

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

**PROFLETRAS****UNIDADE CÁCERES****PROFLETRAS UNEMAT**
Universidade do Estado de Mato Grosso**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

Av. Santos Dumont – Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem
Cidade universitária – Bairro DNER – CEP 78.200-000 – Cáceres-MT
Tel (65) 3224-1307

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS –
PROFLETRAS

SIMONE DE BARROS BERTE

**NUANCES DA FRUIÇÃO COM LEITURAS DE NARRATIVAS LITERÁRIAS:
(RE) SIGNIFICANDO A FORMAÇÃO DO LEITOR**

**CÁCERES – MT
2018**

SIMONE DE BARROS BERTE

**NUANCES DA FRUIÇÃO COM LEITURAS DE NARRATIVAS LITERÁRIAS:
(RE) SIGNIFICANDO A FORMAÇÃO DO LEITOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, para a obtenção do título de Mestra em Letras, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia da Rocha Maquêa.

**CÁCERES – MT
2018**

BERTE, Simone De Barros.

B537n Nuances da Fruição Com Leituras de Narrativas Literárias: (Re) Significando a Formação do Leitor / Simone De Barros Berte – Cáceres, 2018.

137 f.; 30 cm.(ilustrações) Il. color. (sim)

Artigo Científico – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Profletras, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2018.

Orientador: Vera Lúcia da Rocha Maquêa

1. Narrativas Literárias. 2. Leitura Literária. 3. Subjetividade. 4. Prazer na Leitura. 5. Fruição. I. Simone De Barros Berte. II. Nuances da Fruição Com Leituras de Narrativas Literárias: : (Re) Significando a Formação do Leitor .

CDU 372.464

SIMONE DE BARROS BERTE

NUANCES DA FRUIÇÃO COM LEITURAS DE NARRATIVAS LITERÁRIAS:
(RE) SIGNIFICANDO A FORMAÇÃO DO LEITOR

BANCA EXAMINADORA



Dra. Vera Lúcia da Rocha Maquêa (UNEMAT)
ORIENTADORA



Dr. Genivaldo Rodrigues Sobrinho (UNEMAT)
AVALIADOR



Dr. Júlio César Machado de Paula (UFF)
AVALIADOR

Dra. Olga Maria Castrillon Mendes (UNEMAT)
SUPLENTE

APROVADO EM 08/02/2018

Ao meu pai *Arlindo José Berté* (in memorian) por ser um sonhador,
à minha mãe *Dejanita de Barros* (in memorian) por sonhar comigo.

E à *Elis* que, hoje, alimenta meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela oportunidade.

Agradeço à encantadora e admirável Dr.^a Vera Lúcia da Rocha Maquêa, por ser minha orientadora, por valorizar a nossa produção e pela necessária autonomia a mim proporcionada que me incentivou à pesquisa.

Aos professores doutores que me fizeram ver outras possibilidades de trabalhos e de leituras: Ana Mafalda Leite, pelos ensinamentos na qualificação, Júlio Cesar Machado, por aceitar gentilmente contribuir para a conclusão deste trabalho, e Genivaldo Rodrigues Sobrinho, pela atenção e disponibilidade dedicada em todas as etapas.

À coordenação PROFLETRAS UNEMAT - Campus Cáceres por preocupar-se que estivéssemos bem assistidos durante a materialização do sonho que foi cursar o mestrado.

Aos professores do PROFLETRAS UNEMAT - Campus Cáceres Maristela Sarian, Maria José Barbosa, José Leonildo Lima, Vera Maquêa, Vera Regina, Silvia Regina, Nilce Maria, Gleide Santos, Elizete Hunhof, Olga Castrillon e Sandra Raquel pela sensibilidade, dedicação e empenho durante cada disciplina.

À Elis Berté Araújo por fazer minha vida mais feliz.

Ao Marcio Campos Araújo pelas ajudas e por existir na minha vida.

E aos meus irmãos Samara, Suelen, Sander e Sillas, pela cumplicidade, apoio e admiração.

À minha madrinha Senhora Assi, pelo reencontro e carinho em sua casa em Cáceres.

Aos meus amigos pelos incentivos em especial agradeço ao Wender Souza pelas leituras e estímulos no decorrer dessa caminhada.

Aos meus colegas e amigos do mestrado Ana Paula, Ângela (in memorian), Clara, Claudia, Débora, Edinéia, Edisangela, Jacqueline, Keila, Lúcia, Lucilene, Maria José, Maria Voltoline, Marta, Pollyana, Seuline e Waldiney, pela cumplicidade, partilha de saberes, amizade, almoços, jantares, viagens e momentos de estudo e de diversão. Agradeço em especial aos que se tornaram meus ouvintes durante e após a escrita. O mestrado será sempre uma linda e feliz recordação graças aos amigos que fiz e que levo comigo para além do curso.

À gestão e aos estudantes da Escola Estadual Pascoal Ramos pela colaboração.

À CAPES pela concessão de 15 meses da bolsa e à SEDUC/MT pelo afastamento.

Obrigada.

“[...] que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produz em nós”.

(Manoel de Barros, Memórias inventadas: a segunda infância)

RESUMO

Esta dissertação é resultante de intervenção pedagógica construída com alunos do 9º ano A na Escola Estadual Pascoal Ramos, em Cuiabá/MT. O trabalho teve como objetivo desenvolver, a partir de leituras de narrativas, as habilidades de leitor literário e de autor de textos escritos, de modo que conseguissem assimilar e interpretar o que leem e escrevem. Para proporcionar experiência estética e fruição, primeiramente pensamos as relações de prazer com a leitura literária, refletimos sobre a existência antagônica dela na escola para depois apresentarmos proposta de ensino de literatura nas perspectivas da estética da recepção e do letramento literário, buscando contribuições para a formação do leitor. As narrativas com as quais trabalhamos coletivamente são: *O beijo da palavrinha*, *O dia em que explodiu Mabata-bata*, *O menino que escrevia versos* e *Mar me quer*, de Mia Couto; *A menina de Lá*, de Guimarães Rosa; *A televisão mais bonita do mundo*, de Ondjaki; e *A luz é como a água*, de Gabriel García Márquez. Os suportes teórico-metodológicos fundantes para este trabalho foram os escritos de: Barthes (1987) sobre o prazer e a fruição na leitura; Jauss (1967), Iser (1999) e Zilberman (2009, 2012 e 2015), pois trazem contribuições para percebermos a história da literatura e as relações do leitor com a leitura literária; Eco (1969) sobre o conceito de obra aberta e o papel do leitor para a interpretação. Recorreremos também a Abreu (2006), Colomer (2003, 2007), Cosson (2014), Lajolo (1986), Candido (1995), Chartier (2008), Machado (2002), Petit (2009), Rouxel (2014), Camargo (2010), entre outros que pensam a literatura no âmbito pedagógico. Utilizamos a sequência didática, as estratégias para ler e a escrita em diários de leitura como metodologias relevantes para que os alunos tivessem momentos para refletir e expor seus relacionamentos com as narrativas lidas; e no fechamento, como produtos da intervenção, gravamos um vídeo e a turma escreveu narrativas compiladas em um livro divulgado em suporte impresso e em *blog*. O *corpus* desta pesquisa é um arquivo com os diários de bordo e de leituras e o livro que produziram, do qual retiramos registros para análise. Por fim, depois de observar estas produções e as analisarmos, constatamos que os alunos mostram envolvimento, subjetividade, prazer e fruição com a leitura. O relato de todo o percurso que se inicia ao pensarmos o ensino de literatura até as análises de como se deram as atividades compõe esta dissertação.

Palavras-chave: Narrativas literárias. Leitura Literária. Subjetividade. Prazer na leitura. Fruição.

ABSTRACT

This paper is the result of a pedagogical intervention constructed with students of the 9th grade “A” at the State School Pascoal Ramos, in Cuiabá/MT. It had as objective to develop, from readings of narratives, the abilities of literary reader and author of written texts, so that they could assimilate and interpret what they read and write. To provide aesthetic experience and fruition, we first thought of pleasure relations with literary reading, reflected about its antagonistic existence in school, and then presented a proposal of teaching literature in the perspectives of Reception and Literary Literacy, searching contributions to the reader formation. The narratives with which we worked collectively were: *O beijo da palavrinha*, *O dia em que explodiu Mabata-bata*, *O menino que escrevia versos* and *Mar me quer*, by Mia Couto; *A menina de Lá*, by Guimarães Rosa; *A televisão mais bonita do mundo*, by Ondjaki; and *A luz é como a água*, by Gabriel García Márquez. The theoretical-methodological support foundational to this work were the writings by Barthes (1987) about the pleasure and fruition in reading; Jauss (1967), Iser (1999) and Zilberman (2009, 2012 and 2015), because they bring contributions to understand the history of literature and the reader's relations with literary reading; Eco (1969) on the concept of opened piece and the role of the reader for interpretation. We also turned to Abreu (2006), Colomer (2003, 2007), Cosson (2014), Lajolo (1986), Candido (1995), Chartier (2008), Machado (2002), Petit Camargo (2010), among others who think the literature in the pedagogical area. As more relevant methodologies, we used the didactic sequence, reading strategies, reading diaries and writing workshops, so that the students had moments to reflect and expose their relationships with the read narratives; and, in the closing, as intervention products, we recorded a video and the group wrote narratives compiled in a book published in printed form and in blog. The corpus of this research is a file with the logbooks and reading diaries and the book they produced, from which we took records for analysis. Finally, after observing these productions and analyzing them, we found that the students showed involvement, subjectivity, pleasure and fruition with reading. The report of the whole route, which begins from when we thought the literature teaching till the analysis of how the activities were given, composes this paper.

Keywords: Literary narratives. Literary Reading. Subjectivity. Pleasure in reading. Fruition.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Recorte do questionário da aluna BA.....	55
Figura 2 – Recorte do questionário da aluna BM.....	56
Figura 3 – Recorte do questionário do aluno MS.....	56
Figura 4 – Recorte do diário do aluno JV.....	63
Figura 5 – Recorte do diário da aluna EM.....	63
Figura 6 – Recorte do diário da aluna BA.....	66
Figura 7 – Recorte do diário da aluna EM.....	69
Figura 8 – Recorte do diário da aluna KA.....	72
Figura 9 – Recorte do diário da aluna BM.....	73
Figura 10 – Recorte do diário da aluna EM.....	73
Figura 11 – Recorte do diário da aluna ED.....	74
Figura 12 – Recorte do diário da aluna TS.....	74
Figura 13 – Recorte do diário da aluna BM.....	77
Figura 14 – Recorte do diário da aluna KA.....	83
Figura 15 – Recorte do diário da aluna JV.....	84
Figura 16 – Recorte do diário da aluna TS.....	87
Figura 17 – Recorte do diário da aluna BM.....	88
Figura 18 – Recorte do diário da aluna ED.....	89
Figura 19 – Recorte do diário da aluna TS.....	94
Figura 20 – Recorte do diário da aluna KV.....	94
Figura 21 – Recorte do diário da aluna ED.....	95
Figura 22 – Recorte do diário da aluna ES.....	98
Figura 23 – Desenho retirado do diário do aluno VR.....	99
Figura 24 – Imagens dos alunos desenhando.....	100
Figura 25 – Recorte do diário da aluna ED.....	103
Figura 26 – Recorte do diário da aluna TS.....	104
Figura 27 – Registro da turma feito pelo fotógrafo Futai.....	111
Figura 28 – Imagens de notícia do “Jornal da hora”.....	113
Figura 29 – Imagens do evento de lançamento do livro da turma.....	114
Figura 30 – Trecho da narrativa Compton escrita pelos alunos OD e GH.....	119
Figura 31 – Trecho da narrativa Compton escrita pelos alunos OD e GH.....	120
Figura 32 – Trecho do microconto Leitora.....	122

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 A LEITURA, A ESCOLA E A LEITURA NA ESCOLA	15
1.1 Os alunos e a leitura na Escola Estadual Pascoal Ramos	22
2 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM A TEORIA E O MÉTODO	25
2.1 Fruição literária	28
2.2 A Estética da Recepção e o Letramento literário como suportes para o ensino	35
2.3 Por que leitura de narrativas literárias?	39
2.4 Mediações e estratégias para ler e escrever	42
2.5 Os instrumentos de coleta de dados e os diários de leitura	46
2.6 O produto final e as escolhas	48
3 A RECEPÇÃO: UMA LEITURA DO PERCURSO E DOS RESULTADOS	50
3.1 Leitura de mais um diagnóstico	50
3.2 Como fluíram as aulas	60
3.2.1 A Leitura das Narrativas e a Interpretação	62
3.2.1.1 <i>O Menino que Escrevia Versos</i> : primeiros contatos com a escrita diarista	62
3.2.1.2 <i>O Dia em que Explodiu Mabata-bata</i> : reorientações para as aulas	68
3.2.1.3 <i>O Beijo da Palavrinha</i> : identificação com o enredo	72
3.2.1.4 <i>A Menina de Lá</i> : as histórias sem finais felizes	74
3.2.1.5 <i>A luz é como a água</i>	80
3.2.1.6 <i>A televisão mais bonita do mundo</i> : “esta história não tem clímax”	86
3.2.1.7 <i>Mar Me Quer</i> : das partes da história ao todo	90
3.2.2 A identificação com as leituras	97
3.2.3 Oficinas de produção de textos: pensando a escrita de narrativas	106
3.2.4 Escrita e reescrita	108
3.2.5 Elaboração do livro de narrativas e a culminância do projeto	110
3.3 Gestos de fruição e a autoria de narrativas	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	127
ANEXOS	131

INTRODUÇÃO

Para introduzir a dissertação, inicialmente apontamos as nossas escolhas para a pesquisa. Assim, apresentaremos porque escolhemos leitura de narrativas literárias, para que observar o envolvimento dos alunos com elas e de que modo pensamos o trabalho e esta escrita.

Como base para o desenvolvimento desta intervenção, acreditamos que quanto mais os alunos tiverem contato com leituras, mais lerão. Dessa maneira, só vão se identificar como leitores quando forem colocados em contextos em que elas se concretizem.

Destarte, nesta escrita, estavam envolvidas duas professoras: eu que, como aluna do mestrado profissional, desenvolvi o projeto de intervenção pedagógico em uma escola (como explicaremos mais detalhadamente adiante), e a professora orientadora. Pareceu-nos complexo identificar a todo o momento, na nossa escrita, quem de nós está envolvida em cada parte deste texto. Por exemplo, nos parágrafos seguintes, eu (professora/pesquisadora) conto, brevemente, como me percebi leitora, e depois, no terceiro capítulo, relato atividades desenvolvidas com a turma, ou seja, particularizo as ações desenvolvidas nas práticas de sala de aula; nestes momentos, não há como manter o uso pronominal da primeira pessoa do plural porque seria um equívoco. Portanto, o leitor precisará estar atento à mescla dos usos pronominais do plural e do singular e a quem se referem. Mesmo porque também há no relato referência aos que desenvolveram as ações (eu e os alunos) bem como aos estudiosos que sustentam teoricamente o trabalho, por isso conferimos múltiplas vozes.

Visto tratar-se de uma apresentação que pretende situar o leitor sobre as nossas perspectivas e escolhas, mas embora não queiramos o excesso de pessoalidade, conto brevemente como foram os meus primeiros contatos (professora e pesquisadora) com leitura ficcional. Devido especialmente à pouca instrução familiar e a nenhuma condição financeira para que tivéssemos acesso a bens culturais, líamos pouco fora da escola. Antes da leitura de livros chegar a minha vida, meu pai, especialmente, contava bastantes histórias da vida dele, da vinda de seus familiares para o Brasil, da sua relação com a numerosa família e das viagens que fez até se instalar definitivamente em Mato Grosso. Essas histórias ouvidas também foram muito importantes para a minha formação.

Quando criança, vivíamos quase sem contato com livros. Os meus pais incentivavam os estudos mais na teoria que na prática. Entretanto, já adolescente, minha mãe começou a

trabalhar em uma casa como empregada doméstica e de lá emprestava livros, especialmente romances policiais. Assim, ela lia durante a noite, e eu, sempre que os títulos me interessavam, lia durante o dia. O fato de aquelas leituras atraírem a minha mãe me impulsionou a lê-las também. Já havia lido livros antes, lembro agora de alguns da coleção Vagalume, mas assim fui apresentada a mais leituras. Deste modo, lemos romances de Agatha Christie e David Morrell, depois passando para alguns poucos clássicos como a *Divina Comédia*, de Dante Alighieri, que com 14 anos foi difícil, porém instigante. Depois, no ensino médio, uma professora me convidou para participar de um projeto em que leríamos títulos de literatura brasileira e por fim comentaríamos conjuntamente as histórias. Esta parte final aconteceu de modo muito incipiente, fora das aulas, somente com alguns alunos, mas, mesmo assim, nestes e noutros contatos, mesmo estudando em turmas que liam pouco, conheci diversificadas leituras.

Essas influências induziram-me a fazer vestibular para o curso de Letras com habilitação em Literatura. E, lá, passei a ler com mais orientação. Mesmo assim sempre me senti em defasagem quanto ao repertório de obras.

Apresento esse relato aqui porque se configura um exemplo da importância dos processos de contatos dos jovens com textos diversos, porquanto a motivação age para despertar o interesse. Estas ideias se tornaram mais claras, no sentido do fazer pedagógico, no curso do mestrado PROFLETRAS, por seu viés reivindicador da união dos saberes práticos aos saberes da teoria.

Em outras palavras, pensar outros ambientes, além do lugar em que vivemos, e em outros seres inseridos nestes outros ambientes é uma atividade importante a propor às crianças. Isto porque precisamos estimular a sua imaginação e fazê-las colocarem-se no lugar de outros sujeitos, pois, podem, assim, socializar-se por meio da empatia, despertando a capacidade de entender o que os outros pensam e sentem. Estímulo que pode surgir das práticas de leitura. As crianças, hoje, ocupam grande parte do seu tempo interagindo ou querendo interagir com as tecnologias e assim se relacionam com atividades de leitura, entretanto se envolvem insuficientemente com as leituras valorizadas pelo ambiente escolar, tais como as de caráter científico, jornalístico ou literário. Frequentemente a escola propõe que as crianças trabalhem com uma seleção de textos que nem sempre estimula e/ou que, muitas vezes, limita-se a assuntos da racionalidade objetiva e que não contribui necessariamente para torná-las capazes de ler e escrever com eficiência e muito menos para torná-las leitoras contumazes.

Entretanto ela deve fazer esta iniciação, já que, hoje, as crianças não têm um mediador de leitura em suas casas. Desta forma, é essencial a exposição dos alunos a projetos e atividades de leitura de textos diversos. Afinal, ler possibilita ampliar o repertório linguístico e a reflexão sobre o mundo. E, já que, neste espaço, cabem todos os tipos de textos, é essencial pensar em leitura de qualquer material escrito, inclusive o literário, que, além de possibilitar o desenvolvimento da imaginação, ajuda a compreender o mundo através também da sua representação.

O tratamento dado ao leitor em algumas linhas teóricas da literatura destoa da realidade vista e sentida tanto por professores quanto por alunos, assim reconhecemos as limitações que o frequente distanciamento com a prática implica.

Deste modo, diagnosticamos que um dos principais problemas que impede a aprendizagem dos alunos é a dificuldade em leitura, que possivelmente se deve ao pouco tempo que dispensamos para esta tarefa. Por isso, pensando em desenvolver a imaginação, a capacidade de compreensão, ampliar o repertório cultural e formá-los como leitores, propusemos trabalhar com narrativas literárias. Nesta perspectiva, ao passo que desenvolvemos este projeto, contribuímos para diminuir ou dissipar estas deficiências listadas acima.

Por conseguinte, organizamos atividades com vistas à valorização da interpretação e a participação do aluno, almejando a formação dos leitores.

O nosso recorte foi de narrativas de linguagem multifacetada, que recorrem aos problemas da realidade social, mesclando-se com o recurso da fantasia. A maioria das escolhas de leitura fala em alguma medida do jovem ou criança que se descobre no mundo, dos sonhos que carregam e da consequente perda da inocência. Essas escolhas foram feitas por acreditarmos que a beleza dos textos pudesse despertar os alunos para as questões do gosto de ler literatura e pela temática possibilitar o envolvimento e quiçá o reconhecimento deles mesmos e, por fim, influenciar a produção de textos.

Além disso, o motivo da predominância de texto de tal natureza para o desenvolvimento deste trabalho ocorreu pela intenção de aguçar a imaginação, pois acreditamos que provocar o estranhamento a partir de textos que misturam a realidade com elementos que não têm explicação racional parece ainda uma forma eficiente de chamar a atenção dos alunos. Assim, a partir da sedução pelos assuntos e pela fantasia, e por meio da didática empregada, pretendíamos que os jovens observassem a linguagem das narrativas, a

sua poeticidade, a literariedade como a possibilidade do dizer através do vocabulário diverso e da conotação, assim como o uso de alegorias na representação da realidade.

Os textos lidos em sala foram: *Mar me quer*, *O dia em que explodiu Mabata-bata*, *O beijo da palavrinha* e *O menino que escrevia versos*, todos de Mia Couto; *A menina de lá*, de Guimarães Rosa; *A luz é como a água*, de Gabriel García Márquez; e *A televisão mais bonita do mundo*, de Ondjaki.

Norteamos a pesquisa pelos conceitos da Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss (1994) e Regina Zilberman (2015), que abordam a função do leitor e sua percepção da literatura; pela teoria do efeito de Wolfgang Iser (1999), que aborda o ato de leitura na interação entre leitor e obra; de obra aberta, formulada por Umberto Eco (1991), que fala da incompletude e da participação do receptor para a interpretação; e ancorados nas ideias do Letramento Literário, cujos principais nomes aos quais nos reportamos são Rildo Cosson (2014), Graça Paulino (2001-2010) e Tereza Colomer (2007), que nos apoiam a pensar também na formação do leitor.

Além das teorias já mencionadas, partiremos principalmente da ideia de prazer da leitura presente em Roland Barthes (2006), para que, com o trabalho com as narrativas, possibilitemos aos alunos adquirirem as habilidades de leitor literário.

Especialmente, observamos como a turma se relacionou e assimilou os textos. Isso foi feito com o fim de iniciá-los no processo de formação de leitores de literatura. No decorrer do processo, os alunos se tornaram e se sentiram leitores, demonstrando quando gostaram, porque e quais suas interpretações em relação às obras estudadas. Possibilitamos a eles construírem diários de leituras das narrativas. Esta construção foi efetivada para, não só nos diálogos sobre os textos, mas, também, na escrita despertar a “voz” dos alunos. Ao final da proposta de intervenção, como produto final, compilamos em livro impresso algumas narrativas que produziram, em que se evidenciou sua autoria. As atividades da intervenção estão também expostas nas mídias institucionais.

Desta forma, a partir dos dados coletados, constatamos que mostraram envolvimento, prazer e até fruição com a leitura.

Agora a título de explicitar o que compõe essa dissertação, explicamos que está estruturada em três capítulos. No capítulo 1, cujo título é *A leitura, a escola e a leitura na escola*, falamos um pouco sobre como o sistema escolar lida com a leitura, particularmente a literária, e depois situamos a Escola Estadual Pascoal Ramos — doravante EEPR — neste contexto, ao passo que problematizamos as práticas de leitura e escrita, situando-as dentro do

funcionamento do discurso pedagógico. Ainda, falamos sobre os alunos com os quais trabalhamos e o contexto de produção da proposta.

No capítulo 2, intitulado *A proposta de intervenção, a teoria e o método*, apontamos os discursos teóricos que subsidiam a elaboração do projeto e a aplicação de suas atividades. Primeiramente, descrevemos a proposta. Em seguida, trazemos conceitos relevantes para entender o trabalho, por exemplo, o que é fruição. Além disso, discutimos a formação do leitor, a Estética da Recepção e as questões apontadas pela teoria literária sobre o leitor na interpretação. Evidenciamos as escolhas por narrativas literárias e, para pensarmos questões didáticas, retomamos as contribuições do letramento literário, a sequência didática, as estratégias de leitura e o diário de leitura.

No capítulo 3, *A recepção: uma leitura do percurso e dos resultados*, relatamos as atividades realizadas durante o desenvolvimento do projeto e identificamos se e como houve prazer e fruição com a leitura. Em um primeiro momento, realizamos e confirmamos diagnósticos, depois, relatamos as atividades ao passo que analisamos como os alunos/leitores se relacionaram com a leitura literária.

E, por fim, há as considerações e referências. Nos anexos estão algumas fotos de textos que analisamos na última parte do terceiro capítulo, do *blog*, do percurso e do vídeo. Os produtos impressos e imagéticos da intervenção estão gravados em CD-ROM que acompanha esta dissertação.

Isso posto, fechamos esta introdução afirmando nossa satisfação em realizar a pesquisa, desenvolver o projeto de intervenção e redigir a dissertação, especialmente por conta dos aprendizados conquistados no percurso, sobre os quais falaremos nas considerações finais.

1 A LEITURA, A ESCOLA E A LEITURA NA ESCOLA

“O que eu vi sempre,
é que toda ação principia mesmo é por uma palavra pensada.
Palavra pegante, dada ou guardada, que vai rompendo rumo”
(Guimarães Rosa, Primeiras estórias)

Neste primeiro capítulo, apresentamos paradigmas sobre ensino de literatura que habitam a educação escolar, os conflitantes aspectos impeditivos ou que dificultam trabalhar a leitura literária; o que dizem os documentos oficiais; e o que esperamos do ensino com textos literários. Depois, brevemente, falamos da escola onde desenvolvemos o projeto e dos sujeitos que o constituiu.

Para identificar as condições de produção que nos levaram a escolha desta proposta e que encaminham a sua execução, esboçaremos, a partir de agora, o contexto da leitura no Brasil para depois chegar aos incômodos que nos conduziram a trabalhar a leitura do texto literário na Escola Estadual Pascoal Ramos.

A leitura na sociedade moderna “se coloca na base da aprendizagem e acompanha os progressos dessa última durante várias etapas” (ZILBERMAN, 2009, p. 24).

Se, pelo lado de dentro, a crise de leitura provém da crise da escola, em decorrência da escolarização precária de que são objeto os estudantes, pelo lado de fora, ela parece advir do aparecimento e da expansão de outros meios de veiculação de informações que, à primeira vista, provocam seu encolhimento e ameaçam substituí-la. Confirmando-se, pois, os elos entre a instituição ligada ao ensino e à prática de leitura (*idem*, p. 28).

De fato, ambas, a leitura e, especialmente, a literatura, têm ficado à margem do processo de ensino e da lista escolhida como conteúdo programático prioritário para ser estudada até mesmo na disciplina de Língua Portuguesa. Sendo assim, configurando-se um declínio que vai de encontro ao que determinam os documentos oficiais, como veremos adiante.

Desse jeito, levantamos hipóteses desta instabilidade, visto que frequentemente se fala da necessidade de inserção ou readequação dos conteúdos mencionados na educação básica. Na escola, a utilidade da literatura, em particular, parece não ser compreendida, e talvez em razão disso e da quantidade de temáticas, é comumente deixada de lado. É possível que os educadores pouco entendam o que ensinam, se e quando ensinam literatura, por isso não veem razão que a justifique com mais frequência em sala.

Já fora da escola, quando os indivíduos podem pensar e escolher elementos de informação ou de distração com os quais se relacionem com autonomia, diante da

multiplicidade de assuntos, optam de modo ainda reduzido pelo que é mais diretamente ligado à arte literária e/ou que demande concentração. Relacionam-se fortemente com as mídias, e aparentemente leem mais, porém ainda não vislumbramos claramente se esta vinculação favorece ou não a leitura de literatura. Assim, percebemos um desprestígio ou um prestígio excessivo, formador de um quadro complexo que, no caso das mídias, relaciona-se com as diversificadas possibilidades de interação e de conteúdos disponíveis na rede. A impossibilidade de acompanhar essa produção orienta para escolhas que, com frequência, afastam o sujeito da leitura e das artes, haja vista que, às vezes, o que requer esforço fica em segundo plano. Sendo assim, a arte literária e outras são preteridas.

Na busca por conhecimentos dos quais possam servir-se imediatamente em suas vidas, a leitura de literatura perde lugar. Como a sociedade não vê funcionalidade, ela não é, comumente, estimulada nem no espaço da escola, em vista da exaltação dos conteúdos que acreditam possuir função imediata, que são mais diretamente conectados aos aspectos da rentabilidade e da produção. Sobretudo porque o fato de valorizarmos o que é utilitário faz-nos tratar os conteúdos da arte como desimportantes, portanto a leitura de literatura é vista e tratada como inutilidade, perda de tempo.

Por isso tudo, vemos e ouvimos, quase diariamente, que os alunos não gostam de ler, e, principalmente, que não querem saber de literatura. Entretanto, discordamos dessa afirmação como é posta, visto que, mesmo diante da diversidade de conteúdos que reconhecemos como dispersantes, eles leem nas redes sociais e muitos, que têm condições para tanto, esquentam o mercado editorial do país comprando e lendo livros, principalmente do gênero literatura fantástica, aventura, magia como as sagas *Harry Potter* e *Crônicas de Nárnia*, ou lendo os livros do tipo superdramas que discutem a aparência física e o *bulling* por exemplo. Essas contradições nos fazem pensar que estamos usando menos recursos do que temos à disposição para as leituras em sala de aula, ou seja, nesse contexto, convictos de que os alunos não querem ler, deixamos de expor-lhes textos e, conseqüentemente, de valorizá-los como leitores.

Portanto, como formar leitores com competência para a leitura de textos diversos, afinal querer ler vai além de gostar ou não, relaciona-se também com como esses textos são apresentados, com a frequência em que somos estimulados às leituras. Sendo assim, devemos provocar o interesse, estimular essa prática para que o envolvimento aconteça, pois as crianças que se vinculam com diversas experiências de leitura são mais imaginativas e tem a

fantasia despertada, o que justifica a relevância de oportunizar momentos para elas no interior e no exterior da sala de aula.

Então, é preciso dispor de tempo para que conheçam obras e autores até que formem seus gostos ou até para dizer que não gostaram. Os estudantes necessitam estabelecer relação entre o que leem e a vida. Se for assim, eles identificam outros contextos e mundos, e assim leem de fato.

Nesse sentido, a escolha do texto literário foi importante, pois a leitura significa conquista de autonomia que permite a ampliação dos horizontes (MARTINS, 1990), assim sendo, é indispensável para que o indivíduo aprenda, construa conhecimento e desenvolva a sensibilidade e a imaginação, consequentemente, contribuindo para a formação do leitor. Como diz Michèle Petit (2009a, p. 82-83), “sem sonho, sem jogos com o imaginário, como dizia há pouco, não existe pensamento [...] de modo geral, os jovens que leem literatura, por exemplo, são também os que têm mais curiosidade pelo mundo, pela atualidade e pelas questões sociais”. Semelhante a isso, para Marcia Abreu (2006), a escola deve formar leitores capazes de ler textos de diferentes tipos e culturas, mesmo porque o maior número de leituras e a sua comparação favorecem o pensamento crítico, a formação do gosto estético e a ampliação do conhecimento. Ítalo Calvino (2007, p. 10) coaduna desta opinião, dizendo que as leituras da juventude podem ser formativas.

[...] no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: todas, coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude.

Em suma, tais compreensões justificam a nossa escolha por trabalhar a formação de leitores a partir da literatura, uma vez que os alunos serão “capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (BRASIL, 1998, p. 27), mas não só delas.

Antônio Candido (1995) fala da importância da literatura para formar um sujeito crítico, trabalhando a sua humanização para viver em sociedade. Do mesmo modo, Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar compartilham do mesmo pensamento.

Todos os livros favorecem a descoberta de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente. Enquanto os textos informativos atêm-se a fatos particulares, a literatura dá conta da totalidade do real, pois, representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla. A literatura extrai dos processos histórico-político-sociais nela representados uma visão da vivência humana. O que importa não é apenas o fato sobre o qual se inscreve, mas as formas de o homem pensar e sentir esse fato, que o

identificam com outros homens de tempos e lugares diversos (1993, p. 46, grifos nossos).

Mais que uma defesa do texto literário na escola, com estas palavras, as autoras dizem que ele contribui para outros vieses também importantes para a formação dos estudantes. Assim sendo, ampliando a função de ensinar conteúdos, sua leitura pode enriquecer as possibilidades de sensibilização.

Além do exposto, pesquisamos como alguns documentos refletem sobre o assunto. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, conhecidos como PCNs (BRASIL, 1998), propõem o trabalho com foco no texto, de modo que, na escola, o aluno tenha acesso a diversificados tipos e gêneros, ressaltando a função social da leitura. Mas, ainda há lacunas na exposição de como fazer isso, em particular com relação aos literários.

Já as Orientações Curriculares (MATO GROSSO, 2012), trazem com clareza os objetos que devem ser estudados na área de linguagens e quando fala do texto ressalta a importância do literário e suscita a necessidade de propor experiências de leitura e de valorizar a multiplicidade de textos e gêneros. Mas, em contrapartida, não trazem os conteúdos que dentro dos eixos articuladores devemos trabalhar na área de linguagem e menos ainda abordam com profundidade os procedimentos metodológicos que contemplam a literatura na escola, exceto para o Ensino Médio, que é feito de modo mais fecundo. Não pretendemos uma culpabilização do documento, mas, para os profissionais que tem uma lacuna na sua formação referente ao trabalho com a literatura na escola, o documento dá direcionamentos insipientes. Em vista disso e da falta de formação, entre a compreensão das concepções do currículo e sua consolidação nas escolas falta, especialmente, compreender sobre a transposição para as práticas pedagógicas.

Esses documentos apontam as contribuições da leitura literária para o ensino, todavia, neste aspecto são limitados, semelhante às pesquisas que suscitam os desafios para o ambiente escolar e prendem-se ao campo da teoria ou a apontar desafios e mazelas da escola, mas pouco se vinculam à prática, e menos ainda distinguem particularidades delas.

Os instrumentos legais mencionados apresentam considerações importantes e necessárias, embora vagas acerca da Leitura Literária, por consequência, segundo nossa análise, como não especificam os conteúdos e os modos de abordagem, estes podem ser adotados em sala de aula com brechas para trabalhos que não contemplem as leituras dos estudantes.

Talvez em vista também desse aspecto, a escola deixe de lado o trabalho com o literário, ou frequentemente não consegue evitar o equívoco de usá-los como pretexto para

ensinar “valores morais ou tópicos gramaticais” (BRASIL, 1998, p. 27). Dado que, segundo os PCNs, tem em vista apenas em último plano, situações que “contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (*idem*, p. 27).

Tal como mencionado acima, vemos, na experiência escolar, que a literatura, quando trabalhada em sala de aula, continua recebendo abordagem que não explora as suas potencialidades educativas. Além disso, muitas vezes, tem sido restrita somente aos clássicos, numa escolha unilateral, distante do que interessa aos alunos.

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular, a partir de agora BNCC, orienta que o estudo sobre literatura não deve ser puramente metalinguístico, mas precisa estar envolvido “em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens” (2017, p. 69).

E nos anos finais do fundamental, no campo artístico-literário, orienta que a leitura de literatura deve “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” (BNCC, 2017, p. 137). O documento destaca 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 escrita, buscando a função “humanizadora, transformadora e mobilizadora” (*idem*, p. 137). E, por fim, explica que, para garantir isso, é preciso a formação de um leitor capaz de se relacionar com as leituras, de desvendar sentidos, de firmar pactos com os textos.

Esse escrito explica a abordagem do literário e diz que valoriza o seu estudo porque a literatura contribui “para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente” (*ibidem*). Nestes rumos que pretendemos trilhar nosso trabalho.

Entretanto é inevitável a verificação da relação antagônica entre o que se teoriza e o que ocorre nos espaços educacionais, afinal o que se determina oficialmente ou se pronuncia no discurso pedagógico pouco se efetiva. Portanto, é preciso compreender estas relações, refletir sobre as limitações da instituição e dos sujeitos como profissionais e como clientela para saber o que propor antes de iniciar com ações, que nesta ocasião é explorar leituras ficcionais de modo a suscitar a fruição para a continuidade do ato de ler.

Depois dessas observações, acreditamos que as narrativas selecionadas contribuirão para formar o gosto dos futuros leitores. Porém, não estamos, com isso, negando os problemas que impedem o aprendizado, já que estes são vários: falta de estrutura, de equipamentos, de apoio familiar, defasagem de aprendizagem, além do histórico de inaccessos aos bens culturais. Entretanto, estamos sugestionando que o interesse do aluno não é atendido ou despertado pelas leituras e/ou que nos acostumamos com o discurso de que eles não querem ler.

Como registra Paulino (2001), diversos são os problemas que afastam os jovens dos livros; ela deixa clara a dificuldade de acesso a este mercado nas regiões afastadas dos grandes centros, mostrando que a falta de livrarias e bibliotecas contribui para a menor circulação da literatura, outro fator agravante são os preços que dificultam a aquisição. O contexto que temos aqui se assemelha ao apontado por Paulino, afinal a livraria mais próxima da escola fica a aproximadamente 20 km e sobre bibliotecas, fora a da escola, a situação não é muito melhor.

Incomodadas com a possibilidade de o leitor desta dissertação entender que reforçamos com a nossa escrita um discurso que não distribui culpados para as adversidades do ensino — o que, para nós, se deve principalmente aos insuficientes investimentos na educação. Entretanto o sistema político dissemina e mascara a sua falha atribuindo ao professor a culpa dos insuficientes resultados alcançados na escola pública. Explicamos, então, que não é o nosso objetivo favorecer esta construção. Porém, repensamos aqui o que é próprio de nossa função como educadores fazer em direção do melhor trabalho a ser realizado. E, neste aspecto, estar capacitado é condição para que consigamos mediar situações de ensino e aprendizagem, e, na nossa perspectiva de pesquisa, buscamos entender destacadamente as situações de ensino de leitura do texto literário no ensino fundamental.

O que estudiosos dizem sobre o problema da leitura na escola? Zilberman (2009, p. 28) explica que a crise da leitura, “reflete uma crise da escola em decorrência da parceria historicamente estabelecida entre ensino e a aquisição das habilidades de ler e escrever”. Tal contenda surge de diversos meandros.

[...] começam no âmbito da administração da educação e estendem-se à política de remuneração e qualificação de professores, à conservação física dos prédios, incluindo-se salas de aula, bibliotecas e equipamentos de ensino, alcançando-se o plano da competência no exercício da missão para a qual foi edificada e justificou sua expansão na sociedade moderna (ZILBERMAN, 2009, p. 28).

Com estas palavras, ela resume as razões dos percalços que se lançam como inibidores de resultados os quais demandam principalmente políticas públicas de investimento para a

educação, como também ações dos envolvidos no universo escolar. Mas desenvolver atividades significativas com as quais os alunos de fato se envolvam é uma questão que se coloca frequentemente, todavia, ao mesmo tempo, incomoda-nos pensar que estamos fazendo errado, conseqüentemente, para nós, educadores, torna-se complexo enxergar formas diferentes de ensinar.

Mesmo assim, ainda que, genericamente, na maioria das vezes, discursamos que as atividades de leitura e de produção de textos na escola precisam ser repensadas, o que faz sentido porque repetidas vezes servem para responder questões, visto que o interlocutor, o professor, procura apenas avaliar o aluno, corrigi-lo; a falta de matriz curricular para a literatura e o fato de que frequentemente não consideramos os alunos como leitores competentes para o desenvolvimento de projetos de leitura, agrava a situação. Além disso, a seleção de textos para a idade requer cuidado. Outro fator é o foco na indisciplina, que mascara a capacidade e dificulta “convencê-los” de que ler é importante.

Para aumentar os desafios, frequentemente, inexistente no último ciclo do ensino fundamental uma identidade, o que ocorre especialmente em escolas que mesclam fases de ensinamentos. Isso em razão de ocuparmos-nos de uma multiplicidade de conteúdos nesta fase e por, comumente, calçarmos as ações somente em vista destes, conseqüentemente, abandonamos trabalhos voltados para a leitura que vise formar o leitor mais completo, ou seja, que leia além do espaço escolar e que compreenda bem o que se dispõe a ler.

Neste contexto, outro agravante está no uso do livro didático, recebido pelos alunos por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Ele é um instrumento importante de estudo que deve ser valorizado, entretanto, seu uso merece ser repensado, pois pode fechar o ensino da língua para um único olhar.

No âmbito prático, conhecemos que o PEIP – Projeto de Estudos de Intervenção Pedagógica¹ – versa sobre possibilidades educativas a partir de projetos de ação. Portanto, dialoga com a proposta do Mestrado Profissional em Letras/ PROFLETRAS, visto que reafirma a necessidade do professor compreender e desenvolver, dentre outras coisas, o projeto de intervenção pedagógica que une teoria e prática.

Assim, escolhemos intervir com trabalho de leitura em razão de verificarmos a importância de que os alunos percebam nela uma prática para participarem da sociedade, ao passo que ampliam seus horizontes de cultura. E é claro que, além de que reconheçam este

¹ A portaria nº 161/2016/GS/SEDUC/MT do Diário Oficial nº 26758 instituiu o PEIP – Projeto de Estudos de Intervenção Pedagógica – como Política de Formação e Desenvolvimento dos Profissionais da Educação do Estado de Mato Grosso.

fato, pretendíamos que se dispusessem a ler, já que tal atitude deve ser entendida e encarada como prática natural das suas vidas. Se assim for, eles se formarão leitores.

A partir da exposição a situações de leitura, os estudantes podem se identificar, inclusive querendo conhecer mais do literário. Portanto, à medida que a escola dissemine materiais culturais, os alunos serão expostos a experiências diversificadas. Por esta razão, nossas posturas teórico-metodológicas devem incentivar a ampliação do universo de leituras.

Nesse sentido, o Letramento Literário e a teoria da Estética da Recepção (Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser, Umberto Eco), ambas trabalhadas conjuntamente, trouxeram contribuições pedagógicas necessárias, visto que consideram os alunos e, acima de tudo, o papel dos educadores na produção de outras leituras.

1.1 Os alunos e a leitura na Escola Estadual Pascoal Ramos

Nos orientativos para intervenção do PROFLETRAS, considera-se importante a vinculação dos trabalhos ao uso de tecnologias, especialmente o produto final, elaborado com os alunos, deveria ser pensado em comunhão com as tecnologias disponíveis no universo da escola. Enquanto professora, não pude deixar de pensar em modos para conquistar a atenção dos alunos, mas as condições para o desenvolvimento de atividades que demandem equipamentos, especialmente tecnológicos, é um complicador para diversas escolas do país, e a escola em questão não é exceção.

Sobre isso a EEPR se situa como espaço carente de instrumentos diversificados para que possamos desempenhar o trabalho pedagógico e um roubo, praticado em agosto de 2016, fez piorar a situação de uso de mídias. Sendo assim, quando propusemos esta intervenção, não podíamos pensar em um espaço em que o uso de tecnologias fosse demandado como condição *sine qua non* para a sua efetivação, ou seja, o produto final, por exemplo, não poderia requerer essencialmente estes equipamentos. Então, escolhemos a elaboração de livro de narrativas que também é um produto tecnológico envolvente, pois os alunos nunca haviam produzido este tipo de material, e, além disso, poderia ser levado a cabo com menos recursos.

Ressaltamos que sempre vem à tona a necessidade de recorrer a formas diversificadas de apresentar os conteúdos no espaço escolar, com tomada da motivação, da ludicidade, da vinculação dos conteúdos com as situações sociais (mais próximas do real), entretanto, a partir do exposto, concluímos que as questões estruturais influenciam para a escolha de proposições de trabalho. Mesmo acreditando que fizemos boas escolhas, não há como negar

as limitações que nos encaminham para outros rumos, nem sempre os primeiros que foram pensados ou até mesmo os desejáveis.

Portanto, a falta de adequadas condições nos levou a simplificar as atividades no sentido da utilização de recursos, especialmente tecnológicos, tão cobrados quando se fala em novas práticas pedagógicas atualmente. Porém, como, desde o processo de elaboração do projeto, estivemos atentos aos recursos que seriam-nos disponibilizados, poucos momentos, de fato, obrigaram-nos a rever nossas ações. Mas as proposições conjecturais que anunciamos no projeto não aconteceram em virtude de que as situações que nos limitam não foram revistas.

Sobre a leitura, no ambiente da EEPR, fala-se que os nossos alunos não leem e que enfrentam percalços no processo de ensino aprendizagem decorrentes especialmente desta falta de hábito. Este apontamento se sustenta pelas notas alcançadas nos mecanismos de diagnóstico do SAEB², como mostram as notas do IDEB³, que atualmente é 4,0, e da proficiência na Prova Brasil para Língua Portuguesa, que é 10%⁴.

Em vista da indispensabilidade de novos rumos, no Projeto Político-Pedagógico (PPP)⁵ está apontada a necessidade de práticas educacionais que desenvolvam as capacidades de leitura dos estudantes, uma vez que o documento aponta para o baixo desempenho dos alunos e a necessidade de superá-los. Por isso, desenvolve-se projetos na área da linguagem que abordam a questão da leitura, mas, prioritariamente para o ensino fundamental, ainda precisamos de estratégias, visto que suas ações são incipientes ou visam ao ensino médio. O mais importante deles é o projeto *Leitura para além dos muros da escola*⁶, que ocorre nesta modalidade.

Tendo em conta nossa preocupação com essa realidade e incomodadas com a visão conteudista para o final desta fase, já que entrarão na etapa de conclusão do ensino, decidimos desenvolver este trabalho com a turma do 9º ano A, na qual estavam matriculados 29 alunos, no turno vespertino, na Escola Pascoal Ramos. É uma turma bastante heterogênea, pois os

² Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é responsável por avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC).

³ Dado retirado de site do INEP.

⁴ Dado retirado do site Qedu: www.qedu.org.br

⁵ Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Pascoal Ramos – Cuiabá/MT.

⁶ Nome do projeto de leitura desenvolvido na escola. Sua principal atividade é a liberdade para escolha de livros, especialmente literários, que são emprestados da biblioteca para serem lidos, via de regra, em casa. Este projeto tem sido desenvolvido especialmente nos últimos anos do Ensino Médio.

alunos se relacionam com a leitura e escrita em vários níveis, ou seja, as dessemelhanças vão de boa compreensão até a pura decodificação.

Escolhemos ler narrativas, interpretando e observando a receptividade dos alunos para novas significações e para o encaminhamento de outras leituras. Para formar leitores que interagem na escrita e/ou na oralidade sobre textos literários, propusemos interpretações coletivas, aulas dialogadas e construção de diários de leituras, assim como também estimulamos que escrevessem histórias. As produções foram instrumentos utilizados também para a análise de como se relacionaram com as obras. Ao final da intervenção, elaboramos um livro com as narrativas de autoria dos alunos.

Nossa escola se localiza no bairro de mesmo nome na periferia da região do Coxipó, em Cuiabá. Atende aos alunos de bairros vizinhos, como São Sebastião, Santa Laura, Pedra 90, Industriário I, II e III, Nova Esperança I e II, Jardim Botânico, Distrito Industrial de Cuiabá e do próprio Pascoal Ramos. Atualmente, o número de alunos é de 1.200. Para atendê-los, há 66 professores, somando-se 98 servidores, aproximadamente. A escola ofertou no ano letivo de 2017 o III Ciclo e o Ensino Médio Inovador.

Os professores, a maioria deles pelo menos, são habilitados na área em que atuam. O espaço físico da escola tornou-se restrito devido à grande demanda e a sua não ampliação. Ele é composto basicamente por 18 salas de aula, laboratório de ciências, refeitório, quadra e biblioteca que, embora tenha mediano acervo de obras, especialmente literárias, não possui um espaço adequado de convivência para leitura. Além de frequentemente ter seus serviços entravados em razão dos percalços advindos dos problemas de espaço enfrentados pela escola, como por exemplo, já foi usada como depósito ou como sala de aula, ou como recinto para apoio pedagógico.

2 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO, A TEORIA E O MÉTODO

“Lançamos o barco, sonhamos a viagem”.
(Mia Couto, Mar me quer)

Neste capítulo, apresentamos mais detalhadamente a proposta de intervenção e reflexões teóricas e metodológicas que resumem o aporte de referências. Por fim, explicamos o que foi pensado como produto final da prática pedagógica.

Umberto Eco (1991) nos diz que a obra de arte é aberta para interpretações diversas. É na relação com ela que o leitor adquire conhecimentos e entende o que é artístico. E é deste relacionamento que pode surgir a fruição. Partindo desta noção, seguimos um percurso que buscou concretizar aprendizagem e fruição a partir de leituras de narrativas literárias.

Para formação do leitor literário, escolhemos estudar narrativas. Na classe, com os alunos, tratamo-las como instrumentos de deleite, mas também de formação. Isto é importante porque, a nosso ver, eles podem encarar os textos que escolhemos e outros como elementos não somente pedagógicos, isto é, podem ler por prazer na escola, afinal ler pode ser uma prática agradável. E é nesta relação mais íntima que esperamos que aconteçam aprendizados.

Com isto em vista, queremos formar, como está claro, e dar condições de que sejam leitores mais autônomos. Mas queremos também, ao relatar esta experiência no próximo capítulo, avaliar se, como resultado do desenvolvimento da proposta, ocorreu fruição da leitura e, no diálogo com a teoria, verificar que ao mobilizá-la possibilitou que acontecesse tal efeito. Por esta razão, à medida que apresentamos o relato, explicitaremos os principais subsídios teóricos e procedimentos metodológicos que nos deram sustentação. Neste percurso, portanto, veremos as interpretações e as produções construídas pelos alunos.

Isto posto, na escrita deste trabalho, relatamos a experiência de leitura realizada com alunos do 9º ano para expor como se deu o processo de leitura e interpretação e produção dos textos e a seguir, embasado no conceito de fruição, observar se ela aconteceu. Dessa maneira, refletimos sobre o ensino da Literatura na última fase do Ensino Fundamental II, a partir das significações construídas nas interpretações dos alunos.

O objetivo estabelecido para alcançarmos o intento com os alunos é desenvolver, a partir de leituras de narrativas, as habilidades de leitor literário e de autor de textos escritos, de modo que consigam assimilar e interpretar o que leem e escrevem.

Para conseguir isso, buscamos estimular práticas de leituras e produção de narrativas que mesclam realidade e fantasia, para despertar aprendizados, prazer e fruição, e assim, o interesse dos alunos por leitura literária; instituir momentos de diálogo e registros em diário

de leituras sobre cada experiência; propiciar leituras para perceber que a linguagem poética pode ocorrer também nas narrativas; e produzir livro de narrativas para dar visibilidade ao envolvimento da turma também com a escrita.

Em vista de desenvolver o que expusemos acima, buscamos estratégias que valorizam a compreensão leitora e promovam ações para favorecer um tipo de escrita mais próximo da autoral, que circularia em contextos dentro e fora da escola.

Além desses objetivos, mais diretamente vinculados à formação dos alunos, pretendemos, ainda, analisar a relação do aluno/sujeito/leitor com o texto, para perceber nuances relativas ao prazer estético e observar se a compreensão alcançada ultrapassa o aspecto denotativo.

Com isto, defendemos que a leitura de textos literários, em contextos de ensino e aprendizagem, requer um comportamento ativo do aluno e estabeleça conexões com seus conhecimentos, o que pode concretizar experiências de leitura que são formadoras do leitor. Ao referirmo-nos à formação de leitores, almejamos ganhos do aluno.

[...] diante de um texto escrito, tenha a autonomia suficiente para atuar desde a decodificação da mensagem no seu aspecto literal até o estabelecimento de um conjunto mínimo de relações estruturais, contextuais que ampliem a significação do texto a tal ponto que se possa considerar ter havido, efetivamente, apropriação da mensagem, do significado na multiplicidade de relações estabelecidas entre texto e leitor, entre textos, com o mundo (LAJOLO, 1999, p. 105).

Para Colomer (2003, p. 137-138), “uma aprendizagem mais consciente da leitura e da escrita através das narrativas infantis e juvenis deveria melhorar o domínio geral da leitura e da escrita de qualquer tipo de texto”. Compartilhamos disso porque com as leituras e escritas que desenvolvemos estamos mais que estudando literatura, mas também formando leitores proficientes para ler de modo geral.

No que se refere à literatura, para a ascensão ao discurso literário (COSSON, 2014), articulamos teorias que, a nosso ver, convergiam em uma definição de competência literária e para atividades capazes de desenvolvê-la. Segundo Marisa Lajolo, as experiências de leitura que a escola deve patrocinar, “precisam ter como objetivo capacitar os alunos para que, fora da escola, lidem competentemente com a imprevisibilidade das situações de leitura (no sentido amplo e no sentido restrito da expressão) exigidas pela vida social” (2009, p. 105).

Em busca de caminhos para tanto, orientamos o projeto pela perspectiva dos Estudos Literários, área que analisa produção, teoria, crítica e história literária, abarcando várias correntes e pensamentos. Como o nosso intuito é a busca da inter-relação entre conceitos de

leitura, texto e literatura que subsidiem o trabalho com leitura literária em sala de aula — que resultem em desenvolvimento do hábito da leitura e sua fruição —, conjugamos estudos que estão direta ou indiretamente voltados ao âmbito pedagógico.

Para tanto, buscamos a estética da recepção juntamente com a teoria do efeito, respectivamente desenvolvidas por Jauss (1979) e Iser (1979), porque percebem a importância da leitura como parte do texto literário, a atuação do leitor como realização do texto. Os pesquisadores mencionados concebem o leitor como figura essencial para a composição dos sentidos do texto. Essas concepções nos permitem conjugar para um mesmo trabalho as ideias de formação do leitor, fruição literária e letramento literário.

Sabemos que todos os textos contribuem para o domínio da competência linguística, entretanto trabalhamos a leitura de textos literários em razão do próprio tipo de texto e do que suscita no leitor no momento da leitura, dado que pretendíamos salientar um tipo de escrita que requer envolvimento e um olhar apurado sobre os recursos semânticos e linguísticos empregados.

Consequentemente este tipo de leitura proporciona diversos aprendizados, uma vez que ao despertar prazer, mais envolvidos os leitores. Isabel Solé (1998, p. 97) assevera que, “em geral, a leitura por prazer associa-se à leitura de literatura. É natural que isso aconteça, pois os textos literários, cada um em seu nível e no nível adequado dos alunos, poderão enganchá-los com maior probabilidade”. Para Paulino (2004), o envolvimento leva à autonomia dos leitores.

[...] a formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade (PAULINO, 2004, p. 56).

Portanto, as práticas propostas devem ser direcionadas à formação dos alunos leitores, particularmente do texto literário, em vista de que este tipo pode ser proporcionador de habilidades necessárias para permitir ao aluno fazer escolhas e aprender. Assim, a autonomia pode ser conquistada em condições favoráveis a sua realização, até que, como resultado, o aluno se responsabilize pela construção de seus saberes.

2.1 Fruição Literária

Parece-nos desnecessário explicar a importância do ensino de literatura na formação do estudante, em particular do ensino fundamental. Então, rapidamente, por preciosismo, ou para atender a algum leitor incrédulo desta necessidade, dialogamos com concepções de literatura.

Candido (1995) torna públicas as funções da literatura quando destaca a sua natureza complexa, “que explica inclusive o papel contraditório mas humanizador” (sic). Segundo o pensador, ela é uma construção com estrutura e significado; expressa as emoções e a visão de mundo dos indivíduos; e é uma forma de conhecimento (CANDIDO, 1995, p. 176). E ainda conclui que o efeito das produções literárias é sentido pela atuação simultânea destes aspectos, de modo que a observação global da literatura permite ao leitor sentir e saber sobre o ser humano. Então concluímos que a humanização se refere à maior habilidade de autoconhecimento, à capacidade de se colocar no lugar do outro, à reflexão dos assuntos advindos da existência no mundo. Isso não necessariamente significa ser bom, ou melhor, porque o homem pode usar todo seu conhecimento para o fim que pretender. Ainda que, em relação ao conteúdo, alguns textos humanizem no aspecto positivo, outros ensinam o negativo.

Petit (2009) esclarece que a humanização pela leitura literária se refere à possibilidade de restauração da subjetividade, bem como leva ao conhecimento da linguagem que permite-nos dizer e ser de modo mais consciente.

Os estudiosos acima pensam possibilidades emancipadoras pela leitura que se assemelham ao que aprendemos com Paulo Freire para quem “Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo” (2007, p. 59). Para Freire (1995) o mundo precisa ser lido e analisado por sujeitos que aprendem a ler criticamente. E neste sentido o texto literário, como apontado por Iser (1999), apresenta-se para o leitor como objeto também de saber ao possibilitar o alargamento cognitivo e comportamental.

Segundo Barthes (1980, p. 05), “Se, por não sei que excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário”. A literatura comparada principalmente confirma isso quando ao mostrar quanto é tênue a fronteira entre a literatura e as outras áreas, particularmente das ciências humanas.

Porém, assim como os estudiosos do ensino da literatura apontam com frequência a importância dela na escola, comumente constata-se os problemas que giram em torno de sua abordagem ou da falta dela.

Repetidamente, afirma-se que os estudantes não gostam de ler para justificar as razões da menor contribuição da escola para a formação de leitores. Entretanto, como nos comprovam as pesquisas que mostram aumento da venda e distribuição de livros nestas últimas décadas, mesmo com todos os outros meios de distração tecnológicos ou não, os jovens ainda reconhecem na leitura um mecanismo importante de prazer e aquisição de conhecimentos (FAILLA, 2016). Todavia, reconhece-se que as contribuições da escola para a formação de leitores frequentemente ficam aquém de suas potencialidades (ZILBERMAN, 2009).

Ler o texto literário requer um conjunto de atitudes cognitivas ao longo de um processo de apreciação do texto e, quiçá, de apropriação do discurso. Para isso, é necessário que a escola adote uma postura ideológica de reunir metodologias que propiciem a formação do leitor, de modo que ele possa utilizar alternativas que atendam às suas necessidades, aproximando-se de novas leituras. Sendo assim, no processo de apresentação dos textos em sala de aula, priorizamos a interação entre leitor e obra, em vista de que é preciso permitir e possibilitar a participação ativa dos alunos, atendendo e ampliando as suas expectativas, o que pode acontecer com adequadas situações de interação com o texto.

Deste modo, nas aulas deve-se utilizar a reflexão, a socialização de ideias sobre o que foi lido e outras metodologias que permitam ao grupo a troca de experiências e o entendimento do literário, pois, quando falamos em formar leitores, referimo-nos à competência de ler a língua discursivamente, o que requer ler além do óbvio.

Se o professor, o pai, o bibliotecário, o mediador inicial, enfim, deixam escapar esta chance de apresentar o sabor das palavras, o gosto do saber vai desaparecendo paulatinamente, até que nos isolamos num medíocre vocabulário cotidiano, lemos só o já lido, ficamos cegos diante da luz (YUNES, 1995, p. 188).

Assim, diante dos problemas referentes à leitura, percebemos que as crianças privilegiam o que está sendo dito, ou seja, o enredo, dando menor atenção aos assuntos implícitos que requerem sensibilidade. Como afirma Candido (1995), ainda temos necessidade de ficção, porém, o texto de ficção literária deve ser oferecido pensando nas possibilidades de os alunos reconhecerem e refletirem sobre a realidade, vivenciarem experiência estética para se tornarem mais criativos. Por isso, serão orientados a observar que

ela é uma forma de ler o mundo e que pode auxiliar a construção de pessoas críticas. Deste modo, é relevante associar o que lê ao conhecimento de mundo, gerando hipóteses, previsões, usando o que sabe para interpretar.

As leituras feitas de modo crítico contribuem para ampliar as estratégias comunicativas, a compreensão e a produção de textos diversos. Assim, promovemos, pelas trocas de impressões, leituras e interpretações “mais completas”, porque, seguindo o que diz Kleiman (1996, p. 24), “é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto”, ou seja, a troca de experiências é fundamental. Quanto mais diálogo e participação, maiores serão as oportunidades de ensino e aprendizagens.

Em vista disso, entendemos que é preciso ampliar a quantidade de vivências de leituras. Neste sentido, os textos escolhidos e a abordagem podem ser determinantes para o envolvimento ou não do leitor. Obviamente cogitamos que esse não envolvimento já seja um processo estabelecido, como bem esclarece Yunes, o momento em que os alunos poderiam ser apresentados ao “sabor das palavras” pode ter se escapado e por isso torna-se mais complexo que sintam necessidade delas.

O letramento literário é importante aqui, porque, como definido e destacado por Paulino e Cosson (2009, p. 67, grifo dos autores), ele é “*o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos*”. Este conceito é trazido para este trabalho especialmente pelo entendimento da questão processual da formação do leitor, haja vista as competências leitoras serem adquiridas e/ou modificadas nas experiências com os textos, ou seja, não acreditamos que nossos alunos estarão definitivamente formados no final deste projeto, mas que, pelo menos, poderemos contribuir para que estas e outras leituras sejam feitas com a mobilização de mais habilidades.

Observamos que para Paulino e Cosson (2009, p. 76), “a simples fruição não assegura o desenvolvimento do repertório literário do aluno”. Entretanto, ela pode levar à formação do leitor literário, já que, ao ultrapassar o sentido utilitário da leitura, concretiza a experiência estética, plena de subjetividade e prazer.

A literatura, difícil de ser conceituada, como bem exemplificam Abreu (2006) e Lajolo (1989), será tratada como arte que se dá pela linguagem. Lajolo (1989, p. 38) explica que não é puramente a linguagem que configura a literatura, mas “a relação que as palavras estabelecem com o contexto”. Deste modo, é uma forma cultural possibilitadora de o leitor construir e apropriar-se de sentidos. Para Barthes (1989, p. 18), ela “trabalha nos interstícios

da ciência” e “faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto”.

Para a sua escritura, as palavras não são usadas como instrumentos, mas “são lançadas como projeções, explosões, vibrações, maquinarias, sabores: a escritura faz do saber uma festa” (BARTHES, 1989, p. 21). Sendo assim, na literatura, as palavras ultrapassam a função pragmática e se tornam provocativas para quem se dispõe a lê-las.

Nesta relação que se dá a fruição se verifica o desenvolvimento da imaginação, da cognição e, principalmente, da sensibilidade. O prazer com o material escrito possibilita o entrosamento com este universo de ler.

Porém, há que se fazer um adendo referente à capacidade de alcançarmos leituras que sejam formadoras e humanizadoras dos sujeitos. Para alguns, principalmente ao pensarmos no aspecto positivo de humanização, estas ações podem se configurar muito incipientes ou até inócuas, devido a uma multiplicidade de situações, inclusive pela degradação a que estamos inseridos. Não conseguiremos fugir desta possibilidade, porém, ao buscarmos o acontecimento da fruição, pretendemos movimentar as habilidades de leitura e de escrita e despertá-los para a leitura literária.

O ato de ler literatura pode e talvez deva se inter-relacionar com o exercício da leitura por prazer, essencialmente para o ensino da literatura para jovens e crianças que ainda não se descobriram leitores deste tipo de textos. Mas para que ler literatura?

Além de tudo que já verificamos, a leitura literária favorece aprendizagens e a construção de sentidos e do próprio sujeito. Estas construções têm múltiplos sentidos, inclusive o de capacitar os sujeitos a terem mais elementos, como o linguístico, para tomar decisões e se posicionarem. Petit (2009a, p. 100) diz que a leitura possibilita escolher sua maneira de dizer. E, retomando Candido (2015, p. 175), “a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo”. Logo, a literatura é uma forma de conhecimento de mundo, mas também de conhecimento de si mesmo; por meio dela podemos adotar um discurso e quiçá um comportamento humanizador, ampliamos nossos pontos de vista e nos tornamos mais críticos e mais capacitados a fazer escolhas (para o bem ou para o mal).

Criamos, assim, uma visão que se quer otimista do processo de ensino, mas não ingênua, porquanto sabemos e destacamos a divisão de classes que coloca nossos estudantes à margem da sociedade. Também vislumbramos que a literatura, assim como outras artes, não é a cura dos males históricos que fomos capazes de desenvolver.

Mesmo com esse panorama pretendemos apresentar aos estudantes instrumentos que possibilitem que se construam, haja vista a opção por oferecer a literatura para deleite, mas também para inquietação. Desse modo, mais que um elemento da arte, as obras são, a nosso ver, símbolos de fruição.

A questão do prazer e da fruição ligados à literatura aparece já na poética de Aristóteles: desde lá já se lia sobre transformar textualmente o que é incômodo em belo e esta leitura nos agrada hoje assim como agradava naquela época. Mesmo que seja comum buscar o conforto na leitura que não nos perturba e assusta, também é prazeroso e necessário colocar-se diante de leituras que inquietam. Quando o leitor é criança ou jovem há que se estar mais atento a isso, porque o incomodo pode ser acentuado a tal medida que podem simplesmente recusarem-se a continuar a ler determinada obra ou autor.

Sabemos que comumente muitos se afastem de obras que incorrem em temas perturbadores ainda mais quando estas vêm unidas a uma linguagem igualmente desafiadora.

Apresentar a literatura como algo atrativo partindo de textos que geram incômodos é uma ousadia que percorremos como será demonstrado no próximo capítulo, todavia foi preciso sempre ter em vista que este contato deveria ser regado por situações e metodologias motivadoras, porque somente entregar os textos seria, de certo modo, uma forma de afastá-los ainda mais deste tipo de atividade. É improvável uma receita que sirva para desenvolver isso, porém um ponto que considero relevante é a valorização do protagonismo dos jovens.

O protagonismo juvenil para Costa (2000, p. 176). “é a participação do adolescente em atividades que extrapolam o âmbito de seus interesses individuais e familiares e que podem ter como espaço a escola, a vida comunitária, até mesmo a sociedade em sentido mais amplo” quando ele assume uma “atitude de não-indiferença, uma atitude de valorização positiva”.

A quantidade e qualidade de proposições que desafiam os adolescentes influenciam positivamente na autonomia e na autodeterminação que eles alcançarão na vida adulta. “É inegável, porém, que a participação dos jovens (construtiva ou não) estará sempre relacionada, de alguma forma, à postura e atuação assumidas pelos adultos ante as questões que afetam o conjunto da sociedade” (COSTA, p. 177). Adiante falaremos sobre estas mediações.

Neste momento, salientamos que recortamos para estudo, a fim de organizar um percurso, a leitura de textos literários, ainda que, ao longo de todo o processo de ensino, e de um ano letivo propriamente, como afirma Petit (2009a, p. 17), “seja preciso apropriar-se da maior variedade possível de suportes de leitura”, mas, dentro desta variedade, o aluno

descobrirá os que dirão algo em particular a eles e acreditamos que os literários, nomeadamente, são apropriados para tanto.

Porém, observamos que entre uma leitura e outra, selecionamos também imagens, vídeos e a escolha livre de outras histórias ficcionais que serão utilizados como motivação para que os alunos se interessem pelos textos ou para variar as ações previstas de modo que não se cansem.

Deste modo, referimo-nos à fruição no âmbito da arte literária, que está atrelada à melhor relação do sujeito com os outros, com o conhecimento e consigo mesmo. Por fim, destacamos no excerto abaixo de Manguel (2004, p. 113) que a leitura não deve somente nos confortar.

[...] livros que nos façam felizes, em caso de necessidade, poderíamos escrevê-los nós mesmos. Precisamos é de livros que nos atinjam como o pior dos infortúnios, como a morte de alguém que amamos mais do que a nós mesmos, que nos façam sentir como se tivéssemos sido banidos para a floresta, longe de qualquer presença humana. Como um suicídio. Um livro tem de ser um machado para o mar gelado de dentro de nós.

O mesmo autor nos faz pensar em como apresentar estas leituras aos alunos, numa “perspectiva humanista mais vasta e pessoal” de modo que os estudantes reafirmem “sobre cada texto sua autoridade de leitores individuais” (MANGUEL, 2004, p. 103).

Convém aqui explicar as concepções barthesianas de prazer e fruição na leitura. Em certo momento, Barthes (1987) não distingue prazer de fruição, e os termos parecem significar algo semelhante. Entretanto, depois, ao diferenciá-los é como se o segundo fosse somente o aprofundamento do primeiro, e leva a tal extremo quando nos apresenta isso que parece que o conceito de fruição rompe totalmente com o de prazer.

Segundo Barthes (1987, p. 30), “o prazer é dizível, a fruição não o é”, — o que nos faz tatear e refletir várias vezes antes de querer verificar e apontar inquestionavelmente todas as ocorrências desta natureza na leitura dos nossos alunos, uma vez que a fruição pode acontecer de infinitas maneiras indizíveis — e explica-nos que a leitura da arte literária constrói sentidos, mas, para a leitura de fruição, acontece um processo de significação específico, porque ela implica também afeto, imaginação e sensibilidade, além do aspecto cognitivo, intelectual. Vejamos como tanto o prazer quanto a fruição são explicados a seguir.

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática *confortável* da leitura. Textos de fruição: aquele que põe em estado de perda, que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológica do leitor, a consistência dos seus gostos, de seus valores e de

suas lembranças. Faz entrar em crise sua relação com a linguagem (BARTHES, 1987, p. 21-22).

Portanto, como professora da educação básica, pretendia que a leitura dos alunos envolvidos no projeto ocorresse de modo a incomodá-los. Sendo assim, pensando na distinção acima, seria mais carregada de aprendizado a concretização da fruição, já que ela ocorre quando o leitor é tirado do lugar-comum, do conforto, isto é, para alcançá-la, a literatura tem que ser uma experiência inquietante e incômoda.

Mesmo porque, e à semelhança de Barthes, Candido (1972), sobre as funções da literatura, fala “que atua diretamente no homem, pois que exprime o homem e, depois, volta-se para sua formação, enquanto fruidor dessa arte”, por conseguinte, a experiência mais próxima da completude com o texto literário e justamente a fruição. Sobretudo, para a formação de leitores também de textos literários, em busca de incentivar a observação do que é estético e favorecer o relacionamento afetivo do leitor com o texto, a fruição deve ser protagonista na escola.

Com base nisso tudo, analisamos no percurso e ao final das atividades se os alunos dialogaram com os textos, como ocorreu a recepção da obra, como atribuíram sentidos e se houve prazer e/ou fruição. Porém, fazemos um adendo sobre a improbabilidade de visualizar todas as experiências que foram estabelecidas na leitura.

Finalmente, a cultura literária funda-se no gesto de relacionar pelo qual o leitor religa a obra literária a outras obras e à sua própria vida e à sua experiência de mundo. Entretanto o mais das vezes, esta atividade espontânea e inconsciente permanece opaca para o leitor, e os diários de leitura não são apropriados para dar conta do alcance da experiência que acaba de viver (ROUXEL, 2013, p. 182).

Tal citação foi trazida aqui porque nas palavras acima, mesmo valorizando a participação do leitor e o uso dos diários de leitura para ser um objeto com o qual podemos estabelecer relação leitor e obra, ainda assim, como não há clareza de tudo o que sentimos, pensamos, aprendemos com as leituras, mesmo para quem lê, portanto, é improvável que algum mecanismo dê conta de evidenciar a recepção, os efeitos, em absoluto.

Sabemos que outros momentos de maior envolvimento com os textos podem não ter sido trazidos pelos alunos, na oralidade ou na escrita, por diversas razões. Além disso, como afirma a autora acima citada, “essa apreensão das operações intelectuais que conduzem à apreensão do leitor e da qual apenas alguns traços tênues chagam à consciência” (*idem*, p. 187). Já Iser (1979, p. 87) fala da “inapreensibilidade da experiência alheia”, portanto, assim achamo-nos num terreno em que apontar dados fixos sobre o tipo de leitura que se alcança é

improvável. Por isso, nossa alternativa é diversificarmos os recursos didáticos a serem observados (os diários de bordo e de leitura, as narrativas dos alunos), embora estejamos convictos de que alguns envolvimento escaparão de nossa análise.

Haja vista estar claro o insucesso da literatura na escola, buscamos, nas ideias acima e nas que explicitaremos a seguir, auxílio para a circulação do texto literário entre os alunos. Em decorrência, a mediação requerida para este tipo de leitura no contexto escolar não pode ignorar suas especificidades, e também a revisão de procedimentos de leitura e o repensar o tratamento dos sujeitos envolvidos.

O leitor desta dissertação observará uma busca de sintonia entre a prática pedagógica e concepções que se referem diretamente ao leitor, tendo em vista serem relevantes, quiçá essenciais, para o trabalho de formação do leitor literário na escola. Para que os estudantes sejam persuadidos a encontrarem um espaço de reconstrução de sentidos e de desenvolvimento da imaginação na sua leitura, buscamos pensar com este arcabouço teórico o conceito de fruição e a formação do leitor. Portanto, mobilizamos teorias que estão em consonância com este propósito e com a nossa formação no mestrado profissional.

Por isso tudo, alguns conceitos primordiais ainda serão mais bem esclarecidos, aqui. Alguns destes são: o Letramento Literário, de Paulino (2010) e Colomer (2007); o prazer estético, de Barthes (2006); a recepção e o efeito estético, de Jauss (1994), Iser (1999) e Zilberman (2012); a abertura da obra e a teoria da interpretação de Eco (1991). A seguir, explicitaremos cada uma dessas concepções e seus aportes teóricos.

2.2 A Estética da Recepção e o Letramento Literário como suportes para o ensino

A estética da recepção trazida para o campo pedagógico faz pensar e pode, conseqüentemente, em certo aspecto, possibilitar a individualização das perspectivas disciplinares que comumente voltam-se para o grupo. Para Colomer (2003, p. 95), “a teoria da recepção insistiu em que o texto não é o único elemento do fenômeno literário, mas é também a reação do leitor e que, por conseguinte, é preciso explicar o texto a partir desta reação”. Por isso, é preciso a participação efetiva na interpretação e se for assim as análises das obras não serão reduzidas ao que o texto diz.

Para Jauss (1994), vem do leitor a possibilidade de significação da obra, uma vez que é por meio de sua experiência, estimulada pelo próprio texto, que se atribui sentido ao que é escrito e lido. Na interpretação das palavras de Iser (1999), assim a obra causa o efeito

estético, na participação não estática do leitor. Para ele, o leitor assume enquanto interpreta “uma parte igual (a do autor) no jogo da imaginação” (ISER, 1985).

Segundo Jauss (1994), a história ou repertório de leitura e o gosto são determinantes para a recepção, pois influenciarão as próximas experiências e a preparação do “horizonte de expectativas” para novas leituras. E, após cada uma, verificamos se no processo de interpretação os leitores foram além do denotativo, como se relacionaram com os textos, se posicionaram de forma ativa; que sentidos construíram; se compreenderam a literatura como arte; em suma, se apresentaram habilidades de leitor literário.

Nos pressupostos da estética da recepção, alguns textos são capazes de romper com o horizonte de expectativas do leitor, criando novos conhecimentos. Neste processo de ler, o leitor é convidado a preencher os espaços vazios, isso é possível pela soma da imaginação do leitor e por determinações dadas no próprio texto (ISER, 1999). E sobre isso, adiantando um resultado obtido em sala de aula, observamos, em alguns momentos, graças ao valor estético do material escolhido, a fruição da leitura.

Porém, como o autor e o texto também ditam os sentidos possíveis da obra, o aluno não poderá enveredar por quaisquer compreensões impróprias ou impertinentes ao texto, uma vez que existem interpretações que são autorizadas por ele (ECO, 1991). Todos podem experimentar a abertura da obra de arte e defini-la.

Isto é, uma obra de arte é um objeto produzido por um autor que organiza uma seção de efeitos comunicativos de modo que cada possível fruidor possa recompreender (através do jogo de respostas à configuração de efeitos sentida como estímulo pela sensibilidade e pela inteligência) a mencionada obra, a forma originária imaginada pelo autor (ECO, 1991, p. 40).

Todavia, com a ideia de obra aberta, reconhece-se também a necessidade do receptor do texto que tem destaque, porque, a cada fruição da leitura, ele faz surgir novas interpretações. Portanto, tomamos desta vertente a ideia de leitura como a interação entre leitor e texto. Mesmo considerando a função do leitor imprescindível, Jauss (1994) afirma que as escolhas das obras costuma atender ao gosto do grupo social e este influencia como ela é recebida. Por isso, a maneira como as leituras são apresentadas, a liberdade de leitura e o respeito à interpretação são elementos extratextos que influenciam na recepção. O teórico traz à baila o protagonismo do leitor, mas considera os demais elementos para a interpretação, que são atribuições para que ocorra a fruição do texto.

Como não há percepção que não se funde em pressupostos, toda percepção só tem sentido se for processada, sendo impossível qualquer percepção pura.

Em consequência, a interação diádica não é um evento natural, mas fruto da interpretação, graças à qual formamos uma imagem do outro, imagem na qual nós mesmos estamos representados (ISER, 1999, p. 101-102).

Com isso, ele diz que a leitura apresenta uma relação dialógica, em que se mesclam os horizontes explicitados na obra e os trazidos pelo leitor, ocorrendo, assim, a concretização dos sentidos. Iser (1999) ainda se refere à relação leitor-leitura-texto e ao “preenchimento” dos lugares vazios, ou seja, no processo de interação do leitor com o texto, torna-se possível criar representações e promover a interpretação. Nesta perspectiva, o texto não projeta toda a sua significação, assemelhando-se ao que Eco (1991, p. 81) traz sobre a significação ocorrer de forma diversa e ampliada a cada nova leitura.

Depreendemos, então, que nesta relação — pode surgir por algum afeto que acontece pelo maior ou menor interesse — se interpreta o que está pressuposto no texto, já que o sentido só existe a partir da leitura, como já afirmamos.

Segundo Eco (1991), pela abertura da obra de arte, graças à incompletude do texto, quando o leitor preenche o que está implícito, as possibilidades de interpretação são renovadas a cada fruição estética. Esta ideia é importante, uma vez que valoriza a capacidade criativa e interpretativa do leitor, de acordo com as expectativas, experiências e gostos, cada sujeito lerá de uma forma. Entendemos, portanto, como já afirmou Colomer (2007), que, quanto mais ampliadas às vivências de leitura, mais condições de fruição ocorrerão.

Na realidade, entender como as crianças interpretam as histórias e as convertem em experiência pessoal, apresenta um duplo interesse: por um lado determina as condições e necessidades a que devem responder os livros infantis, o que tem claras repercussões na produção dos livros e das formas educativas de transmissão (COLOMER, 2003, p. 91).

A fala da autora nos faz refletir sobre as produções de literatura para o público jovem e em como esta literatura tem e pode ser apreendida com os estudantes, neste íterim também trouxemos o pensamento citado para o processo educativo que propusemos. Assim, a interpretação na perspectiva de promover movimentos da subjetividade (ROUXEL, 2012) requer repensar o ensino e conjugar procedimentos mais sensíveis que não tratem as leituras dos alunos como erros.

De forma concreta, isso significa que é preciso dar espaço em sala aos textos dos leitores. Isso não significa que precisamos encorajar todas as derivas ou delírios ou toda forma de solipsismo e nem renunciar ao rigor e ao conhecimento. Trata-se de suscitar e acolher elaborações semânticas diferentes e aceitar a ideia do mal entendido como um elemento constitutivo de qualquer procedimento interpretativo (*idem*, p. 20).

Uma maneira de conseguirmos resgatar a sensibilidade é vivendo “a experiência artística, entrando no mundo sem fronteira da beleza que emociona, que surpreende” (PAULINO, 1999, p. 54). Portanto, “mais ‘funcional’, hoje, talvez seja mesmo esse despertar da sensibilidade para aquilo nunca visto, nem previsto” (*idem*, p. 56).

Nesse contexto, não é possível esquecer as ideias de respeito, construção e reconstrução de saberes. Consequentemente, o letramento literário também contribui para a pesquisa, dado que valoriza a subjetividade nos processos de formação do leitor. A vertente teórica toma a experiência da leitura subjetiva como formadora de leitores e, consequentemente, leva ao entendimento do material artístico pela apropriação de repertório de leituras, à construção de sentidos e ao envolvimento com o simbólico (PAULINO, 2010). Destarte, para a formação de indivíduos letrados, deve existir o contato com diversos tipos de textos, que não só os funcionais, mas os que se relacionam “ao trabalho estético da língua”. O leitor deve estabelecer um pacto ficcional que assuma responsabilidade pela leitura desses textos.

Reduzir o letramento da maioria dos brasileiros ao nível funcional é expropriá-la de vivências textuais não só literárias quanto filosóficas e científicas, dentre outras. Portanto, o projeto de sociedade democrática [...] envolve também educação, formação estética e ampliação constante da quantidade e qualidade dos bens culturais que a existência humana pode abarcar (PAULINO, 2001, p. 118).

Deste jeito, no fazer pedagógico, há que se dar acesso aos bens culturais e temos de pensar a leitura de literatura como experimentação estética, como aprendizado e prazer, visto que não podemos esperar que necessariamente ensine conteúdos. Mesmo porque, se fosse esse o objetivo seria mais fácil pedir que os alunos estudassem os assuntos diretamente em livros das áreas. A ideia, aqui, é abrir espaço na escola para a circulação da literatura para ser lida, comentada, comparada (COLOMER, 2007). Nesta perspectiva que adotamos, nenhum aluno é tratado como melhor leitor ou interpretador. O que valerá, predominantemente, é a experiência de leitura vivida.

Para Petit (2009b, p. 57), nas interações em que a leitura não é somente utilitária é “que se encontra o cerne de nossa experiência”. Segundo ela, as experiências “ajudam a despertar em uma pessoa regiões silenciadas ou enterradas no esquecimento, dar-lhes forma simbolizada, compartilhada, e transformá-las” (*idem*, p. 105). Com base na assertiva acima, se a leitura ocorre com prazer, de modo a envolver o estudante, verificamos os resultados no que dizem sobre os textos, o que é relevante para subsidiar as próximas vivências de leitura, novos planejamentos, como também novos temas para estudo.

2.3 Por que leitura de narrativas literárias?

Zilberman (1986, p. 22) nos articula que “se é a literatura de ficção, na sua globalidade, que deflagra a experiência mais ampla da leitura, sua presença no âmbito do ensino provoca transformações radicais que, por isso mesmo, lhe são imprescindíveis”. Partindo da reflexão da estudiosa pareceu pertinente falar da disposição do nosso público para consumir literatura, visto que pertencem a um grupo com especificidades, algumas já listadas. No campo das artes, consomem o que se identificam e que têm mais a ver com seus estilos de vida. E, principalmente, escolhem produtos que requeiram menos atenção. Eles constroem sentidos e escolhas através do que a indústria da cultura ajudou a formar. Segundo Petit, “os mais desprovidos de referências culturais são os mais propensos a se deixar seduzir por aqueles que oferecem próteses para a identidade” (2009a, p. 72). Neste íterim, a questão que fica é: quais suas práticas leitoras? A que experiências se expõem mais facilmente?

Pensando em respostas a estas perguntas fizemos algumas escolhas.

Por exemplo, o fato de escolhermos textos de escritores africanos se deve pela preocupação em que os estudantes desconhecem a riqueza cultural, e em particular literária produzida fora de nosso contexto. Eles dificilmente escolheriam textos em língua portuguesa produzida noutros contextos porque desconhecem quase tudo nesta vertente, mais dificilmente ainda, os nossos alunos, sabem sobre o que é escrito em nossa língua no continente africano. O mérito literário das produções de lá dificilmente é conhecido no ambiente escolar. Sobre isso recordamos a Lei 10.639/03 que torna obrigatória a inclusão nos currículos das escolas brasileiras o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, nas áreas social, econômica e política⁷.

Em consequência, na escolha dos textos para lermos juntos, preocupamo-nos com o valor literário e com a literatura produzida em geografias marginais, que em geral não é lida em programas eurocentrados, com critérios de gosto da turma e que não subestimasse as capacidades dos alunos, mas as ampliasse. Por tais pretensões, trouxemos, prioritariamente, o gênero conto, ou novelas, que mesmo não sendo tão curtos, conseguíssemos ler no tempo de uma aula e escolhemos modos de leitura que nos possibilitassem construir juntos os sentidos.

⁷ LEI nº 10.639 de janeiro de 2003. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 20 de setembro de 1996. Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 de janeiro de 2003.

Portanto, foi importante adotar modos de ler que permitissem expor e confrontar ideias com objetivo de conduzir a práticas espontâneas e prazerosas de leitura.

Assim, escolhemos o tipo narrativo que envolve ficção e fantasia porque gostam de ouvir e contar histórias. Pensamos na linguagem que desafia, mas, que, ao mesmo tempo, seja acessível e em textos cujas personagens ficcionais têm sentimentos humanos comuns aos jovens. Deste modo, as narrativas foram apresentadas como desafios que pudessem alcançar.

Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 1998, p. 24).

É preciso apresentar a literatura como elemento de prazer de distração, de formação e de conhecimento, mesmo sabendo que ela sozinha não é responsável por trazer saúde às “doenças” que se referem à leitura, mas acreditamos que tem as condições de, pelas vias da criação, produzir deslocamentos.

Escolhemos textos com os quais pretendíamos encantar a partir de narrativas que desafiam e incomodam os leitores, todavia, tanto na elaboração do projeto quanto em momentos do seu desenvolvimento percebemo-nos pensando em como alcançar tal proposição, afinal tínhamos que apresentar estes textos aos estudantes de modo a encantá-los.

Ao avaliarmos o desafio que seria expor estes alunos a leituras que são enfrentamentos concluímos que justamente porque traz histórias perturbadoras (como falar da morte de crianças e dos desafios que elas enfrentam que muitas vezes fazem os jovens lembrar as suas próprias fragilidades) despertaria nos estudantes o interesse pelos textos. Estes textos inevitavelmente afetam os leitores que dificilmente manter-se-iam alheios ao seu conteúdo e forma, o que os torna favoráveis a nossa proposta de fazer fruir a leitura.

Por isso com estas escolhas foi mais “fácil” observarmos como os estudantes foram afetados. Consequentemente os alunos não ficaram passivos e assim pude pensar-agir na desconstrução de situações cristalizadas acerca de como são encaminhadas as leituras literárias em sala de aula.

Visualizamos estas características nos textos para este trabalho e nos encanta neles o resgate da linguagem narrativa mais próxima da oralidade. A narrativa possui várias definições por distintas correntes literárias e linguísticas. Aqui trazemos o que dizem Benjamin (1987) e Barthes (1977).

[...] é ela, própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir “o puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele (BENJAMIN, 1987, p. 205).

Diz ainda que narrar é mais do que transmissão de informação, é diferente de viver o real, “pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois” (BENJAMIN, 1987, p. 37). Para Barthes (1977), esta forma de comunicar-se reflete a experiência humana, mas a “narrativa não é do ponto de vista referencial (real), ao pé da letra: nada; ‘o que acontece’, é a linguagem tão-somente, a aventura da linguagem” (BARTHES, 1977, p. 60).

Consequentemente, como estamos vinculados à literatura, as narrativas que estudamos estão mais fortemente ligadas à fantasia e com evidente carga poética. Assim, mais que observar os elementos que compõem as narrativas, estudaremos a “aventura da linguagem” presente nestes textos.

Para Benjamin, a capacidade de narrar consiste na troca de experiência que parece trazer para a memória coletiva uma forma de sabedoria. Os textos que escolhemos caminham nesse sentido. Entretanto, para o teórico, a experiência da arte de narrar que “está em vias de extinção. São cada vez mais raras pessoas que sabem narrar devidamente [...] é como se estivéssemos privados de uma experiência que nos parecia inalienável: a faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1987, p. 197-198). Para o pensador, “A arte de narrar está definhando” (*idem*, p. 200), porque os meios de produção fazem a decadência da narrativa.

A nosso ver, as narrativas fazem reverberar a qualidade estética da linguagem, além disso, segundo Barthes (1987), a qualidade estética é condição para que ocorra fruição na leitura, portanto os textos foram escolhidos porque são capazes de despertar o leitor e fazê-lo, “se comover com eles, e de fruí-los esteticamente” (BRASIL, 1998, p. 25).

Como o maior objetivo é que os alunos leiam, não fechamos um recorte, porém, a maioria das leituras apresenta a temática do jovem e sua descoberta do mundo, com conflitos ou se abrindo para ele. Esta escolha se deve ao fato de que acreditamos ser importante que eles se vejam nas leituras. Além disso, as narrativas poéticas podem contribuir para que vejam a representação do mundo através da sensibilização e da emoção semelhantes à poesia.

Selecionamos narrativas, principalmente contos, que pudessem despertar encantamento nos leitores por sua linguagem rica de sentidos. A saber, apresentamos textos

de Mia Couto, Ondjaki, Guimarães Rosa e de García Márquez que permitem diversificadas interações para interpretação e, como alguns deles são de escritores africanos, foi possível que os alunos conhecessem que se produz arte em língua portuguesa na África também, o que é importante para desmitificar que aquele continente seja um espaço de miséria cultural.

Como pretendíamos abordar, para a compreensão dos textos, aspectos relativos aos conteúdos presentes neles, estas escolhas permitiram à classe compreender que através das leituras literárias podemos aprender sobre as culturas e modos de vida de outros grupos.

2.4 Mediações e estratégias para ler e escrever

Cosson (2014), no livro *Letramento literário: teoria e prática*, exemplifica algumas possibilidades de mediação com literatura que consideram as dificuldades dos alunos, o contexto, e que vão ao encontro da promoção da proficiência leitora. No livro, apresenta-nos a sequência didática que utilizamos aqui, dividida em motivação, introdução, leitura e interpretação.

Petit (2009b) relata mediações, não necessariamente executadas por professores, mas que, pensando nas especificidades do leitor, tornaram-se formativas a partir de um percurso não mecânico que reafirma a relevância do contexto, dos gostos e de estabelecer contatos entre o mediador e o leitor.

Formar leitores é algo que requer, portanto, condições favoráveis para a prática de leitura — que não se restringem apenas aos recursos materiais disponíveis, pois, na verdade, o uso que se faz dos livros e demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura (BRASIL, 1998, p. 43).

Neste momento, pensamos: o que é mediar a leitura? Acreditamos que seja levar o texto para perto do aluno, aguçar a curiosidade e construir os sentidos com ele. E, neste processo, vemos como é importante possibilitar que exteriorize sentimentos e sensibilizações provocadas pelo texto no momento da leitura. Particularmente para este grupo de alunos em fase de formação, inicial para alguns, é condição *sine qua non* entender que precisam ser atores da leitura, ou não se interessarão por ela.

Até mesmo porque será improvável a fruição com a leitura em contexto em que não houver interação com livros ou não houver diálogo sobre leituras de modo que consigam pensar sobre que leituras escolher, caso queiram colocar-se neste enfrentamento.

No contexto escolar, é na relação com os alunos que isto é possível, deste modo a leitura feita somente como complemento dos estudos, em casa, deve ser repensada, haja vista que mesmo as ficções pouco mais longas podem também ser lidas em sala, ou pelo menos o início delas. E, depois de feita a leitura, pelo menos a discussão sobre a obra é assunto para a sala de aula.

Algumas ações que consideramos necessárias para que este enfoque fosse possível na sala de aula foram: 1) que todos participassem das atividades; 2) considerar o gosto dos alunos, por exemplo, no aspecto temático; 3) mudar algum texto caso fosse inviável para o momento, e até para algum aluno, porém ampliando as dificuldades em relação às leituras que habitualmente fazem, com vistas a não subestimar suas capacidades e ampliar seu repertório; 4) planejar com vistas às etapas percorridas, observando o desenvolvimento das ações para inevitáveis modificações.

É importante, segundo Paulino e Cosson (2009, p. 74), o “estabelecimento de uma comunidade de leitores na qual se respeitem a circulação dos textos e as possíveis dificuldades de respostas à leitura deles”. Sendo assim, ela “oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo” (COSSON, 2014a, p. 47).

Qual Cosson (2014a), Lebrun (2004) também afirma que para favorecer as condutas interpretativas e a leitura autônoma os alunos devem se reconhecer como integrantes de uma comunidade leitora. Por conseguinte, “o debate e a escrita estão na base de uma atividade crítica de leitura literária; trata-se de ultrapassar a expressão da subjetividade para construir sentidos e desenvolver competências de leitura dentro de uma experiência ora singular, ora coletiva” (LEBRUN, In: ROUXEL et al., 2013, p. 141).

Para tanto, buscamos especialmente:

1. A criação de uma comunidade que estivesse voltada para a realização de leituras em grupo. Assim o principal critério estabelecido foi o de participar e respeitar as leituras de todos.
2. A valorização de diferentes estratégias de leitura, o que foi importante, pois para além de possibilitar aprendizagens sobre modos de ler, também é um modo de diversificar a tarefa em sala que inevitavelmente é repetitiva.
3. A valorização das experiências suscitadas durante a leitura. Por este limite, as relações estabelecidas com o texto não seriam divagações sem serventia. Mesmo suas interpretações mais pessoais devem ser respeitadas.

4. A exposição e o diálogo costumeiro sobre os textos que leríamos coletivamente e outros diferentes destes. Isto porque, ao ouvirem falar de determinados textos, por vezes, sentem-se interessados em conhecê-los.

5. Oportunizar momentos de registros em diário de leituras.

6. E, neste ínterim, o incentivo a comentários e comparações dos textos que líamos com os lidos anteriormente ou com outros textos, trazendo observações de que a seleção que leríamos é um recorte literário tirado de um universo de possibilidades de leituras. Afinal, não queríamos subjugar o que os alunos conheciam. Isto porque, como disse Abreu (2006, p. 110-111), é preciso “que se abra mão da tarefa de julgar e hierarquizar o conjunto dos textos empregando um único critério e se passe a compreender cada obra dentro do sistema de valores em que foi criada”.

Quanto aos posicionamentos para este trabalho, a enumeração acima vem para reafirmar a concepção de valorizar as competências leitoras adquiridas pela classe e está voltada para a formação que considera a singularidade dos sujeitos. Neste aspecto, é preciso propor ocorrências de interação texto-leitor (ISER, 1999) e de interação leitor-leitor, haja vista as ocorrências intersubjetivas serem também formadoras (PETIT, 2009b).

Estabelecer estas relações que buscavam aproximação entre nós, em que muitas vezes as aulas pareciam, segundo os alunos afirmaram em um dos encontros, “bate-papos sobre textos”, garantiu o desenvolvimento das ações na perspectiva que pretendíamos. Afinal, o relacionamento aproximado dá abertura para que se sintam capazes de posicionarem-se, fundamental neste processo e que possibilitou o protagonismo.

Por este motivo, nas interpretações, buscamos o levantamento de questões que ampliassem as discussões para que não se limitassem a verificar o que o texto dizia. Isso claramente podia acontecer dada a pouca experiência de leituras dos alunos. Por isso, estudamos o contexto social, histórico e cultural que envolvia os textos, singularmente os de língua portuguesa escritos na África e no Brasil, pois, tal como para Lajolo (2009, p. 107), “não vejo como, no trabalho escolar com a leitura, passar ao largo da dimensão ideológica, afetiva, histórica, linguística e discursiva de um texto”. Portanto, estes precisam ser suscitados para discussão durante os momentos de interpretação coletiva.

Assim sendo, concordando que “convencer é infrutífero” (BENJAMIM, 1987, p.14), pretendíamos tornar a sala um ambiente de leituras, na qual a interpretação fosse compartilhada. Então, para esta tentativa de criar uma ambiência, fizemos atividades de motivação precedendo o estudo de todos os textos: preparamos cartazes sobre benefícios de

ler e de registrar a partir do que eles apontaram como sendo importante; preparamos, estudamos, pensamos como trabalharíamos antecipadamente as leituras; escolhemos momentos para contar histórias, que aconteceram antes ou depois da leitura das obras que selecionamos para lermos coletivamente; e levamos versos ou trechos de textos para apreciação, entre outros.

Para conseguir expressividade da minha leitura na sala de aula, tomei como regra exercitá-la em casa. Lia repetidamente e, por vezes, gravei para depois me ouvir, para ter dimensão de como os alunos receberiam isso, inclusive para conseguir, em alguns momentos, olhá-los enquanto lia.

Ainda, buscamos também procedimentos do leitor que implicam a capacidade de planejar estratégias para a compreensão do que lê (SOLÉ, 1998). Pois, é necessário “levar em conta que o propósito de ensinar as crianças a ler com diferentes objetivos é que, com o tempo, elas mesmas sejam capazes de se colocar objetivos de leitura que lhes interessem e que sejam adequados” (SOLÉ, 1998, p. 101). Concordamos com ela porque, se é na leitura que pode acontecer o envolvimento do leitor com o texto, o como ele lê pode ser determinante para concretizar esta recepção. Logo, para cada texto, escolhemos modos de leitura que nos possibilitassem construir juntos os sentidos, expor e confrontar ideias.

Para o desenvolvimento deste trabalho, diversificamos os modos de ler: individual, pela professora, compartilhada, em grupo, e sugerimos também, em alguns casos, a visualização de audiovisual que contam a história com acréscimo de animação. Como os recursos para usar tecnologias da escola foram demasiados escassos, por vezes, fizemos uso da mídia que compartilhamos, criada para o desenvolvimento do trabalho, ou recomendamos site de pesquisa.

A interpretação, que é mais uma leitura, sempre foi constituída no compartilhamento. Isto é, fizemos coletivamente numa relação de interação entre a classe e o texto, os alunos e a professora, e os alunos entre si. Deste modo, os textos possibilitaram a introspecção, mas também a discussão, a comparação.

Para gerar o prazer em ler, são precisos estímulos, por esta razão a proposição de textos deve ser constante, quiçá diária. Nas palavras de Yunes (1995, p. 186), “a manifestação do prazer precisa ser cultivada, atentamente acompanhada, para que se possa descobrir as condições de sua produção”.

Explicamos que nosso foco com este trabalho, inicialmente, era a leitura, contudo, como está claro, foi necessária a relação com a escrita porque os registros permitiram melhor

compreensão do que foi lido. Para o encaminhamento destas escritas, não podemos perder de vista essencialmente o que nos ensina João Wanderley Geraldi (2012, p. 130), pois para oportunizar o domínio da norma, “não é necessário anular o sujeito. Ao contrario, é abrindo o espaço fechado da escola para que nele ele possa dizer a sua palavra, o seu mundo”.

Irândé Antunes (2003) enumera as características da produção escolar e diz que: primeiramente, devemos propiciar uma escrita autoral, os alunos devem ser incluídos também como autores; deve ser comunicativa, portanto precisam escrever textos e não frases ou tópicos; deve ser uma escrita de textos socialmente relevantes; deve dirigir-se a leitores e não somente ao professor; sua produção deve estar contextualmente adequada e vincular-se a situações sociais de escrita; e, finalmente, deve promover adequadas condições metodologicamente planejadas para que ela aconteça.

Finalizando o resumo do que pensamos como estratégicas, lembramos que Alberto Manguel (2004) diz que os métodos utilizados para ler “determinam e limitam as formas pelas quais nossa capacidade de ler é posta em uso”. Ele também nos conta que em uma imaginada conversa entre Petrarca e Agostinho, este lhe sugere uma nova maneira de ler.

[...] nem usando o livro como um apoio para o pensamento, nem confiando nele como confiada na autoridade de um sábio, mas tomando dele uma ideia, uma frase, uma imagem, ligando-a a outra selecionada de um texto distante preservado na memória, amarrando o conjunto com reflexões próprias – produzindo, na verdade, um texto novo de autoria do leitor (MANGUEL, 2004, p. 81-82).

Essas observações nos fazem novamente pensar o instrumento diário de leitura, que de certo modo nos serve aqui, ou pode refletir no aluno uma nova forma de pensar a escrita diarista em comunhão com as leituras que executamos.

2.5 Os instrumentos de coleta de dados e os diários de leitura

Desde a elaboração do projeto, preocupamo-nos em evidenciar que compreendemos a impossibilidade de medir a fruição. Mas, ao mesmo tempo, refletimos que podemos observar alguns momentos em que ela acontecesse. Um instrumento totalmente eficaz para isso parece-nos improvável. Todavia, algum mecanismo deveria ser escolhido para o propósito de observar comportamentos de leitura e interpretação que demonstrassem envolvimento dos alunos com os textos.

Escolhemos, para tanto, mais que uma maneira, a saber, a observação das participações nas aulas registradas no diário de bordo, o livro de narrativas que construíram e os registros do diário de leituras. Para diagnosticar de onde partíamos, aplicamos um questionário e desenvolvemos uma roda sobre nossa história de leituras.

O diário de leitura foi uma construção individual que se configurou uma forma de relacionar-se com o que leram e reforçar suas interpretações, mas também foi importante recurso para que pudéssemos reafirmar, para esta escrita da dissertação, os momentos de envolvimento. Até porque, “a observação (por meio de diários de leitura) dos processos de singularização do texto, as tentativas de descrição da forma (instável, provisória) que o texto toma na consciência de quem o recebe, estão no centro das pesquisas atuais” (ROUXEL, 2012, p. 16).

Nas experiências com as obras, além da interação e interpretação feitas com a classe, os alunos registraram por escrito as impressões de leitura. Segundo Anna Rachel Machado (2005), ao contrário dos recursos rígidos de registro escrito, que comumente visam à avaliação, os diários permitem a escrita mais livre, porquanto nele se escreve para si mesmo. Por esta característica, escolhemos este instrumento, visto que o gênero configura a espontaneidade na escrita e é ideal para observar o aluno que está em processo de desenvolvimento e formando-se como leitor. Sendo assim, foi facilitador da intervenção ao passo que os alunos poderiam registrar o percurso de leitura e, concomitantemente, coletar dados.

Machado (1998) oferece orientações de como proceder a partir de experiências que ela mesma como professora e pesquisadora colocou em prática, mas diz que esse gênero está em construção, sendo assim, ele pode se adaptar às necessidades pedagógicas. Posto isso, não existe uma forma específica de o utilizarmos, por exemplo, podemos construí-los durante a leitura ou ao final.

Como é um gênero que inclui ou pode incluir elementos da subjetividade (sentimentos, impressões), consideramos que elementos relativos ao despertar da fruição com a leitura poderiam ser evidenciados. Isto é, configuraram-se como instrumentos de ação didática, porque, além de evidenciar aprendizados e compreensões da leitura, também foi possível que o estudante expressasse a si. Durante o percurso, constatamos que diversos elementos poderiam ser explorados/ analisados a partir deste mecanismo, porém, por hora, o foco é ir ao encontro de indícios de fruição ou de prazer suscitados pelas leituras.

2.6 O produto final: as escolhas

Uma estratégia para auxiliar a escrita das narrativas foi entender com os alunos que não existe nada novo, tudo se refaz. Então, eles poderiam repensar alguma história que lemos ou criar uma a partir de exercícios que fizemos nas aulas. Assim, poderíamos verificar como se vincularam com as leituras, que relações criaram com elas, se conseguiram entendê-las com criticidade. Por conseguinte, suscitaríamos na escrita sinais de fruição.

Tentamos vincular o produto que faríamos ao final da intervenção com a proposta desenvolvida. Mas como fazê-lo nem sempre esteve tão claro. Neste aspecto, a escrita de histórias foi encaminhada pensando que os alunos se vinculariam mais facilmente com esta produção e, por esta razão, deixariam entrever como se relacionaram com as leituras. Para que se expressassem com liberdade, não fechamos a proposta de escrita. Isto é, não fixamos o conteúdo dos escritos e nem solicitamos que necessariamente fizessem recontos.

Essa atividade de escrever uma narrativa também seria importante, uma vez que oportunizaríamos a reescrita que foi impossibilitada na escrita do diário, visto as suas especificidades. Os PCNs, no que se refere à escrita, dizem que, “Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos” (BRASIL, 1998, p. 77). Logo, “por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam, progressivamente, das habilidades necessárias à autocorreção” destes e de outros textos que vir a produzir (BRASIL, 1998, p. 78).

Como produto da intervenção, visto que escreveriam narrativas, elaboramos um compilado com elas. Por fim, criamos um *blog* para disponibilizar o livro e divulgar como a turma recebeu as leituras no percurso.

Também fizemos um vídeo do percurso. Inicialmente, a proposta do vídeo era de divulgarmos uma entrevista em que falassem sobre o que consideraram do percurso deste projeto. Mas, depois que verificamos que as gravações não ficaram boas, e visto ser reduzido o material que sobrou, o vídeo ficou composto de uma apresentação do percurso, com narração dos alunos, fotos e relatos. No projeto, falamos bastante sobre como divulgaríamos os materiais que produziríamos, todavia os alunos nem sempre quiseram ser fotografados ou gravados, bem como alguns não quiseram que divulgássemos nas mídias. Acordos foram possíveis, mas isso justifica a limitada publicidade de imagens as mídias.

Gostaríamos de confirmar que, os nossos alunos, no contato com a literatura, ampliariam, com estas ações (e outras que devem ser propostas na sua vida escolar), a

capacidade de observação do que torna o texto literário ao passo que tiverem contato com recursos da linguagem. Como afirma Barthes (1989, p. 21), “Na ordem do saber, para que as coisas se tornem o que são, o que foram, é necessário esse ingrediente, o sal das palavras. É esse gosto das palavras que faz o saber profundo, fecundo”, por isso mais que ler, queremos ver e observar isso.

E, para que a experimentação da literatura se concretizasse, agimos como ensina Barthes (1989, p. 43) na *Aula*, “O que eu gostaria de renovar, cada um dos anos em que me será dado aqui ensinar, é a maneira de apresentar a aula ou o seminário, em suma, de “manter” um discurso sem o impor”. Por estas mesmas vias, queríamos desenvolver a sensibilidade e a apreensão do estético e, conseqüentemente, o gosto por ler ficção.

3 A RECEPÇÃO: UMA LEITURA DO PERCURSO E DOS RESULTADOS

“O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens”.
(Manoel de Barros, Poesia completa)

Este capítulo é uma espécie de memória pedagógica dedicada a descrever o percurso das aulas, para tanto, dividimos o relato em três seções, sendo que, na primeira, apresentamos um diagnóstico da turma e como foram planejadas as atividades. Na segunda, descrevemos o caminho das aulas até o lançamento do livro da classe. Nesta ocasião, apresentamos as etapas desenvolvidas, as ações metodológicas e a relação dos alunos com os textos, com a proposta e com a mediação, ao passo que analisamos trechos de registros feitos nos diários para mostrar indícios que, para nós, são simbólicos para pensar a ocorrência de prazer e fruição. E, na terceira, analisamos algumas produções do livro de narrativas.

Assim sendo, para analisar a participação dos alunos, prioritariamente, recorreremos aos diários de bordo e de leituras e ao livro elaborado como produto final, sendo tudo executado no primeiro semestre de 2017, em 55 encontros. As ações a seguir, iniciam-se com a apresentação da proposta aos alunos e vão até o lançamento do livro de narrativas e a “alimentação” do *blog*.

Registramos que, mesmo sendo importante para o objetivo deste trabalho relatar algumas análises mais particulares, julgamos dispensável descrever todo o percurso, então, fizemos um recorte, pensando também não cansar o leitor.

3.1 LEITURA DE MAIS UM DIAGNÓSTICO

Na primeira aula, direcionamos o que seria feito no projeto e o que ocorreria nos encontros seguintes.

Aconteceram remanejamentos das turmas antes de se iniciarem as aulas, então alunos saíram e outros se integraram à sala. Por isso muitos dos que permaneceram se achavam incapazes para algumas ações expostas, mas se dispuseram ao projeto como a um enfrentamento, demonstrando curiosidade em saber mais sobre o que teriam que fazer.

Porém, no momento em que foram avisados sobre a necessidade da classe ser ativa, uma aluna disse que não daria certo, pois aquela era a pior turma da escola. Depois de explicarem o que constituía uma turma assim, falamos que, de fato, seria um problema se, para além de serem “conversadores”, como eles se denominaram, não se dispusessem ao

projeto e às suas atividades. E perguntamos se queriam que escolhesse outra sala. Naquele momento, alguns responderam que “não” e os demais se silenciaram. Interpretei que aquele silêncio significasse acanhamento perante a discussão que precisou ser levantada, demonstrando que não queriam fazer parte dela. E, assim, ponderei que aprovassem ou concordassem com a proposta. Mas insisti falando que entendi que não precisaria trocar de sala. E os que ainda não tinham manifestado opinião balançaram com a cabeça num gesto afirmativo. Nesta aula, expus o projeto e fizemos uma dinâmica em que todos se apresentaram partindo de um aperto de mãos seguida de uma breve auto apresentação que se propôs a estreitar afetos com cada aluno.

No encontro seguinte, houve a roda de conversa, que nomeamos de “história de leituras”, porquanto, em consequência dela, soubemos o que os alunos pensavam sobre leitura, literatura, algumas obras com as quais já haviam tido contato, além de suas dificuldades e que contrapartidas familiar, escolar, de formação contribuiriam para o desenvolvimento do projeto. Assim, tivemos contato mais particular com referências sociais e históricas formadoras dos nossos sujeitos, no concernente à sua constituição como leitores.

A partir de agora, iniciamos a explicitar um recorte das informações que colhemos.

Para começar, parte da classe se reconhecia leitora de materiais diversos, como *posts* de *Facebook*, panfletos, manuais de jogos, receitas etc. Entretanto, os primeiros alunos a se manifestar disseram que não liam fora da escola, referindo-se ao que acreditavam ser materiais significativos para sua formação. Mas outros mostraram esclarecimento sobre isso e expuseram que liam de tudo o que gostavam ou que quisessem, desde materiais recebidos no *WattsApp* até romances, estes especialmente lidos no aplicativo *Wattpad*.

Alguns se sentiam constrangidos por não se lembrar de obras lidas que julgavam significativas (neste sentido, pensavam, possivelmente, que estivessem sendo avaliados). Encaminhei esta apresentação como momento de nos conhecermos. Abaixo, estão algumas falas que anotei no diário de bordo e que de alguma forma se repetiu em mais de uma voz:

1. *“Você (se refere à professora) falou em admirar as pessoas que conhecem bastante de livros, que gostam de ler. Eu não conheço ninguém assim”.*
2. *“Sei que ler é importante, mas leio pouco. Mais para as tarefas da escola”.*
3. *“Quem mais lia para mim era a professora da escola que eu estudava. Ela sempre lia para nós. Antes de eu vir para fazer o sétimo ano”.*
4. *“Na escola, já tive professora que falava que tinha que ler em casa”.*

5. *“Na escola, a gente lê texto pequeno porque senão não dá tempo de responder às tarefas”.*
6. *“Minha mãe é quem mais me incentiva a ler. Ela começou a fazer faculdade à noite. Ai ela sempre fala que é para ler. Mas eu quase não leio. Só na escola mesmo”.*

Confirmamos pelas falas acima, singularmente da 1 a 5, o papel que a escola vem desempenhando no ensino fundamental II sobre ensino da leitura. Os alunos não demonstram reconhecer leitores que lhes sirvam como exemplos a serem seguidos; veem a leitura na escola para responder tarefas; no terceiro ciclo, pelas falas deles, também se verifica o abandono da leitura deleite, com a qual estavam mais “habitados”, pois, agora, isto virou tarefa, e, afinal, a escola deixa transparecer que o desfrutar da obra é para ser feito em casa. De certa maneira, ensina aos alunos que, nesta fase, têm que estudar com seriedade, objetividade, priorizando conteúdos e lhes incute que ler em casa serve para aprofundar aprendizados; porém, observamos que eles não sabem o que ler e nem têm obras para ler em casa. Assim, corroborando o que Zilberman (2008, p. 18) diz:

O exercício da leitura é o ponto de partida para a aproximação à literatura. A escola dificilmente o promoveu, a não ser quando condicionado a outras tarefas, a maior parte de ordem pragmática. Hoje, quando o ensino está em crise, apresenta-se como necessidade prioritária.

Como menciona a pesquisadora, descobrimos novas necessidades para a leitura na escola, e disso emergem enfoques diversos relativos às teorias e às práticas. Alcançá-los não será um caminho fácil e nem concluído em um semestre, todavia a escola avançará neste desafio de formar para a leitura de literatura.

[...] caso se solidarizar a seus usuários, servir-lhes de veículo para manifestação pessoal e colaborar para sua autoafirmação. O exercício da leitura do texto literário em sala de aula pode preencher esses objetivos, conferindo à literatura outro sentido educativo, auxiliando o estudante a ter mais segurança relativamente às suas próprias experiências (*Ibidem*).

Deste modo, estaremos alimentando o crescimento pessoal e imaginativo dos estudantes. Além de que, acreditamos que precisam de um ponto de partida até para saber o que escolheriam ler, caso quisessem. E nisto a escola pode ser influenciadora.

Em decorrência da fala 1, citada acima, perguntamos se alguém da família lê livros, com alguma frequência, a quase totalidade disse que não. Quem mais lia quando eram crianças ou incentivam que leiam hoje, fora os professores na escola, são as suas mães. Porém, constantemente, transpareceu que elas se limitam a recomendar, com poucos

estímulos concretos. É importante salientar aqui o que entendemos por estímulos que a família poderia proporcionar, que de fato surtiria efeitos maiores que qualquer ação praticada pela escola: ler para os filhos, comprar livros, conversar sobre leituras, ler para si próprios de modo que reconheçam na família os leitores que lhes servirão como referência, são as primeiras e mais importantes ações formadoras de leitores.

O ensino fundamental I foi a fase de maior contato com leitura que tiveram, com lembranças mais agradáveis, menos sacrificantes, naquele momento, atribuíam este maior envolvimento à aparência de maior facilidade. Mas, desde que estão no terceiro ciclo, destacam que essa atividade é mais solicitada na disciplina de língua portuguesa, e, mesmo nela, mais frequentemente, serve para resolver questões.

Segundo depreendemos de algumas falas, faltam pessoas que estimulem e que de fato sejam influenciadoras de leitura, à medida que também são leitores. Isto faz-nos lembrar o que disse Petit (2009a, p. 161), “para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor”. Ou seja, para o professor influenciá-los, antes precisa conhecer um universo de leituras e demonstrar, pelo menos, gostar delas.

Outro item a ser destacado, como exemplificado na fala 2, foi a compreensão sobre a importância da leitura. O que, por vezes, limita-se ao nível do entendimento, mas não necessariamente significa que colocaram em prática. Como exemplificado quando o aluno “M” responde no questionário. Ele diz: *“é importante, mas não me interessa”*. Algumas colocações que aparecem nas respostas da turma, quando perguntamos sobre a importância da leitura, foram: *“Sem a leitura a escrita fica péssima”*, *“porque desenvolvemos melhor na leitura, na escrita e no conhecimento”*, *“porque é importante para o desenvolvimento na escrita, e para quando for fazer faculdade, na hora da redação vai precisar da leitura”*, *“para ter novos ares além do seu mundinho”*, *“porque melhora a forma de escrever”*, *“para poder ficar por dentro das notícias do mundo”*, *“porque melhora a nossa aprendizagem e o nosso conhecimento”*, *“precisamos aprender a ler melhor”*.

Está clara a relação que estabelecem entre leitura e escrita. Para eles, a primeira vem para melhorar a utilização que fazemos da segunda. Compreendem que ler é importante, essencialmente para melhorar a escrita e para aprender. Resposta que, como a última mencionada no parágrafo anterior, simboliza a crença que muitos deles têm na pouca proficiência como leitores e, portanto, pela dificuldade que sentem, desestimulam-se a fazê-lo.

Neste questionário sobre leitura, aplicado nas primeiras aulas, destaca-se também a questão que pedia que listassem os materiais escritos lidos. Por sua vez, responderam: *“Textos que tem no facebook”, “livros”, “desde bula de remédio, livros do aplicativo wattpad e de redes sociais”, “ficção científica”, “romance”, “lia turma da Mônica”, “cards de jogos, facebook, bula de remédio, panfleto de loja”, “eu consegui ler até a metade de Hobin hood, mas pulei para o final”, “aplicativo do Facebook”, “romance e revistas em quadrinho”.*

Quando mencionaram textos maiores em extensão, as respostas mais recorrentes foram a respeito de ler no *Facebook* e em aplicativos como *Wattpad*. Explicitou-se em algumas outras respostas, como bula de remédio, panfleto, instruções de jogos, entre outras, que eles sabiam que ao falarmos da leitura, referimo-nos a todos os materiais escritos que precisam ser lidos no dia a dia. Isso nos faz pensar que devemos valorizar todo tipo de material escrito no espaço escolar, mesmo que neste momento tenhamos feito um recorte de leituras que, para nós, contribui para a formação do leitor de diversificados tipos de textos. Neste ínterim, expliquei que, do acervo disponível para leitura, selecionei algumas narrativas, principalmente contos, mas também novelas, poemas, imagens, vídeos (longa e curta-metragem e documentário).

Alguns alunos se inscreveram como pertencentes ao grupo de pessoas que se identificavam mais com a leitura ficcional, no sentido de que praticam isso. Disseram gostar e durante as aulas três alunos falavam de modo recorrente sobre a leitura no aplicativo *Wattpad*. Eles me explicaram o que o constituía e disseram que tinham em seus celulares. Quando perguntei sobre obras que leram, lembraram-se mais dos enredos do que dos títulos. Mas percebi algum descompromisso com aquela tarefa, à medida que — pelo que relataram —, frequentemente não concluíam a leitura da obra, pois quebravam a continuidade e, quando retornavam, preferiam iniciar com outro livro. Os alunos falaram sobre as *fanficts*, mas que ainda não escreviam. Uma aluna confidenciou que queria contar as suas histórias, mas que ainda não escrevia bem para fazer isso, a partir daí, expus que faríamos a escrita das narrativas para o livro da turma que poderia ser um primeiro exercício para ela e, talvez, para um próximo trabalho com a turma.

Esse posicionamento expõe a relação estabelecida com a leitura e indica, por parte de alguns deles, o reconhecimento ou entendimento da sua necessidade e de pertencer a grupos de leitores.

No questionário, perguntei se lembravam de ficção que haviam lido e se eram recomendações da escola, a esta segunda questão disseram não. As respostas foram: *“Harry Potter, O senhor dos anéis, Resident Evil 4, Apocalypse, Zumbi”, “já li Os miseráveis”, “resumo de novela”, “O amigo do meu irmão, até a quarta temporada”, “já li alguns no aplicativo, mas não lembro os nomes agora”*. Sobre possíveis barreiras para que lessem mais, responderam, basicamente: *“não tenho tempo”, “pouco acesso à biblioteca”* e, até uma resposta sobre, *“lentidão na leitura”*.

Figura 1 – Recorte do questionário da aluna “BA”.

12. QUAIS AS SUAS MAIORES BARREIRAS PARA QUE LEIA MAIS

(X) TEMPO () CONDIÇÕES FINANCEIRAS () LENTIDÃO NA LEITURA

() DIFICULDADE DE ACESSO A BIBLIOTECA (X) OUTRO:

por não querer, não tem tempo também mas se eu gostasse teria tempo

Fonte: Arquivo da autora.

A resposta acima, retirada do questionário da aluna “BA”⁸, chama atenção ao afirmar que, se gostasse, arranjaria tempo para ler. Mesmo ela justificando que não o faz porque não tem tempo — o que se conjuga aos resultados trazidos pela pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (FAILLA, 2016, p. 228) —, remete ao que foi anunciado na mesma pesquisa que diz que o maior motivador para leitura é o gosto (*Id*, 2016, p. 192). O que leva a pensar que a falta de prática de leitura seja tão determinante quanto a falta de tempo. Por esta razão, as propostas trazidas de modo agradável, de maneira que envolva os alunos é determinante para que de fato ocorram as leituras.

A pesquisa, divulgada pelo Instituto Pró-livro, avalia o comportamento do leitor brasileiro e revela, dentre outras coisas, que: a mãe foi a maior incentivadora do hábito de leitura, seguida de um professor, com números de 11 e 7 por cento, respectivamente (FAILLA, 2016, p. 206-207). Estes dados ajudam a melhor entender as respostas dos alunos, posto que as observações que constatamos na roda sobre o histórico de leituras e no questionário se assemelham aos resultados que elencamos, dimensionando estes alunos à parte de um contexto que, como vemos, ainda enfrenta desafios.

Tomando por base o que responderam: a maioria recebe incentivo para a prática da leitura em casa, entretanto isso é feito no nível de recomendação sem vincular-se com ações

⁸A partir de agora utilizaremos as iniciais dos nomes dos alunos para referirmos a seus textos ou falas. Eventualmente não faremos esta identificação porque, como nos casos acima em que enumeramos vários dizeres deles, não colocamos em foco um dizer, mas ideia de um grupo.

práticas, como comprar livros, ler para ou com eles, ler para si próprios, falar sobre livros, dentre outros. Mesmo assim, vários deles tentam expor suas relações com leituras diversas, inclusive com literatura. Mesmo que não saibam dizer exatamente o que liam.

Para finalizar, o que se destacou nas respostas: oralmente alguns alunos explicaram que a biblioteca da escola é muito bagunçada, nunca tem alguém para atender no período da tarde e quase sempre está fechada (em maio a equipe de funcionários se reuniu para uma reestruturação do espaço). A aluna “BM”, no excerto abaixo, diz que vai à biblioteca somente quando um dos professores a leva. Diante da resposta, perguntei para a classe se estas visitas são frequentes e eles disseram que não.

Figura 2 – Recorte do questionário do aluno “BM”.

12. QUAIS AS SUAS MAIORES BARREIRAS PARA QUE LEIA MAIS

☒ TEMPO () CONDIÇÕES FINANCEIRAS () LENTIDÃO NA LEITURA

☒ DIFICULDADE DE ACESSO A BIBLIOTECA ☒ OUTRO:

é muito raro eu ir em uma biblioteca na escola, só quando um dos professores levam

Fonte: Arquivo da autora.

Já na resposta do aluno “MS”, vemos a relação que eles têm com a internet (que segundo a maioria deles é por causa dos dados móveis). Ele diz que lê até que acabe o *wi-fi*. Oralmente, ele explicou que fica bastante tempo no aplicativo *WhatsApp*. Constatamos o quanto esta ferramenta os cativa, mas é difícil concluir sobre suas contribuições e de que constitui seu *corpus* diante da vastidão ao que dá acesso.

Figura 3 – Recorte do questionário do aluno “MS”.

12. QUAIS AS SUAS MAIORES BARREIRAS PARA QUE LEIA MAIS

() TEMPO () CONDIÇÕES FINANCEIRAS () LENTIDÃO NA LEITURA

() DIFICULDADE DE ACESSO A BIBLIOTECA ☒ OUTRO:

Quando o Wi-Fi acaba, KKK

Fonte: Arquivo da autora.

A partir destes dados e do que verificamos na classe, concordamos com Rezende (2013, p. 10), “não é possível afirmar *genericamente* que eles não leem, mas sim que *geralmente* resistem a ler o que a escola quer que leiam” (grifos da autora). Mas, além disso, todo contexto em que estão inseridos os têm afastado das práticas de leitura, haja vista terem acesso reduzido a livros. Além disso, o pouco estímulo obscurece a utilidade da leitura, principalmente a ficcional.

Assim sendo, confirmamos que eles entendiam que as leituras viriam para explorar conteúdos e, principalmente, para responder questões. Todavia, cabe observar que experiências no sentido atribuído por Chartier (1996, p. 20) são interiorizadas, tocam o leitor, ou seja, acontecem quando são vividas e sentidas de modo particular e subjetivo, portanto “a partir de suas referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria. Reencontrar esse fora-do-texto não é tarefa fácil, pois são raras as confidências dos leitores comuns sobre suas leituras”. No âmbito escolar, mais comumente os alunos são incentivados a interpretar e identificar o que o texto diz, por isso, expressam pouco do que entendem, pensam e sentem.

Para os pesquisadores mencionados acima, assim como para Petit (2009b), o papel da mediação é essencial como possibilitadora de encontros com livros. Ela nos relata múltiplos resultados conquistados por eficientes mediações e nos remete a pensar na ação de vários sujeitos nesta tarefa, não só do professor. Mas, por agora, estamos um pouco mais capacitados a falar do ambiente escolar, mesmo concordando integralmente com ela.

Então, no que se refere à escola e aos professores, os PCNs sugerem a necessidade de mediar através do planejamento por módulos ou sequências didáticas que permitem aos alunos apropriarem-se progressivamente dos conhecimentos estudados (BRASIL, 1998, p. 88). Por isso, encaminhamos a intervenção com esta metodologia. Já Solé (1998) nos ofereceu recursos e modos de ler que puderam ser experimentados nestas aulas.

Como podemos fazer diferentes coisas com a leitura, é necessário articular diferentes situações - oral, coletiva, individual e silenciosa, compartilhada – e encontrar os textos mais adequados para alcançar os objetivos propostos em cada momento. A única condição é conseguir que a atividade de leitura seja significativa para as crianças, e que corresponda a uma finalidade que elas possam compreender e compartilhar (SOLÉ, 1998, p. 90).

A seguir trouxemos como ficou estabelecido o plano para dar continuidade ao que pretendíamos, com o objetivo primeiro de ampliar as capacidades de leitura na formação do aluno como leitor também de literatura.

PLANO DE ENSINO	
PROFESSORA	Simone de Barros Berte
PERÍODO	Primeiro semestre de 2017 (13/03 a 28/06)
DURAÇÃO	60 aulas aproximadamente
TURMA	9º ano A
ESCOLA	Pascoal Ramos– Cuiabá-MT

DISCIPLINA	Língua Portuguesa
OBJETIVO GERAL	Desenvolver nos alunos, a partir de leituras de narrativas, as habilidades de leitor literário e de autor de textos escritos, de modo que consigam assimilar e interpretar o que leem e escrevem.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Estimular práticas de leituras e produção de narrativas que mesclam realidade e fantasia, para despertar, assim, o interesse dos alunos por leitura literária; Instituir momentos de diálogo e registro em diário de leituras sobre o que os alunos têm a dizer de cada experiência literária; Propiciar leituras literárias para perceber que a linguagem poética pode ocorrer também nas narrativas; Analisar a relação do aluno/sujeito/leitor com o texto, para perceber nuances relativas ao prazer e observar se a compreensão alcançada ultrapassa o aspecto denotativo; Produzir livro de narrativas para dar visibilidade ao envolvimento da turma com as leituras e também com a escrita.
METODOLOGIA	Dividimos as atividades em 5 etapas. Na primeira, fizemos as leituras dos textos, que sempre foram apresentadas como desafios que podiam alcançar dentro da sequência didática: motivação, introdução, leitura e interpretação. Para motivar a leitura, utilizamos imagens, mostramos os livros dos quais tiramos cópias; dialogamos sobre espaços na rede em que poderiam acessar os textos; usamos vídeos (divulgados para os alunos em grupo de <i>WhatsApp</i> ou em sala), que antecipavam informações sobre as leituras. Sempre propusemos duas leituras depois que manuseassem o original das obras; e na sequência, interpretamos destacando as contribuições dos alunos e os sentidos que depreendiam. A história de leitura e o gosto são determinantes para a recepção, e segundo o que compreendemos isto influencia as experiências; portanto, após cada contato com os textos, nossa intenção era verificar se no processo de interpretação os leitores iam além do denotativo e se desenvolviam habilidades de leitor.

	Os alunos produziram diários de leituras para expressar suas interpretações com nuances de subjetividade. Sendo assim, foram instrumentos auxiliares do processo de formação de leitores. Propusemos leituras individuais, em grupo, mas para a maioria foram lidas em voz alta e os alunos acompanharam.
Diagnóstico e Apresentação da Proposta: 5 aulas 1ª ETAPA: 25 AULAS 2ª ETAPA: 10 AULAS 3ª ETAPA: 8 AULAS	Apresentar o projeto e conhecer melhor a turma, para confirmar o pré-diagnóstico a partir de uma roda sobre o histórico de leituras e de aplicação de questionário. Apresentar o diário de leituras e fazer oficina, para mostrar qual a ideia de diário propomos. Registrar memórias de Leitura. Ler e interpretar os textos: <i>O menino que escrevia versos</i>, <i>O dia em que explodiu Mabata-bata</i>, <i>O beijo da palavrinha</i> e <i>Mar me quer</i>, de Mia Couto; <i>A menina e lá</i>, de Guimarães Rosa; <i>A luz é como a água</i>, de Gabriel García Márquez; e <i>A televisão mais bonita do mundo</i>, de Ondjak. Depois, registraremos sobre cada um no diário. Assistir a vídeos e desenvolver atividades que buscam ampliar as compreensões leitoras. E como os textos retratam, em alguma medida, a perda da inocência, por isso o longa-metragem escolhido foi <i>O grande bazar</i>. Ampliar as ações anteriores com atividades que acontecerão em concomitância, a saber, visitas à biblioteca da escola em horário de aula. Produção de desenhos a partir das leituras. Organizar comunicação e interação por <i>WhatsApp</i>. Expor leituras feitas individualmente ou em grupo. Realizar oficinas de escrita para desenvolver a capacidade de relacionar-se com as leituras e produzir as narrativas para o livro. Os alunos em pequenos grupos pensarão em elementos que comporão suas histórias. Trazer elementos das narrativas lidas como motivação para a escrita. Determinar momento para criar personagens.

no país encantado de Pasárgada e depois eles ajudaram a pensar o que constituiria um lugar perfeito para nós. Refletimos, a partir da leitura, no desejo que tinha o eu-lírico de concretizar idealizações do que para ele constituía um lugar perfeito. Para tanto abordamos o tempo da narrativa como também o tempo do imaginário do poeta. Entretanto focamos a análise em estudar o espaço a que remetia o poema. Anotamos tudo no quadro/lousa.

Perguntei se sabiam algo sobre a África, responderam que era um continente pobre, muito mais que o nosso. Mas, como tema inesgotável que este parece ser, pretendíamos ir ampliando a compreensão nas próximas aulas em que traríamos textos e vídeos.

Para relembrar a noção de intertexto, lemos do quadro os poemas *Escrito por fada poesia sem pedir licença*⁹, de Silvia Orthof (2004) e *Vou-me embora de Pasárgada*¹⁰, de Millôr Fernandes (2011). Reconhecemos o intertexto construído pelos poetas e, àquela altura, introduzimos especialmente com o último texto, aspectos sociais, econômicos e de desigualdades. Queríamos, com as leituras, estabelecer a participação na interpretação, verificar um pouco do que sabiam e iniciar a observação de como frequentemente se escreve retomando outros textos.

Nesse contexto, falamos sobre ficções que criam um lugar idealizado ou imaginário, e esse artifício ser comum nas histórias escritas pelo mundo. Aproveitei para pedir que listassem lugares imaginários, tais como Pasárgada. Anotei todos os que eles disseram, mas não nos aprofundamos nisso, pois queríamos retomar próximo à produção das narrativas, visto que sugeriríamos para a construção dos espaços das suas histórias.

Nesse cenário, as atividades de diagnóstico e as feitas até aqui, oportunamente, possibilitaram esperar equipamentos multimídia que seriam adquiridos depois de iniciado o ano letivo. Dadas às dificuldades, resolvemos dar continuidade, haja vista a intenção de concluir o que estabelecemos no primeiro semestre. Mas nem sempre conseguimos realizar tudo o que preparamos para as motivações das leituras porque não tínhamos equipamentos suficientes para atender à demanda da escola.

Devido ao entendimento que temos sobre a importância das leituras que são feitas pelos alunos e os sentidos que depreendem dos textos, salientamos, a partir de agora, no relato, como aconteceram cada uma das sete leituras em destaque.

⁹ ORTHOF, Silvia. *A fada lá de Pasárgada e Cabidelim, o doce monstinho*. Ilustração: Andrés Sandoval. São Paulo: Edições SM, 2004.

¹⁰ Millôr Fernandes. *Jornal Brasil*, 2011

3.2.1 A Leitura das Narrativas e a Interpretação

O passo seguinte foi proceder com as ações de motivação para a leitura da primeira narrativa que foi feita conjuntamente com a introdução que, para Cosson (2014, p. 57), “é a apresentação do autor e da obra”. Porém, fizemos antes alguns momentos convidativos para esta primeira leitura, desde as aulas anteriores.

3.2.1.1 *O menino que escrevia versos*: os Primeiros Contatos com a Escrita Diarista

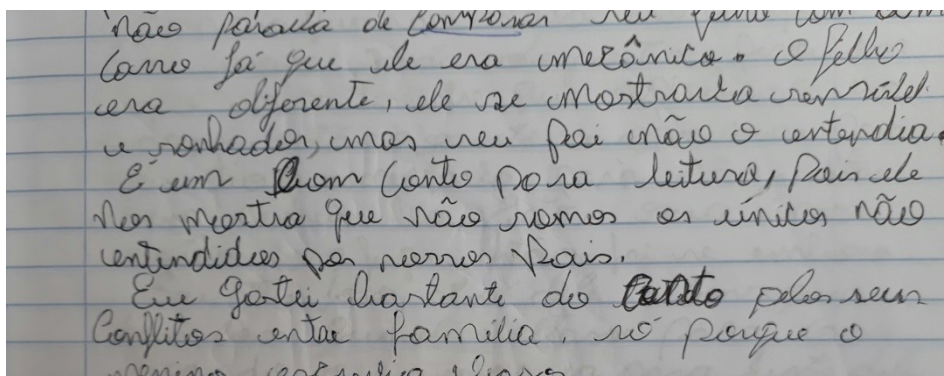
Para apresentar o nome Mia Couto, criei mistério sobre o sexo, nacionalidade e profissão do escritor, só depois o apresentei através de fotos dele e de seu país. Em seguida, questionei se já haviam lido texto de ficção em língua portuguesa produzido na África ou outros países que usam português. Eles não se lembraram de contato com textos escritos, mas uns alunos disseram que no segundo ciclo assistiram a *Kiriku e a feiticeira*, filme dirigido por Michel Ocelot (1999).

Logo depois, perguntei quais países do mundo falam português, além de Portugal, mas, como havia combinado com o professor de geografia para falar deste assunto com a classe, por aquele momento, mostrei-os no mapa e falei brevemente sobre a temática. Depois, expus que assim como existem milhares de pessoas pelo mundo que falam português, estas podiam escrever todo tipo de texto, inclusive os que os estudiosos classificam como artísticos.

Posteriormente, li para a classe (enquanto acompanhava no texto que entreguei) o conto *O menino que escrevia versos*, e depois os alunos leram silenciosamente. Após, dialogamos coletivamente sobre os conflitos que talvez tivesse o menino que escrevia versos, sobre a pouca instrução dos pais e as habilidades dos personagens para se entenderem uns com os outros. Brevemente, falamos a respeito dos relacionamentos conflituosos dos jovens com a família e com os professores, e que, muitas vezes, a incompreensão ou incapacidade de avaliar o gerador dos conflitos nos leva ao afastamento.

A seguir, trouxemos recortes de diários sobre o conto para entender um pouco do que os alunos depreenderam da leitura. O aluno “JV” compara o conflito do menino que escrevia versos com os que os jovens, inclusive ele, têm com a família, dizendo que não somos os únicos não entendidos pelos pais, “O olhar que dirige sobre o mundo acaba sendo um foco sobre si mesmo” (YUNES, 1995, p. 192). Vejamos.

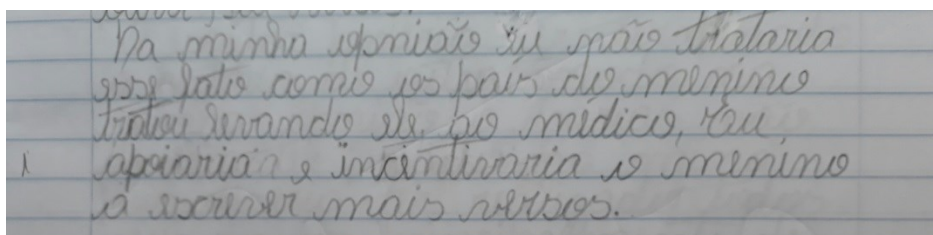
Figura 4 – Recorte do Diário do aluno “JV”.



Fonte: Arquivo da autora.

Neste processo de identificação com a leitura, ele na sua escrita diarista nos apresenta um ponto incisivo que pode ajudá-lo, como leitor em formação, pois passa a se pensar e em suas relações familiares. Além disso, este registro ajuda-nos a refletir sobre a importância dos processos de identificação para a escolha dos textos em sala de aula.

Figura 5 – Recorte do Diário da aluna “EM”.



Fonte: Arquivo da autora.

Vemos neste texto, assim como bastante explicitado na aula, as leituras que se posicionam também no lugar dos pais do garoto e refletem sobre o que fariam caso tivessem um filho como o menino da história. Além dessa, entre as primeiras observações feitas logo que esperava as manifestações da turma sobre o texto, o aluno “JV” observou que o narrador relata poucos conflitos do garoto referentes à família. Como falei que devíamos revisitar a leitura para confirmar este posicionamento, ele continuou: “*pelo menos não descreve muito isso*”, “*não deixa tão explícito*”. Disse também que na cena descrita no consultório médico o personagem não parecia ter traumas com as ações de seus pais, o que causa estranhamento, porque “*viver em uma família assim, tão diferente do que ele é, deveria enlouquecê-lo*”. Então, procuramos indícios no texto que apontassem os conflitos do garoto, os alunos apontaram a sua resposta ao médico: “— Dói-me a vida, doutor” (COUTO, 2009, p. 132). Então, o aluno disse que talvez esta resposta fosse tão “*dramática*” que por si só dispensasse o detalhamento do narrador para explicar os conflitos do garoto.

No início, quando observamos cada uma das personagens, eles ironizaram bastante como os pais do menino se tratavam. Uma aluna disse que iniciamos os relacionamentos querendo conquistar o parceiro, mas deixamos de ser carinhosos com o passar do tempo. Até que um deles observou que ela e outras que falavam sobre isso, portavam-se como se tivessem experiência em relacionamentos amorosos, “*até parece que vocês já namoraram muito, né?*” Estes momentos iniciais foram importantes porque estabeleceu uma interação com a atividade sem torná-la maçante. Porém, tínhamos que organizar os turnos, pois alguns alunos reforçavam nas suas falas elementos que facilmente nos conduziria para fora da interpretação.

Depois, pedi que comparassem os pais ao médico, que resolveu passar mais tempo com o garoto para se aproveitar de sua poesia. As respostas salientaram a pouca instrução dos primeiros e que a história era contada de modo a exagerar a ignorância deles, porque, mesmo os pais sendo pouco instruídos, dificilmente levariam o filho ao médico por aquela razão. Mas em seguida na interpretação coletiva concluímos (eu e os alunos) que aquele exagero se devia ao fato de que para contar uma história não é preciso ser fiel à realidade. Pensamos também se, de fato, era um exagero, haja vista que pais levam filhos ao médico para se tratar por motivos diversos. E assim eles aproveitaram para exemplificar casos em que responsáveis encaminham os filhos para tratamentos clínicos por razões diversas, nem sempre julgados desnecessários.

Segundo a avaliação da turma, os pais, que não sabiam nada sobre poesia, não saberiam entender o que o filho escrevia. Ainda lhes chamou atenção o menino ser tão diferente da família. Referiam-se à instrução, pois, já que escrevia versos, era bastante inteligente, assim cogitaram que ele estudasse em uma escola particular ou muito boa, talvez tivesse uma bolsa, porque com certeza os pais não tinham dinheiro para pagá-la.

Posteriormente, tentamos a ampliação da leitura com discussão sobre os relacionamentos entre pais e filhos e seus conflitos. Nos registros dos diários, por conseguinte, apareceram comparações entre a personagem e eles mesmos, assim como o exemplo do recorte acima: “mostra que não somos os únicos não entendidos pelos pais”.

Mas, antes da escrita, orientei os registros nos diários. Primeiramente, partindo do estudo sobre o diário pessoal e o de leituras e os tipos de registros feitos neles e os seus objetivos e características. Depois, propus a construção de um diário para que os estudantes pudessem construir um percurso que apontasse como se relacionaram com os textos que

leriam. Por isto, escreveriam se gostaram ou não, que entendimentos fizeram, em que pensaram enquanto liam, entre outros.

Falei-lhes que descobririam o que preferem ler no contato com textos e que para tal construção é preciso conhecer uma diversidade de leituras, pois, muito comumente, rejeitam o que desconhecem e o diário de leituras poderia ajudar nesta descoberta. Por esta razão, a sua escrita não precisa ser concluída no término do desenvolvimento desta proposta na escola. Na sequência, mostrei diferenças e semelhanças entre os tipos de diários e expliquei que moldaríamos o instrumento para as nossas necessidades.

Eles tiveram bastantes dúvidas sobre este caderno, por exemplo, quiseram saber se precisariam comprá-lo e até se teriam que escrever que gostam dos textos. Conversamos bastante sobre este último questionamento; destaquei a liberdade que teríamos para nos relacionar uns com os outros e com a obra, e que, portanto, seria incoerente pedir que escrevessem para me agradar. Mas ressaltei que teriam que justificar tudo o que dissessem, e, conseqüentemente, não ocorreriam registros que dissessem simplesmente: “gostei”, “não gostei” ou “não entendi a história”.

Na aula posterior, foram apresentados ao diário de leituras e a um registro a fim de mostrar um exemplo. E, como primeira atividade no instrumento, eles registraram o que chamou atenção no texto *O menino que escrevia versos*.

Nessa atividade, percebi que os registros de alguns alunos representavam menos que as discussões que fizemos sobre a leitura, muitas levantadas por eles mesmos. Estes foram excessivamente concisos e/ou priorizaram fazer resumo. Por isso, na primeira oportunidade, apresentei o meu registro. Isso favoreceu que percebessem que a atividade priorizava mais do que sumarizar o texto. Mas também vimos que do modelo, como bem o nome indica, não iam muito além. Então, como recorte do que interpretaram que deveriam fazer, preocuparam-se em identificar a obra, dizer se gostaram e relacionar este gostar justificado no próprio enredo. Talvez porque o exemplo dado tenha sido bastante simplificado, ou porque a dificuldade em se expressar através da escrita predominou ou porque o costume em não escrever os fazia acreditar que o pouco que agora escreviam era suficiente.

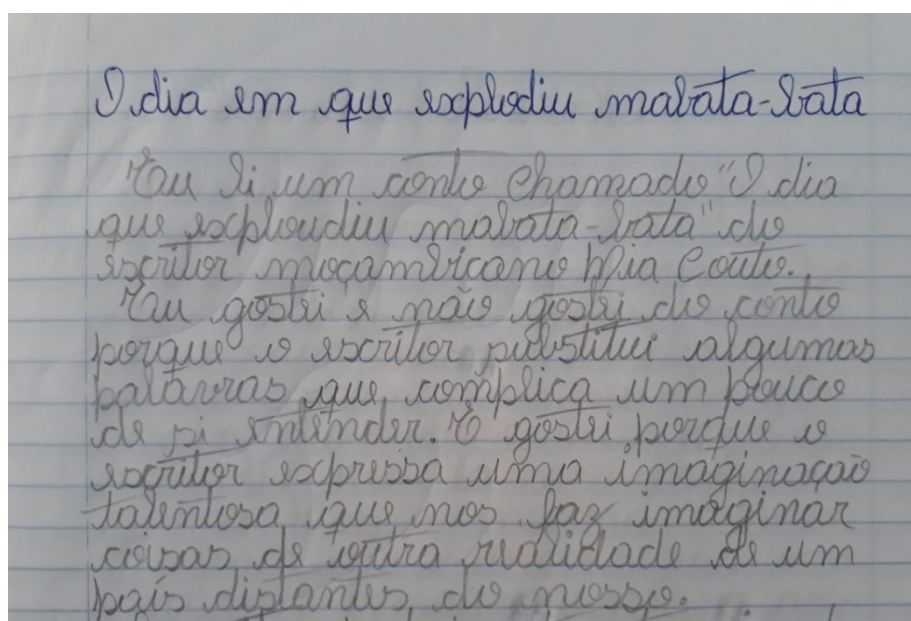
Depois desta primeira escrita, além do modelo e das recomendações oralizadas, resumi no quadro e expliquei cada uma das orientações que foram copiadas da seguinte forma:

1) Observe o título e o autor do texto e registre no seu diário.

- 2) Tente dialogar com o texto lido, ou seja, diga o que entendeu, mas tente pensar também no que o autor pretendia quando escreveu determinada coisa. Como numa conversação você poderá também comparar este texto com outros que conhecer.
- 3) Lembre-se que o diário de leitura não é um diário íntimo, isto é, aquele em que se escreve sobre a vida, e sim um diário reflexivo de leitura. Sendo assim, você poderá escrever se gostou, se aprendeu, o que sentiu, sempre relacionando tudo isso com a leitura.
- 4) Registre o que vem à sua cabeça enquanto lê; desenvolva reflexões sobre como leu; ou diga porque aconselharia ou desaconselharia que as pessoas lessem.
- 5) Não se preocupe tanto com a escrita, com o certo ou errado ou com o tamanho do seu texto.
- 6) Sempre justifique suas opiniões.

Mesmo com apontamentos sobre estes aspectos, a turma ampliou isso de forma limitada. Vejamos exemplo retirado do segundo conto que lemos.

Figura 6 – Recorte do diário da aluna “BA”.



Fonte: Arquivo da autora.

O excerto acima demonstra o que constatamos, que comumente faziam esta tarefa redundando em dizer qual texto leram, de quem era, se gostaram ou não e por que razão. Porém, explicavam, na maioria das vezes, a partir da apresentação de parte do enredo que chamou a atenção deles. Na nossa visão, conhecer a história que está sendo contada é necessário, pois, segundo Rouxel (2014, p. 175), “ajudam o leitor a se apropriar do texto e a torná-lo presente em seu espírito”. Porém, incomodava-nos no início que alguns não desenvolvessem a escrita de maneira que não só resumisse.

Todavia, é claro que bastantes textos dos alunos se destacam por apresentar mais envolvimento na leitura como será mostrado nas próximas páginas. Afinal como afirma Camargo na apresentação do seu livro (2010), constitui um percurso de formação “o ato de escrever e (ler) na perspectiva de sua permanente metamorfose e de metamorfose de quem escreve e /ou lê”.

Os alunos com autonomia nas leituras puderam utilizar o diário de leituras para concretizar na escrita uma ação de protagonismo, porquanto (HOUDART-MEROT, In: ROUXEL, 2004, p. 114), “transformar sua leitura em escrita poderia ser uma das maneiras de tornar a leitura verdadeiramente criativa e o leitor um ator por inteiro”, isso foi possível, visto que o instrumento era similar ao diário pessoal no aspecto de ser um mecanismo de registro em que as subjetivações poderiam aparecer, segundo o que orientamos, entretanto — como nosso ambiente é escolar — a escrita seria voltada para a descrição das sensações e impressões suscitadas pela leitura dos textos.

Essa formação mais completa foi intencional e verificada na escrita de vários alunos, mesmo que para outros as anotações no diário fossem tarefas que “deviam ser cumpridas”, entre outras razões, porque não estão habituados a escrever ou são copiadores. Queríamos que:

Ao contrário, essas respostas deveriam ser construídas por eles mesmos, o que nos parece pouco usual na situação de comunicação escolar, em que, habitualmente, os alunos devem apenas reproduzir respostas que já lhes são fornecidas, pelo menos em parte, pelo próprio professor. (MACHADO, 1998, p. 231-232).

Mas quando perceberam que não tinha resposta certa e que podiam mostrarem-se nos textos, foram se familiarizando. Por isso, acreditamos que a proposta de registro que apresentamos para eles é mais importante e envolvente do que repetir as atividades costumeiras que pedem para resumir ou responder questionários de interpretação. Por este modo, não podíamos imitar, nem de longe, estas práticas que afastam da escola a escrita autoral.

Ainda sobre a escrita no diário, depois do primeiro registro, sugeri que escrevessem até sobre como foi o processo de leitura, que observações faziam enquanto liam. Contudo, argumentaram que só conseguiriam escrever depois de uma compreensão global da narrativa. Eles entendiam que a compreensão só ocorreria após ler e conhecer toda a história, sendo assim, concluímos que o foco estava no enredo, e não no processo de leitura. Mesmo assim não insisti por não acreditar que estavam fugindo de fazer, pelo contrário, estavam

suficientemente envolvidos e tentando a melhor forma para atender às expectativas solicitadas.

Por fim, recomendei que escrevessem o que lembrassem referente às coisas que pensaram e sentiram enquanto liam. Reafirmei que os diários eram deles, então deviam sentirem-se livres para encaminhar as escritas e reforcei que os leria sempre e, a partir disso, encaminharia as próximas aulas, contudo não seriam avaliados sob os conceitos de certo e errado.

Neste aspecto, relato que durante a interpretação oral, nem sempre alguns meninos participaram, no entanto, depois escreviam sobre as suas leituras. Eventualmente também não fizeram isto, o que entendemos que seja comum. Mas, é claro, destacamos que, sempre tivemos mais de 20 diários preenchidos ao final da aula. Isso, do total de 26 e em momentos 27 alunos que frequentavam as aulas, ainda que o registro tenha sido conciso ou que tenha priorizado resumir a história. De todo modo, o silêncio também pode significar, por exemplo, que, se escrevesse, somente repetiria o que tínhamos analisado, ou que não se identificou com a leitura, entre outros.

3.2.1.2 *O Dia em que Explodiu Mabata-bata*: “Novos” Encaminhamentos para as Aulas

O segundo texto que lemos foi *O dia em que explodiu Mabata-bata*. Antes, porém, iniciamos com dinâmica sobre nomes e respectivos significados. Expus o significado de alguns dos nossos nomes (os que não tiveram este significado apresentado ficaram curiosos por sabê-lo), perguntei se os significados que apresentei os representava e, depois, se sabiam porque receberam seus nomes.

Estas observações serviriam para pensar as escolhas dos nomes dos personagens da história que estavam conhecendo e de outros textos que leríamos e foi neste momento que comentei com eles sobre um romance chamado *A mocinha do mercado central*, de Stella Resende, que chamou a atenção de vários alunos, sendo que quatro o emprestaram (falaremos um pouco sobre adiante). Pretendíamos assim instigar a curiosidade da classe para o que leríamos, o que ajudou a prender a atenção deles. Falei-lhes de um vídeo, que possui o mesmo título do conto, que apresenta de forma simples e criativa a obra e, em seguida, pedi que o assistissem em seus celulares ou em casa.

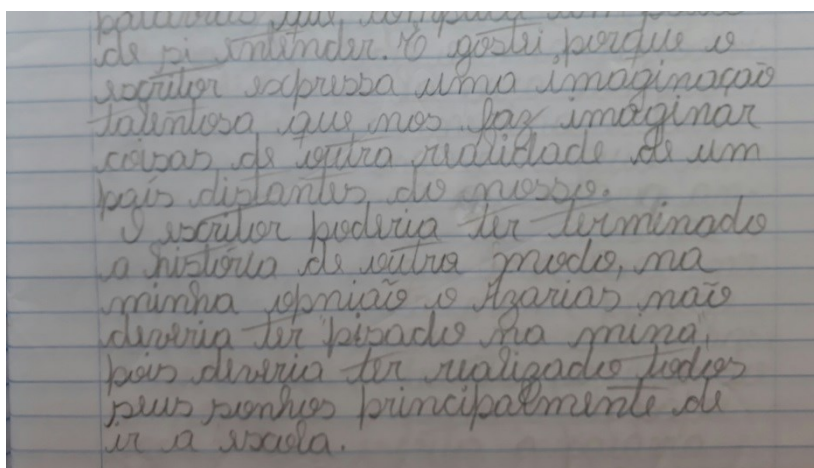
Ao final da primeira leitura, os alunos ficaram entristecidos com a morte do personagem Azarias e observaram que o seu nome representa bem qual seria seu destino.

Sobre isso, falamos que é comum Mia Couto trazer nomes diferentes e significativos como aquele.

Antes, porém, da interpretação, muni-os de elementos que consideramos importantes para compreender o texto, afinal o conto era para a classe uma leitura desafiadora e acreditamos que o leitor entende a partir dos elementos que tem a sua disposição para interpretar. Entretanto, num primeiro momento percebi que eles queriam que eu disponibilizasse mais respostas do que eles. Por isso, expliquei que esperava justamente ouvi-los. Assim, por vezes, quando eles silenciavam, tinha que me vigiar para não dar todos os sentidos.

Vejamos um recorte em que uma aluna critica o fim da história tal como colegas sugeriram durante a interpretação, num gesto autoral, que especialmente contempla o desejo de que ao final Azarias vá à escola.

Figura 7 – Recorte do diário da aluna “EM”.



Fonte: Arquivo da autora.

Neste aspecto, destacamos a interação da turma na interpretação deste texto, pois os alunos se condoeram pelo destino do protagonista, cogitando um final de enredo mais feliz em que o personagem pudesse ir à escola. Entretanto, na escrita, desenvolveram pouco daquela sensibilização que expunham oralmente durante a interpretação, quando explicitaram maior carga emotiva. Mas, feita a ressalva, vemos, no excerto acima e no que segue, o envolvimento e a proposição de outro final.

Mas também ouvimos aluno dizer “*que mau gosto, o sonho dele era ir pra escola, com tanta coisa para desejar*”, comentário seguido de risos. Como assunto que interessa bastante a eles, esta fala gerou outras como “*eu gosto de vir para a escola, não gosto é de estudar*”.

A essa altura, a turma se mostrava receptiva às atividades, porém constatamos que o repertório limitado de leituras, às vezes, impunha limites para a interpretação. Por exemplo, o

desconhecimento inicial de questões culturais e sociais do povo africano gerava afastamento, que fez com que a obra fosse entendida de modo superficial por parte da turma. Alguns chegaram a registrar que desconheciam, por exemplo, a existência das minas decorrentes da guerra. Por esta razão, expliquei o contexto das minas naquela região.

Depois que realizamos esta segunda leitura, criamos um grupo de *WhatsApp* para comunicação e interação sobre nossas atividades. Esta ferramenta foi usada especialmente para divulgação de vídeos ou imagens. Percebi que ao tentar utilizá-lo como recurso para cobrança de execução de tarefa, eles sequer respondiam às mensagens. Preferimos, então, evitar as cobranças de tarefas e preferencialmente conversar e divulgar textos e vídeos que circulavam na internet. Mesmo assim, como nem todos tinham celulares ou internet, essa opção impunha limites. Por exemplo, um aluno perguntou que vídeo eu havia enviado porque a depender do conteúdo não abriria naquele dia, uma vez que estava com acesso limitado à rede (usando “*dados móveis*”).

Mesmo assim, como nem sempre tínhamos equipamentos da escola para divulgar textos, vídeos e imagens, preferimos encaminhar desta maneira que foi uma forma de mostrar possibilidades de terem contato preliminar e/ou diferente com as histórias e que contribui para a autonomia dos alunos. Este recurso de comunicação possibilitou conhecer os textos com acréscimo de imagens. O primeiro que sugeri que vissem foi referente ao conto de Mia Couto em questão¹¹.

Nesse contexto, sobre a execução da tarefa de escrever em casa, mesmo depois de momento de motivação para a escrita, alguns retornavam na segunda-feira, mesmo após dias sem aula, sem ter concluído. A razão foi questionada, já que pareciam envolvidos enquanto propúnhamos a atividade. Responderam que não tiveram tempo ou que esqueceram. Por isso, repensamos como fazer, haja vista que, por várias razões, precisávamos dos registros.

Para nós, ficou claro que estavam desabitutados a ter tarefa fora de sala, mas, contraditoriamente a esta verificação, suspendemos os registros do diário para casa, visto que ficávamos com múltiplas situações para administrar e porque muitos não traziam o caderno (portanto, nestas ocasiões, tivemos que propor que fizessem rascunho para posterior registro definitivo). Assim sendo, pensamos ser mais confortável administrar a execução desta tarefa na escola. No entanto, mantivemos outras atividades como: visualização dos vídeos que enviamos pela mídia que compartilhávamos, pesquisas, releitura, ou reescritas das suas

¹¹ <https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=IAkM-4aciEU> Acesso em: 20 de mar. 2018.

histórias, ou mesmo a conclusão da escrita diarista no caso de algum aluno que eventualmente precisasse de mais tempo.

Outra observação a fazer é que, como em sala deixamos tempo suficiente para estes registros, eles pensavam o que escreveriam, o que era determinante para que desenvolvessem a escrita. Já nos registros que fizeram em casa, parecia que prezaram pela concisão. Talvez esta tenha sido uma avaliação precoce, mas é o que pareceu-nos até aquele segundo registro e pesou na decisão que tomamos. Pelo mesmo motivo, deixamos as releituras e as leituras escolhidas por eles na biblioteca para casa e nos programamos para ler nas segundas-feiras e registrarmos no diário nas terças. Assim os que preferissem reler em casa teriam tempo de fazê-lo. Estas medidas contemplariam os que, com frequência, preferiam ler em lugares em que é possível a solidão e o conforto corporal (MANGUEL, 2004). Dadas às circunstâncias, assim conduzi. Expliquei quais tarefas manteríamos para casa e como seriam conduzidas as escritas no diário, eles não questionaram.

Depois disso, indiquei que assistissem fora de aula ao documentário *As catorzinhas*¹², dirigido por Reginaldo Bianco, expliquei como poderiam acessá-lo e adiantei informações como assunto e extensão do filme. Este foi usado para a contextualização da leitura anterior, que é uma das etapas da sequência didática. Para Cosson (2014, p. 89), “a análise crítica de outras leituras que têm por objetivo contribuir para ampliação do horizonte de leitura da turma”. Mas também serviu-nos como motivação para o conto *O beijo da palavrinha*.

Inicialmente, pensei em escolher um filme que tivesse mais similitudes com o texto do Mia Couto, mas depois percebendo que a turma se interessaria pela temática deste, pedi que o assistissem. No encontro marcado para falarmos do filme, alguns ainda não haviam assistido, mas foi possível, a partir de um resumo de seu assunto, estabelecer uma conversa produtiva. Logo, foi o mote para discutir as condições sociais daquele povo, mas também para falar sobre as semelhanças vividas na África e aqui na América Latina. Estes momentos foram importantes, haja vista que “as obras existem sempre e em diálogo com um contexto” (TODOROV, 2009, p. 32).

Na sequência a esta interpretação do filme, enviei-lhes uma versão do texto pela mídia que nos comunicávamos, pedindo que, se possível, lessem ou pelo menos acessassem para visualizar as imagens¹³.

¹² Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WJqrAMaYIRg>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

¹³ O endereço do referido texto é: <folhasdomundo.blogspot.com/2014/03/o-beijo-da-palavrinha-de-mia-couto.html>. Acesso em: 19 fev. 2017.

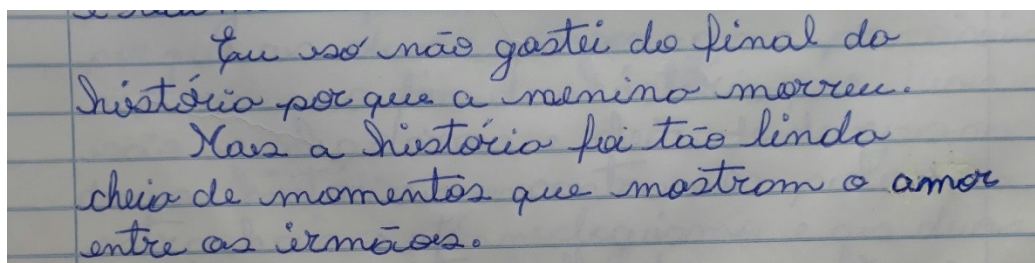
3.2.1.3 O Beijo da Palavrinha: Identificação com o Enredo

Para falarmos sobre nossas impressões, primeiro tivemos que construir o texto, já que alguns alunos disseram não haver entendido ou perceberam-no complicado. Em vista disso, ainda enviei *link* de acesso a um vídeo sobre o conto¹⁴. Então, combinamos que todos participariam da interpretação para que assim somássemos as nossas percepções para que entendêssemos juntos e, então, iniciei a questioná-los como em um estudo dirigido. Dentre as questões, a mais importante foi: que perguntas vocês têm a fazer sobre o texto? Eles responderam: “*para quê o Zeca Zonzo trouxe a palavra mar escrita no papel?*”, “*por acaso o mar cura?*”, “*Se a menina estava tão doente, porque não foi para o hospital?*”.

Primeiramente, enumerei as perguntas no quadro e na sequência pedi que eles mesmos as respondessem. Assim, foram construindo, por exemplo, que a família devia ser muito pobre, que talvez não tivessem acesso a médicos; ou até fosse possível que o narrador tivesse omitido que algum médico a diagnosticara com doença grave. Nesse momento, perguntei por que o narrador faria isso e as respostas foram: “*não sei*”, “*porque o autor queria que a gente imaginasse*”, “*porque isso não é importante para a história*”. Então, questionei o que poderia ser foco naquela história e a principal resposta foi: mostrar o relacionamento com a família, o relacionamento entre os irmãos.

A partir do que expuseram na escrita, vimos que se sensibilizaram com a ação desempenhada pelo personagem Zeca Zonzo, na qual este leva, numa folha de papel, a palavra mar para a irmã, identificando-se com o papel desempenhado pelo irmão e aparentemente se projetando nele. Destacamos a seguir o que escreveram.

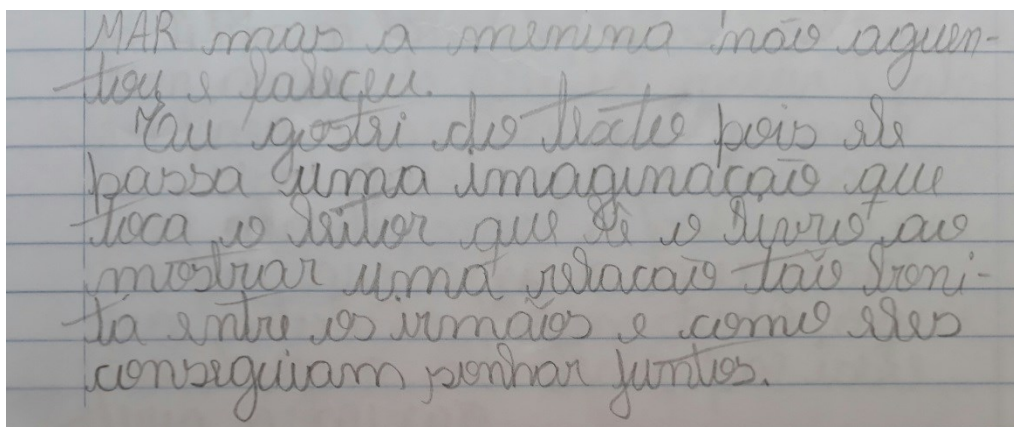
Figura 8 – Recorte do diário da aluna “KA”.



Fonte: Arquivo da autora.

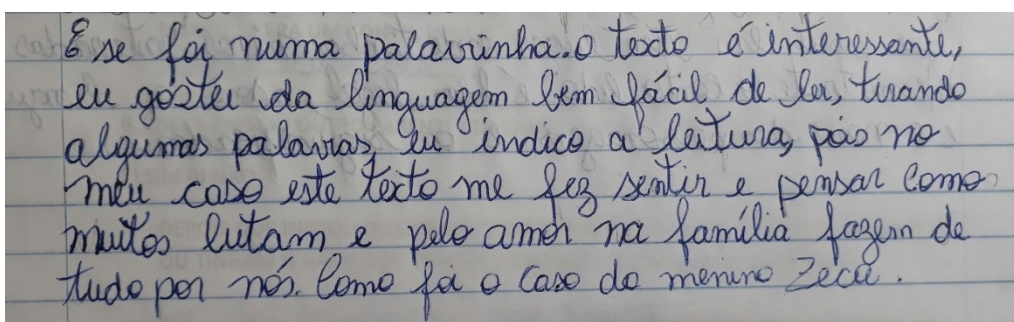
¹⁴ < <https://www.youtube.com/watch?v=5mEqMKkEEso> >. Acesso em: 24 fev. 2017.

Figura 9 – Recorte do diário da aluna “BM”.



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 10 – Recorte do diário da aluna “EM”.



Fonte: Arquivo da autora.

No primeiro registro, dois advérbios usados pela aluna “KA” chama-nos atenção, pois destaca que “só” não gostou do final da história porque a menina morre, mas indica a exclusão de qualquer outro motivo e diz que a história foi “tão” linda cheia de momentos que mostram o amor entre irmãos. Ao utilizar estas palavras (só e tão) que indicam expressividade, ela demonstra-nos que a narrativa lhe sensibilizou.

Nos outros registros, também vimos que eles gostaram da história. Destaco quando a aluna “BM” escreve que o livro excita a imaginação do leitor e que a relação dos irmãos Maria Poeirinha e Zeca Zonzo é bonita porque conseguem sonhar juntos.

No terceiro, “EM” afirma que conseguiu sentir e pensar como alguns da família fazem de tudo por nós como fez Zeca. Aponto como é interessante que, com estas palavras, ela demonstra que considerou a cena em que o menino pega uma folha de papel e escreve uma palavra nela para entregar à sua irmã no leito de morte, “é fazer de tudo”. Assim, quero registrar que numa leitura diferente poderia considerá-la uma cena tola, porém, não é isto que os alunos sentiram ao ler, pelo contrário, consideraram bonita e cheia de emoção.

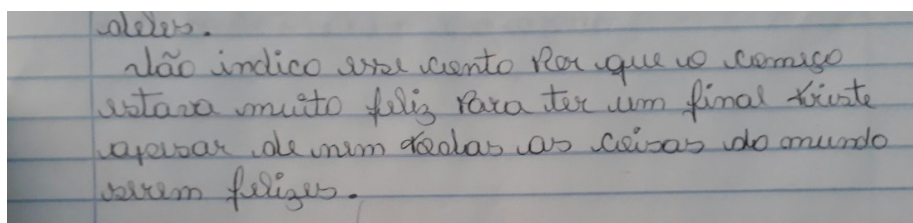
3.2.1.4 *A Menina de Lá*: as Histórias sem Finais Felizes

O outro conto sobre o qual conversamos bastante foi o de Guimarães Rosa. Antes da leitura, anotei o nome do texto no quadro e perguntei o que supunham sobre ele a partir do nome. Depois, anotei algumas ideias que tiveram sobre o título *A menina de lá*, em seguida, pedi que pensassem sobre ao lerem e relerem a narrativa, mas só falaríamos sobre isso depois.

Alguns alunos reclamaram do final e aproveitaram para queixarem-se que os contos que estavam lendo não tinham finais felizes. Uma aluna perguntou, ironicamente, se os questionadores estavam vivendo no paraíso, porque a vida é daquele jeito, ou seja, nem sempre tem finais felizes. Ainda, compararam com os filmes que normalmente não terminam como queríamos.

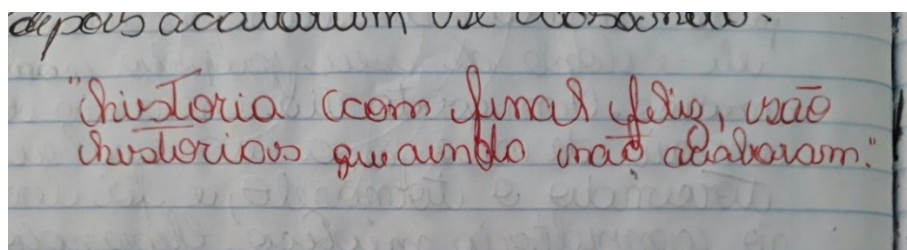
Este momento de interação foi marcante, como veremos nos registros abaixo, porque influenciou que outros escrevessem algo similar. Isso nos remeteu a Petit (2009, p. 32-53), à vista de que “é sempre na intersubjetividade que os seres humanos se constituem”, já que, após essa discussão, a aluna continuava a preferir os finais felizes, mas oralmente ou na escrita do diário explicava que entendia a escrita como uma representação da vida e por isso nem sempre era possível que as histórias terminassem como ela preferia. Vejamos alguns recortes feitos depois desta interação.

Figura 11 – Recorte do diário da aluna “ED”.



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 12 – Recorte do diário da aluna “TS”.



Fonte: Arquivo da autora.

Primeiramente, fui questionada do por que, justamente naquela aula, não havia levado o dicionário. Por conseguinte, busquei um, mas avisei-os que era preciso recorrer pouco a ele,

só o consultando em casos inevitáveis, já que devíamos depreender os significados pelo contexto, em razão de que as pausas demasiadas prejudicam a leitura. Mesmo assim, ao final da primeira leitura, tivemos pelo menos três expressões de envolvimento. Anotamo-las:

“Que massa! Então ela (a personagem Nhinhinha) fez tudo isso de caso pensado!”

“Aff! A história termina assim? Mas e os poderes dela?”

“A senhora gosta de texto que as personagens morrem, né?”

Na visão da primeira, a personagem foi muito articulada ao preconceber tudo o que se desenrolou na trama até culminar no momento em que os pais escolhiam o seu funeral. Assim como demais alunos, ela considerou que a menina era inconsequente, uma vez que para rever pessoas queridas era necessária a sua própria morte, mas ao mesmo tempo era muito esperta e articulada. Já a segunda aluna ficou decepcionada diante da inconclusão da obra, ou seja, para ela, o texto não podia terminar assim porque a Nhinhinha tem poderes, então deixava a sensação de que faltava história. A terceira relaciona as histórias que lemos e identifica semelhança entre as personagens principais, pois, segundo ela, eu selecionei textos em que as crianças morrem.

Depois desta última fala, achei relevante observar com os alunos que mesmo este acontecimento trágico sendo recorrente nas narrativas que líamos os textos não seriam resumidos como histórias em que personagens morrem. Afinal, não dava para dizer que não houvesse ineditismo já que os textos os surpreendiam, porque toda obra de arte “fundamenta seu valor justamente numa novidade de organização do material disponível, que para o fruidor significa sempre um acréscimo de informação” (ECO, 1991, p. 163). Então, eles diferenciaram as leituras, observando prioritariamente o falecimento das personagens e constataram de que maneira cada história se desenrolava neste aspecto. Esta atividade foi breve e necessária para que a classe “visse” e discorresse na interpretação para além do resumo do enredo.

O maior incômodo da turma referente ao texto de Guimarães Rosa era que a Nhinhinha morrera. Como uma aluna disse e escreveu no diário: “a história era muito boa para terminar assim”. A partir disso, verifiquei já, aqui, que os alunos gostavam sem saber, mesmo quando reclamaram dos finais ou da temática da morte de crianças, afinal discutem, reclamam, se posicionam, propõe outros rumos para a narrativa, então o texto está os fazendo refletir, cumpriram sua função de incomodá-los. A partir de suas impressões e sensações eles pensam as questões que envolvem a temática, por exemplo, o aspecto econômico e social em que viviam cada uma das crianças.

Além disso, eles julgavam as ações da personagem e suas escolhas, dizendo que ela não se importava com as pessoas (outras personagens). Nesse cenário, um aluno se manifestou, dizendo que ela era uma criança, sendo inevitável que fosse inconsequente. Então, perguntei à turma qual a idade dela para depois fixarmos nesta observação do aluno e ampliarmos a discussão. Ao observar que a menina tinha 5 anos, eles reafirmavam a sua falta de limites, que acontecia em razão de ser uma criança, o que justificava o fato de não se preocupar com as outras pessoas. Sendo assim, pela inobservância das consequências que as suas ações poderiam ocasionar, ela mantém o seu propósito, mesmo com advertências da Tiantonia. Por isso, não se preocupou em como ficariam seus pais na sua ausência e nem se era compreendida pelas outras pessoas, por esta razão falava como se fosse para si mesma.

A aluna “FO” ainda comentava o final da história em que a tia da criança avisa que antes de morrer a menina pediu o caixãozinho cor-de-rosa com enfeites verdes brilhantes, que era muito esperta para conseguir articular tudo aquilo. De modo que, mesmo não estando ali, seu desejo seria realizado.

A partir daí, a turma parecia ter esgotado a análise. Mas, antes de findarem, perguntei se o escritor nos surpreendeu em alguma coisa. Com isso, a aluna “T” comentou que Guimarães Rosa escreveu de um jeito que surpreende o leitor, porque quando líamos não esperávamos que a história se desenrolasse como ocorreu. Depois dela, então, outros mencionaram que, por exemplo, o leitor é pego de surpresa quando o narrador diz que a menina morreu.

Contudo, só depois é que pensamos em indícios que o autor deu e, diante deles, concluímos que, quando a personagem desejou rever as pessoas queridas, não era uma divagação tola, mas um de seus desejos, que, portanto, seria realizado como eram outros. Assim, questionei a classe se concordava, os alunos responderam que fazia sentido, mas quando leram não perceberam e sentiram que sua morte aconteceu repentinamente. Outros relataram que, durante a leitura, entenderam que a menina morreu, mas sentiu necessidade de reler o parágrafo porque consideraram estranho que ela tivesse morrido, afinal não perceberam indicação nenhuma de que algo assim aconteceria.

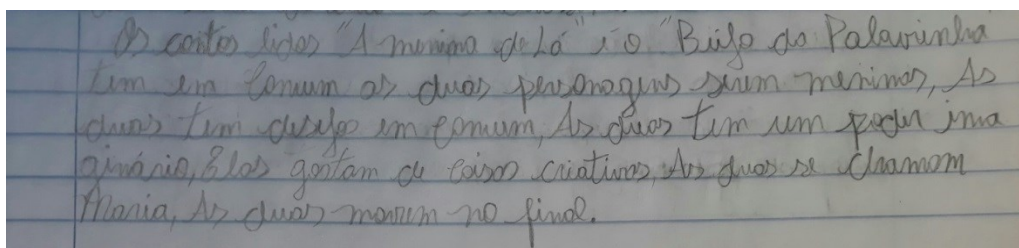
Perguntados sobre pistas de que algo estranho se desenrolaria, eles não responderam. Então, perguntei de que a protagonista dizia ter saudade à Tiantonia. Como alguns mencionaram ter relido o parágrafo anterior ao anúncio da morte da personagem, pedi agora que todos o fizessem. Depois que releram o trecho, a aluna “ED” chegou à conclusão que

estava com saudade dos que estavam no céu, dos parentes. Outros alunos comentavam nesta mesma linha de raciocínio, mas a maioria ficou em silêncio enquanto conversávamos.

Outro aspecto que chamou atenção da turma foi a menina não se interessar em realizar o que os pais queriam, como era o caso da chuva, que por sinal era item emergencial para a localidade onde residia. Logo chegaram à conclusão de que isso não interessava a uma criança como Nhinhinha. Mas eles destacaram que no fim ela acaba trazendo a chuva, pois não era má.

Nas interpretações, quase sempre, a turma retomava contextos, personagens ou situações ocorridas nas outras histórias. Então, frequentemente, compararam a menina deste conto com a Maria Poeirinha, personagem de *O beijo da palavrinha*. Então eles listaram semelhanças e eu as anotei no quadro. Depois no registro no diário, obviamente, tal qual o registro feito pela aluna “BM”, a seguir, parte da classe escreveu sobre estas semelhanças que iam desde o nome até a característica de comportamento, de ser fantasiosa que as envolvia e falaram também sobre terem morrido.

Figura 13 – Recorte do diário da aluna BM.



Fonte: Arquivo da autora.

Durante a construção de toda esta interpretação, houve momentos em que somente três ou quatro alunos participavam. Quando o silêncio começava a se estabelecer, eu direcionava perguntas que possivelmente responderiam, de modo que um número maior de alunos construíssem sentidos conosco, assim como na atividade acima, tal qual ensina Kleiman (2013) sobre a necessidade de o professor trilhar a ponte para que os alunos interajam.

No início a leitura será muito mais difícil para o leitor e por isso ela fica quase que limitada à decodificação, se o professor não tomar a atividade *comunicativa*, fazendo comentários, perguntas, enfim, fugindo da forma, já saliente demais devido às dificuldades iniciais do leitor, e focalizando o sentido (KLEIMAN, 2013, p. 52, grifo da autora).

Em um momento no qual isso aconteceu, perguntei se eles já sabiam responder qual(is) o(s) sentido(s) do título *A menina de lá*. Propus que respondessem àquela altura, porque provavelmente saberiam a partir das pistas dadas pelo autor e que tínhamos observado

até aquele momento. Assim a turma voltou a participar. Após a minha pergunta, uma aluna quis saber por que a mãe da personagem fala “Santa Nhinhinha”, tentei devolver a pergunta para ela mesma, mas outra disse que inicialmente pensou que fosse porque a mãe, sentindo a perda da filha, a exalta, por isso a chama de Santa (comparou com as pessoas que supervalorizam seus entes queridos depois de mortos). Mas, depois que pensou nos milagres, na vontade de ir para o céu e no título, conjecturou que o sentido podia ser realmente de santidade, visto que a menina era “de lá”. Por fim, outro aluno apresentou o fecho da discussão: “ela é de lá porque não é deste mundo”.

A classe ainda não havia considerado que a personagem desejara morrer, rever os parentes mortos, visto que ela não compreendia as consequências de suas ações (como foi interpretado pela Tiantonia quando brigou com a menina), mas também poderia ser mesmo porque era um anjo, uma santa, portanto queria voltar para “lá”.

Não foi tão complexo entendermos o título, mas inicialmente surgiram respostas como: “*não sei*”; “*é do sertão*”; e, “*de lá do “Temor de Deus”*”. Este último é o espaço em que acontece a história, fora esta observação sobre o nome do lugar, na aula, ninguém analisou o seu significado ou deu atenção ao nome, mas o aluno “PL” relatou no diário que a personagem talvez não tivesse o “*Temor de Deus*”. Elogiei a observação e comentei com ele que poderia ter mencionado essa leitura na aula e que não tinha pensado nisso.

A aluna “AC” me perguntou se “*estávamos viajando*”, se o autor do texto queria dizer o que nós interpretávamos? A fim de subtrair esta percepção, que, de certo modo, amarra-os a interpretações “óbvias”, tivemos uma breve discussão sobre a importância da compreensão que construíamos e ressaltai que não estávamos concluindo o que fosse alheio às pistas do texto, porque segundo Solé (1998, p. 22), “o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos”. Para respondermos à questão levantada na aula, refletimos segundo o que afirma Barthes (2007, p. 22),

Se fosse de outra forma, se o escritor tivesse verdadeiramente por função dar uma primeira voz a alguma coisa de antes da linguagem ... ele só poderia fazer falar uma infinita repetição, pois o imaginário é pobre (ele só se enriquece se combinamos as figuras que o constituem, figuras raras e magras, por mais torrenciais que pareçam a quem as vive).

A partir desta fala, nós entendemos que o autor não determina e/ou fecha os sentidos. Mas, ao mesmo tempo, de acordo com Iser (1979, p. 87), “o leitor contudo nunca retirará do

texto a certeza explícita de que sua compreensão é justa” (sic). Portanto, na intersecção leitor/obra/autor é que construímos sentidos. Além disso, devíamos valorizar a nossa interação, haja vista que, frequentemente, “a complexidade da estrutura do texto dificulta a ocupação completa desta situação pelas representações do leitor”, por isso, foi imprescindível que as compreensões fossem ampliadas pela participação de toda a classe (ISER, 1979, p. 88).

Realmente, assim, construímos coletivamente alguns significados, visto que, por vezes, um aluno dizia uma palavra que em seguida era completada por um enunciado dito por outro aluno, que explicava com mais detalhes o que necessitava de resposta, e nesta relação fomos compreendendo mais detalhadamente o que todos haviam lido.

Desde os primeiros encontros, especialmente na aula em que fizemos a roda sobre a história de leituras, alguns alunos disseram que liam pelo aplicativo *Wattpad*, como já relatamos anteriormente. A aluna “TS”, especialmente, queria demonstrar que era uma leitora de narrativas, por isso frequentemente falava que lia no aplicativo. Não obstante, chamou-nos atenção o que ela comentou ao final desta aula, dizendo que o texto que acabávamos de ler era do tipo que não esqueceríamos. Segundo ela, ele era mais difícil, muito mais do que os lidos no aplicativo, com uma escrita diferente, todavia demoraria a esquecê-lo. Isso remeteu-nos ao que disse Jauss (1994, p. 56), “uma obra literária pode, pois mediante uma forma estética inabitual, romper as expectativas de seus leitores”. Na esteira desta análise, que trata a leitura na perspectiva de valorizar o relacionamento subjetivo com o texto literário, reconhecemos no comentário dela a construção de um interesse que rompeu suas expectativas.

Isso nos faz pensar em comportamentos que se constroem a partir da recepção, pois ela representa um envolvimento intelectual, sensorial e emotivo com a obra, o leitor frequentemente se identifica com estas normas, que são assim transformadas em modelos de ação (ZILBERMAN, 2015). Ainda, segundo Zilberman (2015, p. 66), “alcançado esse patamar, é possível compreender as mudanças porque passou a interpretação da obra e provocou a substituição das suas imagens”.

Concluimos, por este momento da aula, que os encontros de leitores com o texto são importantes, já que a interpretação por mais pessoal que pareça constitui-se nas relações sociais (COSSON, 2014, p. 139), que inclusive determinam quais as leituras disponíveis e o que, do *corpus* conhecido, “vale a pena” ser lido.

O círculo de leitura é uma prática privilegiada. Primeiro, porque, ao lerem juntos, os participantes do grupo tornam explícito o caráter social da interpretação dos textos e podem se apropriar e manipular seus elementos

com um grau maior de consciência, quer seja para reforçar ou para desafiar conceitos, práticas e tradições (COSSON, 2014, p. 139).

Nesta fase, discutimos a linguagem estética dos textos que está diretamente ligada ao caráter frutivo da obra. Os textos que trabalhamos, por exemplo, esperam que o leitor esteja presente, atento, não aceitando distrações, porque exigem entrega para que na leitura sejam completadas as significações.

Na aula seguinte, diante desses aspectos levantados, falamos sobre a obra ser a perspectiva do autor e que cada um de nós poderia recontá-la como quisesse. Principalmente, destacamos a sua abertura para diversos finais e interpretações.

3.2.1.5 *A Luz é como a Água*: os Nossos Sonhos

Repetidamente, algum aluno preocupava-se, durante a interpretação oral, em narrar eventos de sua vida que eram próximos àqueles apresentados nas histórias, ou decorrentes delas, acrescentando para as interpretações temáticas as quais passaram pelos estudos, tais como a importância dos sonhos e quais os seus sonhos.

Isso aconteceu, por exemplo, na leitura do conto *A luz é como a água* quando alguns alunos alcançaram uma maneira de pensar a si próprios e assim, de algum modo, conseguiram contarem-se.

É assim que a literatura permite que o sujeito viva o outro na linguagem, incorpore a experiência do outro pela palavra, tornando-se um espaço privilegiado de construção de sua identidade e da sua comunidade. Na verdade, todos nós construímos e reconstruímos nossa identidade enquanto somos atravessados pelos textos. O que cada um é, o que quer ser e o que foi depende tanto de experiências efetivas, aquelas vividas, como da leitura que faz das próprias possibilidades de ser e das experiências alheias a que tenha acesso por meio dos textos (PAULINO; COSSON, 2009, p. 69).

Para a leitura deste conto, a motivação que pretendíamos aconteceu depois da leitura. Em razão de uma avaliação promovida pela escola, entreguei o texto para que lessem antecipadamente. Assim, fizemos a interpretação e eles utilizaram o mesmo texto para a prova. Mesmo alterando o planejado, essa forma contribuiu para que eles estivessem mais familiarizados com o texto quando o retomamos. A aula motivadora se realizou com leituras de imagens que misturavam realidade e fantasia, para tanto observamos obras curiosas como

as de Rob Gonsalves¹⁵. Com estas análises, pudemos observar que o texto lido mescla no seu enredo a magia e a realidade, assim como nos quadros.

Paralelamente, vale mencionar que as imagens motivadoras foram atrativas para eles, que interagiram bastante. Tive que a todo o momento pedir que aguardassem as interpretações dos colegas, uma vez que falavam ao mesmo tempo, o que resume a valiosa interatividade alcançada. Mas também há que se atentar quando estas aulas limitam-se a proposta interativa, afinal elas podem provocar tanto os alunos que direcionam a sua atenção de modo a não atentar para o aprendizado, recusando o conteúdo.

A discussão em torno dos sonhos, dos desejos dos personagens na relação com os nossos foi ampliada na leitura do conto *A luz é como a água*. Entretanto, aqui lembraram que as personagens dos textos que tínhamos lido até então, eram todas muito sonhadoras. Neste momento, fizeram uma enumeração dos sonhos das protagonistas que conhecemos.

Mas, sobre o conto de García Márquez, observaram prioritariamente que a situação econômica dos meninos lhes permitia uma boa vida. Perguntei o que no texto os fazia acreditar nisso, e eles observaram que a família dos meninos possuía piano na sala, a casa tinha quarto da dispensa, possuíam outra casa e que ganhavam presentes caros, como equipamentos de navegação e um barco. Assim como os meninos faziam acordos com seus pais, que, por vezes, eram negados, mas noutras eram atendidos. Por fim, falaram de como os meninos eram imaginativos. Os alunos “OD” e “GV” ironizavam as personagens por suporem que estavam em estágio de *overdose* de drogas no momento que imaginaram que a luz fosse água e pensar, conseqüentemente, que esta inundava o apartamento e o transbordava, dizendo: “*que viagem foi esta!*”, “*estavam doidões!*” Mas ficou claro não ser esta a verdadeira interpretação que fizeram, já que consideraram a idade dos meninos, e por ela não deviam usar drogas.

Durante a análise desse texto, vários depoimentos foram marcantes, como o de “BA”: “*meu pai fala que sonho é só um, devemos sonhar só uma vez*”. Depois desta fala, questionei sobre o depois da concretização do que queríamos se não sonharíamos mais. E ela explicou, depois de vários questionamentos sobre, que interpretava que devemos sonhar um sonho de cada vez. Este comentário fez surgir outros.

A aluna “ED” disse que o pai sonhava em ter um carro, e que depois que conseguiu comprar, ele e a família já imaginavam o próximo que teriam. Eu disse que isso era

¹⁵ Rob Gonsalves é um artista canadense, suas obras criam ilusões e interação entre o mundo real e o imaginário. Pinta cenas que se preenchem no espaço em algum lugar entre atividades rotineiras que se misturam a alucinações que fazem com que o espectador pense no que está vendo.

importante, que eu sonhava, planejava conquistar coisas com a minha mãe. Pensávamos juntas desde como seria a nossa casa, as suas cores e que curso eu faria depois que terminasse o ensino médio. As reações foram diversas, alguns falaram quais os seus projetos, mas chamaram atenção também os que mostrarem afastamento em relação aos pais, tais foram: *“vou falar sobre sonho com a minha mãe nada, ela não me ouve, não dá a mínima atenção para mim”* e *“a gente não conversa, minha família não me dá moral”*.

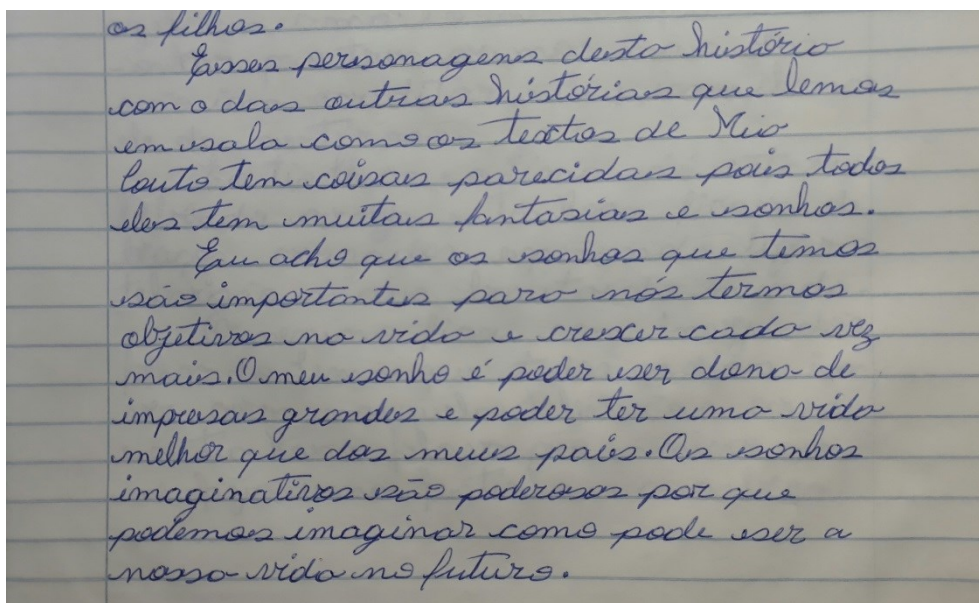
Este encontro aconteceu nas proximidades do Dia das Mães. Duas alunas falaram que sequer deram felicitações pela data, e uma explicou que dormiu na casa da outra. Diziam isso para reafirmar que suas relações com as mães não eram carinhosas. Este assunto talvez tenha ocorrido porque uma aluna perguntou o que ganhei de presente da minha filha.

Neste ínterim, expliquei que os pais têm a função de tentar aproximações com os filhos, no entanto, esta não precisa partir somente deles, pois os relacionamentos vão se tornando “endurecidos” pelos comportamentos das duas partes. Eles falaram que queriam ter uma relação em que os pais fazem, como na história, coisas para agradar aos filhos. Falamos sobre como os relacionamentos vão sendo levados de qualquer maneira, mas comumente os filhos não dão abertura para os pais. Perguntei se achavam que eu estava errada e eles disseram que não, porque tanto filhos quanto pais têm responsabilidades nisso. Principalmente se os filhos já são grandes. Entendemos que os “grandes” são eles.

Aproveitei que uma aluna tinha tomado de empréstimo, na biblioteca, o livro *O pequeno Príncipe*, de Saint-Exupéry, e brincamos com um dos seus versos e seus sentidos: *“tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”*, fazendo relação com a responsabilidade que temos com os que nos amam (o que ainda rendeu discussão, pois, segundo o que concluímos, esta responsabilidade tem limites, mesmo com os pais).

O assunto foi se encerrando à medida que eles participavam menos. Naquele momento, imaginei que escreveriam bastante sobre este foco dos sonhos em que os pais ajudam a realizar, sobre os relacionamentos com eles e com a escola. Mas, na verdade, escreveram na direção de resumir a história, de comparar estas personagens com as que conhecemos anteriormente, e alguns alunos escreveram o que sonhavam quando tinham a idade dos personagens e o que planejam hoje para suas vidas. Portanto, registraram trechos como o de “KA”:

Figura 14 – Recorte do diário da aluna “KA”.



Fonte: Arquivo da autora.

Como vemos a história dos personagens, por vezes, abriu caminhos para que os alunos a relacionassem com as suas vidas, e, em consequência surgiram comentários como este. Se de um lado, revelam a intimidade dos leitores, por outro, constatamos a indissociável significação atribuída ao texto que demonstrou que a interpretação foi muito além do entendimento do enredo. Esse excerto acima é uma prova de como a literatura pode fazer o ser humano refletir sobre sua própria vida. Essa aproximação é importante, é sinal de que se “reconhecem” humanos ao aproximar a história das personagens com a própria vida.

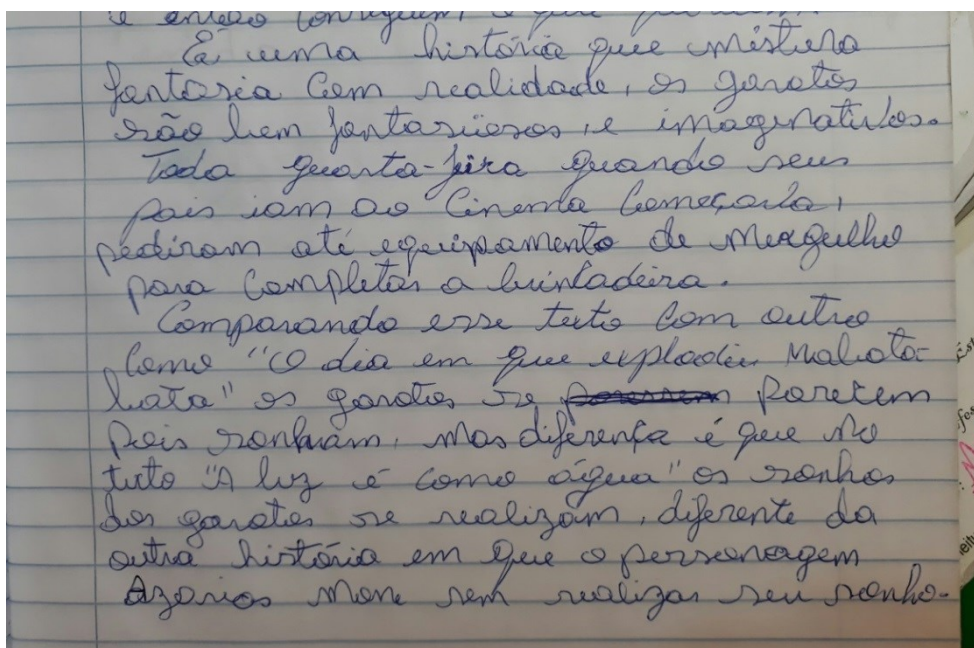
Por conseguinte, reflete sobre a importância dos sonhos “*para termos objetivos e crescer na vida*”, e depois expõe o próprio sonho “*de ser dona de grandes empresas para ter uma vida melhor que dos (meus) pais*”. Com isto, retomando Barthes (1987), ocorre a “fruição como sabedoria”, que consegue compreender-se a si mesma e refletir sobre a necessidade de pensar a sua vida futura para planejar e imaginá-la.

Vemos que a aluna revela-se quando explica a importância de sonhar, traz desdobramentos particulares, os quais ultrapassaram muito o texto. Assim outros alunos compartilharam suas vivências, espontaneamente, em sala de aula, em um momento que se revelaram uns para os outros e na escrita. A partir da leitura foi possível refletir a própria vida assim como nos ensina Petit (2009a, p. 79).

Os livros, e em particular os de ficção, nos abrem as portas para um outro espaço, para uma outra maneira de pertencer ao mundo [...] Eles nos abrem as portas para um outro tempo, em que a capacidade de sonhar tem livre curso e permite imaginar, pensar outras possibilidades.

Portanto, o texto proporciona um instante para esse livre curso, para imaginar-se. Mas ela parece reconhecer que os sonhos se realizam ou não, ao dizer que “podemos imaginar como pode ser a nossa vida no futuro”. O aluno “JV” também, de certo modo, observa esta falta de controle sobre a vida, ao fazer a comparação do conto em análise com outro texto. Segue registro disso.

Figura 15 – Recorte do diário do aluno “JV”.



Fonte: Arquivo da autora.

Nestes dois últimos excertos, os alunos demonstram profundidade na leitura. Ou seja, eles relacionam este conto com os últimos que leram ao comparar comportamentos dos personagens e analisar os textos, classificando-os como histórias que misturam fantasia com realidade.

Ressaltamos que esta construção de sentidos foi feita por quase toda a classe, no entanto, sempre aconteceu de algum aluno remeter-se mais à dificuldade que teve em ler e à complexidade do texto. Muitos deles ainda experimentavam ler diferente do que propúnhamos, isto é, não tentavam a releitura e participavam de forma desatenta da roda de interpretação (aconteceu de aluno estar fazendo tarefa e usar o celular para o que o dispersava ou conversar paralelamente). Salientávamos que mesmo os sentidos mais complexos poderiam ser construídos coletivamente, mas, para isso, precisávamos reler o texto especialmente nos casos em que, segundo diziam, quase não tinham entendido.

Aponto isso porque entreguei esse texto para ser lido antecipadamente e em seguida fiz uma leitura com a turma. Quando pedi que registrassem nos diários, houve aluna que disse que o texto era difícil e que não havia entendido quase nada. Nesta aula ainda, pedi que

relesse e podia registrar que não gostou, que era difícil, podia criticar o autor, ou até a escolha daquele texto, mas a simples não compreensão simbolizaria que não o lemos duas vezes, que não o interpretamos, e que, talvez, eu, ela e a turma não tivéssemos contribuído em nada para a construção de sentidos que vínhamos tentando fazer na aula. Segundo Cosson (2014, p. 85), o respeito pela liberdade e pela individualidade da leitura do aluno não é, porém, um pretexto para que se aceite um julgamento sumário da obra, do tipo gostei ou não gostei, ou a recusa de um texto elaborado sob o argumento de que não tenho nada a dizer sobre esse livro. Depois disso, ela releu, a contragosto, e escreveu (na biblioteca com auxílio da professora que eu substituí), dizendo que não gostou da história e justificava isso resumindo o enredo. Em seguida, parabenizei-a pelo bom resumo que fez; devido às condições, analisei suficiente mostrar entendimento da história, haja vista que conseguia, assim, entrever a sua compreensão (COSSON, 2014, p. 85).

Outros casos semelhantes, porém menos conflitantes, surgiram, especialmente, na aula que lemos *A menina de lá*. Mas, à medida que foram interpretando, disseram tê-lo entendido. De todo modo, os alunos que se colocavam nesta condição participavam menos. Quando muito, algumas vezes, ouvi exclamações que diziam “eu imaginei isso”, ao concluirmos algo sobre o texto, não arriscavam participar da interpretação (possivelmente por receio de erros).

Convidei-os para participar sempre que percebi que não o faziam porque estavam receosos. Lancei questões simples ou pedi que falassem alto o que balbuciarão, já que aquela resposta podia ser importante.

Para adentrar o campo da formação do leitor na leitura, segundo Petit (2009a), é preciso que esse estabeleça com ela uma relação mais íntima e subjetiva, de modo que suas experiências pessoais, seu conhecimento de mundo se inter-relacionem no ato de ler. Com isso, pode-se extrair significado para sua vida.

Depois deste texto, assistimos ao filme *O grande bazar*, de Licínio Azevedo, 2006, sugerido pelo professor doutor Genivaldo Rodrigues Sobrinho. Como as narrativas retratam, em alguma medida, a perda da inocência, trouxemos o longa-metragem, porque, para nós, o seu grande mote é conhecer pela experiência de uma criança (no caso o personagem Paíto) os conflitos da cidade, cheia de contrastes, onde vive. Acreditamos que, semelhante à seleção dos textos, como esta película se relaciona com o contexto social em que vivemos, por isso, facilmente os estudantes se reconheceriam nele.

Durante a exibição, um aluno perguntou se o ouvíamos em língua portuguesa (achou diferente a maneira dos personagens falarem e não compreendia bem). O som era baixo e

ficamos receosos de que não conseguir assisti-lo. Mas expliquei este fator e fiz uma apresentação da sinopse, depois silenciosamente conseguimos assistir. Fora o momento em que o aluno perguntou se o áudio estava em língua portuguesa, a exibição transcorreu tranquilamente.

Inicialmente, queríamos que registrassem as impressões que tiveram sobre o filme no diário. Mas, antes que isso fosse pedido, uma aluna perguntou se estariam liberados de fazer isso, como não percebi vontade de fazê-lo e eles estavam até aquele momento cumprindo com as tarefas de modo suficiente, concordei com o pedido. Mesmo porque tinham alunos atrasados com a tarefa anterior. Mas falei que dispensaria a escrita somente aquela vez e dependendo da participação na interpretação.

3.2.1.6 *A televisão mais bonita do mundo: “esta História não tem Clímax”*

Na aula em que lemos o conto *A televisão mais bonita do mundo*, de Ondjaki, interpretei uma história chamada *O nascimento das estrelas*, do escritor Francisco Gregório Filho, nas primeiras aulas, já havia contado *A poesia da primeira vez*, livro da escritora Stella Maris. Àquela altura esta prática foi uma experiência importante para eu exercitar a contação e os alunos disseram que gostaram bastante da história. Como as aulas tinham duração de duas horas, tínhamos tempo para planejar as atividades diversas. Desta vez, escolhi o texto mencionado, porque eu já o conhecia bem e, portanto contaria com propriedade.

Conversamos um pouco sobre esta contação de história também e eles ficaram indignados porque os personagens foram cruéis com a mãe e a avó. Este texto não foi a motivação para a leitura que se seguia, mas o fato de contá-lo antes, talvez tenha influenciado, mais que o previsto, o desenvolvimento da aula, mesmo ilustrando que não tinha semelhanças com a que leríamos.

Depois, seguimos a aula iniciando pela motivação.

Durante a leitura do conto *A televisão mais bonita do mundo*, eles pareciam estar bastante envolvidos com a história, sem dúvida uma das que mais prendeu a atenção deles. Mas, quando finalizei, não disfarçaram a decepção que tiveram. Alguns falaram: “*mas acabou assim?*”, “*só isso?*”. Eles acharam que a narrativa não tinha um ponto alto, não se desenrolou da maneira que imaginaram.

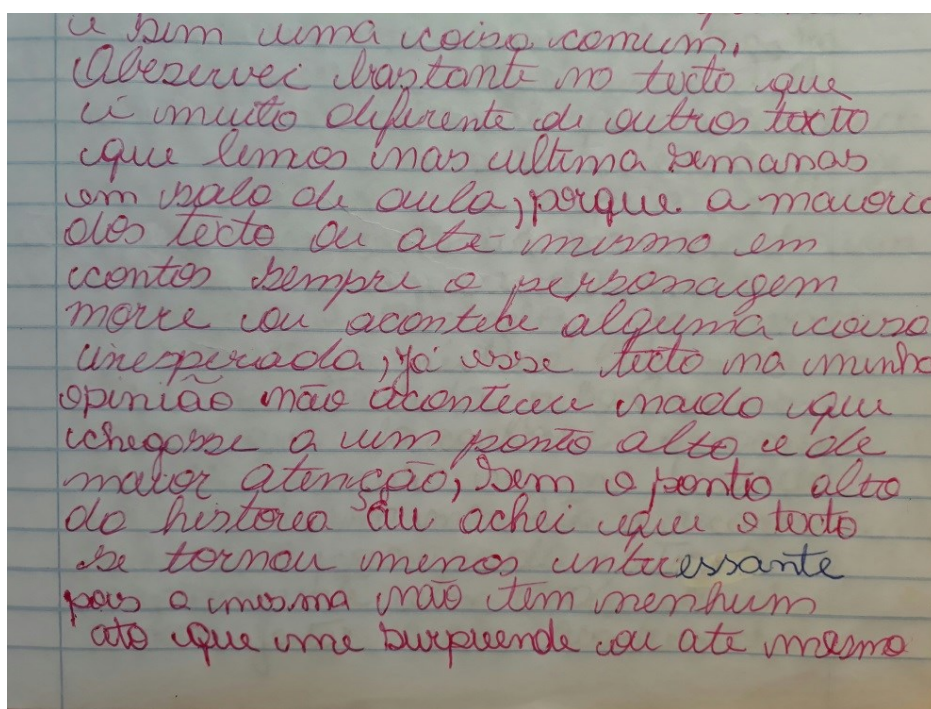
Vi que a história que contei no começo daquele encontro prejudicou de alguma forma essa leitura, já que vários deles sentiram falta do clímax no conto de Ondjaki. As histórias

eram o avesso uma da outra, e exatamente neste ponto que eles tanto sentiram falta na segunda, a primeira era muito mais envolvente, pelo que a classe demonstrou. Tanto que, depois que interpretamos coletivamente, no momento em que iniciariam os registros no diário, alguns pediram para trocar as histórias sobre a qual escreveriam. Concluí que devesse tê-la contado noutra encontro.

De todo modo, conseguimos conversar bastante sobre a leitura, disse dos tipos de textos que Ondjaki escreve, que normalmente são muito cativantes para os jovens e para mostrar isso levei comentários de adolescentes que encontrei na internet. E como levei dois livros dele para a aula, alguns, ainda um pouco duvidosos sobre se gostariam dos textos dele, pediram emprestado. Dois alunos os levaram neste mesmo dia, sugeri de cada livro que comessem a leitura por um conto específico.

Vejamos a partir de agora, alguns trechos de registros feitos nos diários de leitura. Em alguns, eles criticam bastante o fato de que nessa história não percebem o clímax, sendo assim, não tem um ponto de euforia, como vemos no excerto que segue.

Figura 16 – Recorte do diário da aluna “TS”.



Fonte: Arquivo da autora.

Esta leitura foi importante para eles se colocarem como autores, porque muitos sugeriram encaminhamentos empolgantes para o destino da obra, dizendo que ela tinha “futuro” e riram, que a partir do que o autor escreveu, isto é, do ponto em que a personagem viu a televisão mais bonita do mundo, podíamos escrever de maneiras diversas o final. Neste

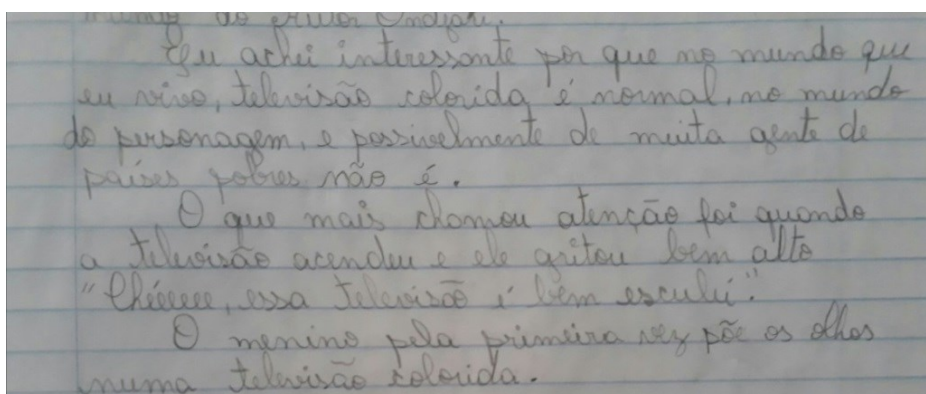
aspecto, observaram tanto oralmente quanto escreveram que podia ter mais história sendo contada. Deste modo, explicitaram a importância das ações e de enredos mais cheios de acontecimento em comparação a textos que, por esta falta, diferem-se.

Desse modo, visualizamos que para a aluna “TS”, o que a surpreende nas histórias que lemos é o sofrimento de alguma forma, pois quando ela diz que este texto não tem um ponto alto em relação aos outros textos, refere-se que naqueles têm sempre alguém que morre ou acontece alguma coisa inesperada. Mesmo dizendo que não lhe chamou a atenção, no entanto, ao destacar isto, a aluna sugere a leitura para quem não se incomoda em ler um texto com estas características, porque no mais ela estava gostando do texto.

Neste aspecto, sugeri que podiam contar os finais que pensavam, entretanto, a esta altura, estávamos atrasados com o desenvolvimento do que foi proposto para o semestre, por isso deixei como atividade que poderiam fazer em casa. Mesmo porque muitos encararam como tarefa demais. Neste momento, percebi atrasadamente que devia, talvez, ter trocado a tarefa do registro pela escrita da continuação da história. Mas já tinha pedido o registro que sempre fazíamos, então, pareceu-me que criaria confusão em trocá-las ou pedir as duas tarefas.

Nos registros os alunos se referiram a pontos de humor que encontraram nos textos ao mesmo tempo em que apontam os desafios sociais que verificaram nas narrativas. Vemos com isso que o humor foi importante como dito pela aluna “BM”.

Figura 17 – Recorte do diário da aluna “BM”.



Fonte: Arquivo da autora.

Neste primeiro trecho, a aluna comenta a expressão de euforia da personagem ao ver uma televisão colorida e compara esta reação à de pessoas como ela, para quem “*televisão colorida é normal*”. Porém, “*no mundo do personagem, e possivelmente de muita gente de países pobres, não é*”. Com esta observação, concluímos que a leitura possibilitou enxergar que a condição do sujeito é formadora dele. Para Barthes (1987, p. 35), o texto “produz em

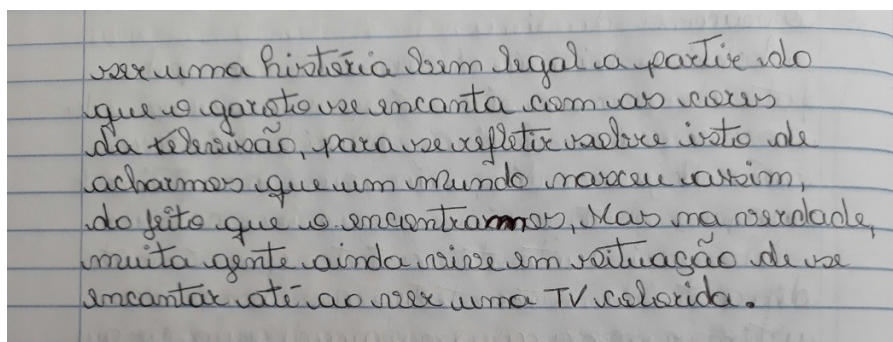
mim o melhor prazer se consegue fazer-se ouvir indiretamente; se, lendo-o sou arrastado a levantar muitas vezes a cabeça, a ouvir outra coisa”. Foi preciso que os alunos levantassem as suas cabeças diversas vezes para pensar quem era o garoto da história, de que modo vivia, porque ele reagiu tão espantadamente quando viu uma televisão colorida. A nosso ver, essa experiência proporcionou reconhecimento do outro e do mundo, assim como também é explicitado no excerto abaixo.

Em muitos registros, eles demonstram identificação com o enredo e teceram comentários acerca, especialmente, da situação econômica e cultural das personagens no intuito de analisar o que justificava determinados acontecimentos narrados. Sendo assim, de certo modo, refletem sobre os rumos dados à narrativa, que poderiam ser outros, inclusive se a situação financeira deles fosse diversa.

Durante a interpretação, eles observam estas questões, mas com dosagens de graça já que riam muito das expressões usadas pela personagem principal e comentavam os códigos usados por ela para se referir a determinadas coisas, como foi o caso do código para “fezes”.

A aluna “ED”, por exemplo, expõe uma análise da situação econômica e social em que também pensa sobre as pessoas que vivem *“em situação de se encantar até ao ver uma tv colorida”*.

Figura 18 – Recorte do diário da aluna “ED”.



Fonte: Arquivo da autora.

Com intuito de perceber a linguagem poética, a partir destas leituras, até aqui, fizemos os seguintes estudos: a construção da literariedade e sua indissociável relação com a linguagem e como contribui para o desenvolvimento da narrativa; comparamos poema em prosa e prosa poética para posteriormente observar que a poeticidade está presente também na narrativa; com as histórias lidas, propusemos a observação de como o enredo da história poderia ter sido contado de outras formas mais objetivas, entretanto seus autores buscam o encantamento pela forma que narram; conceituamos conjuntamente com a classe o que é narrar e o que são narrativas literárias.

Falamos disso agora pra salientar que tudo isso foi preciso para construirmos repertório suficiente para conseguirmos ler estes textos e especialmente uma narrativa mais longa e complexa como é a *Mar me quer*, do Mia Couto.

3.2.1.7 *Mar Me Quer*: das partes da história ao todo

A última leitura coletiva foi esta. Como estive preocupada com a possibilidade de os alunos estarem cansados, sempre buscamos intercalar atividade entre uma leitura e outra. E nesta altura não foi diferente, intercalei com atividades das etapas seguintes, então só lemos esta narrativa depois de fazer oficinas para escrita. Esta alteração na sequência foi importante para variar os tipos de atividades que vínhamos fazendo, o que foi resolvido depois de consultar a sala sobre a sequência que prefeririam. Mas, somente a título de descrição, aqui, manteremos a mesma continuidade planejada.

Desenvolvi a motivação que aconteceu a partir da exposição, nos dias que antecederam a leitura, de recortes do texto que leríamos. Um dia preguei no mural um verso do texto de Mia Couto; outro dia escrevi no quadro um trecho da narrativa e deixei fixada no transcorrer da aula; noutro recepcionei os alunos com uma fala do personagem Avô Celestiano pregada na porta da classe. E assim, tornando partes do texto conhecidas, aguicei a curiosidade deles para conhecer o texto *Mar me quer*, de Mia Couto.

Além disso, fizemos a introdução a partir de mais um “verso” do texto e pela observação das imagens contidas no livro que encontramos na internet, inclusive pela análise da capa em que aparece a personagem Luarmina. Ela está muito gorda e por isso propus à turma imaginá-la imensa e — como o nome remetia —, parecida uma lua de tão redonda. Os alunos achavam graça, dizendo que não estava tão grande assim. Depois desta observação, um aluno compartilhou que o nome da personagem remetia a lua/luar.

Em seguida, propus pensar alguns sentidos antes da leitura para de algum modo ajudar em interpretações possíveis. Trata-se de conhecer um pouco da obra, levando em conta o conhecimento prévio e de oferecer a ajuda necessária para que construíssem significado adequado, o que, como afirma Solé (1998, p. 91), não seria explicar antecipadamente o texto. Pensando nisso, conversamos sobre o nome do livro, os nomes dos personagens e a que, para nós, estes remetiam. Falei para eles os nomes dos personagens principais (Zeca Perpétuo, Luarmina, Avô Celestiano, Agualberto) e conversamos sobre seus sentidos relacionados com o conto.

Preestabeleci uma parada na leitura para cada um dos capítulos. Estas pausas foram importantes para eu e os alunos revermos, de forma resumida, o que tínhamos lido até então (o que valia como uma pré-análise), e podíamos preparar perguntas para encaminhar a leitura do capítulo seguinte (SOLÉ, 1998). Isto permitiu que conseguíssemos compreender o texto com mais tranquilidade. Nesse ínterim, ajudei à construção dos sentidos, particularmente, nas partes 6 e 7 do texto, que eles acharam mais complexas, porque não queria que a pausa fosse demasiada longa, porquanto estabeleceria uma quebra difícil de recuperar, em que alguns alunos, menos atentos, poderiam desinteressar-se em ler e tumultuar a aula.

Consideramos importante para textos longos que a leitura fosse feita fora da sala de aula, como afirma Cosson (2014, p. 62) “seja na casa do aluno ou em um ambiente próprio, como a sala de leitura ou a biblioteca”. Mas como nesta altura estivemos impossibilitados de usar a biblioteca e em casa talvez tivéssemos conflitos, preferimos ler em sala. Ao longo deste processo, vimos que, aos poucos, eles iam se acostumando às tarefas, porém não podíamos ainda contar que todos leriam sozinhos e, mais ainda, na nossa perspectiva, este é um texto que requer interpretação construída coletivamente. Neste caso que requeria mais atenção dos nossos alunos, pelo menos o início da leitura precisava acontecer coletivamente.

Parafraseando Barthes, é preciso correr, saltar, levantar a cabeça para depois voltar a mergulhar (1987, p. 19), ou seja, neste processo de construção de sentidos, fazem-se necessárias as pausas, a reflexão, a concentração, o retorno a partes do texto, entre outros.

É necessário dizer que alguns alunos demonstraram desinteresse em reler, conjecturo que a extensão do texto tenha sido o agravante. Por ser longo, recomendei que, se possível, fizessem em casa a segunda leitura e expliquei onde poderiam acessar ao texto. Mesmo quando lemos juntos, percebi que pelo menos dois alunos acompanhavam a leitura somente auditivamente, às vezes, simulando olhar as palavras.

Embora alguns demonstrassem cansaço ou quisessem pular para outras atividades, constituímos coletivamente os significados do texto, o que aconteceu em razão da relação intersubjetiva que mobilizou a participação dos alunos. Um exemplo deste compartilhamento no momento da interpretação e que possibilitou a construção dos sentidos pode ser verificado a seguir: o aluno “JV” apontou a Luarmina como uma senhora assanhada. Já a aluna “ES” chegou a escrever ter pensado, numa primeira análise, que talvez a personagem fosse uma “quenga”, mas depois, da interação com a turma, viu que ambos os personagens (Luarmina e Agualberto) apaixonaram-se ou talvez ela tivesse sido enganada pelo Agualberto, afinal ele

era um homem casado, ou seja, foi na interação que desconstruímos dizeres que limitam a interpretação de alguns deles.

As observações da classe em defesa da mulher aconteceram porque inicialmente alguns apontaram que a personagem Luarmina se oferecia para Zeca Perpétuo em troca de conseguir o que pretendia. Assim sendo, aqui vimos como, especialmente os meninos, escolhem marginalizar a mulher o que nos remeteu a Yunes.

Estas marcas - como, por exemplo, o lugar de onde uma palavra soa ou destoa em certo contexto - muitas vezes não são percebidas conscientemente e atravessam nosso discurso pessoal. Dito de outro modo: somos atravessados por uma permanente intersubjetividade, quer queiramos, quer não. Ela fala de nós e fala sobre “com quem andamos” (YUNES, 1995, p. 192-193).

Mas, como bem disse a estudiosa, nas relações intersubjetivas somos constituídos, portanto assim como elas podem ter criado o preconceito elas podem também dissuadi-lo. À medida que conseguimos nos ouvir, foi possível discutir essas vozes tão facilmente reproduzidas na escola. Talvez assim, não ficando escondidas na sala de aula, seja possível refletir sobre os discursos que nos impregnam. A antecipação produzida pela aluna (e por outros), que disse ter imaginado na Luarmina uma quenga, pode dar lugar, depois da leitura, a uma negociação dos sentidos, construídos no diálogo com o texto e a classe, pois, segundo Cosson (2014, p. 40), a interpretação ocorre após as inferências construídas ao final “que levam o leitor a entretecer as palavras como conhecimento que tem do mundo”.

Segundo Rouxel (2014), esta apropriação singular dos sentidos resultante da interação entre leitor e texto também acontece na relação das leituras em sala de aula a partir das significações que podem ser consensuais ou pelo menos partilhadas. Para Rouxel (2014, p. 177), “a apropriação singular do texto pelo leitor pode também acontecer em sala de aula: o mais comum é que aconteça à revelia do leitor, que nem sempre está inteiramente consciente disso”.

Antes de concluir a leitura, numa das “pré-análises” sobre o texto, a aluna “ED” disse, em tom de estranheza, que pensou que o texto se limitaria a relatar uma história de amor, mas depois se surpreendeu, já que o romance falava de vidas que se cruzam, de amizade. Desta maneira, ela demonstra não ter feito a mesma interpretação sobre os comportamentos de Luarmina.

Observamos que o tom de humor e o enredo — que retrata o relacionamento entre o casal — ajudaram a prender a atenção da turma, dada à extensão da narrativa isso foi importante.

Um dos momentos na leitura de *Mar me quer*, que queremos destacar foi quando alunos interpretaram “falas” dos personagens, principalmente as do avô Celestiano. Nós (alunos e professora) observamos que, tal como fazemos na oralidade, o narrador traz ditos usados para exprimir autoridade (assim como fazemos na fala do dia a dia). Da mesma forma, ao ler, paramos para comentar outros dizeres que pareciam trazer ensinamento. Aproveitei para refletir sobre a ancestralidade trazida na narrativa, a necessidade de referir-se a alguém que tivesse mais conhecimento ou sabedoria sobre a cultura da comunidade, que é uma prática recorrente na narrativa porque talvez fosse traço do povo representado formado por crenças e prática de transmissão de valores através da oralidade. Expliquei que uma das características do povo (moçambicano), do mesmo lugar em que Mia Couto nasceu, é a valorização do homem responsável pela ascendência.

Posteriormente, apresentei em slides expressões que exploravam linguagem mais rica de sentidos e pedi que apontassem expressões empregadas pelo escritor, verificando seus efeitos de sentido. Em posse disso, conversamos sobre os diferentes objetivos dos textos escritos (informar ou distrair) e pensamos sobre o caráter artístico deste. Assim como fizemos noutros momentos, e especialmente com o texto *A menina de lá*, também observamos como o texto dizia o que pretendia dizer, ou seja, como é polissêmico, constituído de conotações. Assim, tentei levá-los a perceber o que no texto provoca-nos sentimentos e/ou o torna bonito. A partir de algumas frases da narrativa, tentamos traduzi-las para maneiras simplificadas, mais diretas, para mostrar que não teria o mesmo efeito de sentido, haja vista que isso se devia justamente àquele trabalho com a linguagem.

Em seguida, pedi que os alunos registrassem no diário de leituras as suas impressões e que elementos chamaram mais atenção. Possivelmente a leitura pausada, mas também as observações de trechos do texto para verificar sua linguagem, justifique o relato de “TS”, que comenta sobre a linguagem e a pontuação adotada por Mia Couto nesse texto, ao mesmo tempo em que aponta para a linguagem que o escritor adota com frequência. Depois ela reflete sobre o sentido de um trecho da história assim como também fez a aluna “KV”. Isso porque ambas analisam estes trechos dizendo o que entenderam a partir do contexto da história. Vejamos:

Figura 19 – Recorte do diário da aluna “TS”.

A linguagem do mia (auto) é sempre difícil, mas ler esta novelinha foi um pouco mais tranquilo, porque seus parágrafos são bastante pontuados, e suas frases são mais curtas. Isso ajudou na leitura. A novelinha fala do Amor entre Zeca e Luarmina, um sentimento de Amizade e Amor de casal. Acho interessante falar sobre isso porque ninguém vive sem Amor. Em certo momento quando o Zeca lembra dos ditados do avô elestano ele diz: "Lancamos o barco, sonhamos a viagem". Achei diferente, mas pensei sobre o sentido disso. Acho que significa que Antes de sair para a vida de enfrentar a batalha diária temos que planejar a vida, planejar o que vamos fazer dela.

Fonte: Arquivo da autora.

Figura 20 – Recorte do diário da aluna “KV”.

Ele chamou atenção a frase dita por Zeca:
 "A vida é tão simples que ninguém a entende."
 Por que muita gente queroma da vida que tem, mas não sabe parar pra refletir e agradecer a Deus pela vida que tem, e prefere ficar questionando a vida ao invés de vivê-la.
 Percebi que o texto fala da importância dos sonhos, Luarmina gosta de história real, Zeca não gosta de contar história sobre a vida dele, pois era muito rápida, mas em algo eles concordavam que a história era importante para "alimentar" a alma. É para sonhar sempre.

Fonte: Arquivo da autora.

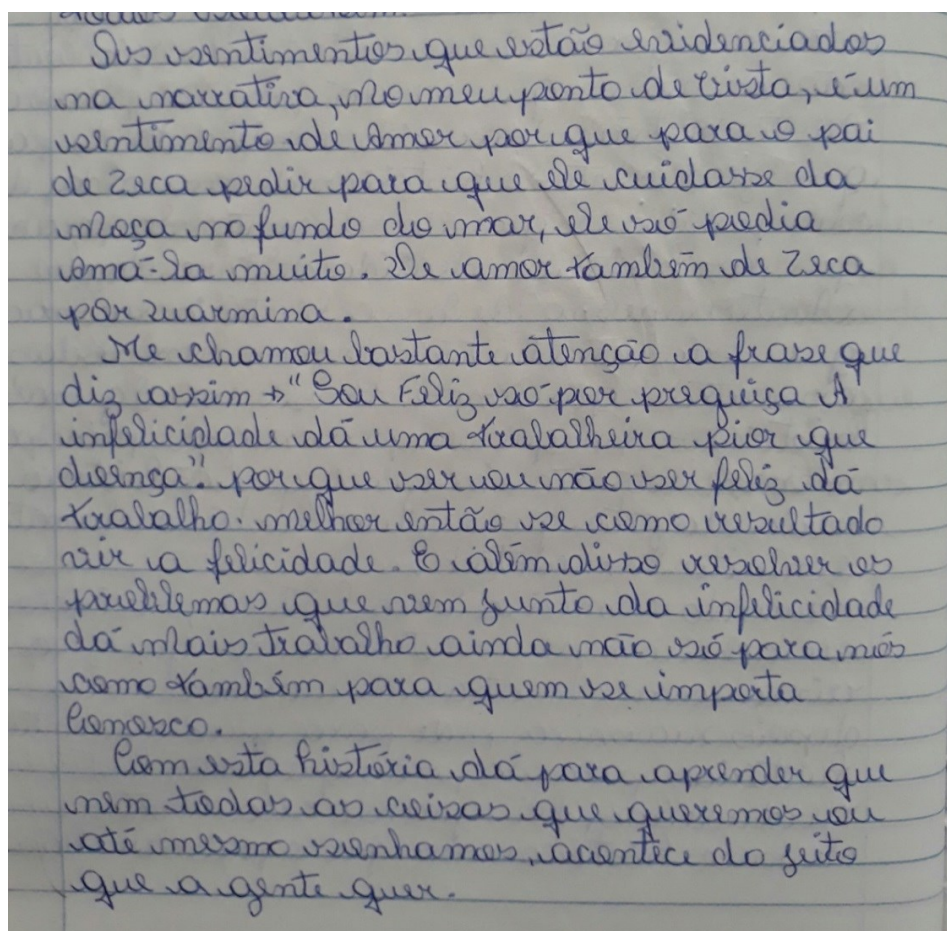
Chama atenção como elas abordam alguns temas, o modo como se apropriam dos assuntos. Por exemplo, “TS” fala sobre a importância do amor na vida das pessoas (escreve como se conhecesse sobre as vivências amorosas, tal qual um adulto) e como explica a necessidade de planejarmos a vida. Faço a ressalva de que isto foi discutido em sala, mesmo

assim, o como se apropria denota amadurecimento. Outros registros, assim como estas alunas, dialogam com recortes do texto, explicando que sentido atribuiu ou porque lhes impactaram. “KV”, por exemplo, demonstra que encontrou no texto sua dimensão pessoal e que aprende com o que lê, senão pelo menos que confirma com sua leitura um aprendizado.

Nesse sentido, verificamos a fruição na oportunidade do deleite e pelos aprendizados proporcionados pelas buscas de sentido de cada pedaço do texto que constituía um todo. O conhecimento das histórias “alimenta a alma”, segundo escreveu (provavelmente, depois de ter ouvido em aula). Talvez, ele esteja falando na perspectiva das personagens Luarmina e Zeca, que gostam de ouvir histórias, mas, ao ler essas histórias, nos alimentamos também. Nestas reflexões, quando relaciona os textos e a vida, vemos a fruição da leitura.

No excerto que segue, retirado do diário de “ED”, ao mesmo tempo em que se apresenta um resumo da história, também traz uma frase retirada do texto que lhe chamou atenção e a analisa, como ainda diz-nos o que sabe, aprendeu e relaciona este aprendizado com a nossa vivência.

Figura 21 – Recorte diário da aluna “ED”.



Fonte: Arquivo da autora.

No relato a aluna consegue expor-nos que a leitura da narrativa não serviu somente para conhecer uma história, haja vista que a leitura foi de fruição. Avaliando essa etapa, concluímos que percorremos um caminho que vai ao encontro do objetivo do ensino da literatura, que, segundo o que nos ensina Todorov (2009), é aprender o sentido da obra que não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento (TODOROV, 2009, p. 31). Nestes excertos, retirados dos diários, verificamos estas perspectivas, isto é, constituímos sentidos pelo posicionamento subjetivo dos alunos, contudo estes estiveram em processual desenvolvimento das habilidades de análises.

Para encerrar os registros desta etapa, fazemos uma reflexão sobre o processo:

a) Nos momentos da etapa em que preocupamo-nos que as atividades caíssem na obviedade, porquanto elas, inevitavelmente, se repetiam, os meios de diversificação foram mobilizados. Especialmente porque o nosso objetivo era que os alunos interagissem e se envolvessem com as leituras, portanto, para que isso ocorresse, precisávamos tornar a tarefa de ler estimulante e com ela possibilitar o diálogo, a interpretação, o reconhecimento do outro e de si mesmos.

b) Mesmo com a insuficiência de equipamentos para desenvolver o percurso, conseguimos variar as ações através de dinâmicas, da proposição de outras leituras ou da execução de tarefas fora de sala de aula, entre outras que mencionamos neste relato. Por isso, a maioria das ações que planejamos foi concluída. Observando o que foi possível fazer, sentimos que foram suficientes para ampliar o que estudávamos e para que as aulas não se atrofiassem em momentos de leitura, interpretação e registro.

c) Os percalços que saliento sobre a falta de equipamentos multimídias prejudicaram, por exemplo, que alguns vídeos fossem assistidos em sala, ou atrasaram tarefas, no entanto, não nos fez sentir danos para o essencial em cada leitura proposta. Mas a principal questão sentida por mim, ao encaminhar as atividades, foi a menor habilidade de alguns alunos, que compunham uma multiplicidade de níveis de leitores na classe, assim, tínhamos alunos que contribuíam bastante e outros, pelo silêncio, às vezes, fazia acreditar que eram pouco tocados pelos textos, justamente porque os entendiam menos. Com isso, concluímos que as dificuldades que ainda há nesta fase de escolarização são excessivas para o que consideramos comum aos alunos do 9º ano. Eles conversarem bastante e roubarem o turno do colega incomodavam

continuamente, mas não creio que isso seja impeditivo do andamento das tarefas, mas prioritariamente o que mencionei acima.

d) No final desta etapa, propus que falassem sobre o que mais gostaram de ler e escrever; se foi difícil; se lhes serviu para algum fim. Eles elegeram textos que mais lhes agradaram, alguns mencionaram a leitura que escolheu para fazer sozinho. Sobre a escrita, falaram da dificuldade em escrever e sobre ter que fazê-lo toda vez que liam. As falas foram, de modo geral, no sentido de afirmar que prestavam atenção e aprendiam mais porque não podiam copiar, mas que nem sempre queriam ou sabiam o que escrever. Eu lhes falei, ao final, os avanços que percebi na escrita deles.

3.2.2 A identificação com as leituras

Parte do que está registrado nesta etapa está alterado cronologicamente, quero dizer, foi se desenrolando entre uma leitura e outra da etapa anterior, mas para efeito de registro, neste momento, configurou-se mais esclarecedor, para quem lê e escreve. As ações descritas aqui pretendiam ampliar as ações já explicitadas e possibilitar aos alunos escolher o que queriam ler, pois para o desenvolvimento do hábito da leitura é preciso autonomia para fazer escolhas e, é claro, ler fora da escola. Portanto, fizemos visitas à biblioteca para retirada de livros, as primeiras destas aconteceram juntamente com a etapa anterior porque os alunos foram, no percurso, emprestando livros que mencionei nas aulas, por isso, levei a classe para emprestá-los, de maneira que todos leriam (ou poderiam ler) em casa.

Assim, atividades diversas foram relevantes para permitir que propuséssemos intervalos nas leituras com mais ações do que as que estabelecemos inicialmente, ajudando que os alunos, de modo geral, não reclamassem de cansaço e repetição.

Quando começamos a falar sobre narrativas, surgiu a necessidade de pensar o que constituía uma. Então, nestes estudos, falamos de diversos gêneros narrativos e mencionamos os microcontos ao estudar a estrutura dos contos. Alguns alunos entenderam pelo nome ao que nos referíamos, mas disseram não conhecer. Em vista disso, na aula seguinte, lemos muitos minicontos e eu disse a eles que comumente se fazem concursos pelo mundo em que se escolhe o melhor texto desse gênero.

Os alunos imaginaram ser fácil fazer, em vista de que pareceram envolver-se com a ideia, propusemos tentar escrever. Entretanto, como imaginávamos, a produção foi complexa,

alguns inclusive me entregaram cópias. Mesmo retirando estas, tivemos produções muito boas.

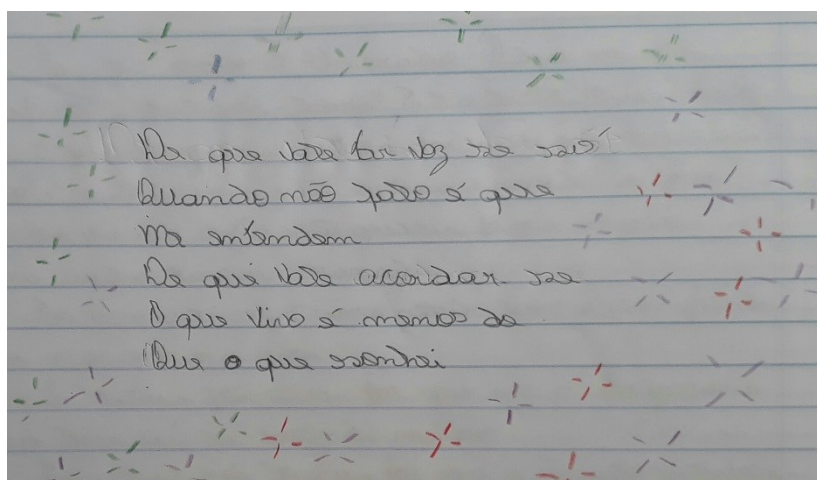
A ideia, inicialmente, era divulgar nos murais da escola, mas, dado o envolvimento, resolvemos ampliar e propor que as outras classes também fizessem. Por isso, além dos aproximadamente dez microcontos do 9º ano A, incluímos quase 15 criados pelos alunos de outras turmas. Como produto desta tarefa, elaboramos um compilado em miniatura que foi divulgado no fechamento do projeto.

Ao observarmos as produções e relembrarmos o percurso até esta segunda etapa, para nós, ficou evidente a identificação com as atividades e com as leituras.

[...] a construção de um mundo interior, um espaço psíquico, além de sustentar um processo de autonomização, a construção de uma posição do sujeito. Mas o que a leitura também torna possível é uma narrativa: ler permite iniciar uma atividade de narração e que se estabeleçam vínculos entre os fragmentos de uma história, entre os que participam de um grupo e, às vezes, entre universos culturais. Ainda mais quando essa leitura não provoca um decalque da experiência, mas uma metáfora (PETIT, 2009b, p. 32).

Para mostrar isso, primeiro relato uma atividade que pedi aos alunos. Mas antes é necessário explicar: pedi que me ajudassem a pensar a capa que depois imprimi para os cadernos e que ao longo das primeiras aulas fizessem uma contracapa onde escreveriam “Meu diário de leituras” ou algo similar a isso. Não necessariamente deveria fazer no primeiro dia em que tiveram contato com o caderno, mas assim que soubessem como seria tratado ou quando soubessem o que escreveriam ou desenhariam. Analisamos dois deles. Vejamos:

Figura 22 – Recorte do diário da aluna “ES”.



Fonte: Arquivo da autora.

Alguns alunos recortaram trechos de textos que leram em aula. No exemplo acima, vemos que “ES” copia um excerto do conto *O menino que escrevia versos*. Com isso, entendemos que ela, talvez, tenha se identificado com a escritura do diário e com a leitura, ou, pelo menos, com a parte copiada, haja vista que foi pedido que preenchessem a lauda do caderno com algo que os representasse, que lhes agradasse. A este respeito houve envolvimento no relacionamento de outros alunos com o caderno, como aconteceu, por exemplo, quando o aluno “VR” fez uma contracapa na qual escreveu “meu skate de papel”. Explicamos a seguir porque achamos tão significativa.

Em momentos diferentes, este aluno expressou gostar de *skate*, a saber: no dia da roda de conversa, quando falávamos sobre nossas ocupações, gostos e *hobbies*; depois no texto que construiu para identificar-se como autor (que explicaremos na etapa três); e, por fim, na narrativa escrita para o livro. Assim sendo, pensando neste envolvimento com o esporte, o desenho abaixo expressa que “VR” atribuiu valor simbólico positivo se não às leituras pelo menos ao instrumento que utilizamos para falar delas, pois constrói uma imagem que representa que ele viu sentido no diário de leitura ao metaforizar o seu significado remetendo à importância que, para si, tem o *skate*.

Figura 23 – Desenho retirado do diário do aluno “VR”.



Fonte: Arquivo da autora.

Aproveitamos agora para registrar os encaminhamentos sobre os desenhos que faríamos a partir da nossa compreensão das leituras. Desde quando anunciamos como atividade do projeto, a turma mostrou-se desinteressada, argumentando não saber desenhar. A classe agarrou-se na justificativa da pouca habilidade e disse que, os colegas que “*eram bons nisso*”, tinham trocado de sala. Depois, percebi que, se tivesse insistido, eles fariam, mas àquela altura não achei prudente, visto não ter ferramentas para ensiná-los e não ser o foco da proposta.

Mesmo assim, sem pressões ou insistências, um grupo fez desenhos a partir das primeiras leituras. Segundo Rouxel (2014, p. 187), qualquer que seja a forma escolhida, “esses traços de leitura são o signo de um engajamento literário muito pessoal, por isso foi relevante este modo de representação. Eles resultam de uma leitura subjetiva sem a qual não existe experiência literária”. Junto desta fala sobre formas diversificadas de envolvimento, com a leitura dos textos, trazemos quatro dos momentos em que grupos de alunos desenharam a partir das primeiras leituras que fizemos.

Figura 24 – Imagens dos alunos desenhando.



Fonte: Arquivo da autora.

Nesta etapa, também visitamos a biblioteca da escola em horário de aula, pois, para despertá-los para a leitura e ampliar suas possibilidades de escolha, eles deveriam fazê-la além do espaço e tempo escolar, mesmo porque não vimos disponibilidade na escola para atendê-los no contraturno, por isso nos reunimos somente nos horários de aula. Todos pegaram livros de empréstimo, sendo que alguns insistiram em retirar dois de uma vez, porque ficavam indecisos sobre qual escolher, assim combinamos que disponibilizaríamos outro quando concluíssem aquele.

Nesse momento, aconselhei que, do mesmo jeito que com os textos lidos em sala, fizessem registro no diário. Entretanto, nem sempre registraram ou concluíram. Mesmo assim, não entendi como se não tivessem lido. Pelo contrário, a minoria demonstrou isso, e inclusive demorou em entregar os livros. Quando cobrados sobre a devolução, justificaram que não tinham concluído, mas afirmavam que queriam fazê-lo, outros trouxeram para troca quando não gostaram da escolha que tinham feito.

Propus depoimentos sobre suas práticas espontâneas de leitura e, em algumas situações que, com meu auxílio, falássemos sobre a leitura para a classe. Tais apresentações aconteceram sem muita formalidade, haja vista que se envergonhavam de uma apresentação mais parecida com seminário, ou melhor, formal.

Não obstante, acreditamos que se interessaram pela tarefa de ler porque comentavam sobre as leituras; sempre me pediam para que emprestasse os livros que eu mencionava nas aulas. Neste aspecto, fomos levados a concordar com Solé (1998, p.91), porque “as situações de leitura mais motivadoras também são as mais reais: isto é, aquelas em que a criança lê para se libertar, para sentir o prazer de ler, [...] aborda um texto e pode manejá-lo à vontade sem a pressão de uma audiência”.

Por esta razão, deixei-os livres para a troca do registro pela exposição oral. Então, com alguns, acordei que exporíamos conjuntamente algumas leituras. Como não pretendia tolher o que apresentariam sobre o livro, nem sempre estes comentários iam ao encontro da promoção da narrativa, tanto foi assim que, por exemplo, quando comentei sobre *Rastro de sangue na neve*, de García Márquez, pelo menos cinco alunos mostraram interesse em ler a história, mas, depois de uma aluna demonstrar não ter gostado tanto da história, dois alunos desistiram da leitura.

Basicamente, em decorrência de conversas sobre leituras diversas, três ou quatro alunos leram *A mocinha do mercado central*, de Stela Maris Rezende. Especialmente, dos autores que lemos se interessaram em conhecer textos de Gabriel García Márquez como

Rastro de sangue na neve e *O avião da bela adormecida*. Por causa dos momentos de contação de histórias, que desenvolvemos ao longo das aulas, também se interessaram por *O nascimento das estrelas*, de Francisco Gregório Filho e *A poesia da primeira vez*, de Stela Maris, cito esses porque foram lidos, todos, por pelo menos dois alunos (chegando a circular em quatro mãos), num sistema rotativo de empréstimo.

Assim sendo, acreditamos que, com a leitura iniciada na escola, os alunos tiveram mais condições de ler em suas casas, mesmo porque já haviam tido algum contato com os autores. Diante disso, lembramo-nos do que diz Colomer (2007, p. 110), sobre a necessidade de compartilhar.

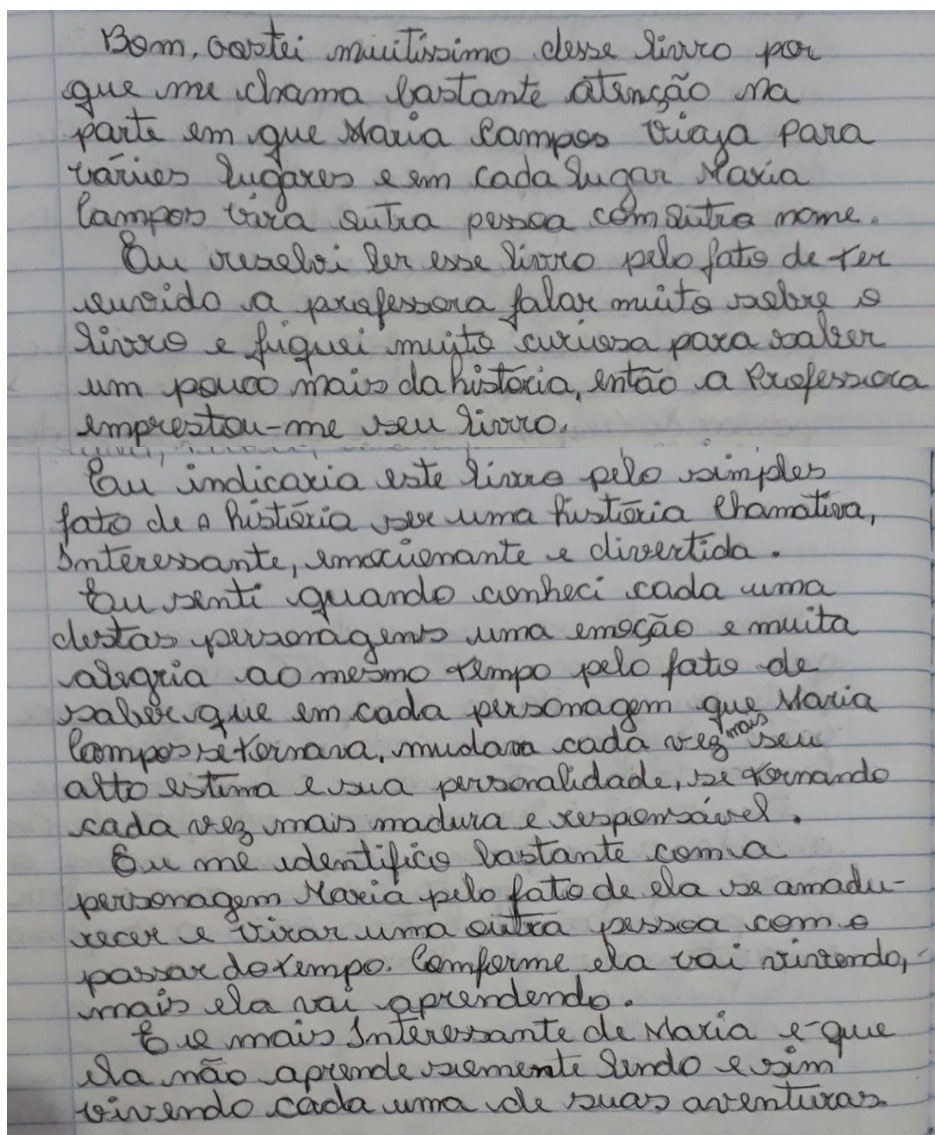
[...] apresentações dos livros que afastem o medo e a dúvida que o texto desconhecido sempre provoca em qualquer leitor, de tal modo que os comentários dos docentes ou a leitura de fragmentos pretendam, na realidade, o mesmo que as primeiras linhas de qualquer narrativa: seduzir o leitor para que enfrente o esforço.

Partindo dessa afirmação, vemos a necessidade de mediar encontros com obras, porque o professor pode fazer surgir o interesse. Essa prática pode se tornar habitual, visto que, segundo o que foi mencionado nos primeiros encontros com a turma na roda sobre o histórico de leituras, os alunos não têm em quem se espelhar quando o assunto é referências de leitores e de textos. Outro aspecto que podemos depreender do que Colomer nos ensina acima é que a leitura nem sempre é prazerosa, então menos ainda se verificará fruição da leitura, mas pode ser iniciada como um desafio, um esforço e vir a tornar-se prazerosa.

Na etapa anterior, foi possível verificar momentos de identificação com as leituras, assunto ao qual retorno com a apresentação de dois registros que, para nós, são representativos do modo como se reconheceram. Vejamos partes do registro da aluna “ED” sobre *A mocinha do mercado central*.

No trecho, é exposta a razão que motivou emprestar a obra, o que não pode deixar de ser mencionado, haja vista o comportamento de, nas aulas, falar o mais naturalmente sobre algumas obras ter se configurado um propulsor de interesse para a leitura. Primeiramente, o que chamava atenção era o enredo, mas este despertar depois levava a outros aprendizados, e a provocar sensações, aprendizados e identificação, como “ED” relata em outra parte do mesmo registro.

Figura 25 – Recorte do diário da aluna “ED”.



Fonte: Arquivo da autora.

Constatamos que o diário tornou-se, para alguns alunos, instrumento de diálogo, no qual foi organizado seu encontro com o livro, assim como vemos no registro acima, em que a aluna dialoga com a obra. Para nós, está claro que ela se identificou com a personagem e demonstra admirá-la. Aproxima, por comparação, a personagem a si própria e essa admiração constitui-se importante pelo fato de, ao entender as razões que levaram ao amadurecimento da personagem, reconhecer uma via possível para alcançar também este amadurecimento. Portanto, nesta interpretação, ela percebe que as experiências constituem quem somos.

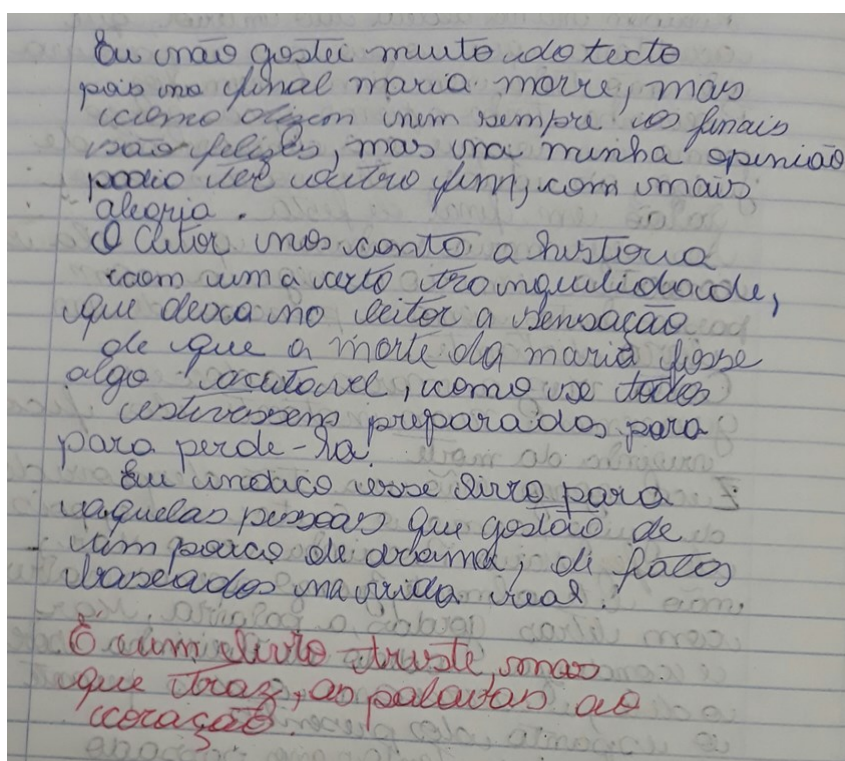
Na narrativa, a personagem é muito ingênua e interiorana, aprende com uma amiga os sentidos dos nomes e acha que eles determinam quem somos. Depois disso, resolve viajar pelo Brasil e viver a experiência de ser uma pessoa em cada lugar, dependendo do nome que escolhesse. Nesta brincadeira de pensar em nomes, ela multiplica suas experiências, aprende e

transforma-se. Isto porque teve contatos com seres humanos diferentes nas viagens, nas quais esteve aberta para viver intensamente; outro modo foi pela descoberta da leitura como forma de viajar e dizer-se; e, por fim, o envolvimento no universo da dramaturgia possibilita desamarrear-se de uma excessiva timidez¹⁶.

A percepção do crescimento da personagem e das razões disso é um aspecto que leva à formação, pois, como cúmplice, a aluna vibra com as suas conquistas, como se houvesse alguma relação entre elas. Para Rouxel (2012, p. 16), “a identificação é, hoje em dia, valorizada como uma experimentação complexa do vivido ficcional”. Segundo a autora, a identificação aparece ainda como a condição para o reencontro com a alteridade. Essa experiência é a de um sujeito ativo (ROUXEL, 2012, p. 17).

Concluindo o resumo que faz da história, a aluna diz: “conforme ela vai vivendo, mais ela vai aprendendo”. Isso significa mais que estar no mundo, mas se refere a estar disponível para as experiências, seja nas leituras, na dramaturgia, ou nas viagens. Vejamos agora um registro feito por “TS” a partir do conto *A menina de lá*, de Guimarães Rosa.

Figura 26 – Recorte diário da aluna “TS”.



Fonte: Arquivo da autora.

¹⁶ A obra *A mocinha do mercado central*, de Stela Maris Rezende conta a história de uma jovem chamada Maria Campos, que resolve viajar pelo Brasil e ser uma pessoa em cada lugar. Ela escolhe um nome e experimenta viver as características que o seu significado impõe. Assim seria, por exemplo, Simone e agiria de acordo com as características deste nome e trocaria os nomes para novas vivências. Nessas idas e vindas, ela se coloca como aprendiz e amadurece, se aceita, se apaixonava e descobre mais sobre sua história.

Neste registro, assim como no anterior, a aluna explicita o que a leitura significou para ela, ou melhor, expõe sua relação com o texto, revela que o “eu” e a leitura estão imbricados. Ambas as vivências podem resultar em uma nova maneira de ser. Dado o que vimos nestes registros, recordamos o que diz Eco (1994, p. 137),

E, assim, é fácil entender porque a ficção nos fascina tanto. Ela nos proporciona a oportunidade de utilizar infinitamente nossas faculdades para perceber o mundo e reconstruir o passado, a ficção tem a mesma função dos jogos. Brincando as crianças aprendem a viver, porque simulam situações em que poderão se encontrar como adultos. E é por meio da ficção que nós, adultos, exercitamos nossa capacidade de estruturar nossa experiência passada e presente.

Este último recorte está no entremeio de duas leituras. Em um momento, a aluna ainda procura o enredo que mais agrada, em outro, está no desfolhamento das significâncias da linguagem e valoriza a sensação que ela provoca. Mas também entende o texto como uma construção e, como tal, poderia ser diverso, e se de posse de algum poder sobre sua escrita, ou reescrita, daria a ele (o texto ou a sua personagem principal, pelo menos) outros rumos, outro final. O envolvimento com a personagem faz querer outro rumo para sua vida, mas isto não implica em não querer a leitura. Pelo contrário, isto lhe causa conflito, porque ora gosta, ora não gosta do texto.

A experiência “não depende apenas dos afetos, mas engaja todo o ser do leitor” (ROUXEL, 2012, p. 17). “Trata-se, então, de uma identificação ativa no cerne mesmo da leitura, uma identificação que não se limita ao gesto de adesão, podendo tomar a forma de uma reação polêmica feita também de recusa” (*Ibidem*). A relação entre estas maneiras de entender o texto está longe de ser caracterizada como opositiva.

De fato, a relação com o texto não se deixa apreender pelas dicotomias de distância/proximidade ou empatia/distanciamento que designam posturas excludentes. A realidade é mais complexa: Durante uma mesma leitura, o investimento psicoafetivo pode ser alternado ou combinar-se com o distanciamento crítico num trançado singular. A relação com o texto (que é também um jogo de forças - dominação/submissão) é flutuante, descontínua, colocando em cena facetas diversas da identidade do leitor. (*Ibidem*).

Indo além de simples definição, rompe-se com a noção de que o texto deve atender apenas às expectativas. A aluna reconhece isso em tom de reflexão: “é um livro triste, mas que traz as palavras ao coração”. Para nós, isso é fruição a julgar pelo que Barthes (1987, p. 18-19) ensina: “O que eu aprecio, num relato, não é pois diretamente o seu conteúdo, nem mesmo sua estrutura, mas antes as esfoladuras que imponho ao belo envoltório”. Há, aqui, o

entrecruzamento entre o eu e o texto, que se inscreve no corpo da leitora, porque “traz as palavras ao coração” dela, dessarte, a embebece de emoções.

Então, disso tudo, configura-se inseparável: o leitor do processo de significação do texto. Ele constrói os sentidos a partir do que lê e de tudo que o forma como sujeito. Segundo os pressupostos da estética da recepção, o texto existe na relação com o leitor. Logo, ela determinou que tipo de experiência surgiu. Então, se o leitor se projeta na história, se se identifica com ela, pode atribuir sentidos ao texto de modo a ampliar suas interpretações e, conseqüentemente, sentir autonomia para criticar o texto, que agora não é somente uma ficção, mas um encontro entre o que está escrito, entre o leitor e o autor.

Lendo a conclusão que ela escreve sobre a leitura, vemos que, “Apreende em cada ponto do texto o assíndeto que corta as linguagens e não a anedota: não é a extensão (lógica) que a cativa, desfolhamento das verdades, mas o folheado das significâncias” (BARTHES, 1987, p. 18). Mesmo afirmando que não gostou muito do texto, isso fica justificado pelo fato de preferir que a personagem Maria viva. Sobre esta aparente contraditoriedade, podemos concluir a partir do que Barthes (1987, p. 68) afirma: “o texto de fruição não obriga ao prazer, pode mesmo aparentemente aborrecer”. Partindo disso, “TS” conclui, “o que o texto é para ela” (Barthes, 1987, p. 21), *“é um livro triste mas que traz as palavras ao coração”*.

3.2.3 Oficinas de produção de textos: pensando a escrita de narrativas

Inicialmente, conversamos sobre a produção escrita para o livro da turma e reiterei que seus textos seriam compilados em livro impresso. Portanto, escreveriam uma história de ficção em grupo feita em capítulos ou os que quisessem poderiam escrever individualmente, mas, para minha surpresa, eles preferiam já escrever as suas histórias, e falaram em fazê-las sozinhos. Sendo assim, ponderei ser conveniente para fins de análise das produções de cada aluno e porque parecia-me que a escrita coletiva demandaria mais aulas para ser concluída. De todo modo, conjecturei que, se tivéssemos mais tempo, faríamos posteriormente as produções de histórias em capítulos, mas para tanto, antes, sondaríamos a gestão para entender o que esperava com relação a nossa conclusão do projeto.

Por conseguinte, realizamos oficinas de escrita para abastecê-los de ideias e condições de produzir as narrativas que comporiam o livro. Nessas aulas, fizemos algumas atividades e dinâmicas para pensar sobre a escrita e os elementos que deviam ou poderiam estar presentes nas histórias, sendo que uma das dinâmicas propunha se pensarem como crianças,

rememorando cenas ou acontecimentos de suas vidas e outra para refletir a descrição dentro da narrativa. Não obstante, elas auxiliaram para mostrar-lhes que acontecimentos corriqueiros podem se tornar belas histórias, desde que contados com originalidade.

Então, fizemos oralmente uma narrativa em que estabeleci o uso de elementos básicos que deveriam compor as histórias e com a participação da classe fui escrevendo-a no quadro. Eles haviam estudado na disciplina de artes os elementos da narrativa, logo, pensando em exemplos de textos que havíamos lido, eu os resumi no seguinte esquema:

- 1- Era uma vez...
- 2- Todos os dias...
- 3- Até que um dia...
- 4- Então...
- 5- Clímax...
- 6- Até que finalmente...

Repensamos as histórias, depois recortamos suas “partes” para observar como são compostas. Depois disso, propus que, individualmente ou em grupos, pensassem em elementos que comporiam as suas histórias, assim verbalizariam cenas, ideias e características de personagens sobre os quais poderiam escrever. Após, exemplifiquei tudo isso, com a finalização da tarefa em que construíram personagem que tinha nome, aparência e comportamentos peculiares.

Nesse sentido, sugeri inclusive que observassem as peculiaridades dos personagens que conhecemos ao longo do semestre, por exemplo. Conversamos sobre e criamos alguns personagens. Mas, avaliando as histórias do livro, percebi que quase não retomaram os seres dessas atividades para as narrativas que fizeram.

Levei para a classe informações sobre como escritores como Mia Couto e Gabriel García Márques disseram que escreveram algumas de suas narrativas. O primeiro, em entrevista concedida à professora Vera Maquêa (2005), fala de como cria personagens com suas características e seus nomes carregados de sentido e depois as insere numa história. O segundo diz algo parecido no prólogo de seu livro *Os doze contos peregrinos*, na edição de 1992, que, ao longo de 2 anos, anotou os temas dos contos “com tantos pormenores que só faltava escrevê-los”. Dessa forma, apresentamos como motivação para a iniciação da escrita de contos. Os alunos foram orientados a pensar nos personagens que criariam ao mesmo estilo de Mia Couto e que registrassem ideias para escrita ao estilo do que disse Gabriel García

Márquez. Neste percurso, sugeri que poderiam se apossar de elementos dos textos para sua própria escrita.

Uma das oficinas propostas foi o estudo dos lugares imaginários, retomamos este assunto visitando *O dicionário dos lugares imaginários*, de Alberto Manguel e Gianni Guadalupi (2013), para conhecer como são descritos alguns lugares conhecidos através da literatura. Assim sendo, falamos o que são estes lugares e coletivamente formamos uma lista com lugares imaginários. Dentre vários, destacamos os que a turma já havia mencionado na aula que lemos o poema *Vou-me embora pra Pasárgada*.

Além de cópias retiradas do livro acima para lermos coletivamente, trouxe em slides mapas do: Sítio do Picapau amarelo, Terra do nunca, País das maravilhas, entre outros. Esta atividade foi importante para fazer surgir ideias de como poderiam descrever os ambientes das suas narrativas. No final, imaginamos, o mais detalhadamente possível, espaços que poderiam compor histórias. O resultado desta tarefa poderia ser utilizado, se quisessem, para as histórias que escreveriam para o livro.

Por fim, passamos à escrita de narrativas. Os alunos puderam recuperar personagens e, principalmente, lugares imaginários criados anteriormente.

3.2.4 Escrita e reescrita

Alguns alunos tiveram bastante dúvida sobre o que escrever para o livro. Se fariam recontos, ou se criariam histórias suas. Eu preferia que fossem recontos, mas no primeiro momento em que falei disso, muitos pediram para ser livre, dizendo ser difícil escrever a partir das narrativas lidas, por isso preferiam criar histórias independentes.

Para dinamizar a escrita e reescrita das narrativas para o livro da classe, dedicamos pouco mais de duas semanas em sala, e depois teríamos encontros na biblioteca com alunos que não haviam concluído, visto que não queríamos dispensar mais tempo em razão do final do semestre que estava próximo.

Mesmo breve, ficaram marcantes, nesta etapa, os momentos de retomada, haja vista que alguns alunos, em diálogo com o próprio texto, fizeram cortes, acréscimos e reescrita. Dessa maneira, a escrita, de fato, possibilitou o desenvolvimento da capacidade criativa e a reflexão sobre os efeitos que determinados usos da língua podem provocar.

Por vezes, estes olhares surgiram depois da observação de outro leitor, a saber, da professora, e, em um segundo momento, de colegas de sala. A seguir, explicamos como fizemos estes dois movimentos.

Para reorientar a escrita, utilizei o recurso dos bilhetes apontando o que deveriam rever nos textos. Neles formulava questões; trazia elogios dos pontos fortes e pedia que desenvolvessem a história; que dessem detalhes sobre determinadas passagens; que pensassem se as informações apresentadas eram suficientes para o leitor compreender. Todas as anotações dos bilhetes deviam ser respondidas no corpo do texto. Além disso, depois fizemos as correções de língua.

Por vezes, os recados buscavam que o aluno explicasse partes que não estavam claras, noutras que detalhasse de modo a dar-nos mais informações. Isso foi relevante porque quando corrigíamos os textos em casa, anotamos recomendações mais facilmente lembradas no momento de orientação presencial e serviu também para que os alunos tivessem em mãos orientações esclarecedoras para repensarem seus textos. Visto que, para a produção, propusemos autonomia para serem autocorretores, por isso a reescrita também surgiu da leitura dos colegas. Esse momento se constituiu em um trabalho colaborativo, no qual um terceiro olhar recaiu sobre os textos, ou melhor, uns puderam contribuir na escrita do outro.

“O tempo da escritura é com efeito um tempo defectivo: escrever é ou projetar ou terminar, mas nunca “exprimir” (sic) (BARTHES, 2007, p. 17). Ao retomarmos o que Barthes diz, destaco que alguns alunos expuseram que escreveriam sobre determinados assuntos, como foi o caso de alguns recontos. Enquanto expunham oralmente os caminhos das suas escritas, eu evidenciava a criatividade deles e acreditava que o processo seria fácil, porque diziam com certa clareza o que pretendiam. Porém, depois que iniciaram, alguns chegaram a pedir ajuda até sobre como começar a escrever, assim aconteceu de observarem que não sabiam como fazê-lo.

Nesse contexto, tentamos redimensionar isso com orientações, mas os resultados não eram os que haviam sido pensados, por causa da complexidade da escrita. Alguns alunos mudaram totalmente o que iniciaram a escrever, segundo eles, porque seria mais fácil outra temática. Como queríamos que todos tivessem textos no livro, dei bastante atenção aos que estavam com mais dificuldades, destarte sugeri que contassem o que quisessem. No final desse processo, visto que alguns ainda não haviam concluído, optamos por atendê-los individualmente na biblioteca para concluirmos a etapa.

Nesta altura, pensamos como elaboraríamos o livro e combinamos fazer a identificação dos alunos. Então, faríamos a seção “Quem somos”, identificando os autores com um pequeno texto unido às suas *selfies*. Esta escrita foi difícil, um terço da classe não conseguiu entregar logo que solicitado; disseram que não sabiam como fazê-lo em tão poucas linhas.

Por esta razão, sem mencionar a tarefa anterior, pedi que escrevessem sobre si próprios uma história. Depois de entregue, falei qual era o objetivo daquele texto e propus que recortássemos, conjuntamente, destas histórias informações básicas para o perfil dos autores do livro, como nome, *hobbies*, com quem moram, os objetivos futuros, o que gosta de fazer. Alguns se anteciparam e entregaram, neste segundo momento, os textos que os identificava. Outros, eu tive que recortar desta história que escreveram, em seguida eles reavaliaram e pediram para acrescentar ou tirar informações. Esses textos, por fim, foram acompanhados de fotos individuais de cada um dos alunos.

Desse modo, vimos informações pessoais e revelações sobre seus conflitos familiares, de relacionamento etc. Por esta escrita, pude observar que em alguns dos textos do livro falavam de si mesmos.

Neste processo, foi inevitável criar alguma maturidade para lidar com a palavra escrita, à medida que, segundo Colomer (2003, p. 137-138), “uma aprendizagem mais consciente da leitura e da escrita através das narrativas infantis e juvenis deveria melhorar o domínio geral da leitura e da escrita de qualquer tipo de texto”.

Sobre a escrita da turma, vale registrar que ela possui bastantes dificuldades. As ocorrências que divergem da língua culta são frequentes. Mas observamos a existência de avanços na progressão textual, na ampliação de vocabulário e, especialmente, a diminuição de construções gramaticalmente inadequadas. Este aspecto poderá ser objeto de análise em outro trabalho.

Depois de terminada a correção, trouxemos *notebooks* para a classe e os alunos conseguiram digitar quase todos os textos. Ao mesmo tempo, outros, coletivamente, ajudaram a pensar como seria o livro.

3.2.5 Elaboração do livro de narrativas e a culminância do projeto

Os objetivos desta etapa são complementares aos da anterior. Dessa maneira, ocupamo-nos da elaboração do livro e de seu lançamento. Dentre as principais tarefas,

estávamos incumbidos da: escolha do nome do livro, diagramação, elaboração da arte da capa e encaminhamentos para impressão, sendo que os alunos ajudaram nestas decisões.

Durante o projeto, tiramos fotos para mostrar o percurso. Mas para o livro convidamos um fotógrafo, pois eles sentiram-se mais à vontade com um profissional. Este fez um trabalho de amigo do projeto, tirando uma tarde para fazer-nos este favor. As fotos foram usadas para identificá-los como autores juntamente com textos que resumiam quem são. A seguir, trouxemos uma foto de quase toda a turma tirada neste dia.

Figura 27 – Registro da turma feito pelo fotógrafo Futai.



Fonte: Arquivo da autora.

Enquanto estávamos ocupados com as fotografias, aproveitamos para selecionar algumas imagens tiradas da internet, principalmente do aplicativo *Pinterest*, para acompanhar as histórias e para a capa.

A escolha do título merece ser observada. Em uma aula, ainda na primeira etapa, uma aluna disse que podia ser “A pior turma” e outra sugeriu algo do tipo “Minhas leituras, minhas histórias”. Mas agora que pedi que sugerissem títulos, o silêncio predominava. Então, lembrei-os dos nomes que foram aparecendo no desenvolvimento das aulas. Com a ajuda deles, a partir desses nomes, coloquei três títulos no quadro. Alguns entenderam depreciativo chamá-los de pior turma. Outros refletiram que o nome de pior turma agora seria entendido de outra forma: seria uma ironia, já que estavam produzindo muito para uma turma “ruim”, inclusive um livro. De todo modo, questionaram a identificação com o título pejorativo que

alguns deles mesmos apontaram na primeira aula. Falei que eles poderiam sugerir outros nomes, mas não conseguiram pensar outras opções.

Por fim, escolheram: “Minhas leituras, minhas histórias”. Porém, já no dia de mandar para a gráfica, percebi que se referia a um único escritor. Então, resolvi trocá-lo por *Nossas leituras, várias histórias*. No dia seguinte, quando fui à escola, falei com os alunos e eles entenderam prudente a troca, entretanto zombeteiramente debocharam de todos nós que não conseguimos visualizar isso antes.

Dessa forma, diagramei o livro depois de dadas as sugestões deles. No processo, voltei duas vezes à escola para mostrar o “boneco” do livro para que tivessem noção de como ficaria. Nas primeiras vezes, pedi que lessem as suas histórias e se tivessem inadequações que podíamos corrigi-las. Alguns deles quiseram trocar título, fazer correções ou ampliar a escrita das narrativas. Nesta altura, tínhamos encerrado as atividades com a classe e, portanto, outra professora tinha assumido, por isso, retirei somente três alunos para fazer as adaptações. Mas combinei de voltar noutro dia para os demais que queriam mexer em seus textos.

Por fim, ficou-nos a sensação de que se voltássemos para que a eles fossem dados momentos na aula para observarem seus textos, iríamos corrigi-los ainda outras vezes. Mas claro que não me refiro a todos, porque alguns alunos não viram a necessidade de correção. Percebi que, por vezes, queriam rever seus textos, pois agora vislumbravam que mais leitores teriam contato com o que escreveram. Muitos comentaram até que talvez deversem aumentar o tamanho da história.

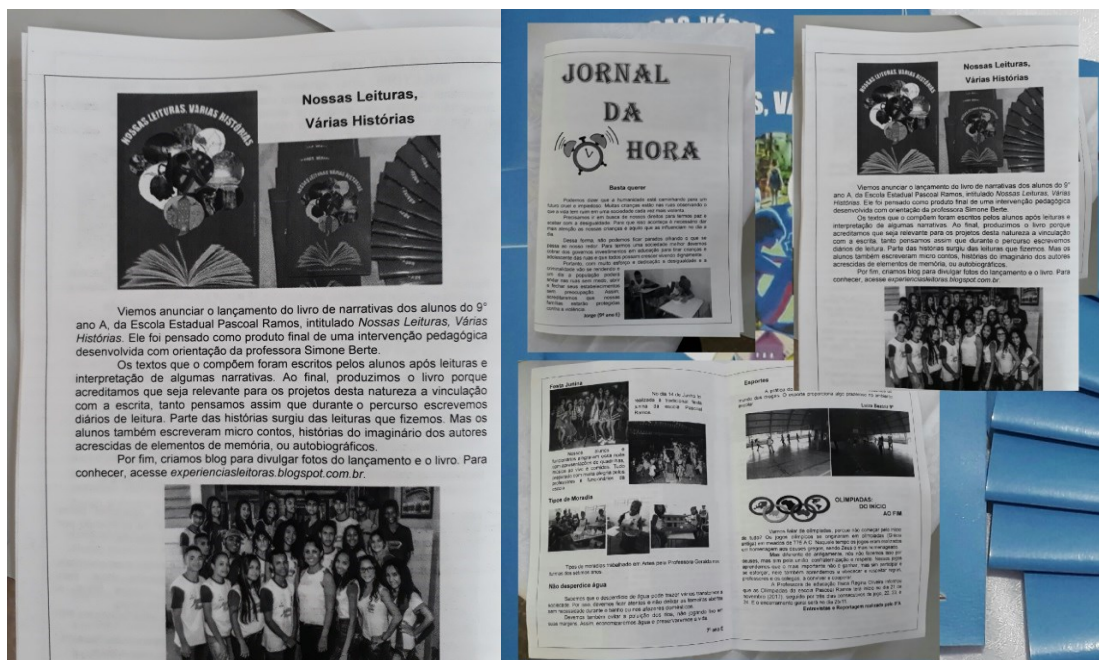
Já, no segundo semestre, tirei algumas tardes intercaladas para atividades com grupos de alunos na sala dos professores a fim de pensarmos a construção do vídeo que resumiria o percurso do projeto. Assim, pensamos seu roteiro, fizemos as entrevistas, e eu o editei (porque já tínhamos ultrapassado o semestre e precisávamos encerrar). Algumas das gravações foram descartadas por motivos diversos. Nesse cenário, registramos que eles tinham dificuldades para exporem-se, por conseguinte algumas gravações com áudio muito baixo, com falas entrecortadas ou nas quais tenha ficado latente a dificuldade de se perceberem sendo gravados foram descartadas.

Por ter sobrado pouco material para o vídeo, resolvemos priorizar nele os áudios e as fotos. Sendo assim, disponibilizamos no vídeo um resumo do percurso.

Na semana do evento organizado pela escola, intitulado *Feira do Conhecimento*, foi publicada a primeira edição do *Jornal da Hora*, no qual veiculamos uma matéria na qual

anunciávamos o lançamento do livro e o endereço do *blog* que construímos para divulgar algumas atividades desenvolvidas no projeto.

Figura 28 – Imagens do “Jornal da hora”.



Fonte: Arquivo da autora.

Planejamos o lançamento do livro no evento que seria a melhor ocasião para reunirmos o maior número de visitantes para conhecê-lo. Organizamos coletivamente como faríamos para divulgar o livro para todos os visitantes e decidimos que daríamos um marca-texto para cada um e nele constaria o endereço do *blog* em que disponibilizaríamos o livro. Então, elaborei e imprimi marca-textos com o objetivo de divulgar o *blog* e um pôster que explicava o percurso das atividades com algumas fotos. Por conseguinte, também levei os diários de leituras dos alunos, os livros que usamos no semestre e os mini compilados com os microcontos produzidos com a ajuda das professoras de língua portuguesa dos nonos anos.

Nesta ocasião, vários alunos participaram com execução de tarefas. Alguns ajudaram a decorar a sala, outros receberam os visitantes na porta, uma aluna entregou os marca-textos, um aluno fotografou e dois ficaram na mesa onde dispusemos os livros. Ainda, divulgamos em painéis alguns trabalhos que eles desenvolveram com a outra professora.

Como marcamos esta exposição para o dia da Feira do Conhecimento, a sala foi visitada por todos que compunham o período vespertino, consequentemente conseguimos dar a conhecer o nosso produto um número maior de pessoas. Entregamos os livros para os alunos envolvidos, à biblioteca, à gestão e a alguns colegas. Para os demais, orientamos o acesso ao

blog. Logo, recomendei que os alunos também o acessassem de sua internet pessoal para verem seus textos e as fotos do evento.

Figura 29 – Imagens do evento de lançamento do livro da turma.



Fonte: Arquivo da autora.

No final deste processo, quando os alunos receberam seus livros, percebi que eles o concebiam como um material muito importante. Uma aluna que fez, mas não entregou a versão final do seu texto, comentava com pesar que devia ter entregado, que todos tinham contos no livro menos ela; mas que mesmo assim mostraria aos pais, porque lá tinha um microconto dela; e que ia levar também o “livrinho”. Em seguida, ouvi dos alunos que o nosso trabalho era o mais bonito dos apresentados naquele dia. Eles chegavam agitados em grupos, depois de visitar as outras salas (que também expunham suas atividades), relatando o que viram e que de longe consideravam o nosso trabalho o melhor. Alguns alunos chegaram a circular por todos os espaços da escola para avaliar aos demais trabalhos somente para confirmar esta constatação, e ao final falavam orgulhosos que a nossa exposição era a melhor.

Não que importe ser ou não “melhor”, mas esses depoimentos demonstram o envolvimento deles e que, de fato, todo o percurso pagou a pena.

3.3 GESTOS DE FRUIÇÃO E A AUTORIA NA ESCRITA DE NARRATIVAS

De todo arquivo de produções escritas, o nosso recorte para análise trará, nesta seção, trechos do livro de narrativas, a fim de aprofundar na observação de como os alunos se relacionaram com o que leram. Com estes recortes, explicitamos mais das respostas que deram na experiência com os textos.

Finalmente, a cultura literária funda-se no gesto de relacionar pelo qual o leitor religa a obra literária a outras obras e à sua própria vida e à sua experiência de mundo. Entretanto, o mais das vezes, esta atividade espontânea e inconsciente permanece opaca para o leitor, e os diários de leitura não são apropriados para dar conta do alcance da experiência que acaba de viver (ROUXEL, 2013, p. 182).

Nas palavras acima, mesmo valorizando o uso dos diários de leitura, nenhum mecanismo daria conta de evidenciar as leituras, os efeitos, em absoluto. Assim sendo, sabemos que outros momentos de maior envolvimento com os textos podem não ter sido trazidos pelos alunos, na oralidade ou na escrita, por diversas razões. Além disso, como afirma a autora acima citada, “essa apreensão das operações intelectuais que conduzem à apreensão do leitor e da qual apenas alguns traços tênues chegam à consciência” (*idem*, p. 187). Já Iser (1979, p. 87) fala da “inapreensibilidade da experiência alheia”, portanto, assim achamo-nos num terreno em que apontar dados fixos sobre o tipo de leitura que se alcança é improvável.

Ainda assim, observamos experiências com leituras, porém com outro tipo de escrita, a saber, nas narrativas do livro da turma. Vale salientar, antecipadamente, que a leitura literária, e, mais especificamente, as proporcionadas pelos textos lidos coletivamente possibilitaram experiências diferentes a depender de cada sujeito, do que o constituía. Lajolo (2009, p. 104), quando fala da autonomia do texto, diz que os sujeitos, “são atravessados por todos os lados pela história coletiva que cada um vive no momento respectivo da leitura e da escrita, e pela história individual de cada um; é na intersecção destas histórias, aliás, que se plasma a função autor e leitor”.

Então, das interlocuções, misturam-se conhecimentos, que levam ao entendimento de modos de ser e fazer. Por consequência, no contato com textos de autores que, de fato, leem o mundo, constroem-se caminhos que levam os alunos a formarem-se como leitores e escritores mais capazes de ler a vida. Desse modo, também verificamos gestos mais autorais na prática da escrita escolar.

Possenti (2002), tentando delimitar o que é a autoria na escrita dos alunos, define que um produtor de textos se constitui autor quando dá voz a outros enunciadores e mantém distância com relação ao próprio texto. Na primeira atitude, ele dialoga com outros pontos de vista, então ocorre o interdiscurso e, na segunda, se posiciona perante um discurso. Depois, fala da qualidade do texto que “passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico — ou seja, num discurso — que lhe dê sentido. Ou seja,

podemos interpretar que a escrita autoral trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posição” (POSSENTI, 2002, p. 109).

[...] há indícios de autoria quando diversos recursos da língua são agenciados mais ou menos pessoalmente — o que poderia dar a entender que se trata de um saber pessoal posto a funcionar segundo um critério de gosto. Mas, simultaneamente, o apelo a tais recursos só produz efeitos de autoria quando agenciados a partir de condicionamentos históricos, pois só então fazem sentido (*idem*, p. 121).

Então, a escrita “só se define como autoral quando implicada pelo trabalho do sujeito-autor” (AGUIAR, 2010, p. 55). A escrita para ser autoral precisa existir, extrapolar o texto, e não somente servir a funções preestabelecidas como o cumprimento de uma tarefa escolar, pois o que determina o texto ser autoral “é o que acontece durante o processo de escrita do texto [...] quando ela, mesmo na consciência do sujeito, seja aparentemente um instrumento por meio do qual ele se realiza no mundo, é também o lugar de sua realização e materialização” (*idem*, p. 56).

Barthes (1987, p. 81) afirma, “é ao termo de uma combinatória muito delicada de elementos biográficos, históricos, sociológicos, neuróticos (educação, classe social, configuração infantil, etc.) que regula o jogo contraditório do prazer (cultural) e fruição (incultural)”. Isto é, como a recepção é individual, em decorrência somente do ato de ler, não necessariamente acontecerá prazer ou fruição na leitura ou o tipo de escrita ao qual referimos antes com todos os sujeitos.

Entretanto, com os recortes expostos, não contemplaremos todos os envolvimento que ocorreram, mas destacamos duas amostras que, para nós, estão evidentes a apropriação das leituras e/ou demonstra o percurso da construção dos sentidos. O exposto é possível porque, para além de propor que os alunos compreendessem os textos, quisemos e possibilitamos que se concretizassem vivências das quais emergissem diferentes modos de relacionamentos.

Particularmente, nos registros do diário, eles disseram que gostaram das histórias e frequentemente, a fim de explicar porque gostaram, resumiam o enredo como já trouxemos na escrita analisada na sessão anterior. Agora, vamos a outros modos de relacionamento, porquanto este movimento de leitura, interpretação e escrita potencializou conhecimento e formação, os alunos se deixaram tocar e externam tais comportamentos através do reconto. Veremos exemplos, primeiramente no texto *A menina do Rosa*, da aluna “ED”.

A aluna conseguiu com propriedade recontar e modificar *A menina de lá*, de Guimarães Rosa. Logo, essa leitura a instigou subjetivamente e se configurou em experiência,

uma vez que atribuiu sentidos e transformou tudo em outra experiência, agora de escrita. Eco (1991, p. 81) diz que, “se o convite ao itinerário mental me é oferecido por uma estrutura material proposta sob aparências agradáveis, se a fórmula da proposta tiver assim conseguido maravilhar-me”, então disso originará um complexo jogo de imaginação capaz de fazer gozar ou fruir muito. Tal preceito a que Eco se refere, para nós, é o que ocorre quando a aluna recorda o lido e resolve reescrevê-lo.

Com humor, desenvolve um enredo em que a personagem mais uma vez chama atenção pelo seu comportamento peculiar, tanto ao falar quanto ao desejar coisas. Ela cria um percurso, um vai e vem, em momentos faz paráfrase e, em outros, paródia. No início da narrativa, ela preocupa-se, mais detidamente, em dar condições para o leitor entender a história a qual se refere. Porém, depois, apropriando-se da função de autora, cria um itinerário próprio, distanciado do texto do qual originou a sua escrita.

Entendemos que ao ler Guimarães Rosa, ela entende que o texto deixa aberturas para compreensões diferentes em alguns momentos. Então, dá a estes espaços, aos quais cabem múltiplos sentidos, mais um olhar, pois, ao narrar, aproveita as lacunas que percebeu da história e, por achar que é necessário dar entendimento, as explica com criatividade. Por conseguinte, o enredo de *A menina de lá* é imprescindível para a composição da sua história.

Um exemplo disso aparece quando a personagem de Guimarães Rosa vai para o céu. A aluna detalha este acontecimento relaciona mais diretamente que o arco-íris que a menina desejou foi usado como escada para chegar ao céu. Recria fatos contados, como acontece ao explicar que a personagem Nhinhinha não tinha mais poderes e o que resolveu arranjar logo que soube disso. Segundo a versão da aluna, ela foi autorizada a voltar para a terra para despedir-se dos pais, mas aproveita a visita para expor seu último desejo para Tiantonia que, indiretamente, incumbiria-se de realizá-lo, visto que, agora, não tinha mais poderes.

Portanto, “ED” vê vazios para os quais mobiliza sentidos para preenchê-los. Mas, num processo autoral, recria novas conexões, para dar novos sentidos ao seu texto, mais desprendido do texto que lhe provocou a escrita. Isso é possível devido à plurissignificação da obra e à sua abertura que permite algumas compreensões.

Todavia, ela vai além de nos trazer um novo final, é possível verificar experiência de leitura. Concluímos isso porque o reconto demandou imaginação, criatividade e obviamente, graças à construção de sentidos quando antes aconteceu a leitura e a interpretação, foi possível modificar a história. Tais precedentes levaram a esta escrita autoral, por exemplo, ao brincar

com o nome do autor Guimarães Rosa na escolha do título, *A menina do Rosa*, e ao criar na história que a sua personagem tinha adoração pela cor rosa.

A autoria também é percebida porque visava tornar o texto suficientemente compreensível ao leitor, assim, como quando faz correções, compreende que pode modificar e ampliar o que enuncia (ANTUNES, 2003). O gesto autoral reflete mais que o conteúdo do texto, reflete os movimentos que descrevemos sobre o planejamento de um percurso seguido na escrita, na elaboração e na reconstrução.

Por este processo, não está recebendo conhecimentos do texto, mas se relacionando com ele. Pelas representações que criaram confirmamos que na leitura constituída em experiência se entrelaça a novos saberes do leitor que o liberta e motiva a viver algo novo, a descobrir e a experimentar (SOLÉ, 1998), neste caso a experienciar a escrita e o intertexto.

A classe em que se estuda literatura constitui um espaço privilegiado para tornar possível a inscrição do sujeito leitor em uma comunidade que favoreça as condutas interpretativas e a leitura autônoma (LUBRUN, IN: ROUXEL, 2014, p. 138). De certo modo, ideias que sustentam *A menina do Rosa* foram construídas segundo a compreensão formada na comunidade do 9º ano A.

A turma considerou a menina inconsequente, pois parecia não se preocupar com os pais que sentiriam a sua falta. E como castigo, talvez por estas inconsequências, a aluna resolve tirar seus poderes. Então a aluna a pune, mas, em contrapartida, ela não precisava mais daqueles poderes porque retornou ao céu. Então, quando escreve, no final da história, que “é um final triste”, talvez não esteja se referindo ao final para a personagem, mas para o leitor que fantasia outros desfechos. Observamos que, para ela também, na função de leitora, morrer é triste, porém, como a menina era mesmo de lá, do céu, estar na terra era provisório, a qualquer momento teria que voltar.

Já que Guimarães Rosa não nos conta sobre a revelação de Nhinhinha à Tiantonia, o que só nos é dado saber depois que a menina morre, a aluna resolve brincar, na sua história, sobre o momento que isso se deu, afinal agora ela é a autora e os fatos ocorrem na cronologia que ela pretende. Então, transfere este desfecho para o instante posterior ao conhecimento da menina sobre não ter poderes no céu (que também foi invenção da aluna). Ao retornar para a terra para a despedida, ela ainda consegue, mesmo sem ter poderes, fazer com que a tia intermedeie mais um desejo.

Assim, percebemos que a sua escrita está repleta de julgamentos e interpretações, o que nos remete às palavras de Benjamin (1994, p. 198), para quem narrar é a “arte de

intercambiar experiências”. Em suma, assim como quando os alunos registram nos diários o que aprenderam e sentiram com a leitura dos textos, na escrita do livro também demonstram aprendizados.

Já no texto *Compton*, os alunos criaram intertexto com o conto *O dia em que explodiu Mabata-bata*, de Mia Couto. Os alunos “OD” e “GH” retomam o enredo e personagens para compor nova narrativa.

Figura 30 – Trecho da narrativa Compton escrita pelos alunos “OD” e “GH”.

De volta para casa eles voltaram para sua vida calma. Azarias era um menino muito ingênuo, suave, e aceitava tudo o que sua família pedia porque queria ajudar. Sempre que terminava os trabalhos na fazenda do tio ele falava que queria ir à escola, mas o tio acenava com a cabeça que um dia o matricularia, mas o dia nunca chegava.

A verdadeira vontade dele era ir à escola. Num dia qualquer, depois de muito trabalho o menino chegou em casa e perguntou para a avó quando ele enfim iria para a escola. O tio ouviu e ficou com raiva daquela insistência toda e como castigo resolveu bater no garoto.

Fonte: Arquivo da autora.

No recorte está claro que a releitura fez surgir uma escrita criativa e que a experiência de leitura aconteceu, afinal os autores demonstram subjetividade, visto que suas vivências e conhecimentos se entrelaçaram com o que foi lido, uma vez que “as palavras do autor fazem surgir suas próprias palavras, seu próprio texto” (PETIT, 2009a, p. 32).

Ao falar de aprendizados e inter-relações provocados pela leitura de ficção, Eco (1991, p. 84) diz que “o significado reflete continuamente sobre o significante e se enriquece com novos ecos”. Aqui, como está explícito, o enredo provocou os leitores. Eles fizeram uma projeção pessimista de como seria a vida da personagem principal, caso não tivesse pisado na mina terrestre, porque o seu nome Azarias remete a um final da narrativa que fosse de azar e, além disso, não queriam ser “bonzinhos”.

Portanto, reinventaram seguindo a ideia da turma de que o garoto não devia morrer, então deram uma sobrevida ao personagem, porém diferentemente do que os colegas expuseram na interpretação do texto, os alunos autores não realizaram o seu desejo de frequentar a escola.

Figura 31 – Trecho da narrativa Compton escrita pelos alunos “OD” e “GH”.

Depois disso ele fugiu para cidade que tinha visitado. Quando chegou encontrou Five 50 que resolveu lhe dar abrigo. Depois disso ele foi vendo que com o crime ele poderia ter a chance de conseguir dinheiro para no futuro conseguir realizar seu sonho de ir para a escola e até fazer faculdade numa grande universidade.

Fonte: Arquivo da autora.

Logo, a leitura se fez lembrar porque está vinculada a uma experiência subjetiva, vivida, na qual os leitores atribuíram sentidos e inquietaram-se, depois mobilizaram saberes do contexto que vivemos para a escrita, portanto está engajada com o mundo. Por meio do intertexto, eles entrecruzam o que circula na ordem do individual com o social e demonstram que a fruição na leitura envolve sensibilização, mas também intelecto. Portanto, os alunos se entregam ao jogo do texto (ISER, 1999).

A fruição decorre de uma percepção mista de necessidade e prazer, desliza sobre o tempo e não pesa sobre o leitor, na medida em que uma intimidade cada vez maior, uma inter-relação cada vez mais ágil se faz entre as leituras e os recortes de leitura produzidos por quem se coloca em interação com a obra.

Este envolvimento é acionado pela qualidade da própria obra, que desrealizando o mundo, isto é, apresenta-o em uma dimensão perspicaz, inédita, ao mesmo tempo em que convida seu leitor a adentrar neste espaço com seu imaginário. Daí talvez valha a pena assimilar com Barthes a diferença entre leitura de fruição e leitura de prazer. Esta permite o esgotamento rápido das sensações; aquela permanece e interroga (YUNES, 1995, p. 194).

Com isso, concluímos que a experiência foi rica de aprendizados, retomando o que diz Yunes (1995), a leitura convidou o leitor a adentrar com seu imaginário. Destacamos aqui especialmente o que ela escreve para distinguir a leitura de fruição e a de prazer, ao dizer que esta permite o esgotamento rápido das sensações; aquela permanece e interroga.

Para Zilberman (2015, p. 67), “o resgate do texto, sua salvação, coincide com a apresentação do sentido emancipador ali contido”. Os autores estudantes refletem sobre os problemas sociais, especialmente os advindos da criminalidade da cidade e dos maus tratos empregados em crianças. Sugestionam que o último motivo aproximou a personagem Azarias da vida do crime porque, no espaço urbano, rendeu-se aos conflitos existentes, por isso acaba aceitando a vida que lhe acolheu primeiro. Além disso, apresentam um rumo ao qual a criança pode acabar sendo levada, graças ao despreparo dos adultos, que, neste caso, fez o menino fugir de casa. Por conseguinte, com estas reflexões, conjecturamos que a leitura do conto

continuou reverberando nos alunos até o momento da escrita, assim, a leitura e agora a escrita fizeram pensar o mundo e se construírem.

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 ativa (que requer engajamento do leitor e em troca o ajuda a pensar) (ROUXEL, 2004, p. 171).

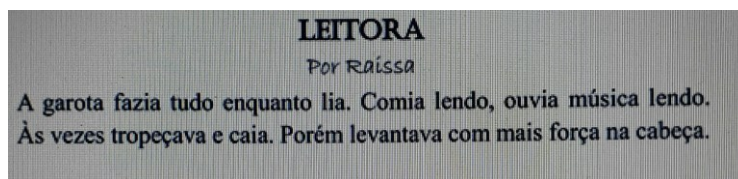
Deste modo, a leitura situa-se para além da função puramente pedagógica, — que só se vincula à escola —, mas ela é leitura para além dos muros da escola, pois, ao ser experiência, ela deu fruto, qual seja: a socialização da história que pensaram. Ao se vincular assim com o material que lemos, indicam-nos sinais de fruição. Na analogia entre o lido e o social, vemos suas marcas autorais, construindo significados únicos, afinal cada um da classe refletiu sobre o mesmo texto de modo diverso.

Com esta proposta de intervenção com posterior observação de elementos de prazer ou fruição na leitura, não pretendíamos fazer um experimento que mostrasse como pode haver fruição. Afinal, não existe receita. Todavia vimos que com a leitura em sala podemos interpretar, levar em consideração a opinião do aluno, propor mais que atividades que buscam responder se houve entendimento, mas também ir ao encontro da sensibilização, da relação afetiva com o que foi lido. Além disso, a proposta de registrar o que sentiu e aprendeu é muito mais significativa do que listar elementos que estão no texto, de modo que desperta a escrita autoral, liberta-os da cópia, motiva-os a registrar sua vinculação com a leitura, oportuniza refletir sobre a experiência.

Medir o prazer, como já dissemos, é uma ideia impossível de dar cabo com resultados definitivos, entretanto o que verificamos até aqui demonstra que ocorreu o prazer e a fruição. É evidente que temos alunos que refletiram sobre a literariedade contida nas narrativas, assim como para outros os textos só contam uma história. Por isso, destacam o que no enredo os envolve, girando em torno de falar que a narrativa é legal, interessante ou até que o autor é criativo. Mas não extrapola essa atitude ou mostra particularização com o que leu. Mesmo assim, era o que esperávamos em muitos casos.

Todavia, outros dizem entender a existência de funções inerentes à leitura. Como é possível constatar no microconto seguinte. A aluna “RS” expõe que ao ler adquirimos conhecimento. Ela explica isso também oralmente enquanto produz e reelabora a escrita do texto e consegue de um jeito cômico dizer a importância do que adquirimos através da leitura. Assim, do seu modo, evidencia que ler constrói-nos e nos forma.

Figura 32 – Trecho do microconto Leitora.



Fonte: Arquivo da autora.

Mais do que demonstrar entendimento com resumos, a construção de uma leitura própria e a criação de novo texto a partir de uma obra são indícios inquestionáveis da fruição como vimos até aqui. Para Petit (2009, p. 36-37), “mesmo que a leitura não faça de nós escritores, ela pode, por um mecanismo parecido, nos tornar mais aptos a enunciar nossas próprias palavras, nosso próprio texto, e a ser mais autores de nossas vidas”.

Nas análises, até aqui, observamos três tipos de vinculação com as leituras: textos que abordam a temática do gostar das narrativas; outros registram que a leitura os fez lembrar fatos particulares e demonstram identificação. E um último grupo demonstra autoria especialmente ao propor oralmente outros finais para a história ou, de fato, a reconta.

Então, a seguir enumeramos estes resultados mais comuns, a saber:

1. Alguns alunos dizem que gostaram ou não dos textos e explicam o porquê, justificando as razões através do resumo do enredo, para demonstrar que o interpretaram, normalmente sem sair do lugar comum, girando em torno de mostrar entendimento da história ou, por vezes, mostram prazer com a leitura (presos ou não ao enredo).
2. Momentos de maior pessoalidade ou identificação com a leitura, com personagens, fatos, cenas, enredo. Os alunos relacionam a história com suas vidas, dizem o que fariam se estivessem no lugar de algum personagem, e, por vezes, trazem resposta emocionada à leitura.
3. Ao compreenderem a possibilidade de superar a distância entre ser leitor e ser autor, constituem-se autores, visto que se colocam na posição de modificar o texto. Fizeram isso nas produções para o livro de narrativas, mas também expuseram o desejo de que a história lida fosse diversa quando interpretaram e registraram nos diários.

Ou seja, este terceiro grupo entendeu o texto como uma obra aberta (ECO, 1991), como construção de um autor, como representação da realidade e não como a realidade, então sabe que ele pode ser outro, por este motivo consegue ampliá-lo.

No mais, reflete sobre o que leu, por vezes, elaborando julgamentos sobre o enredo e as personagens. Na nossa avaliação, portanto, ao identificarmos momentos de fruição, autoria

e de identificação com a leitura, apontamos para resultados positivos emergidos das ações desenvolvidas no percurso. Neste momento, pensamos no que lemos em Camargo (2010, p. 14),

No entrelaçamento da leitura e da escrita, há a considerar-se o diálogo intenso e polifônico que vai se estabelecendo, texto a texto, palavra a palavra, entre vozes próximas e distantes, alimentado pelo saber, pela afinidade, pela paixão, pela amizade, na construção de uma ideia ao sabor da pena ou das teclas ou nas contradições intencionais no que se diz, na lucidez quando se reconhece o fantasma que faz o elo entre autor/escritor e o leitor ou leitora.

Com esta afirmativa, concluímos que a formação foi contínua. A partir dos resultados analisados e da observação de amplo material escrito, gravado e fotografado que arquivamos, para nós, está constatado que demos relevante passo na formação dos leitores. Entretanto, como bem afirma Petit (2009, p. 82), “nada está definitivamente conquistado”, afinal “ela (a criança, assim como o jovem) poderá perder esse prazer mais adiante” se não houver mais incentivos e a relação com a leitura for ambígua. Por esta fala, reafirmamos que as atividades que incentivem os estudantes a serem leitores têm que ser ampliadas e continuadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propiciar momentos de leitura prazerosa e de escrita autônoma é sempre desafiador. Por isso, na prática escolar, refletimos sobre como elaborar propostas que fossem ao encontro destes propósitos especialmente. No mestrado, diante da possibilidade de desenvolver um trabalho de ensino da literatura, pensamos sobre quais mecanismos teóricos o sustentaria de modo que ajudasse a superar nossos anseios e nos auxiliasse a planejar e a desenvolver a formação do aluno como leitor.

Diante do exposto e do relato que fizemos no capítulo anterior, entendemos que a proposta pensada com sustentação em uma linha teórica nos trouxe mais confiança em executar as atividades e com isso obtivemos resultados que, a nosso ver, cumprem os objetivos do projeto. Porém, mesmo embasados teoricamente, acreditamos que nenhuma teoria isoladamente é capaz de sanar a multiplicidade de questões que se colocam nos processos de ensino e aprendizagem, por isso precisamos buscar por diferentes perspectivas que deem conta, ou minimizem as incompletudes.

Na escola, sempre vivenciamos uma multiplicidade de contratempos e situações que temos que administrar, e agora não foi diferente. Mesmo dependendo de resultados em todas as outras vivências escolares, desta vez, porém, nos angustiava saber que mais pessoas esperavam por resultados e que preferencialmente fossem positivos, em razão do mestrado. Por isto, continuamente, em vista de percalços, surgiram ideias e outros modos de desenvolver que incluíam desde a mudança de textos a novas atividades. O que foi relevante, haja vista as limitações de recursos, tempo, espaço, entre outros. Mas nem tudo deveria ser alterado, por exemplo, quando constatamos que o ideal seria utilizar mais tempo para a escrita das narrativas não pudemos estender, como seria possível se estivéssemos com a turma o ano todo, já que a escola pretendia outras atividades que também eram importantes.

Mesmo com contratempos em relação à falta de acesso às mídias na escola, dentre outros, consideramos produtivas todas as atividades.

Acreditamos que os alunos aprenderam que podem ler textos que inicialmente acreditavam ser longos e/ou difíceis e na relação com outros leitores podem intermediar mais possibilidades de interpretação, e que fazê-lo é totalmente possível. Colocaram-se em situações reais de escrita em que não foram copistas, ao contrário, foram autores. Além disso, embora faltasse olhar atentamente a algumas lacunas deixadas em seus textos segundo as convenções, demonstraram ter compreendido que a escrita precisa atenção e revisão.

Mas, à guisa de esclarecimentos e retomando o que afirmamos no primeiro capítulo sobre quem são os sujeitos deste projeto, salientamos que diversos foram os obstáculos. Por vezes, os alunos simplesmente diziam que não gostaram do texto ou destacavam a sua dificuldade em lê-lo, outros mesmo participando bastante oralmente não desenvolviam suficientemente a escrita. Por mais que dissessem estar dispostos a participar, tínhamos na classe alunos para quem interpretar era desafiador.

No percurso, especialmente na conclusão do projeto, nossos alunos ganharam confiança para expressarem-se nas interações de interpretações das leituras e nas atividades de escrita. Com isso, aconteceram aprendizados.

Ainda que conscientes de que não levamos as respostas para as questões do ensino da literatura e nem da formação de leitores, trouxemos um percurso que recorreu a ideias teóricas e práticas importantes que podem ser um caminho instigador de discussões necessárias nos espaços da escola e da academia.

Vimos que está errado pensar que os alunos não podem ou não têm condições de ler diferentes e diversificadas obras, inclusive as consagradas da literatura. Eles podem ser conquistados e vir a sentir prazer com a leitura e interagir com outros leitores. É imprescindível que o professor planeje as atividades e faça uma seleção prévia de obras a serem indicadas, de acordo a maturidade dos alunos e estar pronto para eventuais mudanças se forem necessárias. Assim, é possível dar atenção à questão da leitura literária tendo clareza de que o trabalho é indispensável e desafiador. A partir disso, as ações devem visar à efetivação da leitura e contribuir para tornar os alunos capazes de entender e dizer a sua realidade, e, quiçá, tornar muitos deles leitores contumazes.

A formação de leitores críticos é um processo longo e exaustivo. Apesar de parecer um tema repetido, parece-nos necessário sempre reavaliá-lo quando se buscar a formação de leitores que pretendem mais que a decodificação e a autorreferencialização do texto literário. Assim, tratar o leitor como construtor dos sentidos do texto como nos ensina as teorias que nos deram sustentação possibilitou a partilha de saberes e o encontro de emoções dos alunos com os textos, com as experiências da turma. Além de tudo, tal experiência possibilitou acréscimos positivos à minha formação profissional já que ao desenvolver o projeto visualizamos possibilidades de trabalho com a literatura juntamente com uma diversidade de outros textos e recursos práticos e metodológicos.

Consequentemente, trabalhar com essa turma foi desafiador e ao mesmo tempo prazeroso, um processo de ressignificação de minhas práticas como professora, de descobertas

de possibilidades de trabalho que até então não nos propusemos a desenvolver (algumas já postas em prática).

Há que se pensar que os alunos recorrem às leituras feitas fora do âmbito escolar quando rememoram as que marcaram suas vidas. O pertencimento sócio-histórico-cultural é um determinante que não pode ser esquecido já que influencia a maneira de ser e viver dos estudantes, por isso não estamos pensando que a prática escolar poderá rapidamente e sozinha retirar o aluno do “limbo” em que estariam os não leitores. Porém, as contínuas ações da escola, assim como também as externas são necessárias. Este exercício frequente de interpretação contribui para formar e capacitar o leitor às próximas leituras e fruí-las, uma vez que ampliada a capacidade de ler, alcançamos a compreensão do mundo.

A multiplicidade de letramentos compõe um complexo quadro para o trabalho dos professores e demanda saber lidar com diversidades impostas socioculturalmente, mas nele há brechas para favorecer o trabalho em que se compartilham experiências de leituras.

Frequentemente, o meio escolar caminha em direção contrária ao hierarquizar estes saberes múltiplos. Em vista disso, consideramos relevante este trabalho em que se valoriza as leituras de todos, dando voz aos alunos. Ao fazê-lo pudemos perceber que eles reconhecem os tipos e textos que leram como produções complexas, mas, na maioria das vezes, bonitas. Além disso, observamos que reconhecem o valor de todas as obras que leram avançando deste modo no processo de formar leitores.

As discussões sobre os contextos sociais em que estão inseridas as personagens e autores das obras foram bem recebidas na classe e vimos que os estudantes puderam individualizar-se num reconhecimento das condições marginalizadas a que somos subjugados por nossa condição econômica ou geográfica assim como ocorre em outros lugares do mundo. Entretanto, para nós, é evidente que fizemos um trabalho introdutório ou insipiente e que a escola precisa tornar o estudo da cultura afro-brasileira e da formação da sociedade nacional, assim como o resgate das suas contribuições nas áreas social, econômica e política, mais corriqueiros em seus espaços tempos educativos.

Finalizamos, refletindo que a não homogeneização das leituras, nas produções dos diários, quanto nas escritas de narrativas constituiu formas de autonomia e emancipação. Por isso, acreditamos que os desdobramentos ecoarão para além desta conclusão, pois, para fruir as leituras, na escola ou de forma autônoma, os jovens precisam ser sujeitos da ação de ler.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: UNESP, 2006.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. 14 ed. São Paulo: Cultrix, 1989.
- _____. **Crítica e verdade**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- _____. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: **Análise estrutural da narrativa**. BARTHES, Roland e outros. Petrópolis: Vozes, 1977, p. 19-60.
- _____. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: a segunda infância. São Paulo: Planeta, 2006.
- _____. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2011.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 197-221.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura**: a formação do leitor alternativas metodológicas. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos para o ensino fundamental. Língua Portuguesa/ Secretaria de educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **LEI nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 20 de setembro de 1996. Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 de janeiro de 2003.
- CALVINO, Ítalo. **Porque ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulim. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues de (org.); SANTOS, Vivian Carla Calixta dos (colab.). **Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: **Ciência e cultura**. São Paulo. USP, 1972.
- _____. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 169-191.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP/ Imprensa Oficial do Estado, 1994.

_____. **Práticas da leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COLOMER, Tereza. **A formação do leitor literário**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

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

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

COUTO, Mia. **O beijo da palavrinha**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2006.

_____. O menino que escrevia versos. In: **O fio das missangas: contos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 131-132.

_____. O dia em que explodiu Mabata-bata. In: **A menina sem palavra** /histórias de Mia Couto. 1ª ed. São Paulo: Boa Companhia, 2013, p. 9-16.

_____. **Mar me quer**. Lisboa: Editorial Caminho, S. A., 2000. Disponível em: <<http://lelivros.love/book/baixar-livro-mar-me-quer-mia-couto-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/>>. Acesso em: dez. 2016.

ECO, Umberto. **Obra aberta**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade e outros ensaios**. Editora Paz e Terra; São Paulo, 2007.

GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012, p 127-131.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: JAUSS, Hans Robert et. al. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Coord. e Tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979, p. 83-132.

_____. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução de Johannes kretschmer. São Paulo: 34, 1999, Vol. 2.

JAUSS, Hans Robert. A Estética da Recepção: Colocações Gerais. In: YAUSS, Hans Robert et. al. **A literatura e o leitor**. Coord. e Tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979, p. 43-62.

_____. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes, 1996.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 10 ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (orgs). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 99-112.

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, Anne; LANGLADE, Gerard; REZENDE, Neide Luzia de (Orgs). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013, p. 133-148.

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leituras**: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins fontes, 1998.

MANGUEL, Aberto. **Uma história da leitura**. Tradução de Pedro Maia Soares. Companhia das letras, 2004.

MANGUEL, Alberto; GUADALUPI, Gianni. **Dicionário de lugares imaginários**. Tradução de Carlos Vaz Marques e Ana Falcão Bastos. 1ª ed. Lisboa: Tinta da China, 2013.

MÁRQUEZ, Gabriel García. **A luz é como a água**. Ilustrações de Carme Solé Vendrell. Tradução de Eric Nepomuceno. 5ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

_____. **Doze contos peregrinos**. Tradução de Eric Nepomuceno. Rio de Janeiro: Record, 1992.

MAQUÊA, Vera Lúcia da Rocha. Entrevista com Mia Couto. **Via Atlântica**. São Paulo: DLCV-FFL-CH-USP, n.8, p. 205-217, 2005.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 12 ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares**: Área de Linguagens: Educação Básica. Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

ONDJAKI. A televisão mais bonita do mundo. In: **Os da minha rua**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2015, p. 21-26.

PAULINO, Graça. Para que serve a literatura infantil? **Revista presença pedagógica**. Belo Horizonte, V5, n. 25, 1999, p. 52-57.

_____. Letramento literário: por vielas e alamedas. **Revista da FACED**, Salvador, n. 5, p. 117-125, 2001.

_____. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**. V 17, n. 01 p. 47-62. Braga: Universidade do Minho, 2004.

_____. **Das leituras ao Letramento literário**. Belo Horizonte: FAE/UFMG e Pelotas: EDGUFPeL, 2010.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (orgs). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p 61-79.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009a.

_____. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2009b.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. In: **Perspectiva** (revista do Centro de Ciências da Educação). Florianópolis, v. 20, n, 01 2002, p. 105-124.

REZENDE, Stella Maris. **A mocinha do mercado central**. Ilustrações Laurent Gardon. São Paulo: Globo, 2011.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. A menina de lá. **Primeiras Estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p. 67-72.

ROUXEL, Anne. Mutações epistemológicas e o ensino de Literatura: o advento do sujeito leitor. Tradução de Samira Murad. **Criação & Crítica**, n. 9, p.13-24, nov. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.com.br/criacaoecritica>>. Acesso em 27/10/17.

ROUXEL, Anne; LANGLADE, Gerard; REZENDE, Neide Luzia de (Orgs). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

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

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

YUNES, Eliana. Pelo avesso: a leitura e o leitor. **Revista Letras**. Curitiba, v. 44, p. 185-196, Editora da UFPR, 1995.

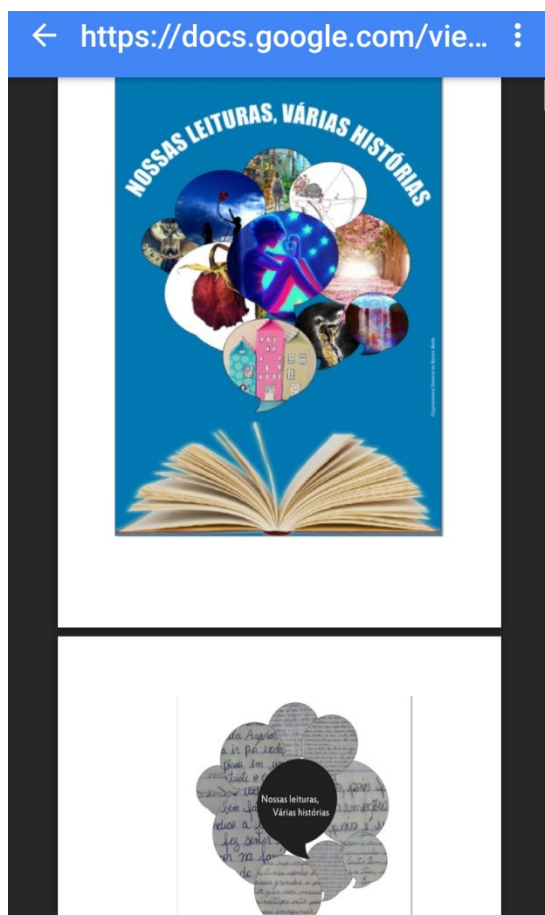
ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola**: alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986, p. 22.

_____. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**. São Paulo, n. 14, p. 11-22, dec. 2008.

_____. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (orgs). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 17-39.

_____. **Estética da recepção e história da literatura**. 3 ed. Porto Alegre: UniRitter, 2015.

ANEXOS

IMAGENS DO *BLOG* COM FOTO DA CAPA DO LIVRO

A MENINA DO ROSA

Era uma vez uma menina chamada Nhinhinha. Tinha apenas 05 anos de idade. Era uma menina pequenina, encantadora, cheia de vergonha. Estava sempre calada, raramente pronunciava uma palavra e quando pronunciava não a entendiam ou tinham dificuldades para entender.

Vivia sempre sentada em sua cadeira que tinha ganhado de seu pai. Sua cadeirinha era rosa e cheia de coraçõezinhos vermelhinhos. Ela amava rosa, por isso quase todas as suas coisas eram desta cor.

Certo dia Nhinhinha começou a desejar coisas e tudo o que desejava se realizava. Então seus pais, vizinhos e familiares começaram a estranhar o jeito dela. Porém começaram a perceber que tudo que aparecia ali Nhinhinha sorria e pulava de alegria. Até que seus pais entenderam que o motivo daquela alegria toda era que todos os seus desejos, mesmo sendo bem bobos, se realizavam. Ela morava com seus pais em uma casinha bem distante, onde eles não escutavam o som da chuva há muito tempo. Por isso, os pais e a tia, quiseram que Nhinhinha desejasse a chuva. Mas ela não realizou o que eles pediram porque esta não era uma vontade dela.

Nhinhinha naquele momento desejava era ver seus parentes que já haviam morrido. Sendo assim, ela pensou e repensou e pensou de novo e chegou à conclusão de que o arco-íris era o meio mais fácil que poderia levá-la para ver seus parentes mortos.

Então Nhinhinha pediu um arco-íris e seu desejo se realizou.

Quando ela chegou ao céu viu aquele lugar muito lindo com cores brancas ou em tons de azuis quase sempre claros. Ela se

assustou, achou tudo muito sem vida, com aquelas cores neutras. Ela gostava de mais cor e por isso desejou que tudo fosse rosa, as nuvens, o céu inteiro. Mas um senhor de idade que a acompanhava disse que o céu teria que ser branco com azul clarinho, pois aquelas eram cores específicas para aquele lugar.

Nhinhinha não deu muita atenção para o que o senhor de idade disse e pensou: tudo o que eu desejo se realiza mesmo!

Deste modo ela desejou que o céu fosse todo rosa. Mas tinha um problema! Nhinhinha só não sabia que seus desejos só se realizavam lá, na terra. Antes de descobrir isso ela ainda resmungou com aquele seu jeito de falar que as pessoas pouco entendiam:

__ Tudo o que eu desejar se realizará!

E o senhor respondeu, calmamente:

__ Não sabeis que seus desejos só se realizam na terra!?!?

Inicialmente desejou que ele estivesse errado, mas quando percebeu que estava falando a verdade, resmungou novamente. Ela não ia ter mais seus desejos realizados.

Pensativa, disse:

__ E agora como então voltarei para a casa de meus pais?

__ Terá uma chance de ir lá e avisar que não voltará mais.

Nhinhinha então voltou para casa e disse para a sua tia que queria seu caixão todo rosa e cheio de coraçõezinhos vermelhos e enfeites rosas. A tia ficou muito espantada com o que Nhinhinha disse, por isso repreendeu-a.

No dia seguinte, Nhinhinha partiu. Sua tia foi contar para seus pais o que ela tinha falado. O pai, no começo, foi contra, mas para fazer a vontade da mãe que não queria contrariar a filha, acabou fazendo aceitando que a filha fosse velada num caixãozinho tão diferente.

E assim, mesmo sem poderes, ela conseguiu realizar o último desejo. E quando retornou ao céu, disse para o senhor de idade:

__ A minha história era tão linda, mas agora terminou de um jeito que eu não tinha imaginado. Nem todas as histórias têm finais felizes, e esta é só mais uma. Mas estou feliz porque, a pesar de tudo, cumpri minha missão.

Ele entendeu, naquela confusão toda, a essência do que ela dizia.

COMPTON

Certo dia, Azarias acordou na cidade com a avó. O dia estava chuvoso. Tinham ido para consulta médica e iam aproveitar para comprar algumas coisas. Quando desceram para tomar café da manhã no saguão do hotel tinham algumas pessoas que falavam sobre um show de M.W.A que ocorreu na semana anterior. Lá aconteceu uma briga e três pessoas morreram.

A cidade era violenta e tinha muitas tretas entre a polícia e as gangues de Compton. A estrutura da cidade era em várias regiões bem precária, a desigualdade era gigante então tinham lugares sem rede de esgoto, com falta de emprego, etc. A riqueza da cidade ficava nas mãos dos grandes empresários e dos traficantes de drogas.

Enquanto a avó estava dentro do hospital, o Azarias se distraiu olhando a vitrine de uma loja. No outro lado da rua acontecia um assalto. Foi quando presenciou o primeiro acontecimento violento fora as agressões sofridas pelo tio Raul. Neste momento ele resolveu correr para onde estava a avó.

Quando foram para o ponto de ônibus ele viu uma troca de tiros entre polícia e ladrão e ouviu das pessoas que passaram que aquilo podia ser decorrência do assalto que havia acontecido anteriormente, mas na verdade podia ser qualquer outra razão afinal a cidade era muito violenta.

Lá azarias e a avó viram muitas disputas, conflitos e ouviram o quanto os grandes bandidos enriquecem graças a vida que escolheram.

De volta para casa eles voltaram para sua vida calma. Azarias era um menino muito ingênuo, suave, e aceitava tudo o que sua família pedia porque queria ajudar. Sempre que terminava os trabalhos na fazenda do tio ele falava que queria ir à escola, mas o tio acenava com a cabeça que um dia o matricularia, mas o dia nunca chegava.

A verdadeira vontade dele era ir à escola. Num dia qualquer, depois de muito trabalho o menino chegou em casa e perguntou para o avô quando ele enfim iria para a escola. O tio ouviu e ficou com raiva daquela insistência toda e como castigo resolveu bater no garoto.

Azarias se sentiu triste pelo motivo de fazer tudo e não receber nada em troca. Apenas queria o favor de poder ir à escola. Mas nem isso ele tinha.

Neste momento resolveu fugir, pois depois da explosão do mabata-bata e da outra vaca o tio prometeu que Azarias iria para a escola, mas não cumpriu a promessa.

Se sentindo acusado a todo momento de tudo de errado que ocorreu e não tendo seu acordo atendido, o menino decidiu tentar a vida longe de casa. Mas mesmo achando a cidade muito violenta o único lugar distante que conhecia era aquele.

Depois disso ele fugiu para cidade que tinha visitado. Quando chegou encontrou Five 50 que resolveu lhe dar abrigo. Depois disso ele foi vendo que com o crime ele poderia ter a chance de conseguir dinheiro para no futuro conseguir realizar seu sonho de ir para a escola e até fazer faculdade numa grande universidade.

Dias depois de ter chegado lá Five 50 deu para Azarias muitas roupas de marcas como Adidas, Nike, Lacoste, para ajudar no vestuário, enfim. Ele ficou no estilo.

Com o tempo ele acabou se envolvendo mais com aquela vida de profissional do crime e se afastou do seu sonho de infância.

Depois de 15 anos a avó reencontrou Azarias na cidade grande e viu que seu neto estava perdido na vida do crime. Ela fez o máximo para poder ajudá-lo. Mas ele resolveu continuar daquele jeito; mesmo sentindo falta dela e mesmo percebendo que aquela vida não tinha futuro.

E ela sentiu que talvez fosse menos sofrido ter perdido o neto no dia em que uma mina explodiu próximo dele num acidente em que mais uma das vacas da fazenda morreu.

FOTOS DO PERCURSO



