

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

**ANDRESSA PENNA ALMEIDA**

DA IMERSÃO EM NARRATIVAS LITERÁRIAS ÀS SUBJETIVIDADES  
DESVELADAS: um itinerário para a formação de sujeitos leitores

RIO DE JANEIRO

2020

Andressa Penna Almeida

DA IMERSÃO EM NARRATIVAS LITERÁRIAS ÀS SUBJETIVIDADES  
DESVELADAS: um itinerário para a formação de sujeitos leitores

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, na Área de Concentração Estudos Literários.

Orientadora: Professora Doutora Ana Creliá Penha Dias  
Coorientadora: Professora Doutora Raquel Cristina de Souza e Souza

Rio de Janeiro  
2020

### CIP - Catalogação na Publicação

A447i Almeida, Andressa Penna  
Da imersão em narrativas literárias às  
subjetividades desveladas: um itinerário para a  
formação de sujeitos leitores / Andressa Penna  
Almeida. -- Rio de Janeiro, 2020.  
185 f.

Orientadora: Ana Crélia Penha Dias.  
Coorientadora: Raquel Cristina de Souza e Souza.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do  
Rio de Janeiro, Decania do Centro de Letras e  
Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras em Rede  
Nacional, 2020.

1. Educação literária. 2. Leitura. 3.  
Subjetividade. 4. Recepção. I. Dias, Ana Crélia  
Penha, orient. II. Souza, Raquel Cristina de Souza  
e, coorient. III. Título.

DA IMERSÃO EM NARRATIVAS LITERÁRIAS ÀS SUBJETIVIDADES  
DESVELADAS: um itinerário para a formação de sujeitos leitores

Andressa Penna Almeida

Orientadora: Professora Doutora Ana Crelia Penha Dias  
Coorientadora: Professora Doutora Raquel Cristina de Souza e Souza

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, na Área de Concentração Estudos Literários.

Aprovada por:



Presidente, Professora Doutora Ana Crelia Penha Dias - UFRJ

Professora Doutora Raquel Cristina de Souza e Souza - Colégio Pedro II

Professora Doutora Adriana Lins Precioso - UNEMAT

Professora Doutora Thaís Seabra Leite - CAP UFRJ

Professora Doutora Maria Fernanda Alvito Oliveira - UFRJ (Suplente)

Professora Doutora Vima Lia de Rossi Martin - USP (Suplente)

Rio de Janeiro

Abril de 2020

Dedico este trabalho aos familiares e professores que contribuíram para a minha formação literária e a todos os meus alunos e alunas, sem os quais o presente estudo não seria possível.

## AGRADECIMENTOS

Sou grata primeiramente a Deus por me guiar e tranquilizar, especialmente nos momentos de desânimo, nos quais precisei revigorar minhas forças rumo à concretização dos meus propósitos; pelos diversos momentos nos quais se fez presente em minha existência, ora lançando-me desafios imprescindíveis ao amadurecimento, ora cruzando o meu caminho com pessoas especiais que de alguma forma me acolheram e colaboraram para o meu desenvolvimento intelectual e emocional.

A minha avó e madrinha, Nair do Couto Penna (*in memorian*), por ter contribuído expressivamente para a minha criação, sendo o maior exemplo de ternura e generosidade com o qual convivi, e por ter me apresentado o universo da fabulação através de histórias contadas oralmente.

Ao meu avô e padrinho, Afonso do Couto Penna (*in memorian*), por ter cooperado para a minha educação e ter sido o maior referencial de leitor voraz com o qual tive a honra de conviver.

Aos meus pais, Solimar Penna Almeida e Jorge Luiz Marques Almeida, pela criação afetuosa e dedicada, pelo apoio as minhas escolhas.

Aos meus irmãos, Adriane Penna Almeida e Pedro Henrique Penna Almeida, por fortalecerem o meu alicerce afetivo.

Aos meus sobrinhos, Maria Luisa Penna e Guilherme Penna, por revigorarem meu ânimo com estripulias de criança.

Ao meu esposo, Paulo Cezar Barroso, pelos gestos e palavras de companheirismo frente aos desafios do mestrado.

A minha filha, Letícia Penna Almeida Barroso, por conceder-me a honra de me tornar mãe durante o desfecho da pesquisa, motivando ainda mais a conclusão deste trabalho.

A todos os professores que colaboraram para a minha formação acadêmica, em especial, para o meu progresso de leitora e escritora.

Ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal do Rio de Janeiro, aos professores do programa e à turma 05 pelos saberes compartilhados, que contribuíram expressivamente para o aperfeiçoamento da minha prática docente.

Às amigas Ana Maria Alvarez Cabada e Priscila Dionisio dos Santos pela parceria construída ao longo do curso e por tornarem a rotina acadêmica mais agradável.

À professora e orientadora Ana Crelia Penha Dias por me inspirar a lutar pela literatura na escola básica, pelo empenho na aquisição de livros literários para os meus alunos e alunas e pela orientação paciente e dedicada.

À professora Raquel Cristina de Souza e Souza por ter aceitado o meu pedido de coorientação e pelas elucidativas intervenções, fundamentais para a ressignificação das minhas ideias e direcionamento do presente estudo.

Às professoras Adriana Lins Precioso, Thaís Seabra Leite, Maria Fernanda Alvito Oliveira e Vima Lia de Rossi Martin por integrarem a banca de defesa deste trabalho e se disporem a compartilhar seus saberes e experiências pedagógicas, cooperando, assim, para enriquecer ainda mais a minha prática docente.

À amiga Penélope Cavalcante Monteiro pelas proveitosas trocas de ideias sobre ensino de literatura e gestos de encorajamento diante dos desafios de escrita da dissertação.

À amiga Marluce Moraes dos Santos pelo auxílio paciente com a Plataforma Brasil e pelas inúmeras dicas ofertadas sobre o percurso acadêmico de um mestrando.

À escola da rede estadual do Rio de Janeiro que autorizou o desenvolvimento da pesquisa e acolheu o trabalho com muito carinho e respeito.

Aos meus alunos e as minhas alunas pela participação, carinho, respeito e por me impulsionarem a reinventar-me continuamente enquanto professora.

Aos amigos da professora e orientadora Ana Crelia Penha Dias que cooperaram na doação de recursos para compra dos exemplares de *Corda Bamba*, destinados a leitura comum da turma na qual a pesquisa foi desenvolvida.

À Casa Lygia Bojunga pelos descontos concedidos na compra dos exemplares de *Corda Bamba*.

*“Pôr para fora, para outros, a música de nossa leitura pode nos revelar os realces que conferimos àquilo que lemos, as melodias que evocamos ou a percepção de sua ausência, os ruídos ou os silêncios que os textos nos despertam. Esses sons saem e se encontram com outros: os das partituras dos outros leitores. Como em um ensaio de orquestra, o texto cresce em acordes sonantes e dissonantes com ecos às vezes inesperados para os intérpretes.”*

(Cecília Bajour <sup>1</sup>)

---

<sup>1</sup> In: *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012, p.23-24.

## RESUMO

ALMEIDA, Andressa Penna. *Da imersão em narrativas literárias às subjetividades desveladas*: um itinerário para a formação de sujeitos leitores. Rio de Janeiro, 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Diversos estudos acadêmicos trazem à baila reflexões sobre o enfoque utilitário que se atribui à literatura, em detrimento da imersão leitora (DIAS, 2016; ROUXEL, 2013b; SILVA e ZILBERMAN, 2008). Destoando desses estudos, muitas escolas enfatizam práticas pedagógicas que reduzem as potencialidades literárias ao trabalho com recortes de textos que servem basicamente à análise de aspectos linguísticos, a interpretações superficiais respaldadas em sentidos unívocos. Em contrapartida, a leitura integral e aprofundada de livros, a apreciação estética e tudo que dela advém, como a capacidade imaginativa, a criatividade, a sensibilidade e a oportunidade de se sentir partícipe na interação com o texto, é secundarizado. A fim de contribuir com as reflexões acerca da formação de leitores capazes de elaborar suas recepções com autonomia, este trabalho busca nos estudos engendrados por Rouxel (2013a; 2013b), cujas ideias harmonizam com as dos teóricos da Estética da Recepção e de pesquisadores, como Michèle Petit e Teresa Colomer, as bases para a construção de um itinerário pedagógico favorável a um *Andar entre livros* (COLOMER, 2007), no qual a expressão da leitura subjetiva se encontra no bojo das ações. Cabe ressaltar que, nos entremeios desse itinerário, voltado para estudantes do sétimo ano do ensino fundamental de uma escola pública da Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, destaca-se a leitura da obra *Corda Bamba*, de Lygia Bojunga, a partir da qual é construído um caminho epistemológico de reflexões acerca da mediação da leitura integral de um mesmo livro com toda a turma e das recepções elaboradas pelos jovens leitores. A pesquisa demonstra, corroborando os estudos já existentes, que propiciar a expressão dessas vozes singulares, muitas vezes silenciadas pela hierarquia institucional, pode contribuir para tornar as aulas de literatura mais acolhedoras, aprofundar os vínculos de afeto dos alunos com os livros e, assim, mobilizar o desejo de ler. Uma vez estimulada a adesão subjetiva aos textos, é possível encaminhá-los pedagogicamente para leituras mais distanciadas, críticas, de modo a cooperar para o seu progresso de leitor.

Palavras-chave: educação literária, leitura, subjetividade e recepção.

## ABSTRACT

ALMEIDA, Andressa Penna. *Da imersão em narrativas literárias às subjetividades desveladas: um itinerário para a formação de sujeitos leitores*. Rio de Janeiro, 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Several academic studies bring into focus reflections on the utilitarian approach attributed to literature, to the detriment of reading immersion (DIAS, 2016; ROUXEL, 2013b; SILVA and ZILBERMAN, 2008). Diverging from these studies, many schools emphasize pedagogical practices that reduce literary potential to work with parts of texts that basically serve to analysis of linguistic aspects, to superficial interpretations supported in a single direction. In contrast, the full and thoroughgoing reading of books, the aesthetic appreciation and all that comes from it, such as the imaginative capacity, the creativity, the sensitivity and the opportunity to feel involved in the interaction with the text, is secondary. In order to contribute to the reflections on the formation of readers capable of elaborating their receptions with autonomy, this work seeks in the studies engendered by Rouxel (2013a; 2013b), in which the ideas fit in with those of theorists of the Aesthetics of Reception, and researchers, such as Michèle Petit and Teresa Colomer, the bases for the construction of a pedagogical itinerary favorable to a *Walk between the books* (COLOMER, 2007), in which the expression of subjective reading is in the midst of the actions. It should be emphasized that, in the middle of this itinerary, aimed at students of the seventh year of a public school in Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, stands out the reading of the book *Tightrope*, by Lygia Bojunga, from which is built an epistemological path of reflections on the mediation of the integral reading of the same book with the whole class and the meanings elaborated by the young readers. The research demonstrates, corroborating the existing studies, that providing the expression of these singular voices, often silenced by the institutional hierarchy, can contribute to make literature classes more welcoming, to deepen the bonds of affection of students with books and, thus, mobilize the desire to read. Once the adhesion to the texts is stimulated, it is possible to direct them pedagogically to more distant, critical readings, in order to cooperate for the reader's progress.

Keywords: literary education, reading, subjectivity and reception.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Minibiblioteca Viajante.....	106
Figura 2: entrega dos livros.....	106
Figura 3: capa da antologia de R.S.G.....	147
Figura 4: página da antologia de B.N.B.....	149
Figura 5: página da antologia de G.N.S.....	149
Figura 6: página da antologia de K.M.C.....	149
Figura 7: página da antologia de K.S.A.....	149
Figura 8: página da antologia de M.K.V.....	150
Figura 9: capa da antologia de D.A.O.....	151
Figura 10: capa da antologia de K.S.A.....	151
Figura 11: capa da antologia de L.A.....	152
Figura 12: capa da antologia de L.S.T.....	152
Figura 13: capa da antologia de M.A.M.....	152
Figura 14: convites para o sarau.....	157
Figura 15: Chuva de Recomendações.....	158

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: faixa etária dos participantes da pesquisa.....	116
Quadro 2: atividades realizadas nos tempos livres.....	116
Quadro 3: média de livros lidos anualmente.....	118
Quadro 4: acesso aos livros literários.....	118
Quadro 5: leitura literária entre os familiares.....	118
Quadro 6: critérios dos estudantes para a escolha de livros.....	119
Quadro 7: gêneros favoritos.....	119
Quadro 8: temáticas favoritas.....	120
Quadro 9: quantidade de livros lidos por aluno durante a pesquisa.....	161

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1 VOCAÇÃO À FABULAÇÃO E DIREITO À LITERATURA.....</b>	<b>22</b>
1.1 ENTRE FABULAÇÕES E PALAVRAS.....	22
1.2 DIREITO A LITERATURAR-SE.....	29
1.3 A ESCOLARIZAÇÃO DO DIREITO À LITERATURA.....	36
<b>1.3.1 Revisão dos documentos curriculares oficiais.....</b>	<b>44</b>
<b>1.3.2 A formação do professor.....</b>	<b>51</b>
<b>1.3.3 A literatura no percurso da escola básica.....</b>	<b>54</b>
<b>2 A SUBJETIVIDADE NO BOJO DA FORMAÇÃO LITERÁRIA.....</b>	<b>61</b>
2.1 LEITURA SUBJETIVA.....	61
2.2 A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR.....	71
<b>2.2.1 Autoconsciência leitora e expressão de si.....</b>	<b>72</b>
<b>2.2.2 Familiarização com as formas.....</b>	<b>77</b>
<b>2.2.3 Diálogos entre sentidos e tessituras.....</b>	<b>78</b>
2.3 O PROFESSOR TAMBÉM É SUJEITO LEITOR!.....	80
2.4 A ESCOLHA DAS OBRAS.....	85
<b>3 ENTRE LEITURAS, ESCRITAS E PARTILHAS.....</b>	<b>90</b>
3.1 CONTEXTO DE PESQUISA.....	91
3.2 PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	94
<b>3.2.1 Relicário.....</b>	<b>94</b>
<b>3.2.2 Questionário.....</b>	<b>95</b>
<b>3.2.3 Reminiscências leitoras.....</b>	<b>98</b>
<b>3.2.4 Antologia de leituras.....</b>	<b>99</b>
3.2.4.1 A escolha de <i>Corda Bamba</i> , de Lygia Bojunga.....	99
3.2.4.2 De sujeitos leitores a sujeitos escritores.....	105
<b>3.2.5 Minibiblioteca Viajante.....</b>	<b>110</b>
<b>3.2.6 Sarau literário.....</b>	<b>111</b>
<b>3.2.7 Relato de experiências literárias.....</b>	<b>112</b>
<b>3.2.8 Questionário complementar.....</b>	<b>112</b>

<b>4</b>	<b>SUBJETIVIDADES DESVELADAS.....</b>	<b>113</b>
4.1	ACOLHIDA.....	113
4.2	IDENTIDADES EM CONSTRUÇÃO.....	115
4.3	DO SEGREDO À CONFISSÃO.....	126
4.3.1	Sobre a imersão em <i>Corda Bamba</i> .....	126
4.3.2	Sobre outras venturas e desventuras literárias.....	156
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>164</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>168</b>
	<b>APÊNDICE.....</b>	<b>172</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>178</b>

## INTRODUÇÃO

O que passou, passou, mas o que passou luzindo, resplandecerá para sempre.

Johann Goethe

Quando penso sobre minha própria formação literária, luzem em minha memória as experiências vividas na infância, no seio familiar, através das cantigas para embalar o sono, das histórias contadas, muitas vezes inventadas, por minha mãe e minha avó. Recordo que pouco depois de me alfabetizar, meu pai me presenteou com uma coleção, conhecida na época como *Conte outra vez*, composta por doze livros que chegavam gradativamente pelos correios, cada qual com dois contos clássicos acompanhado de uma fita cassete. Mensalmente, ansiava pela chegada daqueles que seriam os únicos livros em forma de presente que receberia durante toda a minha infância e adolescência. Até pouco tempo atrás, ainda os tinha guardado, mas doeí-os aos meus alunos. Expliquei-lhes que numa fase marcada por toda sorte de dificuldades e privações, eles representaram para mim verdadeiro refúgio emocional.

Recordo que esse fascínio da infância pelos livros adormeceu em mim durante a primeira fase da adolescência, talvez pela escassez de incentivos que se tornou ainda maior nessa etapa da minha formação. Meus familiares já não me contavam mais histórias, a maioria deles não demonstrava apreço pela leitura e os livros literários praticamente inexistiam em meu lar.

Sobre as memórias escolares, não tenho muitas nas quais se possa dissociar a leitura dos tradicionais deveres a cumprir. Durante o segundo segmento do ensino fundamental, a protagonista das aulas era a língua portuguesa e o contato com a literatura ocorria essencialmente através de recortes de textos presentes no livro didático, que serviam à compreensão da gramática, à realização de atividades interpretativas cujas respostas baseavam-se na autoridade da fala do professor.

No ensino médio, o contato com obras literárias estreitou-se um pouco mais. Havia na ocasião um profissional específico para lecionar a disciplina literatura, que enfatizava o estudo dos estilos e da historiografia literária, propunha a leitura de algumas obras canônicas brasileiras. Embora sentisse muita dificuldade para compreendê-las, principalmente por conta dos entraves com o vocabulário, apreciava o desafio. Foi nessa época que surgiu o desejo de cursar Letras e de me tornar professora de português e literatura.

Na ocasião em que cursei a graduação, infelizmente, não tive contato com disciplinas que me possibilitassem questionar e ressignificar os aspectos metodológicos envolvidos no

ensino da literatura infantil e juvenil. O currículo das disciplinas de literatura era sistematizado à luz da historiografia literária e centrava-se no estudo das obras clássicas. Os longos e exaustivos períodos dedicados ao trabalho também não contribuíram muito para a busca de formação continuada. Assim, durante algum tempo, minha prática profissional se baseou nos mesmos modelos didáticos através dos quais fora formada, tanto na escola básica, quanto no ensino superior.

Minha jornada no magistério teve início há pouco mais de dez anos, quando ingressei em duas redes públicas de ensino, cujas escolas situam-se na mesma periferia do Rio de Janeiro onde nasci e cresci. Em uma dessas redes, atuo como professora das séries iniciais do fundamental e, na outra, leciono especificamente português e literatura para as séries finais do fundamental e para o ensino médio. A tarimba dessa estrada combinada com as leituras teóricas e elucidativas propostas pelo Mestrado Profissional em Letras me provocaram algumas inquietações acerca do espaço que a literatura tem ocupado na escola, me inspiraram o desejo de ressignificar minha prática docente e de experimentar novos caminhos que pudessem contribuir para a formação de comunidades leitoras.

Apesar das lacunas presentes tanto na minha formação pessoal quanto acadêmica, hoje, valho-me das palavras de Todorov para explicar o que a literatura representa para mim e algumas razões de tê-la escolhido para protagonizar o presente trabalho:

Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver. [...] em lugar de excluir as experiências vividas, ela me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e me permite melhor compreendê-las. (TODOROV, 2009, p.23)

Angustia-me perceber que cerca de duas décadas se passaram desde a conclusão da minha formação básica, diversos estudos acadêmicos foram empreendidos acerca do enfoque utilitário atribuído à literatura, em detrimento da imersão leitora e da fruição estética, entretanto, muitas escolas ainda se encontram em descompasso com tais contribuições teóricas. Essa dissonância pode ser atribuída a uma série de fatores, como: precarização de grande parte das instituições públicas de ensino, desvalorização do magistério, insuficiência de investimentos na formação continuada, posição apêndicular dos estudos literários em currículos e até mesmo documentos oficiais que servem de referência para o trabalho pedagógico, ausência, em muitos cenários acadêmicos, de disciplinas voltadas para a formação de professores de literatura infantil e juvenil, entre outros.

Por representar a variante de prestígio, por agregar as mais diversas potencialidades linguísticas e suscitar discussões sobre diferentes assuntos, o texto literário constitui um dos recursos mais eleitos pelo professor na condução das aulas de língua portuguesa. O problema não reside em incorporá-lo às atividades escolares, mas na forma como isso é feito. Infelizmente, os múltiplos caminhos que o trabalho com a literatura possibilita são reduzidos à leitura de fragmentos de obras, de textos curtos, que servem ora a propósitos moralizantes, ora a propósitos conteudísticos e avaliativos. As atividades interpretativas, normalmente propostas, limitam-se a explorar a superficialidade do texto através de questionários cujas respostas encontram respaldo na fala convencional do professor, a ser reproduzida acriticamente pelo aluno. Assim, reforça-se para o estudante que a leitura é algo protocolar, obrigatório e que a literatura é algo distante, para ser reverenciado e não desbravado em sua plenitude com todos os sentidos.

[...] não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir [...] conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola. [...] na realidade escolar essa escolarização acaba por adquirir, sim, sentido negativo, pela maneira como ela se tem realizado, no cotidiano da escola. Ou seja: o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 2011, p.21-22)

A essas inquietações somam-se as recorrentes queixas relacionadas à insuficiência leitora dos alunos, à qual se atribuem as dificuldades de compreensão e elaboração textual, a precariedade vocabular, o insucesso em avaliações, entre tantos outros problemas que repercutem nos mais diversos campos do saber.

Entre os estudiosos é consensual a ideia de que a formação do leitor e, por conseguinte, do escritor ocorre pela constância de estímulos, iniciados desde a infância no ambiente familiar, através das contações de histórias, do contato com livros, antes mesmo de a criança ter se apropriado do código escrito (COLOMER, 2007; PETIT, 2009). Dessa forma, estimulamos a imaginação, a organização das ideias, a elaboração do discurso, o autoconhecimento, a alteridade e uma infinidade de outras potencialidades que vão além da decodificação de grafemas.

Além da imersão do aprendiz num cenário letrado, é importante também que os responsáveis por sua formação se constituam como modelo de apreciação desse universo; mais

do que aconselharmos a leitura, precisamos praticá-la assiduamente, pois exemplos concretos do que se vê podem ser mais significativos do que recomendações abstratas que se escuta.

A literatura é uma arte que se transmite, mais do que se ensina [...]. Na maioria das vezes, tornamo-nos leitores porque vimos nossa mãe ou nosso pai mergulhado nos livros quando éramos pequenos, porque os ouvimos ler histórias ou porque as obras que tínhamos em casa eram tema de conversa. (PETIT, 2009, p.22)

Além da família, outras instituições sociais, especialmente o Estado, por meio de espaços como as escolas e as bibliotecas, têm a responsabilidade política, cultural e social de formar o leitor. Contudo, para grande parte da população, que vive em regiões marginalizadas e possui um orçamento no qual mal cabem os itens básicos de sobrevivência, o acesso aos livros ocorre principalmente através das instituições de ensino. Se visitarmos essas regiões, perceberemos a precariedade de espaços destinados à promoção da leitura literária e constataremos que, para alguns, talvez a escola seja a única via de acesso à literatura, onde na figura do professor muitos estudantes encontram sua principal referência leitora.

Para a ínfima minoria da população (que não coincide necessariamente com categorias de classe abastada) que tem condições de fazer essa exploração livresca nas estantes que foram as paredes de própria casa, trata-se de um privilégio em geral muito bem aproveitado e que rende excelente frutos pelo resto da vida. Mas a imensa maioria da sociedade não dispõe desses recursos. Sobretudo em países como o nosso, vai depender intrinsecamente do que lhe seja oferecido em nível institucional. Basicamente pela escola e pela biblioteca. (MACHADO, 2004, p.103)

As experiências vivenciadas com as diferentes séries da educação básica possibilitaram-me observar que, nas séries iniciais, mesmo diante da precariedade de estímulos no âmbito familiar, social, as crianças, em geral, demonstram predisposição para se envolverem em narrativas fantasiosas. Em contrapartida, é angustiante perceber que, ao longo da jornada escolar, esse encantamento se esvai, à medida que se avançam as idades e as séries.

Especialmente durante a transição do primeiro para o segundo segmento, costuma haver uma reorganização na dinâmica escolar que interfere na abordagem do texto literário e nas relações que o estudante estabelece com a leitura. Nessa nova etapa, ele precisa lidar com uma variedade de professores, cada qual responsável por um campo do saber. Embora a leitura permeie todas as disciplinas escolares e tenha sua importância reconhecida por todos os participantes envolvidos com a educação, promovê-la, normalmente, é tarefa incumbida apenas aos profissionais das letras, que diante da escassez de tempo em função da nova rotina e das listas de conteúdos que se avolumam ainda mais nessa segunda etapa, optam por práticas que

mais enfatizam os aspectos analíticos da literatura do que conduz a mergulhar no seu rico repertório.

A leitura literária, a experiência de ler um texto, parece não constituir parte necessária do processo de formação de leitores se não se associar a um porquê, que está quase sempre fora da literatura. Ou seja, como um currículo organizado em disciplinas que segmentam o conhecimento e o concebem como lista de conteúdos, as instituições de ensino tendem a colocar a literatura em um lugar de litígio: ela, como manifestação estético-ético-artístico-cultural, precisará sempre se defender para existir. (DIAS, 2016, p.212)

Consciente de que tais problemas circundam os contextos escolares nos quais estou presente e das minhas próprias lacunas de formação, o presente trabalho traz como proposta um itinerário pedagógico de incursões literárias que não se limitam às tradicionais atividades escolares, valorizam, sobretudo, o contato com obras diversas, a leitura integral de livros, o espaço para interpretações singulares, para apreciação estética, para criticidade, para emocionar-se. Dar voz às subjetividades dos estudantes pode ser uma maneira de encorajá-los a entrar no jogo, de inspirar vínculos afetivos com os livros literários e, assim, despertar o desejo de ler.

Ao longo desse itinerário, destaca-se a leitura do livro *Corda Bamba*, de Lygia Bojunga, a partir do qual estudantes do sétimo ano do ensino fundamental de uma escola da Rede Estadual do Rio de Janeiro, situada no município de Duque de Caxias, foram estimulados a elaborar a própria recepção por meio de atividades de escrita subjetiva e a compartilhá-la, de acordo com o desejo pessoal, com o grupo.

Além de *Corda Bamba*, a turma foi incentivada a ler outras obras literárias através de empréstimos, troca de recomendações, com o intuito de valorizar os gostos pessoais, o contato com a diversidade literária e, dessa forma, propiciar a familiarização com a cultura letrada.

Cabe ressaltar que os participantes são oriundos de famílias pertencentes às classes populares, que enfrentam inúmeros desafios para sobreviver de forma digna em nosso país. A grande maioria não vivenciou o contato com livros literários de forma expressiva e não tem facilidade de acesso a espaços que incentivam isso, como bibliotecas e livrarias. A unidade escolar, por sua vez, também não dispõe de espaços, senão a sala de aula, que favoreçam a diversificação das formas de interação com o saber. Além da precarização estrutural, a escassez de funcionários e de recursos essenciais para um ensino de qualidade representam alguns dos entraves com os quais a comunidade escolar precisa lidar diariamente. Nesse sentido, exercer um trabalho de qualidade na escola pública tem sido um ato de resistência, mobilizado pelo compromisso ético e político que assumimos com a educação.

A fim de organizar o estudo e facilitar a compreensão, proponho um percurso organizado em quatro capítulos. No primeiro deles, *Vocação à fabulação e direito à literatura*, teço algumas ideias inspiradas, principalmente, por Antonio Candido, Bartolomeu Campos de Queirós, Michèle Petit, Silvia Castrillón e Teresa Colomer acerca da predisposição humana para entregar-se à fabulação e ao desejo de materializá-la através do domínio criativo da palavra. Nesse sentido, negar ao indivíduo o direito à literatura significa, portanto, privá-lo das possibilidades de refinar sua vocação à imaginação, conquistar a autonomia necessária para o exercício consciente e pleno do direito de expressar ideias e emoções, como previsto no estado democrático. Nesse mesmo capítulo, também trago à baila reflexões sobre a institucionalização desse direito por meio da escola, à luz das considerações teóricas de estudiosos, como Ana Crelia Dias, Luzia de Maria, Raquel Villardi, Raquel Souza, Regina Zilberman e Vera de Aguiar.

No segundo capítulo, *A subjetividade no bojo da formação literária*, descortino os eixos teóricos norteadores da proposta didática implementada, selecionados dos estudos engendrados principalmente por Annie Rouxel, cujas ideias ecoam a essência da Estética da Recepção e dialogam com as de especialistas, como Teresa Colomer, Gérard Langlade e Vincent Jouve. Embora tais estudiosos sejam de origem europeia e haja diferenças significativas entre o contexto escolar brasileiro e o europeu, ambos apresentam pontos em comum, especialmente no que concerne ao descompasso ainda existente entre as práticas pedagógicas e as pesquisas empreendidas acerca da formação do sujeito leitor. Nesse sentido, os estudos desses especialistas podem contribuir para a compreensão dos aspectos envolvidos na interação subjetiva dos estudantes com os textos e iluminar escolhas pedagógicas que possibilitem cooperar para o progresso leitor, encaminhando-o de uma leitura implicada, mote inicial para adesão aos textos, rumo a uma leitura distanciada, mais elaborada, crítica.

No terceiro capítulo, *Entre leituras, escritas e partilhas*, caracterizo mais detalhadamente o contexto no qual se desenvolveu a pesquisa e descrevo as etapas da proposta pedagógica implementada.

No quarto capítulo, *Subjetividades desveladas*, à luz das contribuições teóricas estudadas, apresento os maiores desafios enfrentados e as impressões mais significativas observadas durante o desenvolvimento do trabalho.

Assim, o presente estudo espera contribuir com as discussões comprometidas com o direito à educação literária de qualidade, de modo a provocar a ressignificação constante e necessária da prática pedagógica; corroborar a pertinência de encorajarmos a expressão da

leitura subjetiva, haja vista que pode interferir positivamente nas relações que os estudantes estabelecem com os livros.

## 1 VOCAÇÃO À FABULAÇÃO E DIREITO À LITERATURA

Cada um de nós tem direitos culturais: o direito ao saber, mas também o direito ao imaginário, o direito de se apropriar dos bens culturais que contribuem, em todas as idades da vida, à construção ou à descoberta de si mesmo, à abertura para o outro, ao exercício da fantasia, sem a qual não há pensamento, à elaboração do espírito crítico. Cada homem e cada mulher têm direito de pertencer a uma sociedade, a um mundo, através daquilo que produziram aqueles que o compõem: textos, imagens, nos quais escritores e artistas tentam transcrever o mais profundo da experiência humana.

Michèle Petit<sup>2</sup>

### 1.1 ENTRE FABULAÇÕES E PALAVRAS

Entre as diversas civilizações, de todos os tempos, a fabulação se manifesta como uma necessidade humana de desbravar mundos desconhecidos, vivenciar várias emoções, experimentar as sensações do outro, reconhecer a si próprio. Isso se evidencia nas histórias propagadas historicamente através das tradicionais contações orais, nas cantigas que embalam o sono dos bebês, nas brincadeiras infantis repletas de seres imaginários e de personagens inanimados cheios de vida, nos sonhos que mobilizam a juventude a traçar projetos de vida, na esperança-clichê por dias melhores daqueles que já viveram bastante, nas práticas culturais correntes no nosso dia a dia, como as músicas tocadas nas rádios, os programas televisionados, os duelos dos repentistas e os slams. Independentemente do momento histórico, da idade, do grau de escolaridade ou da classe social, a existência humana é povoada por devaneios e entregar-se a eles é instintivo, vital.

Esse desejo de contato com o imaginário ou até mesmo o mais espontâneo dos delírios, normalmente, não aflora do acaso, mas de experiências que o real nos fez viver. Conforme afirma Candido, “a fantasia quase nunca é pura. Ela se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos etc.” (2002, p.83).

Para Queirós (2009), o homem é feito de real e ideal, pois a interação com o mundo o inspira à fantasia, que por sua vez o impulsiona a transformar esse mundo, ou seja, ciclicamente, o real alimenta o ideal e vice-versa. Se hoje usufruímos dos incontáveis benefícios do progresso humano é porque mentes criativas, movidas pelo desejo de prosperidade, os idealizaram previamente. Isso porque, na dimensão da fantasia, liberto das amarras impostas pela realidade, das obrigações saturantes da rotina, o indivíduo se encontra plenamente livre para deixar o

---

<sup>2</sup> In: *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: Editora 34, 2013, p.23-24.

pensamento fluir, a criatividade emergir. Dessa maneira, (re)elabora seus desafios existenciais, encontra inspirações para reinventar a realidade e lidar com a angustiante condição da sua natureza humana, incompleta e finita.

Através das palavras, as fabulações ganham materialidade, as ideias tomam formas, o homem atribui sentido à própria existência, se organiza intimamente. Larrosa ressignifica um conceito de Aristóteles sobre o homem, *Zôon lógon échon*, e afirma que a melhor tradução para essa expressão não seria “animal dotado de razão”, mas “vivente dotado de palavras”, pois, segundo o estudioso espanhol, “as palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras.” (2018, p.16). Nossa identidade é constituída pelas palavras que ouvimos, lemos, incorporamos, ignoramos, escolhemos. Elas funcionam como retalhos costurados numa grande colcha de vivências, através da qual construímos a imagem que temos de nós mesmos e do mundo, interagimos com o nosso próprio “eu” e com outros “eus”, nos posicionamos diante da vida, encontramos impulso para transformação. Incorporamos grande parte das palavras que nos constituem de forma inconsciente, entretanto, graças a nossa consciência, podemos gerenciá-las de acordo com os nossos desejos, silenciando umas, verbalizando outras, combinando-as de modo a nos representar e satisfazer nossas necessidades interativas.

Por meio de combinações inusitadas, carregadas de investimentos pessoais, as palavras também podem revigorar as maneiras de se expressar a realidade e assim fugir das enfadadas formas previstas na comunicação básica do dia a dia, dos textos utilitários que privilegiam a objetividade da informação. Nesse sentido, aqueles que se entregam à liberdade do devaneio descompromissado com o tempo e com a obviedade nos ensinam que brincar com as palavras são também formas de sonhar. Segundo Queirós:

Desde sempre foi a palavra que organizou o caos. Freud bem praticou esse ato ao falar que a palavra pode nos curar. E no absurdo em que vivemos no momento, em que as palavras não andam merecendo crédito, só novas palavras poderão revitalizar e resgatar a nossa esperança. É que as palavras transitam da realidade ao sonho sem pedir licença e movidas pela liberdade. Sem a liberdade jamais germinaram novos tempos. As palavras costuram a razão ao charme da loucura sem se importar com a desconhecida extensão dos mistérios. (2008, p.160)

E é assim, na expressão inventiva e criativa da fabulação por meio da palavra, falada ou escrita, que a literatura se manifesta em suas múltiplas faces, desvelando e ordenando tudo que pulsa no âmago da humanidade. Para Candido:

Se fosse possível abstrair o sentido e pensar nas palavras como tijolos de uma construção, eu diria que esses tijolos representam um modo de organizar a matéria, e que enquanto organização eles exercem papel ordenador sobre a nossa mente. 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 a visão que temos do mundo. (2011, p.177)

Etimologicamente, a palavra Literatura proveio do latim erudito, *litteratura*, que significava ofício de ensinar a ler e a escrever bem, domínio da retórica e da poética, gramática, erudição. Cabe destacar que o uso desse vocábulo não se restringia ao campo das letras, mas ampliava-se também em outras direções, abarcava a ciência de modo geral, o conjunto de conhecimentos relacionados às diferentes áreas do saber.

A partir da segunda metade do século XVIII, período de expressivas transformações culturais e artísticas na Europa Moderna, o conceito amplo e impreciso de literatura ganhou novos contornos, que podem ser considerados precursores de concepções atuais. Assim, em vez de designar a cultura do homem letrado, a palavra passou a designar a atividade dele; o conjunto de objetos literários que podem ser estudados; o patrimônio literário de um país. No final do século XVIII, o vocábulo começou a ser utilizado em referência ao fenômeno literário de modo abrangente, não limitado a uma literatura nacional, enveredando para a noção de criação estética (SILVA, 1976).

Ao longo dos séculos XIX, XX, a palavra literatura adquiriu outras acepções, dentre as quais podemos mencionar: conjunto da produção literária de uma época; coleção de obras que se particularizam em função da sua temática, intenção ou origem; bibliografia concernente a um determinado assunto; história da literatura, entre outras. Conforme afirma Silva, “a história da evolução semântica da palavra imediatamente nos revela a dificuldade de estabelecer um conceito incontroverso de literatura”, logo, tentar engessá-la em uma definição, parece insuficiente (1976, p.25).

Para Compagnon (2014), essa aporia decorre da contradição entre dois pontos de vista possíveis e legítimos: um contextual, no qual a literatura é concebida numa perspectiva histórica, social, psicológica, institucional, documental; e um textual, no qual ela é compreendida numa perspectiva linguística, como arte da linguagem. Na obra *O Demônio da Teoria*, o estudioso francês também não nos apresenta um conceito preciso de literatura, mas algumas ideias pensadas à luz ora do ponto de vista da sua extensão, ora da sua função, ora do seu conteúdo, ora da sua forma.

No que concerne à extensão da literatura, Compagnon afirma que ela apresenta uma abrangência vasta, inclui textos “dos clássicos escolares à história em quadrinhos”, sem que se

observem exclusivamente critérios de valor literário, mas também de valor ético, social e ideológico (2014, p.38). Quanto à função, preconiza que ela pode estar de acordo ou desacordo com a sociedade. Do ponto de vista do conteúdo, o intelectual afirma que:

Da Antiguidade à metade do século XVIII, a literatura [...] foi geralmente definida como imitação ou representação (*mimèsis*) de ações humanas pela linguagem. É como tal que ela constitui uma fábula ou uma história (*muthos*). Os dois termos (*mimèsis e muthos*) aparecem desde a primeira página da Poética de Aristóteles e fazem da literatura uma ficção [...] ou, ainda, uma mentira, nem verdadeira nem falsa, mas verossímil: um “mentir-verdadeiro. (2014, p.17)

No que concerne à forma, o estudioso traz à baila o conceito de *literariedade* dos Formalistas Russos, que consiste nos (des)arranjos linguísticos que renovam a percepção e vão na contramão do utilitarismo da linguagem.

Para o presente trabalho, tomemos também como referência uma das acepções de literatura engendradas por Candido, que acolhe, sem preconceito, as mais diversas formas de manifestação artística que tomam a palavra como mote para a expressão criativa:

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. (2011, p.174)

Mitos, fábulas, contos, canções, poemas, chistes, provérbios e tantas outras formas, além de satisfazerem o instinto imaginário do homem, revelam o movimento criativo da humanidade, afirmam crenças e valores que permeiam coletividades, propagam pensamentos que atravessam gerações. O acesso às obras que compõem o legado da nossa tradição literária nos possibilita descobrir os elementos que povoam tanto a cultura universal quanto a nacional e, dessa maneira, nos integra como partícipes de uma história coletiva em construção. Conforme afirma Colomer, a literatura propicia uma “incursão na tradição cultural, em uma espécie de praça pública onde se reúnem todas as perspectivas desde que os humanos contemplaram o mundo, ali onde ressoa o coro de vozes, o patrimônio dos textos, construído ao longo dos séculos.” (COLOMER, 2007, p.62).

Por atravessarem diferentes campos do conhecimento, esses textos nos põem em contato com uma diversidade de saberes acumulados historicamente, numa perspectiva contextualizada, que nos envolve profundamente em função da riqueza da sua transfiguração simbólica. Existe, por exemplo, uma grande diferença entre ler um livro informativo sobre a guerra e um romance que personaliza os dramas de um personagem que a vivenciou de perto.

A segunda experiência nos desloca da frieza de dados quantitativos, impessoais, nos convoca a também sentir de perto e, dessa forma, revolve a nossa subjetividade de forma especial, nos inspira a integrar o “coro de vozes” sobre o qual fala Colomer.

A partir da interação com essas vozes coletivas que povoam os textos aos quais temos acesso, enriquecemos a voz que nos singulariza, pois os livros ampliam a nossa interatividade discursiva, propiciam contato com maneiras de pensar e de viver que transcendem os limites do nosso entorno real, nos colocam diante de formas textuais variadas, de perspectivas enunciativas diversas. E nesse diálogo com outras maneiras de ser, nos inteiramos sobre diferentes realidades, nos confrontamos com nós mesmos e com os outros, ampliamos nossas referências, nos maleabilizamos para lidar com a diversidade de ideias, essencial para a inquietação dos pensamentos, para o movimento contínuo de desconstrução e reconstrução de ideias, essencial à eterna aprendizagem. Nesse sentido, os livros nos oferecem matérias-primas fundamentais para a elaboração dos nossos próprios pensamentos, das nossas construções linguísticas pessoais e, dessa forma, cooperam para que também nos tornemos autores das nossas histórias particulares.

Além de ecoar marcas de coletividade e de contribuir para a construção da nossa identidade social e individual, a palavra literária nos põe diante de uma linguagem lapidada artisticamente, que nos desvela identidades únicas e nos convoca a reinaugurarmos o nosso olhar sobre o mundo, a desautomatizarmos o nosso modo de ver e de sentir a realidade. Ao transmutar o discurso bruto e usual em formas refinadas e incomuns, o escritor (re)organiza o seu repertório linguageiro, ressignifica a realidade à sua maneira e presenteia o leitor com experiências que impactam sua percepção, ou melhor, causam-lhe o estranhamento essencial à mobilização da criatividade e da imaginação, à fruição estética e ao desejo de também (re)organizar-se.

Barthes nos faz pensar sobre os modos de operar sobre a palavra, contrapondo metaforicamente língua e literatura. A língua nos impõe suas formas, espartilhando as sentenças sob uma mesma lógica formal, de modo que haja entre nós uma interação inteligível e “como desempenho de toda linguagem, não é nem reacionária, nem progressista; ela é simplesmente: fascista; pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer.” (1977, p.14). Contudo, insurge a literatura, para subverter a linguagem previsível, nos autorizar à liberdade de estripulillar as palavras, “trapacear com a língua, trapacear a língua. Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura.” (BARTHES, 1977, p.16).

Destarte, a compreensão da palavra criativamente talhada demanda, em geral, esforço intelectual, seu consumo não é simples e rápido, requer uma entrega demorada, plena de todos os sentidos. Isso porque desvelar as possibilidades interpretativas de um texto literário, destrinchar seus desafios, preencher seus vazios, envolve escuta demorada do que ele diz, devaneios, retomadas às suas partes, urdidura de ideias, até que se encontre possíveis direcionamentos simbólicos. Logo, entregar-se à literatura requer do leitor uma morosidade interativa com o autor, com o texto e consigo mesmo, uma disposição para ir rebeldemente na contramão da lógica vigente, que supervaloriza o consumo imediato, a praticidade, em detrimento da experiência sensível.

Dia após dia, somos gradativamente engolidos por uma engrenagem social produtivista, que nos sobrecarrega com excessos de tarefas técnicas consideradas imprescindíveis à manutenção dessa mesma engrenagem. Entretanto, as tentativas de freá-la por meio de devaneios artísticos ou meditações que põem as ideias em exercício costumam ser vistas como inúteis, desperdício de tempo. Com isso, o homem se torna cada vez mais acelerado, automatizado, tem seus sentidos anestesiados, e, sem que se dê conta, sucumbe às doenças da alma, perde as rédeas da própria forma de pensar. As palavras de Larrosa nos encorajam a ir na contramão dessa perspectiva ao propor um gesto de interrupção que privilegie experiências encarnadas de sentidos:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que corre: requer parar pra pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (2018, p.25)

Em *Ensaio sobre a cegueira*, Saramago nos faz pensar pelas vias simbólicas sobre a importância do olhar, muitas vezes anestesiado para enxergar com profundidade e sensibilidade questões humanas essenciais. Na trama do romance, grande parte dos habitantes de uma cidade é acometida por uma cegueira branca e, por isso, são colocados em quarentena. Em função desse colapso generalizado, muitos deles sucumbem aos seus instintos mais primitivos, à barbárie: “Por que foi que cegamos, Não sei, talvez um dia se chegue a conhecer a razão, Queres que te diga o que penso, Diz, Penso que não cegamos, penso que estamos cegos, Cegos que veem, Cegos que, vendo, não veem.” (1995, p.310). Assim como os personagens de Saramago, nossa visão de mundo também pode ser ofuscada quando experiências sensíveis a floradas por

meio da arte, da leitura, nos são negligenciadas, pois elas têm o poder de prevenir-nos da barbárie, dos colapsos que permeiam a existência humana, nos mobilizam para enxergar além do óbvio, do senso comum, a antever possibilidades.

Além de desanuviar o nosso olhar, as palavras imbuídas de arte nos convidam a transcendermos os limites ditados socialmente, tendo em vista que nos transportam temporalmente, ora nos colocam diante dos nossos antepassados, ora diante dos nossos possíveis sucessores, e assim, entre passeios pelo passado e pelo futuro, nos ajudam a pensar o presente e desenhá-lo com traços de consciência. Elas também nos deslocam espacialmente, quando nos inspiram a viajar para mundos infinitos, onde podemos reviver novas experiências, diferentes daquelas vividas no enfadonho lugar comum com o qual estamos habituados. Colomer afirma que “os livros têm o poder de transportar o leitor no tempo e no espaço, de levá-lo a penetrar em outros modos de vida, mostrar-lhe realidades desconhecidas e proporcionar-lhe o eterno prazer de quem senta ao lado do viajante que regressa.” (2007, p.61).

Imersos nas tramas dos personagens das histórias que lemos ou ouvimos, seguimos viagem para dentro da natureza humana e de nós mesmos também e, dessa maneira, revivemos ficcionalmente, através do outro, conflitos típicos de situações reais. Por meio da alteridade somos desafiados a mobilizar estratégias de superação de obstáculos, que nos ajudam a amadurecer e a enfrentar a vida de verdade. Ao projetar o íntimo humano com todas as suas falhas e virtudes, os livros nos colocam diante da nossa condição de seres errantes, cheios de limitações e, dessa forma, humaniza o nosso olhar sobre aqueles que nos cercam e sobre nós mesmos também. E justamente por tecer representações desse íntimo, permeado por desejos, conflitos, afetos, frustrações, que a literatura provoca em seus apreciadores um caleidoscópio de emoções diversas, desde as mais desestabilizadoras, catárticas, às mais encorajadoras, que possibilitam a compreensão humana, o autoconhecimento.

A literatura permite ser outro sem deixar de ser o mesmo, uma experiência que, como a do jogo, oferece o mistério de permitir ser e não ser – ou ser mais de uma coisa – ao mesmo tempo. É através dessa experiência tão particular de sonhar-se a si mesmo que se dá ao leitor um instrumento poderoso de construção pessoal e uma completa dimensão educativa sobre os sentimentos e ações humanas. (COLOMER, 2007, p.61)

Diante do exposto, podemos afirmar que fabular e palavrear são atributos intrinsecamente humanos, necessidades vitais, que nos configuram como seres dotados de alto potencial de linguagem e de desejo de interação consigo mesmo e com o outro. E a literatura constitui uma das formas mais sofisticadas de se associar tais atributos, que afirma e edifica a nossa condição humana, potencializa a nossa leitura crítica do mundo, nos serve de refúgio para

suportar as agruras impostas pela vida, confere ao nosso dia a dia a dose de energia necessária à sanidade do corpo e da alma. Conforme preconiza Cândido: “a literatura é o sonho acordado das civilizações, e assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura.” (2011, p.175). Portanto, negar ao indivíduo o direito à literatura é negar a sua condição humana, imaginativa e criativa por instinto; é impedi-lo de reequilibrar-se para suportar a desordem do real; é privá-lo das possibilidades de mobilizar a autonomia do pensamento, de orquestrar as próprias palavras para o exercício consciente e pleno do direito de expressar suas ideias e emoções.

## 1.2 DIREITO A LITERATURAR-SE

Se a fabulação e a palavra constituem atributos da nossa natureza humana, atrelados ao direito de expressar o pensamento de forma livre e democrática, potencializá-los por meio da literatura deve estar entre as prioridades da nossa sociedade, pois dessa maneira se ampliam nossas possibilidades de desenvolvimento emocional e intelectual e, por extensão, do ethos no qual estamos imersos. Isso porque os livros representam aliados imprescindíveis na sementeira de ideias, na frutificação de novos saberes e de novas palavras; impulsionam o desejo de descobertas, nos tornam reinventores do mundo, que em função de tantos desequilíbrios, urge para ser reescrito por mentes lúcidas, conscientes das suas necessidades de transformação. Nesse sentido, é preciso lutar para que seja garantido a todas e todos o direito de literaturar-se, ou seja, de ter acesso aos livros e a uma formação leitora, desde o momento em que se nasce, tanto na esfera familiar quanto social.

A estudiosa Eliane Yunes (2013), numa de suas falas sobre a leitura, recupera um episódio muito interessante da biografia de Einstein. Uma vez questionado por uma mãe sobre como fazer do filho um gênio, o cientista a recomenda que lhe ofereça muitos livros de literatura, pois fazem crescer o imaginário, potencializa o poder de criação, o desejo de descoberta e isso é essencial a qualquer indivíduo que anseie cooperar para o progresso da ciência e da humanidade.

Entretanto, se observarmos o nosso entorno, perceberemos que ainda existe um longo caminho a ser percorrido para que esse direito se consolide de forma democrática. Infelizmente, em países como o nosso, onde imperam sérios problemas de disparidade social, grande parte da população ainda é injustamente alijada do acesso aos bens de cultura. Ao percorrermos os arredores dos lugares marcados pela exclusão, constataremos que os livros não cabem no orçamento daqueles que muito mal conseguem prover os recursos mínimos para sobrevivência;

perceberemos também a insuficiência ou até mesmo a inexistência de espaços destinados à promoção da cultura letrada. Talvez a escola seja para grande parte dos cidadãos brasileiros a única via de acesso aos textos que integram o nosso patrimônio literário.

Assim, o acesso das classes populares à literatura costuma restringir-se às modalidades artísticas massivas correntes no dia a dia, tais como, as músicas tocadas nas rádios, as histórias da tradição oral, as narrativas de apelo comercial que se tornam séries, as novelas e os provérbios. Todavia, o acesso efetivo às obras literárias, de modo geral, especialmente às eruditas, é cerceado por uma série de dificuldades, resultantes não só da insuficiência de recursos pessoais, como também das lacunas de formação educacional, que limitam as possibilidades de compreensão de quaisquer tipos de texto; do desconhecimento de canais virtuais e de espaços que viabilizam o contato gratuito com a cultura letrada; da desfamiliarização com o universo dos livros, desde o momento do nascimento; da precariedade de políticas públicas sólidas que favoreçam a imersão nesse universo.

Além disso, a leitura literária ainda é vista por muitos como atividade inútil, como perda de tempo diante da sobrecarga de tarefas que configuram a rotina moderna. Especialmente num contexto familiar marcado por dificuldades financeiras, onde cada membro é visto como uma possível mão de obra necessária ao sustento da família, deslocar um de seus integrantes para entregar-se aos livros é, muitas vezes, impossível. Ainda muito novos, meninos e meninas, quando não estão nas ruas realizando trabalhos informais, estão em casa cuidando dos irmãos mais novos, das tarefas domésticas, enquanto os pais buscam recursos para a subsistência básica. Nesses cenários, aquele que se isola para dedicar-se à leitura, precisa lidar com o sentimento de culpa por não cooperar suficientemente com as atividades do grupo e, ao mesmo tempo, enfrentar certa hostilidade por isso. Sobre essa questão, a estudiosa francesa Michèle Petit, que desenvolveu pesquisas acerca da leitura em contextos da periferia da América Latina, afirma:

Quando se vem de um meio pobre, mesmo com uma formação escolar, os obstáculos podem ser numerosos: poucos livros em casa, ou nenhum, a ideia de que aquilo não é para ele, uma preferência por atividades coletivas e não por esses “prazeres egoístas”, dúvidas sobre a “utilidade” da leitura, um acesso difícil à língua narrativa: tudo isso pode somar-se para dissuadir alguém de ler. (2013, p.34)

E tudo isso se torna alarmante quando conjugado com a precariedade de outros aparatos públicos essenciais à manutenção da vida e ao desenvolvimento emocional e intelectual do indivíduo, tais como: moradia, segurança, saúde e educação. Logo, pensar em favorecer o

acesso à literatura envolve pensar também em políticas públicas que garantam a dignidade cidadã, que propiciem o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões.

De acordo com Candido, em comparação a épocas passadas, chegamos a um estágio de evolução tecnológica, de domínio sobre a natureza, que nos permite configurar alternativas para solucionar os problemas materiais do homem, entretanto, chegamos também a um estágio de ganância, no qual os mesmos meios que cooperam para o progresso técnico são os mesmos que degradam o mundo e o homem.

Em comparação a eras passadas chegamos a um máximo de racionalidade técnica e de domínio sobre a natureza. Isso permite imaginar a possibilidade de resolver grande número de problemas materiais do homem [...]. No entanto, a irracionalidade do comportamento é também máxima, servida frequentemente pelos mesmos meios que deveriam realizar os desígnios da racionalidade. [...] Portanto, podemos dizer que os mesmos meios que permitem o progresso podem provocar a degradação da maioria. (CANDIDO, 1995, p.169)

Muitas vezes, o indivíduo que se encontra na condição de exclusão naturaliza a falta de tudo e, em função disso, não percebe que seus direitos humanos essenciais estão sendo violados. O analfabetismo e o analfabetismo funcional cooperam para que ele se mantenha numa posição de apatia e submissão frente àqueles que estão no poder e encontram na ignorância do seu povo o conforto para agirem sem serem questionados. Conforme afirma Yunes (2013), “quando você tem um povo analfabeto é muito conveniente para o poder, porque não vai questionar, não vai pensar duas vezes, não vai gerar outras interpretações provocantes”, logo, contentar-se-á em acatar passivamente o que lhe dizem.

De acordo com Freire, as situações de resistência à pobreza anestesiam não apenas as sensações físicas do homem, mas também o seu potencial para reconhecer a importância de se alimentar a cultura: “a adaptação à dor, à fome, ao desconforto, à falta de higiene que o eu de cada um, como corpo e alma, experimenta, toma forma de resistência física a qual se vai juntando outra, a cultural.” (2019, p.76).

E a literatura insurge para não nos poupar de enxergar tudo aquilo que, muitas vezes, por conveniência, tenta-se camuflar; ela escancara, escandaliza questões incômodas que permeiam as relações humanas e precisam ser superadas: fome, desemprego, exploração, desigualdade social, preconceitos, violência, hipocrisia. Dessa forma, ela contribui para aguçar a nossa percepção crítica da sociedade, e assim, provoca discussões de alternativas que viabilizem a reversão de suas mazelas.

A literatura satisfaz, em outro nível, à necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajudando-nos a tomar posição em face deles. É aí que se situa a literatura

social, na qual pensamos quase exclusivamente quando se trata de uma realidade tão política e humanitária quanto à dos direitos humanos, que partem de uma análise do universo social e procuram retificar as suas iniquidades. (CANDIDO, 1995, p.180)

Nesse sentido, a arte literária não se limita às amarras da conveniência, não se abstém a abordar questões que a sociedade julga como ideais e necessárias, do contrário, agrega tanto os aspectos positivos que permeiam a realidade, quanto os negativos que essa mesma sociedade, muitas vezes, prefere hipocritamente escamotear. Segundo Compagnon, “a literatura pode estar de acordo com a sociedade, mas também em desacordo; pode acompanhar o movimento, mas também precedê-lo.” (2014, p.37).

Logo, recortar dos livros literários a sua parte idealizada e exemplar, a fim de incentivar a falsa inocência e a passividade social, não abarca a dimensão da existência humana como ela é, com todas as suas venturas e percalços, pois a literatura também nos humaniza quando nos impele a reviver ficcionalmente as durezas presentes no nosso entorno real; ela não subestima os nossos modos de pensar, do contrário, nos encoraja a tomarmos as rédeas das próprias ideias, a nos constituirmos fortes o bastante para lidar com a crueza da realidade e, assim, transformá-la. Conforme afirma Candido:

A literatura pode *formar*, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, - o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, - com altos e baixos, luzes e sombras. (2002, p.85)

Talvez por isso as artes sejam tão temidas, pois ao mesmo tempo que aguçam a nossa criticidade sobre tudo aquilo que nos cerca, acolhem a nossa liberdade de ser e de pensar, permitindo-nos urdir caminhos muitas vezes não condizentes com a lógica que tenta formatar-nos socialmente, homogeneizar nossas ideias.

Contudo, ratifico, o acesso à leitura literária em nosso país não é um direito que se efetiva de modo justo e igualitário para todos, ainda é um privilégio restrito ao alcance das classes mais favorecidas socioeconomicamente, que podem comprar todo tipo de livros, reconhecem a importância de se ler para os filhos, foram integradas à escola desde muito cedo, transitam livremente pelos diversos espaços de promoção de cultura, não precisam conjugar o sacrifício de formar-se academicamente com o sacrifício de ganhar o pão. Ainda que o acesso à educação escolar, hoje, seja garantido a todos os brasileiros, normalmente, o direito do pobre aos livros é cerceado pela falta de recursos para comprá-los, pela necessidade de se lançar ao

trabalho desde cedo para auxiliar no sustento da família, pelos desafios de se investir na própria formação e, ao mesmo tempo, lidar com as intempéries impostas pela necessidade de sobrevivência.

Para alguns, tudo é dado ao nascer, ou quase tudo. Para outros, à distância geográfica somam-se as dificuldades econômicas e os obstáculos culturais e psicológicos. Quando se vive em bairros pobres na periferia da cidade, ou no campo, os livros são objetos raros, pouco familiares, investidos de poder, que provocam medo. Estão separados deles por verdadeiras fronteiras, visíveis ou invisíveis. E se esses livros não vão até eles, eles nunca irão até os livros. (PETIT, 2013, p.24)

Essa desfamiliarização com as obras que integram o nosso patrimônio literário não resulta simplesmente da falta de desejo de ler do cidadão, frequentemente traduzida por meio de justificativas simplistas do tipo “brasileiro não gosta de ler”; porém, decorre de um processo histórico excludente, que não o educou suficientemente para se tornar um leitor de literatura autônomo. Afinal, como ter gosto por aquilo cujo acesso foi cerceado, a importância é constantemente duvidada, até mesmo por muitos que estão à frente do poder e se colocam como referências do seu povo? A verdade é que grande parte dos brasileiros não foi e ainda não é satisfatoriamente educada para incorporar práticas literárias na sua vida social, do contrário, não precisaríamos nos colocar exaustivamente em defesa da literatura. Ela foi formada, sobretudo, para tornar-se uma peça necessária à dinâmica de produção que impera socialmente e mantê-la em funcionamento por meio do consumo.

Como desdobramento dessa configuração, introjetou-se no ideário popular a impressão de que a literatura é algo que nos rouba o tempo, por deslocar-nos das tarefas consideradas úteis; é algo de direito de uma elite intelectual, que em função dos privilégios da sua condição social, pode permitir-se ao luxo de comprar tanto os objetos, quanto o tempo para seus devaneios.

Assim, adentrar nas aventuras livrescas, em contextos permeados por toda a sorte de privações, representa verdadeiro ato de coragem, de rebeldia, para ir na contramão da lógica produtivista vigente; ou como propõe a antropóloga Michèle Petit (2009), representa maneiras de “resistir às adversidades”, de superar a condição de exclusão. Grande parte das pessoas que vive em contextos sociais desfavoráveis, em função disso, tem sua autoestima fragilizada, sente-se envergonhada, resiste em reconhecer a própria identidade, negando-a frequentemente, sem que perceba. Ainda que muitas delas não disponham das condições ideais para imergir nos livros, a literatura ajuda a manter o sentimento de dignidade, de individualidade, propicia a liberdade necessária para urdir as próprias ideias e escolhas.

Os livros inspiram o leitor a vislumbrar um caminho que é só seu, criado de forma independente, modulado com marcas da sua subjetividade; oportunizam a privacidade imprescindível à imaginação, aos sonhos; propiciam o “espaço íntimo” de que todo indivíduo necessita. É nessa relação de cumplicidade com os livros, nas quais distancia-se do grupo, que ele tece sua identidade, encoraja-se para assumir as rédeas do próprio destino. (PETIT, 2013, p.42-43)

Em diálogo com Petit, Castrillón afirma: “ter acesso à leitura não garante de maneira absoluta a democracia, mas não tê-lo definitivamente a impede ou, pelo menos, a retarda” (2011, p.63-64), tendo em vista que ela nos ajuda a ler o mundo, retira dos nossos olhos a venda da ingenuidade, que nos impede de enxergar discursos ardilosos, opostos aos nossos interesses; opera sobre a nossa desenvoltura argumentativa, essencial para o exercício político do nosso direito de liberdade de expressão e de pensamento, previsto constitucionalmente. Dessa maneira, nos tornamos mais preparados para defender nossas convicções, de forma autônoma e ativa nos diferentes contextos sociais pelos quais transitamos e que ultrapassam o nosso entorno íntimo e familiar; conscientizamo-nos acerca dos distintos papéis que precisamos assumir socialmente, de modo a cooperar para a transformação positiva do meio no qual estamos inseridos.

Em *Leitura e Colheita*, Luzia de Maria recupera Bordieu ao trazer à baila a ideia de que o domínio da palavra, propiciado pela atividade leitora, não é essencial apenas para a interação comunicativa básica do dia a dia, mas também para que possamos exercer com liberdade e segurança o direito de percorrer, e até mesmo de ocupar, os distintos espaços sociais nos quais precisamos fazer valer a nossa voz: “A língua não é apenas um instrumento de comunicação ou de conhecimento, mas um instrumento de poder. Não se busca apenas ser compreendido, mas também acreditado, obedecido, respeitado, distinguido [...]” (BORDIEU *Apud* LUZIA DE MARIA, 2002, p.39). Podemos afirmar que a literatura, por edificar a língua na sua potência máxima, além de nos preparar para tudo isso, ainda nos convoca a performar a linguagem, a expressá-la de forma particular e notável.

Portanto, é urgente que se desvincule da obra literária a ideia de artigo supérfluo, de luxo, restrito à elite intelectual, pois isso legitima uma configuração hierárquica e excludente, na qual cabe ao pobre e ao considerado iletrado contentar-se em reverenciá-la de forma distante e inalcançável. Para desconstruir tal acepção, é preciso que a literatura seja concebida como um direito social, político, histórico, que precisa estar ao alcance de todos.

Para isso, as instituições e os indivíduos envolvidos, de modo geral, com a educação precisam comprometer-se ética e socialmente com a superação dos entraves que nos impedem

de alcançar uma acessibilidade justa e igualitária aos bens de cultura escrita. Castrillón afirma que:

Somente quando a leitura constituir uma necessidade sentida por grandes setores da população, e essa população considerar que a leitura pode ser instrumento para seu benefício e for de seu interesse apropriar-se dela, poderemos pensar numa democratização da cultura letrada. (2011, p.11)

Nesse sentido, impulsionar o acesso aos bens de cultura requer o envolvimento conjunto de diferentes instituições sociais - Estado, família, escola, biblioteca, sociedade civil - e reconhecimento da urgência de se investir na construção de bibliotecas, na estrutura escolar, na formação do professor, na superação dos problemas que ainda dificultam a prática leitora, tais como o analfabetismo e o analfabetismo funcional, pois “uma verdadeira democracia participativa necessita de espaços que permitam a todos os cidadãos acesso à informação, ao conhecimento e às manifestações da cultura e da arte.” (CASTRILLÓN, 2011, p.25).

E esse envolvimento requer mais do que campanhas superficiais baseadas em aconselhamentos que associam a leitura à diversão, ao prazer ingênuo. Embora tais ações possam ser bem-intencionadas, cooperam para reforçar ainda mais a oposição entre leituras prazerosas e as que demandam esforço e, dessa forma, incentiva o conforto da passividade, porém não incentiva a autonomia. A leitura precisa ser concebida com profundidade, como “instrumento de pensamento”, como “investimento em um projeto de vida”, que mobiliza o sujeito a politizar-se, a emancipar-se, a superar as condições de exclusão social nas quais se encontra (CASTRILLÓN, 2011, p.55-57). Quando o indivíduo se conscientiza dessa importância, a leitura é motivada pelo desejo de romper, de transgredir a lógica segmentária do sistema.

Para tanto, o privilégio de conviver com leitores apaixonados, desde muito cedo, pode funcionar como estímulo para adentrar o universo literário. Muitas vezes, até mesmo aquele que é privado desse contato mais estreito com a literatura, a partir da sorte de um encontro promovido por alguém que demonstre paixão pela leitura, sente-se provocado a experimentar o encantamento que fascina outro e acaba tornando-se leitor (PETIT, 2013). Além disso, a imersão no universo livresco possibilita ao indivíduo em formação naturalizar a presença da literatura em sua vida; familiarizar-se com as diferentes formas nas quais ela se manifesta; descobrir e aprimorar estratégias de leitura; identificar os espaços onde possa buscá-la; des revesti-la de poder e, assim, não se desenvolver com a crença de que a cultura letrada é direito exclusivo de determinadas classes.

Em suma, o direito a literaturar-se é condição essencial para que o indivíduo possa integrar-se socialmente com autonomia, transitar por diferentes contextos discursivos, sabendo posicionar-se criticamente em todos eles; não só inserir-se no mundo profissional, mas também dar vazão à sua natureza imaginativa e criadora, sensibilizar-se. Nesse sentido, as instituições comprometidas com a educação precisam, como propõe Queirós (2009), ir além dos seus objetivos pragmáticos de formar indivíduos técnicos, que cooperam para a manutenção dos mecanismos de produção; precisam ser um espaço no qual eles possam também “manifestar e dar corpo às suas capacidades inventivas”. E a experiência literária, os jogos simbólicos nela existentes, possibilitam que íntimos tão maltratados por esse mundo desigual e injusto encontrem inspirações para se fortalecer, sair da condição de assujeitamento e assumir o papel de sujeitos conscientes dos seus direitos cidadãos, sem medo de se afirmar diante do mundo, de se posicionar como autor da sua história individual e coletiva.

### 1.3 A ESCOLARIZAÇÃO DO DIREITO À LITERATURA

O patrimônio literário de cada sociedade é constituído pelas ficções criadas a partir do imaginário do seu povo, as quais trazem à tona seus movimentos criativos, memórias particulares, valores que se pretende reforçar ou repudiar no ideário coletivo. Nesse sentido, elas cooperam para a construção de uma identidade nacional, que nos singulariza e marca enquanto sociedade.

Em *Sim, a literatura educa*<sup>3</sup>, Regina Zilberman nos transporta para a Antiguidade e nos revela que as relações entre literatura e educação são de longa data. Os concursos de declamação de epopeias organizados pelo líder político Psístrato, na Atenas do século VI a.C., ao mesmo tempo que divertiam o povo, exaltavam as conquistas históricas, inspiravam o senso de coletividade, enfatizavam a figura do herói como modelo a ser seguido. As tragédias gregas envolviam temáticas norteadoras do comportamento moral, político, religioso e, dessa maneira, incutiam no ideário social a responsabilidade pela manutenção da ordem e da hegemonia social. Assim, através da associação entre prazer e educação, a literatura contribuía para reforçar o discurso ideológico do Estado, orientar e manter a sociedade coesa, consolidar e eternizar suas tradições culturais ao longo da história.

---

<sup>3</sup> In: SILVA, Ezequiel Theodoro da e ZILBERMAN, Regina. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. São Paulo: Global, 2008, p.17-24.

Na Antiguidade, em especial entre os gregos, a poesia, épica ou dramática, transmitia ao público padrões de relacionamento com o grupo. Do ponto de vista pessoal, fortalecia o ideal da *arete*, próprio ao herói que, da prática daquela virtude, evidenciava suas qualidades físicas e morais. Do social, reprimia o individualismo exacerbado, colocando o interesse coletivo acima do privado. Do político, sublinhava a confiança na democracia, sistema pelo qual os atenienses se julgavam responsáveis e que procuravam conservar. Esse último ângulo explica por que o Estado se considerava habilitado a sustentar as atividades artísticas, financiando as festividades durante as quais aquelas se desenvolviam. (ZILBERMAN, 2008, p.18-19)

Essa dupla função, divertir e educar, atribuída à literatura desde a Antiguidade, se encontra presente na origem da arte poética do filósofo grego, Aristóteles: *prodesse aut delectare*, cujo significado é instruir ou agradar, ou ainda, instruir agradando; se encontra também nas ideias do poeta e filósofo romano, Horácio, que reconhecia nos textos literários a possibilidade de se associar o *utile et dulci*, ou seja, de se unir o útil ao agradável na formação intelectual e moral do indivíduo (COMPAGNON, 2014). Dito em outras palavras, através da literatura era possível ao homem aprender os saberes e valores do seu tempo e, ao mesmo tempo, deleitar-se com isso.

Durante a Renascença, a leitura íntima gradativamente passou a se sobrepor à pública, a comunicação direta entre a obra e o leitor ganhou destaque, e com isso, as interferências do Estado sobre a recepção foram enfraquecidas. Contudo, essa situação sofreu novas mudanças com o surgimento das instituições de ensino, que passou a gerenciar a educação e incorporou a literatura ao currículo.

Nascida também na Antiguidade greco-romana, a escola moderna pouco se assemelha, mesmo nesse período, os séculos XVII e XVIII, à sua ancestral. Deixa de ser um lugar facultativo para a aprendizagem e torna-se obrigatório; seu *habitués*, docentes e discentes, frequentam um mesmo espaço, mas dispõem de *status* diferenciado, dessemelhante mesmo entre o alunado, hierarquizados em graus e níveis de natureza diversa. E acredita na possibilidade de se passar de um plano a outro, por meio de avaliações contínuas, que retratam o crescimento dos estudantes. (ZILBERMAN, 2008, p.19)

Assim, a escola, tal como hoje a conhecemos, surgiu na Europa, durante a transição da época medieval para a moderna. Inicialmente, sua criação estava relacionada ao propósito de atender às demandas de uma nova classe social em ascensão, a burguesia, que, conforme prosperava, precisava de sucessores preparados para cuidar do seu patrimônio acumulado.

Antes disso, na época medieval, os saberes necessários à vida em comunidade eram transmitidos de pais para filhos e não havia distinção entre atividades de crianças e de adultos. Ambos se lançavam ao trabalho e enfrentavam os mesmos desafios necessários à sobrevivência.

Nesse contexto, em que a criança era vista como um miniadulto, também não havia distinção entre as histórias às quais ambos tinham acesso.

Junto à ascensão da burguesia, surge a consciência de família que temos atualmente, como instituição íntima, e a ideia de que a infância requer cuidados especiais e investimentos na sua formação. Nesse cenário, o indivíduo mais frágil em função da idade precisaria ser alijado dos processos de produção para ser integrado à escola, que junto à família cooperaria para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, dedicar-se à formação da criança representava uma maneira de torná-la apta e eficiente para mais adiante ingressar nos mecanismos de produção.

A partir da ascensão da ideologia burguesa, no século XVIII, a criança foi marginalizada do processo de produção, ficando relegada ao setor privado, à família; foi alijada do setor público e afastada, obviamente, do poder das decisões. A consciência de família, crescente a partir do século XVII, fez com que os mais abastados buscassem maior privacidade, substituindo as festas populares e o espaço da rua – local onde as classes sociais se misturavam – por celebrações íntimas e restritas ao estreito limite dos lares. Ao mesmo tempo, os cuidados com a educação das crianças fizeram com que se instalasse de vez a escola e a noção de escolaridade que persiste até hoje. (LUZIA DE MARIA, 2002, p.31)

Como forma de atender a esse público que ganhou visibilidade diferenciada, começou-se a pensar em maneiras de se propiciar tanto o seu desenvolvimento intelectual, quanto o controle de suas emoções. Para cumprir esse papel, foram eleitas e, até mesmo reformuladas, muitas das histórias que circulavam na sociedade da época. O nascimento da literatura infantil coincide com esse momento de transição de ideias, no qual os textos literários são desviados da sua função estética original para serem incorporados à escola, com propósitos específicos. Conforme afirma Aguiar: “é aqui que se localiza o pecado original da literatura infantil: ter nascido comprometida com a educação, em detrimento da arte.” (2011, p.243).

Ao incorporar a literatura ao currículo, a escola conferiu-lhe uma abordagem voltada, sobretudo, para o desenvolvimento da proficiência linguística e, ao mesmo tempo, para a instituição de um senso de nacionalidade estabelecido pelo Estado. Isso porque os textos literários traziam referências do que se considerava uma “língua de prestígio social” e o estudo deles viabilizaria a aprendizagem de uma gramática modelar; e referências históricas e culturais de um país. Dessa forma, enfatiza-se um ensino mais atento a falar sobre literatura que a lê-la efetivamente.

Integrada ao currículo escolar, a literatura não podia perder sua força educativa; mas a natureza dessa foi alterada. O tipo e comunicação com o público, antes direto, foi institucionalizado e deixou de ter finalidade intelectual e ética, para adquirir cunho linguístico. Por sua vez, se a perspectiva política não desapareceu, tomou outro rumo: a literatura, escrita no vernáculo julgado padrão pelas entidades culturais e

educacionais, tornou-se porta-voz de uma nacionalidade preestabelecida, determinada pelo Estado, mas corporificada por ela. [...] Desde então, o ensino da literatura oscila entre dois objetivos: ajuda a conhecer a norma linguística nacional, de que é a expressão mais credenciada; arranjada segundo um eixo cronológico, responde por uma história que coincide com a história do país de quem a toma o nome e cuja existência acaba por comprovar. (ZILBERMAN, 2008, p.20)

Assim, episódios da nossa história nos evidenciam que a literatura ora esteve associada à formação moral dos indivíduos, sob o pretexto de conscientizá-los, docilizá-los para a vida em comunidade; ora se vinculou ao estudo da linguística, com vistas à aquisição de uma gramática modelar, ou então, ao estudo da historiografia literária, dos estilos de época, dos autores canonizados, das obras consagradas pela crítica literária, com o propósito de se legitimar a cultura literária nacional. Todavia, no âmbito das instituições de ensino, pouco se incentivou, até os dias atuais, a interação do leitor com os textos literários numa perspectiva artística, que primasse pela fruição estética, pela criatividade, pela leitura efetiva e integral dos livros, pela partilha da recepção subjetiva.

Com o advento da Revolução Industrial entre os séculos XVIII e XIX e a Revolução Tecnológica no século XX, exigiu-se um novo perfil de trabalhador, que precisava escolarizar-se, superar a condição de semianalfabeto e tornar-se apto para operar as sofisticadas máquinas dos novos meios de produção, por isso, intensificaram-se os apelos sociais para o investimento na formação do leitor. A educação passada de pai para filho e o domínio de conhecimentos mínimos de leitura, escrita e cálculo não seriam mais suficientes para a inserção do indivíduo no mundo do trabalho (LUZIA DE MARIA, 2002).

Nesse sentido, os enfoques moralizantes e analíticos conferidos à literatura (e ainda vigentes) coadunavam com os interesses de se preparar o leitor para a inserção numa vida harmoniosa em sociedade, que previa para ele uma função técnica nos meios de produção. Dessa forma, ele tornar-se-ia apto para cooperar tanto para a manutenção da ordem, quanto para o alcance do progresso.

A partir do final do século XIX, estudiosos europeus passam a ressignificar a função da literatura, ela deixa de ser concebida apenas como um instrumento de consenso social, conveniente ao discurso ideológico do Estado, de uma classe em particular, para assumir também uma perspectiva subversiva, na qual emerge a figura do “artista maldito” (COMPAGNON, 2014, p.36). Silva corrobora essas ideias ao afirmar que:

Até meados do século XVIII, confere-se à literatura, majoritariamente, finalidade hedonista, pedagógica, moralizante. A partir de meados do século XVIII começa a emergir a consciência de autonomia da literatura. Baugarten cria o conceito de estética e traz à baila a ideia de literatura como arte independente da filosofia, da moral

e do prazer; Moritz defende que a arte não tem a obrigatoriedade de ser útil, o seu valor e finalidade consistem na existência em si mesma; para Kant o sentimento estético é alheio ao interesse da ordem prática. (1976, p.83-84)

No que concerne às discussões acerca do ensino da literatura que circulavam no cenário internacional e ressoavam no nacional, cabe ressaltar que, durante as primeiras décadas do século XX, estudiosos russos do Formalismo e do Estruturalismo propunham teorias linguísticas e literárias que questionavam o ensino vigente, reivindicavam o acesso direto à leitura das obras na escola. Eles defendiam a análise dos textos sob o enfoque formal, ou seja, valorizavam o estudo dos elementos que conferiam à tessitura escrita o status literário, pois acreditavam que dessa forma se oportunizaria ao aprendente apropriar-se dos instrumentos interpretativos necessários para o desenvolvimento da competência literária.

Com o advento da Teoria da Recepção pelos estudiosos alemães, pouco tempo depois de meados do século XX, o leitor é tomado como objeto de estudo e considerado partícipe na construção do significado, que passa a ser concebido não mais sob o controle do autor, nem daqueles que assumem a posição de porta-vozes legítimos das obras e tentam impor interpretações autoritárias, unívocas. Os defensores dessa teoria, que se harmoniza com os preceitos didáticos orientadores do presente trabalho, preconizam que o leitor, ao interagir com uma diversidade de textos, aciona todo o seu arcabouço cultural, elementos da sua história, do seu contexto, para a elaboração de sentidos. Contudo, isso não lhe permite sobrepor sua subjetividade ao que está evidenciado na materialidade do texto, ou seja, o leitor tem o direito de se valer de todo o seu repertório cultural para defender sua recepção, mas isso não lhe confere o direito de evadir para interpretações delirantes que não se confirmem nos elementos linguísticos do texto (ROUXEL, 2013a).

Na década de 80, entre os profissionais envolvidos com a educação brasileira surgiram discussões relacionadas a uma “crise de leitura”. A fim de superá-la, foram desenvolvidos vários estudos acadêmicos que questionavam o ensino da literatura vigente. Especialistas, como Marisa Lajolo e Regina Zilberman, denunciavam a utilização do texto literário como pretexto para análise da gramática normativa, questionavam o ensino proposto para o nível médio, centrado nas obras canônicas, no estudo da historiografia literária. Tais estudiosas se opunham ao enfoque pedagogizante dado à literatura, pois valorizavam a esteticidade, a participação do leitor na elaboração do sentido, dialogavam com as ideias circulantes no cenário internacional, como as propostas pelos Teóricos da Recepção.

Ainda que no presente momento tenhamos vários estudos referentes à importância do protagonismo do leitor na interação com o texto, percebemos que isso ainda está distante de se

efetivar no contexto escolar nacional. O objetivo deste trabalho não é condenar a escola básica, tampouco apontar culpados para o insucesso leitor, mas, conforme propõe Dias, juntos pensarmos num caminho que viabilize uma educação literária de qualidade, acolhendo o professor que não teve sua vivência leitora devidamente estimulada, afinal, como a estudiosa afirma, “o docente que forma alunos hoje foi ator do mesmo cenário em que seus alunos estão, isto é, também não participou da imersão no texto, salvo em condições sociais mais favoráveis.” (2016, p.213).

Além de não terem vivenciado o contato com a literatura no meio familiar e escolar de forma significativa, muitos profissionais que se tornam professores da educação básica, especialmente os das instituições públicas de ensino, precisam lidar com uma série de adversidades, dentre as quais destacam-se a precarização da infraestrutura escolar, a desvalorização do magistério e a insuficiência de investimentos na formação continuada. Nesse sentido, realizar um trabalho de qualidade com a literatura na atual conjuntura brasileira, representa uma atitude de resistência, um compromisso ético e político com a formação do leitor e do escritor. E o presente trabalho espera poder cooperar para engrossar o coro de vozes que milita por uma educação literária de qualidade.

No cenário escolar público, um dos entraves com os quais o professor se depara é o acesso a obras literárias em número suficiente para se trabalhar com uma mesma turma. Infelizmente, o acervo disponível nas instituições de ensino, normalmente, não dispõe da quantidade de títulos necessária para se atender uma mesma turma; o docente não pode solicitar ao estudante que providencie os livros com os seus próprios recursos, e mesmo que pudesse, a grande maioria não teria condições de comprá-los; a escola e o professor, muitas vezes, não dispõem também de meios para provê-los.

Assim, o contato com a literatura acaba ocorrendo, predominantemente, por meio de livros didáticos, quando chegam à escola, e de textos curtos retirados da internet e xerocados para toda a turma ou transcritos da lousa. Em geral, os textos literários eleitos para compor esses materiais são de extensão curta, como poemas, contos e crônicas, que favorecem a compreensão global do texto, ou fragmentos de obras literárias, cuja compreensão do todo é prejudicada. A seleção desses textos está associada, normalmente, ao conteúdo em foco, que se desdobra em atividades gramaticais, de leitura interpretativa e de elaboração escrita. Em geral, essas atividades preveem respostas objetivas, através das quais os estudantes precisam demonstrar que assimilaram o assunto abordado. Apesar de serem necessários no dia a dia escolar, tais instrumentos didáticos não oferecem muito espaço aos alunos para interagirem com

os textos literários de uma forma mais subjetiva ou criativa. Logo, trabalhar numa perspectiva que valorize a singularidade do estudante fica sob a escolha do professor.

Para agravar esse quadro, ainda costuma-se vincular a imagem de um bom professor àquele que mantém a turma disciplinada através do silêncio e da sobrecarga de exercícios que esgotam os materiais didáticos, que enfatizam o preparo do aprendiz para ser bem-sucedido em avaliações internas e externas, como Prova Brasil e ENEM. Essa ainda é uma concepção imperiosa em muitos espaços escolares e na mentalidade de muitas famílias, que cobram o esgotamento do currículo institucional, das atividades propostas pelos livros didáticos, dos cadernos e resistem em reconhecer como aula as atividades que subvertem as mesmices presentes na rotina escolar.

Sob essa perspectiva produtivista, que prioriza resultados quantificáveis, o espaço para a intersubjetividade acaba sendo secundarizado, os aprendizes são pouco estimulados a confrontarem os saberes escolares com as experiências singulares vivenciadas na realidade, de modo a torná-los significativos. E se seus conhecimentos prévios e investimentos afetivos não são convocados na interação com novos saberes, eles não percebem a relevância de estudá-los, senão serem “aprovados”, tampouco se sentem autorizados a questionar os jogos empreendidos pela escola. Em função disso, muitos se dispersam, alguns se agitam, outros silenciam e optam por reproduzir acriticamente o discurso docente, sob o artificial pretexto de garantir a reputação de “bom aluno”, cumpridor da pauta escolar, pronto para ser bem-sucedido em avaliações, e poucos ousam ir na contramão do que diz o professor.

A pouca importância dada pela escola à expressão dos alunos fica evidenciada pelo modo como o tempo curricular das aulas é ocupado. Há, sem dúvida, na imensa maioria das escolas brasileiras, uma verdadeira compulsão pelo uso de exercícios, material didático composto de atividades mecânicas, tais como cópias e “treinos ortográficos”. São extremamente oportunos para que o professor possa manter os alunos ocupados e... em silêncio. Quando esses são solicitados a falar, suas falas não constituem momentos de comunicação e diálogo, porque muitas vezes suas vozes apenas compõem um coro, num automatismo que, além de impedir que o pensamento esteja ativo, ainda dá a falsa impressão de um relacionamento participante. (LUZIA DE MARIA, 2002, p.36-37)

A configuração espacial da sala de aula, com as tradicionais carteiras enfileiradas de frente para o professor e para a lousa, foi e ainda é pensada para favorecer essa concepção de educação, pois, dessa forma, evita-se a dispersão do aluno, cuja atenção precisa estar totalmente direcionada para a fala docente e para o conteúdo exposto na lousa. As escolas públicas, em especial, evidenciam na sua estrutura que não acompanharam o progresso tecnológico, e por conseguinte, não se adaptaram ao perfil das novas gerações. Enquanto fora do espaço escolar

os estudantes lidam com uma série de recursos midiáticos modernos, são impulsionados a se comunicar das mais diversas formas, no espaço escolar, eles precisam controlar suas necessidades de interação, seus movimentos, para se concentrarem na lousa e nas explicações do professor. Assim, podemos afirmar que a configuração estrutural de muitas salas de aula ainda representa entrave para práticas pedagógicas que valorizam a intersubjetividade. O docente que deseja ir na contramão disso precisa estar disposto a cada curto espaço do tempo de aula reorganizar o mobiliário de modo a propiciar aulas mais interativas e democráticas.

Além da precariedade de equipamentos midiáticos modernos, muitas escolas não dispõem de biblioteca e de bibliotecário, essenciais para estimular os estudantes, desde cedo, a frequentarem espaços de valorização da cultura letrada, oferecendo-lhes referências sobre como aproveitar e se comportar nesses espaços. Embora a Lei 12.244/10 preveja que até 2024 todas as escolas brasileiras, públicas e particulares, disponham obrigatoriamente de uma biblioteca, percebemos que isso ainda está distante de se efetivar em muitas instituições de ensino. Isso se evidencia na necessidade de prorrogação do prazo de 2020 para 2024, para que as escolas possam se ajustar aos critérios estabelecidos. Embora a Lei torne obrigatória a existência de um acervo no qual conste um livro por aluno matriculado na unidade escolar, ela não especifica a tipologia desses livros, dando margem para que não se equilibre a existência de livros literários e não-literários.

Parágrafo único. Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares. (BRASIL, 2010)

A Lei 12.244/10 também assegura o respeito à profissão do bibliotecário, mas não torna obrigatória a sua presença na escola:

Art. 3º Os sistemas de ensino do País deverão desenvolver esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares, nos termos previstos nesta Lei, seja efetivada num prazo máximo de dez anos, respeitada a profissão de Bibliotecário, disciplinada pelas Leis n.ºs 4.084, de 30 de junho de 1962, e 9.674, de 25 de junho de 1998. (BRASIL, 2010)

Cabe salientar que várias escolas públicas do nosso país funcionam em prédios que não foram arquitetados para se tornarem instituições de ensino, mas foram adaptados precariamente para esse fim. Em função disso, eles não possuem condições estruturais para ampliação, para a construção de outros espaços, como o destinado à biblioteca, cujo propósito não deve ser

reduzido simplesmente à acomodação e conservação do acervo, precisa, sobretudo, viabilizar e estimular a efetiva frequência da comunidade escolar. Portanto, não basta tornar obrigatória a presença de livros dentro da escola, é preciso que se preveja também investimentos nas condições estruturais das escolas e na formação do profissional que estará à frente do trabalho com a literatura.

De modo geral, podemos afirmar que a escola pensada para formar os filhos da burguesia há séculos passados, dotada de estratégias específicas para atender os anseios de glória dessa classe social, não se ajustou à realidade dos filhos das classes populares quando precisou incluí-los em suas salas de aula. Incluí-los representava melhor servir os interesses da classe burguesa, preparando-os para se tornarem suas mãos de obra. Seu currículo foi organizado à luz de princípios homogêneos, que não levavam em consideração as singularidades. Assim, grande parte das escolas públicas da atualidade, hoje frequentada predominantemente pela massa popular, guardam resquícios dessa inclusão alheia às necessidades do seu novo alunado. Por essa razão, conforme afirma Aguiar:

As experiências escolares, em maior ou menor tempo, acabam por afastar os alunos das camadas populares que, por não trazerem de casa às condições materiais e comportamentais da classe média, não conseguem cumprir as tarefas propostas nem dar a elas os significados que lhes é atribuído. Há, como salienta Michael Apple, um currículo oculto, mais forte e diretivo do que o discurso explícito, que embasa os objetivos traçados para o ensino. [...] Em suma, a escola que aí temos não está aparelhada para lidar com a diferença, com o novo, com o inusitado. Como é repetitiva, não sabe transformar e criar segundo as necessidades que surgem, não se projeta para o futuro. (2011, p.240)

Apesar de muitas escolas dos dias de hoje incluírem nos seus projetos ações atentas à pluralidade de ideias, os modos como efetivamente promovem a interação do aprendente com o saber, no seu cotidiano, evidenciam que elas ainda homogeneízam o desempenho previsto para o estudante, lhe oferecem respostas prontas. E isso não é diferente no que diz respeito ao ensino da literatura. Ao não propiciar espaço para que o estudante construa e expresse a própria recepção, a escola acaba desperdiçando a oportunidade de estimular o seu potencial criativo e crítico.

### **1.3.1 Revisão dos documentos curriculares oficiais**

O governo federal brasileiro, através do Ministério da Educação, instituiu recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que normatiza o conjunto de aprendizagens

consideradas essenciais a todos os estudantes da Educação Básica, da esfera federal, estadual e municipal, de modo que lhes seja assegurada uma formação escolar comum.

No âmbito da Rede Estadual do Rio de Janeiro, a Secretaria Estadual de Educação, há alguns anos, instituiu o Currículo Mínimo (CM) com o intuito de orientar as unidades escolares da sua rede acerca dos eixos, das habilidades e competências mínimas essenciais ao trabalho pedagógico desenvolvido com as séries finais do Ensino Fundamental e com o Ensino Médio, de forma a garantir aos aprendentes matriculados uma formação básica comum, alinhada com as legislações vigentes e com os principais exames nacionais e estaduais. Cabe ressaltar que o CM disponibilizado à comunidade escolar, virtualmente, data o ano de 2012, portanto, ainda não foi confrontado com as orientações curriculares vigentes na BNCC, cuja última versão foi publicada em 2017.

Na presente seção, ater-me-ei a analisar a BNCC e o CM da Rede Estadual do Rio de Janeiro, especificamente a parte que trata a respeito da educação literária destinada às séries finais do Ensino Fundamental, tendo em vista que a pesquisa se concentrou em uma turma do 7º ano de escolaridade.

Os dois documentos têm como princípio a ideia de que é preciso assegurar aos educandos aprendizagens essenciais comuns, entretanto, cada rede de ensino, cada unidade escolar, tem autonomia para ajustar o seu currículo às especificidades do seu público.

O ensino de literatura não é previsto, oficialmente, nos sistemas de ensino, como uma disciplina à parte, que requer encaminhamento profissional exclusivo, como há alguns anos acontecia no Ensino Médio da Rede Estadual do Rio de Janeiro, mas está vinculado ao ensino de língua portuguesa. Embora o presente trabalho não se oponha radicalmente a tal associação, pois sabemos que os equívocos decorrentes dela estão atrelados principalmente às lacunas de formação subjacentes às práticas pedagógicas somadas às adversidades mencionadas na seção anterior, é importante ressaltar que, em alguma medida, ela coopera para a situação de desprestígio dos livros literários no âmbito escolar. A instituição da literatura no currículo como uma disciplina obrigatória contribuiria para o reconhecimento da sua relevância dentro da escola, motivaria mais discussões relacionadas a sua aplicabilidade metodológica e evitaria, assim, a sua desfiguração e até mesmo apagamento, como temos presenciado, especialmente nas séries do segundo segmento do ensino fundamental, quando isso se torna mais alarmante. Além disso, essa oficialização pelo Estado cooperaria para que muitas universidades repensassem o seu próprio currículo e não sonegassem ao professor a formação necessária para se trabalhar literatura com o público infantil e juvenil.

Tanto a BNCC quanto o CM propõem que o trabalho com a língua portuguesa tenha como mote uma diversidade de gêneros textuais, dentre os quais estão inclusos os textos literários. Porém, a abordagem da língua em uma perspectiva discursiva, atrelada efetivamente às práticas sociais, se apresenta de forma um pouco mais clara apenas na BNCC, e parece se encerrar com um fim em si mesma no CM.

Na BNCC, a área de língua portuguesa toma como ponto de partida um campo de interesse que serve de norte para a escolha dos diferentes gêneros textuais (jornalístico-midiático, atuação na vida pública, práticas de estudo e pesquisa, artístico-literário), através dos quais serão desenvolvidas as práticas de linguagem (leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica), os objetos de conhecimento e as habilidades.

Especialmente na introdução do campo “artístico-literário”, o documento reconhece, de forma sucinta e abrangente, a importância de se desvencilhar a literatura de uma abordagem utilitária e de se oportunizar aos aprendentes experiências literárias nas quais possam apreciá-la enquanto obra de arte, elaborar a própria recepção, compartilhar com o grupo impressões e críticas sobre os livros.

O documento também preconiza acerca da necessidade de se estimular o conhecimento das especificidades da linguagem simbólica, ao qual está associada a fruição estética; de se promover o contato com uma diversidade de obras, clássicas, contemporâneas, nacionais, internacionais; de se incentivar a interação afetiva com a literatura, entre outras ideias.

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. Para tanto, as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens); às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos); à polifonia própria das narrativas, que oferecem níveis de complexidade a serem explorados em cada ano da escolaridade; ao fôlego dos textos. No caso da poesia, destacam-se, inicialmente, os efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes naturezas, para depois se alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética. (BRASIL, 2017)

Entretanto, à medida que avança para as práticas de linguagem, objetos de estudo e habilidades voltadas para cada série, a BNCC apresenta alguns aspectos que precisam ser revistos, em função da sua imprecisão e descontinuidade sistemática. Percebemos, em alguns trechos, repetições desnecessárias das mesmas propostas para duas séries subsequentes, como a atividade de leitura do item EF67LP29, destinada tanto ao 6º quanto ao 7º ano de escolaridade: “Identificar, em texto dramático, personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência.” (BRASIL, 2017). Tais redundâncias tomam espaço de outras possibilidades de experiências literárias, que poderiam ser vivenciadas no espaço escolar de modo inaugural.

Embora tal proposta se coloque como habilidade de leitura, ela se concentra nos aspectos estruturais do texto dramático, cuja potência para ser lido de forma performática, visceral, é ignorada. Durante dois anos consecutivos, aos aprendizes são solicitadas identificações de cunho estrutural, desvinculadas de propósitos significativos, tendo em vista que se encerram em si mesmas, não expandem para interações. Talvez o trabalho com tais textos tornar-se-ia mais relevante para eles, se fossem desafiados a se implicarem neles subjetivamente, por meio de dramatizações voltadas para um público. Dessa maneira, se conferiria uma pertinência social para a leitura do gênero e ainda deixaria marcas na memória afetiva dos discentes.

Além disso, prima-se pelo estudo da forma sem antes prever uma elaboração e troca de recepções entre os leitores, sobre o texto, o que melindra a espontaneidade imaginativa deles, seus investimentos na construção no sentido, tendo em vista que pré-estabelece conceitos através dos quais eles precisam guiar suas leituras.

Após as atividades de leitura, são propostas também as mesmas atividades de escrita tanto para o 6º quanto para o 7º ano, e nenhuma delas apresenta uma continuidade sistemática que sirva de andaime para a aprendizagem do aprendiz, ignora-se nessa seção o texto dramático e parte-se para outras modalidades de texto. Ou seja, o aprendiz aprende sobre a estrutura, mas não é desafiado a aplicá-la na construção de um texto, momento em que esse saber pode se tornar relevante.

Pouco mais adiante, na mesma seção destinada tanto ao 6º quanto ao 7º ano, precisamente na proposta de escrita EF67LP31, nos deparamos com mais uma atividade em comum as duas séries que enfatiza os aspectos estruturais e parece ignorar a subjetividade, a criatividade:

Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal,

a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros. (BRASIL, 2017)

Na proposta EF89LP34, voltada para o 8º e 9º ano de escolaridade, mais uma vez nos deparamos com o texto dramático, cuja habilidade prevista agora é “analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc.” (BRASIL, 2017). Embora preveja um outro tipo de abordagem, continua na dimensão da análise formal que não prevê ampliações interativas.

É importante ressaltar que em todas as séries, a prática de linguagem “Oralidade” é proposta em todos os campos de atuação, exceto no campo artístico-literário, que se restringe às práticas de linguagem de leitura e de escrita. Isso evidencia o desprestígio pelas modalidades literárias de tradição oral e até mesmo por atividades que valorizam a expressão oral como forma de apropriação individual do texto.

Além disso, o campo “artístico-literário” é um dos mais curtos presentes na BNCC, como se os textos literários não tivessem o mesmo nível de relevância dos demais e não desse margem para possibilidades infinitas de atividades.

De maneira semelhante à BNCC, o CM da Rede Estadual tem como ponto de partida eixos através dos quais é proposto o desenvolvimento de habilidades e competências de leitura, de uso da língua e de produção textual. Os eixos consistem nos gêneros textuais estabelecidos para cada bimestre. De modo geral, do 6º ao 9º ano de escolaridade, a literatura está presente no currículo de forma ocasional, ora em dois bimestres, ora em apenas um bimestre, através da proposta de um ou dois gêneros literários, que não se repetem, a fim de que seja garantido aos discentes, até a conclusão do segundo segmento, o conhecimento da diversidade de gêneros textuais.

Especificamente nas orientações curriculares destinadas ao 7º ano de escolaridade, a literatura está presente apenas no 3º bimestre, através da proposta do eixo “Narrativa de aventura, suspense e terror”, a partir do qual são contempladas as seguintes habilidades e competências de leitura:

reconhecer e identificar os elementos básicos da narrativa (tempo, espaço, enredo, personagens, narrador); diferenciar as narrativas em questão; relacionar o título do texto à sua compreensão; analisar os elementos que auxiliam na construção do enredo (introdução, trama, clímax e desenlace); identificar os recursos usados para criação de efeitos de suspense; diferenciar aspectos ficcionais e não-ficcionais e/ou subjetivos nas narrativas em questão. (RIO DE JANEIRO, 2012, p.09)

Ao longo de um ano letivo, o contato do estudante com a literatura é previsto no currículo apenas em um único bimestre, isso ratifica a sua situação de desprestígio dentro da escola, sob o agravante de estar legitimada por um documento oficial, ainda que se respalde sob o adjetivo mínimo. A formação de leitores de obras literárias requer investimentos contínuos e não ações isoladas, pontuais, especialmente em contextos nos quais as relações dos estudantes com os livros são caracterizadas por uma série de fragilidades.

Além disso, o eixo propõe três tipos de narrativa, aventura, suspense e terror, para um único bimestre, evidenciando que parte do princípio de que o professor oferta aos alunos apenas textos curtos e não livros literários inteiros, que demandam leituras demoradas, desafiam a concentração e permitem alcançar, paulatinamente, fôlego de leitura. A urgência de se promover o contato dos aprendizes com uma ampla diversidade de textos deixa claro que a primazia é pela quantidade e não pela qualidade, e isso vai na contramão do “gesto de interrupção” proposto por Larrosa, imprescindível para se vivenciar experiências encarnadas de sensibilidade, que deixam marcas na afetividade e estimulam o desejo de ler para além da escola (2018, p.25).

Podemos também perceber que a leitura do texto literário está vinculada ao estudo, sobretudo, dos seus aspectos estruturais. Uma vez construído o conceito dos elementos da narrativa, espera-se basicamente que o aprendiz os distinga ou os identifique na materialidade textual. Assim, ele é convocado a debruçar-se sobre a literatura a partir de uma perspectiva limitada, guiada por uma série de conceitos pré-estabelecidos que não lhe oferece margem para a espontaneidade imaginativa, criatividade e descoberta de sentidos; seu olhar sobre o texto é formatado sem que ao menos se busque suas primeiras impressões de leitura. Em nenhum momento a literatura é valorizada enquanto objeto artístico, cuja fruição requer envolvimento subjetivo, crítico, através do qual é possível explorar diferentes camadas de leitura, confrontar sentidos, graças a sua linguagem multissignificativa, lapidada de forma única e especial. Nesse sentido, constatamos que o texto literário é tomado apenas como pretexto para aquisição de conteúdos formais.

Após as habilidades e competências de leitura, são propostas as de uso da língua:

diferenciar os efeitos decorrentes do uso do pretérito perfeito e do imperfeito; identificar o uso do modo subjuntivo e distingui-lo do indicativo; reconhecer a transitividade verbal e os complementos verbais; distinguir os seguintes tipos de pronomes: pessoais, demonstrativos e possessivos; identificar a relação dos pronomes com os nomes como promotores de coesão textual. (RIO DE JANEIRO, 2012, p.09)

Nessa segunda parte, a proposta de estudo dos aspectos gramaticais, de modo geral, encerra um fim em si mesmo, tendo em vista que não deixa claro o propósito de se empregá-los de modo a favorecer a construção da expressividade do texto, da sua literariedade. Mais uma vez enfatizam-se identificações e distinções de conceitos, e não o uso significativo da língua. Assim, constatamos novamente o uso do texto literário como pretexto, agora para a aprendizagem da gramática.

Os ganhos da análise estrutural, ao lado de outros, podem ajudar a compreender melhor o sentido de uma obra. Em si, eles não são mais inquietantes do que os da filologia, a velha disciplina que dominara o ensino de Letras durante 150 anos: são instrumentos que ninguém hoje pode contestar, mas nem por isso merecem que nos dediquemos a eles em tempo integral. (TODOROV, 2009, p.32)

Na terceira e última parte que toma como eixo os textos literários, são propostas as habilidades e competências de escrita: “criar uma pequena narrativa dos gêneros estudados; recontar oralmente uma narrativa dentre os gêneros estudados.” (RIO DE JANEIRO, 2012, p.09).

Essa é a única parte em todo o currículo destinado ao 7º ano que propõe atividades de cunho essencialmente literário. Ao longo de um ano letivo, a escrita literária é prevista apenas duas vezes, desperdiçando, dessa maneira, a oportunidade de se fomentar a criatividade, de se convocar a expressão da singularidade. Além disso, a proposta de elaboração textual é rasa, tendo em vista que simplesmente solicita aos alunos que escrevam ou recontem, não esmiúçam outras ações como as que estão relacionadas às de escrita: planejamento, textualização, revisão, reescrita.

Os currículos previstos para as demais séries do segundo segmento partem de princípios similares aos já apresentados aqui: abordagem da literatura de forma ocasional, vinculada a propósitos essencialmente analíticos, utilitários, que a desfiguram enquanto arte; primazia pela quantidade de textos lidos e não pela qualidade, logo, o contato com narrativas longas não é devidamente valorizado ao longo dessa etapa; ênfase em “habilidades e competências” repetitivas, que não tiram os estudantes da zona de conforto, desafiando-os a diferentes investimentos cognitivos na interação com o saber; inexistência de propostas que acolham de forma expressiva o conhecimento de mundo do aluno, sua subjetividade ou que o encorajem a intersubjetividade; enfim, de modo geral, a literatura é abordada, sobretudo, para servir ao cumprimento da pauta escolar quando lhe convém, e isso encoraja o aprendente a associá-la apenas a atividades de cunho obrigatório propostas pela escola, tais como, avaliações, questionários, e não a naturalizá-la nas suas práticas diárias.

Nesse percurso, a narrativa longa só vai encontrar espaço no 9º ano do ensino fundamental, através da proposta de leitura de romance no 3º e 4º bimestre. Porém, sua leitura também está vinculada essencialmente a conteúdos de cunho analítico.

Percebe-se que, muitas vezes, as habilidades e competências previstas no CM são trabalhadas de forma compartimentada dentro da escola, tendo em vista que a própria organização institucional divide as disciplinas da área de Letras em “Língua Portuguesa”, para qual são previstos quatro tempos semanais, e “Texto”, para qual são previstos dois tempos semanais, como se o trabalho com ambos não estivesse totalmente imbricado. A partir dessa organização, costuma-se vincular a primeira ao estudo da gramática normativa, desvinculada do texto, sem que o aprendiz perceba sua pertinência discursiva; e a segunda, às práticas de leitura e produção textual, normalmente, vinculadas a atividades a serem avaliadas pelo professor, sem ampliação do propósito discursivo. E nessa organização, a literatura ocupa papel secundário, tendo em vista que é reduzida a um viés analítico cuja abordagem não propicia aos estudantes, como propõe Queirós (2009), “dar corpo às suas necessidades inventivas”. Nesse sentido, podemos inferir que oportunizar o contato do aluno com a literatura depende da consciência e até mesmo boa vontade do professor da área de Letras para ir na contramão dos preceitos antiquados enraizados em muitas instituições de ensino e ir além daquilo que está previsto nos documentos oficiais, que no caso do CM, requer reformulações urgentes.

Tendo em vista a universalização e a legitimidade dos documentos curriculares oficiais, as orientações que eles destinam à prática docente são de extrema responsabilidade, logo, precisam comprometer-se com a contínua revisitação da abordagem da literatura na escola básica, e não reforçar referências equivocadas, com as quais muitas vezes nos deparamos ao revisá-los.

### **1.3.2 A formação do professor**

Grande parte dos estudantes que conclui a Educação Básica e ingressa no curso de Letras é oriunda de famílias pertencentes às classes populares, cujo contexto social costuma ser marcado pela precariedade de incentivos à cultura letrada e por uma série de outras dificuldades. Se somarmos a isso as lacunas escolares, o quadro se torna ainda mais preocupante. Assim, quando se pergunta a um graduando porque decidiu cursar Letras, não é incomum ouvirmos frases do tipo: “Por não ser um curso integral, possibilita a conciliação com o trabalho”, “Foi o curso para o qual consegui aprovação no vestibular”, “Era um dos cursos menos concorridos”,

entre outras respostas que evidenciam as dificuldades de se conciliar estudos e trabalho, a baixa autoestima em função do reconhecimento das próprias lacunas de formação.

Em contrapartida, o universo acadêmico, normalmente, espera que esses alunos já tragam consigo um vasto repertório de leituras, conheça as obras clássicas da nossa literatura, domine muito bem as habilidades de leitura e de escrita, enfim, os conhecimentos prévios necessários para acompanhar os estudos propostos pelo curso de Letras. Em geral, o currículo de literatura brasileira proposto aos estudantes de Letras costuma ser orientado pela tradicional sequência histórica, na qual são distribuídos os diferentes estilos de época, aos quais se associam as obras canônicas, estudadas à luz da consagrada crítica literária. Nessa conjuntura, não há espaço para que o graduando possa se implicar nos textos, construir subjetivamente sua própria recepção, sua identidade leitora; espera-se que ele reconheça e tome como referência as leituras chanceladas pela crítica. Nesse sentido, eles saem da Escola Básica silenciados, seguem na graduação silenciados e, ao se tornarem professores, não se sentem autorizados a protagonizar as próprias leituras, tampouco a incentivar os educandos a se tornarem sujeitos leitores. Portanto, é imperioso o questionamento: como formar sujeitos leitores se o próprio docente não viveu durante toda a sua formação acadêmica uma interação singular com a literatura, não foi encorajado a superar a sua posição de admiração distanciada do texto?

Nesse percurso acadêmico que reconhece apenas a legitimidade das obras canonizadas, também não há muito espaço para as obras lidas, em geral, pelo público infantil e juvenil, consideradas preconceituosamente como literatura menor. Em função disso, não são normalmente ofertadas, no curso de Letras, disciplinas que preparem o professor para o trabalho com essa literatura específica e com esse público em especial, o que é um contrassenso, tendo em vista que a maior parte dos estudantes, ao concluírem a graduação, torna-se professor.

[...] pensar a relação entre literatura e educação não é algo que se veja de forma positiva pela maioria dos cursos de Letras, já que as especificidades das linhas crítico-teóricas que norteiam a formação nos estudos literários dialogam pouco entre si e não parecem satisfeitas em aproximar-se da realidade da escola básica, que seria “reduzora” da autonomia estética da literatura. É também por este motivo que a universidade tende a ignorar a produção para jovens, por vê-la como caudatária da escola. (DIAS; SOUZA, 2016, p.73-74)

Assim, eles concluem a graduação sem conhecer os estudos teóricos, as pesquisas já existentes acerca do ensino de literatura que possam iluminar a prática; sem um repertório de leituras para indicar, o que os leva a considerar os próprios gostos como parâmetro para indicação. Tudo isso contribui para que o licenciado inconscientemente não se reconheça como professor de literatura. Logo, as práticas pedagógicas são desenvolvidas de forma intuitiva e

muitas vezes não exploram de forma consciente todas as potencialidades possíveis associadas ao texto literário; ou então, reproduz-se na sala de aula a mesma maneira com a qual foram ensinados durante a escola básica, durante a graduação. E assim, essas práticas se repetem ciclicamente.

Na maioria dos currículos, em especial naqueles dos institutos privados que, como dissemos, formam o grosso dos professores da rede pública, a concepção e a disposição das disciplinas vinculadas às literaturas brasileira e portuguesa e à teoria literária seguem, respectivamente, modelo convencional da história da literatura, linear e progressiva, e o modelo de análise e interpretação dos gêneros literários, mais frequentemente o poema e o romance, modelo esses transpostos para o ensino fundamental e médio numa dimensão estritamente técnica. [...] Tais questões, referentes à inadequação do ensino de literatura no nível básico de ensino, ainda que intensamente denunciadas nos textos críticos, em especial os acadêmicos, não têm ecoado na maior parte dos programas da academia, voltados para a formação de professores de Língua Portuguesa das instituições de ensino superior. (REZENDE, 2013b, p.12)

Luzia de Maria ainda aponta que, no próprio curso de Letras, o estudante não foi incentivado a ler livros integralmente, a construir sua biblioteca pessoal, tendo em vista que as leituras propostas são, de modo geral, feitas a partir de recortes de livros.

A grande maioria dos professores atuais não teve nenhum estímulo para que se tornasse leitor. Muitos pertencem à geração que fez um curso universitário na base das cópias de xerox - não foram sequer estimulados a ir formando uma biblioteca pessoal; leram textos copiados sem saber muitas vezes o nome do autor ou a que capítulo pertenciam tais capítulos. A culpa não é exatamente deles. Claro que há também muita acomodação. Por outro lado, acho que qualquer pessoa, em qualquer idade, pode começar a ser tornar um leitor (LUZIA DE MARIA, 2002, p.27).

Existem outros fatores que também interferem na qualidade da formação do professor, dentre os quais estão: a insuficiência de políticas públicas destinadas à formação continuada; a desvalorização salarial, que o obriga a acumular uma jornada de trabalho exaustiva para conseguir suprir suas despesas básicas, em função disso, mal sobra tempo e até mesmo recursos para dedicar-se ao aperfeiçoamento da prática docente, ao preparo de aulas de qualidade.

Além dos baixos salários, são frequentes as queixas referentes aos atrasos salariais, que motivam muitos profissionais a se lançarem em alternativas de trabalho informal, os famosos “bicos”, que desviam o seu foco de investimento para outras áreas, quando não os levam a abandonar o magistério.

E ainda nos deparamos com frases do tipo: “Sabia de tudo isso, porque escolheu ser professor?”. Para muitos, não existiu a opção de escolha. Tornaram-se professores pois era o curso que estava mais acessível e havia uma urgência por parte da família em se ter uma

profissão para ajudar no sustento da casa; porque, dentre as opções de graduações existentes, foi uma das que possibilitou conciliar a jornada de trabalho com a de estudo.

Em geral, os discursos que desabonam os profissionais da escola básica, normalmente proferidos por pessoas que não vivenciaram os dramas inerentes a sua rotina, e por isso não reconhecem que muitos desses profissionais se envolvem tanto com a instituição a ponto de desempenharem papéis além daqueles previstos na profissão. Tais discursos em nada cooperam efetivamente para o progresso da educação, do contrário, apenas contribuem para reforçar a manutenção da desvalorização docente. Diante disso, urge ressaltar que, mesmo com os salários defasados e frequentemente atrasados, conjugados com os estafantes tempos de aula acumulados e os constantes episódios de desvalorização, nos organizamos para pintar, faxinar a escola, consertar seus equipamentos; acumulamos funções de inspetor, porteiro, conselheiro; provemos recursos para xerox, compra de materiais para empréstimo aos alunos e planejamento de aulas mais atrativas; nos cotizamos para ajudar estudantes cujas famílias passam necessidades básicas, entre outras ações que contribuem para o funcionamento da instituição e para o bem-estar daqueles nela presentes.

Nesse sentido, os profissionais da educação precisam de discursos que os acolham; de valorização salarial, para que não se vejam obrigados a se lançarem numa jornada de trabalho exaustiva, que os impede de estudar e, assim, planejar aulas de qualidade; de condições de trabalho dignas; de investimentos na formação continuada que viabilize o aperfeiçoamento da prática docente.

De acordo com Castrillón (2011), quando se pensa a formação de leitores e escritores é preciso considerar a necessidade de investimentos na formação e valorização do professor. Além disso, ele também precisa ter consciência do seu papel, essencial para a mudança da estrutura social vigente; ser atualizado por meio de cursos duradouros, que os possibilite ressignificar a tradição com a qual instruem e foram instruídos, formados como leitores e escritores. Precisa ser leitor, crítico, reflexivo, superar as pressões da vida cotidiana, melhorar sua condição humana, precisa ter compromisso ético e político com o país, com a sociedade.

### **1.3.3 A literatura no percurso da escola básica**

Nas seções anteriores, constatamos que a literatura na educação básica é proposta por documentos oficiais e currículos que servem de referência para o trabalho pedagógico como uma espécie de apêndice da disciplina língua portuguesa. Essa posição de pouco prestígio ainda costuma ser agravada pelas condições adversas com as quais muitas instituições públicas de

ensino e profissionais que nela atuam se deparam; pela insuficiência de autocrítica acadêmica no que tange à formação de professores de literatura infantil e juvenil; pelas lacunas na formação docente. Diante dessa conjuntura estrutural histórica, muitas escolas não ousam subverter os arraigados princípios que norteiam o ensino de literatura.

Ao observar o cenário escolar, é possível traçar um panorama das práticas pedagógicas que permeiam a abordagem do texto literário, desde as séries iniciais às finais da educação básica, e verificar que a situação posta à discussão neste estudo se torna ainda mais preocupante a partir do segundo segmento (inclusive, esse foi um dos motivos pelos quais o presente trabalho foi realizado nessa etapa escolar). Como a pesquisa foi desenvolvida numa turma do sétimo ano de escolaridade, recuperar esse percurso feito pelo aluno pode nos ajudar a melhor compreender o seu perfil leitor atual e a repensar a educação literária como uma construção contínua e gradual.

Durante as séries iniciais, percebemos que a criança atribui, espontaneamente, aos objetos que estão a sua volta sentidos inaugurais, irreverentes, encarnados de subjetividade. Os lápis de cor, os frascos de produtos diversos se tornam personagens de histórias inventadas, as caixas de sapato transformam-se em carros, casas, armários, camas e outros objetos de brincar. Isso porque a criança tem o dom de converter, como afirma Larrosa, “qualquer coisa em brinquedo” (Abecedário com Jorge Larrosa Bondía, 2016), inclusive livros. Nesse sentido, não costuma ser tão difícil envolver os pequenos leitores nas aulas de literatura. Os constantes pedidos para contar-lhes histórias, a concentração do olhar, a atenção ao escutar, a curiosidade pelas obras, o desejo espontâneo de expressar o próprio pensamento, evidenciam o fascínio deles pelo universo da fabulação. A professora e pesquisadora francesa Annie Rouxel corrobora essa percepção sobre a infância ao afirmar que: “Na primeira etapa do ensino fundamental, os alunos sempre revelam abertamente seus pensamentos e suas emoções.” (2013a, p.21). E Queirós traduz muito bem, em belas palavras, aquilo que sentimos ao trabalhar com crianças:

Aprendi em sala de aula que a criança é a mais intensa das metáforas. Não se pode compreendê-la como objeto a serviço do mundo. A tarefa do magistério é paciente e deve esperar que a mais rica das metáforas aflore continuamente. E para tanto a liberdade, somente a liberdade, confirmará que não existe um conceito de criança. Cada criança é um conceito. Cada criança é mais um intenso mistério que nos visita e nos surpreende pela singularidade. Também o homem não tem plural. Assim sendo, o mundo se enriquece, mais e mais, pela soma das diferenças. (2008, p.162)

À medida que a criança amadurece, sua “espontaneidade metafórica” vai sendo mediada pelos responsáveis por sua formação, cujas ações podem ser determinantes para aprimorar ou minuar sua potência criadora. No que concerne ao trabalho com a literatura, percebo que a

escola ainda explora pouco ou indevidamente os investimentos subjetivos do estudante na interação com as obras literárias; quando não cerceia demasiadamente sua expressão individual, sua criatividade, permite um outro extremo, no qual tudo vale, desordenadamente. A fim de evitar esses desequilíbrios, é importante que o educando, desde cedo, seja estimulado a confrontar a própria recepção com a linguagem do livro, expressa por meio das imagens e do texto escrito.

Durante essa primeira etapa escolar, a literatura costuma estar presente na rotina dos alunos com diferentes propósitos: servir de instrumento didático para as atividades de alfabetização; discutir os temas transversais sobre os quais se deseja conscientizá-los; trabalhar as tradicionais datas comemorativas; sensibilizar os estudantes para uma convivência harmoniosa; promover o deleite e a brincadeira. Entretanto, a apreciação do livro literário enquanto obra de arte, que requer investimentos singulares e criativos do seu apreciador, ainda é pouco estimulada. Em geral, as conversas promovidas em torno do texto, tomam, majoritariamente um viés moralizante, temático ou lúdico.

Como a leitura literária nessa fase está vinculada, sobretudo, a tais intenções, a escolha dos livros também costuma ser motivada por elas. De modo geral, o critério temático norteia a escolha das obras que circulam nessa primeira fase escolar, porém, as obras que se destacam pela expressividade estética não se rendem a pretextos moralizantes, temáticos. Assim, muitos profissionais, por insegurança ou desconhecimento de bons escritores contemporâneos, acabam priorizando os clássicos, os escritores consagrados com os quais já estão habituados ou os títulos que mais enfatizam a didatização do que a qualidade estética.

Ainda que alguns equívocos não tenham sido superados na abordagem do texto literário, durante as séries iniciais, tais como a primazia da abordagem analítica, lúdica e moralizante em detrimento do refinamento da apreciação estética, percebo uma expressividade maior no trabalho desenvolvido nessa fase escolar, nos meus contextos de atuação. Em geral, os livros literários são lidos integralmente, pois o volume menor de textos e a liberdade do professor na organização do tempo cooperam para que a mediação leitora aconteça; práticas de contação de história, de rodas de leitura estão, muitas vezes, presentes na rotina das turmas; a leitura em voz alta ocorre frequentemente, oferecendo aos estudantes referências de leitura; o espaço da sala de aula costuma ter uma ambientação mais acolhedora e rica em estímulos leitores, em função da demasiada preocupação com a alfabetização e com o letramento.

No primeiro segmento do Ensino Fundamental, a presença do livro de literatura infantil na sala de aula costuma fazer parte do cotidiano dos alunos, seja por conta da preocupação pedagógica com a alfabetização e o letramento – sendo o livro

considerado o material impresso privilegiado para atingir esses fins –, seja como objeto lúdico que se equipara aos brinquedos de toda sorte que povoam o dia a dia das crianças. Nesta etapa de escolarização, a leitura literária tem um apelo mais evidente, ainda que nem todos os livros chamados de literatura infantil possam ser de fato considerados literários ou, ainda, mesmo que a escola opte por instrumentalizar o texto para fins didáticos. Quando há apropriação estética do texto literário, as práticas costumam se centrar no envolvimento afetivo do leitor, na projeção de sua subjetividade e na compreensão global do que ele lê. (DIAS; SOUZA, 2016, p.71)

À medida que a criança amadurece, a consciência ficcional emerge e, assim, ela se torna mais exigente com as histórias que possam causar-lhe alucinação. Enquanto no primeiro segmento os estudantes se entregam mais facilmente às fabulações, a partir do segundo segmento, grande parte deles começa a demonstrar maior resistência à leitura, ao compartilhamento de ideias, que se revelam em frases do tipo: “ouvir histórias é coisa de criança, professora!”, “Não gosto de ler.”

[...] os adolescentes resistem a revelar aquilo que consideram sua intimidade. Pudor ou medo do contrassenso, do erro de interpretação que os desacredita diante da classe e de seu professor? Eles se refugiam com frequência num silêncio obstinado, às vezes sem risco para eles. (ROUXEL, 2013a, p.21-22)

Esse comportamento defensivo reflete, muitas vezes, valores que a própria escola dissemina em relação à leitura literária: nas séries iniciais aprende-se a gostar de ler, nas séries finais adquire-se conhecimentos a partir da leitura (COLOMER, 2007). Sob essa perspectiva, a espontaneidade imaginativa tende a ser cada vez menos explorada, a perder espaço para a necessidade de se esquadriñar o indivíduo, formatá-lo para inserir-se utilmente no mundo. Como afirma Larrosa, a escola coloca-se, assim, como um “lugar de jogos sérios”, “de jogos, às vezes, altamente regulados” (Abecedário com Jorge Larrosa Bondía, 2017). Nesse sentido, as constatações dos estudiosos europeus aqui citados, acerca do cenário escolar espanhol, não estão muito distantes daquilo que podemos observar no cenário brasileiro.

Quando o discente é promovido do primeiro para o segundo segmento, a rotina com a qual ele estava habituado sofre mudanças bruscas. As aulas passam a ser ministradas por diferentes professores, cada qual com um perfil próprio, responsável por um campo do saber e ansioso para dar conta de uma infinidade de conteúdos arrolados no currículo previsto para a sua disciplina. E os incentivos à leitura literária passam a ocorrer, ocasionalmente, nas aulas de português e literatura.

A partir da 5ª série, costuma haver mudanças significativas na metodologia utilizada para a abordagem do texto literário, e isto se deve a alguns fatores: primeiramente, porque agora as áreas estão verdadeiramente separadas, o professor teve uma formação universitária específica para o magistério da área e a interdisciplinaridade,

quando ocorre, é produto de ações pontuais e individualizadas, sem a característica institucional, que verificávamos até então. (VILARDI, 1997, p.25)

Devido à variedade de professores, as salas costumam perder o aspecto acolhedor e favorável à imersão leitora; a relação afetiva, antes estabelecida apenas com um profissional, que diariamente estava em contato com a mesma turma, tende a esmorecer e melindrar a participação dos estudantes.

O livro literário, que antes se fazia mais presente na rotina escolar, raramente passa a ser trabalhado de forma integral e quase sempre está relacionado a uma tarefa avaliativa. A escassez do tempo, em função da rotatividade de profissionais e do volume do currículo, ainda maior nessa segunda etapa, normalmente, motiva o docente de língua portuguesa a propor leituras extraclases de títulos, sobre os quais serão cobradas atividades cujo objetivo consiste basicamente em apurar se o aluno cumpriu ou não com sua obrigação leitora. E, em geral, não se procura sondar previamente o gosto dos alunos para a indicação desses títulos, normalmente, as escolhas são feitas a partir do gosto do professor.

Diante de tal proposta, como se comportam os estudantes? Infelizmente, muitos não concluem a leitura proposta, recorre a *internet* ou aos colegas que leram o livro para recontar-lhes o enredo, descrever os personagens, para assim terem condições de cumprir o protocolo escolar.

A leitura em voz alta, normalmente promovida pelo professor das séries iniciais e essencial para se apresentar aos aprendentes como referência de leitor emocionado diante do texto, passa a acontecer de forma individual e silenciosa, com o objetivo, sobretudo, de responder questionários.

Quando o livro literário não é contemplado integralmente, seja pela ausência de um acervo na escola ou pela falta de recursos para adquiri-lo, geralmente, opta-se por trabalhar com fragmentos de textos presentes em livros didáticos, seguidos de atividades que enfatizam a identificação das ideias ou a reprodução do que é previsto como resposta pelo professor. Assim, não há muito espaço para que o aluno possa ler obras literárias integralmente, interagir de forma subjetiva e crítica com os textos propostos.

[...] é a leitura integral e demorada de livros (e não de textos curtos) que propicia a vivência da temporalidade adequada ao texto literário; uma temporalidade que exige concentração, imersão, ensimesmamento. É esta leitura, voltada para dentro, a responsável pela formação do hábito e do gosto, para os quais é imprescindível a construção de ritmo e fluência – só conquistados com a prática de textos de fôlego. (DIAS; SOUZA, 2016, p.75)

Esse contato do estudante com a literatura por meio de recortes de texto, impossibilita-lhe compreendê-los na dimensão da obra, em diálogo com suas outras partes, imagens e elementos paratextuais, que representam a construção artística do escritor como um todo.

No Ensino Fundamental, a mobilização da ilusão referencial e da projeção subjetiva ainda são estratégias de leitura elementares e essenciais à transição para modos mais distanciados e críticos de ler, que exigem que o leitor ultrapasse aos poucos a esfera individual e dialogue com a alteridade: a crítica, o contexto sócio-histórico, outros textos, outros leitores, sejam eles especializados ou não. [...] Enquanto momento de transição – que coincide com a própria entrada do alunado na adolescência, entre-lugar por excelência –, o segundo segmento deveria ser entendido justamente como a passagem entre essas duas práticas, a da participação e a do distanciamento, se entendermos que uma é, na verdade, pré-condição para a outra. Acercamo-nos dos textos literários primeiro pelos afetos, pela adesão subjetiva; a mobilização de recursos intelectuais complexos é um passo posterior que garante o avançar de competências de leitura e, conseqüentemente, um aproveitamento maior do acervo cultural disponível e que, afinal, é direito de todos. (DIAS; SOUZA, 2016, p.73)

Em geral, espera-se dos jovens que, ao chegarem à última etapa da escola básica, estejam aptos a lerem as obras clássicas. Entretanto, as lacunas presentes na sua formação literária, associadas aos entraves em relação à compreensão de um vocabulário inusual, dificultam a leitura dos livros. Além disso, a escola, muitas vezes, ignora a possibilidade de se ofertar aos estudantes, nessa fase, títulos que não sejam clássicos.

Quando não se realiza a leitura das obras, as aulas se concentram em falar sobre a literatura, de uma forma distanciada. Em geral, nesta fase, se enfatiza o estudo da historiografia, dos estilos literários e das características que os marcam, dos autores canonizados, de trechos de obras legitimadas pela crítica literária. Em geral, a leitura desses fragmentos de livros está vinculada a realização de questionários cujos objetivos consistem em verificar se o estudante reconhece a qual estilo literário eles se associam, se identifica neles as características estudadas, se memorizou dados do contexto histórico, os nomes dos escritores e das obras que pertencem a cada estilo. Além disso, muitas dessas atividades pedagógicas são propostas sob o argumento de que é preciso direcionar o estudante para a realização de concursos de ingresso no nível superior. Assim, enfatiza-se a formação para realizar avaliações e não para formar leitores.

Em função do quadro ora apresentado, os discentes internalizam a ideia de que a leitura e a escrita são atividades próprias da esfera institucional, obrigatórias, cujo domínio é necessário, sobretudo, para realizar avaliações, ser aprovado em concursos. Nesse sentido, a escola ainda não mobiliza, de forma satisfatória, os alunos a lerem e a escreverem textos literários além dos seus muros, a buscá-los espontaneamente a fim de saciar o desejo de deleite,

de conhecer outros mundos, outros modos de vida, de experimentar novas emoções e externar outras adormecidas, de superar, muitas vezes, a condição de exclusão.

E como tanto a leitura quanto a escrita são atividades cujo desenvolvimento está associado à prática, a insuficiência delas pode resultar em profundas lacunas na formação do indivíduo. Muitos jovens concluem a educação básica com sérios problemas de formação, que se evidenciam nas dificuldades de leitura interpretativa; na falta de fôlego para imergir em textos mais extensos; nas elaborações escritas desprovidas de profundidade de ideias, consistência argumentativa, coesão e coerência; nos problemas de correção ortográfica; na precariedade vocabular; na insegurança para se comunicar oralmente, entre outros.

De acordo com Colomer, a escola contribuiu para levar o aluno a perceber “certa hierarquia de valores do sistema literário, mas não o ajudou a tornar-se um leitor.” (COLOMER, 2007, p.51), ou seja, os estudantes aprenderam a distinguir obras “prazerosas”, que representam suas escolhas pessoais, de obras “escolares”, trabalhadas de forma distante e compreendida à luz da fala institucionalizada do professor. Essa posição de admiração à literatura chancelada, que desconsidera os degraus nos quais se encontra o leitor e as suas possibilidades de interação com a obra, contribui para reforçar o sentimento de dívida com o repertório cultural ofertado pela escola e para minguar o desejo de ler durante e após a conclusão da escola básica.

Diante de tudo que foi apresentado até aqui, podemos afirmar que as instituições de ensino, em geral, priorizam atividades cujos objetivos se encerram nela mesma, não atravessam os seus muros de modo a conectar-se significativamente com o mundo e com a vida, tampouco com a singularidade dos estudantes. Nesse sentido, incentiva-se a ler e a escrever para cumprir as demandas do currículo, realizar questionários cujas respostas não estimulam grandes investimentos subjetivos, realizar avaliações, enfim, para cumprir artificialmente o protocolo escolar e prestar contas institucionais. Dessa maneira, o discente não percebe, muitas vezes, o sentido de estar no colégio, de cumprir obrigações cujos propósitos não são bem definidos; não se sente autorizado a estabelecer com os docentes interações horizontais, a dialogar ativamente com os saberes veiculados; e tudo isso coopera para o desânimo de levar a leitura e a escrita literária para a vida.

Portanto, o sistema educacional brasileiro como um todo, isso inclui todas as instâncias hierárquicas que estão à frente da responsabilidade de educar, ainda tem uma longa estrada a percorrer no que concerne à formação literária do seu povo. Cabe ratificar que essa missão não é exclusiva da escola, do professor, depende, sobretudo, do envolvimento conjunto, do compromisso ético e político de todas as instituições sociais à frente da educação.

## 2 A SUBJETIVIDADE NO BOJO DA FORMAÇÃO LITERÁRIA

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma singular de estar no mundo (...). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria.

Jorge Larrosa<sup>4</sup>

### 2.1 LEITURA SUBJETIVA

Ao longo do percurso histórico dos estudos literários, a leitura das obras foi enfatizada ora sob a perspectiva da intenção do autor, ora em função da dissecação dos aspectos estruturais do texto, vertentes teóricas que não previam espaço para as reações subjetivas do leitor diante dos livros. Assim, esperava-se dele um comportamento modelo, que no primeiro caso se confundia com o domínio de dados biográficos, contextuais, que subsidiariam a leitura retilínea dos textos e, no segundo, implicava principalmente na atenção às artimanhas linguísticas responsáveis pela literariedade das obras.

Conforme anunciado no capítulo anterior, os teóricos da Estética da Recepção trouxeram à baila ideias preponderantes para o reconhecimento do papel ativo do leitor na interação com a literatura. Para fins de melhor compreensão da teoria e dos termos empregados no presente trabalho, cabe elucidar previamente os conceitos de efeito e recepção: o primeiro corresponde à maneira como o leitor é afetado pelos textos e o segundo se refere às formas através das quais a obra é recebida e compreendida por diferentes leitores ao longo do tempo, em distintos momentos históricos e circunstâncias culturais diversas (ZILBERMAN, 2009). Nesse sentido, considerar as perspectivas leitoras de diferentes sujeitos históricos nos faz pensar nas possibilidades de atualização contínua da literatura, de ampliação da sua projeção comunicativa e na impertinência de se fossilizar os sentidos e categorizá-los preconceituosamente em legítimos e ilegítimos.

Partindo desse princípio, o presente capítulo descortinará algumas contribuições teóricas dos estudiosos da Estética da Recepção, às quais se somam pesquisas mais recentes

---

<sup>4</sup> In: *Tremores*: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p.32.

que demonstram a relevância de se valorizar a expressão da leitura subjetiva dos estudantes nas aulas de literatura e cooperam, dessa maneira, para iluminar a prática pedagógica.

De acordo com Wolfgang Iser, um dos principais representantes da Estética da Recepção, a obra tem dois polos: um artístico, que corresponde ao texto do autor, e um estético, que se refere ao efeito desse texto no leitor. Logo, a elaboração do sentido não é algo que possa ser construído sem que haja uma interação viva entre o leitor, o autor e a obra. O conjunto de experiências culturais, históricas e sociais acionado pelo indivíduo durante o ato de ler é nomeado por Iser de “repertório”, cuja interseção com o “repertório” do texto resulta na construção do sentido (*Apud* COMPAGNON, 2014). Dito em outras palavras, a elaboração da recepção envolve o equilíbrio entre o arcabouço sociocultural do leitor, emerso durante a leitura, e o conteúdo, as pistas linguísticas presentes na materialidade textual.

Hans Robert Jauss, outro importante defensor da Estética da Recepção, “chama de *horizonte de expectativa* o que Iser chamava de *repertório*: o conjunto de convenções que constituem a competência de um leitor (ou de uma classe de leitores) num dado momento; o sistema de normas que define uma geração histórica.” (*Apud* COMPAGNON, 2014, p.154). Esse repertório / horizonte de expectativas é ampliado paulatinamente através do acúmulo de saberes sobre o código literário e de experiências de mundo singular e social. Dentro de um mesmo contexto sociocultural é possível aos indivíduos partilharem referências comuns na elaboração da recepção, entretanto, isso não lhes impede de acionar os elementos latentes em sua identidade singular na interação com os livros. Assim, as projeções lançadas pelo leitor sobre as obras lidas se basam nos saberes e vivências acumuladas, ou seja, seu horizonte de expectativas, na construção da recepção, corresponde ao que ele espera da obra em função dos seus conhecimentos prévios. Dessa maneira, textos que apresentam, por exemplo, uma regularidade estrutural, moral, como as fábulas, geram nos leitores familiarizados com o gênero possibilidades de antecipação da intriga, do desfecho; já os que subvertem essa regularidade, desestabilizam o seu horizonte de expectativa, mas ao mesmo tempo o enriquece com novas experiências de estranhamento.

Para Jauss, a experiência estética conjuga três atividades complementares: *poíesis*, que corresponde à intercomunicação entre o leitor, o autor e a obra, ao prazer de se sentir partícipe da coautoria do texto; *aisthesis*, que se refere ao efeito inaugural da obra nos sentidos do leitor, de modo a renovar suas impressões, e *katharsis*, que corresponde à consolidação da identificação, mobilizadora de reflexões e tomada de posicionamento frente aos padrões de atuação expressos nos livros (*Apud* ZILBERMAN, 2009). Além disso, o teórico preconiza que a construção do significado de uma obra artística requer simultaneamente a *fruição*

*compreensiva*, que consiste no gosto por aquilo que se compreende, na realização pessoal por entender o texto, e a *compreensão fruidora*, que diz respeito à compreensão do que se aprecia, à desenvoltura literária gradualmente adquirida e viabilizadora de escolhas e valorações relacionadas às obras. Nesse sentido, a experiência estética, a satisfação resultante da apreciação artística, está relacionada não só à implicação do leitor no texto, mas também a sua maturidade leitora, necessária para a compreensão da complexidade linguística e simbólica dos livros.

Isso nos faz pensar acerca dos caminhos pedagógicos para os quais podemos atentar ao lidar com dificuldades muitas vezes enfrentadas por nossos alunos que, sem a devida mediação leitora dos textos, podem tomar os entraves para a fruição literária como desencorajadores do desejo de ler. Para tanto, as contribuições dos teóricos da Estética da Recepção nos mobilizam a traçar estratégias que consideram inúmeras variáveis possíveis de se explorar no espaço escolar, de modo a propiciar experiências artístico-literárias nas quais o leitor não está alheio à elaboração do sentido.

Inspirado por seu precursor Ingarden, Iser traz também à tona o conceito de “estrutura de apelo do texto”, que em função das suas áreas de indeterminação, requer do destinatário investimentos no preenchimento das lacunas, de modo a viabilizar a construção do significado. Embora o leitor implícito de Iser usufrua de uma maior liberdade na interação com a obra, comparado ao leitor tradicional/modelo, ele é condicionado às instruções da forma. Conforme afirma Compagnon: “O leitor de Iser é um espírito aberto, liberal, generoso, disposto a fazer o jogo do texto. No fundo, é ainda um leitor ideal: extremamente parecido com um crítico culto, familiarizado com os clássicos, mas curioso com os modernos.” (2014, p.151).

Em oposição ao leitor tradicional e com um pouco mais de liberdade que o leitor de Iser, pesquisadores contemporâneos, como Annie Rouxel, Gérard Langlade e Vincent Jouve, além de dialogarem com as contribuições teóricas da Estética da Recepção, nos apresentam estudos recentes sobre o leitor empírico, também conhecido como leitor real, que na intimidade com a obra não se preocupa em oprimir as emoções e conexões a floradas subjetivamente durante a experiência leitora. Para tais pesquisadores, esse envolvimento particular, que durante muito tempo foi considerado uma ameaça à estabilidade da tradição curricular acadêmica e escolar, pode propiciar a adesão aos textos, logo, ele não deve ser desprezado, mas tomado como ponto de partida para a construção e aperfeiçoamento de identidades leitoras.

Em *Tremores: escritos sobre experiência* (2018), Larrosa apresenta algumas ideias que permeiam o universo educacional e costumam ser consideradas orientadoras da prática docente. A primeira delas valoriza a ciência e a técnica, nos remete a uma perspectiva reparadora na qual

professores são concebidos como técnicos que implementam propostas pedagógicas criadas por cientistas acadêmicos. A segunda ideia valoriza a coadunação entre teoria e prática, e encoraja os profissionais do ensino a terem um posicionamento crítico, reflexivo, relacionado à educação.

Em função dessa lógica, costumamos nos colocar em posição subserviente frente à autoridade da academia, que muitas vezes não atenta para os aprendizados da nossa experiência docente. Daí, quando nos tornamos professores, sem nos darmos conta, reproduzimos em sala de aula essa mesma relação de autoridade através da qual fomos formados, mas agora na posição inversa: nos colocamos como detentores do saber e o estudante passa a ser o receptor desse saber.

Impregnados por essas ideias, julgamos também como essencial a busca incessante por informações, sobre as quais necessitamos avidamente construir um posicionamento crítico. Dessa maneira, nos constituímos como seres cheios de informações e opiniões sobre assuntos diversos (muitos dos quais não vivenciamos a ponto de compreender a complexidade dos seus desafios), porém desprovidos dos efeitos orgânicos de uma experiência viva. Assim, o filósofo da educação nos conduz ao seguinte autoquestionamento: em que momento do percurso acadêmico-docente, atentamos para os saberes da experiência, tanto as nossas, enquanto professores, quanto as dos nossos alunos?

Larrosa caracteriza a experiência como “tudo o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” (2018, p.18) e nos motiva a valorizá-la no âmbito educacional por meio de práticas pedagógicas atentas às vivências dos educandos e à importância de se convocá-las de modo que eles se sintam partícipes na construção dos saberes.

Nesse sentido, o presente trabalho intenta estabelecer com os pressupostos teóricos um diálogo no qual os saberes acadêmicos e os saberes tanto da experiência docente quanto discente possam intercomunicar-se democraticamente, de modo a tecer novos sentidos, novos saberes, que possam contribuir para a formação de uma comunidade de leitores, cujos desafios são específicos e requerem um olhar especial.

Rouxel (2013b), em diálogo com Larrosa, nos leva a pensar acerca da distinção entre os conceitos de *cultura passiva* e *cultura ativa* e a ressignificar o trabalho com a literatura no âmbito escolar. Para a estudiosa, existe uma tendência pedagógica de se enfatizar a instrumentalização do sujeito com excessos de “dados cristalizados”, considerados prestigiados, cuja assimilação é necessária para o desempenho de uma performance social. Tal concepção valoriza o acúmulo e a reprodução de conhecimentos de forma acrítica, artificial,

descarnada das experiências subjetivas do leitor; consiste no que ela caracteriza como “cultura passiva”, “capital imóvel”, “mensurável”, que concebe os textos como “coisas”. Sob essa lógica, a sistematização dos conteúdos literários é realizada por meio de categorias formais, como: tipologia textual, gêneros e estilos de época. Eles seriam o que a estudiosa caracteriza como *saberes conceituais*.

Nas seções anteriores, foi mencionada uma série de situações presentes no cenário educacional brasileiro que nos serve de exemplo de *cultura passiva*: a instrumentalização dos estudantes com informações necessárias para realizar avaliações, passar em concursos públicos, mas que não os tornam leitores de literatura após a conclusão da educação básica; o estímulo à identificação e distinção de conceitos em recortes de textos, que pouco cooperam para a compreensão do sentido global de uma obra literária; a categorização das formas textuais em tipos, gêneros, sem que se confronte esse aprendizado com a leitura viva de livros, que no caso dos literários, enlouquecem esses saberes encaixotados.

Em contraposição a essa ideia, a estudiosa francesa nos propõe o conceito de *cultura ativa*, no qual o texto literário é concebido como uma possibilidade de interação dinâmica entre o leitor e a obra e, dessa forma, os sentidos são negociados e construídos de forma significativa. Em função do percurso individual empreendido por cada leitor durante a leitura, os saberes experienciais que nascem da interação com o texto são difusos, contrariam a estruturação positivista que impera no universo escolar, que prevê uma sequenciação cronológica, objetiva. De acordo com Rouxel:

Se o leitor domina um texto, se apropria dele, este deixa de ser uma coisa em si: ele significa para o leitor, estimula seu pensamento. Nessa situação, os textos são lidos para pensar o mundo e para se construir. A cultura literária é então uma cultura ativa, que requer engajamento do leitor e em troca o ajuda a pensar. (2013b, p.171)

Contudo, a tradição escolar nos revela que, além de valorizar uma perspectiva técnica nos estudos literários, as experiências subjetivas vivenciadas pelo leitor na construção da sua recepção foram, e infelizmente ainda são, colocadas à margem do ensino de literatura. Nas atividades de leitura interpretativa normalmente propostas, no âmbito da sala de aula, requer-se dos alunos que respondam ao professor, de forma uníssona, a famigerada pergunta: “o que o autor quis dizer?”. À luz dessa lógica, não há espaço, nem tempo, para questões do tipo: “O que você, leitor, compreendeu do texto?”, “O que sentiu na interação com os livros?”. Seriam muitas vozes, com marcas peculiares, ora convergentes, ora divergentes, para escutar. Isso porque cada indivíduo tem sua própria história de vida, escrita com traços do meio familiar, social em que

se desenvolveu; dotada de experiências culturais e afetivas únicas, de um acúmulo de leituras e escritas singular.

E como conciliaríamos, no curto espaço de tempo das aulas, leituras subjetivas construídas por identidades tão diversas? Isso desviar-nos-ia dos conteúdos previstos no currículo, cujo cumprimento é constantemente cobrado tanto pela equipe diretiva, quanto pelas famílias; nos impediria de esgotar o livro didático; subverteria a imagem do bom professor que sobrecarrega os estudantes com baterias de exercícios que findam os cadernos muito antes do ano letivo acabar; nos obrigaria a dar mil explicações para aqueles que insistem que aprender limita-se à tarefas passivas, estafantes e mecânicas e, ao mesmo tempo, contraditoriamente, se queixam da precariedade de leituras e escritas dos estudantes.

Além disso, a leitura subjetiva empreendida pelo aluno costuma ser vista pela escola como um risco de desvirtuar-se dos sentidos do texto, daquilo que pode ser confirmado na materialidade da sua forma. A fim de evitar isso, a escola opta por convencionar os significados e oferecer ao discente uma visão interpretativa universal. Acerca disso, Rezende afirma:

Permitir a flutuação das impressões singulares das crianças e dos jovens durante a leitura tem sido - e sempre foi - considerado procedimento incompatível com a escola, inócuo e até mesmo prejudicial ao ensino da literatura, uma vez que remeteria a uma subjetividade sem ancoragem no texto - uma “viagem” do leitor aprendiz. As representações desse tipo de leitura que circulam na sociedade e em especial no meio educacional - professores (tanto do nível básico quanto da universidade), gestores, alunos e pais - trazem marcas de uma visão “psicológica” da leitura, malvista e malafamada, que não cumpriria a função formativa, objetiva e universal, própria da escola. Entretanto, trata-se de um terreno acidentado, repleto de paradoxos, uma vez que ninguém em sã consciência pode negar o caráter singular e individual - subjetivo, portanto - da leitura, em especial da leitura literária. (2013b, p.08)

Assim, revolver o que está cristalizado não é simples, requer disposição, paciência e compromisso para tentar interferir positivamente nas relações que os estudantes estabelecem com a literatura, para subverter a lógica que ainda impera no sistema educacional.

Paulo Freire já preconizava que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.” (2009, p.11), ou seja, antes de se apropriar do código escrito, o indivíduo internaliza as referências de tudo aquilo que permeia a sua realidade e interfere na sua forma de se posicionar diante do mundo. Dessa forma, ele aprende maneiras de se comunicar, de se relacionar, de se preservar, de se desenvolver, de viver. Gradualmente, essas experiências vão constituindo a identidade do indivíduo, sua versão íntima e social. Elas se tornam tão intrínsecas a ele, que não é possível atribuir sentido ao que lhe é apresentado sem que sejam acionadas.

Por mais que sejamos seres coletivos e soframos as interferências socioculturais do meio em que crescemos, a maneira como cada ser se apropria dessas influências extrínsecas ocorre de forma particular. E é nessa mundividência íntima que as ideias se entrelaçam, a criatividade fervilha, os sentidos emergem e o homem responde ao meio com suas interpretações pessoais e até mesmo novas criações. Petit afirma que, durante a leitura, “o íntimo e o coletivo estão ligados” (2013, p.32). Numa dimensão coletiva, nossas impressões singulares podem encontrar ressonância, fortalecer-se, podem divergir de outras, reconfigurar-se, expandir-se em diferentes perspectivas. Daí ser tão importante o compartilhamento de nossas experiências literárias com o outro.

Nesse sentido, podemos afirmar que é impossível desvencilhar a leitura literária das experiências de leitura de mundo vivenciadas pelo leitor, uma alimenta a outra continuamente. Para Langlade, “o texto vive de suas ressonâncias com as lembranças, as imagens mentais, as representações íntimas de si, dos outros, do mundo do leitor” e são esses elementos da subjetividade que mobilizam o ato de ler (2013b, p.31). Os textos que lemos somados aos diversos episódios da nossa existência, às nossas memórias, compõem a nossa história de leitores. A cada nova leitura, acionamos instintivamente esse repertório particular que nos constitui, ao qual novos elementos são integrados, e por meio de uma espécie de metabolismo intertextual, insurge uma nova leitura, um novo texto com nossas marcas pessoais, nossas impressões subjetivas. E essa experiência demanda uma infinidade de peripécias mentais, como percepção, associação, concentração, imaginação e criação, que inaugura em nós novos sentidos.

Dito em outras palavras, a leitura subjetiva evoca nossas experiências individuais desde a mais tenra idade, quando ainda não dominávamos o código escrito. Por meio dela, instintivamente, acionamos todo o nosso conhecimento de mundo, a nossa biblioteca particular, composta pelos livros que povoaram as diferentes etapas da nossa vida, pelos autores que marcaram nossa existência. Os elementos constituintes desse repertório ressoam, se confrontam com aqueles presentes nos novos textos aos quais nos lançamos e, dessa maneira, cooperam para a construção dos nossos próprios significados, para a urdidura dos nossos próprios textos.

Quando lemos, nossa expectativa é função do que nós já lemos - não somente no texto que lemos, mas em outros textos -, e os acontecimentos imprevistos que encontramos no decorrer de nossa leitura obrigam-nos a reformular nossas expectativas e a reinterpretar o que já lemos, tudo que já lemos até aqui neste texto e em outros. A leitura procede, pois, em duas direções ao mesmo tempo, para frente e para trás, sendo que um critério de coerência existe no princípio da pesquisa do sentido e das revisões contínuas pelas quais a leitura garante uma significação totalizante à nossa experiência. (COMPAGNON, 2014, p.146)

Nessa interação com os livros, além de convocarmos saberes consolidados, agregamos também novos saberes que, gradativamente, enriquecem a nossa identidade de leitor. Dessa forma, nos tornamos cada vez mais maduros para expandirmos nossos horizontes leitores, revisitarmos os textos já lidos e debruçar sobre eles olhares mais iluminados; nos apropriamos de formas que nos servem de referência para a construção de imagens que ora se apresentam de maneira regular, ora subvertem a regularidade. As nossas expectativas, por exemplo, sobre o comportamento do herói, do vilão, do anti-herói, podem confirmar as impressões estáveis que temos acerca desses papéis ou rompê-las com perspectivas inaugurais; os valores que permeiam a sociedade podem nos ser apresentados numa perspectiva que corresponde àquela na qual acreditamos, nos confortam, ou a que rejeitamos, nos desconfortam.

Cada experiência estética inaugural, cada estranhamento que a literatura nos oportuniza, impele o nosso imaginário, a nossa atividade cognitiva a sair da zona de conforto, a percorrer novos caminhos, a lançar-se ao desafio de tentar preencher as lacunas textuais, e assim, nos reorganizarmos intimamente. É nessa tentativa de preencher os vazios do texto que tanto nos inquietam, que incontáveis marcas internas vem à tona, desde as mais distantes, adormecidas no nosso inconsciente, às que estão vivas em nossa memória. Graças a essas lacunas textuais, o leitor pode transitar de uma experiência leitora mais distanciada a uma mais íntima e vice-versa. E isso é essencial, especialmente para aqueles cujas experiências de leitura e de elaboração de textos orais e escritos foram delineadas na base da insegurança, dos apontamentos simplistas de certo e errado que não permitem desvelar os caminhos percorridos na construção dos sentidos.

Quando o estudante é convocado a expressar-se subjetivamente sobre um objeto de estudo, é desafiado a empreender uma série de investimentos cognitivos, precisa acionar saberes prévios, confrontá-los, sistematizá-los, entre outras atividades mentais que o possibilitam tornar esse objeto de estudo consciente para si, antes de externá-lo para o outro. Dessa maneira, como propunha Freire (2019), os indivíduos constroem seus próprios conhecimentos, instituem-se como sujeitos da própria aprendizagem e, por extensão, sujeitos leitores, protagonistas da sua própria recepção, do seu discurso.

A implicação do leitor real nos textos literários não envolve apenas esforço intelectual na compreensão dos sentidos, mas também uma entrega encarnada por um turbilhão de sentimentos, ou seja, representa uma interação completa, transbordante tanto de razão quanto de emoção, conforme afirma Yunes:

A literatura tem uma coisa maravilhosa que é esse duplo fascínio: o fascínio da inteligência, que entende, e o fascínio do coração, das emoções, que lidam com suas memórias, com seus afetos. É o homem inteiro que lê. Não é uma regra gramatical ou sintática que faz você ler, é a sua potência inteira de pessoa. (2015)

Nesse sentido, podemos afirmar que a emoção potencializa a cognição, estimula os esforços necessários ao desenvolvimento intelectual, por isso é um contrassenso a escola desprezar os investimentos afetivos na interação com o texto e reduzi-lo estritamente à frieza das atividades de cunho utilitário que preveem majoritariamente respostas convencionadas.

A sala de aula precisa ser concebida como um espaço de interação democrática, sensível, e isso requer tempo e paciência do docente para ouvir os estudantes que desejam expressar-se, para organizar os momentos de fala e de escuta. Cercear a expressão discente contribui para perpetuar a lógica autoritária que, infelizmente, ainda se faz presente em nossa sociedade; desencoraja o aluno a preparar-se para relações democráticas, a criar suas próprias formas de questionar o mundo e, assim, tornar-se sujeito da própria história. Destarte, é preciso nos questionarmos, como propõe Luzia de Maria: “educamos para a submissão, para a obediência cega e servil, para a manutenção das estruturas vigentes ou educamos para a emancipação, para o questionamento, para o diálogo e a cooperação, para a mudança e transformação.” (2002, p.38).

Assim, as interações estabelecidas com os textos precisam ultrapassar os limites do consumo artificial e passivo, precisam desafiar o potencial crítico dos leitores em formação, suscitar discussões, confrontar ideias, mobilizar a construção autônoma de opiniões, motivar conexões criativas, exercitar o direito democrático que envolve fala e escuta, o respeito à diversidade de ideias. Portanto, conceber a leitura literária como uma atividade conduzida pela subjetividade legitimaria o direito do leitor de inscrever-se nos textos, de sair da condição apática de reverenciador de sentidos institucionalizados impostos, para assumir o papel de sujeito da sua interpretação, de sujeito leitor.

Este espaço criado pela leitura não é uma ilusão. É um espaço psíquico que pode ser o próprio lugar da elaboração da reconquista de uma posição do sujeito. Porque os leitores não são páginas em branco onde o texto é impresso. Os leitores são ativos, desenvolvem toda uma atividade psíquica, se apropriam do que leem, interpretam o texto, e deslizam entre as linhas seus desejos, suas fantasias, suas angústias. (PÉTIT, 2013, p.43-44).

Rouxel (2013a, 2013b) traz à baila incontáveis contribuições teóricas que iluminam o ensino de literatura. Dentre tantas, ela menciona três pilares pedagógicos essenciais que, associados, cooperam para a formação de leitores capazes de construir sentido e de argumentar

a própria recepção com autonomia. São eles: as atividades interpretativas do aluno, as ações do professor e as obras selecionadas.

No que concerne às atividades interpretativas do aluno, a estudiosa (2013a) preconiza que para colaborarmos no processo formativo do sujeito leitor precisamos encorajá-lo a imergir na aventura interpretativa, sem a imposição de sentidos convencionados. E isso envolve convocar o aluno a se deslocar da posição de leitor modelo, que reproduz com precisão acrítica e descarnada as leituras pré-estabelecidas, convencionadas por leitores mais experientes, para assumir a posição de leitor real, cujo envolvimento com o texto ocorre de forma autêntica, visceral, pois ultrapassa o artificialismo dos propósitos analíticos, pedagogizantes.

Quanto ao papel do professor, Rouxel (2013a) propõe que, assim como o aluno, ele também se posicione como um sujeito leitor, que desvela as emoções afloradas na interação com os textos, se envolve com os livros de forma íntima, sensível e, ao mesmo tempo, não se melindra ao argumentar a favor da própria recepção, haja vista que não se contenta em reproduzir interpretações institucionalizadas, pré-fabricadas. Afinal, como mobilizar os educandos a se constituírem como sujeitos leitores se não nos permitimos interagir com os textos literários de forma plena, ora implicada, apaixonada, ora distanciada, crítica?

Quanto à seleção das obras que compõem o acervo escolar, a pesquisadora francesa (2013a) recomenda que seja oportunizado ao aluno: o contato com uma variedade de gêneros, desde os tradicionais aos contemporâneos; a apreciação de obras cujo conteúdo existencial deixe marcas na humanidade; o desafio de interagir com escritas literárias de diferentes graus de dificuldade. O convívio com esse acervo variado pode propiciar ao leitor em formação uma série de benefícios éticos e estéticos, pois lhe permite: confrontar modos de pensar e agir de diferentes épocas, ampliar o conhecimento de mundo e, assim, sentir-se partícipe de um legado cultural e histórico em construção; vivenciar desde as emoções mais reconfortantes as mais desconfortantes, nas quais possa se projetar e assim experienciar o autoconhecimento e a alteridade; refinar o senso crítico sobre assuntos que permeiam o seu entorno; familiarizar-se com diferentes modalidades de escrita, apropriar-se do código literário e, dessa forma, ganhar cada vez mais desenvoltura para compreensão de textos de complexidades linguísticas e simbólicas múltiplas.

Ao longo das próximas seções, esses pilares teóricos serão esmiuçados, postos em diálogo com as ideias de outros estudiosos e tomados como ponto de partida para tecer algumas reflexões relacionadas aos principais elementos envolvidos na educação literária: o aluno sujeito leitor, o professor e as obras literárias.

## 2.2 A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR

Ao compartilharmos a leitura de um texto literário em sala de aula é comum nos depararmos com diferentes reações emotivas: risos, espanto, raiva, tristeza, compaixão, entre outros indícios que evidenciam a emersão das subjetividades dos estudantes. Assim, “é impossível não reconhecer que o leitor real está no cerne de toda experiência viva da literatura, de toda apreensão sensível, ética e estética das obras.” (LANGLADE e ROUXEL, 2013b, p.20).

Entretanto, muitas dessas reações que poderiam servir de mote para a adesão e discussão dos textos costumam não ser bem aproveitadas pela escola, pois quando se solicita a expressão individual do aluno, em geral, o intuito principal é verificar se ele está atento ou não aos ensinamentos do professor, se é capaz de reproduzi-los de maneira “correta”. Com isso, sua insegurança e desejo de se calar aumentam e, dessa forma, deixa de se vivenciar, no espaço da sala de aula, a organização das ideias, o exercício da oralidade, a construção de sentidos carregados de marcas individuais.

Assim, se desejamos estreitar as relações dos estudantes com os livros, precisamos promover, no espaço escolar, uma atmosfera acolhedora que convoque e respeite seus saberes acumulados, os encoraje a expressar-se individualmente e a superar o receio de ser rechaçado. Dessa maneira, gradualmente, a autoconfiança discente se fortalece, seus medos vão sendo superados, sua performance expressiva tende a ganhar cada vez mais desenvoltura, de modo que se sinta mais seguro para posicionar-se publicamente com autonomia. Acerca disso, Luzia de Maria afirma:

Cumpra a sua função a escola que é capaz de não uniformizar o modo de pensar e que seja capaz de fazer do questionamento e da criatividade a fórmula para que um novo homem seja inventado. Não um mero repetidor de conceitos, não simples copiador do já feito, já vivido, não alguém mudado para submissão, mas um ser que traga em germe a expressão de um dinamismo voluntário e lúcido, enfim, alguém que se construa enquanto homem e assuma habitar historicamente o seu espaço, lembrando que “Habitar significa deixar vestígios”. (2002, p.49)

Além disso, encorajar a expressão do aluno, seja ela oral ou escrita, é uma maneira de estimular a metacognição, ou seja, de mobilizá-lo a organizar, tornar consciente para si aquilo que flutua no seu íntimo; de desafiá-lo à construção de sentidos. Dito de outra forma, externar para o outro as ideias que elaborou impulsiona o indivíduo a esforçar-se para compreender os movimentos inerentes ao próprio processo de ensino-aprendizagem. Como afirma Freire, “ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que,

como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligibilidade e comunicar o inteligido.” (2019, p.117).

Nesse sentido, encorajar o estudante a implicar-se nos textos, a elaborar a própria recepção com autonomia, é uma maneira de fazê-lo perceber o próprio progresso enquanto leitor. Contudo, respeitar a leitura do aluno não significa concordar com ela para agradá-lo, mas ter paciência para ouvi-lo, tentar compreendê-lo, para que assim “ele possa crescer de uma leitura mais ingênua a outra mais crítica de conceber o mundo.” (FREIRE, 2019, p.120).

Para Rouxel (2013a), a formação de leitores envolve o estímulo basicamente dos seguintes saberes básicos: *os saberes sobre si*, que dizem respeito à expressão da subjetividade, através da qual se constrói uma autoconsciência leitora; *os saberes sobre os textos*, que envolvem a familiarização com as diferentes formas de textos; *os saberes metaléxicos*, que se referem à consciência de que os sentidos construídos a partir da leitura precisam ser confirmados na tessitura textual. Nas seções seguintes, esses saberes serão descortinados com mais profundidade e postos em diálogo com as contribuições de outros teóricos engajados com pesquisas dedicadas à formação de leitores.

## 2.2.1 Autoconsciência leitora e expressão de si

À medida que estimulamos o aluno a se auto-observar enquanto leitor, a reconhecer os traços identitários que o singularizam e a expressar suas experiências subjetivas na interação com a literatura, contribuimos para que ele construa os *saberes sobre si*, se autoconscientize enquanto sujeito leitor. Como afirma Rouxel, “os saberes sobre si remetem à expressão de um pensamento pessoal e de um julgamento de gostos assumidos. É a afirmação de uma subjetividade em ato de leitura.” (2013a, p.21). Nesse sentido, incentivar a emersão dessas experiências literárias particulares envolve, por exemplo, propiciar aos leitores em formação pensar nos títulos e nos autores que deixaram marcas em sua memória, nas temáticas e nos gêneros que se tornaram prediletos, nas relações íntimas que estabelece com as histórias, na maneira pessoal de se apropriar dos textos e de torná-los significativos para si.

Viabilizar pedagogicamente a expressão dessa consciência sobre si é essencial para que o aluno possa gradualmente construir sua identidade de leitor e desejar aprofundá-la cada vez mais a partir de novas experiências leitoras; é uma maneira de autorizá-lo a desvelar, inspirado nos textos, suas experiências de mundo, suas emoções; é uma via que lhe possibilita tomar coragem para adentrar num universo que, até então, ele reverenciava de forma passiva e

distante. Portanto, dar voz às subjetividades do sujeito leitor é uma maneira de incentivá-lo a estabelecer com os livros vínculos de afeto e autonomia.

Contudo, como fazer isso em turmas que somam cerca de trinta a quarenta alunos, cada qual com uma personalidade e uma identidade leitora particular? Como conciliar, no curto tempo das aulas, espaço para a intersubjetividade e uma infinidade de sobrecargas institucionais, que requerem o uso do livro didático, o cumprimento do currículo, o preenchimento de documentos administrativos, entre tantas outras exigências? Acerca dessas questões, Tereza Colomer afirma o seguinte:

Em geral, nós docentes dedicamos muito pouco tempo para saber que autoimagem, como leitores, têm os alunos e como lhes afetam as obras que leem. Talvez não desejemos saber porque isto nos afastaria do programa que tínhamos organizado ou porque requer um tempo que não nos permitiria terminá-lo. [...] ensina-se a dar respostas objetivas e a ocultar a subjetividade, passando à margem do enlace do texto com o mundo do leitor. (2007, p. 64)

E se a escola não oferece ao estudante espaço para elaborar a própria identidade, externar sua individualidade, ele se condiciona a silenciá-la. Especialmente a partir da segunda etapa do ensino fundamental, quando a dinâmica das aulas assume contornos mais sérios, é comum nos depararmos com alunos que demonstram uma maior resistência para revelarem seus pensamentos pessoais, pois além de sentirem medo de serem rechaçados pelos colegas e corrigidos publicamente pelo professor, foram frequentemente orientados a se manterem em silêncio para não atrapalharem a aula e, muitas vezes, seus interesses nem sempre confluem com o assunto em pauta.

De acordo com Luzia de Maria, a inconsistência do senso de identidade que marca o comportamento de muitos alunos, principalmente daqueles oriundos das classes populares, costuma ser agravada pela “pouca ou nenhuma importância que a escola atribui ao conhecimento de si próprio, à identidade dos sujeitos, para que possam situar-se na vida e na história e relacionar-se com os outros.” (2002, p.37). Quando não se reconhece a própria identidade, especialmente a de leitor, o indivíduo não se sente seguro para assumir as rédeas das próprias escolhas, não sabe por quais caminhos pode enveredar e crescer autonomamente, torna-se refém das escolhas dos outros. Se suas experiências particulares fossem tomadas como mote para construção de novos saberes, se a sua realidade estivesse associada aos conteúdos formais priorizados pela escola, ele talvez se sentiria mais motivado a participar das aulas, perceberia a relevância de aprender sobre determinados assuntos.

Rouxel (2013a, 2013b) aponta que atividades de escrita subjetiva estimuladas a partir da leitura de obras de literatura, como autobiografia de leitor e diário de leituras, representam alternativas pedagógicas que propiciam ao estudante urdir e tomar consciência dos próprios *saberes sobre si* e, dessa maneira, aprofundar suas conexões subjetivas com os livros. Nesse sentido, obras que talvez seriam lidas de forma superficial, pouco significativa e, por isso, logo esquecidas, encontram espaço para morada no íntimo do leitor, deixam marcas duradouras em sua memória afetiva.

Além disso, essas atividades constituem caminhos que possibilitam ao professor conhecer o perfil leitor dos estudantes e, assim, encontrar um direcionamento pedagógico; ter acesso às recepções individuais sobre as leituras realizadas; conhecer como pensam os alunos mais tímidos; intervir em possíveis equívocos interpretativos; acompanhar o progresso deles em relação à leitura e à escrita.

A prática da autobiografia de leitor é felizmente carregada de ensinamentos para os sujeitos leitores em formação. Fazendo emergir na consciência uma imagem de si mesmo, ela constitui com frequência o gesto de uma identidade de leitor construindo-se ou afirmando-se. Aos professores, ela oferece a oportunidade de descobrir como se constrói a relação com a leitura e a literatura. (ROUXEL, 2013b, p.72)

São inúmeras as maneiras através das quais o leitor real se apropria subjetivamente dos textos literários: escrevendo nas margens dos livros, sublinhando as partes que julga mais expressivas, transcrevendo seus fragmentos, parafraseando suas passagens, colocando-os em diálogo com outras obras que povoam o seu repertório particular, preenchendo as lacunas textuais com elementos da imaginação, reinventando a narrativa, entre outras formas. Em alguns casos, essas apropriações são imperceptíveis, imensuráveis, tendo em vista que são diversas as emoções provocadas pelo texto, algumas das quais o leitor não desvela, apenas sente e silencia, ou porque não conseguiu expressá-la por meio de palavras ou porque vivenciou uma relação de cumplicidade tão expressiva com o livro que optou por manter parte dessas experiências em sigilo íntimo.

A leitura dos diários de leituras nos permite identificar muitas das formas através das quais o sujeito leitor interage com a obra subjetivamente. Nesta seção, caracterizarei brevemente algumas delas: identificação, interleitura, reficcionalização e transcrição de fragmentos.

A identificação consiste na forma de inscrever-se nos textos por meio da projeção dos sentimentos, crenças e valores que permeiam nosso íntimo e podem estar de acordo ou não com o comportamento dos personagens, o desenvolvimento da trama. Assim, um personagem que

age segundo os preceitos que aprovamos receberá nossa avaliação crítica positiva, ganhará nossa simpatia, ao contrário daquele cujos princípios rechaçamos. De acordo com Rouxel, “os fenômenos de identificação ou os laços tecidos com as personagens são experiências pelas quais se forja ou se afirma a personalidade do sujeito leitor.” (ROUXEL, 2013b, p.76). Além de trazer revelações sobre os elementos que flutuam na subjetividade do leitor, de modo a propiciar-lhe o autoconhecimento, a construção desses “laços” com os livros lhe possibilita a vivência da alteridade, a satisfação catártica, experiências que podem engatilhar o desejo de ler.

Muitas vezes, a identificação faz com que o leitor não atente para o que está expresso na materialidade do texto, pois ele seleciona as informações de acordo com os próprios interesses, com as ideias que estão latentes em sua memória, e isso o desvirtua da possibilidade de elaborar uma recepção que se confirme na estrutura formal da obra. Em função disso, as leituras e escritas subjetivas podem, às vezes, desvelar mais sobre o próprio leitor do que sobre o texto literário com o qual ele interagiu. De acordo com Jouve, “essa seleção subjetiva da informação é a fonte de numerosos erros de leitura” (2013, p.58), cuja dissolução pode servir de mote para experiências de “retorno a si”, ou seja, para a reelaboração dos caminhos percorridos na construção da recepção. E isso envolve confrontar-se consigo mesmo, atentar para novas pistas textuais, interagir com outros leitores e, dessa forma, enriquecer os horizontes leitores.

A interleitura corresponde ao diálogo entre a obra lida e os demais textos que compõem a nossa biblioteca íntima, o repertório de textos que conhecemos ao longo da nossa existência. Esse diálogo nos permite recuperar nossas experiências literárias prévias e, a partir delas, antever possibilidades, confirmar ou confrontar perspectivas debruçadas sobre os textos, enriquecer nossa identidade leitora:

As ligações que o leitor estabelece consciente ou inconscientemente durante a leitura podem estar relacionadas a outros textos lidos anteriormente ou a saberes provenientes de sua experiência de mundo. [...] Criada por Bellemin-Noël, essa noção de interleitura designa a rede de relações que um leitor estabelece entre um texto e outros textos. (ROUXEL, 2013b, p.172)

A reficcionalização representa os investimentos criativos do leitor na reinvenção do texto, no preenchimento dos seus vazios, de forma a torná-lo mais coerente, mais significativo para si mesmo. De modo geral, a estrutura lacunar do texto literário oferece ao leitor possibilidades para imaginar o cenário, caracterizar os personagens, elaborar hipóteses acerca dos seus destinos, complementar o texto com o que lhe falta, tendo em vista que o escritor não abarca tudo nos mínimos detalhes. Em relação a isso, Langlade afirma: “se admitirmos que uma

obra se caracteriza por seu inacabamento, somos levados a pensar que ela só pode realmente existir quando o leitor lhe empresta elementos de seu universo pessoal.” (2013b, p.35). Assim, elaborar um final para uma história cujo desfecho é aberto e possibilita ao leitor continuar imaginando o destino dos personagens, mesmo após a conclusão da leitura; criar uma ilustração a partir de uma imagem poética mental, imprimindo nela cores e detalhes escolhidos de forma particular; inserir-se em uma trama como personagem e interferir no seu desenvolvimento são alguns exemplos de atividades que estimulam a reficcionalização, possibilitam ao leitor dar vazão ao seu potencial inventivo, conectar-se intimamente com o livro e, dessa forma, sentir-se seu coautor.

A transcrição de fragmentos consiste no recorte de partes do texto que tocam o íntimo do leitor, correspondem à materialização das ideias que o representam, evidenciam pelas palavras do outro tudo aquilo que ele sente ou acredita e, muitas vezes, encontra dificuldade para expressar:

Essas frases, esses fragmentos de textos, funcionam como insights, como tomadas de consciência súbitas de uma verdade interior, como esclarecimentos sobre uma parte de si mesmo até então desconhecida. Isso permite a eles decifram sua própria experiência. É o texto que “lê” o leitor, que sabe muito sobre ele, sobre regiões nele que ainda não haviam sido exploradas. O texto, de maneira silenciosa, vai liberar algo que o leitor tem dentro de si. (PETIT, 2013, p.46)

Nesse sentido, podemos afirmar que a apropriação subjetiva dos textos por meio do que Petit (2013) chama de “roubo de fragmentos” representa uma tentativa do leitor de elaborar a própria identidade, se autoafirmar diante da vida, de encontrar na dimensão simbólica uma espécie de confidente através do qual é possível externar seus anseios, inquietações.

Enfim, as atividades que estimulam a autoconsciência leitora, a expressão da subjetividade, podem funcionar como gatilho para a autonomia, para que os estudantes deixem a condição de assujeitamento e se sintam confiantes para assumirem o papel de sujeitos leitores, capazes de se inscreverem nas leituras que fazem, ressignificá-las, reinventá-las e encontrar nelas inspirações para criarem suas próprias histórias. Além disso, as atividades de escrita subjetiva constituem meios eficientes para acessarmos o universo de cada individualidade que integra a diversidade com a qual precisamos lidar no âmbito escolar. Individualidade que talvez não se desvele, por timidez ou receio de equivocar-se, se não oportunizarmos caminhos para a expressão pessoal, para interações pedagógicas acolhedoras. Para tanto, a subjetividade precisa estar no coração dos estudos literários, pois “é mais fácil, no plano pedagógico, fazer com que o aluno se interesse por um objeto que fale dele próprio; e não é desinteressante, no plano educativo, completar o saber sobre o mundo pelo saber sobre si.” (JOUVE, 2013, p. 53-54).

### 2.2.2 Familiarização com as formas

Além dos *saberes sobre si*, Rouxel (2013a) propõe que estimulemos os *saberes sobre os textos*, que representam a consciência de que a literatura se manifesta através de diferentes formas: textos curtos, como as quadrinhas, as parlendas e os poemas; textos longos, como as novelas e os romances; modalidades de escrita narrativa, descritiva, dialogal, entre outras; gêneros que costumam apresentar uma regularidade formal, feito as lendas, as fábulas e os contos de fadas; textos que subvertem, intencionalmente, a regularidade estrutural.

O acesso a esse repertório diversificado possibilita ao leitor em formação familiarizar-se com as formas que permeiam o universo literário e apropriar-se dos mecanismos de funcionamento nele presentes. Através do contato contínuo com os livros, o aluno, gradualmente, aperfeiçoa sua desenvoltura leitora e adquire cada vez mais autonomia para compreender textos de diferentes níveis de complexidade linguística e simbólica, desde os mais literais aos mais plurissignificativos.

Os *saberes sobre os textos* – conhecimentos dos gêneros, poéticas dos textos, funcionamento dos discursos, etc. – são descobertos e adquiridos no âmbito da leitura. O estudo de uma obra integral, por exemplo, permite descobrir, identificar e compreender os fenômenos sobre os quais serão estabelecidos conceitos e noções que, ao longo do tempo, se transformarão em ferramentas de leitura. A leitura da obra fornece a ocasião de reinvestimentos capazes de automatizar e de afinar as investigações nos textos. Esses saberes podem ainda ser verificados em atividades de escrita literária em que o aluno se situa na posição de autor animado por uma intenção artística. (ROUXEL, 2013a, p.21)

A imersão na cultura letrada também contribui para que o estudante exercite sua concentração para ler textos de dimensões diversas, desde os mais curtos aos mais longos, que requerem mais disposição para avançar nas páginas e, assim, superar os desafios inerentes à conclusão da leitura.

As diferentes vozes que falam no texto oferecem aos leitores referenciais diversos sobre como observar e contar a realidade, possibilitando-lhes experimentar diferentes perspectivas: distanciada, admirativa, participativa, íntima, onisciente. A interação com essa diversidade de vozes oferece-lhes parâmetros de construção do discurso, tendo em vista que os textos oportunizam contato com formas linguísticas e ideias variadas (COLOMER, 2007).

Colomer traz à baila o conceito de “linguagem metaliterária” (2007), que consiste no uso consciente da terminologia inerente à literatura, tais como: enredo, trama, personagem, protagonista, antagonista, clímax, desfecho. A estudiosa defende que a vivência em meio aos livros propicia aos leitores em formação apropriar-se dessa linguagem e versar sobre as obras

lidas de maneira orgânica e significativa, e não como conceitos apenas memorizáveis e descolados da experiência de leitura.

Em suma, os *saberes sobre os textos* são construídos à medida que o professor possibilita ao estudante o contato com obras diversificadas quanto ao tipo de escrita, de gênero, de temática. Dessa maneira, eles podem gradativamente familiarizar-se com diferentes estruturas, discursos, perspectivas enunciativas, que lhes servem de referências para elaborarem os próprios textos; apropriar-se da linguagem metaliterária, que lhes permite falar sobre as obras lidas; conquistar cada vez mais autonomia para compreender textos de diferentes níveis de complexidade.

### 2.2.3 Diálogos entre sentidos e tessituras

Durante a leitura, involuntariamente, os elementos que flutuam na subjetividade do leitor e encontram ressonância na tessitura do texto vêm à tona, orquestrando-se na produção de sentidos. Por mais que se tente controlar externamente as significações elaboradas pelo leitor, a fim de evitar possíveis “erros de leitura”, não há como negar a autenticidade de uma entrega particular ao texto. Conforme afirma Jouve, “cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si (2013, p. 53).” Nesse sentido, a leitura corresponde a um movimento cíclico de imersão e emersão do eu, ou seja, o leitor entrega-se à leitura; inspirado pela materialidade do texto, aciona o seu conhecimento de mundo; constrói sentidos com suas marcas pessoais e retira dessa experiência novos saberes.

De acordo com o estudioso francês, ora as reações subjetivas do leitor frente ao texto são *necessárias*, ora são *acidentais*. A subjetividade *necessária* é requerida pela necessidade de que se preencha a sua incompletude, tendo em vista que o locutor não abarca completamente todos os detalhes descritivos possíveis numa obra. Assim, é a imaginação do leitor que, a partir das pistas oferecidas pelo texto, se encarrega de imprimir ao cenário, aos personagens, suas próprias formas, cores. Em relação a isso, Jouve afirma:

a implicação do leitor é necessária quando estruturalmente requerida pelo texto. [...] As imagens mentais construídas pelo leitor a partir do texto são, em razão da incompletude estrutural da obra (o enunciador não pode descrever tudo, nem descrever completamente), necessariamente subjetivas. (2013, p.54).

Essas imagens emersas durante a leitura têm uma dimensão afetiva, tendo em vista que a sua construção toma como referência imagens presentes na experiência de vida do leitor, que,

por uma razão particular, deixaram marcas em sua memória. Assim, ao imaginar, por exemplo, um jardim descrito sucintamente em um livro, o leitor baseia-se nas referências de jardins que povoam o seu imaginário, aquele que está presente no seu entorno real, que conheceu durante um passeio ou uma viagem, que apreciou numa pintura ou até mesmo assistiu num filme.

Além de investimentos afetivos, o texto literário oferece uma série de desafios que mobiliza o leitor a empreender diferentes operações mentais. Ele não subestima sua inteligência, instiga-o a desvendar seus mistérios, a desfazer suas ambiguidades, paradoxos, a inferir os implícitos, a preencher-lhes as lacunas.

Entretanto, às vezes, a entrega subjetiva do leitor ao texto ultrapassa as pistas expressas na sua materialidade e a significação passa a ser encaminhada por elementos que estão latentes no íntimo do leitor, seus interesses, seus valores, os assuntos sobre os quais têm domínio. Esse tipo de investimento subjetivo, que sobrepõe os interesses do leitor ao que está expresso no texto, é definido por Jouve como *acidental*, sobre o qual ele afirma o seguinte:

Se o leitor é, em certos momentos, conduzido pelo texto a se envolver pessoalmente na ficção, acontece-lhe igualmente de colocar a subjetividade no lugar onde ela não estava prevista pelo texto. Às configurações necessariamente subjetivas se acrescentam configurações acidentalmente subjetivas. (2013, p.57)

Essa sobreposição dos “direitos do leitor” sobre os “direitos do texto” culmina em equívocos de leitura (TAUVERON, 2013). Assim, não é incomum, por exemplo, nos depararmos com leitores que, movidos por interesses específicos, canalizam sua atenção para determinadas partes do texto e ignoram outras relevantes para a construção do seu sentido global. Também não é incomum o leitor projetar nas personagens com as quais se depara atributos baseados na identificação pessoal, mas que não podem ser confirmados na materialidade formal.

Para Langlade, “toda obra literária engendra uma multiplicidade de obras originais produzidas pelas experiências, sempre únicas, dos leitores empíricos.” (2013b, p.33). A pluralidade de sentidos que se pode construir a partir dos textos é favorecida pelos vazios nele presentes, pelos implícitos que desafiam o destinatário a construir sua própria recepção. Entretanto, isso não quer dizer que ele pode evadir para interpretações quaisquer, pois mesmo com todas as lacunas, os textos apresentam pistas que guiam as nossas inferências.

Segundo Rouxel (2013a; 2013b), a intervenção docente é essencial para encaminhar o aluno de uma leitura mais implicada, espontânea, rumo a outra mais distanciada, na qual é

preciso atentar para os *saberes metaléxicos*, que consistem na consciência de que os sentidos construídos sobre o texto precisam encontrar respaldo nos elementos presentes na sua tessitura:

Se é conveniente encorajar a leitura subjetiva, é também conveniente ensinar os alunos a evitarem uma subjetividade desenfreada, fonte de delírio interpretativo. O problema da liberdade do leitor e dos limites da interpretação deve ser abordado em classe, mesmo que isso pareça ambicioso. (ROUXEL, 2013a, p.22)

Os deslizes de leitura constituem boas oportunidades para que o professor evidencie ao aluno a importância de se confrontar a própria recepção com o que está efetivamente expresso na materialidade textual; são possibilidades de motivá-lo a “retornar a si” e refazer o percurso na elaboração do sentido, ampliando suas perspectivas a partir das pistas oferecidas pelos colegas de turma e pelo professor. Em relação a isso, Jouve afirma que: “Quando as configurações subjetivas do leitor são questionadas pelo texto (quer dizer, quando a subjetividade é acidental) que a experiência da volta a si é mais impactante. O leitor é então levado a refletir sobre o que o conduziu a projetar no texto aquilo que não estava lá” (2014, p.60). Nesse sentido, o movimento constante de idas e vindas ao texto propicia ao leitor amadurecer sua capacidade interpretativa, ampliar suas perspectivas de recepção, aprofundar sua identidade leitora.

### 2.3 O PROFESSOR TAMBÉM É SUJEITO LEITOR!

Muitas vezes, até o mais experiente dos leitores, que está à frente da mediação da leitura em sala de aula, não se sente autorizado e confortável para se inscrever nos textos subjetivamente e acaba por recorrer a leituras institucionalizadas, legitimadas pelos críticos da literatura ou até mesmo por manuais didáticos que tendem a universalizar os sentidos. A tradição acadêmica o encorajou a assumir uma postura técnica, que privilegia os saberes teóricos, históricos e estilísticos, no ensino de literatura. Assim, ele naturalizou a prática de evitar não só a leitura subjetiva empreendida pelo estudante, mas por si mesmo também.

Langlade, inspirado por Freud e Bayard, ressalva que esse comportamento pedagógico, muitas vezes, é também uma espécie de mecanismo de defesa, cujo objetivo é escamotear a sensibilidade, ou seja, não desvelar ao outro aquilo que permeia o próprio universo íntimo. Todavia, segundo o autor, “as reações subjetivas, ao invés de excluir as obras para ‘fora da literatura’, seriam na verdade catalisadoras de leitura que alimentariam o trajeto interpretativo até a sua dimensão reflexiva.” (LANGLADE, 2013b, p.30-31).

Em função da sua cultura letrada, esse leitor experiente, “crítico”, segundo Rouxel (2013b), “experto”, segundo Langlade (2013b), possui o domínio dos mecanismos de composição estética que permeiam os textos literários. Logo, ele sabe reconhecer facilmente, por exemplo, os tipos de escrita que se entrecruzam ao longo do texto, os efeitos de sentido alcançados com o uso estratégico de diferentes figuras de linguagem, os gêneros literários que mantêm uma regularidade formal ou que desconstroem essas formas. Esses saberes permitem-lhe uma leitura atenta à literariedade do texto, porém, isso não o impede de fruir o texto de maneira mais sensível, na qual recordações, sentimentos que marcam sua história de vida possam aflorar. O mesmo leitor experiente que no âmbito da sala de aula enfatiza a leitura técnica, no seu universo íntimo, quando se entrega aos livros, conecta-se subjetivamente com eles. Todavia, convencionou-se que no espaço institucional a segunda relação não é bem-vinda. Como, então, inspirar vínculos de afeto entre os alunos e os livros, se nos colocamos como referências que não interagem com a literatura subjetivamente, mas apenas através de relações técnico-analíticas, reprodutoras de discursos convencionados?

Para Rouxel (2013a), o professor também é sujeito leitor, e como tal, não precisa se privar de compartilhar com os alunos suas leituras subjetivas, nem se limitar a reproduzir leituras convencionadas, chanceladas pela crítica. Quando ele se inscreve nos textos subjetivamente, encoraja os estudantes a também acionarem o próprio arcabouço literário, sociocultural, na construção de sentidos.

De acordo com Petit (2013), o contato com um leitor mais experiente que demonstre paixão pela literatura, que não omite sobre quais livros o sensibilizam e instigam a sua curiosidade, pode contagiar os leitores menos experientes a adentrarem o universo simbólico. Nesse sentido, promover encontros nos quais se leiam efetivamente os livros e se oportunize espaço para a emersão das impressões subjetivas é essencial para despertar novos leitores. A pesquisadora também nos convoca a pensar acerca da voz, que carregada de emoção, de investimento visceral, potencializa os efeitos que o texto pode provocar no ouvinte ou co-leitor. Efeitos que muitas vezes não se vivenciam individualmente em função de dificuldades de leitura, tais como conferir entonação ao texto e compreender o seu sentido autonomamente.

Em *Andar entre livros* (2007), Colomer, em diálogo com os estudiosos supracitados, apresenta inúmeras ideias que podem cooperar para enriquecer ainda mais a prática do professor sujeito leitor. Ela nos faz pensar sobre a importância de se reservar aos alunos momentos para lerem individualmente e momentos para compartilharem a recepção, na interação com a turma e com os especialistas, pois dessa maneira se proporciona experiências com obras de diferentes

níveis de dificuldade, desde as mais compreensíveis autonomamente às que requerem a cooperação do grupo e do professor para a construção do significado.

Especialmente para as populações menos prestigiadas socioeconomicamente, o momento de ler sozinho é permeado por alguns entraves, dentre os quais, destacam-se: a rotina moderna sobrecarregada de afazeres que consomem grande parte do tempo ocioso, que além de escasso ainda é dividido com outras diversas opções de entretenimento; a ausência, no próprio lar, de um espaço que apresente as condições necessárias à concentração, à abstração, à imersão imaginativa. É comum, durante as conversas com os alunos, constatarmos que a grande maioria deles não tem um espaço reservado no âmbito familiar só para si, onde possam dedicar-se a leituras individuais. Normalmente, precisam dividir um mesmo cômodo com várias pessoas, que realizam diferentes atividades ao mesmo tempo. Assim, em alguns contextos, muitas vezes, as experiências vividas coletivamente se sobrepõem às vividas intimamente. Em relação a isso, Bajour afirma:

Sabemos que em muitas situações o encontro reservado ou a sós com a leitura é quase impossível por limitações materiais ou culturais. Grande parte da população não tem ao seu alcance a possibilidade de escolher momentos de privacidade ou de solidão por conta das circunstâncias restritivas a que a condenam as políticas de exclusão. (2012, p.21)

Embora a escola seja um espaço coletivo, isso não a impede de oferecer ao aluno espaços íntimos de leitura, que possibilitem àqueles que não têm livros em casa, que não possuem em sua rotina familiar a prática leitora, a chance de experimentar a liberdade do contato direto com as obras. A leitura individual é o espaço que propicia ao estudante implicar-se no texto com a liberdade de deixar vir à tona os elementos que povoam sua singularidade, suas emoções, recordações. Seria o primeiro passo para conectar-se subjetivamente com o texto.

O próprio professor, dentro da sala de aula, pode construir um cantinho, onde se possa ler “livremente” as obras disponíveis na escola, as trazidas pelos alunos, as angariadas a partir de campanhas para doações. Cabe ressaltar que tal proposta não é totalmente livre, tendo em vista que o profissional à frente da turma precisa reservar o tempo destinado a esse momento, analisar as obras que comporão esse pequeno acervo, estabelecer combinados sobre a preservação e o compartilhamento dos títulos. É livre no sentido de se possibilitar ao aprendente o contato direto com diferentes materiais literários, que ele elege espontaneamente, de acordo com o seu desejo, sem que a isso se associe as atividades tradicionalmente desenvolvidas na escola, tais como: fichas de leitura, resumos, avaliações. Sobre as leituras individuais, Colomer afirma:

A leitura autônoma, continuada, silenciosa, de gratificação imediata e livre escolha, é imprescindível para o desenvolvimento das competências leitoras. [...] É imprescindível para que os alunos formem sua autoimagem como leitores aprendendo a avaliar antecipadamente os livros, criando expectativas, arriscando-se a selecionar, acostumando-se a abandonar um livro que decepciona e a levar emprestado aquele que lhe parece atraente. Se a escola não assegura um tempo mínimo de prática para todas essas funções, quem o fará? (2007, p.125).

No primeiro segmento é comum nos depararmos com ações pedagógicas voltadas para a leitura “livre” e individual. Isso é evidenciado pela organização da sala de aula através dos diversos “cantinhos”, construídos de forma acolhedora, como já mencionado anteriormente. Já no segundo segmento, esse espaço assume configurações mais frias, mais utilitárias. Entretanto, independente da faixa etária, do nível de escolaridade, é interessante que se disponibilize dentro do próprio espaço da sala de aula um miniacervo acessível aos estudantes para que possam pegar livros emprestados, lê-los no momento do intervalo ou após a conclusão das atividades, familiarizar-se com a presença da literatura no seu entorno.

Quanto às experiências literárias coletivas, elas possibilitam aos estudantes compartilharem os sentidos construídos a partir de leituras realizadas individualmente, perceber a reverberação da própria recepção numa dimensão social, ampliar a atenção para novas perspectivas de interpretação, compreender melhor trechos do texto que até então estavam obscuros. Os momentos de leitura compartilhada também possibilitam conhecer outras estratégias de leitura, exercitar a capacidade de ouvir e de traduzir as próprias ideias, aplicar a metalinguagem literária, respeitar pensamentos que divergem dos seus, sentir-se encorajado a preencher os implícitos de obras mais elaboradas linguisticamente, que demandam releituras, muita concentração e abstração, harmonizar-se ao grupo, sentir-se pertencente e partícipe de uma comunidade de leitores, e não um mero espectador (COLOMER, 2007).

A diversidade de singularidades presentes no espaço escolar não impede os sujeitos leitores de partilharem leituras confluentes, haja vista as referências socioculturais que apresentam em comum e os constituem como uma comunidade de leitores. Essa experiência social pode ser prazerosa, despertar a curiosidade daqueles que se mantinham resistentes aos livros e motivá-los a lê-los, de modo a se sentirem partícipes das atividades do grupo. Ao encorajarmos a partilha das experiências particulares de leitura, oportunizamos aos alunos não só ampliar suas perspectivas leitoras, de modo a progredir de uma leitura mais implicada a uma mais distanciada, crítica, mas também reconhecer o seu “estatuto de leitor”, que não se melindra ao expressar seus gostos, seus sentidos (LEBRUN, 2013, p.40). Assim, as experiências de socialização da leitura contribuem para reforçar a autoestima leitora, prolongar os vínculos com

os livros iniciados através da leitura individual, de modo a torná-los marcantes na subjetividade do leitor.

A comunidade de leitores pares, no interior da qual o professor é ora conselheiro ora par, ajuda o leitor a ir além de sua primeira subjetividade, para fazê-lo alcançar um nível de leitura mais elaborado, mas distanciado, que ele não poderia alcançar sozinho. Mesmo assim, a subjetividade permanece legítima. (LEBRUN, 2013, p.139)

Em diálogo com Colomer e Lebrun, Rouxel (2013b) distingue as atividades de utilizar e interpretar um texto. A primeira ocorre na esfera particular com mais liberdade, refere-se à busca de um sentido para si, à liberação das pulsões íntimas. Já a segunda, implica no sentido compartilhado dentro de uma comunidade interpretativa, que congrega referências socioculturais comuns, por isso é mais constricto, atento ao equilíbrio entre os direitos do texto e do leitor.

No entanto, seria possível conciliar utilização e interpretação no cenário escolar? Sim, pois são complementares. A primeira pode funcionar como gatilho para o desejo de ler, permite ao leitor experimentar o prazer de entregar-se subjetivamente ao texto com todos os devaneios e emoções que ele suscita. A segunda, apara arestas, coopera para o progresso de uma leitura íntima a uma mais distanciada, crítica. Esse movimento progressivo da implicação ao distanciamento precisa também ser percebido na atuação docente, para que o desejo de ler seja mobilizado por referências concretas, que se permitam envolver com os textos de forma afetiva e crítica.

O professor, enquanto leitor mais experiente, “especialista” que domina o conteúdo erudito (COLOMER, 2013), seria, então, uma espécie de guia que encorajaria os leitores menos experientes a construir suas próprias interpretações e tornarem-se orgulhosos por isso. É importante ressaltar que guiar não deve ser confundido com traduzir, que implica em oferecer ao estudante todas as respostas necessárias para a compreensão do texto, mas significa estar ao lado dele para oferecer-lhe os suportes necessários para superar os obstáculos que surgem diante de textos mais complexos.

Nesse sentido, as ações do especialista-professor envolvem: provocar nos alunos o desejo de embarcar em leituras desafiadoras; tomar suas recepções como ponto de partida para níveis mais profundos de interpretação, alcançados através do direcionamento da atenção para detalhes não percebidos, da concessão de pistas que auxiliem a elucidação de aspectos obscuros. Oferecer dados contextuais da obra, informações biográficas do autor, promover a intertextualidade, apresentar avaliações da crítica também são subsídios que possibilitam ao leitor em formação ampliar sua percepção e realizar leituras mais profundas.

A sala de aula representa assim o papel regulador. Ela é o espaço intersubjetivo onde se confrontam os diversos “textos de leitores”, a fim de estabelecer o texto do grupo, objeto se não de uma negociação, ao menos de um consenso. A presença da turma é essencial na formação dos jovens leitores: lugar de debate interpretativo (metamorfose do conflito de interpretação), ela ilumina a polissemia dos textos literários e a diversidade dos investimentos subjetivos que autoriza. (ROUXEL, 2013a, p.23)

Os caminhos aqui apontados representam possibilidades de se estreitar as relações do leitor com os livros, mas não garantem que as pessoas se tornem leitores assíduos a partir desses estímulos. Segundo Pétit, “a relação com a leitura também tem a ver com a estrutura psíquica e com certa maneira de atuar em relação à falta e à perda. Sem dúvida a leitura, e em particular a leitura de obras literárias, tem a ver com a experiência da falta e da perda. Quando a pessoa pretende negar a perda, evita a literatura. Ou procura dominá-la.” (2013, p.37). Frequentemente, nos deparamos com discursos que revelam um certo desespero por estratégias milagrosas capazes de converter crianças e jovens em leitores, contudo, conforme preconiza a estudiosa francesa (2013), tais estratégias inexistem, pois o desejo de ler é algo muito subjetivo, que não aflora da mesma maneira para todos, ainda que todos vivenciem os mesmos incentivos, no espaço da sala de aula. Isso ocorre porque cada aluno traz marcas de uma história particular que vai se vincular de forma única e especial com os livros. E, às vezes, essa conexão pode não acontecer.

## 2.4 A ESCOLHA DAS OBRAS

Tradicionalmente, a escola enfatiza a importância de se oportunizar ao educando o acesso à cultura literária, cuja concepção, normalmente, é confundida com a ideia de obras chanceladas pela crítica literária. Conhecê-las é considerado imprescindível, pois configuram a nossa identidade nacional, representam o nosso legado histórico e cultural, nos integram ao nosso patrimônio coletivo. Em função disso, existe uma tendência de se valorizar os títulos considerados consagrados e desprezar aqueles que costumam permear a realidade dos alunos e com os quais eles estabelecem interações íntimas.

Além dos pressupostos preconceituosos que norteiam a escolha dos livros, ainda existem outros agravantes: em contextos socioeconômicos adversos, em escolas sucateadas e desprovidas de bibliotecas, nas quais a liberdade de acesso à diversidade de obras é limitada, como levar a cabo a discussão acerca da seleção, sem que se viabilize aos interessados a oportunidade de conhecer a diversidade literária e assim elencar os títulos que integrarão o acervo escolar? Como esperar que o professor tenha um olhar crítico sobre a avaliação dos

livros, conheça um vasto repertório destinado ao público infantil e juvenil, que o permita diversificar suas propostas de leitura, sem ter vivenciado essa experiência durante a formação docente?

Para tanto, é preciso solucionar os entraves que distanciam mediadores e estudantes da oportunidade de acesso às obras; investir na formação do professor, de modo que possa construir um posicionamento crítico sobre o assunto e, assim, participar de forma consciente da escolha e revitalização das listagens de livros previstos para a formação literária de crianças e jovens – a revitalização se faz necessária, pois existe uma tendência de se priorizar os mesmos autores, os mesmos títulos, em função do status histórico e consagrado que alcançaram através da chancela especialmente da crítica literária. Sobre isso, Bajour afirma:

[...] os processos de canonização na literatura infantil são caracterizados, em maior grau do que em outras áreas do sistema literário, pela tendência a permanecer no conhecido: autores, coleções, gêneros e até teorias. O predomínio da repetição dificulta a abertura do cânone a áreas de experimentação, de buscas estéticas inovadoras. Um exemplo disso é a dificuldade que alguns autores que empreendem caminhos renovados têm para ingressarem no cânone, sobretudo quando produzem fora da capital do país ou do próprio país. (2012, p.95-96)

Quanto às preferências dos alunos, percebemos uma predisposição para a apreciação de leituras que reproduzam clichês com os quais já estão habituados, pois isso traz-lhes conforto emocional e intelectual. Entretanto, não é deslegitimando suas experiências com os livros que eles desejam se tornar leitores. De acordo com Rouxel, “As obras consideradas ‘menores’ podem ter um papel importante na vida da pessoa” (2013b, p.169), nesse sentido, posicionamentos escolares que não reconhecem suas escolhas leitoras tendem a provocar sentimento de culpa, de dúvida, que mais distanciam do que incentivam a imergir em novas aventuras literárias, além de vincular a leitura à atividade obrigatória, própria da esfera escolar. Quanto a isso, Colomer nos revela como normalmente se comportam os adolescentes:

Sua maneira de expressar-se sobre a leitura revela uma grande tensão entre as formas de apropriação popular da literatura, que por um lado centralizam o interesse no enredo, na projeção identificadora, nos temas da atualidade, etc.; e o valor dado a uma leitura “sábida” aprendida na escola, que inclui uma atitude distanciada, crítica ou desligada de seus interesses imediatos, por outro. O critério de autoridade da escola levou-o a interiorizar esse valor, mas a base que o sustenta é muito frágil, já que suas opiniões transparecem uma espécie de voluntarismo ascético que o conduz a dividir as leituras entre “prazerosas” e “boas” (2007, p.50).

Em diálogo com Colomer, Rouxel (2013b) preconiza que é preciso desafiar o estudante a apreciar obras que lhes causem estranhamento, que instiguem o seu esforço intelectual para

novas experiências de fruição estética. Para isso, em vez de tentarmos formar um leitor ideal, que possamos tomar as experiências do leitor real como mote para adentrar num percurso que o propicie enriquecê-las através do contato com uma diversidade de livros.

Dessa forma, os textos literários mais contemporâneos, que costumam utilizar uma linguagem mais acessível para as gerações atuais, podem ser tomados como ponto de partida do percurso leitor, como pontes para, de forma gradual, introduzir o aluno em leituras que requerem mais esforço mental, em função da elaboração linguística mais complexa. Da mesma forma, pode-se optar inicialmente por textos mais curtos em direção aos mais extensos, que demandam mais concentração.

Nas séries iniciais do ensino médio, é muito comum nos depararmos com estudantes que, por não terem vivenciado essa aquisição gradual de competências leitoras no âmbito escolar, apresentam enormes dificuldades para compreender as obras clássicas, normalmente propostas nas séries finais da educação básica. Durante o primeiro segmento, os aprendentes costumam ter mais contato com a leitura literária mediada, ao passo que, no segundo, a insuficiência de investimentos na formação literária ocasiona lacunas de aprendizagem que repercutem de forma significativa no ensino médio. Logo, a escola precisa rever a sistematização das suas práticas, os preceitos que norteiam a didática do ensino que está sendo veiculado e, assim, pensar em formas de propiciar ao estudante também o acesso às obras canônicas, que representam o legado cultural, histórico do nosso povo, que reforçam nossas memórias coletivas.

Especialmente nos primeiros anos do ensino fundamental, os professores, por preocuparem-se bastante com a formação moral das crianças, costumam priorizar títulos que tematizam o ensinamento de valores. Geralmente, o conteúdo moralizante encontra-se no topo da hierarquia de critérios utilizados para a seleção das obras. Para atender a essa demanda pedagógica, o mercado editorial oferece diversas coleções que tratam de assuntos desse gênero. Colomer suscita questionamentos acerca desse material e propõe que o professor refine o olhar sobre ele, para assim ter condições de distinguir o que é um livro literário de qualidade e o que é um livro didático sob o disfarce de literário (2007).

A autora ainda preconiza que a literatura funciona como uma “agência de socialização cultural” (2007), pois por meio dela se sabe que tipo de mensagem está sendo veiculada às diferentes gerações. Hoje, por exemplo, nos deparamos com textos que desconstroem muitos dos perfis antiquados disseminados, através dos textos clássicos, às gerações passadas. Muitas das personagens femininas das histórias contemporâneas encarnam a mocinha empoderada, desbravadora de mundos, que enfrenta uma série de obstáculos para desenhar o próprio destino,

em oposição à donzela ingênua que esperava passivamente pelo príncipe que iria salvá-la. Os personagens masculinos também foram remodelados, nem sempre são guerreiros, heróis que vencem as batalhas e salvam as mocinhas, são cheios de defeitos, comuns a qualquer ser humano.

Isso nos evidencia que os livros não são ideologicamente neutros, eles foram produzidos por indivíduos situados historicamente, que se constituíram a partir dos valores culturais, morais, que permeavam o seu tempo, o seu contexto social. As obras que compõem o folclore de um povo, que fazem parte do seu legado histórico e cultural, ainda que não se enquadrem ao politicamente correto atual, não devem ser preteridas, do contrário, precisam ser lidas, para que se possa confrontar as formas de pensar e de agir ao longo do tempo. O contato dos leitores com livros de épocas diversas, otimiza o poder de comunicação deles, desengessa interpretações fossilizadas historicamente, reinaugura perspectivas leitoras a partir de novas circunstâncias. Dessa forma, se enfatiza sua potencialidade libertadora (JAUSS *Apud* ZILBERMAN, 2009). Além disso, quando se proporciona ao estudante o acesso a um *corpus* diversificado, composto por títulos contemporâneos, clássicos, nacionais, estrangeiros, se viabiliza também o acesso a uma variedade de discursos, de oportunidades para cotejar diferentes ideias e construir maneiras de pensar individuais.

Ana Maria Machado também nos elucida quanto ao assunto ao afirmar que os livros mais simples, divertidos, podem ser tomados como portas de acesso aos mais complexos; que as versões adaptadas podem servir-nos de caminho rumo às obras clássicas; que o contato com obras carregadas de invenções linguísticas e imagéticas podem desviar o olhar dos estudantes da obviedade, causar-lhes o espanto necessário à mobilização da inteligência e da criatividade; que os textos abertos à pluralidade de sentidos desafiam o leitor a um esforço intelectual necessário ao preenchimento de lacunas. Segundo a autora, o contato com obras bem selecionadas propicia ao estudante “reapropriações múltiplas e duradouras” (MACHADO, 2004, p.105-106).

Colomer (2007) recomenda que as obras destinadas ao espaço de leitura individual tenham um nível de complexidade mais simples do que as destinadas aos momentos de interação coletiva ou com os especialistas, pois dessa forma os alunos poderão compreendê-las com mais autonomia e sentirem-se orgulhosos por isso. Já as obras destinadas à leitura em conjunto ou com especialistas, que contam com a cooperação interpretativa conjunta, precisam suscitar experiências desafiadoras, que favorecem a multiplicidade de significações.

Enfim, uma série de critérios precisa ser considerada na seleção das obras, pois quando se privilegia um em detrimento de outros, se corre o risco de privar o estudante de ter contato

com um *corpus* de qualidade e diverso. Assim, é interessante que o profissional, na construção de um acervo literário, leve em consideração o perfil da turma, sua faixa etária, seus interesses, a qualidade da escrita dos textos, as ilustrações, o conteúdo, a criatividade, as experiências que possam provocar nos alunos. Diante das variedades disponíveis na atualidade, é possível selecionar obras que combinem, como propõe Rouxel (2013a), o potencial ético e estético.

### 3 ENTRE LEITURAS, ESCRITAS E PARTILHAS

Fecho meus olhos-câmera, em *zoom*, para dentro do espaço da sala. E subverto a pauta, propondo um desvio: em lugar do “ensino da literatura”, a “experiência do poético”. [...] O desvio da pauta não é apenas uma questão de estilo, uma subversão *in* ou um capricho inusitado. Trata-se, antes, de uma aposta e de uma experiência ou, ainda, uma aposta na experiência, em uma experiência radical de desestabilização de lugares e rotas predeterminadas. Uma profissão de fé em sentidos outros para um território consagrado: a sala de aula. Uma tentativa de instaurar silêncios, em curtos-circuitos de corpos e textos, sons e palavras, deslizos e fricções. Alteridades em xeque, em choque. Demasiadamente humanos: alunos e a professora – no risco, na aposta, na experiência...

Ana Lucia Soutto Mayor<sup>5</sup>

Nos capítulos anteriores, apresentei o arcabouço teórico eleito para fundamentar um itinerário pedagógico pensado para estudantes do 7º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede pública do Rio Janeiro. Dentre as principais ideias abordadas, destacam-se: a valorização da leitura integral de obras literárias diversas; o protagonismo do leitor na interação metacognitiva, afetiva e criativa com os livros; o reconhecimento da importância da expressão subjetiva para a construção de vínculos significativos com a literatura e para a formação de uma comunidade de leitores. Nesse sentido, o presente trabalho propõe aos jovens leitores um percurso de leituras, escritas e partilhas, que possa desviar-se da tradicional pauta escolar e, assim, propiciar experiências encarnadas de investimentos pessoais que se ampliem na dimensão coletiva e incentivar o desejo de ler e de escrever textos literários.

No presente capítulo, caracterizo o contexto de pesquisa e as atividades pedagógicas planejadas para a turma, cuja elaboração procurou conciliar os pressupostos teóricos com as especificidades da comunidade escolar e com as minhas experiências docentes.

Cabe destacar que as informações apresentadas na próxima seção foram levantadas por meio de formas diretas (questionários e textos subjetivos que serão analisados no capítulo 4) e indiretas (observações e interações com a comunidade escolar há pouco mais de dez anos) e o desenvolvimento da pesquisa contou com aprovação prévia do Comitê de Ética em Pesquisa IESC/UFRJ, localizado na Praça Jorge Machado Moreira, nº 100, Prefeitura Universitária, no Bairro Ilha do Fundão, na cidade do Rio de Janeiro – RJ, CEP: 21.941-598.

---

<sup>5</sup> Notas sobre o silêncio: reflexões sobre o poético no espaço da sala. In: BARBOSA, Luiz Guilherme; MENEZES, Priscila Bezerra de (Orgs.). *Textualidades em aula*. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2016, p.46.

### 3.1 CONTEXTO DE PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida ao longo dos dois bimestres finais do ano de 2019, durante as aulas de língua portuguesa e literatura de uma turma do 7º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede pública estadual, localizada no Município de Duque de Caxias, Rio de Janeiro, cujo cenário social, político e econômico é caracterizado por dificuldades diversas.

Os poucos espaços de incentivo à cultura letrada, tais como bibliotecas públicas e livrarias, encontram-se, principalmente, no centro da cidade, numa distância de aproximadamente 15 km da comunidade escolar.

Infelizmente, a escola também não dispõe de espaços, além da sala de aula e do pátio, que propiciem a diversificação das formas de interação com o saber. Carecemos de biblioteca, laboratório de informática, auditório, quadra poliesportiva e mídias básicas, como televisão, rádio e retroprojetor. Lousa e tinta para reabastecer pilot são basicamente os recursos materiais que temos à disposição para ministrar as aulas. Assim, a unidade escolar conta essencialmente com a criatividade e a dedicação dos seus profissionais para reinventarem a pauta pedagógica, manterem a escola em movimento, de modo que inspire o desejo dos estudantes de estarem ali e se envolverem nas atividades propostas.

Especialmente no ano de 2019, precisamos enfrentar diversos desafios que interferiram na concentração dos alunos, no ânimo dos profissionais, no bem-estar necessário ao ensino-aprendizagem de qualidade: passamos pela transição da equipe gestora; acumulamos funções devido ao déficit no número de funcionários; precisamos lidar com o desconforto de ministrar aulas conjugadas com obras de melhoria; enfrentamos problemas relacionados à climatização, pois alguns ares-condicionados começaram a apresentar defeitos que não puderam ser solucionados de imediato; não recebemos livros didáticos em quantidade suficiente para se trabalhar com uma mesma turma, o que mobilizou muitos profissionais a elaborarem e custearem os materiais pedagógicos ofertados aos alunos, entre outras questões.

Diante dessa conjuntura, não foi simples mantermos o fôlego para cumprirmos da melhor forma possível o desafio com o qual nos comprometemos. Porém, perseveramos, adoecemos, resistimos, pois sabemos que para boa parte das crianças e dos jovens, a escola talvez represente o único espaço onde possam esperar, configurar alternativas que lhes viabilizem superar a condição de exclusão na qual se encontram; e para muitas famílias, ela representa o sustento, a manutenção da dignidade.

Em geral, a dinâmica que caracteriza as aulas da unidade escolar funciona da seguinte forma: cadeiras enfileiradas, exercícios no quadro a serem copiados e respondidos, cerca de

40% das aulas para mediar conflitos e acalmar a turma, cerca de 60% para explicar o conteúdo e corrigir as atividades. Nesse cenário, estabelecer uma interatividade organizada é um enorme desafio, pois a maior parte dos estudantes encontra enorme dificuldade para reconhecer seus momentos de fala e de escuta. Eles desejam conversar o tempo inteiro sobre assuntos diversos e pessoais. Quando o professor consegue acalmá-los, opta por monopolizar a fala ou tenta administrar o pouco tempo de aula que ainda resta para falar e também ouvir aqueles que desejem expressar suas ideias a respeito das questões propostas em aula. E nesse momento, a grande maioria dos alunos costuma silenciar, por receio de equivocar-se, pela preocupação com o julgamento dos colegas.

É possível perceber que os professores, em geral, se encontram cansados, não só em função do desinteresse de parte dos discentes, mas também por conta da insuficiência de apoio de muitas famílias no acompanhamento da vida escolar dos filhos; dos salários defasados, atrasados e incompatíveis com a formação acadêmica; da sobrecarga de tempos de aula acumulados; dos apontamentos que deslegitimam o magistério (normalmente proferidos por pessoas que não conhecem de perto os desafios vivenciados na rotina escolar ou até mesmo por muitos que estão à frente do poder e desejam reforçar tais discursos a fim de isentar-se dos compromissos com a categoria); da precariedade de recursos, da infraestrutura hostil e de tantas outras razões que configuram o Brasil como um país que não valoriza o professor.

Mesmo com todas as adversidades, muitos profissionais se empenham para sair do lugar comum, através da criação e desenvolvimento de projetos com suas turmas ou de ações pontuais mobilizadas pela equipe diretiva, com o objetivo de integrar a escola e estimular o desejo do estudante de fazer parte dela.

Devido ao déficit de funcionários, alguns docentes ainda se dispõem a desempenhar, fora dos seus tempos de aula, outras funções em atitude de colaboração com o coletivo de profissionais. Assim, não é incomum nos depararmos com professores limpando a escola após grandes eventos, inspecionando o pátio durante o recreio, colaborando com a entrada e saída dos alunos, auxiliando em serviços administrativos e em outras atividades imprescindíveis ao funcionamento da instituição.

De modo geral, a comunidade local confia no trabalho desenvolvido pela escola. Entretanto, esporadicamente, os professores têm suas ações postas em dúvida e precisam explicar as razões dos seus posicionamentos pedagógicos ou os conceitos atribuídos aos estudantes. Quando esses questionamentos ocorrem, normalmente, partem dos familiares daqueles que não conseguiram a aprovação para a série seguinte.

Os momentos para reunião de responsáveis evidenciam que muitos responsáveis não conseguem participar da vida escolar do filho, ou porque trabalham demais e por conta disso não têm tempo e estão exaustos; ou porque não reconhecem a importância da formação acadêmica; ou por causa de tantas outras questões particulares. Isso nos ajuda a compreender as dificuldades que muitas crianças e jovens enfrentam para se dedicarem aos estudos em casa. Quando são encorajados a desenvolverem uma rotina de estudos, além da escola, normalmente, boa parte deles alega que precisa auxiliar a família nas tarefas domésticas, cuidar dos irmãos mais novos, trabalhar na obra com o pai, ajudar a mãe a fazer refeições para vender, entre outras tarefas que tomam-lhes o tempo. Além disso, muitos não possuem em seus lares um espaço reservado, em silêncio, propício à concentração, ao estudo.

No que concerne às relações entre docentes e discentes, de modo geral, elas são permeadas por muito afeto e respeito. Todavia, no contexto da sala de aula, boa parte dos adolescentes demonstra muita dificuldade para se concentrar, distinguir os momentos de fala e de escuta. Em geral, eles chegam à escola e logo em seguida perguntam a que horas poderão ir embora; resistem às atividades que requerem grandes esforços cognitivos, ensimesmamento. Todavia, percebe-se que a própria escola, muitas vezes, como forma de mantê-los ocupados, calmos e em silêncio, sobrecarrega-os com tarefas que enfatizam ações mecânicas, como: copiar, recortar, transcrever e reproduzir. Condicionados a esses comandos, eles resistem a se adaptar a outras propostas de atividades que os convoque ao papel ativo de sujeito do próprio conhecimento.

Quando questionados sobre seus projetos de vida, percebemos que precisam ser insistentemente encorajados a desenvolverem pensamentos prospectivos, pois, em função da baixa autoestima e das referências socioculturais, acreditam que cursar o nível superior, por exemplo, é uma conquista distante, a qual não têm direito.

O desejo de desenvolver o trabalho especificamente nessa unidade escolar surgiu em função da percepção da precariedade de incentivos à leitura literária tanto na escola, quanto no seio familiar e da constatação das fragilidades dos alunos em relação à leitura e a elaboração de textos orais e escritos. A maior parte deles afirma não apreciar tais atividades, alguns apresentam sérias dificuldades em relação à compreensão textual, à elaboração do discurso oral e à produção de textos escritos, outros apresentam problemas de distorção série-idade, que interferem na autoconfiança e no desempenho escolar. Talvez para muitos, o professor seja a única possibilidade de se viver um encontro apaixonante com a literatura.

No início do ano letivo, 38 estudantes frequentavam as aulas de língua portuguesa e literatura, entretanto, ao longo do ano, 3 foram remanejados para outras turmas, 4 deixaram a

escola, 1 evadiu e depois retornou, 3 frequentaram as aulas ocasionalmente e 1 deles, embora frequentasse regularmente as aulas, não entregou a autorização para participar. Por fim, a pesquisa contou com um total de 27 participantes, 18 do sexo feminino e 09 do sexo masculino, na faixa etária entre 12 e 15 anos.

Antes de iniciar o trabalho, organizei uma reunião com os responsáveis pelos estudantes matriculados no 7º ano de escolaridade a fim de explicar-lhes sobre a relevância, os objetivos, os riscos e os desdobramentos acadêmicos da pesquisa. Conscientizei-os sobre a importância da leitura e da escrita; apresentei-lhes o livro eleito para a leitura comum a toda turma e sua respectiva escritora; solicitei o apoio deles com as atividades propostas para casa; incentivei-os a ler para e com os filhos. Todavia, apenas 2 responsáveis dos 27 participantes compareceram ao encontro. Portanto, as autorizações foram coletadas por intermédio dos estudantes, que as levavam para casa e retornavam com elas assinadas.

Enfim, a caracterização do contexto de pesquisa possibilitar-nos-á melhor compreender a escolha das atividades propostas e das obras disponibilizadas à turma para empréstimo (listadas em anexo) e os desdobramentos do trabalho que serão apresentados e analisados no quarto e último capítulo.

## 3.2 PROPOSTA PEDAGÓGICA

A proposta pedagógica foi composta pelas seguintes atividades: relicário; questionário; elaboração de texto subjetivo “Reminiscências Leitoras”; construção de uma “Antologia de leituras” a partir da interação subjetiva com a obra *Corda Bamba*, de Lygia Bojunga; empréstimo de livros através da “Minibiblioteca Viajante”; sarau “Entre leituras, escritas e partilhas”, relato de experiências literárias e questionário complementar.

### 3.2.1 Relicário

Na atividade “Relicário”, solicitei aos estudantes que trouxessem um objeto de valor afetivo cuja representatividade simbólica seria compartilhada com a turma, através de relatos orais. Recomendei-lhes que priorizassem objetos através dos quais pudessem se conectar com o universo literário, porém, caso não possuíssem, poderiam apresentar aqueles que desejassem. Os objetivos dessa atividade consistiam em aflorar a subjetividade dos participantes, encorajá-los a falar de si, entrosá-los e motivá-los a adentrar no itinerário pedagógico.

### 3.2.2 Questionário

De acordo com Colomer, analisar o perfil da comunidade escolar e confrontá-lo com os objetivos traçados para o seu progresso leitor “é algo que ajuda a estabelecer a tarefa que a escola tem pendente.” (2007, p.49). Assim, antes de adentrarmos o percurso de leituras, escritas e partilhas, procurei mapear o perfil leitor dos participantes da pesquisa através de observações, questionário e produção de escrita subjetiva individual, “Reminiscências Leitoras”, a fim de encontrar um direcionamento pedagógico consonante com a maturidade e o interesse literário dos alunos.

Paralelamente às observações, propus aos envolvidos com a pesquisa um questionário com perguntas abertas e fechadas, através das quais eles poderiam revelar algumas experiências vivenciadas com a literatura. Antes da realização do questionário, expliquei-lhes que a identidade deles não seria revelada, encorajei-os a serem honestos nas respostas e consigo mesmos e deixei-os bastante confortáveis para isso.

As questões propostas e seus respectivos objetivos específicos estão dispostos a seguir.

1. Qual é a sua idade?

O objetivo dessa questão consistia em delimitar a faixa etária dos participantes da pesquisa.

2. Com quais dessas atividades você costuma se ocupar nos seus tempos livres?

- ( ) Internet
- ( ) Televisão
- ( ) Esporte
- ( ) Leitura
- ( ) Outra \_\_\_\_\_

Frequentemente, quando recomendamos livros literários aos estudantes, muitos alegam não terem tempo para lerem em casa, em função dos afazeres domésticos aos quais precisam se dedicar, em auxílio à família. Assim, essa segunda pergunta tinha como propósito descobrir se a leitura encontrava espaço nos tempos livres deles ou representava uma atividade obrigatória, inerente à escola.

### 3.O que você entende por LITERATURA?

Conhecer o que os alunos compreendiam por literatura, permitir-me-ia avaliar e até mesmo ressignificar a maneira como ela tem sido incluída nas atividades pedagógicas. Por isso essa questão foi proposta.

### 4.Você gosta de ler?

( ) Sim

( ) Não

Sabemos que o gosto pela leitura se constrói a partir do contato constante com os livros, em geral, não vivenciado por muitas crianças e jovens da periferia. Assim, frases do tipo “Não gosto de ler”, muitas vezes, representam uma autodefesa para a lacuna existente na própria formação; e frases do tipo “Gosto de ler” nem sempre equivalem à realidade, podem representar uma tentativa de agradar o professor ou de ser poupado de aconselhamentos enfadonhos. Mesmo ciente disso, propus-lhes a quarta pergunta, encorajei-os a serem verdadeiros sem receios, com o intuito de tentar conhecer um pouco mais sobre as impressões que eles tinham em relação à leitura literária.

### 5.Cite o nome de um livro e de um autor que te marcou, depois justifique:

A quinta questão tinha como finalidade conhecer as preferências literárias dos participantes, sondar a maturidade dos leitores, verificar como a literatura presentificava-se em suas vidas.

### 6.Em quais suportes textuais você costuma ler obras literárias?

( ) Não costumo ler

( ) Livros

( ) Internet

( ) Outro: \_\_\_\_\_

A pergunta seis foi realizada com o objetivo de tentar conhecer as formas como os estudantes tinham acesso aos livros.

7. Quantos livros literários você lê em média por ano?

- Nenhum
- De um a dois
- De três a quatro
- De cinco a seis
- De seis a sete
- Mais de oito

O propósito da apuração do número de livros lidos anualmente era verificar se a leitura literária estava presente no cotidiano dos participantes e com que frequência isso ocorria.

8. Como você tem acesso a livros literários?

- Não tenho facilidade de acesso
- Através de compra
- Internet
- Empréstimo na escola
- Outro \_\_\_\_\_

A pergunta oito também foi realizada com o intuito de conhecer um pouco mais sobre as maneiras pelas quais os estudantes tinham acesso aos livros.

9. A leitura literária é uma prática comum na sua família?

- Não
- Poucos parentes gostam de ler
- Alguns parentes gostam de ler
- A maior parte dos meus familiares gosta de ler
- Todos costumam ler bastante

A nona questão possibilitava-me verificar de que forma o aprendente era estimulado a ler no âmbito familiar; atestar se a escola está sozinha nessa missão.

10. Se você tivesse vários livros à sua disposição, qual escolheria?

- Nenhum
- O que tivesse mais imagens

- ( ) O que tivesse poucas páginas de texto escrito
- ( ) O mais famoso entre os colegas, mesmo que tivesse muitas páginas de texto escrito.
- ( ) O recomendado pela professora, mesmo que tivesse muitas páginas de texto escrito.
- ( ) \_\_\_\_\_

A décima pergunta tinha como finalidade sondar os aspectos que interferiam na escolha dos livros pelos alunos.

#### 11. Qual é o seu gênero literário favorito?

Ainda que os gêneros se entrecruzem na literatura, não permitindo-nos enquadrá-los em critérios fechados, interessava-me conhecer, através da décima primeira questão, não só os gostos dos estudantes, mas também os conhecimentos que eles tinham acumulados acerca dos elementos que permeiam o universo literário.

#### 12. Qual é a sua temática favorita?

A décima segunda questão, como na anterior, também permitir-me-ia sondar tanto os gostos quanto o repertório literário dos envolvidos na pesquisa.

Em suma, o questionário foi escolhido como instrumento para coleta de dados, pois viabilizar-me-ia: mapear o perfil leitor dos estudantes, conhecer seus interesses, descobrir as lacunas existentes na sua formação; confirmar algumas hipóteses; ressignificar minha própria prática docente e, assim, pensar em estratégias de intervenção pedagógica que pudessem cooperar para o progresso leitor da turma.

### 3.2.3 Reminiscências leitoras

Conforme nos elucidava Platão, a partir do diálogo ficcional criado entre o paciente mestre Sócrates e o estudante Mênon, a aprendizagem requer a recordação das experiências, dos conhecimentos e dos sentimentos que estão guardados em nossa alma:

MÊNON: Sim, Sócrates. Mas o que queres dizer com isso, que não aprendemos, mas sim que aquilo que chamamos aprendizado é rememoração? Podes ensinar-me como isso é assim?

SÓCRATES: Ainda há pouco te dizia, Mênon, que és traiçoeiro; eis agora que me pergunta se posso te ensinar – a mim, que digo que não há ensinamento mas sim rememoração – justamente para que imediatamente apareça eu proferindo uma contradição comigo mesmo. (PLATÃO, 2001, p.51)

Nesse sentido, antes de nos lançarmos à leitura dos livros literários, propus aos estudantes que recuperassem suas histórias de leitores, as reminiscências flutuantes em suas mentes acerca das relações que estabeleceram com a literatura ao longo da vida, desde a infância até o presente momento. Eles foram estimulados a pensar, através de conversas e da elaboração de textos subjetivos, sobre as pessoas que se apresentaram e ainda se apresentam como seus referenciais leitores; os gêneros e as temáticas que se tornaram favoritos; os títulos e os autores que ainda luzem em suas memórias; as experiências literárias que deixaram-lhes marcas na afetividade.

Embora algumas dessas informações tenham sido coletadas mais precisamente por meio dos questionários, que de alguma maneira iniciaram os estudantes no exercício de se autoperceberem enquanto leitores, propus-lhes também a atividade de escrita subjetiva, “Reminiscências Leitoras”, com o intuito não só de delinear o perfil leitor da turma, mas sobretudo, de inspirá-los a desvelarem com mais liberdade as experiências latentes em suas subjetividades.

Nesse sentido, estimular esses *saberes sobre si* por meio de uma espécie de autobiografia de leitor, como propõe Annie Rouxel (2013a, 2013b), propiciaria aos aprendentes recompor as imagens que tinham de si mesmos, tornar consciente os elementos envolvidos na construção das suas próprias identidades leitoras, e, dessa maneira, sentir-se convocados a adentrar no universo literário, sem o receio de expressarem suas impressões pessoais.

### **3.2.4 Antologia de leituras**

#### **3.2.4.1 A escolha de Corda Bamba, de Lygia Bojunga**

Como apresentado no primeiro capítulo, existe uma certa dificuldade por parte da escola, principalmente a partir do segundo segmento do ensino fundamental, em se trabalhar integralmente os livros de literatura. Em função da escassez de materiais, do tempo mais escasso e dos conteúdos que se avolumam ainda mais nessa etapa, muitos professores optam por textos curtos ou fragmentos de obras que servem essencialmente a propósitos analíticos. A fim de tentar subverter essa lógica e proporcionar aos estudantes experiências nas quais eles pudessem

ler efetivamente os livros de literatura e interagir com eles de modo subjetivo, o presente trabalho trouxe como proposta a leitura da narrativa longa *Corda Bamba*, de Lygia Bojunga.

A obra foi publicada pela primeira vez no ano de 1979, mas traz à baila discussões sobre questões que atravessam o tempo e envolvem diferentes faixas etárias: crianças, jovens e adultos. A linguagem, rica em recursos plurissignificativos, não subestima o potencial de seus leitores, do contrário, propicia leituras em diferentes perspectivas e interações criativas com a obra.

A novela é composta por 12 capítulos, cuja trama desenvolve-se em torno de Maria, uma menina de 10 anos de idade, filha de artistas circenses, que cresceu junto a mágicos, trapezistas, palhaços e aprendeu, como os pais, a equilibrar-se na corda bamba, daí o título do livro. Entretanto, por forças abruptas do destino, a protagonista enfrenta o desafio de adaptar-se a viver com a avó materna, de classe média alta, num apartamento em Copacabana, Zona Sul do Rio de Janeiro. Devido a um lapso de memória, Maria não compreende, a princípio, as razões de precisar deixar o circo, local onde vivia feliz e sentia-se segura afetivamente, para seguir a vida adiante ao lado da avó, que não demonstra muita sensibilidade para lidar com as emoções humanas. A menina então recolhe-se no seu mundo interior e opta por falar apenas o essencial com aqueles que estão presentes no seu entorno real. Como forma de suportar a nova realidade e aproximar-se de alguma forma do circo, ela amarra uma corda na janela do próprio quarto em direção a uma janela misteriosa, situada no lado oposto ao prédio onde vive, assim, ela faz das andanças na corda passeios no seu próprio “calçadão”. Entre um passeio e outro, Maria vai recuperando as memórias perdidas, seus dramas vão sendo desvelados e gradualmente ela vai reorganizando o seu íntimo.

Em relação à temática, o livro suscita discussões acerca de questões delicadas que permeiam a condição humana: o luto, a dor da separação e o drama de recompor-se depois de situações trágicas. Por estarem presentes na realidade dos alunos, a abordagem desses assuntos pode servir de mote para a conexão subjetiva e afetiva com a obra, propiciar a sensação de acolhida essencial ao desejo de expressão pessoal, estimular a sensibilidade, o autoconhecimento e a alteridade.

Além de trazer à tona assuntos que tocam a alma, o livro engaja-se com diferentes questões sociais, que possibilitam discussões profundas e refinamento do olhar crítico sobre a realidade, sobre o mundo. Bojunga convoca o leitor a refletir sobre as relações autoritárias que muitos adultos costumam estabelecer com as crianças, ao banalizarem suas escolhas e formas de expressarem sentimentos. Dona Maria Cecília Mendonça de Melo, cujo nome corrobora a arrogância de sua personalidade, encarna a avó materna rica, insensível, autoritária, que não

reconhece a importância do circo para a Maria, tampouco deixa-a confortável o bastante para revelar seus anseios. Ela desdenha da experiência vivida pela neta no circo e para tentar recuperar o tempo que julga perdido e nivelá-la às demais crianças da idade dela, contrata uma professora particular. Na lógica da avó, Maria precisa ter uma formação sólida que lhe garanta sobretudo prestígio e status social, pois na vida em sociedade esses valores comumente se sobrepõem aos desejos pessoais.

A personagem da professora particular, Dona Eunice, reforça esse comportamento de indiferença em relação às expressões da criança e assume marcas psicológicas através das quais Bojunga propicia reflexões em torno do sistema educacional vigente. No capítulo “Aula particular” (2018, p.56), a preocupação da professora consiste em transmitir à menina o conhecimento previsto institucionalmente, sem levar em consideração suas dificuldades, seu repertório cultural, suas particularidades. Todo o seu potencial artístico e conhecimento de mundo é desprezado e todos os erros que comete durante a aprendizagem dos novos conteúdos são enfatizados. As censuras e o controle constante da professora não permitem a Maria mexer-se na cadeira, sujar a mesa com farelos de borracha, não lhe propiciam o bem-estar mínimo necessário à aprendizagem.

Contrariando essa lógica vertical, o leitor se depara com Barbuda e Foguinho, artistas de circo e amigos de Maria que funcionam como personagens auxiliares. Ao contrário da avó e da professora, eles respeitam o conhecimento de mundo da pequena equilibrista, escutam-na solidariamente, atentam para suas angústias e anseios infantis, sem preocupar-se em projetar nela expectativas do mundo adulto ou determinar os caminhos de vida que ela precisa seguir, pois reconhecem que essas escolhas precisam ser construídas autonomamente por ela, com o apoio afetivo necessário.

Márcia, filha de D. Maria Cecília e mãe de Maria, também vai na contramão do que se espera para uma moça nascida em berço de ouro. Ao se apaixonar por Marcelo, um artista circense pobre, ela renuncia a vida de luxo que leva e escolhe seguir carreira como artista junto dele, na modesta vida do circo. D. Maria Cecília tenta dissuadi-los e oferece dinheiro a Marcelo para desistir de Márcia: “– Pronto, chama o teu namorado. Não faz mal que ele suje o tapete de tinta: é só ver o cheque que ele vai logo esquecer a paixão por você.” (BOJUNGA, 2018, p.86), porém, ele não se permite comprar.

Para D. Maria Cecília, o significado da vida não está na simplicidade dos gestos e das escolhas ou no convívio harmônico e respeitoso, mas no quanto de domínio sobre o outro o seu dinheiro pode comprar. Assim, ela não se cansa de tentar comprar pessoas. Compra três companheiros, que a deixam por não mais suportar sua arrogância e autoritarismo, compra uma

senhora moradora de rua para presentear a neta, que sucumbe às suas ordens impensadamente em função das dificuldades impostas pela vida. Essa senhora, chamada de “A velha contadora de história” (BOJUNGA, 2018, p.102), representa metonimicamente o segmento marginalizado da sociedade, que desprovido de condições básicas de sobrevivência, se rende a um sistema que os explora de forma voraz e injusta. Ela é nomeada pela ação que desempenha, tendo em vista que numa sociedade que visa a produtividade, a identidade é o que menos importa.

Portanto, pode-se dizer que Bojunga tensiona diferentes questões através de personagens que incorporam variados perfis sociais e, dessa maneira, propicia uma leitura crítica tanto da obra, quanto da realidade. Enquanto D. Maria Cecília e D. Eunice incorporam perfis antiquados que reforçam ideias de que o “ter” sobrepõe-se ao “sentir”, de que a voz da criança não tem legitimidade, o circo e muitos dos personagens que o povoam rompem com esses estereótipos e se apresentam como transgressores do sistema. Entretanto, nem todos conseguem resisti-lo e pagam com a própria vida. Nesse sentido, podemos afirmar que *Corda Bamba* é uma obra que mobiliza nossas emoções e, por isso, conforme propõe Rouxel (2013a), deixa marcas em nossa humanidade, serve-nos, segundo Colomer, como “instrumento poderoso de construção pessoal e uma completa dimensão educativa sobre os sentimentos e ações humanas.” (2007, p.61).

A história se passa ora no plano real, principalmente no apartamento de D. Maria Cecília, em Copacabana, e ora no plano onírico, à medida que Maria recupera suas memórias. Suas lembranças são metaforizadas por diferentes portas, que ela gradualmente destranca e revisita episódios da sua história de vida. Nessas lembranças, destaca-se a presença do pai e da mãe, os embates entre eles e a avó materna em função das diferenças sociais; o amor que um tinha pelo outro; a trajetória deles como artistas de circo; os treinos para aprender a se equilibrar na corda e, por fim, a tragédia que tirou a vida dos dois ao mesmo tempo. Para lidar com a avó incompreensível e com a reclusão num apartamento em Copacabana, Maria busca no plano onírico a liberdade para deixar fluir suas ideias e anseios, sem que se sinta censurada. É dessa maneira que Bojunga dá-lhe voz para revelar tudo o que permeia sua subjetividade.

O tempo não segue a linearidade convencional. Ele parte do presente para o passado, pois segue o tempo psicológico da personagem, das suas lembranças e, por fim, retoma para o presente, possibilitando à protagonista vislumbrar seu destino com traços de consciência. Dessa forma, a obra nos revela uma tentativa constante de Maria para recompor-se intimamente, lidar com a experiência traumática do luto, de modo que consiga seguir a própria vida com mais lucidez.

A menina equilibrista se encontra em fase de transição da infância para a adolescência. E seu rito de passagem é marcado pelo delineamento da própria identidade, pela transição da fantasia à emergência da consciência do real, pela reestruturação de si para enfrentar o mundo.

Assim, a construção da obra rompe com a regularidade prevista em muitas narrativas e lança ao leitor desafios desestabilizantes: tanto o espaço quanto o tempo dos acontecimentos são incertos, tendo em vista que dependem predominantemente das memórias que emergem da consciência da personagem; o desfecho trágico rompe com a ideia de que o final precisa ser feliz e convoca a maturidade do interlocutor para também lidar com finais inesperados, desconfortáveis; o último capítulo “Portas novas” (BOJUNGA, 2018, p.136), num tom aberto, convida-o a continuar imaginando sobre as possíveis trilhas a serem seguidas pela protagonista.

Como a obra traz características dos modos de viver da década de 70, possibilita ao estudante confrontá-los com a cultura atual. Assim, temos como exemplo a personagem Barbuda, que por não ter à sua disposição a diversidade de opções comunicativas próprias do momento, precisa recorrer a um telefone público, “orelhão”, como forma de se manter próxima afetivamente de Maria, de quem se vê obrigada, por forças do destino, a separar-se. Nesse sentido, a obra vai ao encontro do que preconiza Rouxel (2013a) a respeito de se viabilizar contato com obras de diferentes épocas, desde as mais tradicionais às mais contemporâneas, para se vivenciar, como acrescenta Colomer (2007), contato com outros modos de viver, outras culturas, com as quais não teríamos contato no nosso entorno real. Essa experiência potencializa a nossa interatividade discursiva e cultural.

No que concerne à estética da linguagem, a obra é repleta de elementos plurissignificativos, que possibilitam diferentes camadas de leitura, estimulam a imaginação e a criatividade. A começar pelo título “Corda Bamba”, que pode ser interpretado literalmente e metaforicamente, por suscitar a ideia de que a vida constantemente nos lança desafios diante dos quais precisamos manter o equilíbrio emocional.

O apartamento luxuoso e aprisionante de Dona Marília Cecília contrasta com o universo do circo, que além do sentido convencional, traz simbolicamente a ideia de liberdade e indiferença em relação aos níveis sociais, tendo em vista que seu caráter itinerante e acolhedor possibilita aos seus artistas desbravarem diversos tipos de lugares e interagirem ao mesmo tempo com o pobre e com o rico, sem distinção.

Os nomes dados aos personagens que compõem a trama não são gratuitos, enfatizam estilisticamente traços de suas personalidades. Barbuda e Foguinho são chamados pelo apelido em função da atitude descontraída e bem-humorada diante da vida. Dona Maria Cecília Mendonça de Melo recebe o nome completo, pois, dessa maneira, se confirma sua postura

sisuda e elitista ao interagir com o outro. Márcia e Marcelo, embora sejam de origem social diferente, são chamados pelo primeiro nome de modo a enfatizar a ideia de que o status social, o sobrenome, não deve interferir nas relações afetivas, no respeito mútuo.

Como forma de denunciar as desigualdades sociais, Bojunga utiliza inúmeros recursos expressivos, como comparações, antíteses e hipérboles, para caracterizar o universo de Márcia, que sempre teve uma “porção de tudo” e de Marcelo, que acostumou-se a uma “porção de nada”. Quando ela nasceu, a mãe comprou-lhe sete berços, quando ele nasceu, seus pais não puderam comprar-lhe nenhum. Ela utiliza o barco como metáfora da trajetória da vida, o de Márcia é repleto de luxo, tem “marinheiro, cabine, geladeira, tudo”, o dele é simples, é um “barco de jornal” (BOJUNGA, 2018, p.73-74).

O capítulo “tempo de chuva” (BOJUNGA, 2018, p.123) é rico em elementos metafóricos que retratam o auge do sofrimento de Maria ao retomar a consciência sobre a morte dos pais. O cenário chuvoso no entorno da menina traz à tona a ideia de que é o momento de enfrentar as lembranças mais dolorosas, externar o sofrimento abafado pelo inconsciente. Assim, a chuva se confunde com as lágrimas que rolam em seu rosto, representa um dos principais momentos do seu processo catártico.

O exemplar analisado para realizar o presente trabalho apresenta o mesmo padrão gráfico de todas as obras publicadas pela editora Casa Lygia Bojunga, pertencente à própria escritora: capa amarela com imagem colorida; poucas ilustrações em preto e branco no interior, o que se destaca é o texto, impresso em letra de tipo e tamanho que propiciam uma leitura agradável; presença de paratextos que possibilitam conhecer a biografia da autora (orelhas do livro) e que despertam o interesse para a leitura da obra (quarta capa); gramatura da capa razoavelmente rígida e páginas de espessura resistente ao manuseio cuidadoso. A versão moderna traz ilustrações de Regina Yolanda<sup>6</sup> e assumem um aspecto etéreo, indefinido, que dialoga com a mundividência onírica construída na escrita.

Além de tudo que foi apresentado, cabe destacar que Lygia Bojunga é uma escritora que conjuga a tarimba da estrada com a chancela da crítica literária; já recebeu inúmeros prêmios, inclusive foi a primeira escritora brasileira a receber o *Hans Cristian Andersen*; seu legado

---

<sup>6</sup> Mestre em Educação, escritora e ilustradora, publicou e ilustrou dezenas de livros. Foi membro do Júri da Bienal de Ilustração de Bratislava, Eslováquia, por diversas edições, e participou por longo tempo da Feira Infantil de Bologna. Premiada diversas vezes por suas ilustrações, recebeu o Certificado de Honra do IBBY pelas ilustrações de *Bisa Bia, Bisa Bel*. Recebeu o prêmio Jabuti e também o prêmio *White Ravens*, da Biblioteca Internacional de Munique. Foi membro permanente do *Jury Espace Enfants*, nas edições bienais de literatura para crianças e jovens. In: SERRA, Elizabeth (Org.). *A Arte de Ilustrar Livros para Crianças e Jovens no Brasil*. Rio de Janeiro: FNLIJ, 2013, p.146.

literário já se encontra consolidado no cenário brasileiro e seus livros, em geral, fazem sucesso entre públicos de diferentes idades.

Em suma, a obra de Bojunga traz à baila temáticas diversas que convocam o leitor, pelas vias simbólicas, a ressignificar e construir suas perspectivas críticas em torno de diferentes questões sociais. Seu tom engajado questiona estereótipos antiquados e combate comportamentos preconceituosos. A linguagem criativamente talhada propicia estranhamentos que instigam as ideias, estimulam o esforço intelectual necessário à compreensão dos implícitos, à elaboração do sentido do texto como um todo. Portanto, a obra eleita para a leitura comum a toda a turma pode proporcionar aos jovens leitores, como afirma Rouxel, um “ganho simultaneamente ético e estético” (2013, p. 24); reúne inúmeras potencialidades literárias que podem contribuir expressivamente para a ampliação de seus horizontes leitores. As palavras de Aires, estudiosa de obras de Bojunga, cooperam para ratificar a riqueza da escrita da autora:

A literatura pode servir à libertação de conflitos e dramas existenciais, por outro essa libertação será tanto maior quanto mais for estimulada pelos próprios poderes da linguagem em seu funcionamento poético – este, sim, capaz de agenciar aberturas na relação com o real. Parece ser esta a proposta da escritora Lygia Bojunga: propiciar uma leitura que desacomode o leitor de suas posições habituais, conformadas a modelos estabelecidos e reprodutores de sistemas. Uma leitura que ultrapasse os limites da escolaridade para alçar voos mais ousados. (AIRES, 2010, p.15)

Entretanto, cabe ressaltar que após a escolha de *Corda Bamba*, deparei-me com um impasse: a inexistência da obra no acervo da escola e a impossibilidade de custear exemplares em quantidade suficiente para atender toda a turma. Em função disso, precisei, encorajada pela professora e orientadora Ana Crelia Penha Dias, recorrer a caminhos não-institucionais. Juntas, organizamos uma campanha de doações para aquisição dos livros, via redes sociais, e obtivemos sucesso. Além disso, contamos também com a sensibilidade da Editora Casa Lygia Bojunga, que nos concedeu descontos e viabilizou a compra dos títulos em quantidade suficiente para todos os estudantes.

#### 3.2.4.2 De sujeitos leitores a sujeitos escritores

Nesse momento do nosso itinerário pedagógico, os estudantes foram convocados a imergir na leitura de *Corda Bamba* e a assumir o papel de sujeitos leitores, protagonistas da construção de sentidos.

Antes de entregar os livros aos alunos do sétimo ano, preparei uma atmosfera de suspense, com o intuito de estimular sua curiosidade. Para isso, peguei uma velha e grande mala

de viagem que possuía em casa, customizei-a com vários retalhos de chitão, deixei-a bem alegre e colorida e fiz dela uma “Minibiblioteca Viajante”, que serviria não só para apresentar em tom de surpresa os exemplares da obra de Bojunga, como também para guardar os demais livros que disponibilizaria para empréstimo à turma.



Figura 1 – Minibiblioteca Viajante



Figura 2 – entrega dos livros

Uma vez entregue os livros a todos os estudantes presentes, fiz uma breve recomendação, com o intuito de não tendenciar suas recepções individuais, e expliquei-lhes como funcionaria a dinâmica de leituras. A fim de cooperar para que eles alcançassem cada vez mais fôlego para avançar nas páginas do livro, propus a leitura comum a toda a turma de forma capitulada, de modo a suspender o desenrolar dos acontecimentos, a instigar o desejo dos participantes de descobrir os episódios seguintes da história.

Conforme proposto por Colomer (2007), a leitura ocorreu no âmbito individual, coletivo e com a mediação da professora, de maneira democrática e acolhedora, a fim de encorajar os adolescentes a se envolverem nas aulas e a desvelarem suas impressões pessoais.

Tendo em vista que as aulas ocorriam apenas duas vezes durante a semana e o livro apresenta doze capítulos, a dinâmica das atividades funcionava da seguinte forma: semanalmente era proposto, como atividade de casa, que os alunos lessem individualmente dois capítulos e a partir deles produzissem um texto subjetivo; na semana seguinte, esses textos eram

recolhidos antes do início da aula para que eu pudesse lê-los em casa antes do momento de trocarmos as recepções; após a entrega das atividades realizadas em casa, a leitura de um capítulo, lido previamente em casa, era compartilhada em voz alta, durante a aula, ora pela professora, ora pelos integrantes da turma; após a leitura compartilhada dos dois capítulos semanais, era realizada a troca de recepções tomando como ponto de partida as atividades propostas para casa, de modo a propiciar a ampliação das perspectivas leitoras dos estudantes e de ajustar possíveis equívocos de leitura identificados tanto nas suas produções escritas, quanto nas suas colocações orais. A intercalação entre leitura individual, escrita, leitura compartilhada em voz alta e troca de recepções tinha como objetivo, já desde o início, integrá-los a uma nova rotina, promover a interação subjetiva, a intimidade entre os leitores e a obra, gerar discussões que despertassem nos participantes mais desanimados o desejo de experimentar o encantamento do outro através da imersão em *Corda Bamba*.

Cabe destacar que a dinâmica das aulas sempre ofereceu aos jovens leitores oportunidades para argumentarem o percurso percorrido na elaboração do significado, de modo a encaminhá-los a buscarem respaldo nos elementos expressos no texto (ROUXEL, 2013a). Em hipótese alguma, permiti que equívocos de leitura fossem tratados de forma taxativa, estigmatizante.

Conforme os capítulos iam sendo lidos, os adolescentes eram incentivados a interagir com a obra por meio de textos escritos subjetivos, que mais à frente seriam compilados numa antologia de leituras. Desde o início, eles sabiam que iriam se deslocar do papel de leitores de livros para o de escritores de livros, que seriam divulgados em um sarau, de acordo com o desejo de cada um. Seguem abaixo as atividades de escrita subjetiva propostas como atividade de casa e tomadas como mote para os momentos de troca de recepções:

### **Atividade 01: Apreciação crítica de personagem**

A partir da leitura dos capítulos 1 *A chegada* e 2 *Janelas*, escolha um personagem do qual tenha gostado ou não, caracterize-o e diga suas expectativas em relação a ele na história:

### **Atividade 02: Conversa com Maria**

Após a leitura dos capítulos 3 *Conversa de orelhão* e 4 *Quico sonhava muito*, imagine-se no orelhão conversando com Maria e crie uma conversa com ela.

**Atividade 03:**

A partir da leitura dos capítulos 5 *O passeio* e 6 *Aula particular*, registre o episódio que mais chamou a sua atenção e justifique:

**Atividade 04:**

A partir da leitura dos capítulos 7 *Márcia e Marcelo* e 8 *O barco*, registre o episódio que mais chamou a sua atenção e justifique:

**Atividade 5**

A partir da leitura dos capítulos 9 *O roubo* e 10 *O presente de aniversário*, escolha uma das opções abaixo e elabore um texto criativo:

- 1- Reconte um dos capítulos acrescentando um personagem criado por você;
- 2- Reconte um dos capítulos, incluindo-se como personagem da história;
- 3- Faça uma avaliação crítica da festa e do presente dado à Maria pela avó;
- 4- Escreva as recomendações que você daria à D. Marília Cecília para a organização da festa;
- 5- Crie um meme de um dos personagens.

**Atividade 6**

A partir da leitura dos capítulos 11 *Tempo de chuva* e 12 *Portas novas*, escolha uma das opções abaixo e elabore um texto criativo:

- 1- Invente um outro final para a história;
- 2- Recomende o livro para um amigo;
- 3- Faça uma avaliação crítica das condições de trabalho no circo;
- 4- Escreva uma carta para um dos personagens;
- 5- Crie um poema a partir da história.

**Atividade 7**

Numa folha sem pauta, reinvente a capa do livro *Corda Bamba*, criando um novo título e uma nova ilustração.

**Atividade 8**

Crie uma capa para sua “Antologia de leituras”.

Conforme podemos perceber, as atividades propostas procuravam propiciar aos participantes uma série de experiências de implicação no texto: identificação, reficcionalização, transcrição de fragmentos, interleitura, entre outras não teorizadas e até mesmo não mensuráveis. Dessa maneira, oportunizar-se-ia aos envolvidos aprofundar os vínculos afetivos com os personagens, com a obra; desenvolver o potencial criativo e crítico; reforçar, redirecionar e ampliar as próprias recepções; autoconscientizar-se acerca do progresso enquanto leitor; apreciar a obra esteticamente; sentir-se partícipe de uma interação real com os livros, ora encarnada, ora distanciada.

À medida que a leitura avançava, os alunos eram estimulados a uma atividade lúdica chamada “Corda dos Personagens”, através da qual eles eram desafiados a elencar os personagens que apareciam gradualmente na história e a pendurar os nomes deles na corda. Gradativamente, iam construindo intuitivamente conceitos referentes à hierarquia dos personagens (protagonistas, antagonista, secundários, figurantes) e se apropriando de forma significativa do discurso metaliterário (COLOMER, 2007).

Após a leitura do livro, foram apresentados aos estudantes outros textos que contribuíram para enriquecer ainda mais a intercomunicação entre autor, obra e leitor. Conhecemos a biografia da escritora, conversamos sobre o contexto histórico no qual a obra foi produzida e o confrontamos com o atual, recomendei-lhes a leitura de suas outras obras, apreciamos as capas das edições anteriores do livro, comparamo-las com a atual e, assim, experienciamos novos efeitos estéticos. Optei por apresentar esses textos após a conclusão da leitura do livro para não influenciar as impressões particulares dos alunos e para propiciar todos os estranhamentos, dificuldades, que o texto pudesse suscitar, de forma a acionar a criatividade, a construção de imagens poéticas e a pluralidade de significações. Essa escolha também se baseou em algumas ideias preconizadas por Tauveron:

Uma das práticas ritualizadas – a antecipação a partir das capas dos livros, seguindo-se a de imagens interiores ou das partes do texto fragmentado, página por página – que se espalhou em todo o ensino primário e acabou por aportar ao médio, sob o disfarce de desenvolver comportamentos de leituras experientes, acaba desenvolvendo ou reforçando involuntariamente condutas opostas. [...] Eu diria hoje que numerosos trabalhos, interessados em enfatizar o peso dos conhecimentos genéricos, a mobilização de enredos textuais na construção de um horizonte de expectativa e o tratamento das informações, fizeram indevidamente concluir que ler é antecipar a intriga... livremente, ou seja, tudo ou qualquer coisa, a partir de nada ou de muito pouco (uma capa, uma situação inicial) quando nenhuma orientação diegética ainda se desenhou, quando as possíveis narrativas não ainda limitadas pelas informações do texto podem levar ao infinito as antecipações. (2013, p.118)

A fim de ampliar os horizontes leitores dos alunos, de refinar seu repertório metaliterário, ao final do percurso pedagógico, compartilhei com a turma um pouco mais sobre minha recepção individual, trouxe à baila reflexões acerca do tempo, do espaço, do narrador, do personagem, da trama, para que eles pudessem se familiarizar com as regras de funcionamento que permeiam esse tipo de texto e que cooperam para aprimorar sua desenvoltura leitora e para que pudessem também se apropriar de uma terminologia que os possibilitassem argumentar com propriedade e consciência a própria recepção. Nesse sentido, o trabalho com *Corda Bamba* evoluiu de uma leitura mais íntima, subjetiva, a uma mais distanciada e crítica (ROUXEL, 2013b).

### **3.2.5 Minibiblioteca viajante**

Paralelamente ao trabalho com *Corda Bamba*, semanalmente, foram disponibilizados aos estudantes livros para empréstimo, que podiam escolher livremente, levar para casa e ler no prazo que desejassem. Para compor o acervo, contei, mais uma vez, com a ajuda da professora e orientadora Ana Crelia Penha Dias, que me doou várias obras; selecionei também alguns livros disponíveis na escola, que foram enviados por programas do Governo Federal e comprei alguns exemplares, dentre os quais, quatro foram escolhidos por duas alunas da turma em visita à Bienal 2019.

Através dessa minibiblioteca viajante, procurei oportunizar à turma acesso a livros de diferentes formas e temáticas, que pudessem atender os gostos individuais sinalizados nos questionários e nas autobiografias de leitores. Além disso, tentei reservar para esse espaço obras que reuniam tanto o potencial ético quanto estético (ROUXEL, 2013a) e podiam ser compreendidas pelos jovens com autonomia, pois dessa maneira sentir-se-iam orgulhosos por construir a própria recepção (COLOMER, 2007).

O objetivo de criar esse miniacervo consistia em propiciar aos envolvidos: o contato espontâneo com a literatura, sem que se vinculasse a ela as tradicionais atividades obrigatórias; a liberdade de poder escolher os livros, de iniciá-los e abandoná-los, de iniciá-los e concluí-los; de administrar o próprio tempo de leitura, de lê-los no momento desejado (durante o recreio, antes de dormir, ao acordar) e na posição que julgassem mais confortável (sentado na cadeira, deitado na cama, no quarto).

### 3.2.6 Sarau literário

Próximo ao fim do nosso percurso, organizei com a turma um sarau cujo nome deu título a este capítulo: “Entre leituras, escritas e partilhas”. Neste dia, cada adolescente podia levar um convidado que estudasse ou não na escola.

A organização do evento contou com a participação dos integrantes da turma, desde a confecção dos convites até a ornamentação da festa. Construímos coletivamente o texto presente nos convites, personalizados artisticamente de acordo com o desejo de cada um; criamos um cartaz no qual recomendávamos a leitura de *Corda Bamba* aos convidados, aos quais emprestaríamos os livros, caso se interessassem. Dessa maneira, cooperaríamos para que a leitura se ampliasse para outros espaços além da escola e do lar dos participantes da pesquisa.

Além dessas duas elaborações de textos coletivos, cada adolescente escreveu individualmente uma recomendação de um outro livro lido por ele no ano de 2019, conhecido através do projeto “Minibiblioteca Viajante” ou não. Cada uma dessas recomendações foi colocada junto de uma bala dentro de um pequeno envelope, que foi preso a um guarda-chuva repleto de fitas, ressignificado artisticamente como “Chuva de recomendações”. O objetivo dessa atividade era incentivar os integrantes da turma a trocarem recomendações entre si e, dessa maneira, sentirem-se inspirados a imergir em novas leituras.

No que diz respeito à troca de recomendações, lemos em Rouxel:

Os livros aconselhados por alguém próximo, mas sobretudo pelos colegas suscitam interesse; da mesma forma, o fato de recomendar um livro é mais conscientemente o prazer altruísta do compartilhamento, de não deter sozinho o segredo, do que o ato de reconhecimento de uma obra. (2013, p.73)

A turma também foi orientada a levar, no dia do evento, um livro literário já lido que pudesse disponibilizar para troca. Pedi-a que também repassassem essa mesma orientação aos convidados.

Ao organizar a pauta do evento junto aos estudantes, solicitei-lhes que se manifestassem quanto à participação nas atividades que seriam desenvolvidas no dia. Assim, a pauta ficou organizada da seguinte forma:

- ✓ Leitura do poema *Livro - a troca*, de Lygia Bojunga, realizada por C.R.T. e M.E.O.;
- ✓ Breve apresentação do projeto pela professora;
- ✓ Recomendação da leitura de *Corda Bamba* por M.V.S. e K.L.M.;

- ✓ Apresentação de Lygia Bojunga por L.S.T. e G.N.S.;
- ✓ Leitura de trechos das antologias de leituras, de acordo com o desejo dos participantes;
- ✓ Troca-troca de livros;
- ✓ Chuva de recomendações para os integrantes da turma e cartão com bala para os convidados;
- ✓ Agradecimentos;
- ✓ Lanche coletivo.

O objetivo do sarau era proporcionar aos estudantes a partilha, com amigos e entes queridos, da conclusão dos trabalhos desenvolvidos ao longo de todo o itinerário pedagógico, de maneira que se sentissem orgulhosos pelos sacrifícios empreendidos, encorajados a adentrar novos percursos leitores-escritores. Essa festa de culminância também representava mais uma oportunidade de propiciar experiências literárias que pudessem se eternizar na memória afetiva dos envolvidos.

### **3.2.7 Relato de experiências literárias**

Como desfecho do trabalho, os alunos foram solicitados a elaborar um relato no qual registravam os desafios pessoais enfrentados, as experiências mais significativas vivenciadas no nosso itinerário de leituras, escritas e partilhas.

### **3.2.8 Questionário complementar**

Além do relato, com o intuito de apurar com precisão o quantitativo de obras lidas integralmente por cada aluno durante a pesquisa, foi proposto ao final do itinerário um questionário complementar com as seguintes perguntas:

1- Quantos livros você leu através dos empréstimos realizados pela professora, durante a realização da pesquisa? Escreva os nomes dos livros:

2- Quantos livros você leu espontaneamente, sem o intermédio da escola, no período de realização da pesquisa? Escreva os nomes dos livros:

## 4 SUBJETIVIDADES DESVELADAS

É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção – que é prevista aqui. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra.

Annie Rouxel<sup>7</sup>

No capítulo anterior, foram apresentados os caminhos metodológicos percorridos ao longo do trabalho. Esse percurso procurou aliar as necessidades da comunidade escolar com as bases teóricas apresentadas no segundo capítulo. Na presente seção, serão analisados os dados quantitativos e qualitativos mais expressivos apresentados durante a pesquisa. Isso implica, assim, em trazer à baila os principais desafios docentes e discentes enfrentados; os redirecionamentos pedagógicos que se fizeram necessários diante dos imprevistos; as evidências das identidades leitoras em processo de construção e, sobretudo, as subjetividades desveladas pelos sujeitos leitores em suas antologias de leitura e durante a partilha das recepções e recomendações.

### 4.1 ACOLHIDA

Sabemos que despertar o interesse dos estudantes pelas aulas, especialmente daqueles que estão em fase de transição da infância para a adolescência, é um grande desafio. Nessa fase, surgem diversos outros interesses e nem tudo os impressiona mais. No início do ano letivo, quando ainda não conhecem o professor, em geral, se demonstram arredios, desconfiados, mas, à medida que o tempo avança, a interação docente-discente se estreita, a confiança recíproca se fortalece e grande parte dos adolescentes começa a se desvelar mais em sala de aula. Assim, antes de adentrarmos no nosso itinerário pedagógico, foi necessário um trabalho de mobilização da turma, de conquista afetiva, de construção coletiva de combinados, pois não seria simples desconstruir a rotina com a qual estavam habituados e convocá-los a adentrar em um percurso que lhes retiraria de suas zonas de conforto, tendo em vista que intensificaria as propostas de atividades de leitura, escrita e expressão oral.

---

<sup>7</sup> Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita [orgs.]. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p.20.

“Relicário” foi a atividade eleita para inaugurar o nosso percurso e encorajar os estudantes a expressarem os sentimentos latentes em seus íntimos, de modo que se sentissem acolhidos. Apesar de todo encorajamento prévio para que trouxessem os objetos de valor afetivo simbólico, no dia da atividade, pouquíssimos adolescentes os trouxeram. Entretanto, os poucos que cumpriram o combinado se envolveram emocionalmente de forma muito significativa. Muitas recordações alegres, dolorosas, entre inúmeras demonstrações de afeto por um ente querido emergiram nesse dia.

Iniciei a atividade apresentando à turma, em tom de surpresa, uma colcha artesanal construída a partir de vários fuxicos preparados um a um por uma senhora, que além de costureira, era uma cozinheira e contadora de histórias de imaginação cheia. Confessei-lhes que essa colcha me trazia recordações muito especiais da infância e dessa mulher idosa, cujas histórias frequentemente se misturavam ao barulho da máquina de costura, ao preparo dos saborosos lanches do fim de tarde e ainda confundiam a delícia do sono com a do sonho. Para a minha alegria, essa senhora estava presente diariamente na minha vida, pois era minha falecida avó e madrinha.

Após contar essa breve história pessoal, forrei a colcha de fuxicos sobre a mesa e solicitei aos estudantes que colocassem sobre ela os objetos trazidos.

Percebi que iniciar a atividade desvelando os elementos da minha própria subjetividade foi essencial para encorajar os envolvidos na dinâmica a fazerem o mesmo. G.N.S. levou um porta-retrato com a imagem da família, na qual estava presente um primo falecido. J.V.R. trouxe uma caixa com um relógio que recebera de presente de uma amiga que havia se suicidado aos 13 anos de idade. Descobrimos nesse dia que M.E.S., uma menina que normalmente se comportava de forma arredia e rebelde, havia perdido a mãe para o câncer e como forma de demonstrar sua homenagem a ela, levou uma fotografia na qual apareciam juntas. M.A.M. levou uma fotografia de um jardim que inspirava sua falecida avó a contar histórias de castelos, príncipes e princesas. M.V.S. levou um dos livros da coleção Harry Potter e, dessa maneira, nos revelou que era aficionada pela série, inclusive já havia lido todos os exemplares da coleção e assistido todos os filmes. E.M.O. apresentou aos colegas uma pulseira através da qual se conectava emocionalmente à mãe.

Chamou-me a atenção o fato de a maior parte dos objetos trazidos estar associada à experiência imposta pelo luto. De acordo com Petit (2013), como uma espécie de sublimação, o indivíduo guarda esses objetos simbólicos com o intuito de se manter conectado afetivamente com as pessoas que partiram, e assim, suportar a angústia da separação.

Alguns alunos apresentaram certa resistência em ouvir os relatos dos colegas, debocharam das expressões mais calorosas daqueles que não conseguiram conter as lágrimas. Essas reações defensivas podem ser justificadas pelo estranhamento a esse tipo de atividade no espaço escolar, especialmente no contexto do segundo segmento, quando as práticas pedagógicas costumam assumir uma perspectiva mais séria, fria, em comparação às desenvolvidas no primeiro segmento. A fim de tentar desconstruir esses estigmas em relação ao espaço da sala de aula, encorajei-os a refletirem e conversarem sobre o assunto, ao exercício de empatia. Esse momento foi determinante para que as relações de respeito e harmonia fossem reforçadas no grupo.

#### 4.2. IDENTIDADES EM CONSTRUÇÃO

Em escolas frequentadas pelas classes populares, comumente, nos deparamos com estudantes que pouco conhecem sua própria história de vida, ou quando a conhecem, não se sentem autorizados a externá-la. Isso pode ser justificado pela insuficiência de oportunidades que lhes foram dadas para elaborarem a própria existência. Assim, quando solicitados a escrevê-la, demonstram muita dificuldade para recuperarem autonomamente as experiências que constituem suas identidades. Seus nomes frequentemente são substituídos por abreviações, apelidos; suas vidas são marcadas por constantes episódios de instabilidade familiar, nos quais se veem obrigados a fazerem e desfazerem vínculos afetivos com outras pessoas de forma muito brusca, seja em função da necessidade dos pais de refazerem a vida ao lado de novos parceiros ou da violência que rouba-lhes os entes queridos.

Destarte, solicitar aos estudantes, cujas relações com a literatura são frágeis, a reconstituição das suas identidades leitoras foi bastante desafiador. Cabe ressaltar que a estudiosa francesa Annie Rouxel, cujas ideias iluminam o presente trabalho, realizou as experiências de autobiografia de leitor e diário de leituras com estudantes que cursavam, na França, a etapa escolar equivalente ao Ensino Médio e com graduandos do Ensino Superior, ou seja, se encontravam num nível de maturidade à frente do público com o qual o presente trabalho foi desenvolvido. Entretanto, pesquisadores no cenário brasileiro, como a Professora Dra. Raquel Cristina Souza (2016), vêm realizando há alguns anos essas experiências com estudantes das séries finais do segundo segmento da rede pública federal e atestando a pertinência de se utilizar tais instrumentos didáticos no trabalho que associa educação literária e subjetividade.

No entanto, não basta simplesmente propor tais atividades aos jovens leitores e orientá-los a deixarem a subjetividade fluir, pois em função da pouca maturidade podem sentir-se desorientados e acabarem desanimando, elaborando textos superficiais, nos quais não esmiuçam as ideias, tampouco as organizam de forma coesa e coerente.

Assim, antes de propor a atividade de escrita subjetiva “Reminiscências Leitoras”, propus aos participantes um questionário com perguntas abertas e fechadas que os ajudariam a trazer à memória, de uma forma mais direcionada, informações referentes à constituição das suas próprias identidades enquanto leitores.

Em relação à primeira pergunta do questionário (Qual é a sua idade?), pude mapear com precisão a idade dos participantes e verificar o quantitativo daqueles que apresentavam problemas de distorção série-idade. Normalmente, a idade prevista para o estudante que iniciou o 7º ano de escolaridade e não ficou retido em nenhuma das séries anteriores é 12 anos, podendo completar 13 ao longo do ano letivo em curso. Assim, dos 27 informantes, um total de 08 apresentavam distorção série-idade (mais de 14 anos). Desse grupo, 4 demonstraram graves dificuldades de leitura e de escrita e necessitaram de muito auxílio da professora e até mesmo de alguns colegas de classe para concluir as atividades propostas durante o itinerário pedagógico. Dos 19 restantes que estavam na idade correspondente à série de forma regular, 1 apresentou graves dificuldades de leitura e de escrita e 1 evidenciou insatisfação em participar das atividades propostas, porém não se recusou.

Quadro 1 – faixa etária dos participantes da pesquisa

<b>Idades informadas</b>	<b>Quantidade de estudantes</b>
12 anos	14
13 anos	05
14 anos	06
15 anos	02

Sobre a segunda pergunta (Com quais dessas atividades você costuma se ocupar nos seus tempos livres?), os participantes informaram o seguinte:

Quadro 2 – atividades realizadas nos tempos livres

<b>Atividades nos tempos livres</b>	<b>Quantidade de estudantes</b>
<i>Internet</i>	20
Televisão	04

Esporte	02
Leitura	01
Outra	01

Dos 27 informantes, 01 marcou duas opções: *internet* e televisão.

A partir de observações e conversas com a turma, foi possível constatar que a maior parte dela utiliza a internet para fins, principalmente, de entretenimento (jogos) e interação social (facebook e whatsapp). Em função disso, conversamos sobre a possibilidade de se utilizá-la para a leitura de obras literárias, por meio do acesso às obras disponíveis em domínio público, por exemplo. Alguns estudantes mencionaram que utilizam a internet, às vezes, para a leitura de *fanfics*.

As respostas dos participantes à terceira questão (O que você entende por LITERATURA?) ratificou as discussões prévias deste trabalho relacionadas à precariedade de investimentos no que concerne à educação literária, tendo em vista que 16 alunos informaram não saber nada sobre literatura, 10 intuíram, de forma bem imprecisa, de que se tratava de algo relacionado aos livros, à leitura e à escrita e 01 afirmou que significava o mesmo que português.

Diante desse quadro, na quarta questão (Você gosta de ler?), 09 afirmaram que sim e 18 afirmaram que não.

Na questão 05 (Cite o nome de um livro e de um autor que te marcou, depois justifique:), 09 participantes afirmaram “Nenhum”, 03 alegaram não se recordar, 06 mencionaram títulos não chancelados pela crítica literária, porém que tiveram ampla divulgação comercial e sucesso de vendas, 03 disseram que foram as histórias em quadrinhos (*Turma da Mônica* e mangás), 04 mencionaram as histórias clássicas normalmente contadas na infância, 02 disseram ter sido o famoso clássico francês *O Pequeno Príncipe*, de Sant-Exupéry. Os 15 estudantes que informaram o nome de alguma obra marcante apresentaram justificativas que evidenciavam um envolvimento subjetivo (empatia, recordações afetivas).

Quanto à sexta questão (Em quais suportes textuais você costuma ler obras literárias?), 16 afirmaram não ter o costume de ler, 09 disseram ler na internet e 02 informaram ler em livros. Isso evidencia a restrição de acesso à literatura da maior parte do grupo.

Em relação à questão 07 (Quantos livros literários você lê em média por ano?), os participantes informaram o seguinte:

Quadro 3 – média de livros lidos anualmente

<b>Número de livros lidos anualmente</b>	<b>Quantidade de estudantes</b>
Nenhum	14
De um a dois	06
De três a quatro	0
De cinco a seis	01
De sete a oito	06
Mais de oito	0

Cabe ressaltar que dos 06 estudantes que informaram ler cerca de 7 a 8 livros ao longo de um ano, apenas 01 demonstrou ter sido honesto em sua resposta, tendo em vista que esse comportamento não se confirmou ao longo do ano letivo, por meio de observações e apurações dos quantitativos de livros lidos por aluno.

Sobre a oitava questão (Como você tem acesso a livros literários?), os dados levantados ratificam a dificuldade de acesso de grande parte dos jovens aos livros, bem como a precariedade de incentivos por parte da escola no que concerne ao empréstimo de obras:

Quadro 4 – acesso aos livros literários

<b>Acesso aos livros literários</b>	<b>Quantidade de estudantes</b>
Não tenho facilidade de acesso	15
Através de compra	05
Internet	08
Empréstimo na escola	00

Dos 27 informantes, 01 respondeu internet e compra.

Quanto à nona questão (A leitura literária é uma prática comum na sua família?), os dados evidenciam a fragilidade de referenciais leitores da maior parte do grupo:

Quadro 5 – leitura literária entre os familiares

<b>Leitura literária entre os familiares</b>	<b>Quantidade de estudantes</b>
Não ocorre	08
Poucos parentes gostam de ler	09
Alguns parentes gostam de ler	07
A maior parte dos meus familiares gosta de ler	02

Todos costumam ler bastante	01
-----------------------------	----

Na questão 10 (Se você tivesse vários livros à sua disposição, qual escolheria?), dos 21 participantes que demonstraram disposição para se lançar à leitura literária, 11 evidenciaram em suas respostas resistência aos textos longos, que requerem fôlego de concentração; os outros 10 afirmaram que recomendações podem funcionar como gatilho para o desejo de ler. Ao longo da pesquisa, as informações coletadas a partir dessa questão foram confirmadas na prática.

Quadro 6 – critérios dos estudantes para a escolha de livros

<b>Crítérios para a escolha de livros</b>	<b>Quantidade de estudantes</b>
Não leria nenhum	06
O que tivesse mais imagem	07
O que tivesse poucas páginas de texto escrito	04
O mais famoso entre os colegas	07
O recomendado pela professora	03

A questão 11 (Qual é o seu gênero favorito?), trouxe mais evidências da pouca familiarização dos participantes com o universo literário:

Quadro 7 – gêneros favoritos

<b>Gêneros favoritos</b>	<b>Quantidade de estudantes</b>
Nenhum	08
Não sei	06
Quadrinhos	04
<i>Fanfic</i>	03
Romance	02
Poema	02
Biografia	01

Um dos informantes confundiu gênero com tema e escreveu “aventura”.

A questão 12 (Qual é a sua temática favorita?) também trouxe mais evidências das dificuldades de alguns estudantes em reconhecer os próprios gostos, em função da fragilidade em relação ao contato com os livros.

Quadro 8 – temáticas favoritas

<b>Temáticas favoritas</b>	<b>Quantidade de estudantes</b>
Não sei	05
Nenhum	03
Ação	04
Aventura	04
Comédia	04
Romance	03
Terror	04

Após a realização dos questionários, solicitei aos adolescentes que elaborassem um texto subjetivo sobre suas “Reminiscências Leitoras”, expliquei-lhes em que consistia uma autobiografia e, mais precisamente, uma autobiografia de leitor. Em seguida, para inspirá-los à escrita dos próprios textos, compartilhei com a turma as minhas próprias “Reminiscências Leitoras”. A partir daí, estimulei-os a pensar sobre alguns elementos que poderiam ajudá-los a construir seus próprios textos: as contações de histórias, os livros literários e os escritores que povoavam a infância e a adolescência de cada um; os referenciais leitores presentes nos diferentes círculos sociais com os quais interagem, família, escola, igreja, entre outros; os espaços de incentivo à cultura literária aos quais tinham acesso; e quaisquer outras situações marcantes que desejassem revelar. Após essa conversa, expliquei-lhes sobre a importância de cada um tentar encadear as ideias numa sequência lógica, criar uma espécie de roteiro próprio, antes de começar a escrever. Recomendei-lhes que fizessem um rascunho e revisassem o próprio texto também, antes de passá-lo a limpo.

A elaboração do texto escrito foi proposta como atividade de casa, para que o discente se sentisse mais à vontade em relação ao tempo e ao espaço para se concentrar e deixar as ideias fervilharem.

Entretanto, mesmo após essas orientações, boa parte dos estudantes não realizou a atividade proposta. Alguns deles alegaram não recordar episódios do passado, outros afirmaram ter esquecido. Por isso, mais uma vez, expliquei minuciosamente a atividade e construímos coletivamente um roteiro na lousa, no qual elencamos muitas das ideias apresentadas na aula anterior. Porém, orientei-lhes que tinham total liberdade para acrescentar outras ideias que não estavam previstas nesse roteiro, mas precisavam relacionar-se à experiência com a literatura. Insisti também para conversarem, em casa, com os familiares e tentarem recordar junto deles suas histórias leitoras.

Por fim, após muita insistência e flexibilização dos prazos de entrega, todos os 27 participantes da pesquisa me entregaram a atividade “Reminiscências Leitoras”. A seguir, apresento alguns trechos desses textos subjetivos, através dos quais é possível comparar as experiências literárias vivenciadas durante a infância e a adolescência, ainda que esta seja uma fase mais recente:

**A.K.S.:** “Quando eu era pequena, eu lia muitos livros com minha família. Na escola, eu lia e minha professora lia várias histórias. Eu na minha adolescência não sou muito de ler, eu leio os livros às vezes [...] Eu com minha família não somos muito de ler.”

**A.S.A.:** ao recuperar suas memórias da infância, afirma: “Durante à noite, minha mãe e minha vó me contavam histórias pra dormir. O meu avô comprava histórias em quadrinhos da turma da Mônica [...] eu amava ler e minha família sempre esteve presente comigo na área da leitura”. Entretanto, seu texto nos desvela que, conforme ela se desenvolve, essa relação com a literatura se esfria: “Na minha casa não tem nada de livro [...] No ano passado, eu não li nenhum livro.”

**C.R.T.:** sobre a escola do primeiro segmento, afirma: “Na minha antiga escola, todas as minhas professoras falavam para os alunos lerem e tinha até uma hora dedicada para ler em outras turmas e eu gostava muito”. Sobre as lembranças mais recentes afirma: “Minha família não lê junto comigo. Eu não li livros em 2018, só histórias em quadrinhos.”

**C.R.M.:** “[...] Minha professora da 3ª série toda sexta contava histórias, tinha uma sala de leitura.”

**D.A.O.:** sobre a infância afirma: “[...] na minha família, quem gostava de ler era minha tia e quem costumava ler para mim era minha tia também [...]”. Sobre a adolescência: “A única que gosta ainda de ler é minha tia. Eu não tenho acesso fácil aos livros de histórias porque eu não gosto de ler. Na minha adolescência nenhum livro me marcou e nenhuma atividade, porque eu não gosto muito de estudar e de ler.”

**F.V.L.:** “Eu não lembro de nenhuma professora minha, mas tinha uma professora de leitura no 4º ano que eu gosto muito dela.”

**G.N.S.:** “[...] a minha infância com meus familiares, em relação aos livros, foi bem pouco [...] minha avó contava histórias para eu dormir de tarde [...] No começo da adolescência eu parei de ler. Na minha casa não tinha muitos livros.”

**K.L.M.:** “Não lembro quando me alfabetizei, mas tive uma professora [...] que contava histórias para o 4º e o 5º ano. [...] Não teve nenhum livro que li no ano passado, pois fui muito desinteressada. Não ouvi, nem li histórias, como já disse, não gosto de ler.”

**M.V.S.:** “Bom, na minha escola eu lembro que minha professora [...] lia histórias para nós, eu amava quando ela lia. Eu não lembro com quantos anos eu me alfabetizei [...]. Na minha adolescência ninguém nunca leu pra mim, o meu único exemplo de leitura é meu irmão. [...] Nada da escola do ano passado me marcou.”

**R.G.C.:** “[...] minha mãe contava muitas histórias quando eu era pequeno. [...] Meus avós também contavam muitas histórias quando eu era pequeno, eu adorava ler [...] Na minha adolescência eu não lia mais livros, eu comecei a deixar os livros de lado.”

As transcrições acima nos evidenciam que, apesar da precariedade de incentivos à leitura literária no meio familiar, escolar e social, o momento da vida no qual esses adolescentes vivenciaram um contato um pouco mais estreito com a literatura foi durante a infância. Isso pode ser justificado pela urgência de se alfabetizar a criança; porém, depois que ela começa a decifrar as sílabas, parece que os incentivos por parte da família e até mesmo da escola em relação à formação literária começam a esmorecer, mesmo ela ainda apresentando grandes lacunas em sua formação. A sisudez com a qual o texto literário é abordado, especialmente a partir da segunda etapa do fundamental, coopera para distanciar os estudantes afetivamente dos livros. Assim, ao recuperarem suas experiências leitoras, eles desvelam que aquelas mais distantes em suas memórias se destacam sobre as mais recentes, ainda estão latentes no íntimo, pois deixaram marcas mais profundas na subjetividade.

Enquanto alguns meninos e meninas receberam algum incentivo literário na infância, outra parte dos estudantes confidenciou não gozar desse privilégio desde cedo:

**B.A.R.:** “Na minha infância, minha mãe e meu pai nunca foram de contar histórias pra mim, e eu também nunca fui de ler muito, mas eu acho muito lindo quem lê muitos livros. [...] eu não tenho e nunca tive um livro que marcou minha infância [...]”

**C.R.M.:** “Bem, ninguém contava histórias pra mim durante a infância. [...] Ninguém da minha família gosta de ler muito.”

**D.C.S.:** “[...] na infância, eu não lia muito, eu preferia que me contassem, mas como ninguém me contava histórias e na minha casa não tinha livros, na minha infância eu não gostava de ler, ninguém me influenciava a ler. [...] Eu entrei na adolescência agora esse ano, então eu não tenho lembranças com minha família, na minha casa não tinha muitos livros de história.”

**F.V.L.:** “Na minha infância eu lembro que nenhum parente meu lia livros para mim. [...] Eu não gosto de ler livros, acho chato, quando eu começo a ler um livro eu nunca consigo acabar de ler. Na escola não tinha livros e nem biblioteca, mas se tivesse eu não iria ler.”

**J.V.R.:** “Minha infância foi legal, mas eu nunca fui acostumada a ler, ninguém da minha família lia histórias para mim. [...] No ano passado nunca li nada não, eu não gosto de ler.”

**K.L.M.:** “Eu não tive ninguém para me contar histórias na infância, mas gostava de ler quadrinhos [...]”

**K.S.A.:** “Na minha infância eu não lia livros e nem nada [...] No ano passado eu não queria mais ler nada e ninguém lia pra mim.”

**K.M.C.:** “Eu não tenho nenhuma experiência com livros, eu nunca li um livro e ninguém nunca leu um para mim. Eu não lembro de alguma professora lendo livros para mim [...] lá em casa a única pessoa que lê é minha irmã, eu não gosto de ler e ninguém me influencia.”

**L.A.:** “Eu não lembro da minha infância com minha família [...] não lembro de ninguém contando história pra mim. [...] Na minha adolescência não li livros.”

**M.V.S.:** “Bom, minha infância eu não lembro, mas tenho quase certeza que ninguém da minha família lia histórias para mim e eu também não gostava de ler.”

Nos depoimentos transcritos acima, alguns alunos afirmam categoricamente que não gostam de ler, mesmo sem ter vivenciado experiências literárias de forma expressiva. Esse comportamento pode ser justificado como uma autodefesa para as lacunas existentes na própria

formação, afinal, como afirmar não gostar de algo que não se vivenciou efetivamente? Infelizmente, o contato com os livros não foi naturalizado na vida desses jovens; quando os textos literários lhes foram apresentados, na maior parte das vezes, estiveram atrelados a tarefas obrigatórias que mais apagavam do que incandesciam o desejo de ler. Além disso, muitos apresentam dificuldades de cunho formal que representam entraves para a fruição compreensiva, ou seja, para a construção do gosto por aquilo que se pode entender. Portanto, eles não vivenciaram experiências com a literatura a ponto de estabelecer com ela vínculos subjetivos; além disso, muitas vezes, não se sentem confiantes para compreendê-las autonomamente, e antes que alguém os estimule a isso, preferem negá-la, manter-se na defensiva. Daí a importância de se despi-la de poder, de deslocar esses jovens da admiração distanciada (HOUDART-MÉROT, 2013) para experiências nas quais possam tocar, ler, sentir os livros, de modo a naturalizá-lo no seu dia a dia.

Através da pesquisa, foi possível constatar que a leitura da Bíblia é considerada uma das mais respeitadas e recomendadas na comunidade local. Isso pode ser evidenciado na fala tanto dos estudantes quanto de seus responsáveis. Abaixo seguem alguns fragmentos que cooperam para ratificar essa observação:

**A.K.S.:** “Em 2018, como não sou amante da leitura, eu li o livro que minha mãe e meu pai sempre mandam eu ler e esse livro é a Bíblia.”

**A.S.A.:** “Eu sempre ouço a palavra de deus na igreja e leio a bíblia”.

**D.C.S.:** “Eu já ouvi muitas histórias em espaços públicos como a igreja.”

**M.A.M.:** “Quando meu pai me levava pra igreja, ele me levava pra escolinha dominical e a tia sempre lia historinhas de Sansão, Davi, do nascimento de Jesus, e dava historinhas quando acabava a escolinha dominical.”

Cabe ressaltar que, embora a comunidade local, de modo geral, reconheça a importância da leitura literária, às vezes, ela ainda é tratada com uma certa desconfiança, como uma possível ameaça aos valores e crenças familiares. Curiosamente, as narrativas de terror costumam atrair bastante a atenção dos estudantes, em função disso, disponibilizei alguns livros desse gênero para empréstimo. Entretanto, alguns alunos não os leram, mesmo desejando, por receio de desagradar a família.

Uma pequena parte dos participantes apontou, em seus textos, leituras ocasionais de obras que, normalmente, não estão presentes no cânone escolar:

**C.R.T.:** “O tipo de livro que eu gosto é história em quadrinhos, de super-heróis e mangás do tipo.”

**C.R.M.:** “Eu li uma fanfic chamada ‘The friendship simply superpass all’, uma história de terror e horror e comédia, é a história de um garoto que procurava um emprego e descobria segredos sobre uma pizzaria. Mesmo tendo comédia, depois de uns 6 capítulos ficou muito tenso.”

**K.L.M.:** “[...] li um livro na internet chamado ‘The vampire diaries’, ele tem 8 livros, pois na série são 8 temporadas. Lembrando, não gosto de ler.”

**M.V.S.:** Nada da escola do ano passado me marcou, mas os livros que eu li foram maravilhosos, eu li 7 livros do Harry Potter e desses 7 livros, o 7º me marcou mais, pois teve mais mortes e eu chorei bastante.”

Portanto, nas primeiras etapas do nosso itinerário pedagógico, através dos questionários e das atividades de escrita subjetiva, “Reminiscências Leitoras”, foi possível constatar que a identidade leitora de todos os participantes era marcada por inúmeras fragilidades, que ratificavam o discurso teórico e as minhas observações enquanto docente: precariedade de incentivos à leitura e à escrita literária no âmbito familiar, escolar e social, de modo geral; redução de investimentos no ensino da literatura, especialmente a partir do segundo segmento; experiências de leitura ocasionais, de livros, normalmente, não cancelados pela crítica literária e pela escola; pouca familiaridade com os códigos que permeiam o universo literário.

Essas constatações nos mobilizam a pensar acerca da urgência de investimentos que se fazem necessários na formação de leitores, cuja responsabilidade e continuidade depende do esforço conjunto da família e do Estado, por meio das escolas, bibliotecas e outros espaços de incentivo à cultura letrada; nos motivam também a revisar nossas próprias práticas pedagógicas, resignificá-las e, assim, tentar intervir positivamente nas relações dos estudantes com a literatura.

Uma vez delineada essas identidades, estimulada essa primeira etapa de construção de *saberes sobre si* (ROUXEL, 2013a), imergimos nas atividades de leitura e de escrita subjetiva que nos possibilitariam enriquecer, aprimorar os perfis leitores em construção.

É importante salientar que, na primeira atividade de escrita subjetiva “Reminiscências leitoras”, os textos transcritos para o presente trabalho foram revisados pelos estudantes e por mim. Entretanto, as transcrições que seguem adiante foram revisadas apenas por eles, com o intuito de não melindrar a espontaneidade leitora e escritora deles.

### 4.3 DO SEGREDO À CONFISSÃO

#### 4.3.1 Sobre a imersão em *Corda Bamba*

No dia da entrega dos exemplares de *Corda Bamba* aos estudantes do 7º ano, levei os livros dentro da mala customizada, porém, ao chegar à escola, mantive inicialmente o segredo sobre o seu conteúdo. Isso criou uma atmosfera de suspense que despertou a atenção dos jovens não só da turma envolvida com a pesquisa, como também de várias outras turmas, e dos funcionários da escola. Muitos me interrompiam no percurso para a sala de aula e insistiam curiosos para que eu revelasse os segredos que carregava dentro da mala. Em tom de mistério, disse-lhes que logo em breve eles saberiam do que se tratava.

Ao entrar na turma do 7º ano, brinquei um pouco com os estudantes para que adivinhassem o que havia no interior da mala. Surgiram palpites, como, “jogos”, “coisas de comer”, porém, sem muitas dificuldades, eles descobriram que eram livros. Entreguei os exemplares a todos os presentes, aconselhei-os que o manuseassem, sentissem o seu perfume, revesti a obra de valor afetivo. Fiz uma breve recomendação da sua leitura e uma apresentação bem sucinta da escritora, entretanto, não me aprofundi nos detalhes para não tendenciar as impressões subjetivas dos estudantes durante o desenvolvimento do trabalho. Assim, a leitura da capa, da contracapa e das orelhas do livro e o estudo da biografia da autora foram realizados após a conclusão da leitura integral de *Corda Bamba*.

Além disso, percebo também que existe uma diferença entre estudarmos a biografia de um escritor cuja obra não lemos e a biografia de um escritor cuja obra lemos. No primeiro caso, acrescentamos novas informações ao nosso repertório de saberes que podem cooperar para a leitura do livro ou até mesmo interferir na nossa recepção. Já no segundo caso, quando o livro nos toca, não assimilamos apenas novas informações, somos mobilizados pelo desejo de descobrir mais afundo sobre o artista que nos contagiou através da orquestração fascinante das palavras; desejo esse que pode ser construído através do envolvimento emocional vivenciado página a página durante a leitura de uma obra literária. Nesse caso, conhecer o autor depois de ter lido o seu livro pode ser mais significativo, pois permite prolongar a nossa conexão afetiva

com a trama da história, nos desperta até mesmo para ler outros títulos de sua autoria, fazer morada na sua mundividência. Portanto, como *Corda Bamba* é uma obra cuja compreensão não está condicionada ao estudo da biografia de Lygia Bojunga, optei por adentrar esses estudos depois da leitura completa do livro.

Após a entrega dos livros, expliquei aos estudantes como funcionaria o nosso itinerário pedagógico, como cada um construiria a sua própria antologia de leituras; pedi que pensassem em sugestões de atividades que poderiam ser acrescentadas ao percurso de trabalhos; conversei também com a turma sobre a importância de se preservar as obras, para que demais pessoas pudessem lê-las depois; informei-lhes sobre o sacrifício de conseguirmos tanto os exemplares de *Corda Bamba* quanto os demais que comporiam o acervo para empréstimo.

Recordo que ao longo desse dia, tivemos a aula interrompida várias vezes por estudantes de outras turmas que pediam para sair de sala e aproveitavam para tentar espionar o que estava acontecendo de especial na nossa sala.

A primeira atividade proposta, após a entrega de *Corda Bamba*, era que os alunos lessem em casa os dois primeiros capítulos e a partir deles realizassem a primeira proposta de escrita subjetiva, “Apreciação crítica de personagem”, que poderia ser positiva e/ou negativa. Na quarta-feira seguinte, recolheria os trabalhos e faríamos a leitura compartilhada do primeiro capítulo e, na quinta-feira, realizaríamos a leitura compartilhada do segundo, seguida da troca de recepções sobre os dois. Essa troca tomaria como mote as impressões subjetivas desveladas por eles nos textos subjetivos escritos e os interesses surgidos durante as aulas.

Entretanto, pouco mais da metade da turma trouxe as atividades na data combinada e leu os capítulos recomendados. Insisti para que me entregassem no dia seguinte e alguns cumpriram os combinados. Essas dificuldades persistiram ao longo de todo o nosso percurso pedagógico, porém, persisti, maleabilizei os prazos de entrega e, por fim, todos os vinte e sete participantes entregaram todas as atividades propostas a partir de *Corda Bamba*.

Alguns estudantes desvelaram em seus primeiros textos subjetivos, espontaneamente, a satisfação com a leitura da obra de Bojunga e o desejo de avançarem nas páginas, curiosos para descobrirem o desenrolar da trama:

**A.S.A.:** “E em cada episodio agente surpreender mais e mais com o quanto ela e misteriosa e talentosa e isso nos da vontade de ler e descobrir mais e mais misterios sobre maria [...]”

**B.A.R.:** “Quero ler logo o outro capítulo.”

**G.N.S.** afirma sobre o livro que “parece longo mas nem é. Você fica lendo, lendo e lendo porque você fica cada vez mais curioso por capítulo.”

Outros denunciaram em suas elaborações escritas que não contiveram a curiosidade e, por isso, se anteciparam para descobrir os acontecimentos dos capítulos seguintes. Assim, já na primeira proposta de atividade, revelaram episódios dos capítulos finais. Solicitei-lhes que não os revelassem para os colegas, pois dessa maneira manteríamos o clima de mistério e surpresa.

**K.L.M.:** “[...] acho que ela tá triste pela perda que teve ano passado. Acho que ela vai conseguir superar a perda que sofreu.”

**L.S.T.:** “Eu achei ela inteligente, amiga e que se preocupa com as pessoas que ela gosta, mas também acho que ela era engraçada, acho que ela tá triste e confusa porque não consegue se lembrar do que aconteceu no passado, acho que ela vai conseguir superar a perda que ela sofreu.”

A apropriação do texto por meio de identificações teve destaque entre os participantes em todas as atividades realizadas. Nessa primeira proposta, “Apreciação crítica de personagem”, a protagonista “Maria”, cuja quantidade de apreciações aproxima-se a do personagem “Foguinho”, dividiu opiniões. Parte do grupo simpatizou com ela:

**D.A.O.:** “Eu gostei da personagem maria porque ela e muito quieta legal parece muito comigo e porque ela anda na corda bamba e porque ela e muito verdadeira”

**K.S.A.:** “Eu to escrevendo sobre essa personagem porque eu me comparei muito com essa personagem. Essa personagem é muito corajosa e curiosa e muito legal e também ela e muito quieta.”

**M.E.O.,** ao criar hipóteses sobre os próximos episódios da trama, nos evidencia que seu envolvimento afetivo impulsionou o seu processamento cognitivo: “Hoje eu li um livro muito legal chamado ‘Corda Bamba’ da Lygia Bonjunga. E o que mais me chamou atenção, foi a personagem ‘Maria’. Porque eu achei a historia dela parecida com a de uma amiga que eu tive. Eu acho a personagem ‘Maria’ meio desanimada, o que será que deixou ela assim? A parte que

ela fala que trabalha no circo é a minha favorita, porque eu gosto muito de circo. Será que ela vai continuar trabalhando no circo?”

**M.K.V.:** “Eu escolho a Maria, porque gostei muito dela, porque ela é 1- muito quieta, 2- muito legal, 3- muito gentil, 4- Ela usa um arco cheio de flores e 5- usa uma corda para equilibrar. Ela é muito educada, vive sozinha no canto dela observando a janela, o que me encantou nela foi conforme ela é uma menina muito pequena e tem apenas 10 anos, e sabe equilibrar isso não tem lógica, pois nenhuma criança consegue fazer isso.”

**L.S.T.,** uma das participantes que demonstrou na sua autobiografia de leitura uma certa indiferença aos livros de literatura, percebidas por meio de afirmações, como: “Em casa não tem livros, mas também não me interessa por leitura. Ano passado na minha outra escola eu entrei na biblioteca, mas não li nenhum livro.” estabeleceu com *Corda Bamba* conexões afetivas surpreendentes, que se destacam em todas as atividades propostas ao longo do nosso itinerário pedagógico. Logo nessa primeira atividade, L.S.T. interagiu subjetivamente com o texto de diferentes formas, identificou-se com a personagem Maria por também não se sentir compreendida: “A personagem que mais me chamou a atenção é a Maria, porque me identifiquei bastante com o personagem dela, ela também costuma ter pessoas que não entendem ela. Ela é séria e calma. Eu achei ela inteligente, amiga e que se preocupa com as pessoas que ela gosta [...]”; transcreveu fragmentos do livro a fim de reforçar suas impressões, tentou afirmar para si mesma um lema de vida: “Minhas expectativas sobre a Maria é que assim como ela conseguiu se equilibrar naquela corda, mas, teve dificuldades como por exemplo no trecho que diz: ‘O corpo entortou pra um lado; pra outro; parecia que ela estava perdendo o equilíbrio, que ia se estatelar justo em cima do bolo.’, mas se reergueu como no trecho que fala: ‘Quando viu todo mundo com cara de susto, riu com o olho, endireitou o corpo e saiu se equilibrando mais difícil ainda: andando de marcha a ré.’ começando tudo de novo, que ela venha recomeçar a vida dela e entender que a vida é mesmo uma corda bamba e às vezes parece que a gente vai cair, mas no final tudo se acerta e consegue se equilibrar novamente. Também espero que ela venha se lembrar de tudo que aconteceu.”

Todavia, uma outra parte da turma antipatizou com a menina equilibrista, principalmente por causa do seu comportamento quieto, arreado e triste.

**B.A.R.:** “Me chamou atenção a ‘Maria’ porque? porque a maria teve um comportamento não muito bom tipo: não falava direito, só ficava na janela, não passa confiança para a avó dela, nem brincar ela queria só ficar na janela.”

**J.V.R.:** “Bom, um personagem que chamou mais a minha atenção foi a maria, eu achei ela bem tímida sabe eu sou sincera, não gostei muito dela não.”

**M.E.S.:** “Maria era muito chata não tava nem ai pra vó dela [...] Eu não gosto da maria ela fica emburrada atoa [...] ela e nojenta, ela se acha de mais.”

**R.S.C.:** “O personagem que não muito legal no texto foi a Maria achei ela muito chata e muito mimada. A avó dela falava e ela nem aí pra avó dela.”

**R.S.G.:** “Eu falaria pra ela para de vescura não tinha tanto motivo pra ela fica assim tão deprimida.”

O personagem favorito da turma foi Foguinho, por ser o mais engraçado, atrapalhado e dominar a habilidade circense de engolir e cuspir fogo. Percebemos, por meio da utilização de um “vocabulário amoroso” (LANGLADE, 2013, p.30), a identificação positiva dos participantes com o personagem.

**B.N.O.:** “[...] **gostei muito** do foguinho, o foguinho foi tipo aqueles personagens de filme que **todo mundo gosta sem motivo** [...]”

**C.R.T.:** “Eu **gosto** do personagem Foguinho, achei ele **carismático** e **amigável**, ele trabalha no circo junto com a Barbuda e sua habilidade atração é engolir fogo e eu **gostei disso** e achei interessante a relação dele com a Barbuda e sua amizade com a Maria.”

**D.C.S.:** “O personagem que eu **mais gostei** foi o Foguinho, porque ele é um personagem **muito amigo, companheiro** e **muito meigo**, ele **se preocupa** muito com a Maria, ele é só amigo dela, mas mesmo assim, ele **considera** ela **como uma filha** [...]”

**F.V.L.:** “O personagem que eu **mais gostei** foi do Foguinho, porque ele é **bem legal, muito amigo** de Maria.”

**R.S.C.:** “O personagem que eu **gostei** foi Foguinho, porque ele corre atrás dos seus sonhos, **tenta fazer o seu melhor** que consegue e quando está dando tudo certo, dá errado de novo. Esse personagem **representa a mim**, eu vou atrás do meu sonho e quase sempre dá tudo errado, eu continuo tentando mas eu sei que um dia vou conseguir conquistar o meu sonho [...]”

**R.S.G.:** “**E o que dizer do foguinho** que era mágico, mais acabou perdendo o coelho que ele tanto treinou para fazer a sua mágica. Pra mim o personagem que eu **mais gostei** foi o Foguinho.”

**R.G.C.:** “**Eu gostei mais** do foguinho por ele ser **muito engraçado**, ele é muito palhaço, ele também fica treinando o coelho sair da meia [...] **eu gostei** também porque ele engolia fogo e também cuspiu fogo.”

A participante **C.R.M.**, embora tenha simpatizado com o personagem, tentou frear suas emoções iniciais, pois aguardaria os próximos capítulos para confirmar essa primeira impressão positiva: “O personagem que eu vou falar é o foguinho. Ele chama minha atenção porque ele engole fogo. Ele trabalha no circo como cara que engole fogo, ele treina pra ser mágico, ele namora a mulher barbada e é amigo da maria. Minha opinião sobre que parecer um **cara legal e engraçado**, eu **ainda não tenho uma opinião negativa** sobre ele.”

Alguns estudantes, impulsionados pelo sentimento de indignação, escolheram para apreciação crítica a personagem “D. Maria Cecília Mendonça de Melo”, que funciona como antagonista na trama. E neste caso, percebemos que o “vocabulário amoroso” de Langlade (2013, p.30) é substituído por uma espécie de “vocabulário odioso”, configurando, assim, uma identificação negativa.

**C.R.M.:** “A D. Maria Cecília Mendonça de Melo (**pra que um nome tão longo?**) se casou três vezes, porquê? **Não mi surpreende** que D. Maria Cecília **sempre foi chata.**”

**E.M.O.:** “O meu personagem se chama dona maria cecília mendonça de melo as características dela são, **raiva e nervoso**, seu **comportamento** são **pecimos** minha opinião, é que **esse personagem não tem respeito.**”

**F.V.L.:** “A avó de maria parece ser **falsa**, que vai fazer alguma coisa daqui pra frente com a Maria, tipo uma **coisa ruim**.”

**K.S.A.:** “Eu acho **essa** personagem muito **chata** ela **reclama de tudo repara em tudo** mais eu acho que ela vai melhorar e acho ela não vai ser mais **resmungona**.”

**M.V.S.:** “A dona Maria Cecília de Mendonça de Melo me pareceu uma mulher bem **arrogante** [...] eu acho que sua **arrogância**, nada mais que uma proteção que ela usa pra esconder uma ferida, que ela guarda.”

Conforme podemos observar, os estudantes se conectaram aos personagens subjetivamente por meio de identificações positivas e negativas, evidenciadas por meio dos textos escritos. Quanto a isso, Langlade afirma:

No cerne da implicação na obra, o leitor estabelece, portanto, uma distância crítica com ela, mesmo que essa distância crítica não se queira uma análise formal do texto. É nessa mesma distância interna à leitura que se inscreve o julgamento moral que o leitor faz a respeito da ação das personagens. A distância não é aqui senão o revelador da implicação. O discurso do leitor inscreve em uma teoria ou uma moral as reações subjetivas que experimentou no decorrer da leitura: fascinação, rejeição, perturbação, sedução, hostilidade, desejo, etc. As reações dos alunos, como as de todo leitor, a respeito de obras que os tocam são significativas dessa implicação, basta ouvi-los. Nessa distância participativa feita de vislumbres psicológicos, de julgamentos morais, de sedução o de repulsão etc., leem-se e ligam-se a obra e o sujeito leitor. (2013b, p.36).

Após a entrega das atividades, os dois capítulos iniciais foram compartilhados através da leitura em voz alta por mim em dois dias subsequentes, para que muitos estudantes que não haviam realizado a leitura em casa tivessem a oportunidade de acesso à história. Além disso, era uma maneira de propiciar-lhes referências de desenvoltura leitora, entonação, haja vista que grande parte da turma apresentava esse tipo de dificuldade, que interferia expressivamente na interpretação textual.

Enquanto na elaboração dos textos escritos os estudantes desvelaram espontaneamente suas impressões pessoais, durante a troca de recepções, a grande maioria se sentiu tímida para expressar-se oralmente, mesmo instaurando uma atmosfera acolhedora na sala de aula. Nesse dia de trocas, encorajei-os a contarem seus percursos individuais na elaboração de sentido, atentei-os para a necessidade de se respaldarem na materialidade do texto, trouxe à baila, com muita discrição e sem revelar a identidade dos participantes, discussões que possibilitassem-

nos resolver coletivamente alguns equívocos interpretativos evidenciados na escrita. Seguem abaixo alguns trechos que evidenciam alguns desses equívocos:

**E.M.O.:** “O meu personagem se chama dona maria cecília mendonça de melo. As características dele são, raiva e nervoso, seu comportamento são pecimos minha opinião, é que esse personagem não tem respeito. Ela sempre briga com todo mundo. Sempre grita com todas as pessoas. Ela fala gritando. [...] manda brincar manda fazer qualquer coisa manda arruma tudo. Grita no ouvido de todo mundo. E não pensa em ninguém.”

D. Maria Cecília Mendonça de Melo é uma personagem cujo comportamento revela arrogância, autoritarismo. Entretanto, em nenhum momento dos capítulos um e dois mencionou-se que ela gritava com todo mundo, tampouco a professora imprimiu esse tipo de entonação ao texto. Nesse caso, podemos perceber que o conhecimento de mundo da estudante, somado a sua indignação com a personagem, levou-a a associar esses atributos negativos ao tom da voz, ao grito.

**M.E.S.:** “Maria era muito chata, não tava nem aí pra vó dela ela se achava de mais ela e debochada ela saiu largando a mão da barbuda pra deixa Quico puxa a flor ela não liga pra nada ela que fazer o que ela que. não liga pros familiares ela não tava nem aí.”

Alguns alunos não conseguiram perceber que havia uma tristeza, um segredo por detrás do comportamento silencioso de Maria e, em função disso, fizeram juízo de valor equivocado da protagonista, como no caso acima, que a acusam de debochada. Nesse caso, o investimento subjetivo pessoal ultrapassou os limites da tessitura do texto e suas possibilidades inferenciais de forma equivocada, pois em nenhum momento da trama é evidenciado que a menina equilibrista tem atitudes debochadas em relação a quaisquer dos personagens. Nesse caso, podemos perceber que a impressão da estudante foi influenciada por um sentimento de insatisfação com o comportamento de Maria.

Assim, podemos afirmar que o momento de troca de recepções foi essencial para que esses estudantes “retornassem a si” (JOUVE, 2013), redirecionassem suas perspectivas leitoras, passassem a atentar para as pistas do texto, aprimorar-se enquanto leitor.

Concluída essa primeira etapa, foi proposta para casa a leitura do terceiro e do quarto capítulo e a produção do texto subjetivo “Conversa com Maria”, que conferia aos participantes a liberdade de interagir com a obra de uma forma mais livre, através da qual eles poderiam

inserir-se na trama e reficcionalizá-la de acordo com os seus desejos pessoais e criatividade. Constatei que isso propiciou a alguns estudantes se envolverem com a personagem de forma muito íntima, como se tivessem uma amizade de longa data.

**A.S.A.** reinventou uma parte da história, criando um diálogo entre a protagonista de *Corda Bamba* e uma personagem inventada, Giovana, que pudesse oferecer alguns conselhos à Maria:

“ \_\_ Alô? Maria?

\_\_ Alô! Quem esta falando?

\_\_ Sou eu sua amiga do circo giovana se lembra?

\_\_ Ahh sim giovana! quanto tempo tenho muitas novidade para te contar uma delas e que eu agora to tendo aula particular mas não me sinto confortavel não consigo prestar atenção na aula!

\_\_ Maria se eu fosse você contaria para a sua vó como você esta se sentindo nas aulas talvez ela possa te ajudar!

\_\_ Verdade tentarei conversar com ela mas e você como esta? [...]”

**C.R.T.:** “Se eu estivesse com Maria pelo orelhão, começaria à perguntando como ela está, como foi o dia e como ela está se sentindo. Lhe diria que ela é muito quieta e deveria falar mais com as pessoas, procurar novas amizades, se divertir mais e sair um pouco do quarto. Também que ela é uma menina muito inteligente e habilidosa com a corda mas que tá muito nova para trabalhar no circo.”

**C.R.M.** inseriu-se na trama como personagem para dar conselhos diretamente à Maria e ainda criou um novo personagem, “Tobby Fox”, que conferiu a esse episódio triste um tom mais bem-humorado:

“ \_\_ Alô? Mara.

\_\_ Alô! to ouvindo.

\_\_ A Barbuda falou pra mim seu problema com cachorro da professora.

\_\_ Você vai mim ajudar?

\_\_ Sim.

\_\_ Como?

\_\_ Você tenta falar pra ela que você tá com medo do cachorro, cê ela não liga. tentar falar com seu Pedro.

- \_\_ Mas ele chega tarde?
- \_\_ Espera ele fica em casa pra fala com ele.
- \_\_ Mas se ele não resolve?
- \_\_ Aí não sei.

Do nada, C.R.M. ouviu um barunho, ela sabia que tava acabado o tempo da ligação. Aí bem que ela compro dois ficha. Quando ela foi pegar a segunda ficha. um cachorro branco apareceu e pegou a segunda ficha da mão da C.R.M. e saiu correndo.

- \_\_ Toby! porque?
- \_\_ C.R.M., o que acontece?
- \_\_ O Toby pegou minha segunda ficha. Desculpa maria não tenho mais fichas.
- \_\_ Tudo bem em ta tchau!

A Maria conseguiu ouviu a C.R.M. gritando antes de desligue:

- \_\_ Toby! Volta aqui!! Toby fox!”

**D.A.O.:** “Maria eu acho muito errado oque a professora faz com você, ela deveria ter um pouco de senso e tirar o cachorro de abaixo da cadeira para você colocar o pé e deveria te dar mais atenção e parar de ser grosseira com você. E você deveria presta mais atenção noque a professora fala com você.”

**G.N.S.:** “Maria fala pra essa professora que você não consegue estudar assim por que o cachorro fica em cima do seu pé assim se você mexer um milimetro ele late pra você.”

**M.A.M.:** “Maria o meu conselho pra você e que conversa com sua vó sobre essa professora e que você não esta conseguindo ser consentra, e tambem maria tenta conversa mais com sua vó e sei que não e facio você ir pra um lugar, que não conhecer direito as pessoas e nem tem muito contato com ela mais tenta eu sei que vai ser dificio mais fala com ela, se você não fala vai se prejudica mais ainda [...] sei que você não e boa em se comunica com as pessoas mais fala ser você falar com ela e não der certo fala, com seu avô você gosta dele.”

Entretanto, alguns trechos abaixo evidenciam que alguns estudantes ignoraram algumas informações do texto e construíram suas percepções equivocadamente:

**B.A.R.:** “Se eu fosse Barbuda eu falaria pra Maria pra ela presta atenção na aula pra ela ir bem na provas, pra ela esquecer um pouco esse cachorro [...].”

**F.V.L.:** “Se eu tivesse no lugar de Barbuda, iria falar pra Maria não se preocupar com o cachorro, e focar na aula, ela estar se preocupando muito com o cachorro, e acaba não prestando atenção na aula [...]”

**M.E.O.:** “Não ligue se a professora botar o pé encima do cachorro, só preste atenção na aula, tá?”

**R.S.G.:** “A Maria tinha aula partigular, isso é muito bom, que ela não sai de casa.”

Durante a troca de recepções, foram suscitadas discussões em aula que pudessem, de forma discreta e cooperativa, elucidar aos alunos que, de acordo com o texto, a personagem Maria não tinha a opção de simplesmente ignorar o cachorro como se nada estivesse acontecendo, pois ele estava sob os seus pés, cooperando para que ela se desconcentrasse. Também enfatizamos que as aulas particulares de Maria ocorriam na casa de D. Eunice e não no apartamento da avó.

A terceira atividade conferia aos participantes liberdade para destacarem dos capítulos 5 e 6 os episódios que mais haviam remexido seus íntimos. Destacaram-se depoimentos que revelavam uma admiração crescente pelo talento de Maria para andar na corda bamba. Isso demonstrava que a conexão subjetiva entre os leitores e a protagonista se aprofundava cada vez mais.

**G.N.S.:** “Bom, eu gostei logo do começo com a Maria sem medo com muita coragem atravessando a corda bem focada isso quer dizer que ela é uma menina concentrada e isso é bom.”

**K.S.A.:** “[...] eu achei a Maria corajosa porque eu não teria coragen de subir na corda.”

**K.M.C.:** “Muitas coisas me interessaram, ou melhor dizendo, algumas. Uma delas foi o equilíbrio de Maria e seu foco, ela estava bem alto caso ela se desequilibrace ela iria cair e poderia até mesmo morrer.”

**M.A.M.:** “[...] chamou a minha atenção foi, como maria ser equilibrava e esquecia das coisas isso e bem legal, como ela ficava tanto tempo naquela corda e esquecia do tempo so saia dali

quando via o sol raia e como se sentia bem ali ser lembrava do circo [...] ela e bem corajosa ficar naquela corda e muito alto mostra que ela e uma criança corajosa.”

**M.E.O.:** “E o que mais me chamou atenção foi, Maria prestar tanta atenção para se equilibrar. Na hora em que ela se equilibrava, ela esquecia o mundo e, só pensava em se equilibrar.”

**M.V.S.** encontra na admiração pela coragem de Maria uma resposta para si mesma: “[...] vemos Maria mais uma vez mostrando a sua coragem. Mais uma coisa me chamou a atenção que foi quando Maria disse que estava com medo e eu aprendo uma lição que pretendo levar pra vida toda, mas, M.V. que lição e essa? A lição nada mais é que por mais que sejamos fortes/corajosos nós num tempo vamos ter medo e devemos fazer que nem Maria vencelo independente se parece que está tudo acabado, devemos nos levantar e seguir!!!”

Até mesmo participantes que antes hostilizavam o comportamento de Maria, começaram a estabelecer algum grau de identificação positiva com ela, à medida que a leitura avançava. Assim, a mesma participante, J.V.R., que havia afirmado na primeira atividade: “Bom um personagem que chamou mais a minha atenção foi a maria, eu achei ela bem tímida, sabe eu sou sincera, não gostei muito dela não.” A partir da terceira, demonstrava que uma identificação positiva começava a surgir: “Adorei a parte que a maria fica preocupada com o cachorro, pois ela pensa que ele morre, mas ele não irá morrer.”

O mesmo ocorreu com M.E.S., que nas primeiras atividades havia afirmado: “Maria era muito chata não tava nem aí pra vó dela [...] Eu não gosto da maria ela fica emburrada atoa [...] ela e nojenta, ela se acha de mais [...]”, a partir da terceira, já demonstrava admirar algum atributo da menina: “Eu gostei mais da parte que a maria se equilibrou na corda. quando eu fui no circo eu vi um menino tipo fazendo isso. Eu achei a Maria corajosa por fazer isso sem proteção [...]”

Cabe ressaltar que a partir do quinto capítulo, a leitura em voz alta passou a ser organizada e realizada de acordo com os interesses da turma. Assim, ora cada estudante incorporava um personagem e se preparava para realizar uma leitura performática; ora cada um lia um parágrafo do livro. A maior parte da turma participou desse momento, uns de modo mais espontâneo e entusiasmado, outros de modo mais tímido.

Durante a quarta atividade, cuja proposta era registrar as impressões subjetivas mais significativas dos capítulos sete e oito, os estudantes demonstraram o auge do entrosamento

afetivo com a obra, especialmente porque também é nesse momento que os mistérios sobre os pais de Maria começam a ser desvelados.

**A.K.S.** evidencia isso principalmente por meio de transcrição: “Marcelo sentou certa vez junto de Márcia”, seguida de comentário: “O casal perfeito pra mim e fazem muito bem.” Mais uma vez transcreve: “Maria foi escorregando pro chão, tanta alegria assim deixava ela até confusa” e comenta: “Ela pra mim já sabia que eram os pais dela e ela não estava confusa coisa nenhuma.”

**C.R.T.:** “Esses foram os melhores capítulo do livro por enquanto para mim, saber sobre os pais da Maria foi muito interessante. Foi bom do início ao fim [...] Marcia e Marcelo estavam conversando sobre a vida um do outro, Marcelo falando que tinha a vida difícil e pobre enquanto Márcia sempre teve tudo [...]”

**C.R.M.:** “Chamou minha atenção que o Marcelo e a Márcia são um casal muito fofo. Os pais da Maria trabalho no circo como equilibristas.”

**F.V.L.:** “Eu achei essa conversa de Márcia e Marcelo tão legal, achei interessante que ela não se importou dele ser pobre, porque ela é uma moça que sempre teve de tudo, já ele não!”

**G.N.S.:** “A parte que mais me chamou a atenção foi a parte que a Marcia fala que ama o Marcelo e discute com a mãe.”

**I.L.M.** vibra com a alegria de Maria ao afirmar: “Gostei muito da parte ‘a alegria de Maria foi crescendo’ e tão emocionante Maria se sentir assim, até porque ela é tão quietinha, então é impressionante ver ela alegre só andando pelo andaime.”

**K.M.C.:** “Duas coisas me interessam. Uma delas foi as semelhanças entre eles (Márcia e Marcelo), eles tem os nomes parecidos e outras coisas, mas tem uma dessas que é parecida ao contrário, ao invés de ser igual é diferente, o Marcelo sempre teve um montão de nada, já Márcia sempre teve um montão de tudo. A segunda coisa é o amor deles um pelo outro, eles fariam de tudo um pelo o outro.”

**L.S.T.** se vale de fragmentos para elucidar as impressões latentes em sua subjetividade: “O que mais me chamou a atenção foi o que fala no trecho: ‘Deitaram a criança no fundo do barco; se inclinaram pra dar um presente pra ela. Maria ficou na ponta do pé, louca para ver tudo. Riu de contente: eles estão me dando uma vida de presente!...’ e no trecho que fala: ‘Maria ficou parada, olhando. Devagarinho, um medo foi chegando: eles estavam indo embora, a vida agora era dela; mas quanta coisa numa vida! Um presente assim tão grande, será que... Será que ela ia saber carregar?’ Eu achei muito bonito a preocupação dela de cuidar daquele presente que os pais dela deram a ela que era a vida, realmente a vida é algo muito precioso e só temos uma por isso temos que saber cuidar bem dela aproveitando cada minuto com as pessoas que estão do nosso lado e que nós ama e a gente ama.”

**M.V.S.:** “Bom os capítulos seguintes meche muito com o nosso emocional vemos Maria recordar de tudo! Quem leu o livro sabe que a Barbuda tinha nos dito que Maria tinha se esquecido do seu passado. Eu já acho que Maria só tentado esquecer só que apartir do momento em que ela começou a andar na corda isso fez com que suas lembranças voltassem sendo elas boas ou ruins. Esses capítulos mecheram muito comigo descobrir como eram os pais de Maria, descobrir como se conheceram ai que vem aquele ditado que diz que os opostos se atraem.”

**M.A.M.:** “O que chamou minha atenção nos capitulos 7 e 8 e que Maria estava vendo a historia dos pais dela que como eles eram diferente um do outro mais como o amor deles eram bonito mesmo Marcia sendo rica e tinha de tudo bom e do melhor em sua vida e mesmo assim descidiu ficar com o pai de Maria Marcelo sabendo das condições dele que não eram boas sempre teve uma vida muito pobre [...] foram felizes e esse amor deles transformou em vida eles tendo uma filha e essa filha é Maria e foi bonito como ela viu a historia dos pais dela e como ficou emocionada [...] ela foi uma vida feita atraves desse amor.”

Para uma outra parte da turma, foi o comportamento preconceituoso de D. Maria Cecília Mendonça de Melo em relação ao Marcelo que chamou a atenção e gerou indignação.

**G.N.S.:** “Bom, a parte que mais me chamou a atenção foi a parte que a Marcia fala que ama o Marcelo e discute com a mãe, e discutia, discutia. E a mãe dela a Dona Maria Cecília Mendonça de Melo falou para ela que iria pagar muito para ele esquecer o que ele sentia pela Marcia. E então ele chegou e ela deu o cheque para ele e então ele pensou e entregou o cheque de volta. Essa foi a parte que mais gostei e me chocou.”

**K.L.M.:** “Na minha opinião a Dona Maria Cecília Mendonça foi muito rude com Márcia e fez muito feio em querer comprar Marcelo para separa-ló de Marcia [...] fez desfeita de Marcelo e além do mais os maridos que ela teve nem foi por amor, foi por dinheiro, todos comprados, coisa feia não é? Ainda bem que Marcelo não aceito e quis ser feliz com Márcia.”

**K.S.A.:** “Oque me chamou atenção foi como a Maria Mendonça de Melo era tão fria sendo que a filha dela era tão feliz com o noivo dela, e ela não tinha necessidade de querer separar eles.”

**L.S.T.** se vale de fragmentos do texto para confirmar sua indignação: “Se teve uma coisa que chamou muita atenção no capítulo 7 foi o que está escrito no trecho que fala: ‘ \_\_ Pronto, chama o teu namorado. Não faz mal que ele suje o tapete de tinta: é só ver o cheque que ele vai logo esquecer a paixão por você.’ A Dona Maria Cecília Mendonça de Melo é o tipo de pessoa que acha que o dinheiro compra tudo, e às vezes acaba comprando mesmo algumas pessoas, só que tem coisas que ele não compra que é o amor, talvez uma amizade verdadeira e até mesmo um abraço que vem do fundo do coração e faz toda a diferença.”

Entretanto, especialmente a partir desses capítulos, que enfatizam o espaço onírico no qual se desenvolve a trama e a linguagem toma dimensões simbólicas ainda mais plurissignificativas, alguns alunos demonstraram dificuldades para lerem além da literalidade.

**E.M.O.:** “O que chamou minha atenção foi, como o bebê nasceu no barco, sem nem ter médico e enfermeiro [...] Como o circo pode tá dentro do quarto, isso parece impossível, nem imagino como uma moto pode caber dentro de um quarto, e como pode caber um monte de pessoas num quarto só [...] mas como ninguém, via maria, ninguém via e nem ouvia maria [...]”

**I.L.M.:** “Achei meio confusa a história de Marcia e Marcelo [...] eles eram os pais de Maria, tanto que depois Maria descobre isso.”

**M.E.O.:** “O que também me chamou atenção foi a historia da Maria, bem estranha! Porque cada vez que virava a vela era uma parte da historia dela.”

**M.K.V.:** “O mais estranho que achei foi que Maria nunca conseguia abrir a porta vermelha. E quando ela consegue abrir a porta ela escuta palmas e a banda tocando novamente.”

Essa dificuldade se manifesta também por meio de equívocos de leitura presentes nos textos escritos:

**B.A.R.:** “Eu não gostei que a Maria saiu sem avisar a ninguém, porque todos ficaram preocupado. E ela pulou do andaime e poderia se machucar e ela foi pra rua escondindo e se homem que estivesse dormindo pegasse ela ninguém nem ia saber que ela tinha sumido.”

Nenhuma parte do texto afirma que Maria foi para a rua ou que ficaram preocupados com seu sumiço, justamente porque nesses capítulos os episódios acontecem no espaço das suas memórias.

**D.C.S.:** “Eu queria como a Maria viajar de barco. Maria também sonhava com a areia do mar, e com o cheiro da areia do mar.”

D.C.S. se envolveu com o texto a ponto de evadir do que estava expresso na sua tessitura. No texto não consta esse episódio de Maria sonhar com o mar.

É importante destacar que, ao longo do desenvolvimento do trabalho, grande parte dos participantes continuava não entregando-me as atividades de escrita subjetiva propostas para casa e, ao mesmo tempo, se sentiam tímidos para exporem suas dúvidas em aula; por isso, só pude constatar algumas dificuldades de leitura tardiamente, quando me entregaram seus textos escritos. Poucos integrantes da turma interrompiam o momento de leitura compartilhada ou até mesmo esperavam a conclusão da leitura do capítulo para trazerem questionamentos cuja discussão pudesse cooperar para suas interpretações leitoras.

Em função desses atrasos na entrega dos textos que comporiam as antologias de leitura, precisei destinar momentos das aulas para que eles pudessem atualizar os trabalhos propostos. E isso atrapalhou o momento especial destinado à troca de recepções, que acabou, a partir do capítulo 7, acontecendo de forma mais contundente após a conclusão da leitura integral do livro.

Apesar desses entraves ao longo do nosso percurso, a leitura compartilhada dos capítulos 7 e 8 foi uma das que mais empolgou a nossa turma e deixou-os curiosos para descobrir os mistérios de Maria e de *Corda Bamba*.

Durante a quinta atividade, que trazia diferentes opções de interação subjetiva com os capítulos 9 e 10, a maior parte da turma escolheu a alternativa de trabalho que propunha uma avaliação crítica da festa e do presente dado à personagem Maria pela avó. As transcrições

abaixo trazem evidências de implicação no texto através das quais podemos perceber o desconforto dos leitores diante da insensibilidade e petulância da antagonista:

**C.R.T.:** “A festa foi exagerada! Tinha muita comida, brinquedos e outros... Tinha só duas pessoas não precisava daquilo tudo e ainda por cima ela deu uma velha a Maria e quando a velha viu aquilo tudo se espantou e ficou só olhando pra mesa enquanto contava as história, e no fim, a velha morreu de tanto comer! então a festa foi horrível com toda a certeza.”

**D.A.O.:** “Eu achei muito errado o presente que a vó de Maria deu para ela, a avó acha que todos podem ser comprados, assim como ela fez com os maridos dela. Pois ela usou de maldade se aproveitando da situação da velhinha.”

**E.M.O.:** “O presente que dona maria cecilia deu pra maria não era legal, aonde se viu da uma pessoa para uma criança, isso é um absurdo, ela podia dar uma bicicleta ou uma boneca, mais não uma senhora, ela podia ser presa por compra uma senhora [...]”

**K.L.M.:** “Eu achei muito desnecessário o presente dado para Maria, podia ser uma boneca, uma barbie, casinha de brinquedo, etc... Mas uma pessoa? quem que dar uma pessoa de presente para neta? Podia dar algo de valor até uns brincos bonitos, uns pares de sapato. Ela acha que pode comprar todos com seu dinheiro acha que todos tem valor, só porque ela não tinha uma condição boa ela desidiu compra-la, achei isso muito errado.”

**K.M.C.:** “A festa foi muito ruim por dois motivos, um deles foi por que só tinha duas pessoas a Maria e a Dona Maria Cecília Mendonça de Melo, o outro foi por causa do presente que a Dona Marília Cecília Mendonça de Melo deu para Maria. O presente era uma velhinha, ninguém da uma pessoa de presente. A velhinha morreu de tanto comer, tadinha, parecia que ela estava sem comer a um ano.”

**L.E.S.:** “Acho que a Maria não acho certo a vó dela compra uma pessoa, por que pessoas não são compráveis, e eu achei isso muito errado.”

**L.S.T.:** “Bom primeiro eu achei de muito mal gosto o presente que a Dona Maria Cecília Mendonça de Melo deu à Maria onde é que já se viu comprar e dar de presente uma pessoa pra uma criança, como se a pessoa fosse um objeto que tipo de pessoa ela está dando de exemplo à

neta, que quem tem dinheiro pode fazer tudo que quiser e comprar tudo até mesmo pessoas, que tudo que importa para as pessoas é o dinheiro. Essa mulher é horrível, ela acha que o dinheiro compra tudo, que todo mundo sempre faz coisas esperando algo em troca, pra ela as pessoas não tem valor. Ela precisa entender que o dinheiro não é tudo e que todos querem ser respeitados.”

**M.V.S.:** “Alguém avisa a D. Maria Cecilia Mendonça de Melo que festa de criança tem que ter criança e não um bando de bichos de pelucias, e esse presente, gente, quem compra uma pessoa, ela está sendo uma pessoa hipocrita que só pensa em dinheiro acha que por ter dinheiro as pessoas são obrigadas a atender o seu pedido agora e nesse momento. Eu acho que está bem claro que eu estou começando a criar um ranço na história.”

**M.A.M.:** “[...] pra começa a vó da menina sabe nem da uma festa pra criança como uma criança vai aproveita a sua festa se nem criança tem nela pra menina brinca [...] Poderia ter falado com a menina qual tema que ela queria ou ser pelo menos a vó chama-se alguma criança [...] Como uma pessoa vai da como presente uma outra pessoa essa mulher não tem senso do ridiculo [...] isso e escravidão porque nunca vi comprar uma pessoa mesmo a pessoa aceitando [...] tá tratando o ser humano como um objeto.”

**R.S.G.:** “Eu achei que o presente da avó da Maria foi muita maldade por que ela deu uma pessoa como se fosse objeto comum, como bola, boneca ou casinha de brinquedo. Seria muito melhor se ela desse esse tipo de presente à Maria.”

A empatia dos adolescentes em relação aos dramas vivenciados tanto por “Maria” quanto pela “Velha da História”, somada aos conhecimentos de mundo acumulados por eles acerca de festas infantis e aos valores que prezam numa convivência interpessoal respeitosa, reforçou ainda mais a identificação negativa com a personagem “Dona Maria Cecília Mendonça de Melo”. Dito em outras palavras, ao desrespeitar as personagens da trama com comportamentos que violavam a dignidade humana, desprezavam a voz da criança, a antagonista desrespeitava por extensão os princípios compartilhados pelos sujeitos leitores e isso foi motivo para que todos da turma a rechassem. Conforme afirma Rouxel:

No fim das contas, o que está em jogo na identificação, de forma mais ou menos inconscientemente, é a própria identidade do sujeito. A leitura é sempre uma afirmação de si diante do texto e cada leitura conduz a uma recomposição das

representações e do repertório de valores do leitor. Por meio da identificação, o sujeito descobre a alteridade que está nele mesmo. (2012, p.17)

A sexta atividade, assim como a anterior, oferecia aos participantes diferentes alternativas de trabalho. A mais eleita entre todas foi a elaboração de uma carta a um dos personagens de *Corda Bamba*. Maria esteve entre os destinatários mais escolhidos:

**D.A.O.:** “Maria, eu sei que sua vida está sendo muito difícil sei que você não queria sair do circo que foi muito difícil você morar com sua avó. eu sempre mandarei cartas assim como essa que estou mandando agora [...] Eu desejo que você seja muito feliz e continue com esse desejo de trabalhar no circo e esse amor de andar na corda bamba.”

**D.C.S.:** “Maria eu acho que você devia falar mas com as pessoas e com a Dona Maria Mendonça Cecília de Melo, também eu acho que você não devia ficar muito quieta e nem ficar olhando muito para fora em vez disso você devia pedir para a sua vó te levar para fora, e você pode conhecer outras crianças [...]”

**J.V.R.:** “Maria eu sei que sua vida está difícil mais você supera, não fique triste aguenta firme, sua vida vai melhorar, você vai voltar pro circo. A relação entre você e a sua avó vai melhorar, e só entender o lado dela, aos poucos vocês vão se aproximando, fique bem.”

**L.E.S.:** “Maria... As coisas difíceis vêm para o nosso aprendizado, as vezes vai ser complicado mas tem que superar, você é uma criança muito forte e corajosa.”

**R.S.G.:** “Olá, Maria como vai você? Você é muito boa em se equilibrar na corda deve ser muito difícil fica lá no alto e ao mesmo tempo andando, meu Deus consigo nem pensar eu no seu lugar. Foi muito bom conhecer você Maria, adeus.”

D. Maria Cecília Mendonça de Melo também esteve entre os principais destinatários dos participantes, ansiosos para frear o seu comportamento autoritário e insensível:

**E.M.O.:** “Dona Maria Cecília Mendonça de Melo, você tem que ser legal com os outros, não pode ser chata, você é mandona você tem que ser mais engraçada, não pode ser arrogante [...] eu te mandei essa carta pra te dizer isso você tem que ser mais gentil e amigável com os outros.”

**K.S.A.:** “Dona Maria Cecilia Mendonça de Melo eu queria dizer pra você ser menos fria, menos chata, menos rabugenta com todos, você devia ter mais paciência, ser mais cauma tirando isso eu concordo de você não deixar a Maria sobir na corda bamba [...]”

**L.S.T.:** “Oi, tudo bem com a senhora Dona Maria Cecília Mendonça de Melo estou escrevendo essa carta para dizer à senhora que eu não gosto e nem outras pessoas devem gostar também, muito do jeito da senhora de agir com as pessoas, pra falar a verdade eu acho a senhora arrogante e egocêntrica, acho que a senhora poderia tentar mudar seu jeito de agir, tentar ser gentil, paciente, menos chata, se importar com as pessoas e com os sentimentos delas, não custa nada é só tentar. Ficarei feliz se a senhora tentar ser uma pessoa melhor e conseguir mudar. Beijos!”

Embora Foguinho seja um personagem que pouco aparece na história, seu comportamento chamou tanto a atenção de alguns participantes, que ele é também tomado como destinatário das cartas.

**C.R.T.:** “Oi! Foguinho devo lhe dizer que no começo você era o personagem que eu mais gostava mas você perdeu espaço para a Maria. Achei legal você querer ser mágico e também achei engraçado você engolir fogo porque ninguém faz isso mas isso não é bom para a sua saúde então se esforce mais para ser mágico.”

**K.M.C.:** “Olá foguinho, está tudo bem aí? como está a Maria, o circo e o resto do pessoal? Como está o trabalho aí? estão precisando de algo? e o casamento, quando que vai vir filhos? Kkkk”

**R.G.C.:** “Aí foguinho eu gostei muito do seu personagem quando você cospe fogo, quando você engolhe, o fogo quando você fazia mágicas para as crianças, quando você encinava a Maria andar na corda, quando fazia palhaço no circo e como a barbuda também você e muito legal.”

Essa atividade propiciou aos alunos se sentirem ainda mais coautores do texto, interferirem nele, externarem ao personagem escolhido aquilo que estava em seu íntimo e precisava ser dito, permitindo-lhes, assim, uma satisfação catártica que possivelmente deixaria marcas duradouras em sua memória, reforçaria os vínculos afetivos com o livro.

Curiosamente, após a leitura do décimo primeiro capítulo, *Tempos de chuva*, no qual Bojunga nos apresenta o clímax da obra e nos revela os segredos sobre os pais de Maria, os estudantes se mantiveram em silêncio por longos segundos, suas expressões faciais, os olhares marejados demonstravam a tristeza sentida por empatia à Maria. Expressões como: “Que triste!”, “Tadinha”, “Coitada” foram ouvidas na tarde desse dia.

Embora o último capítulo do livro, *Portas Novas*, traga uma mensagem positiva sobre as formas de lidar com a perda, apenas uma estudante demonstrou nos textos escritos desconforto com o desfecho da história:

**M.V.S.:** “Eu irei falar sobre o final do livro, para mim ele foi muito decepcionante [...] o livro inteiro faz sempre a gente se emocionar [...] e o final para mim foi um final insignificante [...] nada motivador, nada sentimental [...] nada afetuoso [...] foi totalmente diferente do que o livro transmitiu o tempo todo.”

A discussão sobre o desfecho da história foi então levada para o grupo durante a troca de recepções. Os poucos estudantes que se manifestaram admitiram ter achado o final triste, porém demonstraram certo conformismo com isso. Os olhares dos que se mantiveram em silêncio também demonstravam essa mesma impressão. Talvez essa tristeza resignada nas diferentes formas de expressão dos estudantes possa ser interpretada como uma identificação, empatia, com os dramas vivenciados pela personagem Maria e sensação de impotência frente às intempéries do destino. Apenas a mesma menina que já havia demonstrado descontentamento por meio dos registros ratificou de forma mais calorosa não ter apreciado o desfecho trágico de Maria. Aproveitei então o momento para trazer à tona discussões acerca dos assuntos abordados pela ficção, que nem sempre nos reserva finais felizes, como aqueles com os quais muitos estavam acostumados, mas também toca em assuntos desconfortantes, que removem nossas feridas e, dessa maneira, como propõe Candido (2011), nos humaniza. Certamente, nesse dia, muitos sentiram suas dores confidenciais, expurgadas e, assim, mais acolhidos ao espaço escolar.

O pouco contato que a maior parte dos participantes vivenciou com a literatura ocorreu através dos contos de fada clássicos, comumente apresentados às crianças. Em função disso, podemos afirmar que eles estavam habituados com histórias de finais felizes, previsíveis. Nesse sentido, oportunizar o contato com *Corda Bamba* foi uma forma de redirecionar seus olhares para outras perspectivas literárias; desafiar suas formas de interação com os textos; quebrar suas expectativas e, assim, ampliar seus repertórios leitores.

Em suma, pude observar, ao longo desse percurso de leituras, escritas e partilhas, que uma das principais dificuldades de alguns alunos era concentrar-se nos momentos da leitura compartilhada, de manter o fôlego para avançar nas páginas, embora demonstrassem curiosidade para saber o desenrolar da trama. Inicialmente, resistiam, perguntavam se faltava muito para terminar a leitura prevista para o dia. Contudo, à medida que foram se envolvendo com a história, conseguiram concentrar-se um pouco mais e até mesmo transitar do papel de ouvintes para leitores da história.

Uma pequena parte da turma demonstrou bastante entusiasmo com a ideia de ler em voz alta para os colegas, inclusive se preparou previamente em casa para realizar uma leitura performática e emocionante.

Além dessas observações, constatei que grande parte dos participantes não conseguiu superar a timidez e o receio de compartilhar oralmente suas recepções, mesmo sendo encorajados a isso. A participação voluntária surgia sempre entre os mesmos alunos. Entretanto, todos demonstraram sentir-se confortáveis para expressar o próprio envolvimento subjetivo nas atividades de escrita. Constatei também que a maioria apresentou algum grau de dificuldade para compreender a linguagem plurissignificativa e sofisticada de Bojunga; e que nenhum deles demonstrou perceber, espontaneamente, a crítica social por detrás dos recursos simbólicos da autora. Tais comportamentos podem ser justificados pelas fragilidades leitoras do grupo, reconhecidas inclusive por alguns discentes durante a construção de suas antologias de leitura:

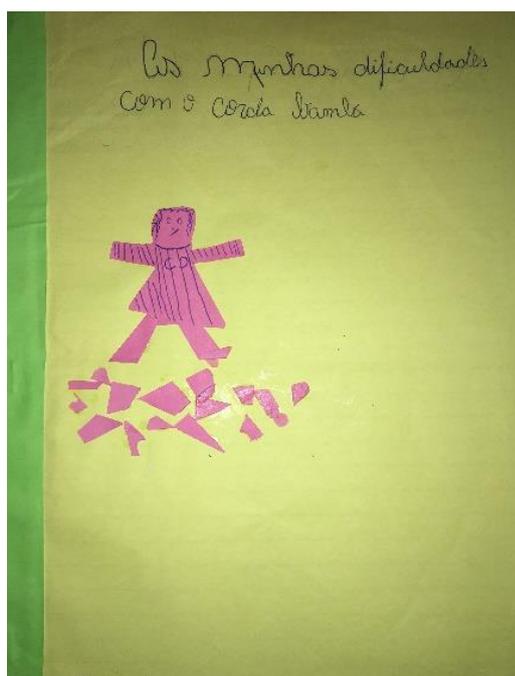


Figura 3 – capa da antologia de R.S.G.

R.S.G., um dos estudantes que apresentava sérias dificuldades de leitura e de escrita, além de problemas de disciplina e distorção série-idade, demonstrou grande resistência em participar das atividades propostas. Entretanto, com o trabalho de fortalecimento da sua autoestima, muita persistência docente e apoio de alguns colegas de classe, ele concluiu as atividades propostas. Quando conversamos sobre as dificuldades enfrentadas, ele confidenciou-me que raramente lia o livro individualmente, pois precisava ajudar o pai na obra; que sentia dificuldade para concentrar-se, pois a trama da história não apresentava muitos episódios de ação, seus favoritos, e para compreender a linguagem, segundo ele, confusa em alguns momentos.

**L.A.:** “Minha experiência com o livro *Corda Bamba* é que eu tive um pouco de dificuldade pra entender algumas coisas, quando era pra ler em casa individual eu não lia muito [...] na leitura coletiva na escola eu conseguia entender porque todos interagiam dizia o que entendeu e tudo mais.”

**L.S.T.:** “Quando a leitura era individual tinha algumas coisas que a gente não entendia, mas a leitura compartilhada era muito legal e mais interessante porque tinha coisas que a gente entendia melhor.”

**M.K.V.:** “Individualmente, eu não entendi muito as coisas do livro, entendi mais com a turma (lendo na sala de aula com a professora e os colegas).”

À medida que fomos compartilhando nossas recepções, os alunos que apresentaram dificuldades foram se beneficiando das leituras dos colegas que haviam elaborado a própria recepção com mais autonomia. Chamou-me a atenção que um comentário feito por um participante contribuiu significativamente para iluminar a compreensão leitora dos demais aprendentes. G.N.S. explicou-nos que as portas que Maria abria representavam suas lembranças. Depois desse comentário, bastante elucidativo, vários trabalhos continham a metáfora “das portas”. Isso se evidencia na sétima atividade, realizada logo após a conclusão da leitura de *Corda Bamba*, cuja proposta era a reinvenção tanto do título quanto da ilustração do livro.

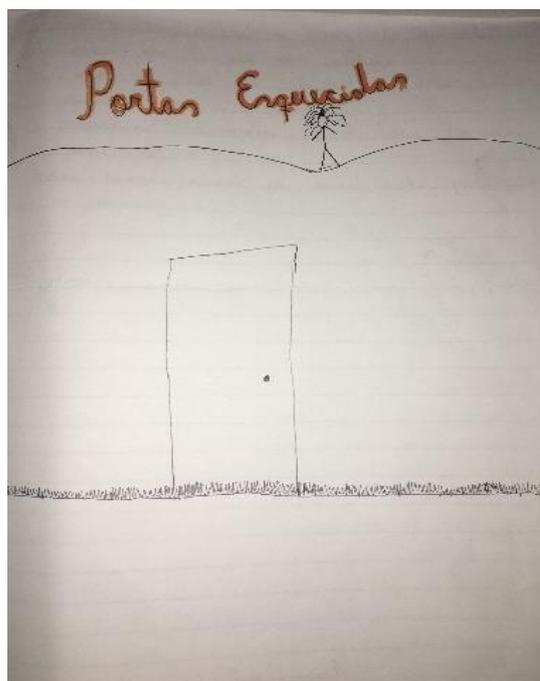


Figura 4 – página da antologia de B.N.B.



Figura 5 – página da antologia de G.N.S.



Figura 6 – página da antologia de K.M.C.

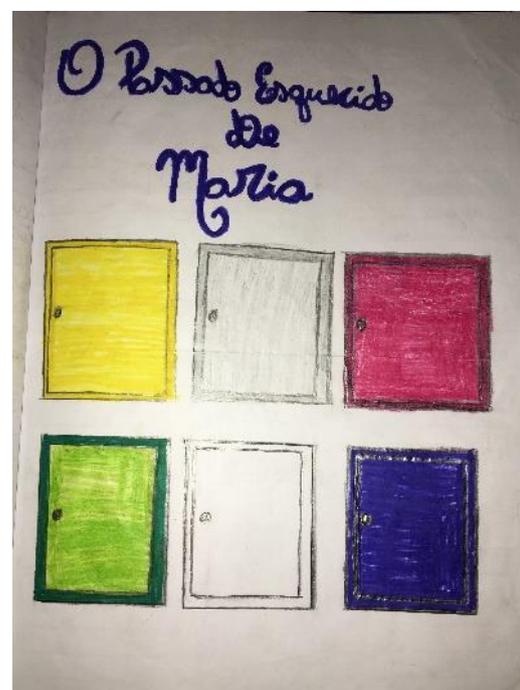


Figura 7 – página da antologia de K.S.A.

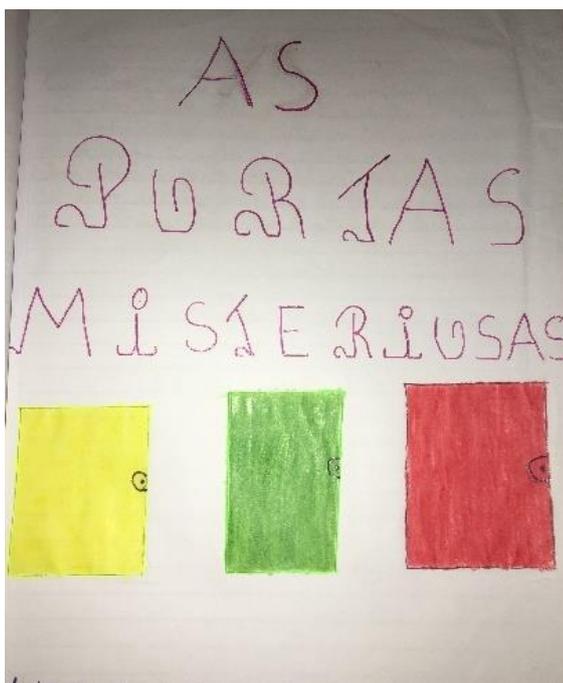


Figura 8 – página da antologia de M.K.V.

Cabe destacar que, ao longo do nosso itinerário pedagógico, em vez de revelar-lhes abertamente minhas impressões subjetivas de leitora mais experiente, apenas os instigava a alcançarem a própria recepção recorrendo às pistas expressas na materialidade do texto e, dessa forma, estimulava a construção dos *saberes metaléxicos* (ROUXEL, 2013a). Também procurava trazer à tona questões provocativas, que nos possibilitassem discutir e resolver, com discrição e senso democrático, os equívocos de leitura identificados nas produções escritas. Optei por esse caminho, pois não queria tendenciá-los, tampouco tirar-lhes a autonomia para alcançarem os próprios sentidos e sentirem-se orgulhosos por isso (COLOMER, 2013).

Porém, após a conclusão da leitura da obra, compartilhei com a turma um pouco mais das minhas recepções individuais, de forma implicada e distanciada; propicieei aos estudantes reflexões acerca dos elementos da narrativa presentes em *Corda Bamba* (personagens, narrador, enredo, tempo e espaço); apresentei-lhes informações biográficas sobre Lygia Bojunga, recomendei-lhes a leitura de suas outras obras; propus a leitura compartilhada das demais partes do livro (capa, contra-capas, orelhas).

A fim de possibilitar aos estudantes perceberem a riqueza de elementos simbólicos presentes em *Corda Bamba*, propus discussões referentes à linguagem carregada de sentidos, dos recursos metafóricos presentes no texto, que exigiam percepções além do nosso senso comum. Além disso, provoqueei discussões que os levassem a perceber o engajamento de

Bojunga com diferentes problemas sociais, que atravessam gerações e ainda estão presentes na nossa realidade. Enfim, compartilhei com eles, de modo desafiador e instigante, impressões que até então eles não haviam construído sozinhos.

Nesse sentido, o momento de compartilhar a leitura com os colegas de turma e com a professora foi essencial para ressignificar os percursos empreendidos na elaboração do sentido, estimular a leitura além da literalidade, trazer à tona os conhecimentos de mundo elaborados de forma individual e coletiva, nos constituir como uma comunidade interpretativa que toma as recepções individuais como ponto de partida para a ampliação dos horizontes leitores.

A oitava atividade, cuja proposta era a construção da capa da antologia de leituras, nos evidencia que a maioria dos participantes, ao tomar consciência do significado dos elementos metafóricos presentes na obra (corda, barco, chuva, portas, janelas, circo) através da mediação docente, os incorporou ao próprio trabalho através de imagens. Assim, podemos perceber nas ilustrações a seguir momentos nos quais as recepções confluem e trazem indícios do progresso dos estudantes na compreensão dos elementos simbólicos elaborados por Bojunga:

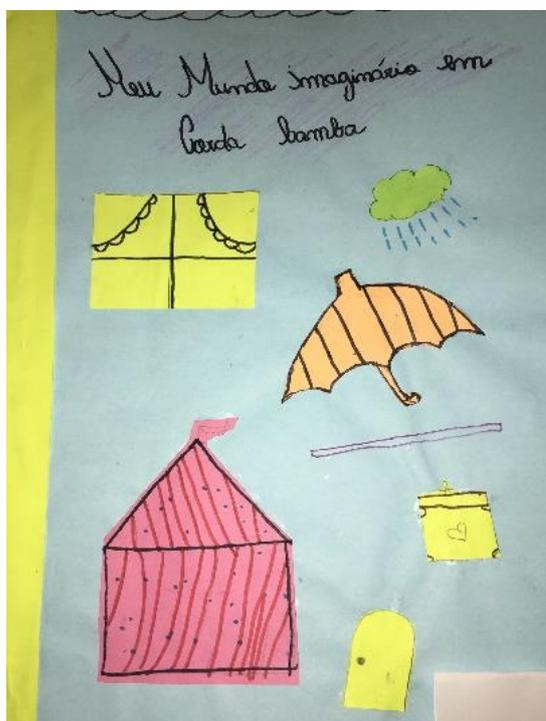


Figura 9 – capa da antologia de D.A.O.



Figura 10 – capa da antologia de K.S.A.

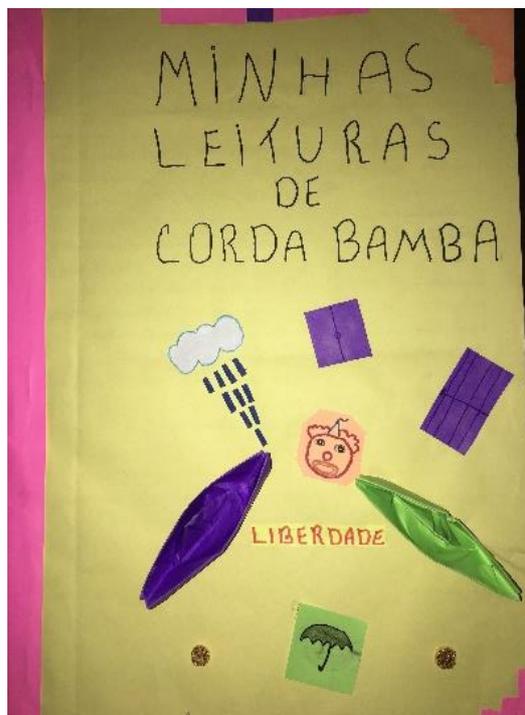


Figura 11 – capa da antologia de L.A.

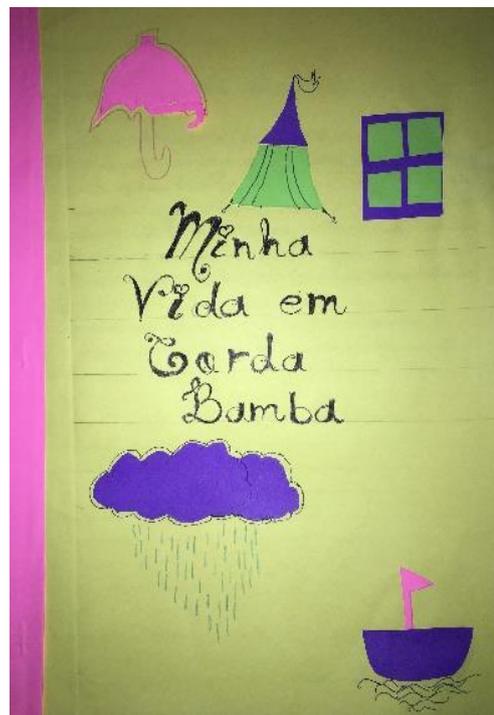


Figura 12 – capa da antologia de L.S.T.



Figura 13 – capa da antologia de M.A.M.

As capas de L.S.T. e M.A.M. chamaram a minha atenção especialmente por causa do título. Quando as questioneei sobre a escolha, ambas apresentaram respostas semelhantes, confidenciaram-me que se identificaram com os dramas vivenciados por Maria, pois em algum momento da vida passaram por sofrimentos semelhantes aos dela.

Enfim, concluir a leitura de um livro integral de cerca de 150 páginas com uma turma e a partir dele incentivar a elaboração de vários textos subjetivos não foi nada simples, desde o início. A começar pela dificuldade de se conseguir a quantidade de exemplares correspondentes ao número de estudantes, seguida de outros obstáculos comumente presentes no cotidiano, como: interrupções das atividades para mediar conflitos de convivência na turma; solicitações para realização de projetos que cooperem para suprir lacunas da educação familiar e desviarmos dos conteúdos previstos no currículo da disciplina; necessidade de prover recursos que possam tornar as aulas mais atrativas; carência no quadro de professores e de funcionários, em função da qual precisamos, muitas vezes, assistir mais de uma mesma turma ao mesmo tempo, entre outros já apontados na seção “Contexto de pesquisa”.

Cabe mencionar que precisamos de cerca de um bimestre inteiro para ler a obra integralmente e a partir dela elaborarmos as antologias de leitura.

Apesar de todos os percalços vividos no decorrer desse itinerário pedagógico, percebi inúmeros progressos no comportamento leitor da turma, de modo geral. Vi estudantes acostumados com leituras de recortes de textos, com sérias dificuldades de concentração, se permitirem envolver na leitura integral de uma narrativa longa, que requer fôlego de leitura. Deparei-me com jovens que, mesmo com todas as dificuldades de leitura e de escrita, se dispuseram a embarcar numa rotina cuja demanda de atividades de leitura e escrita era muito mais intensa do que aquela com a qual estavam habituados; muitos resistiam, se sentiam cansados, mas todos que mantiveram-se assíduos nas aulas e participaram da pesquisa realizaram, após muita insistência e flexibilização dos prazos de entrega, todas as atividades propostas. Vi meninos e meninas com a autoestima abalada em função de problemas de distorção série-idade, associados a sérias dificuldades de leitura e de escrita, interagirem com a obra literária proposta de forma muito emocionante. Surpreendi-me com adolescentes bastante resistentes à leitura renderem-se aos seus encantos e ampliarem o quantitativo de livros lidos anualmente. Vi alguns poucos estudantes envolverem-se tanto com o nosso percurso de leituras, escritas e partilhas, a ponto de pedirem-me para realizar atividades de escrita subjetiva além das que foram propostas. Vi algumas meninas deixarem de aproveitar o recreio para lerem. Deparei-me com uma jovem que não frequentava a escola, passou a frequentar e realizou todas as

atividades propostas. Surpreendi-me com jovens que fascinados com o livro *Corda Bamba*, fascinaram também outras pessoas fora da escola, com as quais dividiram a leitura.

Seguem alguns depoimentos dos estudantes sobre a experiência de leitura de *Corda Bamba*:

**A.S.A.:** “Bom, minha experiência de ler o livro corda bamba foi muito boa, me interessei bastante pela história, achei muito emocionante, fiquei bastante curiosa para ver o que iria acontecer.”

**B.A.R.:** “O livro ‘Corda Bamba’ me marcou porque ele é cheio de aventuras, experiências, descobertas e muitas coisas legais e tem uma coisa que eu gostei muito que foi a Maria ela tem uma postura muito forte.”

**I.L.M.:** “O livro corda bamba foi muito interessante porque meus amigos só falava desse livro gostei muito da historia da Maria, não gostava dela no começo, mas percebi que era uma pessoa muito legal porque ela gostava de fazer aventura.”

**K.L.M.:** “Eu não gostava de ler muito, mas o livro ‘Corda Bamba’ me incentivou a ler vários outros livros. No começo eu não entendia muito o ‘Corda Bamba’, mas lendo junto com a professora e a sala me ajudou muito a entender. Meus livros lidos aqui na sala foram ‘Sherlock Holmes, o signo dos quatro’, ‘A droga do amor’ e ‘Sherlock Holmes, o cão dos Baskervilles’, o que mais me marcou foi Sherlock Homes, o signo dos quatro porque a história tem bastante suspense e mistério.”

**M.V.S.:** “O livro de Lygia Bojunga ‘Corda Bamba’ me marcou pela sua forma de nos entreter na história. Eu vou ser sincera, não aguentei e li o livro todo [...] porém ler com a turma foi bem melhor, por ser aquela, coisa de grupo, ler com eles é melhor!”

**L.S.T.:** “Eu não gostava muito de ler, então o livro ‘Corda Bamba’, me incentivou. Se teve uma forma que ele me marcou foi através da história da Maria, porque ela sofreu uma perda [...] Tiveram 3 livros que eu li através da escola como incentivo da professora, foram Bisa Bia, Bisa Bel; Os Aventureiros da Terra Encantada; e o Médico e o Monstro. O que mais me marcou foi, “O médico e o monstro” porque é uma história de mistério. Teve um livro que eu li fora da

escola ‘Lírios de sangue’ eu amei esse livro porque conta a história de uma médica e de pessoas que podem morrer, mas mesmo assim não se desesperam.”

**M.E.O.:** “Minha leitura em Corda Bamba foi incrível. A parte que me marcou foi a maria olhando pela janela. Essa parte me lembra minha amiga, ela ficava o dia inteiro no quarto dela olhando pela janela [...] Depois de eu ter lido o ‘Corda Bamba’, eu fiquei com vontade de ler outro livro, aí, a professora Andressa me emprestou um livro chamado ‘Hoje tem espetáculo’. Eu li esse livro e a parte que me marcou foi a parte que as crianças brincavam, essa parte me lembra o tempo em que eu brincava na rua com meus amigos.”

**M.K.V.:** “O livro corda bamba me marcou na curiosidade, porque tinha muitas portas curiosas com várias coisas por trás delas.”

Alguns participantes afirmaram em suas antologias de leitura ter emprestado o livro para alguém de fora da escola:

**G.N.S.:** “[...] emprestei para minha prima e ela gostou muito, falou muito bem, ela disse que já virou fã e vai ler todos os livros dela agora.”

**I.L.M.:** “Eu emprestei o livro para minha prima ela falou que o livro corda bamba é muito interessante [...] ela me ajudou muito com esse trabalho que a professora passou.”

**R.S.C.:** “Eu recomendei o livro corda bamba para o meu primo [...] ele leu o livro todo e gostou muito leu o livro todo em 2 dias.”

Alguns participantes confessaram que a obra não deixou marcas expressivas em sua subjetividade:

**A.K.S.:** “Na leitura de Corda Bamba de Lygia Bojunga não me marcou em nada, na experiência individual não tem porque não li em casa, compartilhada foi legal amei meus amigos lendo [...]”

**C.R.M.:** “Corda Bamba não me marcou nada, não é tipo um livro eu vou querer ler de novo, não é um dos livros favoritos, por mais que eu tenha gostado de ler ele. Eu não acho Corda Bamba interessante. Eu prefiro livros de romance, aventura, ação terror e sobrenatural.”

### 4.3.2 Sobre outras venturas e desventuras literárias

Paralelamente ao trabalho com a obra de Bojunga, disponibilizei outros 41 livros para empréstimo à turma. Entretanto, em função dos percalços já mencionados na seção anterior, não consegui manter, conforme planejado, uma regularidade semanal nesses empréstimos, especialmente durante o início do nosso itinerário pedagógico, quando os participantes estavam se adaptando às novas propostas de atividades. Após a conclusão do trabalho com *Corda Bamba*, consegui me organizar melhor para que esses empréstimos ocorressem de forma mais sistemática, semanal.

Durante o trabalho com o livro de leitura comum a toda a turma, percebi que a grande maioria dos participantes não se interessou por outras obras, optou por se concentrar naquela que estava sendo mediada pela professora. Esperava que quando encerrássemos as atividades com *Corda Bamba*, eles se animariam mais para se lançarem a novas leituras, tendo em vista que poderiam escolher o livro com um pouco mais de liberdade, de acordo com seus interesses, e lê-los no tempo que desejassem. Entretanto, uma parte do grupo pegava os livros, mas não mantinha o fôlego para concluí-los e logo devolvia; uma outra parte concluía as leituras, mas não se interessava por novos títulos; poucos se mantinham assíduos na rotina de empréstimos.

A fim de estimular a manutenção do vínculo com os livros literários e a construção dos *saberes sobre os textos* (ROUXEL, 2013a), orientei-os a recomendarem as obras já lidas entre si e para a turma, inclusive, destinei alguns momentos das aulas para isso. Porém, poucos estudantes se sentiram à vontade para as recomendações orais e públicas, pois demonstravam vergonha, insegurança ao falar sobre o livro lido, em geral, se limitavam a descrições sucintas, e frases do tipo “O livro é legal”. A maior parte das recomendações foi realizada de forma mais particular, para o amigo mais próximo, da escola ou de fora dela.

Para incentivá-los a elaborarem recomendações mais atrativas, instigantes, indiquei eu mesma alguns livros, construímos coletivamente uma recomendação de *Corda Bamba*<sup>\*</sup>, que seria apresentada aos convidados no sarau, conversamos sobre a importância de se falar sobre a obra de modo a não revelar os segredos da trama, sobre utilizarmos estratégias que poderiam aguçar a curiosidade do nosso interlocutor. Uma vez apresentadas essas referências, eles foram solicitados a eleger um segundo livro lido ao longo do nosso percurso pedagógico e a partir dele elaborarem uma recomendação escrita, que seria ofertada junto a uma bala a algum dos colegas de turma, durante a atividade “Chuva de Recomendações”, prevista para o nosso sarau.

---

\* A imagem do texto segue em anexo numa dimensão favorável à leitura.

Percebi que a partir das intervenções pedagógicas, os estudantes criaram recomendações mais consistentes, atrativas. Dos 27 participantes, 15 recomendaram livros que eu havia emprestado, 09 optaram por recomendar obras lidas espontaneamente, sem o intermédio da escola, e 03 não realizaram a atividade.

A maior parte dos estudantes demonstrou muito entusiasmo com a ideia de organizarmos um sarau, no qual eles apresentariam o resultado de seus trabalhos não só para os colegas de turma, mas também para convidados que não fizessem parte dela. Cada um poderia levar um acompanhante, matriculado ou não na escola. Essa empolgação ficou evidente no carinho com o qual a grande maioria demonstrou na elaboração dos convites, cuja mensagem foi construída coletivamente, porém, o trabalho artístico foi desenvolvido de forma individual.

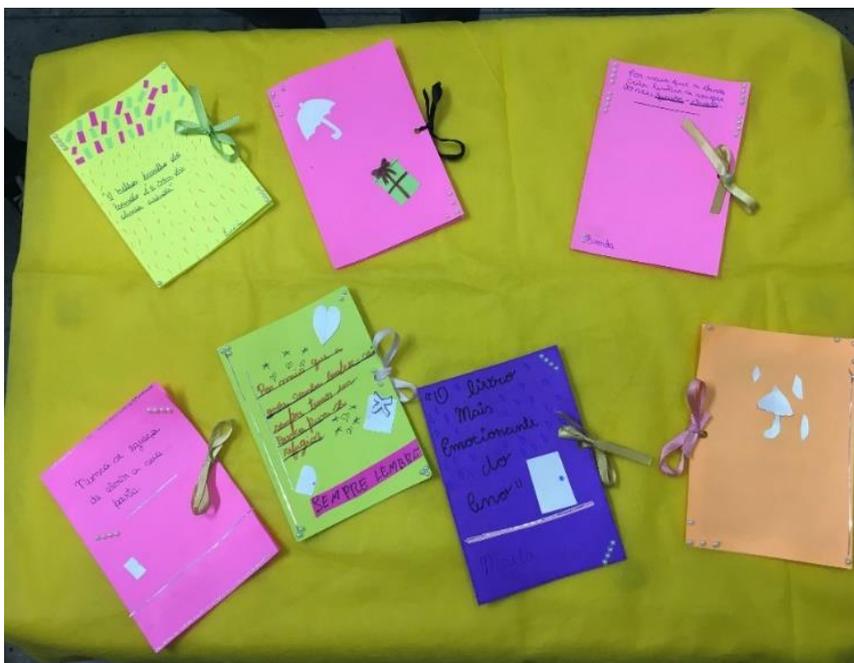


Figura 14 – convites para o sarau

Além disso, não senti dificuldades para escolher os estudantes que se responsabilizariam pelas atividades previstas na pauta desse dia especial, pois muitos se ofereceram espontaneamente para participar de alguma forma da organização e realização do sarau. Os estudantes menos tímidos tomaram frente das seguintes atividades: leitura do poema de abertura, leitura da biografia de Bojunga, recomendação da leitura de *Corda Bamba*. Já os mais tímidos optaram por se responsabilizar pela confecção do cartaz de recomendação, pelo credenciamento, pela arrumação e desarrumação do evento, por servir o lanche, pela entrega das lembranças aos convidados. Entretanto, todos foram encorajados a apresentarem a parte

que julgavam mais expressiva do seu livro e a falarem um pouco sobre a segunda obra lida, durante a atividade “Chuva de Recomendações”.



Figura 15 - Chuva de Recomendações

No dia do evento, grande parte dos participantes demonstrou muita ansiedade nos momentos em que precisaram se pronunciar publicamente, por isso, precisei a todo o tempo estar ao lado deles, encorajando, mediando. Durante a apresentação das antologias de leitura e a atividade “Chuva de Recomendações”, mais da metade da turma optou apenas por assistir as apresentações dos estudantes menos tímidos e mostrar o próprio trabalho de forma mais particular para o amigo mais próximo, para o convidado que havia trazido. Entretanto, o brilho no olhar de cada um dos envolvidos evidenciava o quanto estavam orgulhosos de si mesmos, o quanto tudo aquilo era positivo para a autoestima deles. Os registros dos relatos de experiências, propostos após o desfecho do trabalho e entregues por 26 participantes, também trazem algumas demonstrações das emoções vividas no dia, bem como revelam um expressivo progresso para um curto período na identidade leitora de boa parte dos participantes.

**A.S.A.:** “Um livro que eu gostei muito, inclusive indiquei no sarau, foi o livro ‘Gorki’, muito emocionante a história. O sarau foi muito legal [...] eu nunca tinha participado de algo parecido, minha convidada gostou bastante também. Se tornar um escritor foi uma experiência única, nunca me imaginei escrevendo um livro, estou orgulhosa de mim mesma, com as minhas melhorias.”

**G.N.S.:** “Eu gostei muito do sarau, foi muito legal. Mesmo com eu muito nervoso. Eu fiquei muito nervoso quando fui apresentar até me tremi, mesmo assim eu adorei. Eu me senti um escritor de verdade [...]”

**J.V.R.:** “A experiência de fazer esse livro, então eu não gostei muito nas primeiras folhas, foi um pouco difícil de fazer, eu não entendia muito nos primeiros dias. Mais no final quando eu li o meu livro eu vi que todo aquele trabalho valeu a pena. Eu gostei muito do meu livro. Antes eu odiava ler, mais hoje eu to começando a amar [...]”

**K.L.M.:** “A experiência no sarau foi muito boa, no começo fiquei bem envergonhada mas fui perdendo a vergonha com a ajuda da minha professora Andressa, os meus colegas foram bem legais, os convidados super educados. Fiquei bem feliz porque minha mãe compareceu, lemos Sherlock Home juntas e foi muito boa a experiência. A minha experiência de me tornar escritora foi bem divertido e acho que pretendo fazer isso mais vezes com os livros que estou lendo, só se tiver tempo, não prometo nada... Mas enfim eu amei essa experiência de escritora por algumas semanas.”

**L.A.:** “[...] achei uma coisa legal se tornar escritora do seu próprio livro, posso dizer que não foi tão fácil escrever texto, mas aí é bom que você usa sua menti reflita, pensa o que está errado e conserta.”

**M.V.S.:** “No nosso sarau foi maravilhoso, ver aquelas pessoas vendo o nosso trabalho, nosso suor foi top. Meu irmão até levou um livro para ler, mais com o trabalho começou a deixar de lado, aí a minha colega de classe queria ler e aí eu dei para ela. É diferente saber que as pessoas vendo o seu trabalho, a sua dedicação é fantástica a sensação.”

**M.E.O.:** “Minha experiência no sarau foi muito legal, eu li um poema junto com meu colega [...] li uma parte do meu livro para meus colegas. Minha experiência de se tornar escritora foi

uma surpresa até pra mim, porque eu não gostava de ler, mas a professora me incentivou a ler. Através da leitura eu me tornei uma escritora, to muito feliz por mim. Para mim foi muito difícil escrever o livro. Foi um verdadeiro desafio.”

**M.E.S.:** “No dia do sarau eu gostei [...] ficou tão bonito as pessoas se apresentando [...] todos lendo segurando aquele guarda-chuva enfeitado com aquelas leituras [...] todos se apresentando indo la na frente ler sem ter vergonha. Ficaria melhor se todos tivessem ido ler mas eu gostei. Eu gostei de ler com a turma. Eu não gosto de ler, mas eu achei curioso e resolvi ler com a turma.”

**J.V.R.,** uma das estudantes que havia afirmado no início do nosso itinerário pedagógico “No ano passado nunca li nada não, eu não gosto de ler.” Na última proposta de atividade escrita demonstrou que suas relações com os livros começaram a mudar positivamente através do encontro com um livro que propiciou muitas identificações: “Eu li um livro que eu me apaixonei que foi o PS bejei. Mana que livro bom, depois que eu li esse livro eu queria ler mais livros. O livro PS bejei, ele simplesmente é muito bom, ele tem umas partes que eu me identifiquei muito. Eu simplesmente amei, amei o livro. Fora da escola eu li o ‘Garota de treze’ esse livro também é muito bom, mais eu ainda não terminei de ler, fala sobre a adolescencia, mentiras e também sobre a verdade.”

Quanto ao troca-troca de livros, nenhum dos alunos, nem dos convidados, levou um título para participar da atividade, por isso, ela não ocorreu. Isso evidencia as dificuldades que a comunidade local enfrenta em relação à aquisição de obras literárias.

Dos 27 participantes da pesquisa, 20 compareceram no dia e 15 levaram um convidado. O evento contou com 36 participantes ao todo, dos quais apenas 2 se interessaram pelo empréstimo de livros no dia. Após o evento, alguns estudantes seguiram lendo, especialmente os livros recomendados.

Segue o quadro com o quantitativo de livros lidos por aluno, ao longo de dois bimestres, excluindo *Corda Bamba*:

Quadro 9 – quantitativo de livros lidos por aluno durante a pesquisa

<b>Estudante</b>	<b>Livros retirados através dos empréstimos</b>	<b>Livros efetivamente lidos através dos empréstimos</b>	<b>Livros lidos fora da escola</b>	<b>Total</b>
A.K.S.	01	01	00	01
A.S.A.	02	02	00	02
B.N.B.	02	01	01	02
B.A.R	00	00	00	00
C.R.T.	01	01	02	03
C.R.M.	05	03	03	06
D.A.O.	01	00	01	01
D.C.S	04	01	01	02
E.M.O.	05	05	01	06
F.V.L.	00	00	01	01
G.N.S.	02	00	01	01
I.L.M.	02	01	00	01
J.V.R.	02	02	01	03
K.L.M.	04	03	03	06
K.S.A.	04	03	00	03
K.M.C.	01	00	00	00
L.E.S.	02	00	01	01
L.A.	02	01	00	01
L.S.T.	04	03	01	04
M.V.S.	03	02	10	12
M.A.M.	02	01	02	03
M.E.O.	04	01	00	01
M.E.S.	01	01	00	01
M.K.V.	01	00	00	00
R.S.C.	02	01	00	01
R.S.G.	01	00	00	00
R.G.C.	02	01	02	03

Cabe salientar que esses dados foram coletados ao final do itinerário pedagógico através da listagem por meio da qual controlava os empréstimos e do questionário complementar respondido pelos alunos.

Antes de finalizar o capítulo, é importante mencionar que as atividades de escrita revisadas por mim junto aos alunos foram: os dois textos construídos por eles individualmente, reminiscências leitoras e recomendação de uma segunda leitura, e os dois textos elaborados coletivamente, convite para o sarau e recomendação de *Corda Bamba*. Vale lembrar que os textos subjetivos propostos a partir da obra de Bojunga foram revisados apenas pelos estudantes com o intuito de não melindrar sua espontaneidade criativa e adesão subjetiva. Entretanto, as antologias de leitura elaboradas por eles me serviram também de instrumento para acompanhar não só o seu desenvolvimento literário, mas também o linguístico, pois me permitiam diagnosticar as principais dificuldades de língua portuguesa da turma e tentar organizar o planejamento de modo a ajudá-la a progredir nos aspectos mais emergenciais (coerência, coesão, pontuação, distinção do uso de letras maiúsculas e minúsculas, entre outros, todos trabalhados numa perspectiva discursiva). Nesse sentido, podemos afirmar que o estudo da literatura e da língua portuguesa podem se complementar de forma significativa no espaço escolar.

Enfim, ao longo do nosso itinerário pedagógico, ciente de que é direito do estudante ter acesso à leitura literária na escola, procurei incentivá-los ao máximo a interagirem com obras de literatura, procurando ofertar-lhes não apenas as consagradas pela crítica literária, mas também aquelas que pudessem corresponder aos interesses deles, de acordo com o que haviam sinalizado nos seus questionários e “Reminiscências Leitoras”. Propus ao mesmo tempo uma leitura comum a toda a turma, de forma mais direcionada pedagogicamente, porém, deixei-os também livres para lerem outros títulos. Entretanto, percebi que devido ao histórico frágil de formação literária, a maioria dos jovens ainda apresenta resistência para se lançar aos livros de forma espontânea, individual, necessitando, por isso, de acompanhamento persistente, continuidade de leituras compartilhadas, que os encoraje a desvelarem suas impressões subjetivas, a desrevestirem o universo literário de poder, para que, dessa forma, possam aprofundar ainda mais suas relações afetivas e críticas com os livros. Talvez devido a esse direcionamento mais contundente, *Corda Bamba* tenha sido, dentre todos os livros lidos por eles ao longo dos dois bimestres de 2019, o que mais remexeu o íntimo da maior parte dos participantes.

É importante ratificar que a formação do leitor não ocorre apenas em dois bimestres anuais, é um processo contínuo que se inicia na infância e se prolonga ao longo de toda a vida,

requer investimentos não apenas do professor de língua portuguesa e literatura, mas de todas as instituições responsáveis pela formação letrada do indivíduo. Se ao longo de dois bimestres foi possível mobilizar significativamente as relações de parte dos jovens com os livros, imagine quantos leitores vorazes não formaríamos se o trabalho com a literatura ocorresse de forma mais incisiva desde a infância em diferentes esferas sociais?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os diversos textos que circulam socialmente, os literários destacam-se por reunir uma série de potencialidades que contribuem expressivamente tanto para a formação emocional quanto intelectual do indivíduo, logo, o direito de acesso a eles não deve ser cerceado, considerado devaneio desnecessário e, por isso, perda de tempo. Em síntese, eles trazem em sua essência um acúmulo de saberes que atravessam os diferentes campos do conhecimento, numa perspectiva contextualizada, dialógica, que nos forma sem compartimentar esses saberes de forma artificial; nos apresentam peculiaridades linguísticas riquíssimas que desafiam a inteligência, fecundam as ideias, ampliam o vocabulário e, assim, contribuem para a nossa desenvoltura expressiva; abordam questões por meio das quais experienciamos o autoconhecimento e a alteridade. Com isso, conquistamos cada vez mais autonomia e sensibilidade para desempenharmos os diferentes papéis interativos previstos na vida em sociedade, ora como leitor, que precisa compreender argutamente textos de diferentes níveis de complexidade linguística; ora como falante, escritor, que necessita engendrar as ideias e as palavras do próprio discurso; ora como ouvinte, capaz de escutar atentamente outras vozes e com elas partilhar e ampliar o conhecimento de mundo.

Entretanto, é importante ter em mente que a literatura não constitui apenas um instrumento de aquisição de saberes e comunicação, mas representa também uma porta de acesso aos sonhos, à fantasia, espaço no qual nos encontramos livres para pensar, criar, nos refugiar, nos sentirmos humanamente respeitados, dignos.

A fim de garantir a democratização do direito à literatura, as instituições envolvidas com a educação – Estado, família, escolas, bibliotecas, sociedade civil – precisam unir-se e comprometer-se ética e politicamente com a formação do seu povo. Isso implica na construção de espaços públicos de incentivo à cultura letrada; na revisão de documentos oficiais e de muitos currículos acadêmicos que norteiam o licenciando em Letras; em investimentos urgentes na infraestrutura escolar, na formação continuada; na valorização do magistério; na superação de problemas de analfabetismo e analfabetismo funcional; no desenvolvimento de uma consciência social que impulsione o povo a pleitear pelo direito a uma formação literária consistente.

Em função da insuficiência de diálogos entre os estudos empreendidos acerca do ensino da literatura e as práticas pedagógicas, das intempéries presentes especialmente na rotina de diversas instituições públicas de ensino, muitas escolas têm priorizado a abordagem do texto literário sob um viés ora moralizante, ora analítico, no qual o espaço para a emersão da

subjetividade do leitor na interação com a obra é secundarizado em prol da reprodução de recepções convencionadas, sob o artificial pretexto de garantir “bons resultados” em avaliações. Dessa maneira, perde-se a oportunidade de estimular o estudante a estabelecer vínculos afetivos, críticos e criativos com os livros, de encorajá-lo a empreender esforços para tornar o saber consciente para si mesmo, a vivenciar experiências literárias que possam deixar marcas na subjetividade e, assim, despertar nele o desejo de levar a literatura para a vida.

Nesse sentido, urge que o sistema educacional reveja seus preceitos e a intercomunicação entre suas diversas instâncias hierárquicas - Ministério da Educação, Secretarias de Educação, universidades, escolas, entre outras instituições -, de modo a reconhecer a formação do leitor como um processo coeso que envolve, sobretudo, o contato persistente com a diversidade literária, desde a infância, e a convivência com mediadores em contínua formação literária que, uma vez apaixonados pelos livros, possam mobilizar, através do exemplo, leitores menos experientes a imergirem no universo simbólico e se beneficiarem das mais diversas experiências que ele possibilita.

Para tanto, enquanto profissionais das letras, é preciso que não nos melindremos para desvelar nossas próprias recepções aos alunos, não nos contentemos com leituras cristalizadas, pedagogizantes, tampouco com vertentes que concebem a literatura como apêndice do português. Sabemos que é inevitável, dentro do espaço escolar, tomar o texto literário como ponto de partida para o estudo dos aspectos linguísticos, porém, essa associação não deve apagar um a favor do outro, mas complementar-se de maneira significativa. Cabe destacar que o domínio dos conteúdos formais é essencial para a compreensão e fruição estética das obras, contudo, reduzir o estudo da literatura apenas a isso é desprezar todas as outras potencialidades apresentadas neste trabalho.

Na tentativa de contribuir para a formação de sujeitos leitores, o presente estudo buscou nas contribuições teóricas de inúmeros especialistas em ensino de literatura as bases para a ressignificação da minha prática docente. Assim, ao longo do nosso itinerário pedagógico, por meio da leitura individual e compartilhada de *Corda Bamba*, da troca de impressões singulares sobre o livro, dos empréstimos de títulos diversos, da partilha de recomendações de obras e de tantas outras atividades, procurei estimular os alunos a construir uma autoconsciência leitora, a confrontarem a elaboração da própria recepção com a tessitura textual, a se familiarizarem com a diversidade literária, a experimentarem os distintos papéis previstos numa interatividade discursiva que tinha a subjetividade no seu cerne e permitia-lhes deslocar-se do papel de leitor para o de escritor, de ouvinte para falante.

Como a proposta envolvia a intensificação das atividades de leitura e escrita e a reorganização da rotina das aulas de língua portuguesa e literatura, grande parte dos participantes demonstrou resistência para se adaptar à nova dinâmica pedagógica. Entretanto, durante a mediação das atividades, tive o cuidado de respeitar o desenvolvimento individual de cada um, fazendo com que se sentisse acolhido e confiante para participar das aulas. Em função dos imprevistos surgidos ao longo do percurso, precisei reorganizar o planejamento didático, flexibilizar os prazos de entrega dos trabalhos e até mesmo destinar tempos da aula para que eles pudessem terminá-los e sentirem-se orgulhosos por isso. Dessa forma, todos concluíram a antologia de leituras criada a partir de *Corda Bamba*.

Devido às vulnerabilidades dos perfis leitores em formação, a conclusão da leitura comum a toda a turma, a manutenção da disposição para avançar nas páginas e as interações subjetivas com os livros precisaram de estímulos docentes constantes, que se efetivaram por meio de conversas promovidas em torno das obras, de leituras performáticas em voz alta, da criação de suspense para saber o desenrolar da intriga, de atividades lúdicas, de encorajamento para enfrentar todos os desafios propostos pelos textos.

Através de observações do comportamento da turma em sala e análise das produções escritas, pude constatar que a maior parte dos alunos se sentia mais confortável para desvelar suas impressões individuais acerca das leituras através dos registros, demonstrando timidez e insegurança para expressar-se oralmente. Isso pode ser justificado pela falta de familiaridade com atividades que valorizam a intersubjetividade e até mesmo a oralidade no espaço da sala de aula. Através desses registros, foi possível acessar não só as experiências de entrega afetiva ao texto, como também as dificuldades dos aprendizes em elaborarem a própria recepção, os equívocos de leitura, a autoconsciência em relação a desenvoltura leitora e escritora, o progresso na construção dos sentidos.

O momento de partilha dos sentidos construídos individualmente sobre o texto foi essencial para que os adolescentes fortalecessem, redirecionassem e ampliassem suas perspectivas leitoras. Alguns inclusive confidenciaram em suas antologias que esse momento coletivo foi importante para elucidar partes obscuras do texto, para motivar o desejo de ler. Todos apresentaram progressos na compreensão da linguagem plurissignificativa e engajada de Bojunga. A partir da leitura de *Corda Bamba*, alguns sentiram-se impulsionados a lerem outras obras, entretanto, outros não se sentiram mobilizados a adentrar novas leituras.

As atitudes de resistência aos livros tornaram-se mais evidentes nos momentos em que foram propostas aos alunos as atividades de leitura mais espontânea, que não tinham um acompanhamento docente mais contundente. Isso pode ser constatado durante a realização dos

empréstimos, quando eles podiam ler autonomamente os livros escolhidos de acordo com o desejo pessoal. Nesse momento de maior liberdade, muitos demonstravam preferência por títulos menos volumosos, com mais imagens; outros iniciavam a leitura e abandonavam logo nas primeiras páginas. Contudo, aqueles que se envolveram de forma expressiva com o percurso pedagógico adentraram novas leituras, curtas e longas, inspirados principalmente pelas recomendações trocadas espontaneamente com os colegas.

Como forma de impulsionar novas experiências literárias, foi proposta aos alunos a leitura e a elaboração de uma recomendação escrita de uma segunda obra. Através dessa atividade, foi possível perceber que muitos progrediram de avaliações sucintas, do tipo “o livro é legal!”, para avaliações um pouco mais robustas, que esmiuçavam com mais profundidade as impressões sobre o livro.

Ao comparar os primeiros registros objetivos e subjetivos dos estudantes (questionários e reminiscências leitoras) com os últimos (relato de experiências literárias e questionário complementar), podemos observar um progresso significativo na identidade leitora de boa parte dos participantes, no que tange ao quantitativo de obras lidas, ao reconhecimento dos próprios gostos, ao potencial para apreciar livros de distintos graus de dificuldades e desresvesti-los de medo e poder. Isso ratifica a relevância de intervenções pedagógicas atentas à necessidade de se estabelecer uma rotina escolar favorável a um *Andar entre livros* (COLOMER, 2007), cuja continuidade precisa se manter ao longo de todo o percurso da escola básica, desde as séries iniciais às finais.

Diante do exposto, a presente dissertação espera cooperar para fortalecer os discursos que reivindicam por uma educação literária de qualidade e para corroborar a pertinência de convocarmos a (inter)subjetividade para o bojo das aulas de literatura, tendo em vista que pode contribuir para estreitar as relações dos sujeitos leitores com os livros e, assim, mobilizar o desejo de ler. Uma vez estimulada essa adesão afetiva aos textos, através da mediação conscientemente planejada, é possível partir para leituras mais distanciadas, críticas, de modo a contribuir ainda mais para o aperfeiçoamento das potencialidades leitoras dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

- ABECEDÁRIO com Jorge Larrosa Bondía. Produção do grupo de pesquisas CINEAD/LECAV. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016. 1 vídeo (70min26s). Disponível em: <<https://cinead.org/abecedarios/>>. Acesso em 07 jan. 2020.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, Aracy; BRANDÃO, Heliana e MACHADO, Maria Zélia (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.235-255.
- AIRES, Eliana Gabriel. *A criação literária em Lygia Bojunga: leitura e escrita*. Goiânia: UFG, 2010.
- BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução de Leila Perrone-Moisés. 14.ed. São Paulo: Cultrix, 1977.
- BOJUNGA, Lygia. *Corda Bamba*. Ilustrações de Regina Yolanda. 25.ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2018.
- BRASIL. Lei nº 12.244/10, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 25 maio 2010. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/guest/inicio>>. Acesso em 07 jan. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <[basenacionalcomum.mec.gov.br](https://basenacionalcomum.mec.gov.br)>. Acesso em 02 jan. 2020.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas Cidades / Editora 34, 2002, p.81-90.
- \_\_\_\_\_. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 5.ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011, p.169-191.
- CASTRILLÓN, Silvia. *O direito de ler e de escrever*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. 2.ed. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

DALVI, Maria Amélia; JOVER-FALEIROS, Rita; REZENDE, Neide Luzia de (Orgs.). *Leitura de Literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

DIAS, Ana Crelia. Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido(s). *Cerrados: revista de pós-graduação em literatura*, Brasília, DF, v.17, n.42, p.210-228, 2016.

\_\_\_\_\_; SOUZA, Raquel Cristina. A leitura literária no segundo segmento do ensino fundamental. *Terra roxa e outras terras: revista de estudos literários*, Londrina, v.31, p. 70-81, 2016. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroixa/>>. Acesso em: 03 jan. 2020.

\_\_\_\_\_; SOUZA, Raquel Cristina. O lugar do leitor entre livros e leituras. *Todas as letras*, São Paulo, v.17, n.3, p.109-122, ago./dez. 2015. Disponível em: <[editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/viewFile/8291/5614](http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/viewFile/8291/5614)>. Acesso em 28 jul. 2019.

EVANGELISTA, Aracy; BRANDÃO, Heliana e MACHADO, Maria Zélia (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 50.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 58.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

HOUDART-MÉROT, Violine. Da crítica de admiração à leitura *scriptível*. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard e REZENDE, Neide (Orgs.). *Leitura Subjetiva e Ensino da Literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, p.103-116.

JOUVE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard e REZENDE, Neide (Orgs.). *Leitura Subjetiva e Ensino da Literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, p.53-65.

LAILOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2003.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução de Cristiana Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LEBRUN, Marlène. A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard e REZENDE, Neide (Orgs.). *Leitura Subjetiva e Ensino da Literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, p.133-148.

MACHADO, Ana Maria. *Ilhas no tempo: algumas leituras*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

MARIA, Luzia de. *Leitura e colheita: livros, leitura e formação de leitores*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MAYOR, Ana Lucia Soutto. Notas sobre o silêncio: reflexões sobre o poético no espaço da sala. In: BARBOSA, Luiz Guilherme; MENEZES, Priscila Bezerra de (Orgs.). *Textualidades em aula*. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2016, p.45-57.

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

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

\_\_\_\_\_. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013

\_\_\_\_\_. *Os Jovens e a Leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2010.

PLATÃO. *Mênon*. Texto estabelecido e anotado por John Burnet. Tradução de Maura Iglésias. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2001.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Manifesto por um Brasil literário*. Entrevista concedida a Maria Carolina Trevisan, consultora do Instituto C&A, em junho de 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6vVfeTrSYM8>>. Acesso em: 16 out. 2019.

\_\_\_\_\_. In: Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (Orgs.). *Nos caminhos da literatura*. São Paulo: Petrópolis, 2008, p.158-163.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. *Currículo mínimo 2012: língua portuguesa e literatura*. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://conexao.educacao.rj.gov.br/conexaoeducacao>>. Acesso em: 08 nov. 2019.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; JOVER-FALEIROS, Rita; REZENDE, Neide Luzia de (Orgs.). *Leitura de Literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013a, p.17-33.

\_\_\_\_\_. Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor. Tradução de Samira Murad. *Revista Criação & Crítica*, n.9, p.13-24, nov. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/criacaoecritica>>. Acesso em 08 out. 2019.

\_\_\_\_\_; LANGLADE, Gérard e REZENDE, Neide. *Leitura Subjetiva e Ensino de Literatura*. São Paulo: Alameda, 2013b.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SERRA, Elizabeth (Org.). *A Arte de Ilustrar Livros para Crianças e Jovens no Brasil*. Rio de Janeiro: FNLIJ, 2013.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy; BRANDÃO, Heliana e MACHADO, Maria Zélia (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.17-48.

SOUZA, Raquel Cristina. O diário de leitura no ensino fundamental: considerações iniciais. *Cerrados: revista de pós-graduação em literatura*, Brasília, DF, v.17, n.42, p.181-209, 2016.

SILVA, Ezequiel Theodoro da e ZILBERMAN, Regina. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. 2.ed. São Paulo: Global, 2008.

SILVA, Vitor Manuel de Aguiar e. *Teoria da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

TAUVERON, Catherine. Direitos do texto e direitos dos jovens leitores: um equilíbrio instável. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard e REZENDE, Neide (Orgs.). *Leitura Subjetiva e Ensino da Literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, p.117-131.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VILLARDI, Raquel. *Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

YUNES, Eliane. *A formação do leitor*. Entrevista concedida a Renato Farias no programa Ciência e Letras do Canal Saúde Oficial em 24 de setembro de 2013. Disponível em: <<https://portal.fiocruz.br/video/ciencia-e-letras-formacao-do-leitor>>. Acesso em: 16 out. 2019.

\_\_\_\_\_. *O prazer da leitura*. Entrevista concedida a Leda Nagle no programa Sem Censura da TV Brasil em 24 de julho de 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QPC5Ujld7oA>>. Acesso em 16. out. 2019.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da Recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 2009.

## APÊNDICE

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIOS DE PESQUISA

Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Professora-pesquisadora: Andressa Almeida

Pesquisa: “Da imersão em narrativas literárias às subjetividades desveladas: um itinerário para a formação de sujeitos leitores”

Público-alvo: estudantes da rede pública estadual do 7º ano do ensino fundamental II

### QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Caro/a estudante, conto com a sua colaboração para responder as questões seguintes, cujo objetivo é traçar o perfil leitor da turma, para assim pensar num caminho que possa contribuir para a educação literária.

1. Qual é a sua idade? \_\_\_\_\_

2. Com quais dessas atividades você costuma se ocupar nos seus tempos livres?

( ) Internet ( ) Televisão ( ) Esporte ( ) Leitura ( ) Outra \_\_\_\_\_

3. O que você entende por LITERATURA?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Você gosta de ler? ( ) Sim ( ) Não

5. Cite o nome de um livro e de um autor que te marcou, depois justifique:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Em quais suportes textuais você costuma ler obras literárias?

( ) Não costumo ler ( ) Livros ( ) Internet Outro: \_\_\_\_\_

7. Quantos livros literários você lê em média por ano?

- Nenhum                       De um a dois                       De três a quatro  
 De cinco a seis                       De sete a oito                       Mais de oito

8. Como você tem acesso a livros literários?

- Não tenho facilidade de acesso                       Através de compra                       Internet  
 Empréstimo na escola                       Outro \_\_\_\_\_

9. A leitura literária é uma prática comum na sua família?

- Não                       Poucos parentes gostam de ler                       Alguns parentes gostam de ler  
 A maior parte dos meus familiares gosta de ler                       Todos costumam ler bastante

10. Se você tivesse vários livros à sua disposição, qual escolheria?

- Nenhum  
 O que tivesse mais imagens.  
 O que tivesse poucas páginas de texto escrito.  
 O mais famoso entre os colegas, mesmo que tivesse muitas páginas de texto escrito.  
 O recomendado pela professora, mesmo que tivesse muitas páginas de texto escrito.  
 \_\_\_\_\_

11. Qual é o seu gênero literário favorito?

\_\_\_\_\_

12. Qual é a sua temática favorita?

\_\_\_\_\_

Muito obrigada pela sua participação, ela será muito importante para que eu possa aprimorar cada vez mais a minha prática em sala de aula.

Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Professora-pesquisadora: Andressa Almeida

Pesquisa: “Da imersão em narrativas literárias às subjetividades desveladas: um itinerário para a formação de sujeitos leitores”

Público-alvo: estudantes da rede pública estadual do 7º ano do ensino fundamental II

### QUESTIONÁRIO COMPLEMENTAR

1. Quantos livros você leu através dos empréstimos realizados pela professora, durante a realização da pesquisa? Escreva os nomes dos livros:

---

---

---

---

---

---

2. Quantos livros você leu espontaneamente, sem o intermédio da escola, no período de realização da pesquisa? Escreva os nomes dos livros:

---

---

---

---

---

---

Caro estudante, chegamos ao fim do nosso itinerário pedagógico 2019. Foi uma honra tê-lo como participante da minha pesquisa e poder acompanhar de perto o seu progresso como leitor e escritor. Gratidão!

**APÊNDICE B - LIVROS DISPONIBILIZADOS PARA EMPRÉSTIMO AOS ALUNOS**

	<b>Livro</b>	<b>Autor</b>	<b>Ilustrador</b>	<b>Editora</b>
01	A árvore que dava dinheiro	Domingos Pellegrine	Veronica Nakazoni	Ática
02	A bailarina e outros poemas	Roseana Murray	Beto Lima	FTD
03	A casa pintada	Montsserat Del Amo (tradução de Heitor Mello)	João Lin	Sm
04	A droga do amor	Pedro Bandeira	Alberto Naddeo	Moderna
05	A lenda do cavaleiro sem cabeça e Rip Van Winkle	Washington Irving (tradução de Celso Paciornik)	N. C. Wyeth	Iluminuras
06	Andira	Rachel de Queiroz	Pink Wainer	Siciliano
07	Bazar do folclore	Ricardo Azevedo	Ricardo Azevedo	Ática
08	Bisa Bia, Bisa Bel	Ana Maria Machado	Regina Yolanda	Moderna
09	Contos tradicionais do brasil	Luís da Câmara Cascudo		Global
10	Cinco estrelas	Diversos (org. Ana Maria Machado)		Objetiva
11	De conto em conto	Diversos	Orlando	Ática
12	Drácula	Bram Stoker (adap. de Luc lefort)	Blutch	Ática
13	Era uma vez um conto	Diversos	Sergio Kon	Companhia das Letrinhas
14	Górki Infância	Maximo Górki		Cosacnaify
15	Histórias dos jawi, um povo da Tailândia	Claire Merleau Ponty	Peggy Adam	Comboio de corda
16	Historinhas pescadas	Diversos		Moderna
17	Hoje tem espetáculo: no país dos pretequês	Ana Maria Machado	Gerson Conforti	Nova Fronteira
18	Justino, o retirante	Odette de Barros Mott	Marcelo Campos e Lucas Tozzi	Atual
19	Lendas negras	Júlio Emílio Braz	Salmo Dansa	Ftd
20	Memórias de um menino que se tornou estrangeiro	Marcos Cezar de Freitas	Joubert José Lancha	Cortez
21	O fantástico mistério de Feiurinha	Pedro Bandeira	Avelino Guedes	Moderna
22	O leão da noite estrelada	Ricardo Azevedo	Ricardo Azevedo	Saraiva

23	O médico e o monstro	Robert Louis Stevenson (adap. de Edla van steen)	Sylvia Wanderley	Scipione
24	O menino do dedo verde	Maurice Druon (tradução de D. Marcos Barbosa)		José Olympio
25	Orgulho e preconceito	Jane Austen		Pé da letra
26	O santinho	Luís Fernando Veríssimo	Glenda Rubistein	Objetiva
27	O último dos moicanos	James Cooper (adap. de Marc bourgne)	Marcel Uderzo	Del Prado
28	Os aventureiros da terra encantada	Luis Antonio Aguiar		Salamandra
29	Nossas palavras	Diversos		José Olympio
30	Pai que voa	Mário Goulart	María Paula Dufour	Dimensão
31	Palavras de encantamento	Diversos		Moderna
32	Para pegar bagre de dia, é preciso sujar a água	Wander Piroli		Leitura
33	Ps beije	Adriana falcão	Adriana falcão/ Mariana Veríssimo	Correio eletrônico
34	Robin Hood	Neil Philip (tradução de Hildegard Feist)	Nick Harris	Companhia das letrinhas
35	Robinson Crusóé	Daniel Defoe (adap. Pedro Gonzaga)	Gilmar Fraga	Lepm
36	Sherlock homes – o cão dos Baskervilles	Arthur Conan Doyle (tradução de Ciro Mioranza)		Lafonte
37	Sherlock homes – o signo dos quatro	Arthur Conan Doyle (tradução de Ciro Mioranza)		Lafonte
38	Um beijo para valer	Mary Hogan (tradução de Raquel Zampil)		Galera Record
39	Um conto de natal	Charles Dickens (adap. Patrice Buendia)	Um conto de natal	Del Prado
40	12 poemas e rabiscos	Beatriz veloso Alves	Beatriz Veloso Alves	Kuarup
41	20.000 léguas submarinas	Júlio Verne (adap. Jorge Aulicino)	Ariel Olivetti	Gênios

**ANEXOS**

## ANEXO A - RECOMENDAÇÃO CONSTRUÍDA COLETIVAMENTE PELA TURMA



## ANEXO B – RECOMENDAÇÃO DE C.R.T.

Eu, [redacted], recomendo a mangá de Naruto.

Em um mundo de ninjas e samurais, Naruto Uzumaki é um menino órfão que é odiado pelos moradores de sua vila, por conter selado em si o espírito de uma Raposa gigante, demônia de nove caudas, que destruiu a vila há anos. Por essa rejeição, ele quer se tornar o mais forte dos ninjas para ser reconhecido e valorizado.

## ANEXO C - RECOMENDAÇÃO DE C.R.M.

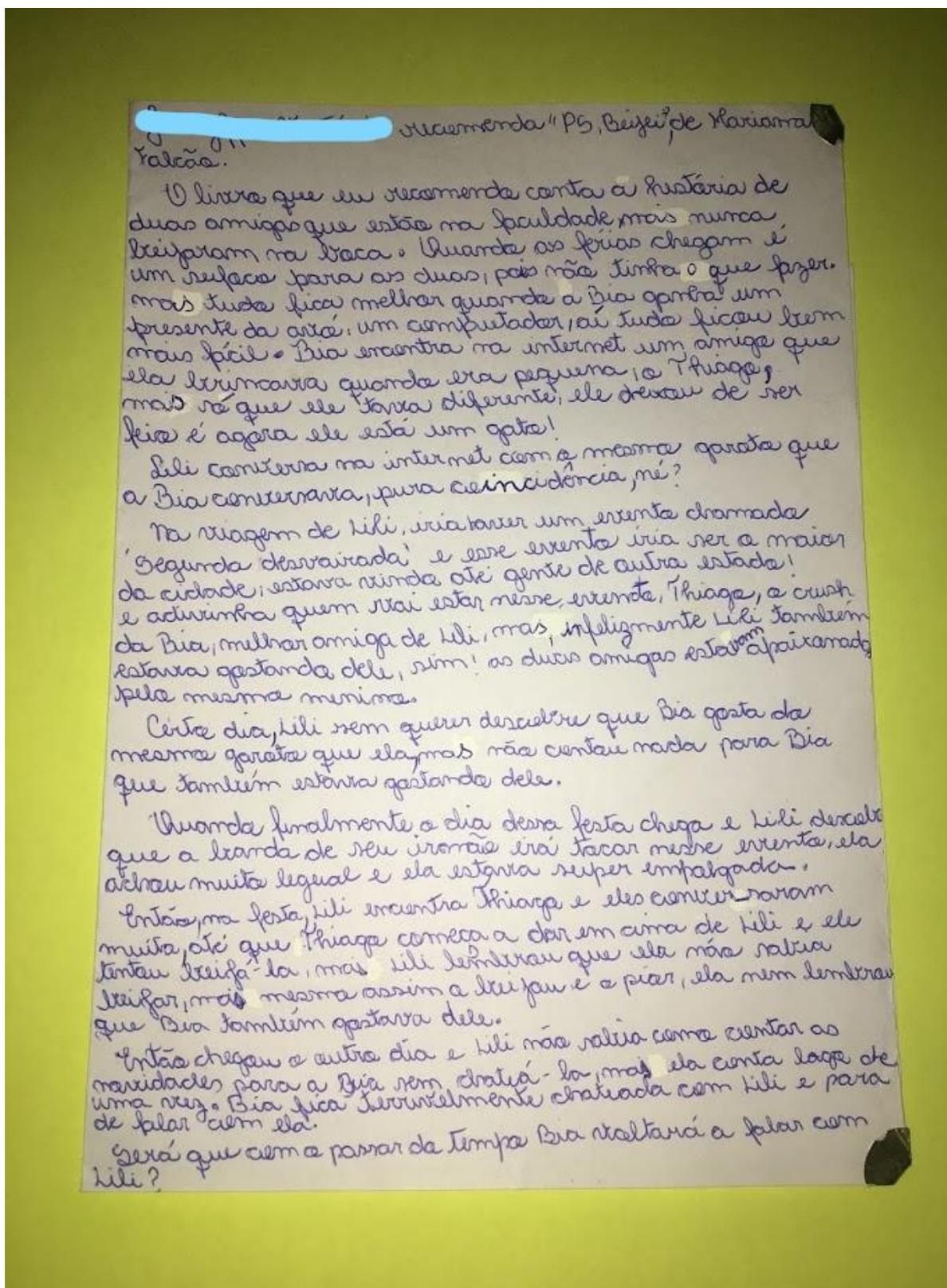
Recomendo Sr. Cordiliza Cortes Espiral  
da morte de Derek Sandy.

\* \* \*

Eu, [redacted], recomendo um dos meus livros favoritos,  
Chamado "Sr. Cordiliza Cortes Espiral da morte", de  
Derek Sandy. O livro fala sobre a feiticeira  
Valquíria (devo dizer bruxa), ele descobriu que  
vai se tornar o feiticeiro mais temido do mundo  
E matar a todos. Os negomantes estão prestes a  
Liberar um remanescente. O que acontecerá se  
Ele fugir? E por completo tem um assassino em  
Um estranho máscara, está à solta, e ninguém  
Nem a polícia de detê-lo. Tem como ficar?

Sabe que o Sr. Cordiliza e outros feiticeiros não  
conseguir impedir o remanescente. Valquíria  
conseguirá mudar o seu destino? Leia o livro!

## ANEXO D – RECOMENDAÇÃO DE J.V.R.



## ANEXO E - RECOMENDAÇÃO DE K.L.M.

Ex. 1. [redacted] recomenda o livro "Sherlock Holmes" de Arthur Conan Doyle

O livro fala sobre um detetive depressivo por não ter nem mesmo um mistério a desvendar. Sherlock Holmes procura seu amigo Dr. Watson. Mas a cura logo chega por meio da leitura. Então, que coisa estranha de fatos. Primeiramente recebe um telegrama de seu pai, de quem estava afastado, marcando um encontro em Londres. Ele aceita o convite, desce que a viagem desaparece e fica sem notícias durante quatro anos. Por todo esse tempo, começa a receber regularmente uma perola rara, sem qualquer evidência de quem enviou o presente.

Quem será que mandou o presente a Srta. Morstan?  
 O que será que aconteceu com o suposto homem desaparecido? [redacted]

## ANEXO F – RECOMENDAÇÃO DE L.S.T.

Recomendação  
 [redacted] a recomendação e o livro: *Bia Bia, Bia Bia*  
 de Maria Maria Machado.  
 Eu acho esse livro muito interessante, ele  
 chama bastante a minha atenção por conta do  
 título.  
 A obra conta a história de Izabel, uma meni-  
 na que não se importa com a opinião dos outros  
 e muito menos com os olhos de que ninguém  
 não podem fazer algum olho por que são  
 considerados de meninas...  
 Ela não sabia ainda, mas pouco a pouco  
 vai conhecer uma menina talmente o oposto dela...  
 Será que as duas se darão bem, já que são tão dife-  
 rentes?  
 Quer saber mais sobre o que estão duas si-  
 rrazas e aprenderam uma com a outra? Não perca  
 tempo, leia *Bia Bia, Bia Bia*.

[redacted]

## ANEXO G – RECOMENDAÇÃO DE M.A.M.

[REDACTED] recomenda "A culpa é das  
 Estrelas;" do autor: John Green

Eu recomendo esse livro porque não  
 é como os outros livros românticos.  
 Este livro fala como a vida nos dá as pessoas  
 as e ao mesmo tempo nos tira. Esse livro me  
 surpreendeu muito. Vi nesse livro como  
 a vida pode ser injusta e ao <sup>mesmo</sup> tempo justa.  
 Aprendi que o tempo da vida é realista e  
 temos que viver como se não tivesse amanhã.  
 Este livro fala de amor, perda, dor e como  
 o tempo da vida é malicioso com a gente,  
 ele surge nosso caminhos com pessoas  
 incríveis, mas, ao mesmo tempo, nos tira.  
 E como dói quando perdemos... Eu, com  
 todo amor do mundo, recomendo esse livro  
 a você que está lendo esta recomendação.  
 com amor, [REDACTED] 