e do poder imposto pelo mundo masculino.

Falar de feminismo é melindroso, pois quando abordamos o tema em questão a ideia congênere são os avanços das mulheres em relação aos seus direitos enquanto cidadãs (o direito ao voto e o acesso ao mercado de trabalho). Porém, outras ideias indicam uma profusão de questões que estão muito além das conquistas sociais femininas, “em sentido muito amplo, ‘feminismo’, ‘feministas’ designam aqueles e aquelas que se pronunciam e lutam pela igualdade dos sexos” (PERROT, 2017. p. 154). Igualdade entre os sexos nos permite inferir que o feminismo busca a igualdade entre os seres acabando com a ideia de que o sexo (no sentido orgânico) possa determinar a competência ou pensamento do ser humano.

Ao final do século XIX, na tentativa de acabar com o pensamento patriarcal, causador da segregação feminina na sociedade, foram criadas organizações que tinham como meta gerar oportunidades educativas sistemáticas para as mulheres no afã de fomentar sua liberdade. Nesse cenário, no início do século XX, surge o movimento feminista que propaga ideias de filosofia, política e cultura. “O feminismo age por suas alianças, muito diversas” (PERROT, 2017. p. 157), e com essas alianças o feminismo avança no tempo fazendo com que a sociedade reflita sobre o comportamento e costumes que perdurou por milênios, marginalizando mulheres e outras pessoas que fossem diferentes dos preceitos sociais.

Analisando estudos sobre o feminismo é comum encontrar a forma didatizante de identificar a evolução dos ideais feministas. Desta maneira, é comum dividirem-se os momentos mais relevantes do feminismo e denominá-los de “ondas”. Essas ondas estão ligadas a reivindicações de cunho político, social, cultural ou filosófico.

O direito ao voto para as mulheres foi o ponto crucial na primeira onda do feminismo, ocorrida no fim do século XIX até metade do século XX, ficou conhecida como “sufragismo”. Prosseguindo com sua história, o feminismo chega à segunda onda que iniciou em 1960 e, segundo Louro (2010, p. 15), “além das preocupações sociais e políticas, irá voltar para as construções propriamente teóricas [...] será engendrado e problematizado o conceito de gênero”. Esse é um momento de discussões sobre sexualidade e começa a se fazer a distinção entre sexo e gênero. Reavivando a ilustre frase de Simone de Beauvoir (1980, p. 09), “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, a segunda onda feminista apregoa que o indivíduo é único, é singular e não pode ser mensurado por suas condições biológicas.

Na década de 1990, inicia-se a terceira onda feminista. Com o objetivo de sanar as lacunas deixadas pelas ondas anteriores, as feministas, tomadas por reflexões internas, analisam as questões de opressão de raça, classe e sexualidade. De acordo com Louro (2010, p. 23), “o que ocorre é, então, uma importante transformação nos Estudos Feministas – transformação essa que não se faz sem intensas discussões e polêmicas”. O que ocorre nesse período é a evolução do pensamento feminista dando margem a discussões que estavam ligadas a outras dificuldades enfrentadas pelas classes oprimidas na sociedade.

Contemporaneamente, o idealismo feminista nos faz pensar em uma evolução de ideias no momento em que abordamos a questão do gênero. O que antes era pauta para o discurso de percepção e valorização da mulher, atualmente é mote para ressaltar a mulher enquanto ser diferente do homem, porém não inferior a ele. O que se discute nos dias atuais é a condição do ser humano e seu lugar na sociedade, enquanto ser atuante e modificador da sua realidade, independente de sexo, raça, credo, classe social ou qualquer adjetivação que possa gerar diferenças.

O que está em pauta, atualmente, não é a sexualidade em seu sentido biológico, e o que se pode fazer sendo homem ou mulher. Intensificando essa discussão, Louro (2010) afirma que

Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se construir, então, através de uma nova linguagem, na qual *gênero* será um conceito fundamental. (LOURO, 2010, p. 21, grifo da autora)

O que percebemos nas palavras de Louro (2010) é a evidência do pensamento de que não se podem definir papéis específicos para homens e mulheres, pois o que de fato está validado é o ser humano dotado de capacidades e que pode contribuir de maneira edificadora na sociedade.

Por isso, militantes e estudiosos contemporâneos buscam efetivar as ideias de gênero no cotidiano das sociedades. Neste caso, podemos buscar conceitos de gênero, em meio a infindas concepções sobre esse tema. Bandeira e Oliveira (1990, p. 08) afirmam que “gênero é o processo de construção/reconstrução das práticas das relações sociais, que homens e mulheres desenvolvem/vivenciam no social”, sendo assim, concebemos que falar em gênero é entender o papel social do humano em sua vivência social.

Segundo a concepção de Louro (2010, p. 23) sobre gênero, “a característica fundamentalmente social e relacional do conceito não deve, no entanto, levar a pensá-lo como se referindo à construção de papéis masculinos e femininos”. Percebemos que a evidência

consiste na homogeneidade do indivíduo e em sua produção ativa e singular na coletividade. Levando em consideração a peculiaridade do indivíduo, deparamo-nos com o conceito de gênero como construção de identidade. Sobre essa concepção, Louro (2010) declara que

E aqui nos vemos frente a outro conceito complexo, que pode ser formulado a partir de diferentes perspectivas: o conceito de identidade. Numa aproximação às formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que não se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. (LOURO, 2010, p. 24)

Entendemos, assim, que o gênero está vinculado à questão da complexidade do ser diante da homogeneidade que cada indivíduo traz em si para participar e formar as sociedades valorizando a contribuição de cada cidadão/cidadã na efetivação da transformação da sociedade com vistas ao bem comum.

Uma vez analisados alguns conceitos sobre gênero, voltamos nossos olhares à condição que a sociedade outorga à mulher atualmente. É fato que o pensamento patriarcal como base da formação das famílias ainda é vigente em nossa sociedade e, conseqüentemente, há pensamentos relacionados a como homem e mulher devem, ou não, desenvolver seus afazeres familiares e sua vida profissional. Temos assim a perspectiva de quem assume a responsabilidade financeira e a responsabilidade na formação dos filhos na estrutura familiar.

Notamos que o mundo sofreu influência dos ideais feministas e, hoje, com os discursos sobre gênero, observamos um avanço de novas ideias na sociedade. Porém, no que diz respeito ao âmbito familiar, ainda precisam ser observadas algumas dimensões. Temas como paternidade, trabalho doméstico, distribuídos entre homem e mulher, são assuntos para estudiosos contemporâneos. Sobre essa questão, Quadro (2006) nos fala que

Embora muitos trabalhos traçassem uma perspectiva comparativa entre a condição do homem e da mulher, poucos foram aqueles que aprofundaram o relacionamento da paternidade com a execução do trabalho doméstico até porque tais atividades eram consideradas atribuições femininas, dentro do contexto da ideologia sexual dominante, que liga o papel da mãe ao da esposa e dona-de-casa, e o papel do pai ao trabalhador e provedor econômico da família, num processo englobante e fundamental para a definição das identidades de gênero. (QUADRO, 2006, p. 68)

É válido salientar que, mesmo com uma mudança na estrutura da família e nos papéis desempenhados entre homem e mulher, há ainda certa persistência na concepção de que a mulher deve se dedicar a trabalhos domésticos e o homem a trabalhos fora do lar para garantir a subsistência dos membros da família. No entanto, percebemos que, atualmente, as mulheres

estão mais engajadas no campo de trabalho e desempenham várias profissões da mesma forma que muitos homens assumem a responsabilidade de cuidar da casa, dos filhos, enquanto suas esposas (companheiras) trabalham para prover o sustento da família.

Após essa discussão aqui traçada, entendemos que os preceitos feministas e de gênero têm sido responsáveis pela liberdade de pensar e de agir das mulheres, como também nos fazem refletir sobre a condição do ser humano enquanto ser criado através das diferenças, que faz parte de diferentes grupos, que pesa diferente uns dos outros e que são exatamente essas diferenças que compõem a sociedade. A homogeneidade do ser humano e a capacidade de atuar na sociedade contribuindo para o desenvolvimento do bem comum é, de fato, o que importa para a raça humana.

Observados os conceitos teóricos aqui analisados, percebemos que a literatura é um bem de máxima importância na vida do homem e por este motivo a escola pode atuar no desenvolvimento da vida social do aluno promovendo o letramento literário com vistas a valorizar o imaginário social do aluno, para que ele possa vislumbrar a obra literária realizando a Estética da Recepção em textos literários que, de acordo com a função engajada da literatura, possam dialogar com temas recorrentes, tais como o papel social da mulher. Diante da proposta de trabalho com a obra literária, no próximo capítulo abordaremos o conceito do gênero literário conto e analisaremos as obras *A moça tecelã*, *A mulher Ramada* e *Prova de amor*, da escritora Marina Colasanti, como representantes do gênero em discussão.

## **CAPÍTULO IV – O GÊNERO TEXTUAL CONTO: CONCEITOS E RELEVÂNCIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR.**

No conto tudo precisa ser apontado num risco leve e sóbrio: das figuras deve-se ver apenas a linha flagrante e definidora que revela e fixa uma personalidade; dos sentimentos apenas o que caiba num olhar, ou numa dessas palavras que escapam dos lábios e trazem todo ser; da paisagem somente os longes, numa cor unida.

Eça de Queiroz

Neste capítulo, apresentaremos alguns possíveis conceitos do gênero literário conto, como também analisaremos de forma breve as obras que serão trabalhadas em sala de aula no projeto de intervenção. Trata-se dos contos *A moça tecelã*, *A mulher ramada* e o miniconto *Prova de amor*, todas de autoria da escritora Marina Colasanti, sobre quem falaremos das características de suas obras, temas recorrentes e estilo dessa contista que se destaca no universo literário infanto-juvenil.

### 4.1. Conceito de conto

Debruçar-se sobre a leitura do texto literário permite ao leitor a proximidade com a arte criada através da palavra, possibilita que o leitor sinta através da estética da obra a magnitude ofertada pela ficção, pelo imaginário, pelo belo que se expressa de maneira *sui generis* dotada de fascínio e excepcionalidade. O texto literário é composto por encanto e magia, além de proporcionar ao leitor a capacidade de refletir sobre o mundo que o cerca. Ler um texto literário é fazer um acordo tácito com a crença no ficcional, é atuar com o escritor para que haja a verossimilhança na leitura. A necessidade de viver o real tendo o objeto ficcional como base reflexiva.

Diante de todas as particularidades do texto literário, ressaltamos sua importância para a formação do indivíduo, tanto como leitor quanto como cidadão. Desta forma, destacamos a imprescindibilidade de que a obra literária seja vivenciada cotidianamente nas escolas, isto porque o ensino da leitura do texto literário enfatiza o reconhecimento das especificidades de um determinado tipo de leitura e escrita, que é o estético. Por este motivo, à escola cabe a formação de leitores que possam desenvolver a habilidade de detectar as minúcias, os sentidos, a amplitude e a complexidade das obras literárias.

Uma vez exaltado o trabalho com os textos literários devemos explorar um gênero que possa ser lido durante a aula para que inicialmente o aluno comece a se aproximar da obra

literária e com o passar do tempo sinta-se provocado, instigado a ler gêneros que exijam um tempo maior de leitura. Neste caso, o gênero literário conto se sobressai pela possibilidade de ser lido em poucas aulas e, ainda assim, ser esmiuçado com todas as necessidades que estão atreladas à leitura da obra literária.

Lançada a proposta de atividade em aula com o conto, façamos uma análise de como ele surgiu e alguns conceitos sobre esse gênero literário que auxiliarão no entendimento de seu uso na formação do leitor literário e no amadurecimento deste leitor desenvolvendo assim o seu senso crítico. Sobre o conto, Gotlib (1988) diz que

A história do conto, nas suas linhas mais gerais, pode se esboçar a partir do critério de invenção, que foi se desenvolvendo. Antes, a criação do conto e sua transmissão oral. Depois, seu registro escrito. E posteriormente, a criação por escrito de contos, quando o narrador assumiu esta função: de contador-criador-escritor de contos, afirmando, então, o seu caráter *literário*. (GOTLIB, 1988, p. 13, grifos da autora).

É evidente nas palavras de Gotlib a evolução pela qual o conto passou. Um processo que ocorre de acordo com a transformação que sobreveio à sociedade. Antes uma narrativa oralizada, por uma questão de conservação do gênero, adequa-se às exigências da sociedade letrada e passa a ser escrito, assumindo um caráter literário.

Recebendo, pois, uma roupagem literária, alguns teóricos voltam seu olhar para essa narrativa que começa a encontrar lastro propício em meio aos escritores. Um olhar mais apurado sobre o conto partiu do escritor Edgar Allan Poe, apontado como um dos primeiros estudiosos a teorizar o conto, ainda no século XIX, seguido por Cortázar no século XX. A partir do olhar de Poe, surge a teoria do conto, mais tarde aprofundada por Cortázar, na tentativa de entender um pouco mais sobre esse gênero literário “cuja forma, às vezes imprecisa, híbrida, de difícil definição, ainda gera impasses e descompassos na teoria da literatura” (PORTO, 2015, p. 111) pelo fato de ser uma produção artística na qual pode conter características de outros gêneros literários para a necessária construção de seu efeito no leitor.

Isto posto, outros estudiosos como Julio Casares, citado por Cortázar (2013, p. 123) conceitua este gênero literário em três acepções da palavra conto, a saber: “Relato de um acontecimento. / Narração, oral ou escrita, de um acontecimento falso./ Fábula que se conta às crianças para diverti-las”. Diante destas concepções, foram acrescentados outros conceitos à teoria que versa sobre o conto. Todavia, para chegar ao que melhor define este gênero, muito ainda precisa ser analisado e estudado, embora já saibamos um pouco mais sobre suas especificidades.

Um exemplo das diversas possibilidades de conceituar o conto está na afirmação de Cortázar (2013, p. 151) quando nos diz: “Para se entender o caráter peculiar do conto, costuma-se compará-lo com o romance, gênero muito mais popular, sobre o qual abundam as preceptísticas”. O conto assume características do romance por ser uma narrativa, porém difere devido à extensão. Sobre esse aspecto, Cortázar (2013, p. 151) relata que “[...] o romance se desenvolve no papel, e, portanto, no tempo de leitura, sem outros limites que o esgotamento da matéria romanceada; por sua vez, o conto parte da noção do limite físico”. Percebemos que se trata de uma narrativa curta, porém de alto teor reflexivo. Endossando a ideia de que o conto pode assumir características de outros gêneros, Cortázar (2013, p. 235) afirma que “a gênese do conto e do poema é, contudo, a mesma, nasce de um repentino estranhamento, de um deslocar-se que altera o regime ‘normal’ da consciência”. Ou seja, mesmo sem fazer uso das estrofes ou rimas em sua composição estética, o conto não perde a poesia e a sublime complexidade que leva o leitor a interagir consigo e com seus pontos de vista.

Para enfatizar os limites do conto como uma das características raras, Cortázar (2013, p. 152) reitera que “o tempo e o espaço do conto têm de estar como que condensados, submetidos a uma pressão espiritual e formal [...]”. Com esta declaração, observamos que o conto apresenta o limite físico que está relacionado ao quantitativo diminuto de páginas, como também é constituído por um limite de recortes que compõem a delimitação de um acontecimento relevante, o qual suscita no leitor a possibilidade de reflexão sobre a trama narrada.

Em vista disso, o intento principal do conto literário é, obviamente, narrar uma história que geralmente é breve, fidelizando assim as características desse gênero, nesta perspectiva atende a uma peculiaridade importante das obras literárias sobre a qual Poe (1845, p. 03) afirma que “no que se refere às dimensões, há, evidentemente, um limite positivo para todas as obras literárias: o limite de uma só sessão”, desta feita, ressaltamos o efeito narrativo breve que o conto possui como uma especificidade especial desta composição literária. Sobre estes aspectos do conto, destacamos o que diz Magalhães Júnior (1972) quando afirma que

O conto é uma narrativa linear, que não se aprofunda no estudo da psicologia dos personagens nem nas motivações de suas ações. Ao contrário, procura explicar aquela psicologia e essas motivações pela conduta dos próprios personagens. A linha do conto é horizontal: sua brevidade não permitiria que tivesse um sentido menos superficial. (MAGALHÃES JÚNIOR, 1972, p. 10)

A brevidade na narrativa e a intensidade na narração oferta ao conto a faceta de apresentar suas poucas personagens através da ação por elas desenvolvida no decorrer da trama, garantindo a conquista do leitor que se identifica com esta forma singular de texto literário. Isto faz com que o conto seja “uma verdadeira máquina literária de criar interesse” (POE *apud* COTÁZAR, 2013, p. 123), pois o leitor tem contato com os elementos da narrativa como a estética e o sentido do texto literário de forma breve, porém instigante.

Essa reflexão ocorre pelo fato de que o gênero conto, por não apresentar uma narrativa longa, de acordo com Cortázar (2013, p. 152), apoia-se na “profundidade, verticalmente, seja para cima ou para baixo do espaço literário”. A partir dessa profundidade, cria-se um novo elemento constituinte do conto, que é a tensão, provocada pela questão do tempo e do espaço condensados. Essas afirmações voltam-se para o trabalho criador do contista, pois, cômico de que não tem o “tempo por aliado” (CORTÁZAR, 2013, p. 152), precisa investir no método, no como criar para garantir a presença e atuação do leitor no texto. Partindo do princípio de que o contista será responsável pela atenção do leitor no conto, não olvidemos que a maneira como desenvolve o tema também é um fator importante para a aceitação do conto. Sobre essa questão, Cortázar (2013) salienta que

O excepcional reside numa qualidade parecida à do imã; um bom tema atrai todo um sistema de relações conexas, coagula no autor, e mais tarde no leitor, uma imensa quantidade de noções, entrevisões, sentimentos e até ideias que lhe flutuavam virtualmente na memória ou na sensibilidade [...] (CORTÁZAR, 2013, p. 154)

Uma vez abordado com dinamicidade e originalidade, o tema magnetiza o leitor, fazendo com que ocorra o diálogo entre leitor-texto-autor, oportunizando a reflexão sobre o sentido do texto e conseqüentemente um ato reflexivo para além do universo ficcional, mantendo assim uma ligação com a realidade. Essa interação com a obra é o que causa o efeito de sentido, aspecto importante para o conto. Sobre esse ponto, Poe, citado por Cortázar (2013, p. 121) indica que: “[...] o conto deve partir da intenção de obter efeito, para o qual o autor “inventará os incidentes, combinando-os da maneira que melhor o ajude a conseguir o efeito preconcebido [...]”. Esse efeito é, justamente, a interpretação que o leitor fará da obra e para tanto o autor preestabelece durante a concepção do conto o possível entendimento e aceitação do tema abordado.

O conto aborda temas diretamente ligados à sociedade, revelando assim o que Cortázar (2013, p. 153) enfatiza: “um conto é significativo quando quebra seus próprios limites com essa explosão de energia espiritual que ilumina bruscamente algo que vai muito além da pequena e às vezes miserável história que conta”. É dessa forma que ao ler um texto

literário quebramos nossas próprias limitações e seguimos com a inerente necessidade humana de recriação.

Continuando com a ideia de recriação, retomamos a afirmação feita no início desta análise sobre o conto e seu processo de adequação às necessidades da sociedade. Surgindo da oralidade, o conto passa à escrita, sendo considerado um gênero de difícil conceituação por apresentar características peculiares, serve de base para o surgimento do miniconto.

Com o tumultuado cotidiano em que vivemos, a leitura rápida é utilizada por vários leitores que são apaixonados pela literatura. Diante deste cenário futurista, o contista começa a compor minicontos também chamados de “*micro fiction*”, “*flash fiction*” e “microrrelato”, (SPALDING, 2008, p. 08). Ainda não se sabe quando o miniconto foi criado, mas é certo que ganhou propulsão e proporção em sua produção nos séculos XX e XXI. No Brasil, destacamos os contistas como Dalton Trevisan, Xico Sá e Marina Colasanti como exemplos de contistas que se debruçaram na produção de minicontos.

Para conceituar miniconto de maneira sucinta, apoiamo-nos na fala de Capaverde (2004, p. 31) ao discorrer sobre as principais características do gênero em questão: “[...] além da brevidade: 1) Preocupação pela linguagem; 2) Busca pela universalidade; 3) Sentido do humor e 4) Rebelia e Originalidade [...]”. Esses elementos constituem uma forma de narrar que em poucas palavras consegue atingir o efeito de sentido próprio do texto literário.

De acordo com Paulino, citada por Spalding (2008, p. 15), o miniconto é “um tipo de narrativa que tenta a economia máxima de recursos para obter também o máximo de expressividade, o que resulta num impacto instantâneo no leitor”. Obviamente a maneira resumida de contar uma história exige do contista uma carga extra de tensão na narrativa, como também provoca uma carga extra de reflexão do leitor aguçando o seu senso crítico.

Por tudo isso, temos enfim um gênero que por todas essas características provoca no leitor uma reflexividade capaz de desenvolver o letramento literário nos alunos que serão provocados a pensar sobre suas realidades. Alie-se a esses registros a participação do professor no trabalho com o conto. É de suma importância que o docente seja conhecedor do conto que será trabalhado em sua aula e desenvolva estratégias de leitura que possibilitem a aprendizagem da produção de sentido no texto literário conto e possa fortalecer a capacidade de análise crítica do discente.

Todos estes aspectos tornam o conto um gênero propício para ser trabalhado pela escola como incentivo à leitura do texto literário, abordando as questões inerentes à literatura. Por este motivo, diante do que foi exposto, afirmamos que um gênero peculiar merece uma representação peculiar, desta feita analisaremos, brevemente, três contos da escritora Marina

Colasanti, a saber: *A mulher Ramada*, *A moça tecelã* ambos do livro *Doze reis e a moça do labirinto do vento* e o miniconto *Prova de amor* do livro *Contos de Amor Rasgados*.

#### 4.2. Obras em análise: *A moça tecelã*, *A mulher ramada*, *Prova de amor*

Falamos sobre o conto e do quão complexo é conceituar esse gênero que se destaca, exatamente por ser uma composição com características próprias que “em método, em estrutura e em material, é inteiramente diverso como tipo artístico” (COUTINHO, 2008, p. 69), ou seja, uma forma de ficção que é diferente, destacando-se por apresentar extensão composicional na qual se apresenta um texto que pode ser lido em pouco tempo, porém sem permitir que a obra perca o efeito de sentido.

Por tudo isso, o artista que se dedica à criação do conto precisa estar atento às especificidades do gênero e também ao que o texto irá causar no leitor. A dedicação do contista para criar uma obra substancial recebe a influência de ordem pessoal, como também de ordem social, pois um contista é um ser “comprometido em maior ou menor grau com a realidade histórica,[...] escolhe um determinado tema e faz com ele um conto.” (CORTÁZAR, 2013, p. 154), porém, essa escolha não é aleatória, uma vez que o contista deseja provocar em seu leitor a capacidade de ler pensando e refletindo sobre a ficção da história narrada e sua relação com a realidade.

Assumindo responsabilidade com a realidade e o tema que escolhe para seus inúmeros contos publicados, destacamos a escritora Marina Colasanti. Africana, nascida aos 26 de setembro de 1937, em Asmara (à época colônia italiana da Eritreia), hoje território da Etiópia, a escritora veio com sua família ao Brasil em 1948, devido à Segunda Guerra Mundial. Atualmente reside na cidade do Rio de Janeiro. Além de escritora, Colasanti também é jornalista, publicitária, tradutora e artista plástica de formação, o que faz com que seja responsável pela ilustração de alguns de seus livros.

Considerada uma das mais importantes escritoras de literatura infanto-juvenil brasileira, Marina Colasanti publicou *Eu sozinha*, seu primeiro livro, em 1968. Recebeu prêmios por suas composições, sendo alguns deles o prêmio *O melhor para o jovem*, da Fundação Nacional para o livro infantil e infanto-juvenil, por sua obra *Uma ideia toda azul* (1979), e o prêmio Jabuti pelos livros *Rota de colisão* (1993) e *Passageira em trânsito* (2009). Além de contos, também compõe poemas, artigos, ensaios, crônicas e minicontos. Não por acaso ocorrem os prêmios e reconhecimento por suas obras na vida da escritora.

Marina Colasanti desenvolveu um estilo de composição sucinto e elíptico no qual aborda temas ligados a comportamentos humanos que culturalmente são criticados como, por exemplo, a situação da mulher na sociedade e a sua submissão diante do masculino. Também fala sobre o amor e as relações interpessoais nos relacionamentos dos casais. A escritora aborda temas atuais e ativos na vida cotidiana, isso faz valer a ideia de Coutinho (2008, p. 69) quando afirma que o contista “em vez de um corte na vida, para dar a impressão de totalidade, o contista oferece amostra, através de um episódio, um flagrante ou um instantâneo, um momento singular e representativo”. Assim são os temas de Colasanti, com situações recortes da vida, com isso a contista procura cooperar para que ocorra uma transformação de paradigma social e, para tanto, faz uso de suas obras como motivação para reflexões.

Ao abordar temas pertinentes ao cotidiano do leitor, Colasanti enquadra sua obra em uma característica proposta por Edgar Allan Poe, citado por Cortázar (2013), ao afirmar que

[...] há uma aliança misteriosa e complexa entre escritor e certo tema num momento dado, assim como a mesma aliança poderá logo entre certos contos e certos leitores. Por isso, quando dizemos que um tema é significativo, [...] essa significação se vê determinada em certa medida por algo que está fora do tema em si, por algo que está antes e depois do tema. O que está antes é o escritor, com sua carga de valores humanos e literários, com a vontade de fazer uma obra que tenha sentido; o que está depois é o tratamento literário do tema [...] (POE *apud* CORTÁZAR, 2013, p. 155-156)

Colasanti chama o leitor à razão quando, através do seu estilo de compor, aborda literariamente temas que vão além do que é posto em suas obras, fazendo com que a realidade do leitor se assemelhe aos acontecimentos narrados.

Uma característica colasanteana é usar o fantástico como forma de interação com o leitor fazendo com que ele possa usar da sua imaginação para definir o que é ou não possível no mundo real. Sobre isso, Todorov (2014, p. 30) afirma que “No mundo que é exatamente o nosso, aquele que reconhecemos, [...] produz-se um acontecimento que não pode ser explicado pelas leis deste mundo familiar.”, desta forma, o leitor reflete sobre os acontecimentos da obra literária levado pelo fantástico e assim pode explicar para si mesmo uma realidade que racionalmente poderia não existir.

A palavra “fantástico” – do latim *phantasticu*, como também no grego *phantasthikós* – nas duas ocorrências com ligação à fantasia (do grego *phantasia*) nos remete à imaginação. Esse termo, uma vez ligado à literatura, desenvolve uma leitura na qual nos deixamos levar, tacitamente, pelo momento em que tudo é possível no mundo ficcional, porém na realidade é algo estranho ou até mesmo impossível de acontecer. Para Todorov (2014, p. 31), “[...] fantástico é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um

acontecimento aparentemente sobrenatural”. Percebemos assim que o mundo real e a literatura são díspares, justamente porque na obra literária, com o fantástico, as situações impossíveis podem se realizar.

Ainda, de acordo com Todorov (2014, p. 100), “[...] o fantástico se define como uma percepção particular de acontecimentos estranhos [...]”. O leitor que se debruça sobre a obra de Marina Colasanti lida com o fantástico e, desta feita, percebe-se inquietado com as situações das narrativas, sendo convidado a refletir sobre sua identificação com os acontecimentos.

Essas características da obra de Colasanti reforçam o sentimento de que a literatura nos auxilia ao entendimento da realidade e nos faz repensar o que, de fato, podemos fazer para nos depararmos com o cotidiano, muitas vezes, inexplicável.

#### 4.2.1. Em análise: *A moça tecelã*

No conto *A moça tecelã*, do livro *Doze reis e a moça do labirinto do vento*, muito se revela do estilo de Marina Colasanti. Há uma forte incidência do fantástico, como também a relevância da mulher e o papel que ela desempenha na sociedade.

O conto apresenta um narrador observador que conta a história sem dela participar. A presença desse narrador é definida pelo emprego dos verbos em terceira pessoa: “Acordada ainda no escuro” ou “Nada lhe faltava” (COLASANTI, 2006, p. 07).

Nesse conto, Colasanti estabelece uma mescla entre real e o fantástico. Sendo o fantástico definido por Todorov (2014, p. 100) como “percepção particular de acontecimentos estranhos”, a contista aborda um tema moderno que faz parte do imaginário social. A personagem moça tecelã apresenta-se, inicialmente, como sonhadora que vive em um mundo de divagações e tem como propósito de sua vida um casamento com um homem perfeito e que possa construir com este uma família perfeita, retomando a ideia de que o homem “zela por sua família”, (COLASANTI, 1981). Um pensamento considerado medieval que ainda se faz presente na sociedade atual. Salientamos uma possível intertextualidade da personagem tecelã com Penélope de Ulisses, a mulher que fiava durante o dia e à noite desfiava na esperança de que algo melhor acontecesse em sua vida. Observamos a mesma atitude na tecelã no momento em que ela percebe que o homem que ela sempre esperou em sua vida não era o que ela idealizou.

O conflito do conto é estabelecido quando para realizar o sonho do casamento a moça tecelã começa a tecer o marido por ela imaginado, começa a dar vida, a tornar real o que ela tanto sonhou. Há uma sequência dos fatos quando com o passar do tempo este homem que apareceu em sua vida apresenta-se egoísta, ganancioso, machista e explorador.

É durante o desenvolvimento da trama que a moça resolve tomar as rédeas de seu destino novamente e decide colocar um fim na vida de escrava e de objeto que estava levando. Descontente com a situação, a personagem tecelã resolve então desfazer a figura daquele homem que ela mesma colocou em sua existência. Neste momento, há uma evolução no pensamento dessa moça que por algum tempo achou que sua felicidade consistia na realização de um casamento “perfeito” pelo fato de ter um homem ao seu lado. De repente, a mulher se descobre insatisfeita com a situação de casada, porém não amada e valorizada enquanto mulher, ser humano, que pensa e pode agir por si.

Com o passar do tempo, a personagem tecelã toma a atitude de mudar a realidade e simplesmente se desfaz de seu marido com a certeza de que o que ela sempre almejou em sua vida era um homem companheiro e amigo, alguém que caminhasse ao seu lado como um igual. No arremate do fiar, há o surgimento de uma mulher independente, que pensa e é capaz de viver por si só. Há uma mulher que percebe que sua vida e sua felicidade não podem estar atreladas às regras que a sociedade lhe impõe. Percebemos assim um final que contraria o casamento exigido pela sociedade patriarcal. O final da história revela que a protagonista assume uma atitude feminista quando percebe que não, necessariamente, precisa de um homem em sua vida para ser feliz.

O fantástico do conto é revelado durante todo o desenrolar da trama quando nos é apresentado pelo narrador um tapete e uma moça que tece nesse objeto tudo o que ela quer para sua realidade. Neste caso, percebemos a relação com o pensamento de Todorov (2014, p. 32), quando afirma que “o fantástico é ruptura da ordem estabelecida, irrupção do inadmissível no seio da inalterável legalidade cotidiana”. O tapete representa a vida, o tecer representa os meios que se usa para realizar os sonhos e, finalmente, o ato de desfazer o tear significa repensar os sonhos, os desejos, pois nem sempre o que se deseja é o melhor para a vida.

Uma revolução acontece no interior dessa mulher representada e tecida no conto de Marina Colasanti. A escritora revela que a personagem feminina é capaz de se libertar do pensamento medieval e burguês no qual a mulher só seria feliz e valorizada com “um casamento perfeito perante à sociedade” (COLASANTI, 1981). A personagem tecelã

consegue perceber que tem o mesmo direito do homem, consegue descobrir a si mesma e percebe-se única responsável por sua vida e felicidade.

Notamos que a argumentação está presente no conto representada pela metáfora do ato da moça tecelã de tecer seus desejos e ao perceber que esses desejos não foram bem-sucedidos a personagem desfaz todo o trabalho artesanal que havia fiado. A partir dessa reflexão o leitor é instigado a refletir criticamente sobre a situação da mulher nas várias épocas da sociedade até os dias atuais. Por este motivo, notamos que o tema abordado por Colasanti, o papel social da mulher, convida o leitor a ponderar sobre o que está além do conto, reafirmando a ideia de Poe (*apud* Cortázar 2013, p. 123) quando nos diz que “o conto é uma máquina literária[...] de efeito extraliterário”. Com isto, pensando no que está posto literariamente, o leitor pode se colocar diante do mundo real.

#### 4.2.2. Em análise: *A mulher ramada*

Em *A mulher ramada*, do livro *Doze reis e a moça do labirinto do vento*, Colasanti aborda a questão da solidão, um dos temas recorrentes em suas obras, e a necessidade inerente ao ser humano de dividir a vida com alguém. Narrado em terceira pessoa por um narrador observador, percebemos uma intertextualidade com a obra *A moça tecelã* no que se refere à solidão e à criação de alguém ideal, perfeito para convivência. Marina Colasanti faz uso da figura masculina com a personagem do jardineiro que cansado da sua vida solitária decide criar a mulher perfeita para abrandar seus dias de solidão. Para tanto, o jardineiro dá vida a Rosamulher, uma mulher criada a partir de uma roseira na qual há a personificação da mulher ideal, com formas bem definidas, moldadas por uma tesoura. A ação de podar Rosamulher é uma mimetização da mulher que é impedida de demonstrar sua natureza devido à ação negativa do homem sobre o ser feminino. Isso nos remete à ideia de Beauvoir (1980) sobre o “tornar-se mulher”, ou seja, o jardineiro não permite que Rosamulher torne-se a mulher que ela é de fato.

Os dias se passam e sempre há algum detalhe a ser melhorado em Rosamulher para que ela fique de acordo com a vontade de seu criador. Mais uma vez é a abordagem da mulher criada através do homem e moldada por ele para que possa servir a seus interesses.

Os cuidados com sua obra fazem com que o jardineiro não permita que Rosamulher seja ela de fato. Sempre uma ramagem ou uma rosa a ser podada de acordo com os padrões do jardineiro para que sua mulher seja apresentável à sociedade. Eis a representação da mulher

que não pode assumir sua personalidade diante da sociedade, que é podada em suas vontades para a supremacia dos desejos e direitos masculinos.

Acometido por uma doença, devido à dedicação exaustiva a Rosamulher, o jardineiro passa dias sem podá-la e quando finalmente a reencontra percebe que ela está mais bonita. A partir deste momento o homem decide permitir que a natureza da mulher possa se revelar. Ele percebeu que amava Rosamulher com todas as suas características naturais. Ao final do conto, o abraço entre as personagens solidifica a entrega do homem ao amor da mulher real, com sua beleza natural reconhecida.

A ideia do fantástico, conforme a proposta de Todorov (2014), é reforçada pelo fato de que o jardineiro criou a mulher ideal a partir de uma roseira. Ao mesmo tempo esta ação do jardineiro nos remete à criação da mulher segundo os pressupostos bíblicos, a mulher que é criada através do homem, como apregoa Perrot (2017), em comentários que realizamos ao tratar do patriarcalismo.

Percebemos nesse conto que através do tema solidão Marina Colasanti nos apresenta uma relação em que a mulher através de sua leveza natural consegue se fazer perceber e acaba por provar ao homem que é possível viver sem ele. Porém, isso não significa que, uma vez independente para viver sua vida, essa mulher não deseje desfrutar da vida a dois. O que realmente Rosamulher consegue é fazer com que o jardineiro perceba que a relação dos dois pode ser estabelecida com igualdade e cumplicidade, ao mesmo tempo em que cada um possa expressar seus pensamentos e personalidade com respeito mútuo.

É evidente a questão do amor que só é verdadeiro quando é sinônimo de liberdade. Essa é a provocação que Colasanti oferta para o leitor no conto *A Mulher ramada*, a escritora convida o leitor a refletir sobre a supremacia do amor que a tudo supera e descortina aos olhos dos amantes para que a vida a dois seja pautada na liberdade de cada um dos envolvidos.

#### 4.2.3. Em análise *Prova de amor*

O miniconto *Prova de amor*, presente no livro *Contos de amor rasgados*, assume um caráter inovador da escritora Marina Colasanti, porque, não obstante construir a narrativa, para causar efeito, consoante Poe, substancial e relevante para o leitor. A escritora consegue condensar o tema em um miniconto que apresenta um caráter “incisivo, mordente, sem trégua desde as primeiras frases” (CORTÁZAR, 2013, p. 152), causando no leitor a inquietação diante dos papéis assumidos pelo homem e pela mulher nesta narrativa.

A narrativa em análise é iniciada pelo discurso direto da personagem masculina, a qual se sobressai durante toda a trama, evidenciando a supremacia do homem no relacionamento e revelando uma mulher submissa, cerceada do direito à fala. Em exatas seis linhas de narrativa, percebemos uma personagem que é capaz de um sacrifício extremo para agradar o seu homem: “Meu bem, deixa crescer a barba para me agradar”, pediu ele. E ela, num supremo esforço de amor, começou a fiar dentro de si, e a laboriosamente expelir aqueles novos pelos, que na pele fechada feriam caminho.” (COLASANTI, 1986, p. 165). Ao ponto de lutar contra a sua condição biológica feminina, assume uma personalidade que não é sua para garantir a vontade do seu companheiro e atender à exigência de mulher devotada ao homem perante a sociedade. Essa atitude da personagem cria uma situação fantástica, conforme preconiza Todorov (2014). Situações fantásticas como desse conto marcam o estilo de Colasanti.

Quebrando a expectativa do leitor, que poderia imaginar um final feliz, Colasanti revela uma reação adversa do homem com relação à mulher, tal como no trecho: “Mas quando, afinal, a doce barba cobriu-lhe o rosto, e com orgulho expectante entregou sua estranheza àquele homem: ‘Você não é mais a mesma’, disse ele. E se foi” (COLASANTI, 1986, p. 165). A atitude de desdém, de desvalorização diante do esforço da mulher, revela um homem egoísta e insensível, que pensa em satisfazer seu ego em detrimento dos sentimentos alheios. Há nesta atitude do personagem masculino, a demonstração de um imaginário social em que a mulher é tida como insignificante e entregue ao ocaso da existência, o que ratifica a teoria proposta por Perrot (2017).

O miniconto *Prova de amor* apresenta uma estrutura de relacionamento baseada em um pensamento medieval, que perdura até a contemporaneidade, no qual a submissão da mulher e o poderio do homem é a tônica da convivência humana nas relações amorosas. Evidentemente a escritora aborda essa temática de forma a instigar a leitura crítica à situação que foi exposta na narrativa e convoca o leitor ao posicionamento diante da igualdade, do respeito e da liberdade das pessoas que optam por viver um relacionamento.

Analisando os contos aqui apresentados compreendemos que a escritora Marina Colasanti destaca-se em sua originalidade por abordar temas que desencadeiam discussões reais, fazendo uso do fantástico, o que nos leva a ressaltar o pensamento de Poe (1845) quando afirma que

O certo é que a originalidade - excetuando os espíritos de uma força insólita - não é, de maneira alguma, como muitos acreditam, questão de instinto ou

de intuição. De um modo geral, só através de muito trabalho pode-se encontrá-la [...] (POE, 1845, p. 08)

Dessa forma, Colasanti é uma escritora original, que com seu intenso trabalho sabe como cativar o público leitor ao tratar de temas que estão ligados ao seu cotidiano, conseguindo unir ficção e realidade no desenvolvimento da leitura do texto literário.

A obra de Marina Colasanti consegue despertar o interesse do público em geral, porém os jovens sentem-se atraídos pelo realismo fantástico colasantiano. Neste caso, com o intuito de promover o letramento literário para a formação do aluno leitor crítico, levamos os contos aqui analisados para a nossa prática de sala de aula e no capítulo a seguir discutiremos sobre a parte prática de nossa pesquisa.

Falaremos de nossa metodologia e analisaremos os resultados das produções dos alunos após a leitura dos contos de Colasanti tentando perceber o efeito causado na formação do leitor crítico.

## CAPÍTULO V – PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Julgo importante num trabalho científico não o estabelecimento de esquemas, mas a possibilidade de ver os fatos. Para isso, precisamos da teoria, porque só à luz dela se tornam perceptíveis os fatos, ou seja, se tornam fatos autênticos. Mas teorias morrem ou mudam, enquanto permanecem os fatos descobertos e confirmados graças a elas.

Boris Eichenbaum

Abordaremos neste capítulo as bases empíricas do nosso trabalho, conceituando a pesquisa utilizada para alcançar os objetivos a que nos propusemos, como também detalharemos o nosso campo de investigação, bem como os sujeitos investigados. Detalharemos o processo interventivo com a realização das sequências básicas que foram desenvolvidas arrematando o conteúdo capitular com a análise dos resultados produzidos pelos partícipes objetos de pesquisa.

### 5.1. Tipo e método da pesquisa

O campo escolar é um terreno fértil para a realização de pesquisas, sejam elas de qualquer teor, porém não é fácil definir a melhor metodologia para atingir os resultados. Isto porque, quando optamos por analisar o âmbito escolar, estamos diretamente lidando com o material humano, o qual não pode ser classificado de maneira estática e objetiva.

Por este motivo, para desenvolver a pesquisa, assumimos o papel de professor pesquisador, responsável pelo respeito aos participantes da pesquisa, sabendo que construímos conhecimento junto com eles, a partir do que nos afirma Bortoni-Ricardo (2008) quando enfatiza que

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46)

Admitimos que com o desenvolvimento do trabalho de pesquisa pudemos adquirir novos conhecimentos e melhoramos nossa *práxis* para ofertar aos alunos melhores condições de ensino-aprendizagem, ou seja, o estabelecimento de uma prática em que consiste a mútua construção de conhecimento.

Para atingirmos nosso objetivo, o tipo de pesquisa que propomos foi o qualitativa, o qual visa a explicação da interação entre participantes de um determinado grupo social, colocando em prática o que afirma Minayo (2001):

[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 21-22)

Tomando por base o exposto por Minayo, uma vez que propomos trabalhar com a socialização de ideias para desenvolver a criticidade do aluno, a pesquisa qualitativa nos auxiliou a valorizar o indivíduo e seus pontos de vista para a formulação do pensamento crítico.

Uma vez que a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo (DENZIN; LINCOLN, 2006), apoiamos nosso trabalho em possíveis interpretações que os alunos poderiam estabelecer de acordo com suas experiências prévias, uma vez que a pesquisa foi realizada em sala de aula e conduzimos o trabalho com base na afirmação de Bortoni-Ricardo (2008) quando nos diz que

O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula [...] é o desenvolvimento do que está dentro da “caixa preta” no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 49)

Embasados nas palavras de Bortoni-Ricardo, entendemos que é no cotidiano escolar que encontramos os melhores resultados que muitas vezes se encontram escondidos, ou podados, devido a uma prática pedagógica que pode não valorizar suficientemente o conhecimento construído pelo discente.

Visto que nosso campo de pesquisa é o espaço pedagógico da sala de aula, sentimo-nos diretamente envolvidos não apenas na pesquisa como observadores e analisadores, mas também como atuantes, o que configura na pesquisa qualitativa o pressuposto da reflexividade<sup>3</sup>, ou seja, “a pesquisa qualitativa aceita o fato de que o pesquisador é parte do mundo que ele pesquisa” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 58). Neste caso, atuamos na construção do nosso aprendizado e no aprendizado do aluno.

Por se tratar de uma pesquisa envolvendo ensino e leitura do texto literário, não nos cabe apenas analisar, mas também atuar para uma melhor formação do leitor crítico na escola. Por este motivo, nossa ferramenta metodológica para a pesquisa qualitativa será a pesquisa-ação. Para realçar nossa postura sobre o uso da pesquisa-ação em nosso trabalho, Chiappini (2005, p. 149) nos diz que: “[...] a diferença entre pesquisa acadêmica, de gabinete, pertinente

---

<sup>3</sup>REFLEXIVIDADE: termo mais usado por cientistas sociais para trabalhar o distanciamento do pesquisador em relação ao objeto pesquisado. Essa distância é obrigatória em outros tipos de pesquisa, como, por exemplo, a quantitativa, porém na pesquisa qualitativa essa aproximação entre os sujeitos é possível (Cf. BORTONI-RICARDO, 2008).

e desejável quando o objeto é bastante distinto do sujeito, da pesquisa-ação, necessária e também desejável, quando objeto e sujeito nela se confundem [...]”. Neste caso, temos comprovada a necessidade de nossa presença enquanto pesquisadores para que possamos contribuir de maneira positiva na prática da leitura do texto literário em sala de aula.

Sobre esta participação atuante entre pesquisador e objeto de estudo, definindo assim uma característica da pesquisa-ação, Thiollent (2004) comenta:

A pesquisa ação é um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2004, p. 107)

Uma vez que a proposta é a intervenção no sentido de reconstruir, ou aprimorar o desempenho da leitura do texto literário na escola como prática social, mais uma vez se admite assim o trabalho com a pesquisa-ação, pois, para Fonseca (2002),

A pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa. (FONSECA, 2002, p. 34)

Priorizar ao máximo o conhecimento prévio do aluno que terá sua leitura analisada com o seu próprio auxílio foi primordial para um resultado satisfatório. Desse modo, afirmamos que nosso objeto de estudo, ou público alvo desta pesquisa, foi o imaginário social presente nas produções dos participantes da pesquisa.

Para um resultado mais apurado, seguimos a pesquisa-ação, uma vez que o enfoque foi a leitura crítica do aluno. Para isso, apoiamo-nos no que diz Franco (2005, p. 485) quando afirma que “[...] a pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido [...]”, isso nos garantiu um trabalho desenvolvido com a participação do pesquisador e dos alunos participantes da pesquisa.

Definida a base metodológica de nosso trabalho, seguiremos apresentando o *locus* da pesquisa e o público alvo.

## 5.2. *Lócus* da pesquisa e público-alvo

Nosso trabalho de pesquisa ocorreu em uma escola pública municipal da cidade de Caruaru – PE. A instituição escolar fica localizada na periferia da cidade e oferta à população Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente a instituição dispõe de três turmas de Pré I; cinco turmas de Pré II; quatro turmas de primeiro ano; três turmas de segundo ano; quatro turmas de terceiro ano; quatro turmas de quarto ano; quatro turmas de quinto ano; seis turmas de sexto; cinco de sétimo; três turmas de oitavo ano; duas turmas de nono; uma turma de cada fase da EJA (I, II, III e IV), totalizando um quantitativo de mil quatrocentos e oitenta e três alunos.

Para atender à demanda de alunos, a escola funciona em três turnos, sendo o turno da manhã com alunos da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; no turno da tarde funcionam as turmas do Ensino Fundamental (anos finais); no turno da noite atende às turmas de Educação de Jovens e Adultos.

O corpo administrativo pedagógico é composto pela gestora, duas supervisoras, uma secretária e três auxiliares da secretaria, bibliotecárias, monitores de informática, seguranças, merendeiras, porteiros e auxiliares de serviços gerais.

Em sua estrutura física a escola tem vinte salas de aula, sala do gestor, secretaria, sala do professor (com um banheiro), sala da supervisão, sala de recursos (para atender alunos com necessidades especiais), quatro banheiros para os alunos (sendo dois no térreo e dois no primeiro andar), um banheiro para os funcionários, quadra, refeitório, cozinha, pátio, auditório (com capacidade para duzentas pessoas), laboratório de informática, laboratório de ciências e matemática, biblioteca (com um grande acervo literário)<sup>4</sup>.

Como material de apoio pedagógico, temos projetor, televisões, caixas de som, notebooks, microfones e telão para projetor.

Como se pode perceber, a escola campo de pesquisa dispõe de um excelente espaço físico, o que nos possibilitou um bom desenvolvimento de nossa pesquisa.

Quanto aos participantes da pesquisa, são trinta alunos de uma turma de oitavo ano (Ensino Fundamental). A pesquisa foi realizada com a participação de todos os alunos da turma, visto que nosso propósito é suscitar a leitura do texto literário e assim promover o

---

<sup>4</sup>A biblioteca da escola fez parte do projeto *Bagulhadores do Mió*, o que fez com que o acervo fosse substancialmente modificado. Após o fim do projeto foram conservadas as atividades de mediação de leitura literária, na qual todas as turmas participam mensalmente na biblioteca de um momento de leitura expressiva ministrado pela bibliotecária, como também o *sussurrando poesia* no qual os alunos saem durante o intervalo com o uso de canudo de papelão sussurrando poesia ao pé do ouvido de outros alunos. Isso faz com que a biblioteca seja um espaço vivo na escola.

letramento literário desenvolvendo a leitura crítica de todos os sujeitos integrantes da turma. Para constituir o *corpus* composto, foram selecionadas dez produções dos trinta participantes na intervenção. Selecionamos, dentre os alunos e alunas da turma, dez participantes de ambos os sexos, entre a faixa etária de treze e quatorze anos, tendo em vista que, no confronto das respostas dadas ao questionário com as produções finais, percebemos ser necessário estabelecer uma relação entre o imaginário social dos participantes de acordo com o gênero.

Por uma questão de ética na pesquisa, não identificaremos os partícipes, embora eles estejam conscientes de suas participações no trabalho analisado. Apesar se reconhecerem como participantes da pesquisa, serão identificados como participantes, doravante P, seguido dos algarismos de 1 a 10.

### 5.3. Critérios de Análise

Um dos pontos que analisamos nesta pesquisa foi o imaginário social do aluno para perceber quais as bases que este imaginário oferece no momento da leitura do texto literário para o desenvolvimento da criticidade. Para tanto, desenvolvemos um questionário com questões discursivas que versavam sobre família e relacionamentos.

Entendemos que o questionário foi de acordo com a perspectiva do nosso trabalho, pois “[...] a entrevista como coleta de dados sobre determinado tema [...] é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo.” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 72), isto porque através desta entrevista pudemos ter acesso às primeiras impressões dos alunos analisados e assim tentamos traçar um perfil de sua realidade.

Para chegarmos a esse objetivo, utilizamos a entrevista estruturada, que tem por característica ser elaborada “[...] mediante questionário totalmente estruturado, ou seja, é aquela onde as perguntas são previamente formuladas e tem-se o cuidado de não se fugir delas” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 73). Ou seja, elaboramos perguntas em que, mesmo de forma subjetiva, o aluno pudesse expor o que pensa sobre os temas abordados de maneira mais direta possível. Segue o questionário aplicado:

Quadro 1. Questionário

| QUESTIONÁRIO |   |
|--------------|---|
| 1-           | Na sua opinião, o que é um relacionamento amoroso e como ele se constrói? Você já leu ou viu algo sobre relacionamentos amorosos? |

- 2- Qual é o papel da mulher na família. Você já refletiu sobre a importância da mulher na sua família?
- 3- Qual é o papel do homem na família. Você já refletiu sobre a importância do homem na sua família?
- 4- Para você, o que torna um relacionamento duradouro?
- 5- Você já viu ou soube de algum relacionamento que acabou? O que faz com que os relacionamentos se acabem?
- 6- Como seria a mulher ideal para um relacionamento sério?
- 7- Como seria o homem ideal para um relacionamento sério?
- 8- O que fazer quando o(a) companheiro(a) não aceita você do seu jeito? Por quê?
- 9- O que fazer quando o(a) companheiro(a) exige que seja você outra pessoa ou aja de maneira contrária a sua natureza?
- 10- Você tem vontade de construir uma família? Por quê?

A aplicação desse questionário ocorreu durante a aula de Língua Portuguesa em um momento corriqueiro para que não fosse criado nenhum tipo de interferência ou indução nas respostas dos alunos. Obviamente, antes de esse questionário ser aplicado, fizemos uma pequena discussão sobre a argumentação e pontos de vista abordando os assuntos que foram registrados nas perguntas.

Vejamos, pois, quais foram as respostas apresentadas pelos sujeitos atuantes. Vale ressaltar que todos os alunos da turma responderam, até porque essa foi uma atividade para a aula.

### 5.3.1. Análise das respostas ao questionário prévio

O imaginário social conceituado nessa pesquisa através dos conceitos de Castoriadis (2007)<sup>5</sup> e outros estudiosos que se debruçaram sobre a mesma temática será a nossa base para analisar as respostas dos alunos às questões elaboradas.

Por uma questão organizacional exporemos as respostas dos alunos de acordo com cada pergunta que compõe o questionário, iniciando pela primeira questão 1(um) até a 10. A seleção dos alunos participantes ocorreu quando das respostas ao questionário prévio.

---

<sup>5</sup>Conceito apresentado no capítulo três correspondente à base teórica da pesquisa.

As respostas estão dispostas em molduras pela imagem da produção feita pelo aluno seguida da transcrição (digitação) do texto, para um melhor entendimento da mensagem. Nessa transcrição, optamos por preservar a escrita original do aluno, deste modo não fizemos as adequações de acordo com a Gramática Normativa. Para uma melhor visualização, a análise encontra-se à direita das respostas dada por cada um dos participantes.

### 5.3.2. Respostas da questão 1

Na sua opinião, o que é um relacionamento amoroso e como ele se constrói? Você já leu ou viu algo sobre relacionamentos amorosos?

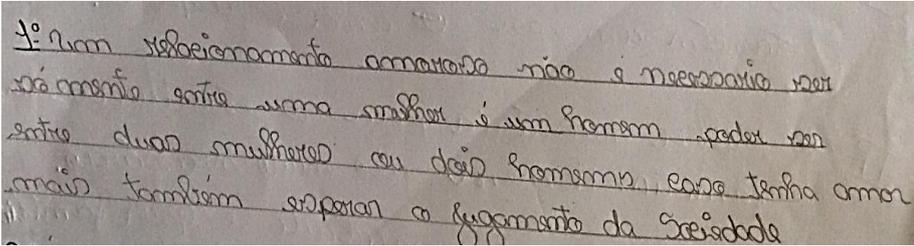
Quadro 2. Resposta do aluno P1 – questão 1.

| ALUNO P 1   | ANÁLISE  |
|---|--|
| <p>1- Na sua opinião, o que é um relacionamento amoroso e como ele se constrói? Você já leu ou viu algo sobre relacionamentos amorosos?</p> <p><i>Se constrói alguns através da amizade e com amor. Já vi muitas pessoas em relacionamentos amorosos.</i></p> | <p><b>P1</b> revela um imaginário social de relacionamentos que começam a partir da amizade que passa a ser amor consecutivamente. Acrescenta que em sua realidade já teve contato com pessoas que viveram relacionamentos amorosos.</p> |
| <p>Digitação: Se constrói alguns através da amizade e com amor. Já vi muitas pessoas em relacionamentos amorosos.</p>   |  |

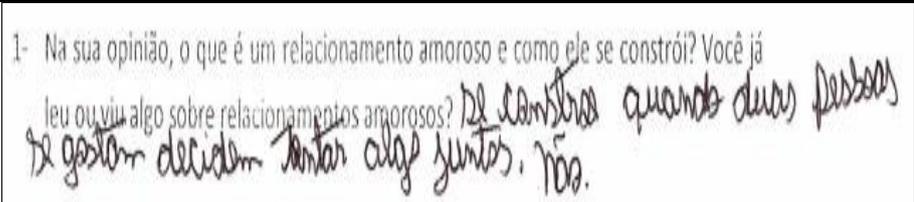
Quadro 3. Resposta do aluno P2 – questão 1.

| ALUNO P 2  | ANÁLISE   |
|--|---|
| <p>1- Na sua opinião, o que é um relacionamento amoroso e como ele se constrói? Você já leu ou viu algo sobre relacionamentos amorosos?</p> <p><i>Sim, se constrói com amor, respeito e uma casa para morar.</i></p> | <p><b>P2</b> entende que o amor é a base do relacionamento aliado ao respeito, mas também com a segurança material, uma casa para morar. Observamos o imaginário social que atribui valor ao sentimento e aos bens materiais.</p> |
| <p>Digitação: Sim, se constrói com amor, respeito e uma casa para morar.</p>   |   |

Quadro 4. Resposta do aluno P3 – questão 1.

| ALUNO P 3   | ANÁLISE   |
|---|---|
|   | <p>Observamos que nesta resposta o amor está presente e é o que vai determinar o relacionamento amoroso independente da orientação sexual dos envolvidos. Percepção do mundo atual, de respeito ao relacionamento amoroso, independente da orientação sexual dos envolvidos, mas consciente de que terá que lutar contra o preconceito. <b>P3</b> apresenta um imaginário social em consonância com a abordagem de gênero (LOURO, 2010). Conceito de gênero exposto no capítulo três desse trabalho</p> |
| <p>Digitação: Um relacionamento amoroso não é necessário ser somente entre uma mulher e um homem pode ser entre duas mulheres ou dois homens caso tenha amor mais também esperar o julgamento da sociedade.</p> |   |

Quadro 5. Resposta do aluno P4 – questão 1.

| ALUNO P4   | ANÁLISE   |
|--|---|
|  | <p><b>P4</b> não menciona amor e para o participante o relacionamento é uma tentativa de convivência. Inferimos, pois, que o imaginário social de <b>P4</b> tem como base a possibilidade do relacionamento dar certo, ou não. Isso fica evidente com a palavra “TENTAR”. O participante nega também ter lido ou ouvido comentários sobre relacionamentos amorosos.</p> |

Digitação: se constroe quando duas pessoas se gostam decidem tentar algo juntas. Não.

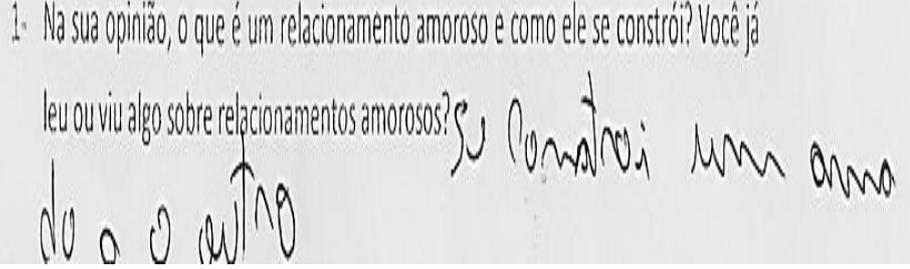
Quadro 6. Resposta do aluno P5 – questão 1.

| ALUNO P5  | ANÁLISE   |
|---|---|
| <p>1- Na sua opinião, o que é um relacionamento amoroso e como ele se constrói? Você já leu ou viu algo sobre relacionamentos amorosos? Um carinho e respeito um ao outro. Ele se constrói através de um afeto dos dois lados, nesse caso tudo vai construindo um relacionamento.</p> | <p><b>P5</b> demonstra um imaginário social, no qual um relacionamento é construído com respeito e afeto mútuos para que a relação seja solidificada.</p> |
| <p>Digitação: Um carinho e respeito um ao outro. Ele se constrói através de um afeto dos dois lados, nesse caso tudo vai construindo um relacionamento. Não.</p>  |   |

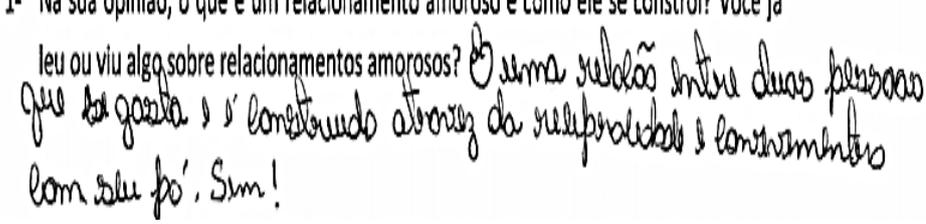
Quadro 7. Resposta do aluno P6 – questão 1.

| ALUNO P6   | ANÁLISE  |
|--|--|
| <p>1- Na sua opinião, o que é um relacionamento amoroso e como ele se constrói? Você já leu ou viu algo sobre relacionamentos amorosos? Para mim é duas pessoas que se ama muito mesmo que é capaz de fazer tudo por ele para vê-lo feliz ele se constrói quando você acha a pessoa certa ideal.</p> | <p>Percebemos que o pensamento aqui exposto reflete um imaginário social em que o relacionamento é baseado no amor entre duas pessoas que podem, inclusive, sacrificarem-se uma pela outra. Há a crença no parceiro ideal.</p> |
| <p>Digitação: Para mim é duas pessoas que se ama muito mesmo que é capaz de fazer tudo por ele para vê-lo feliz ele se constrói quando você acha a pessoa certa ideal.</p>   |  |

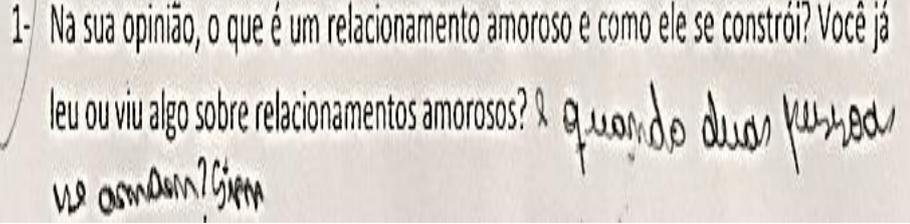
Quadro 8. Resposta do aluno P7 – questão 1.

| ALUNO P7   | ANÁLISE   |
|--|---|
| <p>1- Na sua opinião, o que é um relacionamento amoroso e como ele se constrói? Você já leu ou viu algo sobre relacionamentos amorosos?</p>  | <p>Resposta objetiva cujo imaginário social do participante revela que o relacionamento é baseado na reciprocidade do sentimento amoroso.</p> |
| <p>Digitação: Se constrói um amando o outro.</p>   |   |

Quadro 9. Resposta do aluno P8 – questão 1.

| ALUNO P8  | ANÁLISE   |
|---|---|
| <p>1- Na sua opinião, o que é um relacionamento amoroso e como ele se constrói? Você já leu ou viu algo sobre relacionamentos amorosos?</p>  | <p>No imaginário social desse participante, o relacionamento amoroso é construído a partir da convivência que deve ser estabelecida em decorrência do sentimento recíproco.</p> |
| <p>Digitação: É uma relação entre duas pessoas que se gosta e é construído através da reciprocidade e convevemento com seu pá. Sim!</p>   |   |

Quadro 10. Resposta do aluno P9 – questão 1.

| ALUNO P9   | ANÁLISE  |
|--|--|
| <p>1- Na sua opinião, o que é um relacionamento amoroso e como ele se constrói? Você já leu ou viu algo sobre relacionamentos amorosos?</p>  | <p><b>P9</b> revela um imaginário social em que o relacionamento acontece quando duas pessoas se amam. O amor é a base da relação. Confessa também já ter ouvido ou lido sobre relacionamentos amorosos.</p> |

|  |  |
|--|--|
|  |  |
| Digitação: E quando duas pessoas se amam. Sim. |  |

Quadro 11. Resposta do aluno P10 – questão 1.

| ALUNO P10   | ANÁLISE  |
|---|--|
| <p>1- Na sua opinião, o que é um relacionamento amoroso e como ele se constrói? Você já leu ou viu algo sobre relacionamentos amorosos?</p> <p><i>Um relacionamento amoroso é quando duas pessoas se gostam e ele se constrói através do amor e da convivência um do outro. Sim eu já ouvi falar que pra um é bom e para outros é ruim.</i></p> <p>2- Qual é o papel da mulher na família. Você já refletiu sobre a importância da mulher na família?</p> | <p>Para <b>P10</b> um relacionamento amoroso tem como base o amor e a boa convivência, porém nem todas as pessoas gostam de estar em um relacionamento. Revela-se assim um imaginário social em que nem todas as pessoas desejam estar em um relacionamento amoroso.</p> |
| Digitação: Um relacionamento amoroso e quando duas pessoas se gostam e ele se constrói através do amor e da convivência um do outro. Sim eu já falar que pra um é bom e para outros é ruim.   |  |

### 5.3.3. Respostas da questão 2

Qual é o papel da mulher na família. Você já refletiu sobre a importância da mulher na sua família?

Quadro 12. Resposta do aluno P1 - questão 2.

| ALUNO P1   | ANÁLISE  |
|--|--|
| <p>2- Qual é o papel da mulher na família? Você já refletiu sobre a importância da mulher na sua família?</p> <p><i>Cuidar da casa, sim porque a mulher é uma mãe, para família.</i></p> | <p><b>P1</b> revela a perspectiva tradicional de um imaginário social em que a mulher deve cuidar da casa e exercer o papel de mãe de família. Visão patriarcal na formação da família, consoante Morgante e</p> |

|  |               |
|--|---------------|
|  | Nader (2014). |
| Digitação: Cuidar da casa, sim porque a mulher é uma mãe para a família. |               |

Quadro 13. Resposta do aluno P2 - questão 2.

| ALUNO P2  | ANÁLISE  |
|---|--|
| <p>2- Qual é o papel da mulher na família. Você já refletiu sobre a importância da mulher na sua família? <i>Sim, o papel dela é cuidar da casa, amar o marido e se ela quiser trabalhar, e se tiver cuidar dos filhos e amá-los.</i></p> <p>3- Qual é o papel do homem na família. Você já refletiu sobre a importância do homem na família? <i>Amá-los.</i></p> | <p><b>P2</b> expõe também uma visão tradicional da mulher, cuidadora do lar, mãe devotada aos filhos e ainda tendo como opção trabalhar.</p> <p>O imaginário social desse participante apresenta como opção a dupla jornada da mulher, que deve ser mãe em primeiro lugar e como opção terá o trabalho fora de casa.</p> |
| Digitação: Sim, o papel dela é cuidar da casa, amar o marido se ela quiser trabalhar, e se tiver cuidar dos filhos e amá-los.   |  |

Quadro 14. Resposta do aluno P3 - questão 2.

| ALUNO P3  | ANÁLISE  |
|---|--|
| <p>2- A importância da mulher é fundamental e muito importante para que seus filhos tenham uma estrutura necessária para o crescimento.</p> | <p><b>P3</b> apresenta a mulher como estrutura, alicerce para uma boa educação na formação dos filhos. À mulher é delegada a função de formar o indivíduo social.</p> <p>O imaginário desse participante revela que cabe, exclusivamente, à mulher a educação da família. Esse fato caracteriza mais uma vez</p> |

|  |                    |
|--|--------------------|
|  | o tradicionalismo. |
| <p>Digitação: A importância da mulher é fundamental é muito importante para que seus filhos tenham uma estrutura necessária para o crescimento</p> |                    |

Quadro 15. Resposta do aluno P4 - questão 2.

| ALUNO P4  | ANÁLISE  |
|---|--|
| <p>2- Qual é o papel da mulher na família? Você já refletiu sobre a importância da mulher na sua família? <i>Muito importante pois mulher tem que ser forte sempre como minha mãe se na minha casa.</i></p> | <p><b>P4</b> A realidade da vida, de acordo com o imaginário de desse participante, serve de parâmetro que para “ser mulher” tem que se ser forte. Além disso, estabelece uma relação com suas experiências, quando põe em evidência a fortaleza materna. <b>P4</b> revela um imaginário social particularizado, corroborando a ideia castoriadiana.</p> |
| <p>Digitação: Muito importante pois mulher tem que ser forte sempre como minha mãe foi na minha casa.</p>   |  |

Quadro 16. Resposta do aluno P5 - questão 2.

| ALUNO P5  | ANÁLISE  |
|---|--|
| <p>2- Qual é o papel da mulher na família. Você já refletiu sobre a importância da mulher na sua família? <i>Da apoio na família sempre</i></p> | <p>Para <b>P5</b> a mulher é retratada como uma marca de apoio, de sustentação. A mulher protetora e compreensiva. Isso nos demonstra um imaginário social baseado nas ideias tradicionais de que a mulher deve ser o alicerce moral, emocional, psicológico e educacional da família.</p> |
| <p>Digitação: Da apoiu na familia sempre</p>  |  |

Quadro 17. Resposta do aluno P6 - questão 2.

| ALUNO P6   | ANÁLISE   |
|--|---|
| <p>2-1 Qual é o papel da mulher na família. Você já refletiu sobre a importância da mulher na sua família?</p> <p><i>E cuidar de sua família, de seu ou seus filhos, de seu marido e cozinha, lavar, passar pro marido amá-lo com todo o coração e lógico amar os seus filhos e amala.</i></p> | <p><b>P6</b> demonstra um imaginário no qual a mulher continua atuando como cuidadora e zelosa da sua casa, da família e do seu marido. Observamos uma continuidade do pensamento patriarcal.</p> |
| <p>Digitação: E cuidar de sua família, de seus filhos, de seu marido, cozinha, lavar, passar pro marido amá-lo com todo o coração e lógico amar os seus filhos e amala.</p>  |   |

Quadro 18. Resposta do aluno P7 - questão 2.

| ALUNO P7   | ANÁLISE   |
|--|---|
| <p>2- Qual é o papel da mulher na família. Você já refletiu sobre a importância da mulher na sua família?</p> <p><i>Não sei;</i></p> | <p>Neste caso, não foi possível definir o imaginário do participante <b>P7</b>.</p> |
| <p>Digitação: Não sei!</p>   |   |

Quadro 19. Resposta do aluno P8 - questão 2.

| ALUNO P8   | ANÁLISE  |
|--|--|
| <p>2- Qual é o papel da mulher na família. Você já refletiu sobre a importância da mulher na sua família?</p> <p><i>O papel da mulher é cuidar da casa do marido e das filhas manter a família unida, não?</i></p> | <p><b>P8</b> apresenta em sua resposta um imaginário tradicional no qual a mulher é responsável pela união da família, isso acarreta na responsabilidade com educação e o cuidado dos filhos, bem como o cuidado com o marido.</p> |
| <p>Digitação: o papel da mulher e cuidar da casa do marido e dos filhos manter a família unida. Não!</p>   |  |

Quadro 20. Resposta do aluno P9 - questão 2.

| ALUNO P9  | ANÁLISE  |
|---|--|
| <p>2- Qual é o papel da mulher na família. Você já refletiu sobre a importância da mulher na sua família? <i>Sim sempre ser correta quer manda em mais algumas coisas</i></p> | <p><b>P9</b> demonstra um imaginário em que a mulher precisa ser correta e assumir uma postura de comando. Imaginário social que demonstra a possibilidade de ideais feministas.</p> |
| <p>Digitação: Sim sempre ser correta quer manda em mais algumas coisas.</p>   |  |

Quadro 21. Resposta do aluno P10 - questão 2.

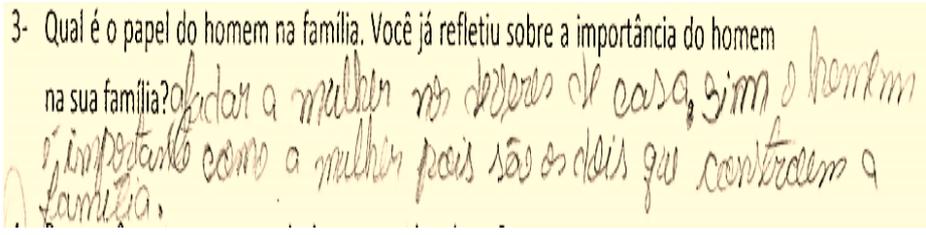
| ALUNO P10  | ANÁLISE  |
|--|--|
| <p>2- Qual é o papel da mulher na família. Você já refletiu sobre a importância da mulher na sua família? <i>dar amor e carinho para o homem, ser atenciosa a tudo, ser generosa, bondosa e de coração puro e fazer as coisas em casa, Sim a mulher ele faz uma tuia de coisa ao mesmo tempo</i></p> | <p><b>P10</b> retrata uma mulher que demonstra perfeição na personalidade quando lhe oferta adjetivos nos quais apenas o belo é destacado. Também faz alusão ao fato de a mulher conseguir realizar muitas atividades ao mesmo tempo. Um imaginário que apresenta a visão da mulher cuidadora e acordo com a visão patriarcal.</p> |
| <p>Digitação: Dar amor e carinho para o homem, ser atenciosa a tudo, ser generosa, bondosa e de coração puro e fazer as coisas em casa. Sim a mulher faz uma tuia de coisa ao mesmo tempo.</p>   |  |

#### 5.3.4. Respostas da questão 3

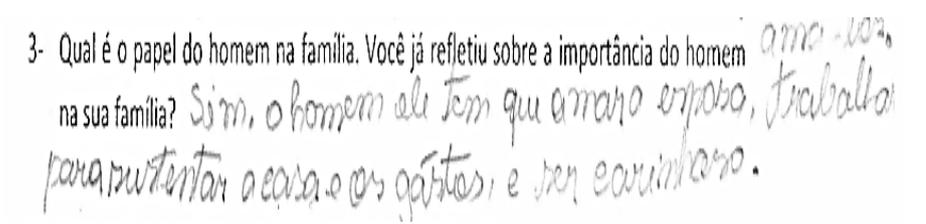
Qual é o papel do homem na família. Você já refletiu sobre a importância do homem na sua família?

Quadro 22. Resposta do aluno P1 - questão 3.

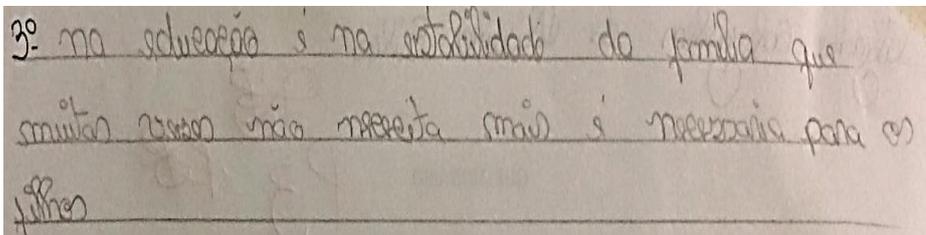
| ALUNO P1 | ANÁLISE |
|----------|---------|
|----------|---------|

|  |   |
|--|---|
| <p>3- Qual é o papel do homem na família. Você já refletiu sobre a importância do homem na sua família?</p>  | <p>Em <b>P3</b> observamos uma representação masculina em equivalência com a figura feminina. Ao homem é dado os mesmos deveres da mulher na formação da família. Inferimos um imaginário com ideias que podem estar ligadas ao conceito de gênero.</p> |
| <p>Digitação: Ajudar a mulher nos deveres de casa. Sim o homem é importante como a mulher pois são os dois que constroem a família.</p>  |   |

Quadro 23. Resposta do aluno P2 - questão 3.

| ALUNO P2  | ANÁLISE  |
|---|--|
| <p>3- Qual é o papel do homem na família. Você já refletiu sobre a importância do homem na sua família?</p>  | <p><b>P2</b> faz uma imagem do homem provedor que tem a responsabilidade de sustentar a família. Além disso, descreve um homem que ama a mulher e é carinhoso. Imaginário baseado na família patriarcal.</p> |
| <p>Digitação: Sim, o homem tem que amar a esposa, trabalhar para sustentar a casa e os gastos, e ser carinhoso.</p>   |  |

Quadro 24. Resposta do aluno P3 - questão 3.

| ALUNO P3  | ANÁLISE   |
|---|---|
| <p>3º na educação e na estabilidade da família que muitas vezes não necessita mais é necessário para os filhos</p>  | <p>Observamos que o imaginário social de <b>P3</b> é formado, possivelmente, a partir de experiências particulares. A opinião desse participante é marcada pela afirmação de que a figura masculina não é tão importante na formação da família, porém é importante para os filhos.</p> |
| <p>Digitação: Na educação e na estabilidade da família que muitas vezes não necessita mais é necessário para os filhos.</p>   |   |

Quadro 25. Resposta do aluno P4 - questão 3.

| ALUNO P4  | ANÁLISE   |
|---|---|
| <p>3- Qual é o papel do homem na família. Você já refletiu sobre a importância do homem na sua família?</p> <p><i>na minha família de homem só tem meus irmãos pois não tive pai. Então a importância não é tão grande.</i></p> | <p>A realidade vivida por <b>P4</b> fez com que a figura masculina fosse algo sem valor significativo na formação da família e do indivíduo. Inferimos um imaginário social marcado por experiência particular.</p> |
| <p>Digitação: Na minha família de homem só tem meu irmão pois não tive pai. Então a importância não é tão grande.</p>   |   |

Quadro 26. Resposta do aluno P5 - questão 3.

| ALUNO P5   | ANÁLISE  |
|--|--|
| <p>3- Qual é o papel do homem na família. Você já refletiu sobre a importância do homem na sua família?</p> <p><i>Completar todos seus papéis.</i></p> | <p>A resposta de <b>P5</b> implicitamente parece conter a ideia de homem que tem responsabilidade com a família e com a sociedade. Percebemos um imaginário social com ideias baseadas no pensamento coletivo de patriarcalismo.</p> |
| <p>Digitação: cumprir todos seu papéis.</p>  |  |

Quadro 27. Resposta do aluno P6 - questão 3.

| ALUNO P6  | ANÁLISE  |
|---|--|
| <p>3- Qual é o papel do homem na família. Você já refletiu sobre a importância do homem na sua família?</p> <p><i>É trabalhar para colocar comida dentro de casa amar a esposa cuidar dela e amar seus filhos é isso.</i></p> | <p>Observamos que <b>P6</b> tem como imaginário social a imagem do homem que sustenta a família, como também ama e cuida da esposa e dos filhos. Visão patriarcal.</p> |
| <p>Digitação: É trabalhar para colocar comida dentro de casa amar a esposa cuidar dela e amar seus filhos, é isso.</p>  |  |

Quadro 28. Resposta do aluno P7 - questão 3.

| ALUNO P7  | ANÁLISE   |
|---|---|
| <p>3- Qual é o papel do homem na família. Você já refletiu sobre a importância do homem na sua família? <i>Cuidar da família.</i></p> | <p><b>P7</b> apresenta, de maneira objetiva, um imaginário social com a representação do homem protetor e cuidador da família. Ponto de vista de acordo com a visão patriarcal.</p> |
| <p>Digitação: Cuidar da família.</p>  |   |

Quadro 29. Resposta do aluno P8 - questão 3.

| ALUNO P8  | ANÁLISE  |
|---|--|
| <p>3- Qual é o papel do homem na família. Você já refletiu sobre a importância do homem na sua família? <i>Trabalhar, sustentar, resolver problemas familiares</i><br/> <i>Sim, pois pretendo me tornar um pai de família,</i><br/> <i>A. Para você, o que torna um relacionamento duradouro?</i></p> | <p>O que observamos nesta resposta é que <b>P8</b> descreve o homem que ele pretende ser um dia para sua família. Homem que está pronto pra prover o sustento familiar e apaziguador de conflitos. Imaginário social que preserva o pensamento patriarcal.</p> |
| <p>Digitação: Trabalhar, sustentar, resolver problemas familiares. Sim, pois pretendo me tornar um pai de família.</p>  |  |

Quadro 30. Resposta do aluno P9 - questão 3.

| ALUNO P9  | ANÁLISE  |
|---|--|
| <p>3- Qual é o papel do homem na família. Você já refletiu sobre a importância do homem na sua família? <i>Sim, ele é importante, o melhor homem.</i></p> | <p>Apesar do laconismo da resposta, observamos que <b>P9</b> apresentou um imaginário no qual a figura do homem na família é importante.</p> |
| <p>Digitação: Sim, ele é importante.</p>  |  |

Quadro 31. Resposta do aluno P10 - questão 3.

| ALUNO P10   | ANÁLISE   |
|---|---|
| <p>3- Qual é o papel do homem na família? Você já refletiu sobre a importância do homem na sua família? <i>dar amor e carinho para mulher, sim ele trabalha dar atenção e amor pra mulher e faz as coisas em casa para ajudar a mulher</i></p> <p>... relacionamento duradouro? <i>não há bar de brigas e mágoa</i></p> | <p>Para <b>P10</b> um homem trabalha fora e ajuda a esposa em casa, além de ser carinhoso e dar amor para sua companheira. Percebemos um homem que tem os mesmos direitos e deveres da mulher. Imaginário que revela a ideia de igualdade de gêneros.</p> |
| <p>Digitação: Dar amor e carinho para mulher, Sim ele trabalha dar atenção e amor pra mulher e fais as coisas em casa para ajudar a mulher.</p>   |   |

## 5.3.5. Respostas à questão 4

Para você, o que torna um relacionamento duradouro?

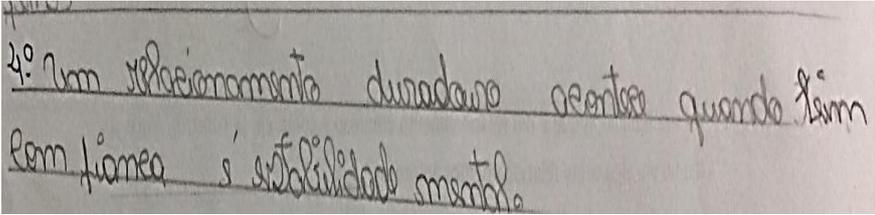
Quadro 32. Resposta do aluno P1 - questão 4.

| ALUNO P1   | ANÁLISE   |
|--|---|
| <p>4- Para você, o que torna um relacionamento duradouro? <i>Paciência, fidelidade e muito amor.</i></p> | <p><b>P1</b> apresenta um imaginário social no qual afirma no qual fica óbvio que para um relacionamento ter êxito precisa que as pessoas envolvidas aceitem suas diferenças e sejam pacientes e fiéis. Além disso, é necessário também muito amor.</p> |
| <p>Digitação: Paciência, fidelidade e muito amor.</p>  |   |

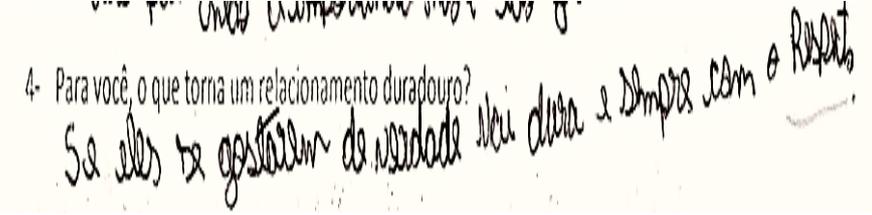
Quadro 33. Resposta do aluno P2 - questão 4.

| ALUNO P2  | ANÁLISE  |
|---|--|
| <p>4- Para você, o que torna um relacionamento duradouro?</p> <p>Respeito, fidelidade, amor e lealdade.</p> | <p><b>P2</b> apresenta um imaginário social com as bases estabelecidas em uma convivência que deve se pautar no respeito, no amor, na confiança e na lealdade.</p> |
| <p>Digitação: Respeito, fidelidade, amor e lealdade.</p>  |  |

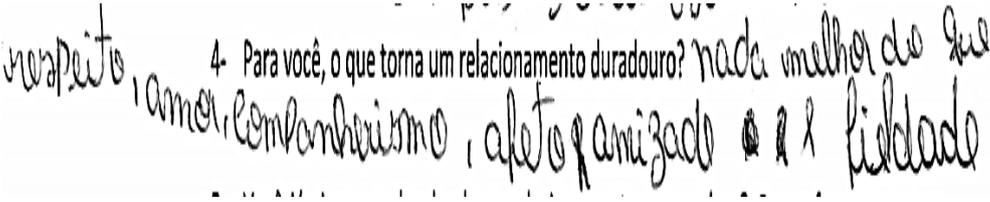
Quadro 34. Resposta do aluno P3 - questão 4.

| ALUNO P3  | ANÁLISE  |
|---|--|
|  <p>4º Um relacionamento duradouro acontece quando tem com confiança e estabilidade mental.</p> | <p>Constatamos que <b>P3</b> apresenta um elemento, cujo imaginário social é inovador: “estabilidade mental”, ou seja, estabilidade emocional como base para a durabilidade de um relacionamento. A estabilidade pode ser referenciada pela razão e o respeito, além da confiança. Assim percebemos a existência de um imaginário social marcado pelas vivências e experiências do entrevistado.</p> |
| <p>Digitação: Um relacionamento duradouro acontece quando tem confiança e estabilidade mental.</p>  |  |

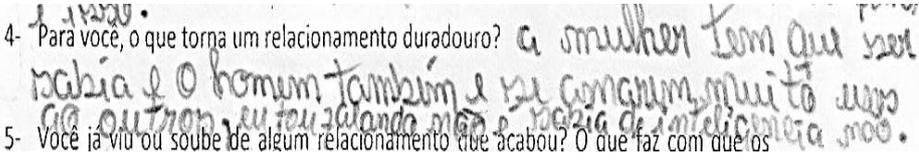
Quadro 35. Resposta do aluno P4 - questão 4.

| ALUNO P4   | ANÁLISE  |
|--|--|
|    | <p>Para <b>P4</b> o sentimento é a base do relacionamento independente de qualquer situação. Fica exposto, assim, um imaginário ligado ao imaginário coletivo de que as pessoas precisam se respeitar para que haja uma boa convivência.</p> |
| <p>Digitação: Se eles se gostarem de verdade vai dura e sempre com o respeito.</p> |  |

Quadro 36. Resposta do aluno P5 - questão 4.

| ALUNO P5  | ANÁLISE  |
|---|--|
|       | <p>Para <b>P5</b> a base do relacionamento é um conjunto harmonioso de sentimentos mútuos. Isso demonstra um imaginário social em que a igualdade entre as pessoas envolvidas na relação é primordial.</p> |
| <p>Digitação: Nada melhor do que respeito, amor companheirismo, afeto e fidelidade.</p> |  |

Quadro 37. Resposta do aluno P6 - questão 4.

| ALUNO P6  | ANÁLISE  |
|---|--|
|                           | <p><b>P6</b> acredita que o relacionamento duradouro acontece devido à sabedoria e ao amor entre os parceiros. Ressaltamos a ênfase dada pelo participante à questão da sabedoria não estar diretamente ligada à inteligência. Inferimos o imaginário social ligado à opinião coletiva da sociedade na qual a sabedoria é necessária para guiar as relações.</p> |
| <p>Digitação: A mulher tem que ser sabia e o homem também e se amarem muito um ao outro, eu tou falando</p> |  |

não é sabia de inteligência não.

Quadro 38. Resposta do aluno P7 - questão 4.

| ALUNO P7   | ANÁLISE   |
|--|---|
| <p>4- Para você, o que torna um relacionamento duradouro?</p> <p>Amor, carinho e paciência</p> | <p><b>P7</b> revela um imaginário social no qual um relacionamento duradouro acontece com sentimentos. Acreditamos que a palavra “paciência” representa a ideia de aceitação das diferenças entre os parceiros. Nela há também os conceitos de respeito ao próximo, carinho e amor.</p> |
| <p>Digitação: Amor, carinho e paciência.</p>   |   |

Quadro 39. Resposta do aluno P8 - questão 4.

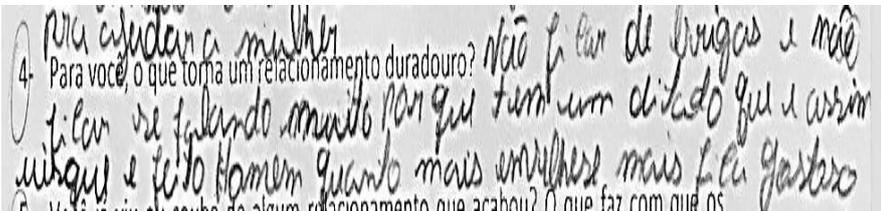
| ALUNO P8   | ANÁLISE   |
|--|---|
| <p>4- Para você, o que torna um relacionamento duradouro?</p> <p>A confiança no seu ou sua parceiro, sinceridade e lealdade.</p> | <p><b>P8</b> Os parceiros precisam confiar um no outro para que o relacionamento seja duradouro. Imaginário que comunga com o pensamento coletivo de respeito mútuo na relação, consoante à perspectiva de CASTORIADIS (2007)</p> |
| <p>Digitação: A confiança no seu ou sua parceiro, sinceridade e lealdade.</p>  |   |

Quadro 40. Resposta do aluno P9 - questão 4.

| ALUNO P9  | ANÁLISE   |
|---|---|
| <p>4- Para você, o que torna um relacionamento duradouro?</p> <p>A mulher e homem ser fiéis</p> | <p><b>P9</b>, de forma objetiva, diz que a fidelidade é a condição única para um relacionamento durável. Esse entrevistado revela um imaginário social de ideais, apregoadas por Louro (2010), no que se refere à igualdade de gênero, uma vez que fala da fidelidade para a mulher e para o homem.</p> |

|   |  |
|---|--|
|   |  |
| <p>4. Para você, o que torna um relacionamento duradouro? Não ficar de brigas e não ficar se falando muito porque tem um ditado que é assim uisque e feito homem quanto mais envelhese mais fica gostoso.</p> |  |

Quadro 41. Resposta do aluno P10 - questão 4.

| ALUNO P10   | ANÁLISE  |
|---|--|
|   | <p><b>P10</b>, de maneira um tanto cômica, relata que o relacionamento duradouro é construído através da temperança e da experiência que será adquirida com o tempo. O imaginário social desse participante apresenta ideias que condizem com o imaginário coletivo contemporâneo.</p> |
| <p>4. Para você, o que torna um relacionamento duradouro? Não ficar de brigas e não ficar se falando muito porque tem um ditado que é assim uisque e feito homem quanto mais envelhese mais fica gostoso.</p> |  |

## 5.3.6. Respostas da questão 5

Você já viu ou soube de algum relacionamento que acabou? O que faz com que os relacionamentos se acabem?

Quadro 42. Resposta do aluno P1 - questão 5.

| ALUNO P1  | ANÁLISE   |
|---|---|
| <p>5- Você já viu ou soube de algum relacionamento que acabou? O que faz com que os relacionamentos se acabem? Sim, principalmente a traição.</p> | <p><b>P1</b> revela um imaginário social em que ressalta a ideia coletiva da sociedade de que os relacionamentos acabam devido à traição.</p> |
| <p>5- Você já viu ou soube de algum relacionamento que acabou? O que faz com que os relacionamentos se acabem? Sim, principalmente a traição.</p> |   |

Quadro 43. Resposta do aluno P2 - questão 5.

| ALUNO P2   | ANÁLISE  |
|--|--|
| <p>5- Você já viu ou soube de algum relacionamento que acabou? O que faz com que os relacionamentos se acabem? <i>O da minha mãe, primeiramente se o homem ou a mulher não se gostarem mais, o segundo chifre ou agressão.</i></p> | <p><b>P2</b> apresenta um fator importante quando fala na violência como condição para o fim de um relacionamento, além de questões como traição e ausência de sentimento. Tudo faz crer que o participante, possivelmente se refere a experiências vivenciadas pela própria mãe, o que revela um imaginário social ainda marcado por temas que fazem parte do cotidiano da sociedade atual, no que se relaciona, por exemplo, à agressão.</p> |
| <p>Digitação: O da minha mãe, primeiramente se o homem ou mulher não gostarem mais, o segundo chifre ou agressão.</p>  |  |

Quadro 44. Resposta do aluno P3 - questão 5.

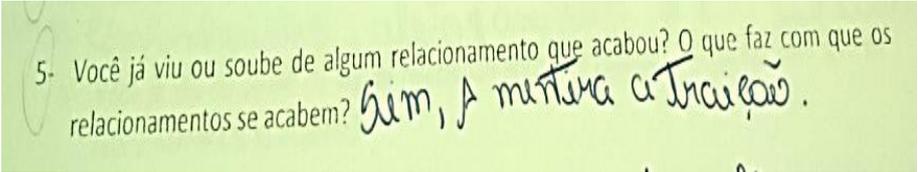
| ALUNO P3   | ANÁLISE   |
|--|---|
| <p>5- Você já viu ou soube de algum relacionamento que acabou? O que faz com que os relacionamentos se acabem? <i>Sim, dos meus tios que virao que não dava mais e terminarão.</i></p> | <p><b>P3</b> demonstra um imaginário social de cunho particular, pois o participante faz um relato de que foi presenciado o fim do relacionamento de membros de sua família, porém de forma pacífica e consciente por parte dos envolvidos.</p> |
| <p>Digitação: Sim, dos meus tios que virao que não dava mais e terminarão.</p>   |   |

Quadro 45. Resposta do aluno P4 - questão 5.

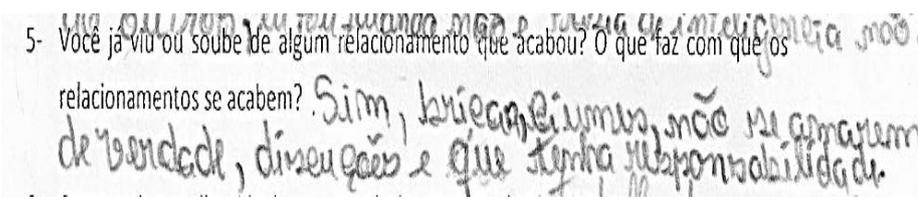
| ALUNO P4  | ANÁLISE  |
|---|--|
| <p>5- Você já viu ou soube de algum relacionamento que acabou? O que faz com que os relacionamentos se acabem? <i>Traição, mentiras, falta de respeito e por isso a grande maioria dos relacionamentos se acabam.</i></p> | <p><b>P4</b> apresenta um imaginário social com base em ideias coletivas trazendo o fator traição em evidência e como motivo principal para o fim dos relacionamentos.</p> |

Digitação: Traição, mentiras hoje em dia e só por isso grande maioria dos relacionamentos se acabam.

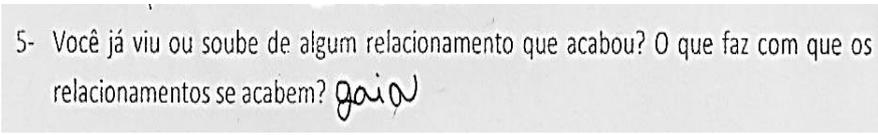
Quadro 46. Resposta do aluno P5 - questão 5.

| ALUNO P5  | ANÁLISE  |
|---|--|
|  <p>5- Você já viu ou soube de algum relacionamento que acabou? O que faz com que os relacionamentos se acabem? Sim, a mentira a Traição.</p> | <p><b>P5</b> revela o imaginário social de acordo com o pensamento coletivo de que a traição é determinante para que o relacionamento acabe.</p> |
| <p>Digitação: Sim, a mentira a traição.</p>   |  |

Quadro 47. Resposta do aluno P6 - questão 5.

| ALUNO P6  | ANÁLISE  |
|---|--|
|  <p>5- Você já viu ou soube de algum relacionamento que acabou? O que faz com que os relacionamentos se acabem? Sim, brigas, ciúmes, não se amarem de verdade, discussões e que tenham responsabilidade.</p> | <p>Observamos que para <b>P6</b> o que faz com que os relacionamentos acabem é a falta de respeito e de amor. Inferimos um imaginário social que está ligado ao cunho emocional dos envolvidos na relação amorosa.</p> |
| <p>Digitação: Sim, brigas, ciúmes, não se amarem de verdade, discussões e que tenham responsabilidade.</p>  |  |

Quadro 48. Resposta do aluno P7 - questão 5.

| ALUNO P7   | ANÁLISE  |
|--|--|
|  <p>5- Você já viu ou soube de algum relacionamento que acabou? O que faz com que os relacionamentos se acabem? Gaia</p> | <p>Exposto em um vocabulário peculiar <b>P7</b> indica um imaginário social que ressalta a ideia coletiva de infidelidade como causa para o fim dos relacionamentos.</p> |
| <p>Digitação: Gaia</p>   |  |

Quadro 49. Resposta do aluno P8 - questão 5.

| ALUNO P8  | ANÁLISE   |
|---|---|
| <p>5- Você já viu ou soube de algum relacionamento que acabou? O que faz com que os relacionamentos se acabem? <i>Sim, muitos! Depende tem varias situações como brigas e traições.</i></p> | <p><b>P8</b>, assim como outros participantes, mostra um imaginário social no qual a infidelidade conjugal e desavenças são os motivos para acabar um relacionamento.</p> |
| <p>Digitação: Sim, muitos! Depende tem varias situações como brigas e traições.</p>   |   |

Quadro 50. Resposta do aluno P9 - questão 5.

| ALUNO P9   | ANÁLISE  |
|--|--|
| <p>5- Você já viu ou soube de algum relacionamento que acabou? O que faz com que os relacionamentos se acabem? <i>Sim, Falta de paciência dos dois</i></p> | <p><b>P9</b> apresenta-nos um imaginário baseado em ideias contemporâneas sobre a intolerância que para o participante é a causa única para os relacionamentos acabarem.</p> |
| <p>Digitação: Sim, a falta de paciência dos dois.</p>  |  |

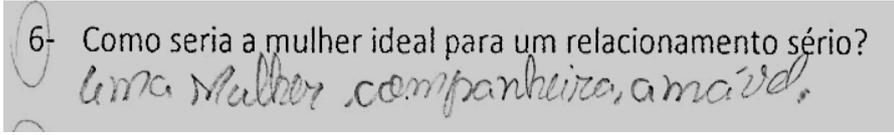
Quadro 51. Resposta do aluno P10 - questão 5.

| ALUNO P10  | ANÁLISE  |
|--|--|
| <p>5- Você já viu ou soube de algum relacionamento que acabou? O que faz com que os relacionamentos se acabem? <i>Sim e muitas, ficar brigando discutindo não deixar nem um dos dois sair e sempre ficar no pé um do outro</i></p> | <p>Para <b>P10</b> brigas e ciúmes são a razão para o rompimento de muitos casais. Inclusive, afirma já ter visto tais rompimentos. Imaginário social que nos revela experiências vivenciadas pelo participante.</p> |
| <p>Digitação: Sim e muitas, ficar brigando discutindo não deixar nem um dos dois sair e sempre ficar no pé um do outro.</p>  |  |

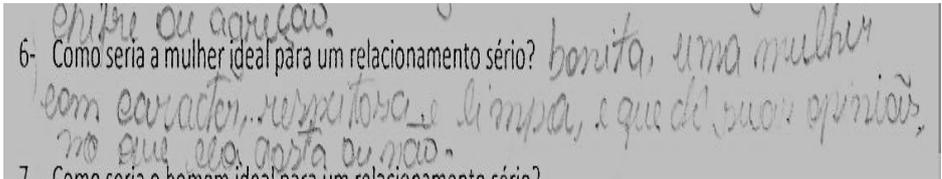
## 5.3.7. Respostas da questão 6

Qual seria a mulher ideal para um relacionamento sério?

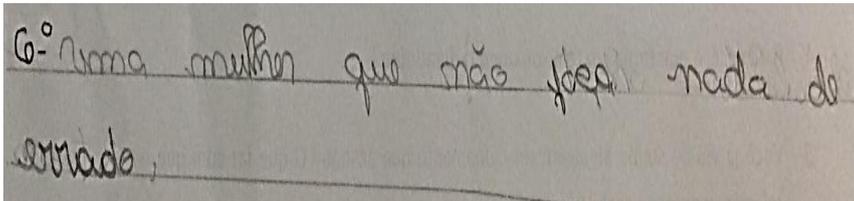
Quadro 52. Resposta do aluno P1 - questão 6.

| ALUNO P1   | ANÁLISE   |
|--|---|
|  <p>6- Como seria a mulher ideal para um relacionamento sério?<br/>Uma mulher companheira, amável.</p> | <p><b>P1</b> revela o imaginário social com base nas ideias patriarcais e apresenta a ideia da mulher sentimental e pronta para auxiliar seu par.</p> |
| <p>Digitação: Uma mulher companheira, amável.</p>  |   |

Quadro 53. Resposta do aluno P2 - questão 6.

| ALUNO P2   | ANÁLISE  |
|--|--|
|  <p>6- Como seria a mulher ideal para um relacionamento sério?<br/>bonita, uma mulher com caracter, respeitosa e limpa, e que dê suas opiniões no que ela gosta ou não.</p> | <p>Para <b>P2</b> a mulher perfeita precisa ser uma harmonia entre a beleza física e de caráter íntegro. Além de possuir hábitos de boa higiene também precisa ter atitude e saber se colocar diante das situações da vida. Inferimos que o imaginário social desse participante apresenta uma visão de mulher mais contemporânea, que deve expressar suas opiniões e anseios.</p> |
| <p>Digitação: Bonita, uma mulher com carater, respeitosa, limpa, e que dê suas opiniões no que ela gosta ou não.</p>   |  |

Quadro 54. Resposta do aluno P3 - questão 6.

| ALUNO P3   | ANÁLISE  |
|--|--|
|  <p>6- Uma mulher que não faça nada de errado.</p> | <p><b>P3</b> revela um imaginário social de origem patriarcal, quando defende que a mulher ideal deve ter boa conduta, isto é deve seguir as normas sociais para honrar a família e ao grupo a que pertence. Ponto de vista explicitado anteriormente, pertencente a</p> |

|  |                   |
|--|-------------------|
|  | Colasanti (1981). |
| Digitação: Uma mulher que não faça nada de errado. |                   |

Quadro 55. Resposta do aluno P4 - questão 6.

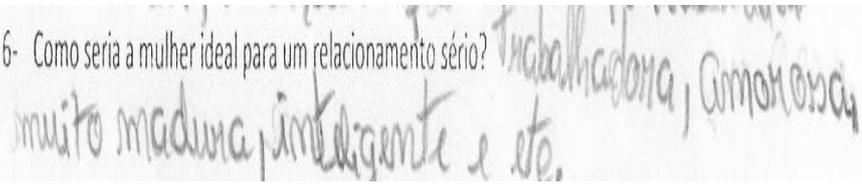
| ALUNO P4   | ANÁLISE  |
|--|--|
| <p>6- Como seria a mulher ideal para um relacionamento sério?</p> <p>Aquela que quisese o homem em todos os momentos e não fosse interesseira.</p> | <p>Notamos nesta resposta a indignação de <b>P4</b> diante de mulheres que se relacionam com interesses materiais. Ao mesmo tempo há a exaltação da mulher cúmplice. Neste caso, o imaginário social é anacrônico, pois demonstra que o participante defende a condição de mulher submissa. Porém, esse imaginário pode ser resultado de uma formação passada por gerações. Ideia condizente com o afirmado por Levi-Strauss, citado por Serbena (2003).</p> |
| Digitação: Aquela que quisese o homem em todos os momentos e não fosse interesseira.   |  |

Quadro 56. Resposta do aluno P5 - questão 6.

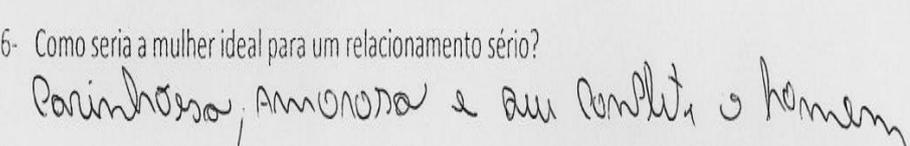
| ALUNO P5   | ANÁLISE   |
|--|---|
| <p>6- Como seria a mulher ideal para um relacionamento sério?</p> <p>Companheira, leal, fiel &amp; amorosa. mulher responsável, amorosa, leal, fiel &amp; amorosa.</p> | <p><b>P5</b> faz uma representação da mulher que tenha uma personalidade voltada para a emoção e que seja confiável. Desta forma, o participante revela um imaginário social com bases tradicionais patriarcais, pois vê a mulher como devendo nutrir</p> |

|   |   |
|---|---|
|   | sentimentos bons, mas sem que lhe seja permitida contrapartida. |
| Digitação: Mulher responsável, companheira, leal, fiel e amorosa. |   |

Quadro 57. Resposta do aluno P6 - questão 6.

| ALUNO P6   | ANÁLISE   |
|--|---|
|  | Em <b>P6</b> vemos a personificação da mulher experiente, independente e sábia. Imaginário social que revela visão de mundo contemporânea |
| Digitação: Trabalhadora, amorosa, muito madura, inteligente e etc.               |   |

Quadro 58. Resposta do aluno P7 - questão 6.

| ALUNO P7   | ANÁLISE   |
|--|---|
|  | Em <b>P7</b> é nítida a ideia da mulher que tem uma personalidade emocional, como também o pensamento da mulher como parte integrante do homem. Imaginário social que revela uma visão de base religiosa da mulher, conforme visão de Perrot (2017). Nessa perspectiva, a mulher completa o homem por ter sido criada, como uma parte dele. |
| Digitação: Carinhosa, amorosa e que complete o homem.                              |   |

Quadro 59. Resposta do aluno P8 - questão 6.

| ALUNO P8   | ANÁLISE   |
|--|---|
| <p>6- Como seria a mulher ideal para um relacionamento sério?</p> <p>Saber lidar com qualquer situação. Cumprir com suas palavras ter personalidade bem forte.</p> | <p><b>P8</b> claramente expressa um imaginário social no qual prevalece a visão contemporânea, quando apresenta uma visão de mulher independente que transmita confiança e que tenha atitude diante das diversas situações da vida.</p> |
| <p>Digitação: Saber lidar com qualquer situação. Cumprir com suas palavras ter personalidade bem forte.</p>  |   |

Quadro 60. Resposta do aluno P9 - questão 6.

| ALUNO P9   | ANÁLISE  |
|--|--|
| <p>6- Como seria a mulher ideal para um relacionamento sério?</p> <p>Não se irritar com qualquer coisa e ela gosta do companheiro.</p> | <p><b>P9</b> retrata a ideia de uma mulher de bom humor diante da vida e que saiba amar o seu parceiro. Inferimos que esse imaginário social revela uma visão tradicional de mulher subordinada ao homem de tal forma que não o incomode com o que ela possa sentir.</p> |
| <p>Digitação: Não se irritar com qualquer coisa e ela gosta do companheiro.</p>  |  |

Quadro 61. Resposta do aluno P10 - questão 6.

| ALUNO P10   | ANÁLISE   |
|---|---|
| <p>6- Como seria a mulher ideal para um relacionamento sério?</p> <p>Atenciosa, legal, gentil, amorosa, trabalhadora e humilde.</p> | <p><b>P10</b> revela um imaginário social de formação patriarcal quando afirma que a mulher deve possuir boa índole, ser prestativa, gentil, amorosa, trabalhadora e humilde. Todas essas qualidades resultam de um imaginário coletivo revelador</p> |

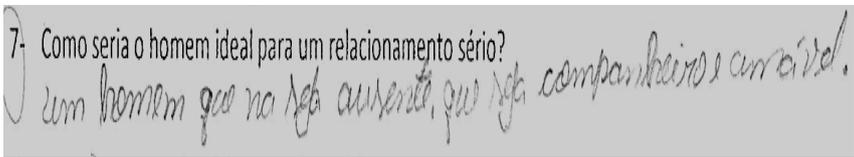
|  |  |
|--|--|
|  | de uma visão patriarcal que ainda persiste em nossa sociedade. |
| Digitação: Atensiosa, legal, gentil, amoroza, prestativa, que fizese as coisas e trabalhadora e ainda por sima umilde. |  |

Fonte: elaborada pela autora.

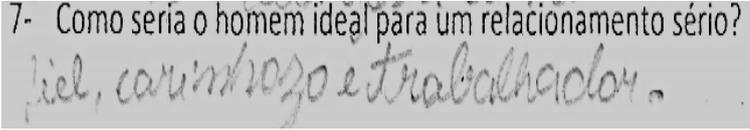
### 5.3.8.Respostas da questão 7

Como seria o homem ideal para um relacionamento?

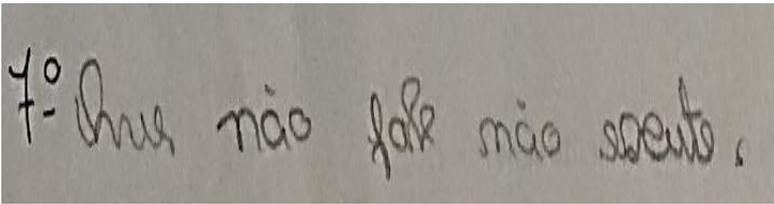
Quadro 62. Resposta do aluno P1 - questão 7.

| ALUNO P1   | ANÁLISE   |
|--|---|
|  | <p><b>P1</b> nos mostra um imaginário social em que a visão do macho, se iguala a de qualquer ser humano, independente de gênero, pois a ausência do homem no relacionamento familiar é vista como ponto negativo. Inferimos que o partícipe concorde com a ideia de que o homem deve estar presente, além de ser companheiro e amável.</p> |
| Digitação: Um homem que não seja ausente, que seja companheiro e amável.           |   |

Quadro 63. Resposta do aluno P2 - questão 7.

| ALUNO P2  | ANÁLISE   |
|---|---|
| <p>7- Como seria o homem ideal para um relacionamento sério?</p>  | <p><b>P2</b> evidencia um imaginário social no qual cabe ao homem ser o provedor para garantir o sustento da família, o que pode permitir uma visão patriarcal, mas a ênfase da à fidelidade e ao carinho, revela um imaginário mais contemporâneo, em relação à igualdade de gênero.</p> |
| <p>Digitação: Fiel, carinhoso e trabalhador.</p>  |   |

Quadro 64. Resposta do aluno P3 - questão 7.

| ALUNO P3  | ANÁLISE  |
|---|--|
| <p>7º - Que não fale não escute.</p>  | <p><b>P3</b> demonstrou um pensamento de revolta contra o sexo masculino. Como consequência dessa indignação o participante atribui ao homem características que geralmente são destinadas à mulher no conceito patriarcal social, ou seja um ser manipulado. Observamos, assim, que o participante segue o mesmo viés de imaginário social resultante de uma experiência particular, recorrente em suas respostas anteriores.</p> |
| <p>Digitação: Que não fale não escute.</p>  |  |

Quadro 65. Resposta do aluno P4 - questão 7.

| ALUNO P4   | ANÁLISE  |
|--|--|
| <p>7- Como seria o homem ideal para um relacionamento sério? <i>aquele que esteja nos momentos bons e nos momentos ruins</i></p> | <p><b>P4</b> indica um imaginário social em que prevalece a imagem de um homem companheiro e presente em diversas situações cotidianas, ou seja, percebemos a visão de equidade entre parceiros no relacionamento, de acordo com o pensamento de igualdade de gêneros (LOURO, 2010).</p> |
| <p>Digitação: Aquele que ficasse nos momentos bons e nos momentos ruins.</p>   |  |

Quadro 66. Resposta do aluno P5 - questão 7.

| ALUNO P5   | ANÁLISE   |
|--|---|
| <p>7- Como seria o homem ideal para um relacionamento sério? <i>Homem leal, companheiro, construtivo e sempre presente na vida da sua parceira</i></p> | <p>Nesta resposta de <b>P5</b> nos deparamos com uma visão de homem que seja atencioso com a companheira. Quanto à questão do termo “construtivo”, inferimos que pode ser um homem que auxilia no crescimento, na evolução da vida a dois, inclusive do ponto de vista material. Notamos um imaginário social com uma carga de pensamento de igualdade de gêneros, (LOURO, 2010), uma vez que o homem participa da construção da vida a dois.</p> |
| <p>Digitação: Homem leal, companheiro, construtivo e sempre presente na vida da sua parceira.</p>  |   |

Quadro 67. Resposta do aluno P6 - questão 7.

| ALUNO P6  | ANÁLISE  |
|---|--|
| <p>7- Como seria o homem ideal para um relacionamento sério?</p> <p>Trabalhador, amoroso, carinhoso, inteligente, muito maduro e que tenha responsabilidade.</p> <p>R. O que fazer quando não caminha mais na direção da felicidade? Da vida?</p> | <p><b>P6</b> descreve a imagem do homem que condiz com um imaginário social com ideias de igualdade de gêneros, Louro (2010). No caso, um homem que tenha sentimentos e saiba agir com maturidade, isso pode indicar a visão do homem responsável e que pode assumir atitudes que antes eram destinadas á mulher em um relacionamento.</p> |
| <p>Digitação: Trabalhador, amoroso, carinhoso, inteligente, muito maduro e que tenha responsabilidade.</p>  |  |

Quadro 68. Resposta do aluno P7 - questão 7.

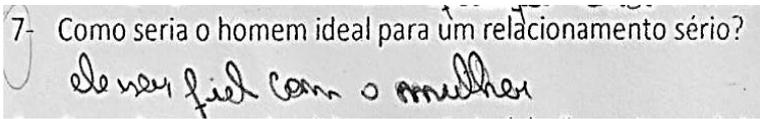
| ALUNO P7   | ANÁLISE   |
|--|---|
| <p>7- Como seria o homem ideal para um relacionamento sério?</p> <p>carinhoso e fiel</p> | <p>Em <b>P7</b> observamos que, sucintamente, o homem aqui representado tem como base atitude emocional e age com a verdade. Percebemos um imaginário social que revela visão de homogeneidade do gênero, (LOURO, 2010), uma vez que a fidelidade passa a ser também veiculada ao ser masculino da relação.</p> |
| <p>Digitação: carinhoso e fiel.</p>  |   |

Quadro 69. Resposta do aluno P8 - questão 7.

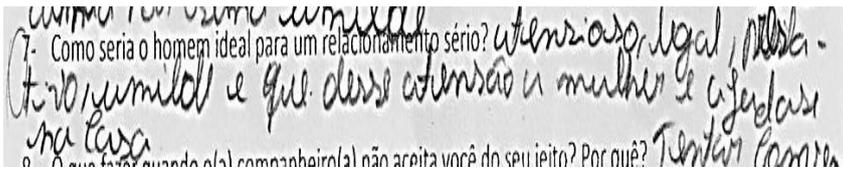
| ALUNO P8   | ANÁLISE  |
|--|--|
| <p>7- Como seria o homem ideal para um relacionamento sério?</p> <p>De presente no caso do pai e da mãe com suas obrigações.</p> | <p>Em <b>P8</b> destaca-se a imagem do homem responsável para com sua parceira. Imaginário social com ideias de igualdade entre os gêneros, (LOURO, 2010), pois observamos que as “obrigações” também estão relacionadas ao homem no relacionamento, não</p> |

|   |                  |
|---|------------------|
|   | apenas à mulher. |
| Digitação: Ser presente na vida da parceira. Cumprir com suas obrigações. |                  |

Quadro 70. Resposta do aluno P9 - questão 7.

| ALUNO P9  | ANÁLISE  |
|---|--|
| <p>7- Como seria o homem ideal para um relacionamento sério?</p>  | De forma precisa, <b>P9</b> , ressalta a fidelidade como característica essencial do homem em um relacionamento. Percebemos um imaginário social com traços de ideias baseadas na igualdade de gênero. |
| Digitação: Ele ser fiel com a mulher.   |  |

Quadro 71. Resposta do aluno P10 - questão 7.

| ALUNO P10   | ANÁLISE   |
|---|---|
| <p>7- Como seria o homem ideal para um relacionamento sério?</p>  | Nesta resposta observamos que <b>P10</b> retrata a figura do homem companheiro e que colabora nos afazeres domésticos. Imaginário social com uma forte tendência à igualdade de gênero. |
| Digitação: Atencioso, legal, prestativo e que desse atenção a mulher e ajudasse na casa.  |   |

## 5.3.9. Respostas da questão 8

O que fazer quando o(a) companheiro(a) não aceita você do seu jeito? Por quê?

Quadro 72. Resposta do aluno P1 - questão 8.

| ALUNO P1 | ANÁLISE |
|----------|---------|
|----------|---------|

|  |  |
|--|--|
| <p>8- O que fazer quando o(a) companheiro(a) não aceita você do seu jeito? Por quê?</p> <p><i>Separar. Porque quem ama aceita você do jeito que é.</i></p> | <p>Diante de uma não aceitação do seu jeito de ser, P1 opta pela separação, pois afirma que no amor não há possibilidade de imposições. O pensamento exposto pelo participante evidencia o conceito de imaginário social com base no psiquismo (psicológico), humano responsável pela aceitação e respeito às diferenças do outro, o que se explica de acordo com Losada (2009).</p> |
| <p>Digitação: Separar. Porque quem ama aceita você do jeito que é.</p>   |  |

Quadro 73. Resposta do aluno P2 - questão 8.

| ALUNO P2  | ANÁLISE  |
|---|--|
| <p>8- O que fazer quando o(a) companheiro(a) não aceita você do seu jeito? Por quê?</p> <p><i>converçar e se não der certo a converça, se separar, porque ninguém é obrigado viver junto.</i></p> | <p>Para P2 o diálogo é a melhor maneira de resolver a não aceitação, uma vez que não resolveu a situação, a opção é a separação, mas não a submissão. Imaginário social com base no campo psicológico responsável pelo respeito ao outro da relação. Mais uma vez, explicação consoante a Losada (2009).</p> |
| <p>Digitação: Converçar e se não der certo a converça, se separar, porque ninguém é obrigado viver junto.</p>   |  |

Quadro 74. Resposta do aluno P3 - questão 8.

| ALUNO P3   | ANÁLISE  |
|--|--|
| <p>8- mostra que podemos superar as diferenças</p> | <p>Na resposta de P3 observamos que não houve alusão à separação e sim uma ideia implícita de tentativa de provar ao outro que as diferenças podem ser aceitas. Imaginário social estruturado no respeito e aceitação das diferenças. O que propõe a teoria da identidade de acordo com Louro (2007)</p> |

Digitação: Mostra que podemos superar as diferenças.

Quadro 75. Resposta do aluno P4 - questão 8.

| ALUNO P4   | ANÁLISE   |
|--|---|
| <p>8- O que fazer quando o(a) companheiro(a) não aceita você do seu jeito? Por quê?</p> <p><i>Eu acabo, porque afinal de tudo se ele não aceita nunca daria certo.</i></p> | <p>Observamos que P4, categoricamente, enfatiza o rompimento definitivo do relacionamento pelo fato de o outro não admitir as diferenças na personalidade do parceiro. Neste caso, o imaginário social é constituído da psique devido ao rompimento da relação pela não aceitação das diferenças. O que se explica a partir da visão de Losada (2009)</p> |
| <p>Digitação: Eu acabo, porque afinal de tudo se ele não aceita nunca daria certo.</p>   |   |

Quadro 76. Resposta do aluno P5 - questão 8.

| ALUNO P5   | ANÁLISE   |
|--|---|
| <p>8- O que fazer quando o(a) companheiro(a) não aceita você do seu jeito? Por quê?</p> <p><i>do que uma conversa dos dois e comenta o que tá errado</i></p> | <p>Identificamos, na resposta de P5, uma possibilidade de que, com o diálogo, o que possa vir a estar errado seja adequado ao convívio dos parceiros. Imaginário social que revela o aspecto psicológico do participante, baseado no respeito e no diálogo.</p> |
| <p>Digitação: Nada melhor do que uma conversa dos dois e conserta o que tá errado.</p>   |   |

Quadro 77. Resposta do aluno P6 - questão 8.

| ALUNO P6  | ANÁLISE  |
|---|--|
| <p>8- O que fazer quando o(a) companheiro(a) não aceita você do seu jeito? Por quê?</p> <p><i>termina o namoro, não vale, ou o casamento por que não dá certo, não dá certo, não dá certo, não dá certo</i></p> | <p>Para P6 um relacionamento em que as partes envolvidas não se aceitam não pode dar certo, por este motivo, a única solução é o término do compromisso. Há um imaginário social de base psicológica, uma vez que a aceitação mútua é vista como a</p> |

|  |                         |
|--|-------------------------|
|  | base do relacionamento. |
| <p>Digitação: Termina o namoro, noivado, ou casamento porque que você nunca vai ser feliz ao lado de uma pessoa que não te aceita.</p> |                         |

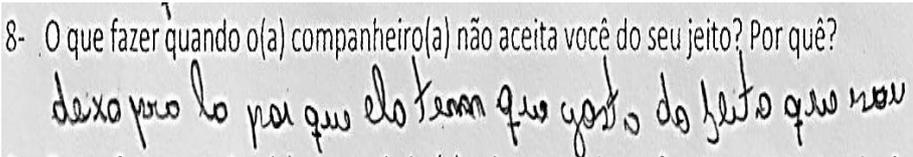
Quadro 78. Resposta do aluno P7 - questão 8.

| ALUNO P7   | ANÁLISE  |
|--|--|
| <p>8- O que fazer quando o(a) companheiro(a) não aceita você do seu jeito? Por quê?</p> <p><i>deixava ele pra lá</i></p> | <p>Observamos que <b>P7</b> impõe a condição de rompimento diante de uma expressão que pode remeter até ao desprezo pelo parceiro. Imaginário social estruturado no campo psicológico do participante que revela a autovalorização ou a desvalorização do outro.</p> |
| <p>Digitação: Deixava ele pra lá.</p>  |  |

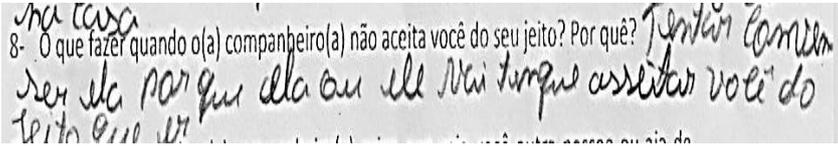
Quadro 79. Resposta do aluno P8 - questão 8.

| ALUNO P8  | ANÁLISE  |
|---|--|
| <p>8- O que fazer quando o(a) companheiro(a) não aceita você do seu jeito? Por quê?</p> <p><i>sentar e conversar com ela, agora se ela não aceitar o jeito e terminar</i></p> | <p>Para <b>P8</b> há a opção do diálogo como uma tentativa de entendimento entre as partes interessadas, porém, se a parte incomodada não aceitar a diferença do outro, o melhor é o rompimento da relação. Imaginário social psicológico embasado no respeito às diferenças do outro.</p> |
| <p>Digitação: Sentar e conversa com ela, agora se ela não aceitar o jeito e terminar.</p>   |  |

Quadro 80. Resposta do aluno P9 - questão 8.

| ALUNO P9   | ANÁLISE  |
|--|--|
| <p>8- O que fazer quando o(a) companheiro(a) não aceita você do seu jeito? Por quê?</p>  | <p>Sem a opção de diálogo, para <b>P9</b>, o rompimento é a única solução, pois quem está no relacionamento precisa aceitar o outro como ele é. Há a revelação de um imaginário social ligado à psique humana, uma vez que expressa a questão da não aceitação do outro com suas diferenças.</p> |
| <p>Digitação: Deixo pra lá por que ela tem que gostar do jeito que eu sou.</p>   |  |

Quadro 81. Resposta do aluno P10 - questão 8.

| ALUNO P10  | ANÁLISE  |
|--|--|
| <p>8- O que fazer quando o(a) companheiro(a) não aceita você do seu jeito? Por quê?</p>  | <p>Observamos que para <b>P10</b> a conversa é a opção para resolver o problema e mostrar ao outro que precisamos aceitar o diferente como ele é. Assim como os outros participantes o imaginário social aqui revelado está ligado à psique, pois tem como base o respeito ao próximo.</p> |
| <p>Digitação: Tentar convencer ela porque ela ou ele vai ter que aceitar você do jeito que você é.</p>   |  |

## 5.3.10. Respostas da questão 9

O que fazer quando o(a) companheiro(a) exige que seja você outra pessoa ou aja de maneira contrária a sua natureza?

Quadro 82. Resposta do aluno P1 - questão 9.

| ALUNO P1 | ANÁLISE |
|----------|---------|
|----------|---------|

|   |  |
|---|--|
| <p>9- O que fazer quando o(a) companheiro(a) exige que seja você outra pessoa ou aja de maneira contrária a sua natureza? <i>ou conversa ou separa.</i></p> | <p>Percebemos que, de maneira incisiva, <b>P1</b> descarta qualquer possibilidade de negar sua natureza. Percebemos o imaginário social que tem como base o campo psicológico para determinar a valorização de si mesmo e da sua natureza.</p> |
| <p>Digitação: Ou você conversa ou separa.</p>   |  |

Quadro 83. Resposta do aluno P2 - questão 9.

| ALUNO P2   | ANÁLISE  |
|--|--|
| <p>9- O que fazer quando o(a) companheiro(a) exige que seja você outra pessoa ou aja de maneira contrária a sua natureza? <i>Não baixar a cabeça e ser você mesmo.</i></p> | <p>Entendemos que para <b>P2</b> não há possibilidade de mudança de personalidade para agradar ao outro. Mais um imaginário social psicológico que revela autovalorização.</p> |
| <p>Digitação: Não baixar a cabeça e ser você mesmo.</p>  |  |

Quadro 84. Resposta do aluno P3 - questão 9.

| ALUNO P3  | ANÁLISE   |
|---|---|
| <p>9- Termina porque quando é amor respeitamos as diferenças</p>          | <p>Nessa resposta, <b>P3</b> reconhece que o amor é incondicional, por isso o fato de o parceiro não aceitar o outro de acordo com a sua natureza significa que não existe possibilidade de continuar o relacionamento. Dessa maneira, o imaginário social se revela de cunho psicológico com ênfase ao respeito às diferenças.</p> |
| <p>Digitação: Termina porque quando é amor respeitamos as diferenças.</p> |   |

Quadro 85. Resposta do aluno P4 - questão 9.

| ALUNO P4 | ANÁLISE |
|----------|---------|
|----------|---------|

|  |  |
|--|--|
| <p>9- O que fazer quando o(a) companheiro(a) exige que seja você outra pessoa ou aja de maneira contrária a sua natureza? <i>Eu acabo ou corto quaisquer contatos pois quem ficar comigo mim aceitara do meu jeito</i></p> | <p>Notamos que <b>P4</b> descarta qualquer possibilidade de ceder à vontade do parceiro no que diz respeito à mudança de personalidade. Percebemos o imaginário social psicológico determinado pela valorização do amor próprio.</p> |
| <p>Digitação: Eu acabo ou corto qualquer contato pois quem ficar comigo mim aceitara do meu jeito.</p>   |  |

Quadro 86. Resposta do aluno P5 - questão 9.

| ALUNO P5  | ANÁLISE  |
|---|--|
| <p>9- O que fazer quando o(a) companheiro(a) exige que seja você outra pessoa ou aja de maneira contrária a sua natureza? <i>Ele tem que mim aceitar do jeito que eu sou.</i></p> | <p>Opinião forte e marcante de <b>P5</b> em afirmar que não cederá às exigências do parceiro para mudar de personalidade. Essa resposta é a exemplificação de um imaginário social psicológico de autovalorização, mas também reveladora de pouco interesse em relação à opinião do outro.</p> |
| <p>Digitação: Ele tem que me aceitar do jeito que eu sou.</p>   |  |

Quadro 87. Resposta do aluno P6 - questão 9.

| ALUNO P6   | ANÁLISE  |
|--|--|
| <p>9- O que fazer quando o(a) companheiro(a) exige que seja você outra pessoa ou aja de maneira contrária a sua natureza? <i>terminar.</i></p> | <p>Laconicamente <b>P6</b> assume sua postura de não mudar sua personalidade para agradar, ou melhor, garantir a manutenção do relacionamento com o parceiro. Inferimos um imaginário social psicológico arraigado no amor próprio e de certo modo na não valorização do relacionamento.</p> |
| <p>Digitação: Terminar.</p>  |  |

Quadro 88. Resposta do aluno P7 - questão 9.

| ALUNO P7  | ANÁLISE   |
|---|---|
| <p>9- O que fazer quando o(a) companheiro(a) exige que seja você outra pessoa ou aja de maneira contrária a sua natureza? <i>do um gelo nele(a)</i></p> | <p>Para <b>P7</b> a atitude de ignorar o parceiro(a) é a melhor resposta para sua indignação diante da possibilidade de mudar sua natureza para agradar ao outro. Percebemos o imaginário social psicológico de autovalorização, mas ao mesmo tempo a ausência da possibilidade de rompimento definitivo.</p> |
| <p>Digitação: Do um gelo nele(a).</p>   |   |

Quadro 89. Resposta do aluno P8 - questão 9.

| ALUNO P8  | ANÁLISE  |
|---|--|
| <p>9- O que fazer quando o(a) companheiro(a) exige que seja você outra pessoa ou aja de maneira contrária a sua natureza? <i>fazer com que ele entenda que o meu jeito é assim.</i></p> | <p>Percebemos em <b>P8</b> uma atitude racional na qual a possibilidade de fim de relação não foi citada. Entendemos, implicitamente, que há uma condição de diálogo para que a parceira possa compreender a personalidade do outro. Assim como os outros participantes, há nesse integrante o imaginário social psicológico baseado no respeito pelas diferenças.</p> |
| <p>Digitação: Fazer com que ela entenda que meu jeito e assim.</p>  |  |

Quadro 90. Resposta do aluno P9 - questão 9.

| ALUNO P9  | ANÁLISE   |
|---|---|
| <p>9- O que fazer quando o(a) companheiro(a) exige que seja você outra pessoa ou aja de maneira contrária a sua natureza?</p> <p><i>não aceito tem que agir do jeito que voce e</i></p> | <p>Para <b>P9</b> a aceitação do seu jeito é a única possibilidade para existir uma relação. Imaginário social psicológico que demonstra a valorização do amor próprio.</p> |
| <p>Digitação: Não aceito tem que agir do jeito que voce e.</p>  |   |

Quadro 91. Resposta do aluno P10 - questão 9.

| ALUNO P10   | ANÁLISE  |
|---|--|
| <p>9- O que fazer quando o(a) companheiro(a) exige que seja voce outra pessoa ou aja de maneira contrária a sua natureza?</p> <p><i>conversar com ela ou ele que esse e o seu jeito de ser ela ou ele vai ter que aceitar voce do jeito que e</i></p> | <p>Para <b>P10</b> o diálogo é uma possibilidade para a aceitação das diferenças dos parceiros em uma relação. Isso nos evidencia a existência do imaginário social psicológico fundamentado no respeito ao próximo.</p> |
| <p>Digitação: Conversar com ela ou ele que esse e o seu jeito de ser ela ou ele vai ter que aceitar você do jeito que er.</p>   |  |

## 5.3.11. Respostas da questão 10

Você tem vontade de construir uma família? Por quê?

Quadro 92. Resposta do aluno P1 - questão 10.

| ALUNO P1 | ANÁLISE |
|----------|---------|
|----------|---------|

|  |  |
|--|--|
| <p>10- Você tem vontade de construir uma família? Por quê?</p> <p><i>claro/ todos querem uma família, um alguém para amar, e filhos para cuidar, mais para termos uma família, temos que ter paciência e companheirismo.</i></p> | <p><b>P1</b> nos evidencia a ideia de família construída com amor, paciência e em comum acordo com o outro. A ênfase na palavra “CLARO!” demonstra o desejo ter alguém para amar e filhos para cuidar. Percebemos o imaginário social de base tradicional em formar família e cuidar da mesma.</p> |
| <p>Digitação: Claro! Todos querem uma família, um alguém para amar, e filhos para cuidar, mais para termos uma família, temos que ter paciência e companheirismo.</p>  |  |

Quadro 93. Resposta do aluno P2 - questão 10.

| ALUNO P2   | ANÁLISE  |
|--|--|
| <p>10- Você tem vontade de construir uma família? Por quê?</p> <p><i>Sim, porque, sempre foi meu sonho ter um marido que me ame, casa pra cuidar, filhos pra amar e responsabilidades a cumprir.</i></p> | <p>A resposta de <b>P2</b> revela o desejo de ser uma mulher que para muitos pode ser vista como tradicionalista, porém para ela o que importa é a realização do sonho de ser mulher cuidadora e ter responsabilidades. Temos um imaginário social definido com ideias tradicionais pautado na ideia de mulher feliz por ter a família perfeita e um marido.</p> |
| <p>Digitação: Sim, porquê, sempre foi meu sonho ter um marido que me ame, casa pra cuidar, filhos pra amar e responsabilidades a cumprir.</p>  |  |

Quadro 94. Resposta do aluno P3 - questão 10.

| ALUNO P3                                  | ANÁLISE  |
|---|--|
| <p>10: Sim porque é um sonho.</p>         | <p>De maneira direta <b>P3</b> revela o desejo de formar uma família como a realização de um sonho em sua vida. Imaginário social com base na família tradicional.</p> |
| <p>Digitação: Sim, porque é um sonho.</p> |  |

Quadro 95. Resposta do aluno P4 - questão 10.

| ALUNO P4   | ANÁLISE   |
|--|---|
| <p>10- Você tem vontade de construir uma família? Por quê?</p> <p>Sim, porque se for com a pessoa que agente ama e ser tudo planejado tudo dara certo. E poque é momentos gostosos de si viver</p> | <p><b>P4</b> diz ter o desejo de formar uma família, desde que seja com planejamento e com quem se ama. Inferimos que o imaginário social do participante seja formado a partir de ideias tradicionais.</p> |
| <p>Digitação: Sim, porque se for com a pessoa que agente ama ser tudo planejado tudo dara certo. E poque é momentos gostosos de si viver.</p>  |   |

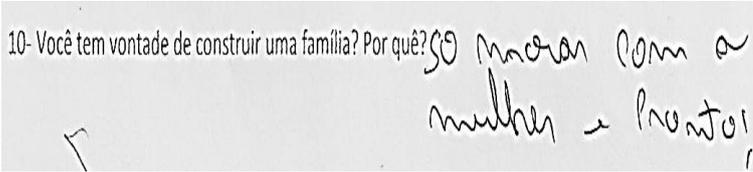
Quadro 96. Resposta do aluno P5 - questão 10.

| ALUNO P5   | ANÁLISE   |
|--|---|
| <p>10- Você tem vontade de construir uma família? Por quê?</p> <p>Sim. Por que é onde você tem força pra vencer todas barreiras.</p> | <p><b>P5</b> tem o desejo de formar família confirmando que a instituição familiar é a base de sustentação do indivíduo. Notamos um imaginário social que está ligado a um pensamento coletivo sobre a família.</p> |
| <p>Digitação: Sim, por que é onde você tem força pra vencer todas barreiras.</p>   |   |

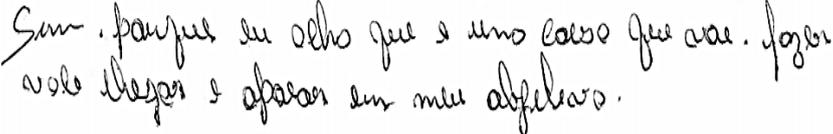
Quadro 97. Resposta do aluno P6 - questão 10.

| ALUNO P6   | ANÁLISE  |
|--|--|
| <p>10- Você tem vontade de construir uma família? Por quê?</p> <p>Sim por que família é projeto de deus é uma bênção família é tudo abaixo de deus por que deus em primeiro lugar.</p> | <p>É notório em <b>P6</b> o pensamento religioso como base para justificar o desejo de construir uma família. Para esse participante, Deus se revela através da família que é uma bênção divina. O imaginário social está ligado ao pensamento religioso, como também patriarcal que em suas nuances projeta na figura divina a submissão da mulher.</p> |
| <p>Digitação: Sim, por que família é projeto de deus é uma bênção família é todo abaixo de deus por que deus em primeiro lugar.</p>  |  |

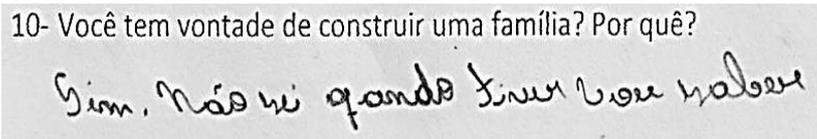
Quadro 98. Resposta do aluno P7 - questão 10.

| ALUNO P7  | ANÁLISE   |
|---|---|
| <p>10- Você tem vontade de construir uma família? Por quê?</p>  | <p><b>P7</b> deixa claro o seu desejo de morar junto. Entendemos, de maneira implícita, que não há desejo de formar família. Notamos nesse participante o imaginário social baseado em experiências particulares, o que pode ser explicado a partir da visão de Larosa(2010).</p> |
| <p>Digitação: So morar com a mulher e pronto.</p>   |   |

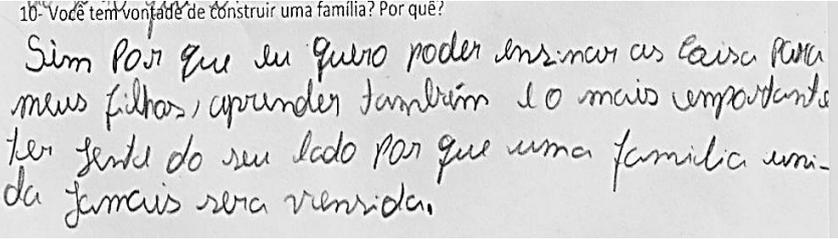
Quadro 99. Resposta do aluno P8 - questão 10.

| ALUNO P8  | ANÁLISE   |
|---|---|
| <p>10- Você tem vontade de construir uma família? Por quê?</p>  | <p>Percebemos que a família será uma motivação para que <b>P8</b> alcance seus objetivos de vida. É na família que o participante encontrará apoio para encarar as dificuldades da vida. Neste caso, observamos um imaginário social com visão patriarcal de família como base.</p> |
| <p>Digitação: Sim. Porque eu acho que e uma coisa que vai fazer você chegar e ajudar em meu objetivo.</p>   |   |

Quadro 100. Resposta do aluno P9 - questão 10.

| ALUNO P9  | ANÁLISE   |
|---|---|
| <p>10- Você tem vontade de construir uma família? Por quê?</p>  | <p>Observamos que o aluno <b>P9</b> tem vontade de formar família, porém, não está certo do motivo dessa vontade. Inferimos um imaginário social com base em experiência particular, pois a ausência de opinião sobre a família pode estar ligada ao cotidiano do participante.</p> |
| <p>Digitação: Sim. Não sei quando tiver vou saber.</p>  |   |

Quadro 101. Resposta do aluno P10 - questão 10.

| ALUNO P10   | ANÁLISE  |
|---|--|
|  <p>10- Você tem vontade de construir uma família? Por quê?</p> <p>Sim por que eu quero poder ensinar as coisa para meus filhos, aprender também e o mais importante ter gente do seu lado por que uma familia unida jamais sera vensida.</p> | <p>Conseguimos perceber que para <b>P10</b> a família será fonte de aprendizado concomitante ao ensino, direcionamento de regras para os filhos. Além disso, observamos que para este partícipe a família tem por base a união o que fará com que essa instituição não se acabe diante das dificuldades da vida. É notório o imaginário social que se baseia na universalidade da mente humana que, segundo Levi-Strauss, citado por Serbena (2003) faz com que conceitos e aprendizados sejam repassados para cada geração.</p> |
| <p>Digitação: Sim. Por que eu quero poder ensinar as coisa para meus filhos, aprender também e o mais importante ter gente do seu lado por que uma familia unida jamais sera vensida.</p>   |  |

Após os comentários que realizamos sobre as respostas dos alunos participantes da pesquisa, chegamos à conclusão de que, mesmo fazendo parte de uma sociedade dita moderna, com todo aparato tecnológico, típico do século XXI, os sujeitos analisados ainda seguem conceitos que fazem parte de gerações anteriores, como nos afirma Levi-Strauss (1991).

Interessante perceber que a mulher e o homem ainda são compreendidos com papéis distintos, como, por exemplo, a mulher é vista como a que cuida da família, educa os filhos, cuida da casa, limpa; já o homem é visto como o provedor do lar, protetor e cuidado pela esposa. Um pensamento medieval e patriarcal (PERROT, 2017), mesmo diante de uma sociedade marcada pela discussão feminista. Ainda destacamos o valor dado à família pelos jovens analisados e o seu desejo de formarem suas bases familiares.

Convém ressaltar as respostas que foram dadas às questões oito e nove do questionário, o que observamos é que foi unânime a decisão de não mudar o seu jeito de ser para agradar ou fazer as vontades dos parceiros em um relacionamento amoroso, como também foi comungante a ideia de respeito às diferenças do ser humano revelando um imaginário social formado através da conduta do indivíduo determinada pelo campo

psicológico (psique). Pensamento confirmado por Losada (2009, p. 05), quando afirma que “é a psique que nos permite criar os princípios particulares que regem nossa conduta para vivermos com o outro e aceitá-lo com suas diferenças”.

Ressaltamos que nossos comentários sobre ideias patriarcais, ou relacionados a gerações passadas, nada têm a ver com críticas ou negações destes pensamentos, reiteramos que o que falamos são constatações que nos serviram de apoio para a análise da formação do imaginário social conceituado por Castoriadis (2007), Levi-Strauss (*apud* SERBENA, 2003), Serbena (2003) e os demais estudiosos que nos serviram de base teórica e que constam no capítulo três desta pesquisa.

Uma vez analisado o imaginário social do aluno, tentaremos perceber como esse imaginário auxilia no momento da leitura do texto literário em sala de aula para que o aluno consiga desenvolver uma leitura crítica da obra literária e da realidade que o cerca. Para essa e outras constatações, apresentaremos no capítulo a seguir o desenvolvimento e resultados das oficinas.

## CAPÍTULO VI – DESENVOLVIMENTO DOS TRABALHOS NAS OFICINAS

Da mesma forma que somente tem sentido discorrer sobre comunicação enquanto ATO DE COMUNICAR, falar em leitura é referir ao ATO DE LER, existencializado por um sujeito-leitor na sua trajetória de vida ou no seu constante vir-a-ser.

Ezequiel Theodoro Silva

Este capítulo será destinado à descrição das sequências básicas, método proposto por Cosson (2014) e que muito contribuiu para que pudéssemos alcançar nosso objetivo de promover o letramento literário na formação do leitor crítico. Ao final explicitaremos nossas análises sobre as produções feitas pelos alunos como culminância do processo interventivo.

### 6.1. Relato do processo interativo nas oficinas

Conscientes de que precisamos de um olhar mais apurado sobre a questão da leitura do texto literário em sala de aula, bem como essa leitura poderia ser realizada preservando as características do texto literário, primamos por desenvolver sequências básicas, propostas por Cosson (2014), com o intuito de garantir que o contato com a leitura da obra literária provocasse interesse desenvolvendo a criticidade do aluno.

As oficinas ocorreram inicialmente com o conto *A moça tecelã*, logo após com a obra *A mulher ramada*, ambos do livro *Doze reis e a moça do labirinto do vento*, e finalizamos com o miniconto *Prova de amor*, do livro *Contos de amor rasgados*.

Há de se destacar que todos os momentos das sequências básicas foram vivenciados na biblioteca da escola que nos serviu de campo de pesquisa. Esse ambiente possibilitou uma melhor integração e interação dos alunos e do pesquisador, pois, nos possibilitou a atmosfera do universo literário, como também fez com que os alunos tivessem acesso aos livros dos quais os contos trabalhados fazem parte.

#### 6.1.1. Oficina com o conto *A moça tecelã*

Para essa sequência básica, em especial, por ser a primeira, cuidamos para que os alunos sentissem o ambiente da biblioteca com a devida importância que o local tem. Afinal, entendemos que a biblioteca é a alma de uma escola, por este motivo decidimos, em comum acordo com a bibliotecária, usar o local em que geralmente são realizadas as mediações de

leitura para desenvolver a primeira intervenção. Em uma mesa estavam dispostos os exemplares da obra *Doze reis e a moça do labirinto do vento*, para que no momento oportuno fossem apresentados para os alunos.

Iniciamos a aula com um vídeo que mostrava o trabalho com o tear. Esse vídeo foi apresentado com o objetivo de mostrar aos alunos o instrumento tear e a atividade manual de tecer com esta máquina. Logo após o vídeo, foram feitos alguns comentários para conferir se tudo tinha sido devidamente entendido. Dando continuidade, falamos brevemente sobre a presença do tear na literatura e a partir deste ponto destacamos a obra *Odisseia* e a personagem Penélope que tecia seu tapete durante o dia e desfazia durante a noite. Muitas ideias foram expostas pelos alunos sobre a questão da atividade manual que conheceram, no caso, a ação de tecer, esclarecemos que essa atividade é desenvolvida em nossa região, especificamente, na cidade de Pesqueira, interior de Pernambuco. Após essa atividade, passamos então para a próxima etapa que foi a introdução.

Após o conhecimento da turma, sobre a atividade de tecer, continuamos afunilando a discussão e aproximando os discentes para a questão literária. Para tanto, apresentamos a escritora Marina Colasanti e seu livro *Doze Reis e a Moça no Labirinto do Vento*, no qual encontra-se o conto que mais adiante foi trabalhado, como também foram mostradas outras obras que estavam expostas, assim como a obra em destaque no local em que as atividades foram desenvolvidas, no caso a biblioteca. Apresentamos a escritora através da leitura de sua biografia e sua imagem expostas em slides. Pontos importantes, como prêmios que a contista recebeu por suas obras, o fato de além de escritora, Colasanti ser formada em artes plásticas e isso fez com que ela ilustrasse alguns de seus livros, foram comentários para que os alunos observassem a importância da escritora para nossa literatura. Quanto ao livro *Doze Reis e a Moça no Labirinto do Vento*, também foi apresentado e manuseado pelos alunos para que eles tivessem contato com a obra em si, na sua totalidade e percebessem no momento em que o conto fosse lido, ser ele integrante daquela obra.

Continuando o percurso, realizamos a leitura do conto *A moça tecelã*. Essa etapa foi dividida em duas partes. No primeiro momento foram distribuídos os textos copiados para os alunos, isto aconteceu pelo fato de a biblioteca não dispor de livros suficientes para todos da turma. Foi realizada a leitura silenciosa finalizando a primeira leitura.

Concluída a leitura silenciosa, fomos para o segundo momento que foi realizado através do processo de contação de história<sup>6</sup>. A bibliotecária da escola, que também é contadora de história, nos auxiliou com seu jeito todo especial de contar para os alunos a narrativa de *A moça tecelã*. Os alunos demonstraram um profundo interesse e atenção durante todo o tempo da contação da história. Esse método de contação de história foi escolhido pelo fato de ser algo diferente durante a aula de Língua Portuguesa, uma maneira de sair da rotina e fazer com que o aluno perceba a arte de ler e contar a obra de arte que é o texto literário. Leitura silenciosa aliada à narração do conto auxiliou no processo de interpretação que foi trabalhado no momento seguinte.

As discussões que ocorreram na interpretação oral serviram de base para o segundo momento interpretativo que foi a produção escrita. Desta feita, foi distribuído o material copiado com a seguinte proposta de produção: “Se você fosse o autor do conto *A moça tecelã* qual seria o final melhor em sua opinião? Escreva-o.”

É importante salientar que as etapas de motivação, introdução e leitura foram realizadas na biblioteca. O momento de produção escrita deu-se na sala de aula.

Ressaltamos que ao término dessa oficina muitos alunos demonstraram interesse na leitura da obra de Marina Colasanti e solicitaram à bibliotecária o empréstimo dos livros da escritora em questão.

#### 6.1.2. Oficina com o conto *A mulher ramada*

Para trabalhar o conto, *A mulher ramada*, enfocamos no trabalho artesanal, uma vez que a personagem do jardineiro utiliza as mãos para dar vida à personagem da roseira. Obviamente não foi falado isso aos alunos neste momento.

Assim, iniciamos a motivação falando sobre uma personalidade especial para a cidade de Caruaru, Mestre Vitalino. Foram afixadas em uma parede da biblioteca imagens com alguns momentos da vida e da obra de Vitalino. Colocamos a importância da arte do barro desenvolvida pelo mestre artesão que até hoje faz com que nossa cidade, Caruaru, e o Alto do Moura (maior centro de artes figurativas das Américas) sejam conhecidos mundialmente. Após toda a conversa sobre Vitalino e seu trabalho artesanal de representar através do barro a figura humana, entre outras figuras, foi proposto um trabalho manual. Distribuímos uma certa

---

<sup>6</sup>Com o intuito de inovar e dinamizar o processo e leitura, decidimos incluir a contação de história para que o efeito do conto fosse melhor captado pelo aluno. Entendemos que “há todo um repertório no modo como se conta [...] que é passível de ser elaborado pelo contador, neste trabalho de conquistar e manter a atenção do seu auditório” (GOTLIB, 1988, p. 13). Por este motivo, a presença da contadora de história nos ofertou uma participação diferente e motivadora na intervenção.

quantidade de argila com os alunos e a proposta foi que cada um tentasse criar um ser humano ideal para ter como companheiro em sua vida. Finalizado o trabalho com o barro, cada aluno expôs o que pretendia com a figura criada.

Para concluir a fase da motivação, apresentamos, em slides, imagens de esculturas formadas com plantas fazendo um paralelo entre as esculturas criadas por jardineiros e a produção artística de Mestre Vitalino.

Dando continuidade às atividades, iniciamos a apresentação das características da obra de Marina Colasanti e abrimos espaço para discussões sobre a mulher na obra da autora. Em slides, foram apresentados tópicos ressaltando as características das personagens femininas criadas pela escritora fazendo com que os alunos percebessem a necessidade de refletir sobre a postura da mulher no nosso cotidiano. Durante esse momento de reflexão, foram apresentadas outras obras de Colasanti, como também o livro *Doze Reis e a Moça no Labirinto do Vento*, no qual se encontra o conto *A mulher ramada*. Para finalizar este momento propomos aos alunos que fizessem a leitura dos livros da escritora que se encontram para empréstimo na biblioteca da escola.

A leitura do conto foi dividida em dois momentos, sendo o primeiro a leitura silenciosa. Como a escola não dispõe do livro em quantidade que atendesse a todos os alunos, optamos por entregar as cópias do conto para cada um deles. Vale ressaltar que antes dos textos serem entregues aos alunos, realizamos uma mobilização de conhecimentos prévios através de perguntas sobre o título do conto e o que eles imaginavam que seria uma mulher ramada.

Após a finalização da leitura silenciosa houve a leitura realizada por uma contadora de histórias para tornar esse momento coletivo mais dinâmico e atrativo para os alunos.

Em sala de aula foi distribuída a proposta de discussão escrita na qual os alunos puderam, individualmente, expor suas considerações sobre o conto trabalhado. Oportunamente a proposta foi: reescreva o conto, *A mulher ramada* de maneira breve, considerando o ponto de vista da personagem Rosamulher.

Os alunos vivenciaram em sala de aula apenas o momento de interpretação escrita, as outras etapas das atividades foram desenvolvidas na biblioteca da escola.

### 6.1.3. Oficina com o conto *Prova de amor*

Para trabalhar este conto, iniciamos nossa discussão com a execução de duas canções, a primeira “Desconstruindo Amélia”, composta por Pitty e Martin, com interpretação da cantora Pitty. A segunda canção foi “Ai, que saudades da Amélia” (Mário Lago e Ataulfo Alves), com interpretação do grupo Demônios da Garoa. Foram distribuídas cópias com as letras das canções para os alunos e logo após foram exibidos os videocliques.

Depois que as canções foram executadas, fizemos alguns questionamentos como: do que falam as músicas? O que vocês perceberam dessa Amélia da música “Desconstruindo Amélia”? O que vocês perceberam dessa Amélia da música “Ai, que saudades da Amélia”? Essas perguntas objetivaram fazer um paralelo entre as atitudes das mulheres descritas nas canções trabalhadas.

A introdução se realizou com a apresentação do livro *Contos de amor rasgados*, no qual se encontra o conto trabalhado. A obra foi apresentada aos alunos e eles puderam manusear e ver que era uma obra diferente dos outros livros de Marina Colasanti por ser composta de minicontos. Isto posto, ressaltamos a inovação da escritora quando da composição do livro em questão.

Distribuímos cópias do miniconto para todos os alunos, isto porque conseguimos apenas um exemplar do livro *Contos de amor rasgados*. Foi feita a leitura silenciosa e, logo após, a pedido dos alunos, o conto foi contado (lido) pela contadora de história. Mesmo sendo um texto breve, a contação foi executada de maneira dinâmica e atrativa para os alunos.

Também falamos sobre a característica do realismo fantástico existente nesse conto, que determinou um sacrifício extremo por parte da mulher. A atitude da personagem masculina foi questionada entre os alunos.

Na etapa interpretativa, prosseguimos com a produção escrita. A proposta foi: dê continuidade ao conto *Prova de amor* dando outro final às personagens.

Destacamos que todas as atividades foram desenvolvidas na biblioteca da escola a pedido dos próprios alunos.

Percebemos que durante o desenvolvimento do processo interventivo, os alunos fizeram questão de participar com contribuições a respeito dos temas abordados nos contos trabalhados enriquecendo assim as discussões.

## 6.2. Análise dos resultados das Oficinas

A partir das observações que fizemos durante e após as aplicações das oficinas com a proposta de sequência básica (COSSON, 2014), conseguimos comprovar que os alunos se sentiram motivados com a leitura dos textos literários, a partir da aplicação da referida proposta.

O simples fato de realizarmos as oficinas na biblioteca fez com que os alunos despertassem para o universo literário e conseqüentemente sentissem a necessidade de expandir esse universo para além dos limites físicos da escola. Esse fato contribuiu para que percebêssemos o acontecimento do letramento literário (COSSON, 2014), sendo vivenciado pelos sujeitos que participaram ativamente do projeto de intervenção.

Durante o planejamento das oficinas, tivemos todo o cuidado em relação à escolha das obras que seriam trabalhadas com os alunos, pois sabíamos que era um público adolescente vivendo uma fase de conflitos e indagações. Por este motivo, optamos por contos que estivessem de acordo com o momento de vida dos sujeitos participantes, na tentativa de facilitar a aceitação da obra literária, uma das características da Estética da Recepção (JAUSS *apud* ZILBERMAN, 1989). Foi assim que nos surgiu a ideia de trabalhar com uma escritora dedicada a obras destinadas ao público juvenil e que abordasse temas atuais e complexo para serem discutidos. Por este motivo escolhemos os contos de Marina Colasanti.

No decorrer das oficinas, tivemos a oportunidade de apresentar novas realidades aos alunos, como também chamar a atenção para a valorização da cultura da nossa cidade, além de abordar temas que fazem parte do cotidiano dos indivíduos analisados. Tudo isso contribuiu para que o aluno percebesse que a leitura do texto literário não é apenas uma decodificação de palavras e sim uma leitura que o leva a refletir sobre sua realidade, tendo a oportunidade de dialogar com as ideias contidas no texto e a partir desse diálogo começar a pensar na realidade na qual ele está inserido.

Gostaríamos de ressaltar que com a aplicação da sequência básica nas oficinas nos asseguramos em garantir que a realização das etapas cumprisse com as determinações de Cosson (2014), no que diz respeito ao tempo de realização, o que também contribuiu para que os alunos participassem ativamente do processo, pois perceberam o dinamismo e otimização das atividades elaboradas.

Com a realização das oficinas, comprovamos que os alunos começaram a perceber que a leitura do texto literário revela a capacidade de argumentar que cada um detém. Isto foi

captado em cada análise que foi feita, desde as personagens, passando pela análise da obra literária e suas características até chegarmos aos temas abordados, gerando discussões que contribuíram para o fortalecimento da leitura crítica do sujeito partícipe da pesquisa, como também de todos os alunos da turma.

## CAPÍTULO VII – ANÁLISE DO PRODUTO DAS OFICINAS

O produto dessas oficinas são as produções escritas dos alunos que foram elaboradas com a finalidade de desenvolver a leitura do texto literário e o senso crítico dos participantes da pesquisa, fazendo-os perceber que, além da interpretação do texto literário, sua leitura nos proporciona prazer.

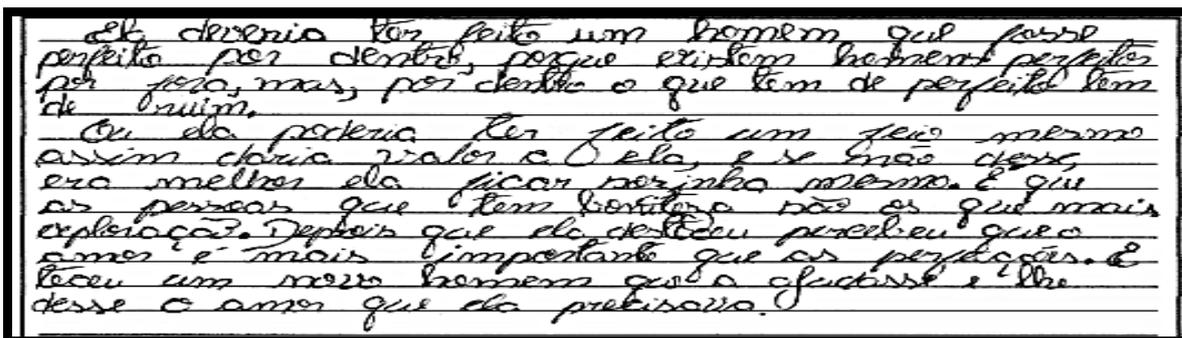
### 7.1. Produto da Oficina com o conto *A Moça Tecelã*

Para cada oficina básica desenvolvida, elaboramos uma proposta de produção textual que compôs o nosso *corpus*. Para este fim, selecionamos os textos dos alunos partícipes que foram identificados no capítulo cinco. Selecionamos dez produções correspondentes a cada conto trabalhado, formando assim trinta interpretações escritas.

Na primeira oficina, elaboramos a seguinte proposta: Se você fosse o autor do conto *A moça tecelã* qual seria o final melhor em sua opinião? Escreva-o.

De acordo com a proposta, os alunos produziram interpretações que serão apresentadas a seguir. Salientamos que na digitação preservaremos a escrita do aluno optando por não realizar as adequações de acordo com a Norma Padrão da Língua Portuguesa. Consideramos que essa opção preserva a autenticidade da produção do partícipe.

Figura 1. P1



Texto I - P1

### Digitação do texto: P1

Ela deveria ter feito um homem que fosse perfeito por dentro, porque existem homens perfeitos por fora, mas, por dentro o que tem de perfeito tem de ruim.

Ou ela poderia ter feito um feio mesmo assim daria valor a ela, e se não desse, era melhor ela ficar sozinha mesmo. É que as pessoas que tem boniteza são os que mais exploração. Depois que ela desteceu percebeu que o amor é mais importante que as perfeições. E teceu um novo homem que a ajudasse e lhe desse o amor que ela precisava.

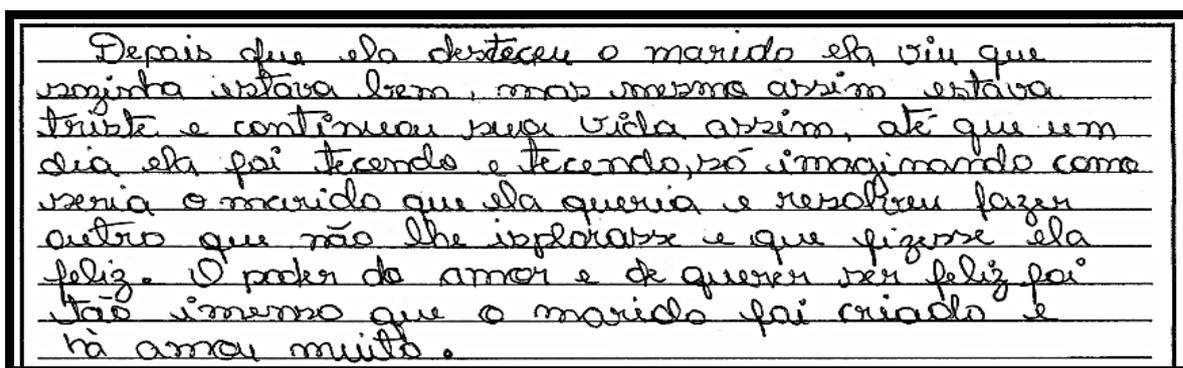
*A priori*, observamos que o participante não atendeu às características do gênero textual conto, mesmo a proposta solicitando um fim diferente para o texto lido. Porém, verificamos que o participante produziu um texto argumentativo no qual expôs sua opinião direta a partir da leitura do conto trabalhado, neste caso o texto literário auxiliou ao leitor a enriquecer a sua percepção de mundo, como nos afirma Candido (2002).

**P1** entendeu que a personagem Moça Tecelã errou por ter idealizado um homem perfeito fisicamente, desvalorizando sua personalidade. Neste caso, o imaginário social do leitor está atrelado ao campo psicológico (psique), conceituado por Losada (2009), no momento em que esse participante faz um juízo de valor defendendo que as “imperfeições” podem ser aceitas em um ser humano.

Quando propõem que a protagonista da história crie um novo marido, o aluno recebe a obra literária e amplia seus horizontes de interpretações corroborando a ideia de Jauss e Iser (*apud* ZILBERMAN, 1989).

A ideia de amor como base para preservar o relacionamento amoroso e a autovalorização que identificamos nas respostas do questionário prévio<sup>7</sup> de **P1** foi mantida após a leitura do conto, isto nos fez perceber que o imaginário social do participante auxiliou-o na leitura crítica da obra literária, pois ela tem como característica também instigar o leitor a apoiar as ideias contidas no texto literário, como afirma Candido (2002).

Figura 2. P2



Depois que ela desistiu o marido ela viu que  
sua vida estava bem, mas mesmo assim estava  
triste e continuou sua vida assim, até que um  
dia ela foi tecendo e tecendo, só imaginando como  
seria o marido que ela queria e resolveu fazer  
outro que não lhe explorasse e que fizesse ela  
feliz. O poder do amor e de querer ser feliz foi  
tão imenso que o marido foi criado e  
há amor muito.

Texto I - P2

Digitação do texto: **P2**

<sup>7</sup>Ressaltamos que a apresentação e os resultados do questionário prévio encontram-se no capítulo cinco deste trabalho.

*Depois que ela desteceu o marido ela viu que sozinha estava bem, mas mesmo assim estava triste e continuou sua vida assim, até que um dia ela foi tecendo e tecendo, só imaginando como seria o marido que ela queria e resolveu fazer outro que não lhe isplorasse e que fizesse ela feliz. O poder do amor e de querer ser feliz foi tão imenso que o marido foi criado e há amou muito.*

Podemos afirmar que **P2** atendeu ao gênero proposto e expressou sua opinião seguindo a ideia do texto. O fantástico, conceituado por Todorov (2014), foi preservado quando o participante deu continuidade ao ato de tecer fazendo com que a personagem criasse outro marido.

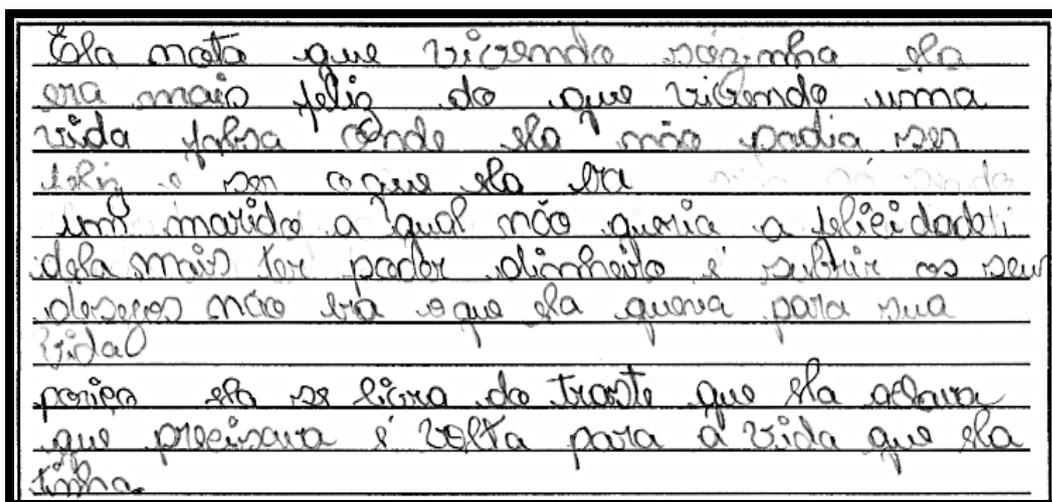
O imaginário social apresentado no texto está de acordo com o pensamento da coletividade (BACZKO *apud* ESPIG, 2003). Este pensamento coletivo, por sua vez, está ligado ao conceito patriarcal de que a mulher só pode ser feliz mediante a sua convivência com um homem, pensamento discutido por Colasanti (1981).

No final do texto, percebemos a necessidade de ressaltar o valor do amor na vida do ser humano. O amor que tudo pode e que transforma a realidade com o seu poder. Essa ideia já havia sido demonstrada quando na resposta do questionário prévio, confirmando que o imaginário social do partícipe auxiliou na leitura crítica sobre o texto literário.

Assim percebemos que o participante pôs em sua produção um final usando seus próprios conhecimentos para alterar a vida da protagonista da história. Dessa forma, **P2** fez uso de uma função do texto literário segundo a Estética da Recepção (JAUSS *apud* ZILBERMAN, 1989).

Notamos assim que o aluno pode ter retratado suas próprias atitudes diante de uma situação semelhante à da personagem do conto trabalhado, revelando a contextualização presentificadora (COSSON, 2014), revelando assim que para ela a realidade pode ser mudada a partir do amor e da persistência.

Figura 3. P3



Texto I - P3

Digitação do texto: P3

*Ela nota que vivendo sozinha ela era mais feliz do que vivendo uma vida falsa onde ela não podia ser feliz e ser o que ela era não só sendo um marido a qual não queria a felicidade dela mais ter poder dinheiro e suprir os seus desejos não era o que ela queria para sua vida porção ela se livra do traste que ela achava que precisava e volta para a vida que ela tinha.*

**P3** deu continuidade ao gênero proposto deixando clara a ideia de um imaginário social com base em suas ideias próprias, sendo assim exemplo de estratificação não regular (LOSADA, 2009). Neste caso, observamos a ideia de que a mulher não precisa de um homem para ser feliz. Pelo menos, não um homem que a explore e que pense em tirar vantagem dessa mulher em benefício próprio, pensamento que remete ao feminismo, consoante a Perrot (2017), como já foi visto.

Importante frisar a possível revolta da leitora diante da figura masculina exploradora da figura feminina. Essa revolta, com tom de desprezo, nos foi revelada com a palavra “TRASTE”, muito comum no Nordeste, o que remete à contextualização presentificadora de acordo com Cosson (2014) e a ativação do conhecimento prévio, segundo apregoam Cosson e Souza (2010).

O final condizente com a possível realidade de **P3** faz com que o participante dê voz à segunda tese da Estética da Recepção por ter feito uso de experiência prévia, fazendo com que a obra se tornasse mais “significativa no pensamento estético e social do indivíduo [...]”, (JAUSS *apud* ZILBERMAN, 1989).

Salientamos que o imaginário social que P3 utilizou para a leitura crítica do texto condiz com as respostas dadas ao questionário prévio.

Figura 4. P4

É quando ela saiu da cama sem calçar as sandalhas para não acordar seu marido, subiu a longa escada da torre, sentou-se no tear e começou pensar no marido dela ela foi pensando bem e vendo que ele não era o príncipe dela ela ficou muito triste e se desmanchou em lágrimas e ela percebendo que ele não ajudava em nada só a explorava. Então ela novamente foi se deitar esperou o dia amanhecer e na hora do almoço conversou com ele ela desabafou tudo mais tudo mesmo e ele começou ver que aquilo estava mesmo fazendo mal a ela então ele lhe pediu desculpas e prometeu que iria tentar mudar os jeitos dele, ela aceitou e eles voltaram a almoçar e anoesseu eles estavam indo se deitar quando de repente ele chamou-lá para ir para o tear e disse que iria lhe ajuda-lá a terminar o que tinha pra fazer e ali ela abriu um sorriso de orelha a orelha e foi com ele mais tarde eles terminaram tudo e foram se deitar. No dia seguinte ele lhe ajudou novamente e o tempo foi se passando e ele já não era mais aquele homem (explorador) e ela com o passar do tempo foi amando mais ele. A moça espalhava para a cidade toda que tinha o seu príncipe. E eles viveram suas vidas.

Texto I - P4

#### Digitação do texto: P4

E quando ela saiu da cama sem calçar as sandalhas para não acordar seu marido, subiu a longa escada da torre, sentou-se no tear e começou pensar no marido dela ela foi pensando bem e vendo que ele não era o príncipe dela ela ficou muito triste e se desmanchou em lágrimas e ela percebendo que ele não ajudava em nada só a explorava. Então ela novamente foi se deitar esperou o dia amanhecer e na hora do almoço conversou com ele ela desabafou tudo mais tudo mesmo e ele começou ver que aquilo estava mesmo fazendo mal a ela então ele lhe pediu desculpas e prometeu que iria tentar mudar os jeitos dele, ela aceitou e eles voltaram a almoçar e anoesseu eles estavam indo se deitar quando de repente ele chamou-lá para ir para o tear e disse que iria lhe ajuda-lá a terminar o que tinha pra fazer e ali ela abriu um sorriso de orelha a orelha e foi com ele mais tarde eles terminaram tudo e foram se deitar. No dia seguinte ele lhe ajudou novamente e o tempo foi se passando e ele já não era mais aquele homem (explorador) e ela com o passar do tempo foi amando mais ele.

A moça espalhava para a cidade toda que tinha o seu príncipe. E eles viveram suas vidas.

Constatamos que **P4** atendeu às características do gênero proposto e com isso o participante expressou a significação que do texto lido, desta forma o leitor evidencia o aspecto que o conto que é o de “quebrar os limites e ir além da história que conta” (CORTÁZAR, 2013).

Quanto ao imaginário social de **P4** inferimos que segue a ideia de imaginário coletivo (LEVI-STRAUSS *apud* SERBENA, 2003), uma vez que o participante expressa a submissão da mulher que é devotada ao homem a ponto de sair da cama descalça para não acordar (incomodar) o marido, verificamos o pensamento patriarcal de condição social da mulher, (MORGANTE; NADER, 2014). Porém, a personagem que foi descrita, começa a refletir sobre a vida que tem e percebe não estar satisfeita com o tipo de homem que seu marido revelou ser, como também não estava satisfeita com a vida que ele lhe ofertava. Assim a ideia de repensar a condição da personagem tecelã mostra que o conceito patriarcal está sendo reformulado pelo participante, condizendo assim com o pensamento de Castells (2000).

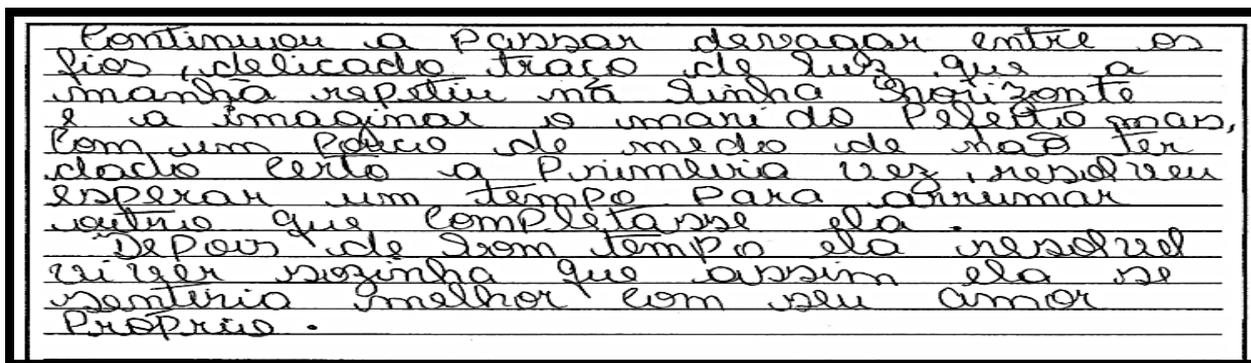
Contrária à ideia de mulher que repensa sua vida, o participante revela o pensamento patriarcal conservador sobre o papel da mulher quando no uso da palavra “PRÍNCIPE”, reiterando esse pensamento com a passagem “A MOÇA ESPALHAVA PARA A CIDADE TODA QUE TINHA O SEU PRÍNCIPE”. Essa é a ideia de que mulher vive feliz se for acompanhada de um homem que a ame e que cuide dela, precisando ainda que seja comprovada pela sociedade para que todos percebam o valor da figura feminina, essa ideia do partícipe ressalta a fala de Colasanti (1981).

Inferimos que o diálogo foi usado por **P4** assim como o tear foi usado no texto original, pois foi com a conversa sincera que a personagem feminina conseguiu refazer, recriar o homem com quem ela sempre sonhou. Neste caso, inferimos a substituição do fantástico, Todorov (2014) para pôr um elemento real, no caso o diálogo.

Com esses pontos destacados, atentamos para a aceitação da obra pelo leitor fazendo com que ele expandisse o seu “horizonte de expectativas” (JAUSS *apud* ZILBERMAN, 1989), quando a partir das ações das personagens observamos a maneira de pensar do leitor.

Inferimos que as respostas que foram apresentadas por **P4** no questionário prévio são condizentes com o que foi analisado em sua produção, no caso um imaginário corroborou a leitura crítica do leitor para o texto literário.

Figura 5. P5



Texto I - P5

Digitação do texto: P5

*Continuou a passar devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha horizonte e a imaginar o marido perfeito mas, com um pouco de medo de não ter dado certo a primeira vez, resolveu esperar um tempo para arrumar outro que completasse ela.*

*Depois de bom tempo ela resolveu viver sozinha que assim ela se sentiria melhor com seu amor próprio.*

**P5** desenvolveu o gênero e optou por preservar a linguagem literária promovendo a interação, o diálogo com o texto, como afirma Cosson (2014). Essa relação estabelecida com

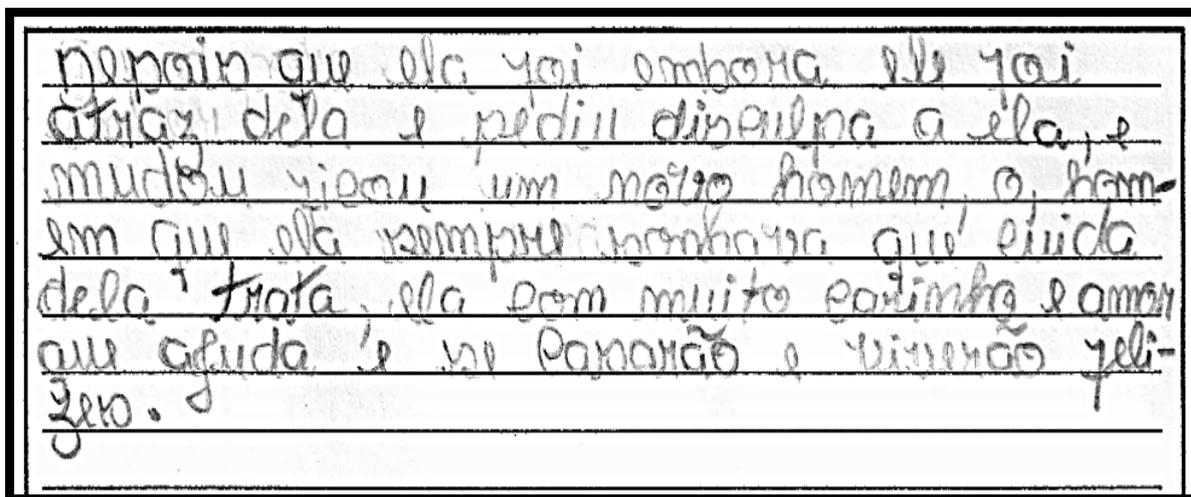
o conto lido demonstrou que o participante tornou a obra mais significativa para seu conhecimento estético, revelando o conceito da Estética da Recepção (JAUSS *apud* ZILBERMAN, 1989).

A imagem do marido perfeito e homem que complete a mulher nos remetem ao imaginário social no qual as concepções são passadas através das gerações, conforme Levi-Strauss (*apud* SERBENA, 2003). A ideia de “homem perfeito” exposta por **P5** consiste na formação patriarcal da família, consoante a Morgante e Nader (2014), bem como a ideia religiosa da mulher que vem do homem, discutida por Perrot (2017) por isso o masculino completa o feminino e daí vem “outro que completasse ela” como coloca o participante.

Chamou-nos a atenção a questão de ao finalizar a produção o participante fazer um desfecho diferente das ideias expostas no decorrer da produção, assim revelou a ideia feminista de mulher independente, de acordo com Perrot (2017), como também expôs a contextualização presentificadora de Cosson (2014), uma vez que inferimos que na realidade social de **P5** a mulher pode viver bem sozinha.

O desfecho produzido pelo partícipe está de acordo com as respostas que ele atribui ao questionário prévio, fazendo-nos constatar que a leitura crítica do texto literário foi feita com o auxílio de seu imaginário social.

Figura 6. P6



Texto I - P6

Digitação do texto: P6

*Depois que ela foi embora ele foi atrás dela e pediu desculpa a ela, e mudou ficou um novo homem, o, o homem que ela sempre sonhava que cuida dela trata, ela com muito carinho e amor que ajuda e se casarão e viverão felizes.*



*Depois que ela desteceu o marido ela começou uma vida melhor sem ele, logo depois encontrou um novo marido que não explorava ela e com ele ela estava vivendo uma vida tranquila com ele e assim conseguiu realizar seu sonho de ter filhos e assim teve uma vida como ela sempre quis com seu marido e seus filhos.*

O participante desenvolveu seu texto mantendo as características do gênero, porém sem a linguagem literária, optou pela linguagem coloquial e objetiva.

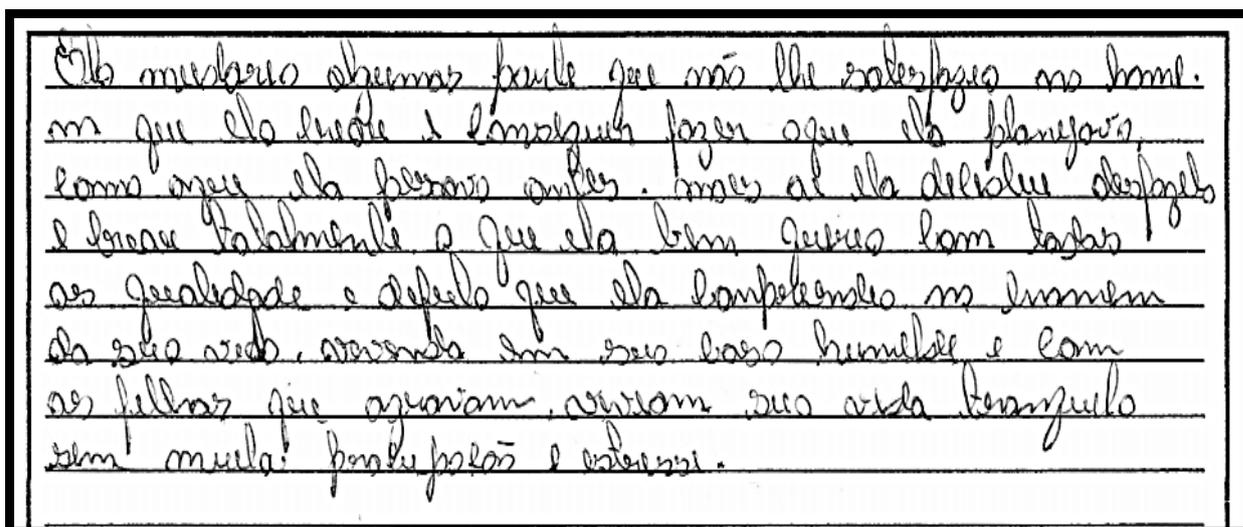
Seguindo um modo conciso de expor suas ideias, **P7** constrói um final racional. Simplesmente a mulher consegue perceber que a vida sem o esposo estava bem melhor. Logo após a situação se modifica com o surgimento de um novo marido, porém desta vez o homem é o que auxilia a mulher e formam uma família. Com essas ideias expostas pelo participante, percebemos que o imaginário social foi criado através de pensamento particular (psique), de acordo com o que diz Castoriadis (2007). Inferimos que quando o participante cria uma personagem masculina que ajuda a mulher está fazendo uso do conceito de gênero que defende a homogeneidade dos seres, como nos fala Louro (2010).

O texto produzido pelo participante nos permite inferir que ele tenta entender a vida através da razão de maneira a simplificar os problemas que possam surgir no cotidiano. Isto significa que a contextualização presentificadora (COSSON, 2014) foi importante na interpretação da obra lida.

O desfecho dado ao conto no qual o homem muda de atitude e ajuda a Moça tecelã demonstra que o aluno faz uso dos costumes contemporâneos expande o horizonte de expectativas (JAUSS *apud* ZILBERMAN, 1989), como também se explica pela Estética da Recepção quando Jauss (*apud* ZILBERMAN, 1989) alude ao fato de que a obra literária renova seu sentido “de acordo com a realidade e necessidades da época em que está sendo lida (sincronia)”.

De acordo com as respostas do questionário prévio, percebemos que o imaginário social de **P7** foi auxílio para a leitura crítica do texto literário, pois suas respostas se tornam evidentes em sua produção escrita.

Figura 8. P8



Texto I - P8

Digitação do texto: P8

*Ela mudaria algumas parte que não lhe satisfas no homem que ela criou e conseguir fazer o que ela planejava, como oque ela pensava antes. Mais ai ela decidiu desfazer e criou totalmente o que ela bem queria com todas as qualidade e defeito que ela compreendia no homem da sua vida. Vivendo em sua casa humilde e com as filhas que adoravam, viviam sua vida tranquila sem muita preocupação e estresse.*

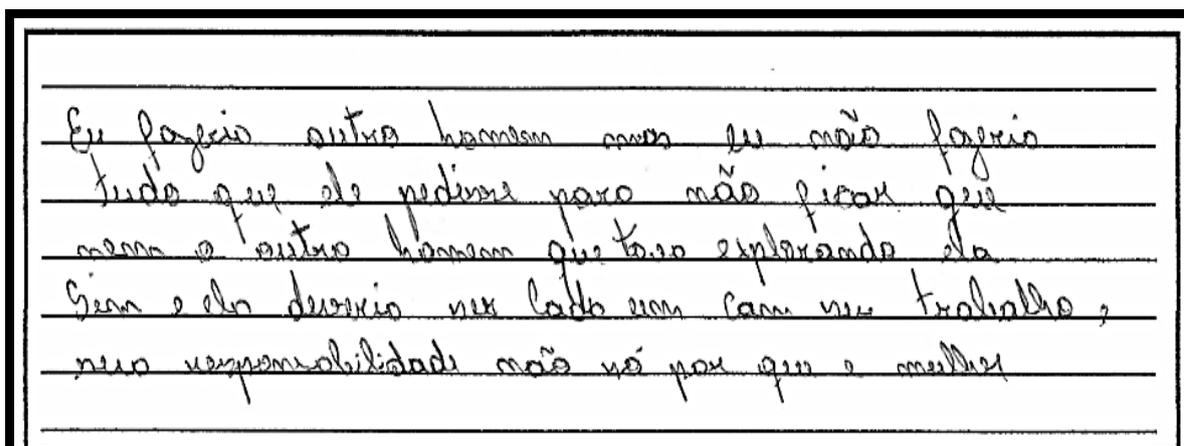
O participante conseguiu desenvolver o gênero proposto, porém fazendo uso de uma linguagem coloquial. Inferimos que o fantástico, de acordo com Todorov (2014), foi mantido quando na produção o aluno usa “ela criou”, “decidiu desfazê-lo”, criou totalmente”.

Constatamos neste texto que **P8** considera a questão de não existir ser humano perfeito, todos os humanos possuem qualidades e defeitos, por este motivo a personagem feminina só conseguiu ser feliz quando considerou a questão do ser humano real, ou seja, com virtudes e falhas em sua formação. Isso evidencia um imaginário social que tem por base o primeiro “estrato natural” conceituado por Castoriadis (*apud* MEIRA, 2010), que “corresponde à organização natural-biológica análoga à sua própria organização enquanto ser vivo”.

Assim o leitor fez uso de seus conhecimentos prévios, consoante Cosson e Souza (2010), como também atende ao conceito de experiência prévia, segunda tese da Estética da Recepção, conforme Jauss (*apud* ZILBERMAN, 1989), na qual a obra lida tornou-se mais significativa socialmente para o partícipe.

Dessa forma, percebemos que o imaginário social contribuiu para a leitura crítica de P8, uma vez que ao responder ao questionário prévio o aluno demonstrou que cada indivíduo precisa respeitar as diferenças do outro.

Figura 9. P9



Texto I - P9

Digitação do texto: P9

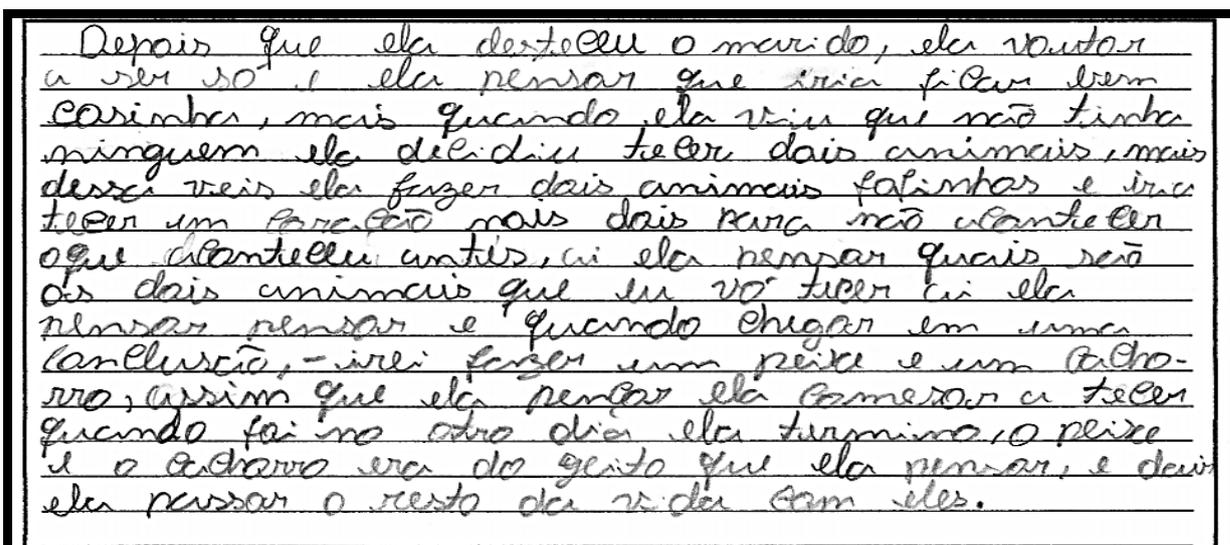
*Eu fazeia outro homem mas eu não fazeia  
tudo que ele pedisse para não ficar que nem o outro homem que tava explorando ela  
Sim e ela deveria ser cada um com seu trabalho e sua responsabilidade não só por que e  
mulher*

O aluno não desenvolveu o gênero proposto, expressou sua interpretação em um texto argumentativo com o uso de linguagem coloquial. Porém, vale ressaltar que a ideia do fantástico, de Todorov (2014), surgiu quando o participante afirmou que faria outro homem. Como consequência dessa atitude do leitor, constatamos que também o horizonte de expectativa (JAUSS *apud* ZILBERMAN, 1989,) foi evidenciado, pois ao ler a obra o participante fez alterações que julgou necessárias ao texto.

Mesmo não atendendo à proposta de produção, conseguimos entender que o imaginário social de **P9** está ligado ao conjunto de representações coletivas, de acordo com Baczkó (*apud* ESPIG, 2003). Quando o leitor afirma que o correto é que o homem e a mulher deveriam cumprir, cada um, com suas obrigações, faz uso das ideias contemporâneas de igualdade de gêneros, conforme Louro (2010).

Constatamos que o imaginário social identificado nas respostas do questionário prévio solidificou-se na leitura crítica feita por P9, como as ideias de homogeneidade do ser humano na sociedade.

Figura 10. P10



Depois que ela desteceu o marido, ela voutor a ser só e ela pensar que iria ficar bem cosinha, mais quando ela viu que não tinha ninguém ela decidiu tecer dois animais, mais dessa vez ela fazer dois animais fofinhos e iria tecer um coração mais dois para não acontecer oque aconteceu antes, ai ela pensar quais são os dois animais que eu vó tecer ai ela pensar pensar e quando chegar em uma conclusão, - irei fazer um peixe e um cachorro, assim que ela pensar ela começar a tecer quando foi no outro dia ela termino o peixe e o cachorro era do jeito que ela pensar, e depois ela passar o resto da vida com eles.

Texto I - P10.

Digitação do texto: P10

*Depois que ela desteceu o marido, ela voutor a ser só e ela pensar que iria ficar bem cosinha, mais quando ela viu que não tinha ninguém ela decidiu tecer dois animais, mais dessa vez ela fazer dois animais fofinhos e iria tecer um coração nois dois para não acontecer oque aconteceu antes, ai ela pensar quais são os dois animais que eu vó tecer ai ela pensar pensar e quando chegar em uma conclusão, - irei fazer um peixe e um cachorro, assim que ela pençar ela começar a tecer quando foi no outro dia ela termino o peixe e o cachorro era do jeito que ela pensar, e depois ela passar o resto da vida com eles.*

**P10** desenvolveu o gênero proposto preservando característica do conto como o fantástico conceituado por Todorov (2014), isso se tornou evidente quando o aluno diz que a personagem Moça tecelã (a quem trata por “ela”) criou o peixe e o cachorro, com coração, para fazer-lhe companhia. Essa ação do leitor revela o horizonte de expectativa e a realização na leitura do texto literário da segunda tese da Estética da Recepção, ambos elaborados por Jauss (*apud* ZILBERMAN, 1989), pois o texto foi recebido pelo aluno de maneira significativa de acordo com seu pensamento estético e social.

Além dos pontos mencionados, inferimos que com a criação dos animais para companheiros revalida a ideia patriarcal de mulher dependente que não consegue ser feliz por si mesma, ponto de vista de Colasanti (1981). Isso nos revela um imaginário social com base em ideias que fazem parte da “universalidade da mente humana” (LEVI-STRAUSS *apud* SERBENA, 2003).

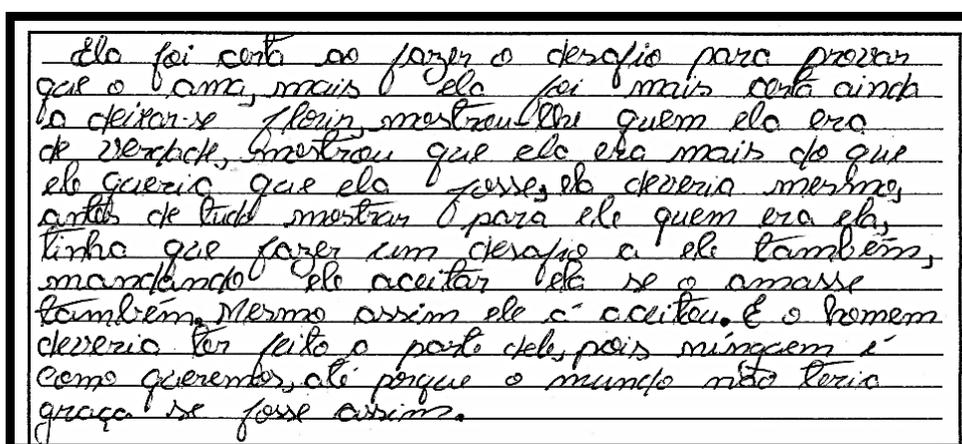
Vimos que o imaginário social contribuiu na leitura crítica do texto literário, pois as respostas de P10 ao questionário prévio evidenciaram que ele possui uma visão patriarcal da mulher.

## 7.2. Análise das produções da oficina com o conto *A mulher ramada*

Para a obra *A mulher ramada*, produzimos uma proposta na qual o foco narrativo do conto fosse levado em consideração no momento da interpretação. Isto posto, fizemos a seguinte proposta: reescreva o conto, *A mulher ramada*, de maneira breve, considerando o ponto de vista da personagem Rosamulher.

Obtivemos, assim, as seguintes compreensões:

Figura 11. P1



Texto II - P1

### Digitação do texto II: P1

*Ela foi certa ao fazer o desafio para provar que o ama, mais ela foi mais certa ainda a deixar-se florir, mostrou-lhe quem ela era de verdade, mostrou que ela era mais do que ele queria que ela fosse, ela deveria mesmo, antes de tudo mostrar para ele quem era ela, tinha que fazer um desafio a ele também, mandando ele aceitar ela se o amasse também. Mesmo assim ele a aceitou. E o homem deveria ter feito o parte dele, pois ninguém é como queremos, até porque o mundo não teria graça se fosse assim.*

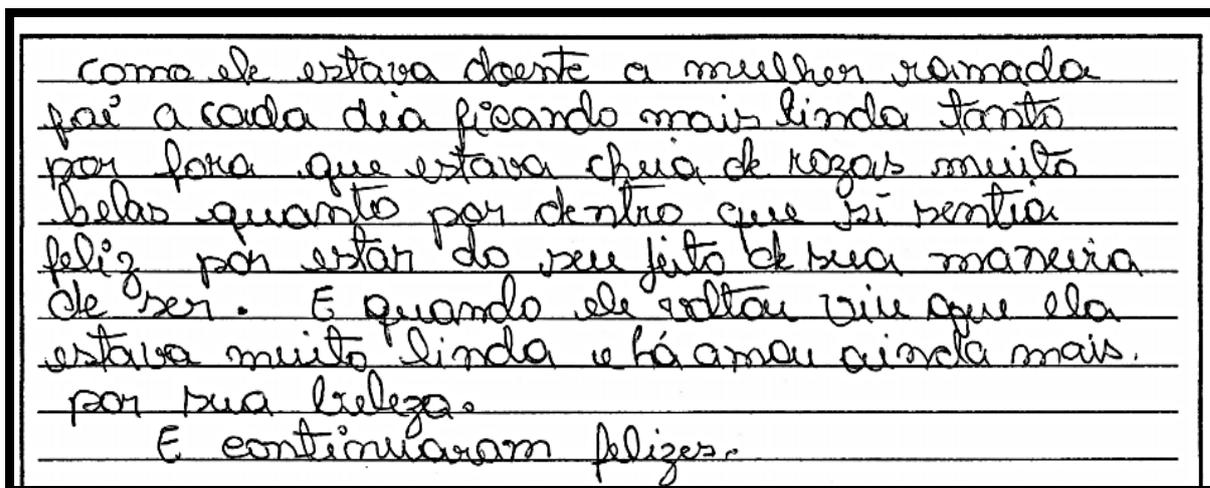
O participante não atendeu ao direcionamento da atividade de produção, como também não produziu o gênero proposto, expondo suas ideias em um texto argumentativo.

Diante das ideias contidas na produção de **P1**, inferimos que o seu imaginário social está de acordo com ideias contemporâneas ligadas ao psicológico (psique), pois o participante usou dos “princípios particulares” (LOSADA 2009), para expressar suas ideias sobre o respeito às diferenças do outro.

O partícipe fez uso dos seus conhecimentos prévios, defendidos por Cosson e Souza (2010) e das experiências prévias, conforme Jauss (*apud* ZILBERMAN, 1989), quando se refere ao fato de que o homem precisa aceitar a mulher como ela é.

Ficou evidente que o imaginário social auxiliou o leitor a fazer uma leitura crítica do texto literário, pois de acordo com as respostas dadas por P1 ao questionário prévio o que prevaleceu foi a questão do ser humano se valorizar e não se deixar inferiorizar pelo seu companheiro.

Figura 12. P2



Texto II - P2

#### Digitação do texto II: P2

*Como ele estava doente a mulher ramada foi a cada dia ficando mais linda tanto por fora que estava cheia de rozas muito belas quanto por dentro que si sentia feliz por estar do seu jeito de sua maneira de ser. E quando ele voltou viu que ela estava muito linda e há amou ainda mais por sua beleza.*

*E continuaram felizes.*

Constatamos que **P2** não atendeu ao direcionamento da proposta de produção, porém desenvolveu o gênero conto criando outro final. Salientamos que o narrador do texto base foi preservado, no caso narrador observador. O fantástico, de acordo com Todorov (2014), foi mantido com a ação da personagem de se deixar florir.

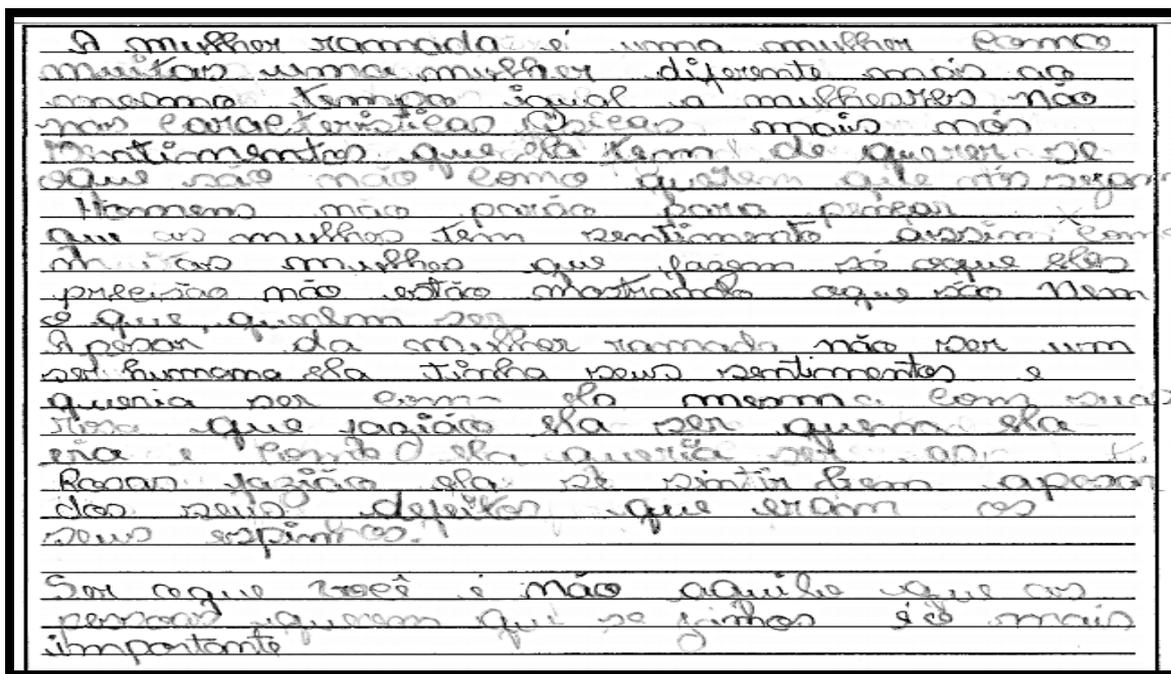
O imaginário social que percebemos foi pautado na ideia do estrato natural de Castoriadis (*apud* MEIRA, 2010), pois foi exaltada a condição da natureza humana biológica na passagem “*si sentia feliz por estar do seu jeito de sua maneira de ser*”.

Nessa produção, destacamos a questão da mulher começar a ser feliz na ausência do homem de quem ela dependia. Na verdade, a ausência do jardineiro possibilitou a oportunidade de Rosamulher ter coragem de ser quem ela de fato era. Isso nos faz perceber a presença de ideias feminista, o que remete à frase de Beauvoir (1980) “ninguém nasce

mulher, torna-se mulher”. Com esse pensamento de **P2**, percebemos a recepção proveitosa da obra literária, ratificado pelo horizonte de expectativas defendido Jauss (*apud* ZILBERMAN, 1989).

Em suas respostas ao questionário prévio, **P2** fez referência a não mudar a personalidade para agradar um parceiro no relacionamento amoroso, o que se fez perceber também em sua produção escrita. Portanto, inferimos que o imaginário social corroborou a leitura crítica do texto literário realizada pelo leitor.

Figura 13. P3



Texto II - P3

#### Digitação do texto II: P3

*A mulher ramada é uma mulher como muitas uma mulher deferente mais ao mesmo tempo igual a mulheres não nas características físicas mais nós sentimentos que ela tem de querer se o que são não como querem que nós sejamos*

*Homens não parão para pençar que as mulheres tem sentimento assim como muitas mulheres que fazem só ouque eles precisão não estão mostrando ouque são nem o que, querem ser*

*Apesar da mulher ramada não ser um ser humana ela tinha seus sentimentos e queria ser como ela mesma com suas rosa que fazião ela ser quem ela era e como ela queria ser*

*Rosas fazião ela se sentir bem apesar dos seus defeitos que eram os espinhos.*

*Ser ouque você é não aquilo que as pessoas querem que se jamos é o mais importante.*

**P3** não desenvolveu a atividade proposta e não desenvolveu o gênero solicitado, no caso, o participante desenvolveu suas ideias através de um texto argumentativo.

Pois bem, o imaginário social que pudemos destacar é o que condiz com a ideia de representações de ideias coletivas de Baczko (*apud* ESPIG, 2003). Esse texto reflete o pensar crítico da aluna sobre a condição da mulher que é igual a todas as outras, porém tem

características que a torna diferente. Ou seja, a consciência da singularidade humana dentro da coletividade. Esse pensamento está de acordo com o conceito de gênero (LOURO, 2010), sustentado na ideia de homogeneidade do ser humano sem distinção de personalidade ou papéis sociais.

Fazendo uso de experiências prévias, o partícipe defende suas ideias de igualdade social, permitindo que a obra lida seja significativa ao pensamento social que ele possui.

As respostas do questionário prévio de **P3** revelam que ele manteve suas ideias de liberdade, sendo assim o imaginário social foi colaborativo na leitura crítica que esse leitor fez do texto literário.

Figura 14. P4

Estava eu no jardim mim achava uma das flores mais bonitas mais eu tinha um pequeno problema o meu jardineiro Aah o meu jardineiro não gostava do meu jeito de ser toda vez que eu começava se encher de folhas lindas meu jardineiro cortava eu ficava tão triste de perceber que aquela pessoa que eu tanto gostava não gostava de mim do jeito que eu era e toda vez que ele mim aparava era um dia de tristeza pra mim! Sim eu entendo que achava que estava mim fazendo bem eu entendo que ele só gostava daquele jeito eu também entendo que ele só queria cuidar de mim, mas de tanto ele só cuidar mim ele esqueceu de cuidar mais dele então ele adoeceu e infelizmente ele não conseguiu mais cuidar de mim então como ele não conseguia sair da cama minhas folhas lindas foram crescendo novamente e eu fui amando passar por aquele momento lindo eu mim achava maravilhosa. Então meu jardineiro melhorou e foi correndo cuidar de mim mais eu tinha ficado tão linda que nem ele resistiu mais ele gostou tanto daquele novo jeito dela que acabou aceitando e por fim eu se mim achava linda e ele também então nós dois ficamos felizes.

Moral da história: Deixe seu companheiro primeiro mostra oque ele é pra depois você quere mudar o jeito dele (a).

Texto II - P4

#### Digitação do texto II: P4

*Estava eu no jardim mim achava uma das flores mais bonitas mais eu tinha um pequeno problema o meu jardineiro Aah o meu jardineiro não gostava do meu jeito de ser toda vez que eu começava se encher de folhas lindas meu jardineiro cortava eu ficava tão triste de perceber que aquela pessoa que eu tanto gostava não gostava de mim do jeito que eu era e toda vez que ele mim aparava era um dia de tristeza pra mim! Sim eu entendo que achava que estava mim fazendo bem eu entendo que ele só gostava daquele jeito eu também entendo que ele só queria cuidar de mim, mas de tanto ele só cuidar mim ele esqueceu de cuidar mais dele então ele adoeceu e infelizmente ele não conseguiu mais cuidar de mim então como ele não conseguia sair da cama minhas folhas lindas foram crescendo novamente e eu fui amando passar por aquele momento lindo eu mim achava maravilhosa.*

*Então meu jardineiro melhorou e foi correndo cuidar de mim mais eu tinha ficado tão linda que nem ele resistiu mais ele gostou tanto daquele novo jeito dela que acabou aceitando e por fim eu se mim achava linda e ele também então nós dois ficamos felizes.*

*Moral da história: Deixe seu companheiro primeiro mostra oque ele é pra depois você quere mudar o jeito dele (a).*

Interessante perceber que **P4** atendeu à proposta de produção, como também à solicitação de produzir o texto sob a perspectiva da personagem Rosamulher, porém incluiu uma característica que faz parte de outro gênero literário, no caso, a fábula. Essa atitude nos remete à ideia de o conto poder assumir características de outros gêneros, pois, segundo Cortázar (2013), essa característica “nasce de um repentino estranhamento, de um deslocar-se que altera o regime ‘normal’ da consciência.” Inferimos a possibilidade de que o participante fez uso de seus conhecimentos prévios, para transmitir um ensinamento e por isso percebeu que a melhor maneira seria através de uma moral no texto.

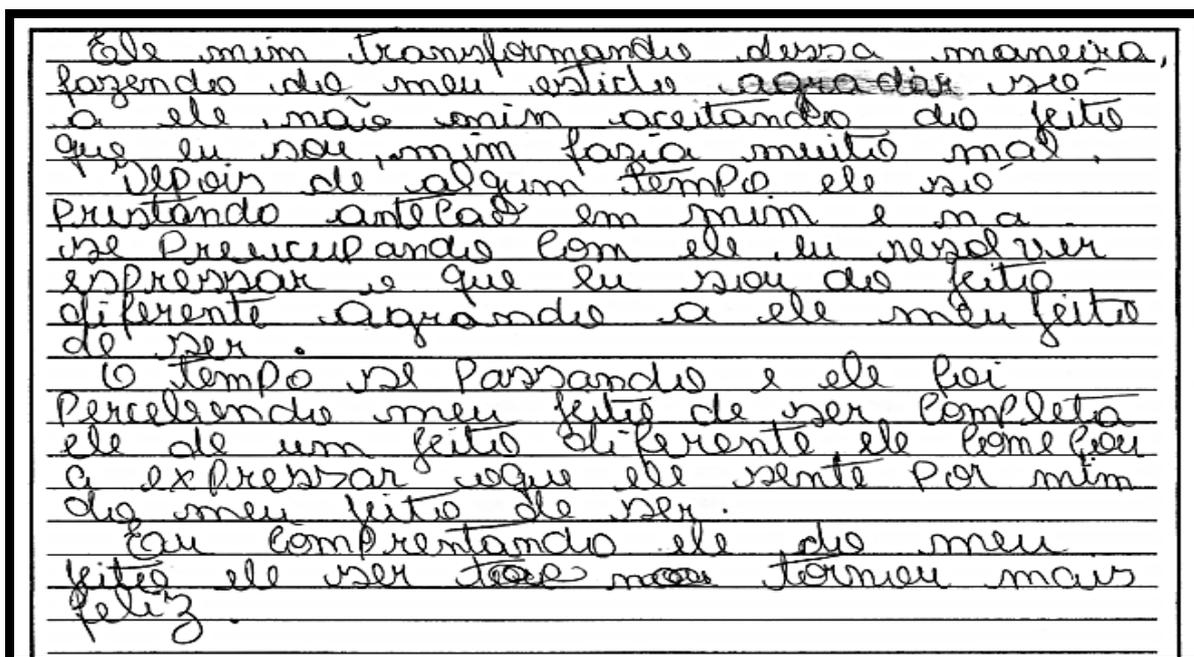
O fantástico, consoante a Todorov (2014), foi preservado, assim como a linguagem literária do texto, mantendo assim suas características, favorecendo o pensamento estético do leitor definido por Jauss (*apud* ZILBERMAN, 1989).

O imaginário social tem por base a preservação da natureza biológica do ser (CASTORIADIS *apud* MEIRA, 2010), demonstrada no seguinte trecho: “*Deixe seu companheiro primeiro mostra o que ele é*”.

Deparamo-nos com a representação de uma mulher que tem como característica a paciência e a dedicação ao seu companheiro. Uma mulher que espera passivamente que seu parceiro mude de atitude um dia e permita-lhe ser o que de fato ela é. Percebemos que a personagem acolhe com resignação as atitudes do jardineiro quando ele poda suas rosas. Vimos a representação do pensamento patriarcal no qual a mulher cumpre com seu dever de ser submissa, como nos adverte Colasanti (1981).

Em suas respostas ao questionário prévio, **P4** defendeu a ideia de que não podemos mudar para agradar o companheiro, o que ocorreu de igual modo em sua produção escrita. Assim presumimos que o imaginário social contribuiu na leitura crítica do texto literário.

Figura 15. P5



Texto II - P5

## Digitação do texto: P5

*Ele mim transformando dessa maneira, fazendo do meu estilo agradar só a ele, não mim aceitando do jeito que eu sou, mim fazia muito mal.*

*Depois de algum tempo ele só prestando atenção em mim e na se preocupando com ele, eu resolver expressar o que eu sou do jeito diferente agrando a ele meu jeito de ser.*

*O tempo se passando e ele foi percebendo meu jeito de ser completa ele de um jeito diferente ele começou a expressar oque ele sente por mim do meu jeito de ser.*

*Eu compreendendo ele do meu jeito ele ser tornou mais feliz.*

O participante conseguiu desenvolver o gênero conto sob a perspectiva da personagem Rosamulher fazendo uso de uma linguagem coloquial.

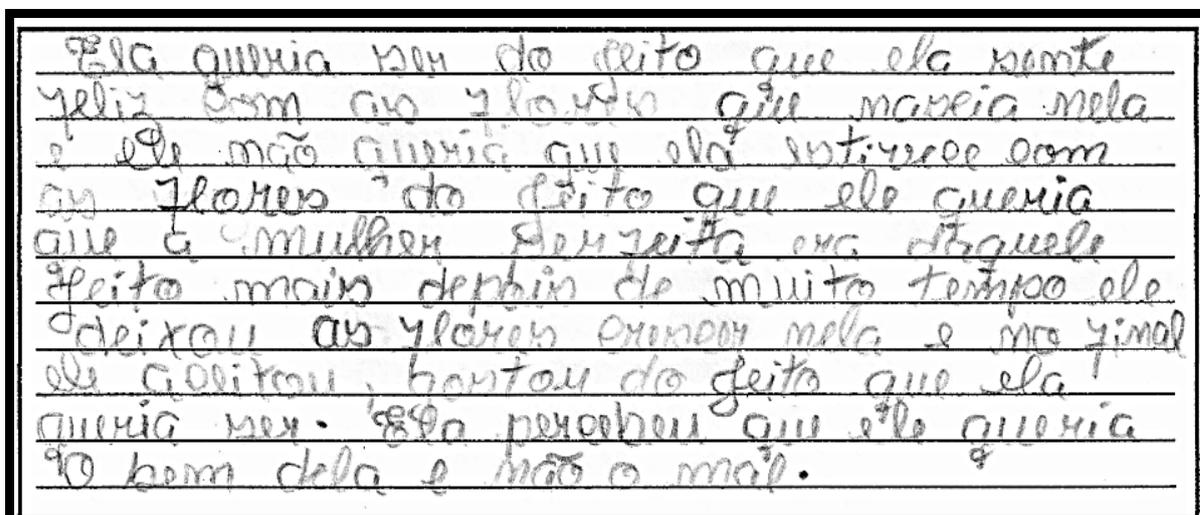
Conseguimos observar que **P5** defende a ideia de que Rosamulher possa ser quem é, neste caso há um imaginário social com base na preservação da natureza do ser, consoante a Castoriadis (*apud* MEIRA, 2010). Porém, ao mesmo tempo percebemos que **P5** faz uma ideia de relacionamento no qual a mulher completa o homem e assim o casal fica feliz, dessa forma constatamos um pensamento patriarcal com ênfase na ideia religiosa de mulher que surgiu a partir do homem, apresentada por Perrot (2017).

Percebemos que o leitor conseguiu absorver as ideias contidas no conto e isso possibilitou que ele desenvolvesse seu horizonte de expectativa.

As respostas do questionário prévio de P5 revelaram um imaginário social no qual não era admitida a mudança de personalidade das pessoas envolvidas em um relacionamento amoroso, pudemos perceber a manutenção dessa concepção na produção do partícipe,

favorecendo a ideia de que a leitura crítica do texto literário contou com o apoio do imaginário social do leitor.

Figura 16. P6



Texto II - P6

#### Digitação do texto II: P6

*Ela queria ser do jeito que ela sente feliz com as flores que nascia nela e ele não queria que ela estivesse com as flores do jeito que ele queria que a mulher perfeita era daquele jeito mais depois de muito tempo ele deixou as flores crescer nela e no final ele aceitou, gostou do jeito que ela queria ser. Ela percebeu que ele queria o bem dela e não o mal.*

**P6** atendeu ao requisito do gênero, porém não conseguiu desenvolver a proposta, devido ao fato de não produzir o conto por completo, o que produziu foi outro final, sem modificar o narrador como também foi solicitado. Porém, um traço de fantástico, de acordo com o conceito de Todorov (2014), foi preservado mantendo certa característica literária. Com a continuidade que deu ao conto o participante provou ter aceitado a obra de maneira positiva revelando que a obra atingiu ao horizonte de expectativa do leitor.

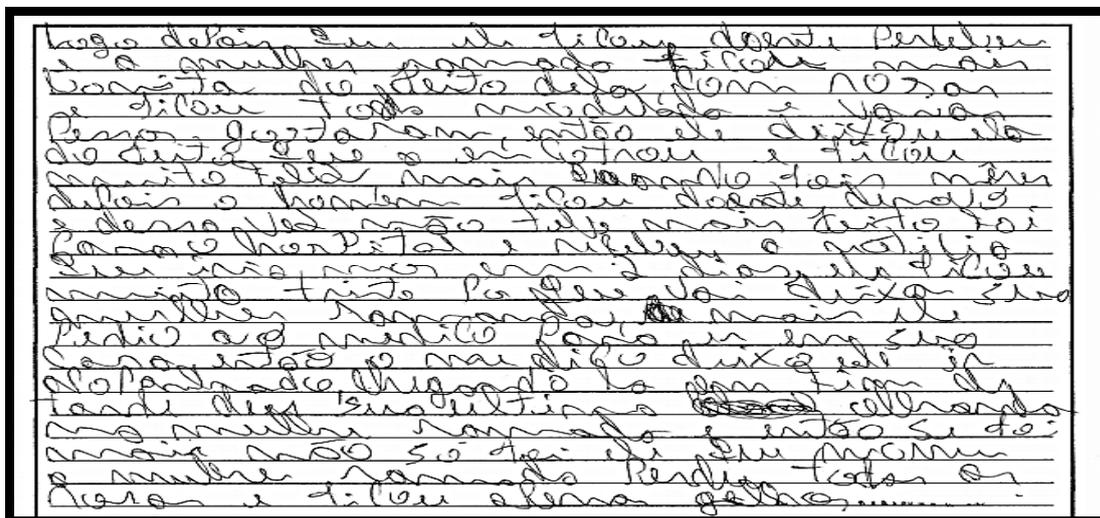
Analisando a produção de **P6** conseguimos perceber um imaginário social que tem como objetivo a preservação da natureza do ser, conforme Castoriadis (*apud* MEIRA, 2010).

Entretanto, depreendemos que a mulher criada pelo partícipe é dependente do homem, inclusive, no que diz respeito ao seu jeito de ser. No entanto, isso não a desagrada e ela consegue ser feliz agindo com abnegação. Esse pensamento nos remete a ideia de mulher que abre mão de seus conceitos para agradar ao seu marido, destruindo seu papel social, ideia discutida por Perrot (2017) e Colasanti (1981).

De acordo com as respostas do questionário prévio de **P6**, percebemos o imaginário social no qual as mulheres são cuidadoras do lar e os homens são provedores, visão patriarcal,

consoante a Perrot (2017). Esse pensamento foi mantido na produção escrita do aluno. Por este motivo, entendemos que o imaginário social se fez presente na leitura crítica do texto literário desse aluno.

Figura 17. P7



Texto II - P7

#### Digitação do texto II: P7

*Logo depois que ele ficou doente percebeu e a mulher amada ficou mais bonita do jeito dela com rosas e ficou toda modelada e varias pessoas gostaram, então ele deixou ela do jeito que a encontrou e ficou muito feliz mais quando dois meses depois o homem ficou doente dinovo e dessa vez não teve mais jeito foi para o hospital e recebeu a noticia que iria morrer em dois dias, ele ficou muito triste por que vai deixar sua mulher ramada mais ele pedio ao medico para ir em sua casa, então o medico deixo ele ir acompanhado, chegando la em fim de tarde deu sua ultima olhada na mulher ramada e então se foi mais não só ele que morreu a mulher ramada perdeu todas as rosas e ficou apenas galhos...*

**P7** conseguiu desenvolver o gênero, mas não da forma como foi solicitada na atividade, pois o aluno deu continuidade ao conto e preservou o narrador observador, assim como no texto base. O fantástico, de Todorov (2014), foi mantido quando o aluno afirma que “a mulher ramada perdeu todas as rosas e ficou apenas galhos...”.

Percebemos que ao desenvolver seu texto, **P7** tomou por base uma situação cotidiana da vida, que foi a doença da personagem masculina, sua ida ao hospital e a volta a sua casa para despedir-se da mulher amada. Dessa maneira, observamos que uma situação comum foi retratada pelo leitor, neste caso, inferimos que **P7** assumiu o papel de contista e deu significação à afirmação de Coutinho (2008), quando afirma que o contista revela “através de um episódio, um flagrante ou um instantâneo, um momento singular e representativo.”, as situações do dia a dia.

Com essa ação entendemos que o aluno fez uso da contextualização presentificadora, consoante a Cosson (2014), fazendo uma ligação entre a obra e a vida social, bem como

atendeu à segunda tese de Jauss (*apud* ZILBERMAN, 1989) fazendo com que a obra literária lida fosse significativa no pensamento social e estético do leitor em questão.

Quanto ao imaginário social está atrelado ao pensamento de coletividade social, conforme Baczkó (*apud* ESPIG, 2003), que por sua vez representa a ideia da mulher que vive na dependência do homem, submissa à vontade do ser masculino. Esse pensamento foi expresso no trecho “várias pessoas gostaram, então *ele deixou* ela do jeito que a encontrou”, observamos assim o pensamento patriarcal social (PERROT, 2017). Para ampliar essa ideia de submissão da mulher, em seu desfecho, o leitor deixou claro que a mulher perdeu o sentido da sua vida com a morte do homem do qual ela dependia. Dessa vez estamos diante da ideia de mulher que não consegue viver desassociada da presença masculina, tema discutido por Colasanti (1981).

Identificamos que as ideias reveladas no questionário prévio estão de acordo com o imaginário presente na produção do participante. Sendo assim, inferimos que o imaginário social do leitor contribuiu na formulação da leitura crítica do texto literário.

Figura 18. P8

percebe que podia fazelo compreender que aquilo que ele estava fazendo era erado que eu sou diferente e bem melhor com as minhas rosas no luga mais o fato e que ele na queles momento não compreendeo bem o que eu queria olhava melhor para o meu bem. Passou um tempo e ele adoeceu não pode modala como o agradava e foi dai que com o tempo as belas rosas se despertou e ele depois de recuperado percebeu que só assim eu me sentia bem. Mais tambem foi muito tarde ele já estava perto de ir e se arrependeu de tudo que tinha feito.

Texto II - P8

#### Digitação do texto II: P

percebe que podia fazelo compreender que aquilo que ele estava fazendo era erado que eu sou diferente e bem melhor com as minhas rosas no luga mais o fato e que ele na queles momento não compreendeo bem o que eu queria olhava melhor para o meu bem. Passou um tempo e ele adoeceu não pode modala como o agradava e foi dai que com o tempo as belas rosas se despertou e ele depois de recuperado percebeu que só assim eu me sentia bem. Mais tambem foi muito tarde ele já estava perto de ir e se arrependeu de tudo que tinha feito.

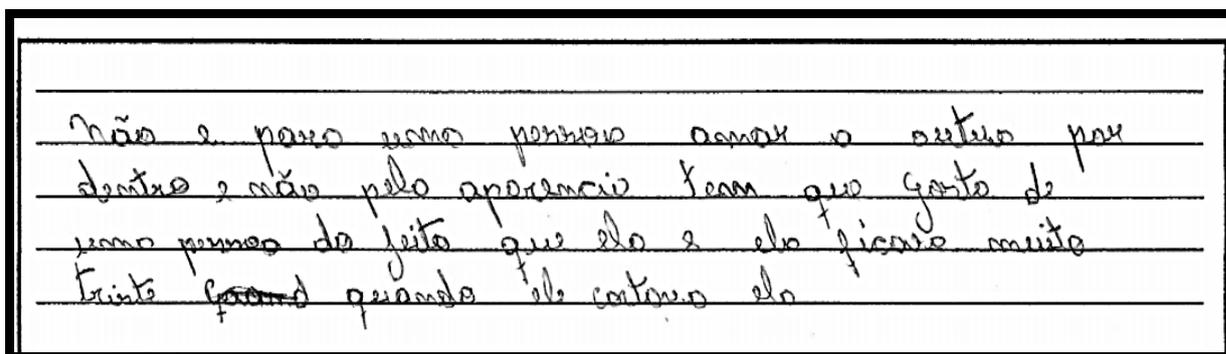
A produção de **P8** atendeu parcialmente à proposta da atividade. O aluno desenvolveu o gênero, mas não produziu a história por completo, pelo contrário, deu continuidade ao texto

base contemplando um final diferente. O texto do aluno permaneceu com a característica do fantástico, consoante a Todorov (2014), e isso permite inferir que a obra literária cumpriu com o conceito da segunda tese de Jauss (*apud* ZILBERMAN, 1989), pois foi significativa ao pensamento estético do aluno.

O imaginário social se revela através de ideias socialmente coletivas, Baczko (*apud* ESPIG, 2003), e nos remete à figura de um homem que comanda o ser feminino impedindo a mulher de assumir sua personalidade. Quando, finalmente, o homem permite a liberdade da mulher, é no momento que ele decide ir embora. Vimos então a figura dominadora do homem que não permite a mulher ser dona de sua vida, revelando o pensamento patriarcal de acordo com Perrot (2017), ainda fazendo parte da sociedade contemporânea, consoante a Morgante e Nader (2014).

Diante do que foi analisado, observamos que a interpretação escrita do participante mostra as mesmas ideias expostas por ele quando nas respostas do questionário prévio, nos fazendo crer que o imaginário social do **P8** ajudou na leitura crítica do texto lido.

Figura 19. P9



Texto II - P9

#### Digitação do texto II: P9

*Não é para uma pessoa amar o outro por dentro e não pelo aparencia tem que gosto de uma pessoa do jeito que ela e ela ficava muito triste quando ele cortava ela.*

É notório que o aluno não conseguiu atender à atividade proposta, como também não desenvolveu o gênero conto.

De maneira breve, **P9** expõe suas ideias demonstrando um imaginário social que tem a particularidade como característica contribuindo para o conceito da psique, de acordo com Losada (2009).

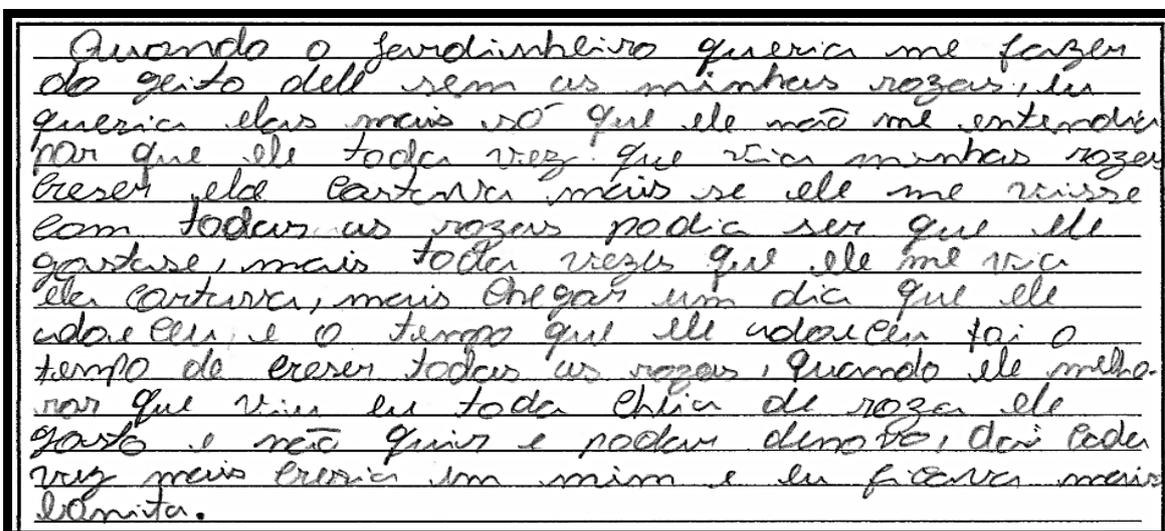
No trecho “*ela ficava muito triste quando ele cortava ela.*”, o participante nos fez perceber a tristeza da mulher em ser manipulada pelo homem, expressando o conceito patriarcal

(PERROT, 2017), e nos fez inferir que a ideia de liberdade do ser é evidenciada, o que é ratificado por Louro (2010).

Mesmo que com poucas palavras **P9** demonstrou que concordou com o tema abordado pela obra lida, corroborando a ideia de horizonte de expectativas, de Jauss (*apud* ZILBERMAN, 1989).

As respostas do questionário prévio são consoantes à ideia da pouca produção do leitor, o que nos leva a compreender que o imaginário social, com base na particularidade do pensamento de **P9**, que o auxiliou na leitura crítica do texto literário.

Figura 20. P10



Quando o jardineiro queria me fazer do jeito dele sem as minhas rozas, eu queria elas mais só que ele não me entendia por que ele toda vez que via minhas rozas crescer ele cortava mais se ele me visse com todas as rozas podia ser que ele gostasse, mais toda vez que ele me via ela cortava, mais chegou um dia que ele adoeceu e o tempo que ele adoeceu foi o tempo de crescer todas as rozas, quando ele melhorou que viu eu toda cheia de roza ele gosto e não quis e podar de novo, daí cada vez mais crescia em mim e eu ficava mais bonita.

Texto II - P10

#### Digitação do texto II: P10

*Quando o jardineiro queria me fazer do jeito dele sem as minhas rozas, eu queria elas mais só que ele não me entendia por que ele toda vez que via minhas rozas crescer ele cortava mais se ele me visse com todas as rozas podia ser que ele gostasse, mais toda vez que ele me via ela cortava, mais chegou um dia que ele adoeceu e o tempo que ele adoeceu foi o tempo de crescer todas as rozas, quando ele melhorou que viu eu toda cheia de roza ele gosto e não quis e podar de novo, daí cada vez mais crescia em mim e eu ficava mais bonita.*

A proposta da atividade foi desenvolvida por **P10**, o gênero foi desenvolvido e de acordo com o ponto de vista da personagem Rosamulher. O fantástico, de Todorov (2014), foi mantido, porém a construção do texto apresentou sérios problemas de coesão e de concordância verbal e nominal.

O fato é que os problemas de ordem gramaticais não interferiram na representação de um imaginário social com base em ideias socialmente coletivas, de Baczkó (*apud* ESPIG,

2003). O que percebemos foi que o ideal de mulher moldada (manipulada) pelo homem foi evidenciado durante todo o texto, nos expondo ideias patriarcais (PERROT, 2017).

A partir do momento que **P10** leu o conto em questão e produziu uma nova história com base no mesmo tema e preservando algumas características do gênero textual, podemos inferir que ele acentuou seu horizonte de expectativa, de maneira positiva diante do texto literário.

As ideias expressas na produção desse partícipe nos revelaram o imaginário social que também foi exposto nas respostas dadas ao questionário prévio, por este motivo, entendemos que o imaginário atuou de maneira significativa na leitura crítica do conto *A mulher ramada*, realizada pelo P10.

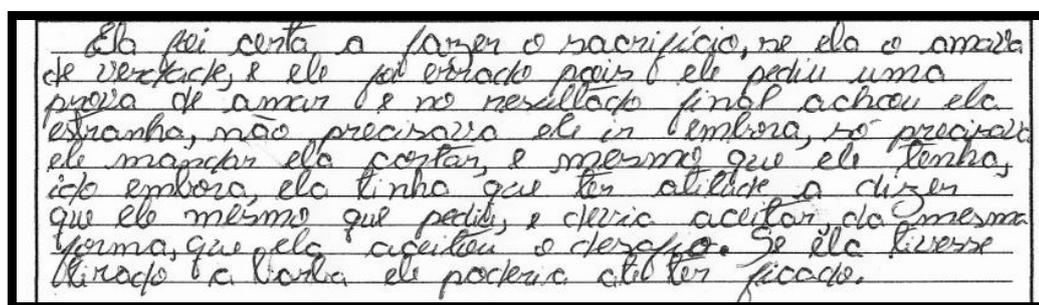
### 7.2.1. Análise das produções da oficina com o conto *Prova de amor*<sup>8</sup>

Essa oficina é a última, cujo produto é o remate de nossas análises, por este motivo, escolhemos um miniconto para que pudéssemos observar a percepção dos alunos e a capacidade que eles possuem de refletir e se colocar diante de inferências criadas pela linguagem subjetiva e pela mensagem implícita no texto.

A proposta para essa produção foi a seguinte: dê continuidade ao conto *Prova de amor* dando outro final às personagens.

A seguir analisaremos as produções, as dez últimas produções que constituem a nosso *corpus*.

Figura 21. P1



Texto III - P1

#### Digitação do texto III: P1

Ela foi certa a fazer o sacrificio, se ela o amava de verdade, e ele foi errado pois ele pediu uma prova de amar e no resultado final achou ela estranha, não precisava ele ir embora, só precisava ele mandar ela cortar, e mesmo que ele tenha, ido embora, ela tinha que ter atitude a dizer que ele

<sup>8</sup>O gênero miniconto foi trabalhado em aulas anteriores às oficinas com o objetivo de fazer com que os alunos já conhecessem as características composicionais do miniconto.

mesmo que pediu, e devia aceitar da mesma forma, que ela aceitou o desafio. Se ela tivesse tirado a barba ele poderia até ter ficado.

**P1** não desenvolveu a atividade que foi proposta, como também não produziu o gênero miniconto. Diante da leitura que fez do texto literário acabou produzindo um texto argumentativo para expor sua opinião.

Em seus argumentos percebemos um imaginário social com ideias baseadas no pensamento coletivo, consoante a Baczko (*apud* ESPIG, 2003), de que a mulher foi responsável pela atitude de desprezo do homem, comprovado através do seguinte trecho: “Se ela tivesse tirado a barba ele poderia até ter ficado.” Assim, percebemos um pensamento com base no patriarcalismo, quando vemos a mulher ser culpabilizada pelos problemas no relacionamento sendo “convencida de sua insignificância” (PERROT, 2017. p. 22).

Inferimos que para construir seus argumentos, **P1**, fez uso de seus conhecimentos prévios, (COSSON; SOUZA, 2010), e fez com que o participante ampliasse a discussão sobre o tema abordado no conto e recebesse a obra de maneira positiva, assim como é definido pelo conceito de horizonte de expectativa, de Jauss (*apud* ZILBERMAN, 1989).

Diante da produção escrita de P1, percebemos que as ideias de imaginário que foram apresentadas nas respostas do questionário prévio foram mantidas. Isso nos faz inferir que o imaginário esteve presente na leitura crítica do participante.

Figura 22. P2

Quando ele saiu ela viu que não tinha  
valido a pena aquele sacrifício, mas orgulho  
sentiu de si mesma.  
Tinha aquela barba e mesmo sofrendo  
por dentro se mostrou forte, e saiu com um  
sorriso no rosto. Ele vendo que perdeu  
quiz voltar e ela ainda se amando aceitou,  
simples com o desejo do amor próprio que  
sentia por ela.  
Ele vendo que ela tinha mudado, não  
pode dizer nada, porque sabia que já há  
feito sofrer. E amou-a ainda mais por  
causa de sua atitude.  
E ela viveu muito feliz, e ele se acostumando  
com a nova mulher.

Texto III - P1

### Digitação do texto III: P2

Quando ele saiu ela viu que não tinha valido a pena aquele sacrifício, mas orgulho sentiu de si mesma.

Tirou aquela barba e mesmo sofrendo por dentro se mostrou forte, e saiu com um sorriso no rosto. Ele vendo o que perdeu quis voltar e ela ainda o amando aceitou, mas com o dobro do amor próprio que sentia por ela.

Ele vendo que ela tinha mudado, não pôde dizer nada, porque sabia que já há feito sofrer. É amou-a ainda mais por causa de sua atitude.

E ela viveu muito feliz, e ele se acostumando com a nova mulher.

O participante atendeu à proposta da atividade e também desenvolveu o gênero fazendo uso da linguagem formal.

Em seu texto inferimos a presença de um imaginário social no qual a natureza biológica do ser é preservada. Para **P2** a mulher precisa ter consciência dos seus atos. Essa foi a ideia que conseguimos perceber, diante da interpretação feita pelo aluno quando disse que a mulher “sentiu orgulho de si”. Orgulho de ter agido de acordo com seus princípios e sentimentos. Assim, percebemos o conceito feminista de mulher que se torna mulher, seguindo Beauvoir (1980).

Nessa produção, entendemos que a obra contribuiu positivamente para o pensamento do leitor, pois a partir da leitura do texto o participante, utilizando seus conhecimentos prévios, (COSSON; SOUZA, 2010), formulou ideias que estavam não ditas no texto e criou uma situação que está de acordo com o que ele acredita ser certo, neste caso podemos afirmar que houve a ampliação do horizonte de expectativa (JAUSS *apud* ZILBERMAN, 1989).

As respostas do questionário prévio de P2 coincidem com as ideias que foram expostas em sua produção. Neste caso, inferimos que o imaginário social do aluno corroborou o entendimento da leitura crítica do texto lido.

Figura 23. P3

Ele pensa que uma mulher precisa da diferença para agrada seus olhos. porque ele não aceita olhar dentro e pra fora para mata que toda mulher tem defeitos querendo mudar e também se muda assim uma mulher nunca vai ser o que ela que mais sim o que ele precisa que muito logo não é o que ele que então nunca avessa felicidade.

Texto III - P3

### Digitação do texto III: P3

Ele pensa que uma mulher precisa da diferença para agrada seus olhos.

Porque ele não aceita olhar dentro e fora dela para nota que toda mulher tem defeitos querendo mudala ele também se muda assim uma mulher nunca vai ser oque ela que mais sim o que ele precisa que muitas vezes não é o que ele que então nunca a vera felicidade.

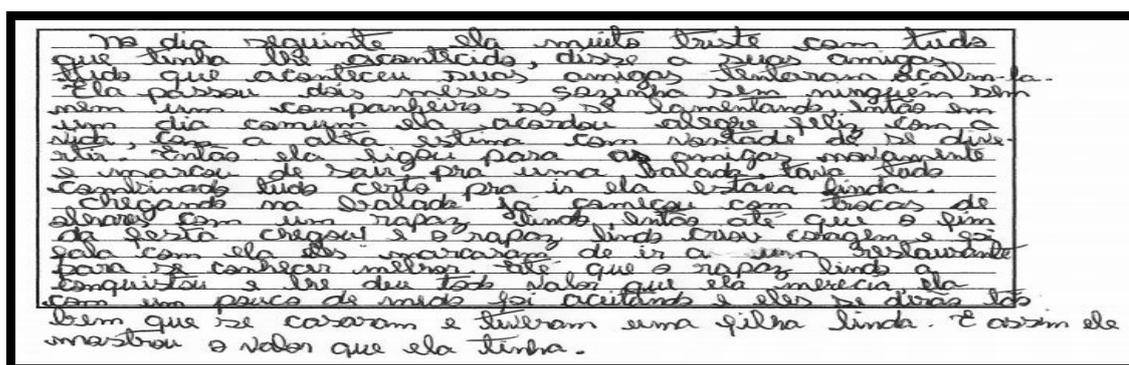
O participante manifestou suas ideias através de um texto argumentativo e não efetuou a atividade que foi proposta.

Perceptivelmente **P3** usou como foco em seu texto a crítica à personagem masculina. Deprendemos que a ideia que o participante faz da figura masculina é de um ser egoísta, que tenta moldar a mulher de acordo com o que ele deseja, em detrimento dos sentimentos e personalidade da figura feminina, homem que age com atitudes patriarcais, o que se explica pelo ponto de vista de Perrot (2017), já trabalhado na fundamentação teórica.

Nessa atitude crítica de **P3**, percebemos que seu imaginário social está pautado em seu campo psicológico/psique (LOSADA, 2009), fazendo com que o aluno use de seus conhecimentos prévios (COSSON; SOUZA, 2010), para argumentar sobre a atitude egocêntrica da personagem “ele” do conto, levando assim ao bom recebimento da obra no horizonte de expectativa do leitor, conforme preconiza Jauss (*apud* ZILBERMAN, 1989).

Interessante perceber que tanto em suas respostas ao questionário como em sua produção escrita, **P3**, conservou o pensamento de revolta para com o homem. Afirmamos, pois, que o imaginário social do leitor influenciou, substancialmente, a leitura crítica do texto literário.

Figura 24. P4



No dia seguinte ela muito triste com tudo que tinha lhe acontecido, disse a suas amigas tudo que aconteceu suas amigas tentaram acalmá-la. Ela passou dois meses sozinha sem ninguém sem nem um companheiro só se lamentando, então em um dia comum ela acordou alegre feliz com a vida, com a alta estima com vontade de se divertir. Então ela ligou para as amigas novamente e marcou de sair pra uma balada, tava tudo combinado tudo certo pra ir ela estava linda. Chegando na balada ela conheceu com trocas de olhares com um rapaz lindo, então ele que o fim da festa chegou e o rapaz lindo levou ela pra casa dela com ela eles marcaram de ir a um restaurante para se conhecer melhor, ele que o rapaz lindo a conquistou e lhe deu todo o valor que ela merecia. Ela com um pouco de medo foi aceitá-lo e eles se deram bem. Bem que se casaram e tiveram uma filha linda. E assim ela mostrou o valor que ela tinha.

Texto III - P4

#### Digitação do texto III: P4

No dia seguinte ela muito triste com tudo que tinha lhe acontecido, disse a suas amigas tudo que aconteceu suas amigas tentaram acalmá-la.

Ela passou dois meses sozinha sem ninguém sem nem um companheiro só se lamentando, então em um dia comum ela acordou alegre feliz com a vida, com a alta estima com vontade de se divertir. Então ela ligou para as amigas novamente e marcou de sair pra uma balada, tava tudo combinado tudo certo pra ir ela estava linda.

Chegando na balada já começou com trocas de olhares com um rapaz lindo, então até que o fim da festa chegou! E o rapaz lindo criou coragem e foi fala com ela eles marcaram de ir a um restaurante para se conhecer melhor. Até que o rapaz lindo a conquistou e lhe deu todo valor que ela merecia, ela com um pouco de medo foi aceitando e eles se derão tão bem que se casaram e tiveram uma filha linda. E assim ele mostrou o valor que ela tinha.

Em sua construção textual, **P4**, deu continuidade ao miniconto de origem fazendo uso de uma linguagem coloquial.

Observamos um imaginário social com base no conjunto de ideias formada pelo coletivo social (BACZKO *apud* ESPIG, 2003), acrescido do pensamento contemporâneo quando o aluno escreveu, “*marcou de sair pra uma balada*”, o que se constitui na contextualização presentificadora, proposta por Cosson.

Porém, destacamos o pensamento da mulher que diante da decepção com o homem, superou sua tristeza conservando o pensamento patriarcal (PERROT, 2017), de que a mulher só pode ser feliz se estiver com um homem ao seu lado (COLASANTI, 1989). A ideologia da mulher que precisa provar à sociedade que conseguiu conquistar um homem que a ama, o “príncipe encantado”, sendo essa concepção comprovada quando no texto foi escrito: “Até que o rapaz lindo [...]”.

A partir do momento em que **P4** produziu o texto solicitado construído com cenários, atitudes e falas das personagens de acordo com o contemporâneo, faz-se cumprir a primeira tese da Estética da Recepção, de Jauss (*apud* ZILBERMAN, 1989), a qual afirma que a obra literária é atemporal, permanecendo viva com a leitura e interpretação atualizada do leitor.

As respostas do questionário prévio estão de acordo com o imaginário social explícito no texto de **P4**, e assim podemos concluir que a leitura crítica do texto literário teve como auxílio o imaginário social do leitor.

Figura 25. P5

Depois da saída do marido ela nem mais  
 tirou a fantasia e volta o que ela era  
 antes.  
 Mesmo depois de retirar a fantasia, ela  
 não aprendeu e resolveu ter atitudes  
 sendo que ela era mesmo não  
 capacitada a fazer.  
 Ele simplesmente procurou para a  
 para com isso, mais depois disso  
 pensou ela não quis mais nada com ele.  
 O tempo se passou e ela ainda não  
 aceita o marido que aceitou ela do  
 jeito que ela era, eles demonstram  
 sempre um pro outro e se comple-  
 taram dessa maneira.

Texto III - P5

### Digitação do texto III: P5

Depois da saída do marido ela resolveu tirar a barba e volta o que ela era antes.  
 Mesmo depois de retirar a barba, ela não procurou e resolveu ter atitudes sendo o que ela era mesmo não agradando a todos.  
 Ele arrependido procurou para para convessar, mais depois desse convessar ela não quis mais nada com ele.  
 O tempo se passou e ela arrumou outro marido que aceitou ela do jeito que ela era, eles demonstram amor um pro outro e se completavam dessa maneira.

Dando continuidade ao gênero miniconto, **P5** conseguiu desenvolver a atividade proposta.

Na composição do texto o participante demonstrou o imaginário social com base na autovalorização do ser, a qual defende a ideia de que é inerente ao ser humano viver a sua natureza biológica, ao que Castoriadis (*apud* MEIRA, 2010) nomeia como “primeiro estrato natural”.

Percebemos ideias contrárias sobre o papel social da mulher, *a priori* observamos a personagem “ela” construída sob a ótica da mulher que precisa se valorizar e que “*resolveu ter atitude*”, ou seja a mulher independente (LOURO, 2014). Em contrapartida, no decorrer da história vimos uma mulher que para ser feliz precisou de um marido que a completasse, visão religiosa e patriarcal do papel social da mulher, conforme Perrot (2017).

Mesmo mostrando ideias opostas, observamos que o leitor interagiu com o texto, fez uso dos conhecimentos prévios (COSSON; SOUZA, 2010), e recebeu positivamente a obra lida, dando ênfase ao horizonte de expectativa, consoante a Jauss (*apud* ZILBERMAN, 1989).

As respostas ao questionário prévio mostraram, assim como no texto a visão do P% de que a mulher precisa se valorizar, mas que só é feliz ao lado do homem que a completa. Neste caso, inferimos que o imaginário social auxiliou na leitura crítica do texto literário, realizada pelo P5.

Figura 26. P6

Depois que ele vai embora, Ela tirou a barba ficou uma linda mulher arrumou um marido que completa ela, que a ama, ficou uma boa mulher, ficou do jeito que ela se sente bem do jeito dela. e casou com o homem perfeito que ama ela do jeito dela. FIM

Texto III - P6

### Digitação do texto III: P6

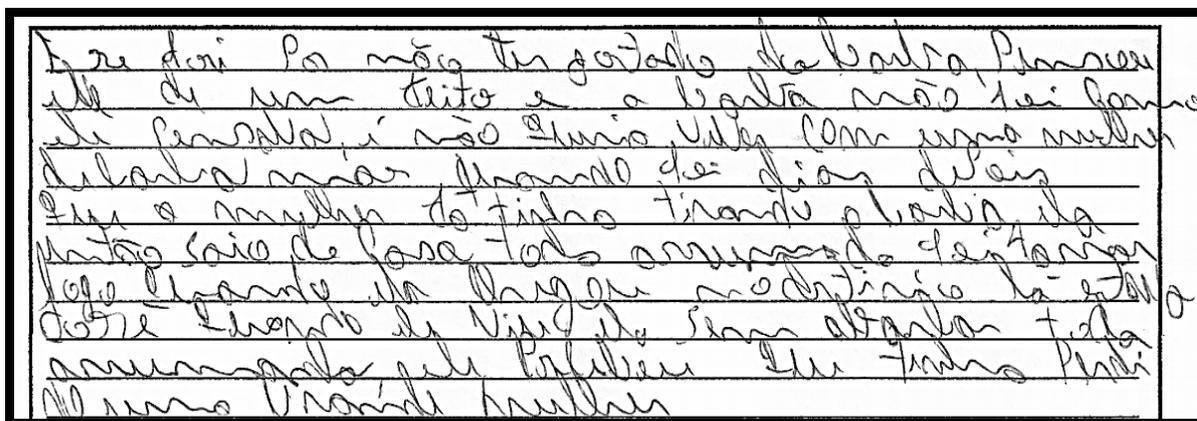
Depois que ele foi embora. Ela tirou a barba ficou uma linda mulher arrangou um marido que respeita ela, que a ama, ficou uma nova mulher, ficou do jeito que ela se sente bem do jeito dela. E casou com o homem perfeito que ama ela do jeito dela. FIM

De acordo com a determinação da atividade **P6** produziu o gênero miniconto e em sua interpretação apresentou um imaginário social fundamentado em ideias coletivamente sociais, consoante a Baczkó (*apud* ESPIG, 2003). Esse pensamento é comprovado com a personagem mulher que se valoriza, porém para ser feliz precisa encontrar um “marido perfeito”, pensamento patriarcal, teorizado por Perrot (2017).

Percebemos que o texto lido contribuiu positivamente para construção do pensamento social e estético do participante, revelando o horizonte de expectativa, defendido por Jauss (*apud* ZILBERMAN, 1989).

As ideias que foram apontadas nas respostas dadas ao questionário prévio de P6 demonstram o mesmo imaginário que foi colocado na produção textual e aqui analisado. Por este motivo, notamos que o imaginário social foi relevante na leitura crítica do texto literário, feita pelo participante.

Figura 27. P7



E se foi por não ter gostado da barba, pensou ele de um jeito e a barba não foi como ele pensava, i não queria viver com uma mulher de barba mas quando foi dias depois que a mulher já tinha tirado a barba ela então saiu de casa toda arrumada, foi farrar logo quando ela chegou no destino lá estava José quando ele viu ela sem a barba toda arrumada, ele percebeu que tinha perdido uma grande mulher.

Texto III - P7

### Digitação do texto III: P7

E se foi por não ter gostado da barba pensou ele de um jeito e a barba não foi como ele pensava i não queria viver com uma mulher de barba mas quando foi dias depois que a mulher já tinha tirado a barba ela então saiu de casa toda arrumada foi farrar logo quando ela chegou no destino lá estava José quando ele viu ela sem a barba toda arrumada, ele percebeu que tinha perdido uma grande mulher.

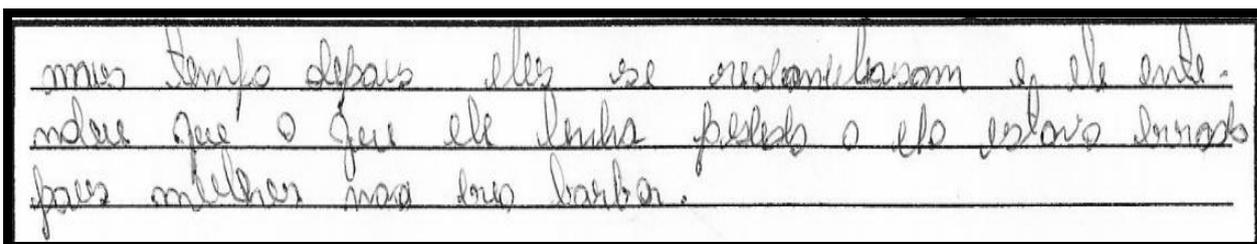
O participante desenvolveu a atividade apresentada, como também a produziu com base no gênero miniconto. Em seu texto, **P7** mostrou, através da linguagem coloquial,

receptividade positiva com a obra e usou de seus conhecimentos prévios (COSSON; SOUZA, 2010), de leituras anteriores para tomar a iniciativa de nomear a personagem masculina de “José”, personagem que no texto base recebe a identificação de “ELE”. Essa atitude do leitor nos revela a ampliação do seu horizonte de expectativa.

As ideias apresentadas em relação ao tema desenvolvido nos revelou um imaginário social que está ligado a conceitos formulados coletivamente, consoante a Baczko (*apud* ESPIG, 2003), e conseqüentemente observamos o conceito de homem que não valoriza a mulher, mesmo diante de um sacrifício para provar o amor da companheira, nos indicando, assim, a visão patriarcal apresentada em Perrot (2017).

Em sua interpretação escrita e nas respostas ao questionário prévio, P7 apresentou o mesmo conceito de imaginário social. Assim, ousamos inferir que a leitura crítica do texto literário foi auxiliada pelo imaginário social do participante.

Figura 28. P8



Texto III - P8

#### Digitação do texto III: P8

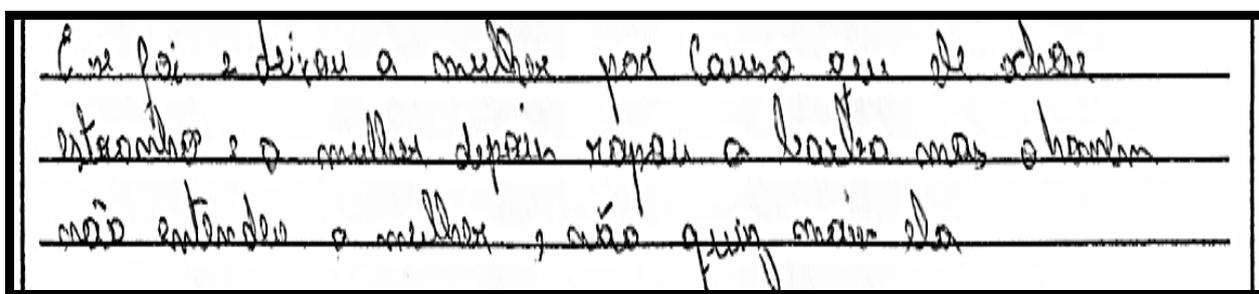
*Mais tempos depois ele se reencontraram e ele entendeu que o que ele tinha pedido a ela estava errado pois mulher não usa barba.*

Atendendo à solicitação da atividade proposta, bem como preservando a característica composicional do miniconto, **P8**, foi sucinto em expressar um imaginário social no qual revela o reconhecimento da organização “natural-biológica” do ser humano, quando afirma que a personagem “ele” reconhece que mulher não usa barba, admitindo assim seu erro para com a personagem “ela” consoante a Castoriadis (*apud* MEIRA, 2010). Ainda tomando por base a questão de mulher no usar barba percebemos que P8 preserva o pensamento patriarcal, de Perrot (2017), em relação ao papel social do indivíduo. Inferimos que a complexidade em definir, em entender e conceituar gênero está presente na sociedade contemporânea, pois de acordo com o discurso atual de gênero à mulher é dado o direito de usar barba, de acordo com a questão da identidade trabalhada por Louro (2010, p. 24), quando afirma que “[...] compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que não se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias”.

A manutenção do nome das personagens e as poucas linhas produzidas nos fizeram inferir que o participante quis manter as características do gênero miniconto, em especial a questão da brevidade na narração, conceito desenvolvido por Capaverde (2004). Essa ação de **P8** nos faz perceber que a obra lida contribuiu de forma significativa no pensamento estético e social do leitor, revelando o conceito de horizonte de expectativa da Estética da Recepção, Jauss (*apud* ZILBERMAN, 1989) e a contextualização presentificadora proposta por Cosson, (2014).

Diante do que analisamos percebemos que o participante apresentou em sua interpretação escrita o mesmo pensamento de suas respostas ao questionário prévio. Configurando então que o imaginário social contribuiu para a leitura crítica do texto literário.

Figura 29. P9



Texto III - P9

#### Digitação do texto III: P9

*E se foi e deixou a mulher por causa que ele achou estranho e a mulher depois rapou a barba mas o homem não entendeu a mulher e não quis mais ela.*

Destacamos que o participante atendeu ao que foi solicitado na atividade e deu continuidade ao gênero miniconto preservando as características do texto. Assim, entendemos que o pensamento estético do aluno foi desenvolvido de maneira significativa demonstrando seu horizonte de expectativa, positivo em relação ao recebimento da obra lida, de acordo com Jauss (*apud* ZILBERMAN, 1989).

**P9** foi objetivo ao afirmar que o homem foi egoísta e não houve a possibilidade de aceitação pela mulher que ficou estranha após a mudança a qual ela se submeteu. Assim percebemos o imaginário social com base na universalidade de ideias, consoante às ideias de Levi-Strauss (*apud* SERBENA, 2003). Esse pensamento também remete ao conceito patriarcalismo, discutido por Perrot (2017), o qual critica a desvalorização da mulher.

Acreditamos que ao produzir seu texto, **P9**, optou por preservar o mesmo enredo do texto base, por este motivo, houve divergência entre o imaginário social observado nas respostas do questionário prévio, que foi o de que a natureza biológica, consoante a

Castoriadis (*apud* MEIRA, 2010), do ser humano precisar ser respeitado, e o imaginário voltado ao patriarcalismo, apresentado no texto produzido.

Figura 30. P10

Amor espera, "Que foi" - eu percebi que você não gosta da minha nova aparência, - foi eu não gostei, - mais por que, eu te dei uma prova do meu e você não gosta, - foi por que você ficou diferente, - mais eu fiquei diferente por causa de você e você não gosta e ainda não quer assentar do ginto que eu só, eu pensei que você ia ficar de outro jeito, - agora que você só quer saber de se mesmo, - não é isso, - eu não te quero mais, agora sou eu que não quero, - desculpa - desculpas não adiantam mais, - tchau não espera, - tchau

Texto III - P10

#### Digitação do texto III: P10

Amor espera, "Que foi" - eu percebi que você não gosta da minha nova aparência, - foi eu não gostei, - mais por que, eu te dei uma prova do meu e você não gosta, - foi por que você ficou diferente por causa de você e você não gosta e ainda não quer assentar do ginto que eu só, eu pensei que você ia ficar de outro jeito, - agora que você só quer saber de se mesmo, - não é isso, - eu não te quero mais, agora sou eu que não quero, - desculpa - desculpas não adiantam mais, - tchau não espera, - tchau

A proposta da atividade foi atendida, bem como o gênero miniconto foi desenvolvido.

**P10** escolheu deixar o texto em forma de diálogo nos passando assim a ideia de sequência da história original. O texto apresenta dificuldades quanto à coesão e coerência, como também em sua estrutura composicional, uma vez que os diálogos entre as personagens não estão de acordo com as características do texto narrativo.

Observamos que o aluno nos apresentou um imaginário social com base no conceito patriarcal de sociedade, conforme Perrot (2017), pois conservou na personagem masculina a desvalorização em relação à mulher. Ao que podemos identificar o imaginário social pautado em ideias coletivamente sociais. (BACZKO *apud* ESPIG, 2003). Esse conceito ainda é vigente na sociedade contemporânea. Porém, ao finalizar o texto, o aluno revela uma mulher que consegue se valorizar diante do companheiro e decide abandoná-lo. Essa valorização feminina esta de acordo com os ideais femininos que lutam contra a desvalorização da mulher, conforme Louro (2010).

De acordo com as ideias expostas nessa produção, podemos inferir que para criar seu texto, **P10** tomou como base seus conhecimentos prévios, de acordo Cosson e Souza (2010), para descrever o fim do relacionamento das personagens, ou seja, a obra influenciou de

maneira significativa o conhecimento social do leitor, evidenciando a ampliação do horizonte de expectativa (JAUSS *apud* ZILBERMAN, 1989).

Observamos que o imaginário social que foi apresentado no texto de P10 está em consonância com o imaginário apresentado em suas respostas ao questionário prévio. Neste caso, inferimos que a leitura crítica do texto literário foi auxiliada pelo imaginário social do partícipe.

Muitas foram as inferências que pudemos realizar desse ato interpretativo dos alunos partícipes de nossa pesquisa. Isso nos fez perceber que a estratégia que abordamos para a interpretação da leitura do texto literário gerou conhecimento que poderá ser utilizado pelo indivíduo em diversas situações de sua vida. Esse resultado entendemos na prática as palavras de Colomer (2007) quando afirma que

Se a literatura já está presente e se chega a um certo grau de conciliação entre atividade de leitura e os saberes implicados no processo interpretativo, deve-se decidir, na sequência, a melhor forma de conseguir que essa leitura escolar seja produtiva para o leitor. (COLOMER, 2007, p. 41)

Tomando como base a afirmação de Colomer (2007), preocupamo-nos em ofertar ao aluno uma atividade interpretativa em que a leitura do texto literário fosse profícua na realidade social do aluno-leitor-crítico.

## CAPÍTULO VIII – RESULTADOS ALCANÇADOS

Ao analisarmos as produções escritas dos alunos obtivemos resultados com argumentos e pontos de vistas diversos. Isto nos fez perceber que os participantes, uma vez motivados, contribuíram de forma significativa para que alcançássemos nossos objetivos.

Obviamente que elaboramos as oficinas com base na sequência básica de Cosson (2014), com atividades que pudessem dialogar com o aporte teórico desta pesquisa e com isso possibilitar a formação do leitor crítico. Isto posto, observamos que os alunos, através de seus posicionamentos nas oficinas, nos fizeram perceber que a teoria foi concretizada através da prática.

Os alunos partícipes nos fizeram perceber a concepção do imaginário social apresentado através das interpretações que fizeram dos contos trabalhados. Uma vez abordado o tema de relacionamentos amorosos e os papéis desempenhados pelo homem e pela mulher nas relações, os alunos nos demonstraram que em seus imaginários sociais permanece a concepção histórica do homem provedor e da mulher cuidadora da família, pensamento patriarcal, discutido por Perrot (2017), dialogando com o que nos diz Castoriadis (2007, p. 417), “A sociedade é, portanto, sempre auto-instituição do social-histórico”. Com a adequação à contemporaneidade, fazendo valer a “contextualização presentificadora” (COSSON, 2014), os alunos usaram seu imaginário social para construir a análise das obras literárias estudadas e acrescentaram novos pensamentos que foram elaborados no decorrer do processo interventivo.

Dialogando com o pensamento de interação da obra com a sociedade, percebemos que os contos *A moça tecelã*, *A mulher ramada* e *Prova de amor*, despertaram novas concepções de comportamento diante dos temas neles abordados, evidenciando que a obra literária favorece a construção da criticidade do leitor através do qual esse sujeito pode recriar sua realidade. Essa concepção é o que Jauss apoiado por sua teoria da Estética da Recepção denomina “horizonte de expectativas” e “emancipação” do leitor, ao que Zilberman (1989) nos explica que o conceito de leitor de Jauss tem por base duas categorias, a saber:

A de horizonte de expectativa, misto dos códigos vigentes e da soma de experiências sociais acumuladas; e a de emancipação, entendida como a finalidade e efeito alcançado pela arte, que libera seu destinatário das percepções usuais e confere-lhe nova visão da realidade. (ZILBERMAN, 1989, p. 49)

Após as leituras dos textos, os alunos expuseram suas concepções que nos mostraram novos pensamentos diante da relação entre homem e mulher posicionando-se a favor da liberdade feminina e do amor próprio para todos que se envolvem em um relacionamento.

Esses novos pontos de vista foram baseados nas interpretações das leituras que fizemos no decurso das oficinas, sendo ampliadas as discussões e o diálogo que contribuiu para aquisição de novos conhecimentos e garantiu o entendimento do sentido do texto, como nos diz Cosson (2014, p. 41) quando afirma que “por meio da interpretação, o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. [...] Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto”. Foi essa interpretação na qual compartilhamos saberes e experiências em diálogo com o texto, em especial o literário, que tentamos promover em nosso aluno para que ele percebesse que o mundo literário e sua leitura na interpretação relacionam-se, muitas vezes, à realidade.

Em suma, os esforços foram pautados de maneira que pudéssemos aproximar o letramento literário do nosso aluno fazendo com que ele se utilize do conhecimento literário não apenas na escola, mas também na vida como um todo, assim como enfatizam Cosson e Souza (2011) ao afirmarem que

[...] letramento literário não é apenas um saber que se adquire sobre literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço. (COSSON; SOUZA, 2011, p. 103)

Neste caso, percebemos assim a necessidade de oferecer ao partícipe não apenas uma formação sistemática, como também uma formação de cidadão para conviver em sociedade, isto é, para instâncias sócias que estão além da escola e que fazem parte da vida social do indivíduo. Essa é uma das características do letramento literário que liga à literatura ao mundo e o mundo à literatura em uma perspectiva dinâmica de ensino e aprendizagem da leitura do texto literário.

Constatamos que, de alguma maneira, colaboramos com a efetiva realização do letramento literário com ênfase na formação do leitor crítico proporcionando ao aluno a oportunidade de ele poder se colocar diante da leitura do texto literário expondo suas inquietações e fazendo uso de seu conhecimento de mundo para construir argumentos e analisar a realidade que o cerca com a possibilidade de mudá-la em benefício do bem comum.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa foi o resultado de uma inquietação que nos acompanha no decorrer de nossa prática profissional enquanto professores de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (Séries Finais). A questão que consideramos problemática é como a escola aborda a prática da leitura, em especial a leitura do texto literário, para que seja dinâmica e de fato concretizada e pelo aluno.

O fato é que o tema “leitura e suas práticas” têm sido mote para diversos estudos, palestras e discussões com o intuito de adequar a realidade escolar ao que a leitura exige para formação de alunos leitores competentes. Apesar disso, ainda há certa dificuldade em promover, em sala de aula, a leitura com base na perspectiva interacionista pautada no diálogo, na participação mútua entre leitor-texto-autor objetivando o desenvolvimento da postura crítica do aluno.

Burilando a discussão, vamos ao enfoque que é dado à leitura literária. Essa é a inquietação que nos toma, uma vez que percebemos que o texto literário, muitas vezes, é percebido como ferramenta na aprendizagem das regras gramaticais desviando a atenção do aluno e tirando-lhe o prazer da leitura por ele proporcionada.

Buscando uma proposta de leitura que preservasse as características do texto literário nos apoiamos nos princípios do letramento literário para incentivar a prática cotidiana da leitura da obra literária possibilitando que o aluno percebesse na sua interpretação as nuances ofertadas pelo gênero literário na formação do sentido do texto.

A proposta de intervenção objetivou a formação do leitor crítico enfatizando o texto literário, uma vez que a literatura pode apresentar-se engajada à realidade. Abordando a temática sobre o posicionamento da mulher e do homem nos relacionamentos, aplicamos, inicialmente, um questionário e fizemos uma análise prévia sobre as concepções dos alunos sobre a temática trabalhada para procurar entender o imaginário social dos discentes a comporem seus argumentos. Esse questionário funcionou como ponto de partida e objeto de comparação com o produto após a realização das três oficinas, com contos e miniconto de Marina Colasanti.

Diante das respostas que obtivemos, nesse primeiro questionário, percebemos que os alunos trazem um imaginário social sobre formação de família que ainda está ligado ao pensamento patriarcal, inclusive, atribuindo um teor religioso no que diz respeito ao papel social da mulher. Porém, comparando essas respostas à interpretação escrita dos alunos, durante o processo de intervenção, observamos que diante dos temas abordados nos contos

trabalhados, alguns alunos se posicionaram defendendo a igualdade de direitos entre homens e mulheres, a necessidade do amor próprio em uma relação amorosa e a liberdade de agir de acordo com sua personalidade e desejos, como também, alguns participantes preservaram o pensamento patriarcal, porém de maneira contemporaneizada, na qual a mulher opta por casar e ter filhos, e não mais é obrigada a ter essa atitude. Ficando evidente que houve um acréscimo de argumentos que fazem parte do cotidiano da sociedade. As ideias expostas pelos alunos partícipes são motivo de debates recorrentes nos nossos dias, o que revela uma ampliação de seus horizontes de expectativas.

De acordo com o que observamos no decorrer de nossa pesquisa, podemos afirmar que o texto literário pode atuar como um auxílio à formação da leitura crítica do aluno, porém, para que isso aconteça, é necessário que as características da obra literária sejam evidenciadas para o aluno, uma vez que a leitura do texto literário é um tipo apresenta certas peculiaridades, baseadas na estética, na ficcionalidade, na produção de sentido, que geralmente estão nas entrelinhas, ou seja, uma leitura que, quando efetivada, consegue alcançar a área cognitiva, emocional e racional do indivíduo.

Sobre a Estética da Recepção, acreditamos que os contos trabalhados conseguiram responder às expectativas dos alunos, uma vez que os temas abordados fazem parte do cotidiano dos sujeitos estudados na pesquisa. Em se tratando do letramento, é notório que cada um dos nossos alunos consegue fazer a leitura do mundo que o cerca assumindo uma postura de enriquecimento do saber sistemático oferecido pela sala de aula através do conhecimento de mundo construído por suas experiências de vida. Finalmente, acreditamos que a proposta de letramento literário surtiu efeito positivo para os sujeitos envolvidos, uma vez que se disponibilizaram a participar do processo interventivo e ainda reivindicaram a vivência de momentos semelhantes aos que foram realizados na intervenção.

Para atingirmos os objetivos propostos, nosso trabalho foi dividido em oito capítulos. Nos quatro primeiros desenvolvemos os conceitos de leitura de modo geral, consoante às ideias de Kleiman e de leitura literária conforme Cereja e Colomer. Em seguida tratamos da proposta de letramento literário de Rildo Cosson, no que respeita principalmente, a sequência básica e da Estética da Recepção, consoantes às ideias de Jauss e Zilberman, seguidos dos conceitos referentes às questões de gênero, de acordo, principalmente, com as ideias de Louro, Simone de Beauvoir e Perrot.

Os conceitos teóricos de imaginário social propostos principalmente por Cornelius Castoriadis e por Levi-Strauss, esse último a partir da leitura de Serbena, foram importantes

para atrelarmos a análise das respostas do questionário prévio à análise do produto final das três oficinas.

Além desses assuntos, desenvolvemos no capítulo quatro os conceitos de conto e de miniconto, com base em Coutinho, dentre outros. Neste mesmo capítulo analisamos os três contos para nos nortear quanto aos critérios que deveriam fundamentar a análise do produto final de nossa intervenção.

No quinto capítulo, tratamos dos aspectos metodológicos, referentes ao tipo de pesquisa, ao público alvo e ao *locus* da pesquisa, dentre outros. Já no sexto, realizamos os comentários analíticos das respostas dadas pelos 10 alunos partícipes as 10 perguntas componentes do questionário prévio.

No sétimo capítulo discutimos o produto final das oficinas de acordo com os aspectos teóricos que constituíram nossa fundamentação e associamos a relação existente entre os pontos de vista dos participantes expressos nas respostas dadas ao questionário prévio, principalmente no que respeita à questão do imaginário social e de sua adequação ao imaginário dos mesmos participantes em suas produções finais em cada uma das três oficinas.

No oitavo capítulo, apresentamos os resultados alcançados, de acordo com os pontos de vistas do professor-pesquisador e a este se seguem as considerações finais, aqui expressas.

Finalmente, observamos que para leitura do texto literário seja efetivada e o letramento literário seja constante é necessária a conscientização do professor da importância devida à literatura como bem essencial à vida do ser humano como explicitado na fundamentação teórica desse trabalho, com base em Candido. O docente é, portanto, juntamente com os alunos, um dos elementos mais importante no acontecimento do letramento literário, uma vez que atua como mediador entre a leitura e o aluno.

Obviamente percebemos que muito ainda resta ser feito para tornar o letramento literário uma prática constante nas escolas e o trabalho de incentivo à leitura, em especial à literária, não pode ficar como proposta, mas deve ser efetivado através da ressignificação da prática leitora das escolas. Faz-se necessária a vivência de projetos nas instituições escolares com vistas à efetiva prática leitora da literatura valorizando o aluno e suas experiências de vida social enquanto leitor.

Assim, esperamos que este trabalho, como experiência exitosa, venha a contribuir para que surjam outras intervenções que privilegiem a leitura do texto literário.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira. O saldo da leitura. In: Dalvi, M. A.; Rezende, N. L.; Jover-Faleiros, R. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- BANDEIRA, Lourdes Maria; OLIVEIRA, Eleonora M. de. Trajetória da Produção Acadêmica sobre as Relações de Gênero nas Ciências Sociais. In: GT 11 - A transversalidade do gênero nas ciências sociais. **XIX Encontro Anual da ANPOCS**. Caxambu, outubro de 1990.
- BARBOSA. Begma Tavares. Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem. **Educ. foco**, Juiz de Fora, MG, v. 16, n. 01, p. 145-167, mar./ago., 2011. Disponível em: [www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-06.pdf](http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-06.pdf). Acesso em: 15 mar., 2018.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Trad. Sérgio Milliet. 2. ed. v.2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BONI, V; QUARESMA SJ. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC**. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/%2018027/16976> Acesso em 14 de setembro de 2018.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação. Brasília. 2009.
- \_\_\_\_\_. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 2001.
- CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2011, p. 169-191.
- \_\_\_\_\_. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas cidades, 2002.
- CAPAVERDE, Tatiana da Silva. **Intersecções possíveis: o miniconto e a série fotográfica**. 2004. 106f. Dissertação (Mestrado em Literatura Comparada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Trad. Klauss Brandini Gerhardt. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Trad. Guy Reynaud 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

CHIAPPINI, Ligia. **Reinvenção da catedral**. São Paulo: Cortez, 2005.

COLASANTI, Marina. A moça tecelã. In: **Doze reis e a moça do labirinto do vento**. 12. ed. São Paulo, Global Editora, 2006.

\_\_\_\_\_. **Mulher daqui pra frente**. São Paulo: Círculo do livro, 1981.

\_\_\_\_\_. A mulher ramada. In: **Doze reis e a moça do labirinto do vento**. 12. ed. São Paulo: Global, 2006.

\_\_\_\_\_. Prova de amor. In: **Contos de amor rasgados**. RJ: Rocco, 1986.

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

CORTÁZAR, J. **Valise de Cronópio**. Trad. Davi Arriguci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2013.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_; SOUZA, Renata Junqueira. **Letramento literário**: uma proposta para sala de aula. Caderno de formação de professores: bloco 2 – Didática dos conteúdos. Vol. 2. UNESP. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001. Disponível em: <[https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381259/1/caderno-formacao-pedagogia\\_10.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381259/1/caderno-formacao-pedagogia_10.pdf)> Acesso em: 14 de setembro de 2018.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária**. Petrópolis: Vozes, 2008.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

EICHENBAUM, Boris. A teoria do método formal. In: TODOROV, T. **Teoria da literatura**: textos dos formalistas russos. São Paulo: UNESP, 2013.

ESPIG, Márcia Janete. O conceito de imaginário: reflexões acerca de sua utilização pela História. **Textura**, Canoas, n. 9, p. 49-56, Nov/2003 a Jun/2004. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/701>> Acesso em: 14 de setembro de 2018.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCO, Maria Amélia S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.31, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

\_\_\_\_\_. **A Importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES. Inara Ribeiro. **Sobre “por que” e “como” ensinar literatura**. Nau literária: crítica e teoria de literaturas, Porto Alegre, RS, v. 06, n. 02, p. 1-11, jul./dez., 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/view/16231>>. Acesso em: 14 de setembro de 2018.

GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1988.

GOULART, Cecília. Alfabetização e letramento: os processos e o lugar da literatura. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (org.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2014.

INDURSKY, Freda. Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. In: TFOUNI, Leda Verdian (Org.). **Letramento, escrita e leitura**. Campinas: Mercado de letras, 2010, p. 163-178.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 14. ed. Campinas: Pontes, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2009.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2000.

\_\_\_\_\_. Leitura-literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro (orgs.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2005, p. 87-99.

LINS, Maria das Graças Vieira. **A prática cultural da leitura e os modos de ler da escola**. Jornal O dia. Terezina, PI. Disponível em: <[http://www.iqe.org.br/clippings/exibe\\_clipping\\_original.php?id\\_clipping=988](http://www.iqe.org.br/clippings/exibe_clipping_original.php?id_clipping=988)> Acesso em: 15/05/2018.

LOSADA, Manuel. Imaginário radical: a proposta de Castoriadis à atual crise dos paradigmas no campo das ciências naturais e sociais. **Boletim Interfaces da Psicologia da UFRuralRJ**. Rio de Janeiro, 2009, p.44-62. Disponível em:

<<http://www.ufrj.br/seminariopsi/2009/boletim2009-1/losada.pdf>> Acesso em: 14 de setembro de 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MACHADO, A. M. **Balaio**: livros e leituras. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

MAGALHÃES, J. R. **A arte do conto**. Rio de Janeiro: Boch, 1972.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola**: sobre a formação do gosto. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MEIRA, Fábio Bittencourt. Castoriadis (o instituinte) e a instituição. **ENANPADE – XXXIV Encontro da ANPAD**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/eor1869.pdf>> Acesso em: 14 de setembro de 2018.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORGANTE, Mirela Marin; NADER, Maria Beatriz. O patriarcado nos estudos feministas: um debate teórico. **Anais do XVI Encontro Regional de História da Anphu – Rio: Saberes e práticas científicas**. Anphu-Rio. 28 de julho a 1º de agosto de 2014.

MOTERANI, N.G. O modelo ideológico de letramento e a concepção de escrita como trabalho: um paralelo. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 135-141, Apr.-June, 2013. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:udzHj9o2q5UJ:periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/download/13520/pdf+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>> Acesso em: 01/11/2016.

PAULINO, Graça. **Leitura literária**. 2014. UFMG. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>> Acesso em: 14/abr., 2018.

\_\_\_\_\_; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ROSING, Tania M. K; ZILBERMAN, Regina (Org.). **Escola e literatura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Trad. Angela M. S. Côrrea. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

PETRONI, Maria Rosa; OLIVEIRA, Edsônia de Sousa. Livro didático de Língua Portuguesa: formando o leitor e o produtor de textos?. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 17, n. 21, p. 132-146,

jul./dez., 2010. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/87371cd65b68bfbcb63b1147f67cbaa11.pdf>> Acesso em: 05 fev., 2017.

POE, Edgar Allan. **Filosofia da Composição**. Tradução de Diego Raphael. Versão digital, [1845]. Disponível em: <<http://www.elsonfroes.com.br/filosofia.htm>> Acesso em: 14 de setembro de 2018.

PORTO, L. T. O conto na visão crítica de Júlio Cortázar: atenção à criação literária, lugar de destaque para o leitor. **Revista Estação Literária**, Londrina, v. 14, p. 111-115, Dez., 2015. Disponível em: <[www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL14-Art9.pdf](http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL14-Art9.pdf)> Acesso em 14 de setembro de 2018.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

QUEIROZ, E. **Citações e pensamentos de Eça de Queiroz**/ Paulo Neves da Silva (org.) – São Paulo: Leya, 2011.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. **Leitura na escola, espaço para gostar de ler**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

REZENDE, N. L. O ensino de literatura e a leitura literária. In: Dalvi, M. A.; Rezende, N. L.; Jover-Faleiros, R. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

RIOS, Guilherme Veiga. Ensino de língua materna, letramento e identidades no campo da Educação. In: LIMA, Maria Cecília; OTTONI, Maria Aparecida Resende (Orgs.). **Discursos, identidades e letramentos**. São Paulo: Cortez, 2014.

ROJO, Roxane. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Disponível em: <[www.academia.edu/1387699/Letramento\\_e\\_capacidades\\_de\\_leitura\\_para\\_a\\_cidadania](http://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania)> Acesso em: 14 de setembro de 2018.

\_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

RONOBO, S. Soares. **Letramento literário: materiais didáticos e o ensino da literatura**. 2008. 129f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

ROSING, M. T. Do currículo por disciplina à era da educação-cultura-tecnologia sintonizadas: processo de formação de mediadores de leitura. In: Santos, F; Neto, M. C.J. L.; Rosing, K. M. (orgs.). **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2012.

ROUXEL, Annie. Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor (Sobre a importância da experiência estética na formação do leitor). In: ALVES, José Helder Pinheiro (org.). **Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino**. Campina Grande, PB: Abralic, 2014.

SERBENA, Carlos Augusto. Imaginário, ideologia e representação social. In: **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**. PPGICH, Santa Catarina, n.52. p. 1-12. dez., 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Ato de Ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. O professor leitor. In: Santos, F; Neto, M. C.J. L.; Rosing, K. M. (orgs.). **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2012.

SILVA, Maria Tietzmann. **Leitura literária e outras leituras**: impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOARES, Magda. O que é letramento? In: **Letramento, um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1999. Presença pedagógica. v. 2 n.10, jul/ago. 1996, na sessão: “Dicionário crítico da educação”. Disponível em: <[https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/4soares\\_letramento.pdf](https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/4soares_letramento.pdf)> Acesso em: 06/02/2017.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SPALDING, M. **Os cem menores contos brasileiros do século e a reinvenção do miniconto na literatura brasileira contemporânea**. 2008. 81f. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. Trad. Maria Clara Correa Castello. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

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

## APÊNDICE

### APÊNDICE A – OFICINA UM

| <b>Conto : A moça tecelã</b>   |   |
|--|---|
| <b>Motivação</b>   | Vídeo(curto) sobre como se trabalha com um tear.<br>Falar brevemente sobre o mito de Penélope da obra <i>Odisseia</i> .   |
| <b>Introdução</b>  | Apresentação breve sobre Marina Colasanti e do livro <i>Doze Reis e a Moça no Labirinto do Vento</i> , no qual encontra-se o conto a ser trabalhado.  |
| <b>Leitura</b>   | <b>1º momento:</b> leitura silenciosa.<br><br><b>2º momento:</b> a leitura do conto será realizada por uma contadora de história.   |
| <b>Interpretação</b>   | <b>1º momento:</b> interpretação oral guiada pelos seguintes questionamentos: <i>O que você achou do conto que acabamos de ler? Você acha que a personagem Moça tecelã tomou a atitude correta? Existe o homem ideal na vida real? A moça tecelã conseguiu realizar o sonho da maneira que esperava?</i><br><br><b>2º momento:</b> produção – Se você fosse o autor conto <i>A moça tecelã</i> qual seria o final melhor em opinião? Escreva-o. |
| <b>OBS.:</b> O momento destinado à motivação, introdução e leitura será realizado na biblioteca da escola. O momento de interpretação (produção escrita) será na sala de aula. |   |



## APÊNDICE B – OFICINA DOIS

| <b>Conto : <i>A mulher ramada</i></b>   |   |
|---|---|
| <b>Motivação</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Breve conversa sobre Mestre Vitalino e a arte do barro em Caruaru. Trabalho com argila para construção, por parte dos alunos, de um ser humano que seja ideal para ter como companheiro.</li> <li>● Apresentação de imagens de esculturas com plantas em jardins.</li> </ul>   |
| <b>Introdução</b>   | Apresentação das características da obra de Marina Colasanti e breve discussão sobre a mulher na obra da autora.  |
| <b>Leitura</b>  | <p><b>1º momento:</b> leitura silenciosa.</p> <p><b>2º momento:</b> a leitura do conto será realizada por uma contadora de história.</p>  |
| <b>Interpretação</b>  | <p><b>1º momento:</b> interpretação oral guiada pelos seguintes questionamentos: O que você achou do conto que acabamos de ler? Existe mulher ideal na vida real? Você acha que a personagem “jardineiro” aprendeu a lidar com a solidão? Quando o jardineiro poda os ramos da mulher ele está tirando a liberdade dela ser quem quer? Comente.</p> <p><b>2º momento:</b> produção – reescreva o conto, de maneira breve, na perspectiva de Rosamulher.</p> |
| <p><b>OBS.:</b> O momento destinado à motivação, introdução e leitura será na biblioteca e na mesma estarão expostas imagens de Mestre Vitalino e algumas de suas obras. O momento de interpretação será na sala de aula.</p> |   |

**IMAGENS USADAS NA MOTIVAÇÃO DA OFICINA DOIS**



**Escultura de mulher**



**Escultor (jardineiro)**



**Escultura de mulher**



## APÊNDICE C – OFICINA TRÊS

| <b>Conto : <i>Prova de amor</i></b> |  |
|-------------------------------------|--|
| <b>Motivação</b>                    | <p><b>Música:</b> <i>Desconstruindo Amélia.</i></p> <p>Interprete: Pitty.</p> <p>Compositor: Pitty e Martin.</p> <p><b>Música:</b> <i>Ai! Que saudade da Amélia.</i> Compositor: Mário Lago/ Ataulfo Alves.</p> <p>Interprete: Demônios da garoa</p>   |
| <b>Introdução</b>                   | <p>Apresentação do livro <i>Contos de amor rasgados</i>, no qual encontra-se o conto a ser trabalhado.</p>   |
| <b>Leitura</b>                      | <p><b>Momento único:</b> leitura silenciosa, logo após leitura feita pela contadora de história (bibliotecária).</p>   |
| <b>Interpretação</b>                | <p><b>1º momento:</b> interpretação oral guiada pelos seguintes questionamentos: <i>O que você achou do conto que acabamos de ler? Você acha que relacionamentos são feitos de sacrifícios? Você faria sacrifício por amor em um relacionamento?</i></p> <p><b>2º momento:</b> Discussão em grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Grupo 1</b> - Estabelecer um paralelo entre o conto “A moça tecelã” e “Prova de amor”. O que</li> </ul> |



## ANEXOS

### ANEXO A – CONTO TRABALHADO NA PRIMEIRA OFICINA

#### A MOÇA TECELÃ

Acordada ainda no escuro, como se houvesse o sol chegado atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se no tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza.

Assim, jogando a lançadeira de um lado para o outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava seus dias.

Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidados de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comida. Se sede vinha, suave era a lã de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou como seria bom ter um marido ao lado.

Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbeado, corpo emprumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio da ponta dos sapatos, quando bateram à porta.

Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando na sua vida.

Aquela noite, deitada contra o ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade.

E feliz foi, por algum tempo. Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. Porque, descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar.

- Uma casa melhor é necessária – disse para a mulher. E parecia justo, agora que eram dois. Exigiu que escolhesse as mais belas lãs cor de tijolo, fios verdes para os batentes, e pressa para a casa acontecer.

Mas pronta a casa, já não lhe pareceu suficiente. - Por que ter casa, se podemos ter palácio? - Perguntou. Sem querer resposta, imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates de prata.

Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, pátios e escadas, e salas e poços. A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira.

Afinal, o palácio ficou pronto. E entre tantos cômodos, o marido escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre.

– É para que ninguém saiba do tapete – disse. E antes de trancar a porta a chave advertiu: - Faltam as estrebarias. E não se esqueça dos cavalos

Sem descanso tecia a mulher caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos, os cofres de moedas, as salas de criados. Tecer era tudo o que queria fazer.

E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou como seria bom estar sozinha de novo.

Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear.

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e, jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela.

A noite acabava quando o marido, estranhando a cama dura, acordou, e espantado olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe o corpo, tomou o peito aprumado, o emplumado chapéu.

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.

(In: Doze reis e a moça do labirinto do vento. 12ª ed. São Paulo, Global Editora, 2006.)

## ANEXO B – CONTO TRABALHADO NA SEGUNDA OFICINA A MULHER RAMADA

Verde claro, verde escuro, canteiro de flores, arbusto entalhado, e de novo verde claro, verde escuro, imenso lençol do gramado; lá longe o palácio. Assim o jardineiro via o mundo, toda vez que levantava a cabeça do trabalho.

E via carruagens chegando, silhuetas de damas arrastando os mantos nas aléias, cavaleiros partindo para a caça.

Mas a ele, no canto mais afastado do jardim, que a seus cuidados cabia, ninguém via. Plantando, podando, cuidando do chão, confundia-se quase com suas plantas, mimetizava-se com as estações. E se às vezes, distraído, murmurava sozinho alguma coisa, sua voz não se entrelaçava à música distante que vinha dos salões, mas se deixava ficar pelas folhas, sem que ninguém a viesse colher.

Já se fazia grande e frondosa a primeira árvore que havia plantado naquele jardim, quando uma dor de solidão começou a enraizar-se no seu peito. E passados dias, e passados meses, só não passando a dor, disse o jardineiro a si mesmo que era tempo de ter uma companheira.

No dia seguinte, trazidas num saco duas belas mudas de rosa, o homem escolheu o lugar, ajoelhou-se, cavou cuidadoso a primeira cova, mediu um palmo, cavou a segunda, e com gestos sábios de amor enterrou as raízes. Ao redor afundou um pouco a terra, para que a água de chuva e rega mantivesse sempre molhados os pés da rosa.

Foi preciso esperar. Mas ele, que há tanto esperava, não tinha pressa. E quando os primeiros, tênues galhos despontaram, carinhosamente os podou, dispondo-se a esperar novamente, até que outra brotação se fizesse mais forte.

Durante meses trabalhou conduzindo os ramos de forma a preencher o desenho que só ele sabia, podando os espigões teimosos que escapavam á harmonia exigida. E aos poucos, entre suas mãos, o arbusto foi tomando feitio, fazendo surgir dos pés plantados no gramado duas lindas pernas, depois o ventre, os seios, os gentis braços da mulher que seria sua. Por último, cuidado maior, a cabeça levemente inclinada para o lado.

O Jardineiro ainda deu os últimos retoques com a ponta da tesoura. Ajeitou o cabelo, arredondou a curva de um joelho. Depois, afastando-se para olhar, murmurou encantado:

--Bom dia, Rosamulher.

Agora levantando a cabeça do trabalho, não procurava mais a distância. Voltava-se para ela, sorria, contava o longo silêncio da sua vida. E quando o vento batia no jardim, agitando os braços verdes, movendo a cintura, ele todo se sentia vergar de amor, como se o vento o agitasse por dentro.

Acabou o verão, fez-se inverno. A neve envolveu com seu mármore a mulher ramada. Sem plantas para cuidar, agora que todas descansavam, ainda assim o jardineiro ia todos os dias visita-la. Viu a neve fazer-se gelo. Viu o gelo desfazer-se em gotas. E um dia em que o sol parecia mais morno do que de costume, viu de repente, na ponta dos dedos esgalhados, surgir a primeira brotação na primavera.

Em pouco, o jardim vestiu o cetim das folhas novas. Em cada tronco, em cada haste, em cada pendúculo, a seiva empurrou para fora pétalas e pistilos. E mesmo no escuro da terra os bulbos acordaram, espreguiçando-se em pequenas pontas verdes.

Mas enquanto todos os arbustos se enfeitavam de flores, nem uma só gota de vermelho brilhava no corpo da roseira. Nua, obedecia ao esforço de seu jardineiro que, temendo que viesse a floração a romper tanta beleza, cortava rente todos os botões.

De tanto contraria a primavera, adoeceu porém o jardineiro. E ardendo de amor e febre na cama, inutilmente chamou por sua amada.

Muitos dias se passaram antes que pudesse voltar ao jardim. Quando afinal conseguiu se levantar para procurá-la, percebeu de longe a marca da sua ausência. Embaralhando-se aos cabelos, desfazendo a curva da testa, uma rosa embabadava suas pétalas entre os olhos da mulher. E já outra no seio despontava.

Parado diante dela, ele olhava e olhava. Perdida estava a perfeição do rosto, perdida a expressão do olhar. Mas do seu amor nada se perdia. Florida, pareceu-lhe ainda mais linda. Nunca Rosamulher fora tão rosa. E seu coração de jardineiro soube que jamais teria coragem de podá-la. Nem mesmo para mantê-la presa em seu desenho.

Então docemente a abraçou descansando a cabeça no seu ombro. E esperou.

E sentindo sua espera, a mulher –rosa começou a brotar, lançando galhos, abrindo folhas, envolvendo-o em botões, casulo de flores e perfumes.

Ao longe, raras damas surpreenderam-se com o súbito esplendor da roseira. Um cavaleiro reteve seu cavalo. Por um instante pararam, atraídos. Depois voltaram a cabeça e a atenção, retomando seus caminhos. Sem perceber debaixo das flores o estreito abraço dos amantes.

(In: Doze reis e a moça do labirinto do vento. 12ª ed. São Paulo, Global Editora, 2006.)

## ANEXO C – MINICONTO TRABALHADO NA TERCEIRA OFICINA

**Prova de amor**

“Meu bem, deixa crescer a barba para me agradar”, pediu ele.

E ela, num supremo esforço de amor, começou a fiar dentro de si, e a laboriosamente expelir aqueles novos pelos, que na pele feriam caminho.

Mas quando, afinal, doce barba cobriu-lhe o rosto, e com orgulho expectante entregou sua estranheza àquele homem: “Você não é mais a mesma”, disse ele.

E se foi.

(In: Contos de amor rasgados. 1ª ed. Rocco, 1986)

ANEXO D – MÚSICAS TRABALHADAS NA TERCEIRA OFICINA COMO  
MOTIVAÇÃO

**Música:** *Desconstruindo Amélia*

**Interprete:** Pitty

**Composição:** Pitty e Martin.

Já é tarde, tudo está certo  
Cada coisa posta em seu lugar  
Filho dorme, ela arruma o uniforme  
Tudo pronto pra quando despertar

O ensejo a fez tão prendada  
Ela foi educada pra cuidar e servir  
De costume esquecia-se dela  
Sempre a última a sair

Disfarça e segue em frente  
Todo dia, até cansar  
E eis que de repente ela resolve então mudar  
Vira a mesa,  
Assume o jogo  
Faz questão de se cuidar  
Nem serva, nem objeto  
já não quer ser o outro  
hoje ela é um também

A despeito de tanto mestrado  
Ganha menos que o namorado  
E não entende o porquê  
Tem talento de equilibrista  
ela é muitas, se você quer saber

Hoje aos trinta é melhor que aos dezoito  
Nem Balzac poderia prever  
Depois do lar, do trabalho e dos filhos  
Ainda vai pra night ferver

Disfarça e segue em frente  
Todo dia, até cansar  
E eis que de repente ela resolve então mudar  
Vira a mesa,  
Assume o jogo

Faz questão de se cuidar  
Nem serva, nem objeto

já não quer ser o outro  
hoje ela é um também

**Música:** *Ai, Que Saudades da Amélia*

**Interprete:** Demônios da Garoa

**Composição:** Mário Lago e Aaulfo Alves

Nunca vi fazer tanta exigência  
Nem fazer o que você me faz  
Você não sabe o que é consciência  
Nem vê que eu sou um pobre rapaz

Você só pensa em luxo e riqueza  
Tudo o que você vê, você quer  
Ai, meu Deus, que saudade da Amélia  
Aquilo sim é que era mulher

Às vezes passava fome ao meu lado  
E achava bonito não ter o que comer  
Quando me via contrariado  
Dizia: "Meu filho, o que se há de fazer!"  
Amélia não tinha a menor vaidade  
Amélia é que era mulher de verdade