UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Thaís Gonçalves Martins

BAÚ DA LEITURA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CRÍTICA PARA OS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Florianópolis
2021

Thaís Gonçalves Martins

BAÚ DA LEITURA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CRÍTICA PARA OS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação submetida ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Letras.
Orientador: Prof. Celdon Fritzen Dr.
Coorientadora: Profa. Fabiana Giovani Dra.

Florianópolis
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Martins, Thaís Gonçalves
Baú da leitura: uma proposta de formação crítica para os estudantes do ensino fundamental / Thaís Gonçalves Martins ; orientador, Celdon Fritzen , coorientadora, Fabiana Giovani , 2021.
151 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Letras, Florianópolis, 2021.

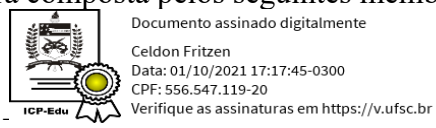
Inclui referências.

1. Letras. I. , Celdon Fritzen. II. , Fabiana Giovani. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Letras. IV. Título.

Thaís Gonçalves Martins

***Baú da leitura*: uma proposta de formação crítica para os estudantes do ensino fundamental**

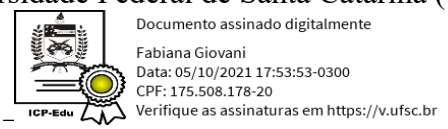
O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:



Prof. Celdon Fritzen , Dr.

Orientador e presidente

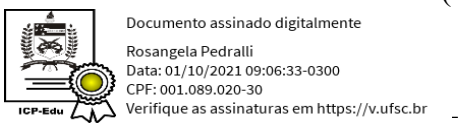
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)



Prof.(a) Fabiana Giovani, Dr.(a)

Coorientadora

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)



Prof.(a) Rosângela Pedralli, Dr.(a)

Membro interno

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

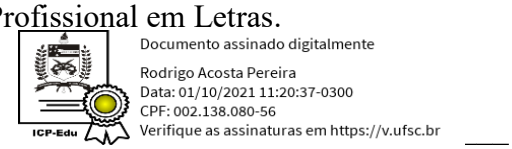
_____

Prof.(a) Fernanda Muller, Dr.(a)

Membro Externo

Colégio de Aplicação/CED/UFSC

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestra em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras.



Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Florianópolis, 2021.

Dedico este trabalho aos professores que lutam diariamente por uma educação de qualidade, que têm consciência do poder transformador da educação. Espero que a experiência relatada nesta dissertação se propague e seja compartilhada por muitos colegas de profissão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao programa Profletras por me proporcionar a oportunidade de voltar a estudar, o mestrado profissional é uma oportunidade única para que nós, professores das escolas públicas, consigamos voltar aos bancos escolares para nos especializarmos, para aprendermos e para crescermos profissionalmente.

Ao meu pai, Pedro, por sempre me ouvir e me apoiar, por me incentivar e comemorar cada conquista da minha vida.

A minha mãe, Olga, pelo amor transformado em comidas deliciosas e pela preocupação com minha saúde física e mental.

A minha irmã, Iris, pelo acolhimento em Florianópolis, pela ajuda com Kant, pelos cafés filosóficos e por ter me apresentado o mundo dos livros.

A minha irmã, Cintia, pela escuta, pelo carinho, por ser meu ombro nos momentos de desespero e por ser minha referência de maturidade e força de vontade.

Ao meu companheiro, Derlei, por sempre me escutar e ter paciência, pelo apoio e carinho, por não me deixar desistir e por acreditar em mim nos momentos que nem eu acreditava, pelo companheirismo e pela grandiosa ajuda nas questões tecnológicas.

A minha amiga, Ana, por toda ajuda mesmo à distância, pelas conversas que tornaram o trabalho de escrita mais leve.

A minha amiga, Carol, pelo incentivo e por não ter deixado eu desistir, pelos momentos de descontração tão necessários para manter a sanidade mental em tempos tão difíceis.

A todas colegas que conheci no mestrado, em especial a Maria Gabriela, Maria Denise e Michele, pelo apoio, pelas trocas e pelo incentivo.

Ao Paulo, secretário do Profletras, pela paciência e pronto atendimento nas inúmeras vezes que precisei de ajuda.

Aos colegas da EEB professora Eremeta Souza, em especial a diretora Marisa e a professora Regina, por serem as grandes incentivadoras e apoiadoras do projeto *Baú da Leitura*.

Aos meus professores, todos eles, pela bagagem.

Ao meu orientador, Celdon Fritzen, por todo conhecimento compartilhado, pelas inúmeras conversas, pela leitura atenta de meus desvios gramaticais, e sobretudo pela paciência nessa trajetória de idas e vindas.

A minha coorientadora, Fabiana Giovani, pela imensa colaboração na finalização desse trabalho, pelo olhar empático ao meu projeto de leitura, sua contribuição foi imprescindível para o fechamento dessa dissertação.

A meu primo João Batista (in memoriam) por ter me ensinado a ler e escrever muito antes de eu chegar aos bancos escolares.

Quero agradecer, enfim, a todos os que, de uma forma ou de outra, contribuíram para este trabalho.

O livro é muitas coisas. Como um repositório de memória, um meio de transcender os limites de tempo e espaço, um local para reflexão e criatividade, um arquivo da nossa experiência e da dos outros, uma fonte de iluminação, felicidade e, às vezes, consolo, uma crônica de eventos passados, presentes e futuros, um espelho, uma companhia, um professor, uma invocação dos mortos, um divertimento, o livro em suas várias encarnações, da placa de barro à página eletrônica, tem servido há bastante tempo como metáfora para muitos de nossos conceitos e realizações essenciais (MANGUEL, 2017).

RESUMO

Esta dissertação buscou explorar e mostrar de que forma podemos desenvolver e aprimorar práticas de leitura e escrita com textos literários que visem à formação crítica dos estudantes do ensino fundamental, considerando a perspectiva dialógica da linguagem e as dimensões estéticas dos textos literários na construção do juízo crítico de valor. O estudo foi direcionado a alunos matriculados no 9º ano, em uma escola pública, localizada no distrito de Hercílio Luz, na cidade de Araranguá – SC. Esta pesquisa originou-se de um projeto de leitura existente na escola, intitulado *Baú da Leitura*, dessa forma, a experiência empírica do projeto de leitura escolar tornou-se o alicerce desta dissertação. A base teórica desta pesquisa partiu de conceitos advindos da concepção filosófica de Immanuel Kant (2016[1793]) e seus comentadores Valério Rohden (1992) e Luc Ferry (2009), assim como os conceitos da filosofia da linguagem de Bakhtin (2011[1979]) e Bakhtin [Volóchinov] (2004 [1929]). O objetivo geral com este estudo foi proporcionar uma experiência estética significativa pela leitura literária, motivando os estudantes para uma reflexão e compreensão sobre a sociedade por meio da interação uns com os outros, proporcionando a construção de uma visão mais empática e crítica sobre o mundo e sobre suas realidades. A metodologia, por sua vez, foi fundamentada em uma pesquisa-ação tendo como base os estudos de (THIOLLENT, 1986[1947]; TRIPP, 2005 e GERALDI, 2010). Nessa proposta de pesquisa-ação, os alunos participantes foram convidados a vivenciar práticas que envolveram a leitura do livro *A bolsa amarela*, escrita por Lygia Bojunga, bem como a produção de textos escritos, considerando o conceito de juízo de valor estético e os princípios do dialogismo, alteridade e exotopia. Na análise de dados foram privilegiados dois gêneros discursivos: os diários de leitura e as resenhas. As observações construídas ao longo desse estudo revelaram um importante envolvimento e motivação dos participantes, evidenciando a relevância na inserção de práticas significativas com a leitura literária no ambiente escolar, contribuindo para a formação crítica dos estudantes.

Palavras-chave: Leitura literária. Dialogismo. Formação crítica.

ABSTRACT

The present thesis sought to explore and demonstrate in what way reading and writing practices can be developed and improved by using literary texts which aim at the development of the critical thinking of elementary school students, considering the dialogical perspective of language and the aesthetic dimensions of the literary texts in the construction of critical value judgement. The study was targeted at students enrolled in the 9th grade of a public school situated in the district of Hercílio Luz, in the city of Araranguá, Santa Catarina. This research stemmed from an ongoing reading project at the school entitled *Baú da Leitura (Reading Treasure Chest)*, and, therefore, the empirical experience of the reading project became the foundation of this thesis. The theoretical framework of this research stems from concepts derived from philosophical conceptions of Immanuel Kant (2016[1793]) and his commentators Valério Rohden (1992) and Luc Ferry (2009), as well as the concepts of language philosophy from Bakhtin (2011[1979]) and Bakhtin [Volóchinov] (2004 [1929]). The general goal of this study was to provide an aesthetic and meaningful experience with literary reading, motivating the students to reflect and understand society through the interaction with each other, providing the construction of a more empathetic and critical view of the world and of their own realities. The methodology, in its turn, was founded on an action research which had as its foundation the studies of (THIOLLENT, 1986[1947]; TRIPP, 2005 e GERALDI, 2010). In this action research proposal, the participating students were invited to experience practices which involved the reading of the book *A Bolsa Amarela (The Yellow Purse)*, by Lygia Bojunga, as well as the production of written texts, considering the concept of aesthetic value judgement and the principles of dialogism, alterity, and exotopia. Two genres were selected for the data analysis: journals and book reviews. The observations gathered throughout this study revealed the participants' commitment and motivation, emphasizing the relevance of including meaningful practices with literary reading in the school environment, contributing for the development of the students' critical thinking.

Keywords: Literary reading. Dialogism. Critical thinking.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Baús 60
Figura 2 - Turma do 7º ano em 2017 durante a aula do projeto Baú da leitura..... 61
Figura 3 – Alunos escrevendo nos diários de leitura. 72
Figura 4 – Alunos escrevendo nos diários de leitura. 72
Figura 5 – Turma escrevendo nos diários de leitura. 72
Figura 6 – Aluna relendo o diário de leitura para produção da resenha. 74
Figura 7 – Aluno relendo o diário de leitura para produção da resenha. 74
Figura 8 – Recado deixado no diário de leitura. 109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC Base Nacional Comum Curricular

PNLD Programa Nacional do Livro e Material Didático

EEB Escola de Educação Básica

PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP Projeto Político Pedagógico

AEE Atendimento Educacional Especializado

ACT Admitido em Caráter Temporário

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15
2 BASES TEÓRICAS DA PESQUISA-AÇÃO 19
2.1 JUÍZO CRÍTICO DE VALOR 19
2.2 O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO JUÍZO CRÍTICO NA LITERATURA BRASILEIRA 25
2.3 A FORMAÇÃO CRÍTICA DO LEITOR LITERÁRIO NA ESCOLA BRASILEIRA: UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO 30
2.4 A FORMAÇÃO CRÍTICA DO LEITOR LITERÁRIO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS 36
2.5 LINGUAGEM, ENUNCIADO, DIALOGISMO E EXOTOPIA SOB A PERSPECTIVIA BAKHTINIANA 43
2.6 EM BUSCA DE UMA FORMAÇÃO LEITORA CRÍTICA 50
3 PERCURSO METODOLÓGICO 54
3.1 A PESQUISA-AÇÃO 55
3.2 APRESENTAÇÃO DO ESTUDO, DO PROJETO *BAÚ DA LEITURA*, DA ESCOLA E DOS PARTICPANTES 59
3.2.1 A escola 63
3.2.2 Os alunos 65
3.2.3 A professora pesquisadora: uma leitora em constante construção 67
3.3 DIRETRIZES PARA GERAÇÃO DOS DADOS 69
3.3.1 As etapas de leitura do livro *A Bolsa Amarela* 71
3.3.2 A elaboração das resenhas do livro *A Bolsa Amarela* 73
3.3.3 A escolha do livro *A Bolsa Amarela* 75
3.3.4 Os gêneros do discurso: diário de leituras e resenhas 76
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS 78
4.1 A TRAJETÓRIA DE LEITURA DO LIVRO *A BOLSA AMARELA* 81
4.1.1 Um recado para personagem para Raquel 82
4.1.2 A construção do juízo de valor no decorrer da leitura do livro *A Bolsa Amarela* 86
4.1.3 O juízo de valor nas últimas entradas dos diários de leitura 92
4.1.4 O juízo de valor nas resenhas do livro *A Bolsa Amarela* 96
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 106
REFERÊNCIAS 110
APÊNDICE A – Calendário do Projeto *Baú da Leitura 2019* 114
ANEXO 1 – Resenhas do livro *A Bolsa Amarela* 115
ANEXO 2 – Diários de Leitura dos Alunos 117

ANEXO 3 – Resenhas dos Alunos.....142

1 **INTRODUÇÃO**

> Não sou apenas objeto da história mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar.
> FREIRE, 1997[1921-1997]

Refletir sobre o lugar da literatura no ambiente escolar, especificamente, nos anos finais do ensino fundamental, sempre foi um grande desafio para nós, professores de língua portuguesa de escolas públicas. Muitos obstáculos estão presentes em nossa prática docente, começando pelo planejamento no início do ano letivo, momento em que analisamos quais as melhores alternativas para incentivar a leitura em sala de aula, qual metodologia utilizar para oferecer aos estudantes o contato com a Literatura em meio a conteúdos programáticos que devemos cumprir, de que forma trabalhar com efetividade projetos que tenham como objetivo a formação de leitores críticos, autônomos e responsáveis.

Acrescido aos aspectos apontados estão as inúmeras dificuldades que encontramos para concretizar práticas de leitura e escrita no ambiente escolar: falta de incentivo no âmbito familiar e bibliotecas das escolas públicas abandonadas que, infelizmente, em sua maioria funcionam como um depósito de livros, sem bibliotecários e com professores que revezam anualmente o lugar de cuidadores de um ambiente tão importante. Outro fator, relacionado à época em que vivemos, é a concorrência da mídia digital que faz muitos adolescentes e pré-adolescentes preferirem os jogos e as redes sociais à leitura de um livro, mesmo sendo livros no formato digital.

Diante do panorama descrito, o cenário para o ensino de literatura nas escolas públicas parece desolador, mas não é, existem muitos fatores positivos que devemos considerar. Encontramos nas escolas também muitos estudantes interessados e curiosos pelo mundo dos livros, que gostam de ler, que compram livros e que se interessam pelas leituras. Também conhecemos histórias e experiências de professores que se destacam positivamente no seu trabalho docente, tanto aqueles que aparecem na mídia e ganham prêmios com seus projetos, quanto aqueles professores desconhecidos, que possuem uma rotina exaustiva de trabalho em duas ou três escolas e não têm condições físicas e psíquicas para colocar no papel e divulgar um projeto realizado em sala. Em minha experiência ao longo de doze anos em sala de aula, conheci muitos desses profissionais incríveis, presenciei projetos que não aparecem em livros, em teses ou dissertações, mas que fazem a diferença na vida de muitos estudantes.

As instituições governamentais buscam alternativas para incentivar a leitura, como o PNLD[1] Literário, no qual são distribuídos livros de literatura nas escolas, um passo importante, mas que precisa ser pensado de uma forma mais organizada pelos órgãos responsáveis. O que acontece atualmente é uma escolha feita às pressas, na qual, nós, professores, precisamos escolher um acervo para a biblioteca da escola com aproximadamente trinta livros e mais um livro para ser trabalhado com os 6º e 7º e outro com os 8º e 9º anos. Essa escolha é feita em uma semana – tempo insuficiente – por meio da leitura das resenhas disponíveis no site do PNLD Literário.

Apesar dos obstáculos e dificuldades enfrentados, não podemos desistir de nossos estudantes, sobretudo daqueles que declaradamente não gostam de ler, pois muitos deles só têm contato com o universo da leitura literária no ambiente escolar, dada a situação econômica e cultural que há na maioria das famílias brasileiras. Sabemos que é papel da escola pública oportunizar o acesso dos estudantes ao universo da literatura. Sendo assim, é necessário refletir de que forma a escola pode ultrapassar as barreiras para uma formação leitora de qualidade que abarque essa diversidade de sujeitos, pense o ensino de literatura, defina a finalidade desse ensino e que busque a formação de um leitor livre, responsável e crítico (Rouxel, 2013).

Corroborando com a perspectiva apontada, busco planejar minha prática docente, lecionando desde 2008 para alunos do ensino fundamental II de duas escolas da rede pública de ensino de Araranguá, Santa Catarina. Entre erros e acertos, tropeções e muito aprendizado, idealizei um projeto de leitura que propicia aos estudantes a dedicação de uma aula por semana para a leitura dos livros que estão em baús. O projeto intitulado Baú da Leitura teve início em abril de 2017. Por meio do projeto, são realizadas várias atividades relacionadas à leitura literária e percebemos que o interesse pela leitura entre os estudantes cresceu desde o início dele e já faz parte da rotina escola.

Após a inserção no Profletras, em 2018, apresentei o projeto ao meu orientador e pensamos em alternativas para explorar e sistematizar o Baú da Leitura. Assim, com o aprofundamento dos estudos teóricos durante as aulas do mestrado, a experiência empírica do projeto de leitura tornou-se a base desta dissertação, que tem como questão norteadora: Como desenvolver e aprimorar práticas de leitura e escrita com textos literários que visem à formação crítica dos estudantes?

[1] Programa do MEC que substituiu o PNBE desde 2018.

De acordo com a perspectiva apontada, o principal objetivo desta dissertação consistiu em oportunizar aos alunos participantes uma experiência estética significativa com o texto literário: motivando os estudantes para uma reflexão e um novo olhar sobre a sociedade e sobre o outro, por meio da interação, proporcionando a construção de uma visão mais empática e crítica sobre o mundo e sobre suas realidades. Por força disso, propomos dar ênfase na construção do juízo crítico de valor por meio da defesa argumentativa do posicionamento estético diante da leitura.

Nesse contexto, com os objetivos específicos pretendemos destacar a importância de projetos de leitura no ambiente escolar e como eles precisam ser organizados com finalidades que possibilitem uma experiência enriquecedora com a leitura literária, que amplie e explore os aspectos estéticos, manifestados nos campos do dialogismo, da alteridade e da exotopia, assim como suas contribuições para a formação crítica dos participantes da pesquisa.

Dessa forma, a dissertação foi organizada em três capítulos. No primeiro, discorremos, teoricamente, acerca do conceito norteador dessa pesquisa: o juízo de valor estético. Partimos da perspectiva filosófica kantiana para compreensão do conceito exposto; posteriormente, analisamos historicamente o processo de constituição do juízo crítico na literatura brasileira e também realizamos um breve percurso histórico sobre o ensino de literatura e a formação crítica. Na sequência, observamos de que forma o juízo crítico de valor aparece nos documentos oficiais de ensino. Complementando as discussões do capítulo, apresentamos os conceitos de linguagem, enunciado, dialogismo e exotopia sob a perspectiva bakhtiniana, os quais permitiram demonstrar de que forma a construção do juízo de valor estético foi realizada nesse estudo. A última seção do capítulo apontou alternativas atuais para o enfrentamento do ensino de literatura na escola e essenciais para o processo de formação de um leitor crítico, autônomo e responsável.

No segundo capítulo, foram apresentados os procedimentos metodológicos utilizados, de modo que se justificou a escolha por uma pesquisa-ação como método de ensino que prioriza experiências advindas das práticas associadas à teoria. Após, apresentamos o projeto Baú da Leitura. Além disso, contextualizamos o local em que foi realizada a pesquisa – a EEB Professora Eremeta Souza – descrevemos a estrutura física da escola, bem como os participantes e a docente pesquisadora. O capítulo ainda foi dedicado aos procedimentos aplicados na geração dos dados e os passos realizados na sistematização da proposta metodológica foram descritos. Também justificamos a escolha pela obra A Bolsa Amarela e pelos instrumentos utilizados para geração dos dados: os diários de leitura e as resenhas.

No terceiro capítulo, foram apresentadas a análise e a discussão dos dados gerados na pesquisa considerando toda a trajetória de leitura realizada pelos participantes dela, dando ênfase às produções feitas nos diários de leitura e a construção das resenhas. Considerando o percurso descrito como contribuição para o processo de formação crítica, privilegiamos o contato com a experiência estética proporcionada pela leitura literária, destacando a importância das relações dialógicas no processo de formação crítica.

Nas considerações finais, destacamos algumas reflexões sobre todo trabalho realizado, compreendendo esse estudo como um processo dialógico, no qual a interação entre os sujeitos foi de fundamental importância para o alcance dos objetivos alcançados. Também realizamos ponderações sobre a análise, assim como em relação aos resultados observados.

Esse é, portanto, o roteiro que tentamos seguir para refletir sobre o ensino de literatura do ambiente escolar. Dessa forma, buscamos nesse estudo apresentar uma proposta de ensino com o texto literário que pode ser aplicada nas aulas de Língua Portuguesa de modo a contribuir para a formação crítica dos estudantes do ensino fundamental.

2 **BASES TEÓRICAS DA PESQUISA-AÇÃO**

O capítulo que se segue tem como objetivo apresentar as bases teórico-epistemológicas norteadoras desta pesquisa. Assumimos como arcabouço teórico a concepção bakhtiniana da linguagem, a qual apresenta a abordagem dialógica do discurso sob a perspectiva do Círculo de Bakhtin[2].

Na primeira seção deste capítulo, discorremos a respeito do conceito fundamental para o objetivo dessa pesquisa, o "juízo crítico de valor". Na segunda seção, refletimos sobre o processo de constituição do juízo crítico na literatura brasileira. Após, realizamos um breve percurso histórico sobre o ensino de literatura. Na quarta seção, continuamos o olhar sobre o conceito de juízo crítico de valor, mas nos documentos oficiais de ensino que são a base para o ensino-aprendizagem na educação brasileira. A tétrade de conceitos bakhtinianos que adotamos neste trabalho é apresentada na quinta seção, denominada: "Linguagem, enunciado, dialogismo e exotopia sob a perspectiva bakhtiniana". Para finalizar, na última seção, tratamos das alternativas atuais para o enfrentamento dos desafios no ensino de literatura na educação básica e essenciais para o processo de formação de um leitor crítico, autônomo e responsável.

2.1 JUÍZO CRÍTICO DE VALOR

O precursor nos estudos sobre juízo estético de valor[3] foi o filósofo Immanuel Kant. Os estudos kantianos tratam de três críticas: Crítica da Razão Pura, Crítica da Razão Prática e a Crítica da Faculdade do Juízo. Nesta pesquisa, procuramos analisar a terceira crítica de Kant para que possamos compreender o conceito de Juízo crítico de valor. Consideramos que este é um conceito bastante complexo e de difícil compreensão, dessa forma, o estudo dos comentadores Valério Rohden (1992) e Luc Ferry (2009), foram essenciais para a interpretação da obra intitulada *Crítica da Faculdade do Juízo*.

[2] "Círculo de Bakhtin é a denominação atribuída pelos pesquisadores ao grupo de intelectuais russos que se reunia regularmente no período de 1919 e 1929, dentre os quais fizeram parte Bakhtin, Volochínov e Medvedev. (RODRIGUES, 2005, p. 152).

[3] Ressaltamos neste estudo, que o filósofo Mikhail Bakhtin encontra-se na base das pesquisas do neokantismo, dessa forma, ele também aborda a questão da valoração com o signo ideológico, no entanto, neste trabalho nós não realizamos essa relação entre a teoria kantiana e a teoria bakhtiniana, deixando em aberto para trabalhos futuros.

Escrita em 1790, a *Crítica da Faculdade do Juízo* é uma obra na qual Kant procura sistematizar sua filosofia, buscando reconquistar a unidade da razão em uma tentativa de estabelecer uma ponte entre as duas críticas anteriores. Kant divide a obra em duas partes:

> É sobre isso que funda a divisão da crítica da faculdade do juízo estética e teleológica: enquanto pela primeira entendemos a faculdade de ajuizar a conformidade a fins formal (também chamada de subjetiva) mediante o sentimento de prazer ou desprazer, pela segunda entendemos a faculdade de ajuizar a conformidade a fins real (objetiva) da natureza mediante o entendimento da razão (KANT, 2016[1793], p. 27).

Para Kant, a faculdade do juízo estética é essencial, é a propedêutica de toda a filosofia, ela busca uma espécie de preparação para uma concepção antropológica. A crítica do juízo tem por objetivo chegar a uma concepção do que é o homem e de que forma o homem se descobre um ser racional que participa de dois mundos distintos, o moral e o sensível. De acordo com os estudos kantianos a experiência estética permite a passagem do reino da natureza (crítica da razão pura) para o plano da liberdade (crítica da razão prática). Assim, a estética é o meio de aperfeiçoamento do homem.

A crítica do juízo foi originalmente concebida por Kant como uma crítica do gosto, tratando de temas relativos à estética. O conceito foi abordado no livro *200 anos da crítica da faculdade do juízo de Kant*, do autor Valério Rohden:

> Para distinguir se algo é belo ou não, referimos a representação, não pelo entendimento ao objeto em vista do conhecimento, mas pela faculdade da imaginação (talvez ligada ao entendimento) ao sujeito e ao seu sentimento de prazer ou desprazer. O juízo de gosto não é, pois, nenhum juízo de conhecimento, por conseguinte não é lógico e sim estético, pelo qual se entende aquilo cujo fundamento de determinação não pode ser senão subjetivo (KANT, 1968 apud ROHDEN, 1992. p. 9).

Os juízos de gosto não se baseiam em interesse algum sobre o objeto, pois a faculdade de ajuizar é relacionada à imaginação, quando descrevemos algo como belo ou não, nos referimos a representação, não pelo entendimento ao objeto em vista do conhecimento apenas, mas ao sentimento de prazer ou desprazer provocado. Dessa forma, o juízo de gosto é estético, pois trata da sensação provocada quando concluímos que algo nos dá ou não prazer. O juízo de gosto estético é, portanto, subjetivo, pois cada sujeito tem seu modo de ver as coisas.

Corroborando com a perspectiva apontada, a complacência[4] que determina o juízo de gosto é independente de todo o interesse, como afirma Kant: "Agora, se a questão é se algo é

[4] Kant apresenta uma família de sentidos do conceito de prazer, a saber: "Kant escreve: *ludicium per complacentiam et displacentiam est diudicatio: Beurteilung*. No sentido de comprazer, do latim *complacere=cum alio placere*, a tradução proposta expressa o pensamento original de Kant, não obstante o seu

belo, então não se quer saber se a nós ou a qualquer um importa ou sequer possa importar algo da existência da coisa, e sim como a ajuizamos na simples contemplação (intuição ou reflexão)" (KANT, 2016[1793], p. 40). Ou seja, a simples existência do objeto não suscita em nós interesse algum, mas sim se esse objeto desperta em nós o prazer da sensação realizada por meio da observação e reflexão.

Kant define três representações diversas a respeito dos sentimentos de prazer e desprazer: o agradável, o belo e o bom. Parafraseando Kant (2016[1793]), agradável é aquilo que deleita, belo que apraz e bom o que é estimado e aprovado, no qual é posto um valor objetivo. Por meio das representações expostas diferenciamos entre si objetos ou modo de representação.

De acordo com Kant a complacência no agradável é ligada a interesse:

> Ora, que meu juízo sobre um objeto, pelo qual o declaro agradável, expresse um interesse pelo mesmo, já resulta claro do fato que mediante sensação ela suscita um desejo de tal objeto; por conseguinte, a complacência pressupõe não o simples juízo sobre ele, mas a referência de sua existência a meu estado. Por isso, do agradável não se diz apenas: ele *apraz*, mas: ele *deleita* <*vergnügt*> (KANT, 2016 [1793] p. 43).

Em relação a questão apontada, agradável é o que satisfaz aos sentidos na sensação, compreendendo aqui a palavra "sensação" como uma concepção objetiva dos sentidos. Dessa forma, no momento que algo nos agrada, ocorre uma inclinação ao objeto e consequentemente o interesse é despertado, não ocorre nenhum juízo a respeito da natureza do objeto. O agradável pertence a sensação subjetiva, diferente da percepção de um objeto do sentido que pertence à sensação objetiva. Parafraseando Kant (2016[1793]), a cor verde dos prados pertence à sensação objetiva, o seu agrado, no entanto, pertence à sensação subjetiva.

Os estudos kantianos também definem a complacência no bom ligada a interesse:

> Bom é o que apraz mediante a razão pelo simples conceito. Denominamos bom para (o útil) algo que apraz somente como meio; outra coisa, porém, que apraz por si mesma denominamos bom em si. Em ambos está contido o conceito de um fim; portanto a relação da razão ao (pelo menos possível) querer, consequentemente uma complacência na existência de um objeto ou de uma ação, isto é, um interesse qualquer (KANT, 2016[1793], p. 43).

Por força disso, para que possamos considerar algo bom precisamos conhecer, ou seja, ter um conceito sobre o mesmo, tanto para um objeto útil ou para um objeto que apraz

---

difundido sentido pejorativo em português. Cf. também A. Nascentes: comprazer = agradar a muitos. Ao gênero da complacência, equivalente a *Lust* (prazer), pertencem as espécies chamadas *Geschmack* (gosto), um prazer refletido, em parte sensível em parte intelectual, e *Vergnügen* (deleite), que, tendo por negativo *Schmerz* (dor), seria mais precisamente traduzido pela expressão "prazer da sensação", para o qual Kant fornece também o equivalente latino *voluptas* e ao qual se vincula *Genuss* (gozo)." (KANT, 2016 [1793], p. 39-40)

por si mesmo. Há um interesse naquilo que consideramos bom relacionado à existência do objeto nos dois casos, esse interesse é definido pela razão, ou seja, pelo conceito que possuímos a respeito do objeto.

Com o belo é totalmente diferente. Como afirma Kant: “A complacência no belo tem de depender da reflexão sobre um objeto, que conduz a um conceito qualquer (sem determinar qual), e desta maneira distingue-se também do agradável, que assenta inteiramente na sensação.” (KANT, 2016[1793], p. 43). Para encontrar beleza em algo não necessito ter um conceito sobre ele; por exemplo, uma pintura, uma flor, uma música não dependem de nenhum conceito e mesmo assim podem nos aprazer.

Parafraseando Kant (2016[1793]) o agradável e o bom fazem referência à faculdade da apetição e são dessa forma condicionados por estímulos, os quais, não são determinados apenas pela representação do objeto, mas também, pela conexão do sujeito com a sua existência. Já o juízo de gosto é unicamente contemplativo, em relação ao objeto somente considera sua natureza relacionada ao sentimento de prazer e desprazer, ou seja, refere-se ao prazer desinteressado, admiramos a leitura de um livro, a apreciação de uma pintura ou a contemplação de um entardecer sem nenhuma expectativa de que essas experiências tenham utilidade, o que importa é o deleite proporcionado.

Diante do panorama descrito, dentre os modos de complacência, o do gosto pelo belo é o único que não possui interesse, sendo assim, um juízo livre: não tem interesse nem pelo sentido e nem pela razão. Sendo assim “Gosto é a faculdade de ajuizamento de um objeto ou de um modo de representação mediante uma complacência ou descomplacência independente de todo interesse. O objeto de uma tal complacência chama-se belo” (KANT, 2016[1793], p. 47). Portanto, podemos concluir que o juízo de gosto estético atribui a qualquer um a complacência no objeto, sem ter relação com um conceito sobre ele. Então queria dizer que Kant entendia a questão do juízo estético como ação individual, desprovida de interesse consensual?

Acrescido à questão apontada, Kant apresenta o gosto dos sentidos e o gosto da reflexão: enquanto o primeiro expressa juízos privados, o segundo expressa juízos válidos (públicos). A respeito disso, aponta Rohden:

> Claro é que precisamos explicar como a evidência meramente subjetiva do juízo estético, o sentimento do julgador, se coaduna no caso dos juízos do gosto reflexivo com a pretensão de validade universal desses juízos. E é também claro, em princípio, que somente se pode formular uma pretensão de validade universal se se puder mostrar que os juízos do gosto reflexivo expressam estados de coisas que são num sentido qualquer objetivos e não apenas subjetivos (ROHDEN, 1992, p. 14).

Nesse sentido, o juízo estético, ou seja, a faculdade de ajuizar mediante o sentimento do prazer ou desprazer, se põe em conformidade com a intenção de alcançar uma validade universal.

Reforçando a perspectiva apontada, Kant coloca no centro de sua reflexão sobre juízo de gosto estético, o que chama de "discutibilidade" do gosto, como aponta o comentador Luc Ferry em *Kant – uma leitura das três críticas*:

> Desde que aceitemos refletir, encontraremos em nós mesmos – no fundo, essa é a convicção de Kant – o sentimento íntimo de que, ao mesmo tempo, é impossível demonstrar a validade de nossos julgamentos estéticos e, no entanto, em certo sentido, é legítimo discuti-la (FERRY, 2009 [2006], p. 146).

Kant nos convida a refletir sobre a ideia de que o julgamento do gosto aponta, a partir de si mesmo, para o objetivo de uma comunicação, desde que aceitemos discutir nossos juízos íntimos, ou seja, compartilhar com outros sujeitos nossas experiências individuais. O termo "reflexão" apontado por Kant aponta uma atividade intelectual que constitui a estrutura do julgamento de gosto, a qual se caracteriza por cinco momentos reflexivos presentes no exemplo descrito por Ferry (2009[2006]):

> Para forjar o conceito empírico de um conjunto de objetos desconhecidos para nós, ou seja, de maneira mais simples, para lhes dar um nome – por exemplo, uma variedade de árvores ainda não repertoriada -, é necessário, com efeito, proceder a uma classificação. Comparando semelhanças e abstraindo diferenças que não julgamos essenciais, conseguiremos reagrupar sob uma classe comum os objetos considerados e criar, assim, um conceito empírico ao qual poderemos atribuir seu nome (FERRY, 2009[2006], p. 152).

No exemplo acima, os cinco momentos constitutivos da reflexão do julgamento reflexivo estão presentes. Conforme Ferry (2009[2006]), tudo começa 1- pela observação das árvores concretas (do particular ao universal); 2 – o nome (universal) não é dado antes da reflexão, somente após e por ela; 3 – Mesmo que o conceito não tenha sido dado no início da operação reflexiva há um horizonte de espera indeterminado que serve de princípio à reflexão, o universal existe não como conceito, mas como regulador para reflexão; 4 – essa operação supõe que é imprevisível que o real corresponda ou não a imposição da racionalidade que apenas submetemos; dessa forma, podemos pensar que os objetos poderiam não satisfazer nossas exigências subjetivas e assim não conseguiríamos constituir a classificação das árvores; 5 – Por fim, Kant nomeia de estética a atividade de reflexão e remete à noção de finalidade, tendo em vista que o real aparece como não planejado em relação a nossa racionalidade: nós, como sujeitos reflexivos, podemos vivenciar um prazer quando constatamos a concordância dos objetos concretos com nossas pretensões.

Dessa forma, o julgamento de gosto não se restringe à subjetividade do sensível, pois se baseia na presença do objeto, que sendo considerado belo, provoca uma ideia de razão comum a outras pessoas. Assim, é possível discutir o gosto e expandir o campo da subjetividade em uma relação não autoritária da experiência estética com o outro, tendo em vista que ele é outro ser humano.

Corroborando com essa perspectiva, Kant aponta a máxima fundamental da faculdade de julgar reflexiva: o pensamento ampliado, ou seja, pensar colocando-se no lugar do outro, como afirma Ferry (2009[2006]):

> Em oposição ao espírito "limitado", o pensamento ampliado é inicialmente aquele que consegue "colocar-se no lugar do outro", não apenas para melhor compreendê-lo, mas também para tentar, num movimento de retorno a si mesmo, como se partisse do exterior, enxergar seus próprios julgamentos e valores do ponto de vista que poderia ser o dos outros (FERRY, 2009[2006], p. 165).

Sendo assim, o sujeito supera os limites do egoísmo e amplia-se, passa a compreender o outro por meio de uma reflexão sobre si mesmo, realizando um processo de distanciamento do próprio eu para conseguir enxergar o outro. Esse pensamento ampliado nos proporciona a capacidade de compreender e respeitar as diferenças e as identidades culturais distantes das nossas. Por força disso, aprendemos a considerar pontos de vista e julgamentos que são diferentes e enriquecemos nossas próprias visões de mundo.

Retomando os objetivos expostos no início desta seção, pretendemos discorrer a respeito do conceito fundamental para o objetivo desta pesquisa, a saber: o juízo estético de valor. Compreendemos que o juízo estético é a faculdade de ajuizar a conformidade (também chamada de subjetiva) mediante o sentimento do prazer e desprazer. A faculdade de julgar chama-se gosto, o juízo de gosto não se baseia em interesse algum sobre o objeto, ele é meramente contemplativo: o objeto de uma complacência é definido como belo. Por meio da experiência estética, do juízo reflexivo, o homem consegue se aperfeiçoar e se compreender. Dessa forma, a estética funciona como uma definição total de humanidade.

Diante do panorama descrito, o conceito juízo de valor está relacionado a esta dissertação, pois durante o processo de escrita nos diários de leitura e também na produção das resenhas os estudantes buscaram expressar seus juízos de valor a respeito do livro utilizado na elaboração didática: *A Bolsa Amarela*. Adotando o conceito exposto, a elaboração didática feita nesta pesquisa buscou refletir sobre as seguintes questões: De que forma podemos aperfeiçoar os juízos de valor de nossos estudantes em relação à leitura das obras? Como os estudantes passariam de uma primeira impressão diante da leitura – um julgamento particular, subjetivo – para um juízo universal, que pudesse concretizar os seus

posicionamentos? Percorrendo esse caminho, a presente pesquisa pretendeu discutir os resultados apontados nas produções dos estudantes, nos dois gêneros trabalhados: os diários de leitura e as resenhas.

Na próxima seção, buscamos compreender as questões apontadas por meio de uma reflexão a respeito da construção e formação da crítica brasileira, percorrendo seu trajeto do impressionismo à crítica reflexiva. Fazemos isso porque entendemos que a discussão do juízo estético particular e validado, antes exposta, também se apresenta nessa história e ajuda também a localizar a proposta que implementamos junto aos nossos alunos e que agora avaliaremos criticamente nesta dissertação.

2.2 O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO JUÍZO CRÍTICO NA LITERATURA BRASILEIRA

Tendo em vista o conceito apresentado na primeira seção, buscamos neste momento discorrer sobre o processo de constituição do juízo crítico na crítica literária brasileira. Para que possamos compreender a questão exposta, faz-se necessário contextualizar primeiramente o conceito de crítica literária. Tomemos o verbete do *Dicionário de Termos Literários de Moisés Massaud* (2004[1974]):

> Crítica – Gr. *krinein*, julgar, através do feminino da forma latina *criticus*, a, um. Fr. *critique;* ing. *criticismo;* al. *Kritik*. Como revela a etimologia, a crítica pressupõe, necessariamente, o ato de julgar, isto é, conferir valor às coisas, no caso obras literárias. Entretanto o vocábulo "crítica", refletindo a evolução em ziguezague sofrida pela atividade que designa, experimentou consideráveis viciussitudes ao longo dos séculos[...] (MASSAUD, (2004 [1974), p. 96).

Tendo em vista a definição apresentada, a crítica está relacionada ao ato de julgar. Quando terminamos de ler um livro ou assistir a um filme, na maioria das situações, acabamos nos posicionando em relação à experiência estética, realizamos uma espécie de reflexão que pode expandir-se para uma opinião a respeito da experiência vivida, ou seja, produzimos um julgamento. Os julgamentos podem ser conflituosos, pois cada pessoa possui uma interpretação particular, subjetiva, afastando uma concordância em relação à avaliação de uma obra literária, e juízos podem ser múltiplos. Esse é o paradigma da crítica impressionista.

Conforme Fritzen e Cabral (2011), ao final do século XIX a crítica impressionista afirmava que as impressões causadas pelo texto literário no leitor junto com o conhecimento deste eram as únicas bases legítimas em que poderiam ocorrer os julgamentos. Dessa maneira,

apenas o gosto do crítico era considerado decisivo no exercício da crítica literária. Por força disso, a discussão da objetividade dos estudos literários era desconsiderada.

A crítica impressionista foi refutada tanto pela história da literatura quanto pelo formalismo russo, os quais defendiam o estudo científico das obras literárias. Os formalistas, voltavam-se para a materialidade do texto literário. Nessa perspectiva, não há uma finalidade prática, ou seja, a literatura não está voltada ao mundo exterior a ela, não se preocupa com o social, com a religião, política e com os conceitos universais. Para os formalistas o que importa é a forma do texto literário, por exemplo, a estrutura de um poema já indica que estamos diante de um texto literário, a forma determina o conteúdo.

De acordo com a concepção dos formalistas russos, o trabalho do texto literário consiste em retirar palavras do modo corriqueiro e usá-las de outro modo, a fim de causar estranhamento. Para os críticos formalistas quanto maior o grau de estranhamento de um texto, maior será a literariedade, ou seja, eles buscavam entender e refletir sobre as questões que fogem ao uso comum da linguagem, que tipo de estranhamento define a especificidade de um texto literário.

A outra contraposição à crítica impressionista, vinha da história da literatura, que trata da evolução da literatura ao longo do tempo. Para ela, a crítica não existe fora de um contexto, ou seja, o crítico erudito e intelectualizado só considera o aspecto histórico da obra, olha sempre o texto literário inserido no seu contexto histórico-social. A dimensão estética, assim, fica em segundo plano, explicada apenas a obra literária pelo reflexo que seria de um determinado momento histórico.

Para Fritzen e Cabral (2011), o caminho percorrido pela crítica é tenso e cheio de debates que melhoram nossa compreensão a respeito dos dilemas vinculados à interpretação do texto literário e das relações deste com o mundo histórico-social que nos cerca. Dessa forma, é necessário que façamos uma reflexão a respeito do processo histórico que envolve a formação da crítica literária no Brasil. Para isso, teremos como base o texto de Flora Süssekind (2003[1986]) intitulado “Rodapés, tratados e ensaios: a formação da crítica brasileira moderna”.

De acordo com o texto de Süssekind (2003[1986]), a formação da crítica brasileira está relacionada ao surgimento das primeiras instituições acadêmicas no país que ocorreram entre os anos de 1934 e 1938, momento em que a classe média brasileira começou a reivindicar a criação das universidades. Nesse momento, dois modelos de críticos literários disputavam as páginas dos jornais brasileiros, o homem de letras, resenhista e cronista e o especialista acadêmico, o crítico-universitário,

> [...] percebe-se em meados da década de 40 tensão cada vez mais evidente entre um modelo de crítico pautado na imagem do "homem de letras", do bacharel, e cuja reflexão, sob a forma de resenhas, tinha como veículo privilegiado o jornal; e um outro modelo, ligado à "especialização acadêmica", o crítico universitário, cujas formas de expressão dominantes seriam o livro e a cátedra (SÜSSEKIND, 2003[1986], p. 15).

As colunas, rodapés e suplementos literários dos jornais brasileiros desse período apresentavam posicionamentos divergentes a respeito do exercício da crítica. Debates acirrados ocorreram nessa época. Süssekind (2003[1986]) cita como exemplo desses confrontos de discursos envolvendo a crítica de rodapé e a nova crítica universitária, o embate entre o jornalista Oswald de Andrade, homem de letras, e Antonio Candido, especialista universitário; posteriormente, outro duelo emblemático: a campanha do acadêmico Afrânio Coutinho contra as famosas críticas de rodapé[5] e seu conflito com Álvaro Lins, um crítico impressionista.

A partir desse conflito acontece uma mudança de critérios de validação por parte daqueles que exerciam a crítica literária, pois o terceiro elemento acaba ganhando destaque: a universidade. O período de 1960-1970 foi de predomínio da crítica universitária. A universidade surge como templo da cultura literária e a substituição do rodapé pela cátedra equivale à derrota dos chamados não-especialistas, com o objetivo de valorizar os profissionais que possuíam aprendizado técnico, os críticos literários docentes. Assim, os chamados críticos-*scholars* ganham mais autonomia, em oposição aos tradicionais críticos de rodapé não especializados.

No início dos anos 70, a crítica acadêmica acaba perdendo espaço público nos jornais. Süssekind (2003[1986]) intitula esse processo como "a vingança do rodapé". Os jornalistas passaram a questionar a produção acadêmica, tendo em vista um processo de espetacularização que começa a acostumar a sociedade com textos mais fáceis. Dessa forma, a linguagem acadêmica acaba sendo considerada incompatível ao leitor médio. Por força disso, Süssekind (2003[1986]) aponta uma diminuição do exercício da reflexão crítica nos jornais em decorrência da maior proximidade destes com a indústria cultural, que visava ao espetáculo e ao entretenimento.

A autonomia da produção universitária e seu afastamento da imprensa abre caminho para um terceiro tipo de crítico literário, o teórico, conforme aponta Süssekind (2003[1986]):

---

[5] Süssekind (2003[1986]) aponta três características da crítica de rodapé: a oscilação entre a crônica e o noticiário simples, pelo cultivo da eloquência com o objetivo de conquistar leitores ao entretenimento e leitura fácil e ao ritmo industrial da imprensa; a publicidade e, por fim, um diálogo estreito com o mercado editorial. [bom uso das notas]

> Da tensão entre o crítico-jornalista e o crítico-*scholar* se originou o perfil do crítico moderno no Brasil. Diante da afirmação da crítica universitária, novo embate com o meio jornalístico em fins dos anos 1960. Dificultado o acesso à imprensa, a pesquisa universitária se vê restrita praticamente à população acadêmica mesmo. E, neste voltar-se sobre si mesma, sobre os próprios pressupostos, abre-se o caminho para o surgimento deste terceiro personagem: o crítico teórico (SÜSSEKIND, 2003[1986], p. 34).

Os críticos teóricos modernos são caracterizados pelo diálogo com a tradição crítica e sua investigação, ao se voltar sobre a própria linguagem fundamenta seus discursos em uma crítica autorreflexiva. No entanto, ser um crítico teórico em um país onde, para muitos, a atualização rápida é mais importante que a reflexão, é desafiador, tendo em vista que a reflexão teórica é temida.

Para finalizar, Flora Süssekind (2003[1986]) conclui que o crescimento comercial e editorial que marcaram a década de 80 desestimularam a reflexão crítica mais concentrada, tendo em vista que o interesse principal é a venda de livros. Uma nova aplicação do espaço para a literatura na imprensa, ocorre por meio das resenhas, para um tratamento sobretudo comercial do livro.

Flora avalia até a década de 80 e não perseguiu as novas configurações da crítica literária que se mostraram depois do advento das mídias digitais. Hoje, na internet, podemos encontrar de forma rápida uma infinidade de gêneros digitais com análises críticas de vlogueiros e youtubers – professores, escritores, jornalistas ou simplesmente leitores assíduos dos lançamentos do mercado editorial – que divulgam e produzem seus juízos de valor para milhares de seguidores, influenciando várias gerações de leitores à leitura de obras que de acordo com suas impressões subjetivas são consideradas “boas” ou “ruins”. Dessa forma, o modo de fazer crítica nos meios digitais também acontece atualmente, nesse ciberespaço, no qual opiniões são veiculadas, comentadas e discutidas por milhares de usuários.

Acrescido ao aspecto mencionado, Fritzen e Cabral (2011) apontam que infinidade não é sinônimo de qualidade, que mesmo estando diante de um bombardeio de textos de crítica literária, talvez tenhamos que criticar a própria crítica, ou seja, conhecer seus pressupostos e métodos, assim como suas implicações metodológicas. A facilidade de acesso não nos impede de refletir e questionar o que está sendo veiculado pela internet.

Diante do panorama descrito, para que possamos alcançar uma definição mais assertiva em relação à formação da crítica literária, precisamos analisar outra tensão existente nesse processo, entre subjetividade e objetividade. Fritzen e Cabral (2011) resumem de forma esclarecedora esta questão:

> [...] A literatura é uma experiência que pertence ao campo do belo, compreendido este como o domínio dos objetos que nos provocam um prazer desinteressado, como quando somos tocados por algo que nos comove e produz em nós uma sensação que relacionamos à beleza, seja um pôr do sol, seja a leitura de um poema. Esse prazer é inegavelmente subjetivo, mas os juízos que fazemos a partir do sentimento do belo e que visam convencer outros de sua fundamentação podem assumir objetividade, visto que as obras literárias não são pontos isolados, sem relação. (FRITZEN; CABRAL, 2011, p. 14).

Assim, os elementos subjetivos e objetivos constituem uma cadeia de comunicação que envolve a experiência estética proporcionada pela leitura de uma obra, por exemplo, e os juízos de valor que produzimos para que possamos interagir e convencer os outros de nossa opinião, e que devem estar revestidos de objetividade. Dessa forma, a construção de um leitor mais crítico e reflexivo acontece nesse movimento do subjetivo para o objetivo.

Essas tensões entre subjetividade e objetividade também são tratadas em *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*, de Antonio Candido (2000 [1975]). Segundo o autor, as impressões que vivenciamos no ato de ler são extremamente importantes, pois contribuem para a formação dos juízos de valor. O leitor crítico precisa explorar essas impressões a partir das quais sua análise posterior trabalhará de forma a construir seus juízos. Dessa forma, uma leitura crítica se apoia primeiro na intuição, aceitando e buscando interpretar as impressões apontadas pela leitura, mas buscando objetividade depois, como afirma Antonio Candido (2000 [1975]):

> Em face do texto, surgem no nosso espírito certos estados de prazer, tristeza, constatação, serenidade, reprovação, simples interesse. Estas impressões são preliminares importantes; o crítico tem de experimentá-las e deve manifestá-las, pois elas representam a dose necessária de arbítrio, que define a sua visão pessoal. O leitor será tanto mais crítico, sob este aspecto, quanto mais for capaz de ver, num escritor, o seu escritor, que vê como ninguém mais e opõe, com mais ou menos discrepância, ao que os outros vêem. Por isso, a crítica viva usa largamente a intuição, aceitando e procurando exprimir as sugestões trazidas pela leitura. Delas saíra afinal o juízo, que não é julgamento puro e simples, mas avaliação, - reconhecimento e definição de valor (CANDIDO, 2000[1975], p. 31).

Portanto, vivenciamos nossas impressões no momento da leitura, relacionadas às sensações provocadas. São impressões subjetivas, no entanto. Para que possamos nos tornar leitores críticos, é necessário que sejam avaliadas, testadas pelo leitor. A partir desse momento o juízo de valor será construído de modo mais impessoal. Conforme Candido (2000[1975]), o alcance da criticidade relaciona-se com a intuição do leitor em relação à leitura, recebendo e expressando as sugestões apontadas pela leitura, mas avaliando-as também em seguida.

No desenvolvimento de construção da crítica, que se inicia pela impressão subjetiva e chega ao juízo de valor, ocorre um processo, descrito por Candido: "[...] o trabalho paciente

da elaboração, como uma espécie de moinho, tritura a impressão, subdividindo, filiando, analisando, comparando, a fim de que o arbítrio se reduza em benefício da objetividade e o juízo resulte aceitável pelos leitores" (CANDIDO, 2000 [1975], p. 31). O crítico sob essa perspectiva é formado pelo esforço de compreender para interpretar e explicar, para posteriormente avaliar de forma objetiva seu significado.

Nessa perspectiva, para Candido (2000[1975]) a crítica constitui-se nesse trabalho profundo que ocorre entre os dois momentos de natureza estética. Perceber, compreender e julgar: esse trabalho analítico é colocado em movimento à disposição da recepção individual, que procura na obra uma fonte de emoção e termina avaliando seu significado, ou seja, a formação do juízo crítico de valor é feita de acordo com um processo reflexivo, que se inicia pela impressão subjetiva e intuição do leitor em relação à leitura e termina com a formação de uma compreensão objetiva que possa ser aceita por outros leitores.

Assim, este trabalho propõe as seguintes reflexões: De que forma esse processo reflexivo de construção da crítica deve ser explorado em sala de aula para que possamos contribuir para a formação de leitores críticos? Na próxima seção, pretendemos dissertar sobre essas questões, refletindo sobre o lugar da formação crítico-literária nas escolas brasileiras, como se deu esse percurso até os dias atuais, em que momento a disciplina de literatura ganha espaço e autonomia e começa a ter entre um de seus objetivos a busca por uma formação crítica.

2.3 A FORMAÇÃO CRÍTICA DO LEITOR LITERÁRIO NA ESCOLA BRASILEIRA: UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO

Assim como o percurso da crítica literária brasileira passou por períodos tensos ao longo do tempo, a história da disciplina de literatura também seguiu por caminhos complexos e durante muito tempo não teve como objetivo a formação crítica dos estudantes, pois tinha como papel principal o ensino da língua, a construção da moralidade e também a formação da nacionalidade, como aponta Colomer 2007[2005]:

> Durante séculos a literatura exerceu um papel preponderante como eixo vertebral do ensino linguístico, a formação moral, a consciência de uma cultura com raízes clássicas greco-latinas e, desde o século XIX, de aglutinadora de cada nacionalidade (COLOMER, 2007[2005], p. 15).

Corroborando com essa perspectiva, Zilberman (2008) afirma que a literatura primeiramente fez parte das disciplinas de gramática latina, lógica e retórica. Posteriormente, serviu de modelo para a aprendizagem das línguas grega e latina e após a Revolução Francesa

- com o surgimento de um novo modelo de educação e o aparecimento de outras disciplinas vinculadas aos movimentos culturais do Renascimento e Iluminismo -, a literatura nacional é introduzida na escola pelos franceses e "torna-se objeto da história literária, disciplina que ensaia seus primeiros passos nesse momento e consolida-se algumas décadas depois em toda Europa, para reinar inconteste por muitos anos." (ZILBERMAN, 2008, p. 18).

A partir desse momento, toda produção escrita registrada nos livros era considerada literatura, a escola conferia notoriedade à disciplina de literatura que foi uma das poucas modalidades de criação artística a entrar na escola. No entanto, isso só ocorreu porque a língua tinha que ser considerada homogênea e nacional para ser matéria de ensino no momento de organização do Estado burguês. A literatura ensinada nas escolas ignorava os fatores regionais e populares, considerando a língua dos poetas consagrados como modelar na formação da nação.

No Brasil, a história da disciplina de literatura seguiu o modelo europeu. De acordo com Razzini (2000), o ensino de Português e Literatura sempre se conduziu pelo ensino das línguas clássicas, principalmente o latim; no entanto, de forma gradativa o ensino da língua nacional vai ganhando espaço. Na tese dela, o avanço do caráter nacionalista adotado nas escolas da elite brasileira é representado nos Programas de Ensino do Colégio Pedro II - que foi durante muito tempo referência de ensino para todo país - pelo aumento da carga horária do português e pelo aparecimento da História Nacional, assim como pelo desaparecimento das aulas de Latim, Grego, Retórica e Poética.

Razzini (2000) também assinala que até a década de 1950 mais de 70% da população brasileira permaneceu analfabeta, apenas uma pequena parte da elite brasileira tinha o privilégio de concluir o ensino secundário - que até 1931 não era obrigatório para enfrentar os exames de ingresso para os poucos cursos superiores que haviam. A falta de seriedade dos Preparatórios, os golpes e o clientelismo, causaram danos à formação de muitos alunos e limitavam o currículo da escola secundária às exigências dos Exames Preparatórios. Notamos, assim, que as desigualdades educacionais e culturais que hoje são percebidas entre os estudantes das escolas públicas e particulares em todo o país representam o resultado de um sistema educacional precário, que mesmo com a democratização do ensino, a partir de 1950, quando os filhos de trabalhadores começaram a frequentar a escola, ainda carrega as heranças decorrentes de um tempo em que apenas os filhos de família tinham o direito de estudar.

Retomando nossa discussão, a partir de 1869 ocorre o crescimento do ensino de Português e Literatura no Colégio Pedro II, tendo em vista que esses conteúdos passaram a ser exigidos nos Exames Preparatórios, conforme aponta Razzini (2000):

> Depois de 1869, quando o exame de Português foi incluído entre os Preparatórios de muitos cursos superiores (faculdades de Direito, faculdades de Medicina, Escola Politécnica, Escola de Minas, etc.), no Colégio Pedro II houve a ascensão desta disciplina, cujo desenvolvimento, ainda que sujeito a variações, foi sempre crescente. Tal dependência dos Preparatórios foi responsável, ainda, pelo estreitamento de laços entre a preparação retórico-literária e os cursos jurídicos, os quais exigiram o exame de Retórica e Poética até 1890 (Razzini, 2000, p. 237).

De acordo com Razzini (2000), as aulas de Português no Colégio Pedro II inicialmente dedicavam-se ao estudo da gramática, depois vieram a leitura e a recitação (1855), a redação e a composição (1870) e com a queda da Retórica e da Poética, veio a gramática histórica (1890). A literatura nacional, incluída pela primeira vez no programa de Retórica e Poética em 1855, foi abandonando a abordagem retórica dos textos em favor do ponto de vista histórico. A leitura literária era realizada por meio de trechos escolhidos, a maioria de clássicos portugueses, e aos poucos os autores mais modernos ganhavam espaço no currículo e nas antologias.

Após a proclamação da república, o ensino brasileiro torna-se mais científico e mais comprometido com a nação. Em consonância, percebe-se a ascensão da história literária nacional: os assuntos nacionais recebiam lugar de destaque, por meio da influência do projeto nacionalista republicano, reservando ao ensino de Português e de Literatura o papel de representar a pátria.

Razzini (2000) aponta que em 1895, a Antologia Nacional de Fausto Barreto e Carlos de Laet foi o livro adotado nas aulas de Português e Literatura do Colégio Dom Pedro II. Nela, a organização cronológica dos escritores era feita pelos gêneros de prosa e poesia, e notas bibliográficas apresentavam autenticidade histórica e autoridade crítica ao conjunto de autores e trechos selecionados, levando para as aulas de português a história literária nacional, que era contada do ponto de vista nacional, começando pelos brasileiros do século XIX e, posteriormente, os portugueses, reconhecendo assim, a autonomia da literatura brasileira contemporânea.

No entanto, a leitura literária não tinha como objetivo uma formação crítica, continuava sendo realizada como pressuposto para leitura e recitação. O caráter utilitário da literatura buscava estabelecer as regras para o desenvolvimento das capacidades linguísticas, ou seja, as normas do "bem falar" e "bem escrever" tendo como base a norma culta da língua portuguesa, como aponta Razzini (2000):

> A leitura da *Antologia Nacional*, porém, não era complemento do manual de história literária, e sim ponto de partida para leitura e recitação, o estudo do vocabulário, o estudo da gramática normativa, da gramática histórica, dos exercícios ortográficos, das análises "lexicológica" e "lógica", e da redação e composição, enfim para a aquisição da norma culta vigente.

> A leitura literária nas aulas de português procurava, portanto, oferecer "bons modelos" literários (vernáculos e morais) para a "boa" aquisição da língua, além, é claro, de oferecer a seus leitores uma certa formação literária, mas sem priorizá-la (Razzini, 2000, p. 240).

Nos primeiros cinquenta anos de existência, a *Antologia Nacional* com suas várias reedições influenciou gerações de brasileiros que passaram pela escola secundária com o papel de transmissão e conservação da literatura brasileira e principalmente como defensora do vernáculo.

Uma importante mudança ocorre no ensino do Português a partir de 1961, momento que abre caminho para o início de uma valorização e estímulo da criatividade dos estudantes, mesmo sendo de uma forma controlada, pela primeira vez a opinião e a liberdade dos estudantes começa a ser percebida pela escola, como aponta Razzini (2000):

> As duas maiores novidades do ensino de português, entretanto, a partir de 1961 eram a permissão e até estímulo da "liberdade de expressão individual" nos exercícios escritos de redação, e a introdução dos estudos de fonética que estabeleciam a "pronúncia normal brasileira", considerada padrão em 1956. Apesar de continuar a oferecer modelos "com real valor literário", a instituição escolar reconhecia, portanto, a criatividade do aluno no ensino de redação, a qual seria, cada vez mais, incentivada e exigida nas décadas seguintes (Razzini, 2000, p. 109).

A permanência da *Antologia Nacional* no currículo de português durante o período citado reforça um modelo clássico de ensino em que os autores e textos eram tidos como defensores de uma imagem purista de língua. A partir de 1970, com o processo de democratização do ensino, começa a acontecer uma transformação no conteúdo de todas as disciplinas escolares. Nesse momento, os filhos de trabalhadores passam a reivindicar o direito de frequentar a escola, modifica-se o alunado que até então era composto pelos filhos da burguesia. Por força disso, ocorre um crescimento no uso dos livros didáticos por parte da maioria dos professores, como principal e mais acessível instrumento de ensino, dada a necessidade de auxiliar na preparação das aulas. Com a adoção dos livros didáticos, a Antologia Nacional começa a perder espaço no currículo brasileiro, o que sinaliza seu declínio nos anos posteriores.

Ainda segundo Razzini (2000), a partir de 1971, com o novo modelo de ensino implantado no Brasil em decorrência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71), o ensino de literatura sofre uma mudança, passa a ser visto como "instrumento de comunicação" e "em articulação com as outras matérias", o que multiplicava as opções de textos para leitura em classe, tornando a leitura literária mais uma dessas opções. A lei estabelecia a valorização da literatura moderna libertando o ensino da língua portuguesa do domínio clássico português e incentivava a leitura de autores vivos.

Por força disso, Razzini (2000) conclui que:

> Na escola secundária brasileira dos anos 1970, o abandono do latim e o enfraquecimento da leitura literária clássica, de orientação lusitana, condenou a adoção de compêndios como a Antologia Nacional, já então, detentora de modelos desgastados, que não mais correspondiam à imagem desejada de nação (RAZZINI, 2000, p. 245).

No entanto, a mudança apontada a partir de 1970 não ocorreu de forma progressiva, resultante de um percurso histórico, como aponta Muller: "Diferente dos processos anteriores, decorrentes de transformações sociais e culturais ocorridas ao longo do tempo, houve a imposição de nova abordagem pedagógica por parte do governo brasileiro pós-golpe civil-militar de 1º de abril de 1964" (MULLER, 2016, p. 15).

Essa imposição feita pelo governo militar instaurado em 1964, transformou a educação, e a língua portuguesa passou a ser considerada um instrumento para o desenvolvimento dos interesses e ideologias do regime militar, até a denominação da disciplina foi modificada. Nas palavras de Soares (2012):

> [...] não mais português, mas *comunicação e expressão*, nas séries iniciais do então criado 1º grau, e *comunicação em língua portuguesa*, nas séries finais desse grau, só no 2º grau o foco em "comunicação" desaparece da denominação que, nesse grau, passa a ser *Língua portuguesa e literatura brasileira* (SOARES, 2012, p. 154).

Percebemos que a literatura praticamente desaparece do currículo do Ensino fundamental, concentrando-se apenas no que hoje denominamos Ensino Médio. A concepção da língua como sistema, predominante até então no ensino da gramática, e a concepção da língua como expressão estética, inicialmente no ensino da retórica e da poética e, posteriormente, por meio dos textos, são substituídas pela concepção de língua como comunicação. Já não se trata do estudo sobre a língua ou de estudo da língua, mas de desenvolvimento do uso da língua.

Podemos destacar como um ponto positivo nesse período a mudança em relação à escolha dos textos incluídos nos livros didáticos, que passa a ser realizada por critérios de intensidade de sua presença nas práticas sociais e não apenas por critérios literários. Por força disso, os "textos de jornais e revistas, histórias em quadrinhos, publicidade e humor passam a conviver com os textos literários, amplia-se assim o conceito de "leitura": não só a recepção e interpretação do texto verbal, mas também do texto não verbal" (SOARES, 2012, p. 154). A linguagem oral antigamente valorizada como exercício da oratória e depois esquecida nas aulas de Português, volta para escola como comunicação no cotidiano.

Para Zilberman (2008), o processo de democratização de ensino por um lado colocou a escola à disposição de um novo público, no entanto, diminuiu a qualidade de ensino, por

não conseguir definir um parâmetro de aprendizagem e não oferecer boas condições de trabalho a alunos e professores. Essas questões levaram a escola a uma crise educacional que iniciou o processo de desvalorização da profissão docente, como destaca Soares (2012):

> [...] é nessa época que se intensifica o processo de depreciação da função docente: a necessidade de recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores, já mencionado, resultado da multiplicação de alunos, vai conduzindo a rebaixamento salarial e, consequentemente, a precárias condições de trabalho, o que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente – uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios (SOARES, 2012, p. 152).

Comparada à utilização da Antologia Nacional como norteadora do ensino de Língua Portuguesa e Literatura no currículo das escolas brasileiras por muito tempo, temos até hoje o livro didático, uma ferramenta de ensino-aprendizagem que reina no ambiente escolar. Não cabe neste trabalho apresentar juízos sobre o uso ou não do livro didático e sua eficácia no processo de aprendizagem, no entanto, é importante compreender que a adoção do livro didático teve inicialmente como objetivo a facilitação do trabalho docente e hoje, após cinco décadas do processo de democratização de ensino, eles são utilizados com o mesmo objetivo.

De acordo com Soares (2012) a nova concepção para o ensino do português a partir de 1970 aparece simultaneamente ao grande desenvolvimento da indústria gráfica no Brasil, dessa forma, os livros didáticos surgem muito coloridos e ilustrados, fato que foi duramente criticado por Osman Lins[6] que os denominou "uma Disneylândia pedagógica". Nos anos seguintes, as denominações de comunicação e expressão e comunicação em língua portuguesa foram eliminadas do currículo do ensino fundamental e médio e a denominação de Português foi recuperada por meio de uma medida do Conselho Federal de Educação que respondeu a insistentes protestos da área educacional.

Os protestos contra as denominações anteriores apontavam significativas mudanças ao ensino de português no Brasil a partir dos anos de 1980, que teve como característica fundamental a introdução das ciências linguísticas na escola e também os estudos mais recentes de três áreas importantes como aponta Soares (2012): "especializações da história, da sociologia e da antropologia, ao investigar e analisar, a primeira, as práticas históricas de leitura e escrita, a segunda, as práticas sociais de leitura e escrita, a terceira, os usos e funções da leitura e da escrita em diferentes grupos sociais" (SOARES, 2012, p. 157).

São muitas as transformações significativas que ocorreram ao ensino de língua portuguesa e literatura com essas novas áreas de estudo, elas introduziram a necessidade de

[6] Foi um crítico implacável dos livros didáticos de português dessa fase, em crônicas que publicou em jornais em 1976, reunidas e publicadas posteriormente em livro. (Soares, 2012, p. 155)

orientar e refletir a respeito das práticas atuais de leitura e escrita, trazendo questionamentos de quais gêneros textuais devem ser trabalhados em sala de aula, que finalidade e que usos têm a leitura e a escrita no contexto social e cultural a que os alunos pertencem.

Atualmente, sabemos que é papel da escola proporcionar aos estudantes práticas de leitura que possibilitem a formação de um leitor crítico e que a literatura pode ser um importante passo para gerar criticidade. Por meio da literatura, os estudantes podem refletir criticamente a respeito dos problemas existentes na sociedade, se posicionando de forma coerente nas situações conflituosas em que vivemos.

No entanto, percebemos que a disciplina de literatura no ensino fundamental – de que trata esta pesquisa, sempre ocupou um lugar secundário. Os modelos de ensino seguidos durante muito tempo não tinham como objetivo a formação crítica literária dos estudantes, que sempre foram silenciados e obedeceram às normas das instituições de ensino. E atualmente? De que forma a formação crítica literária é tratada no ambiente escolar? Na próxima seção faremos uma breve reflexão sobre essa questão, para isso, nos debruçamos nos documentos oficias de ensino, por serem norteadores das práticas pedagógicas no Brasil desde a década de 1990.

2.4 A FORMAÇÃO CRÍTICA DO LEITOR LITERÁRIO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Nesta seção, pretendemos refletir a respeito da forma como os documentos norteadores do ensino brasileiro abordam o conceito de juízo crítico de valor em relação à literatura. De que forma esse conceito aparece nesses documentos? As perspectivas adotadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e na Base Nacional Comum Curricular – BNCC[7] apresentam a crítica e a formação crítica considerando as questões estéticas e subjetivas dos textos literários?

Debruçamos nossa análise primeiramente nos PCN de Língua Portuguesa – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental II. Em uma leitura inicial pelos termos: juízo crítico ou juízo crítico de valor, percebemos que eles são citados no início do documento, já os termos crítica e criticidade são encontrados exatamente oito vezes ao longo documento. No início, os conceitos aparecem na indicação dos objetivos do Ensino Fundamental: que os alunos sejam

[7] Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. O documento é obrigatório e está previsto na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação.

capazes de “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;” (BRASIL, 1998, p. 55)

Para que o objetivo acima seja concretizado o documento propõe que a escola deva organizar as atividades de forma a possibilitar ao aluno:

> Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos:
> * contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;
> * inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto;
> * identificando referências intertextuais presentes no texto;
> * percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor;
> * identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua;
> (BRASIL, 1998, p. 33).

Destacamos da citação exposta, o termo juízos de valor estético, associado à criticidade. O documento propõe que o aluno consiga analisar e avaliar criticamente os diferentes discursos, incluindo a sua produção, de forma a identificar e repensar os juízos de valor presentes. Mas principalmente salientamos a referência ao juízo estético que o último item da relação expõe, incluindo-o, portanto, como um horizonte a ser alcançado na formação.

No decorrer do documento, a criticidade aparece respectivamente, quando relacionada à leitura, à produção textual, no tópico sobre as Tecnologias de Informação e também quando se trata da avaliação, indicando que os alunos se posicionem e atuem criticamente sobre a leitura e as produções. Em relação às Tecnologias de Informação, que os alunos consigam “analisar criticamente os conteúdos das mensagens, identificando valores e conotações que veiculam” (BRASIL, 1998, p. 89). Percebemos que a formação crítica não aparece relacionada ao texto literário.

No momento em que o documento trata do tópico Ensino, aprendizagem e avaliação, e apresenta de que forma avaliação deve ser feita na prática educativa, os termos discutidos nessa seção aparecem seguidamente no excerto:

> Atribuir sentido a textos orais e escritos, posicionando-se criticamente diante deles. Espera-se que o aluno, a partir da identificação do ponto de vista que determina o tratamento dado ao conteúdo, possa confrontar o texto lido com outros textos e opiniões, posicionando-se criticamente diante dele (BRASIL, 1998, p. 95).

Novamente a questão da crítica é explorada no âmbito dos textos em geral: que o aluno consiga se posicionar criticamente, de forma a comparar suas leituras e relaciona-las a outros textos e opiniões, mas não há referência à literatura e aos textos literários, embora tenha havido àquela referência mencionada ao juízo de valor estético antes apontada. Essa

ausência nos PCN, nos permite refletir sobre o lugar da literatura nas escolas, sobre de que forma os professores podem trabalhar com a formação crítica de um leitor literário se os documentos norteadores de ensino não apresentam consequentemente essa dimensão.

Mas ainda resta verificar as orientações sobre o texto literário que nos PCN aparecem. Em relação a esse tema, os PCN apresentam na seção de Seleção de Textos o tópico: a especificidade do texto literário, na qual, apontam as características e singularidades dos textos literários:

> O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua (BRASIL, 1998, p. 26).

Embora ressalte a sua dimensão singular, percebemos que nessa seção específica do texto literário há omissão do termo juízo de valor estético. O que os PCN apresentam são as características dos textos literários. Dessa forma, há uma incompatibilidade no documento, que inicialmente apresenta esse termo, mas que não é explorado quando se trata dos textos literários; ou seja, não se desenvolve nenhum tipo de enfoque para o tratamento da formação crítica dos leitores literários com relação à dimensão da produção de juízos estéticos.

Após descrever os textos literários e suas peculiaridades, a seção termina com uma crítica ao tratamento que é feito ao texto literário em sala de aula:

> O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 1998, p. 27).

A crítica feita é algo que presenciamos nas escolas atualmente. Os livros didáticos normalmente apresentam gêneros curtos, como contos, crônicas e poemas, no entanto, em muitas propostas de trabalho com os textos literários encontramos o pretexto para trabalhar com os aspectos gramaticais, desse modo, aspectos importantes relativos às especificidades dos textos literários são deixadas de lado. A obra integral raramente é trabalhada, salvo as exceções de escolas que tentam incentivar a leitura por meio de projetos, os quais, são, na minha opinião, o principal caminho para que os estudantes das escolas públicas tenham acesso à leitura literária, dado a dificuldade financeira da maioria das famílias desses estudantes. Dessa forma, notamos que o desenvolvimento para o tratamento adequado aos textos literários nas escolas é um grande desafio. Corroborando com a perspectiva apontada,

podemos apontar a análise de Fritzen (2013) no texto *Para que ler literatura?* quando trata do modo como a literatura aparece nos PCN:

> As questões levantadas por Lins na década de 1970 pode-se dizer que se encontram nas reflexões que animaram a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais na área de Linguagem. Uma nova proposição para o ensino de Língua a partir da renovação epistemológica provocada pela Linguística foi elaborada nesses documentos de forma a reverter um quadro de baixo aproveitamento que se observava. Porém, o lugar da literatura nesse novo modelo teórico-linguístico se mostrou problemático e precisou de ajustes (FRITZEN, 2013, p. 57).

Para Fritzen (2013) a literatura vive atualmente uma transição do modelo da história literária para o da formação crítica do leitor, um modelo que não possui bem definidas as categorias metaliterárias e o *corpus* que se projetaria para a aprendizagem curricular. Assim, percebemos que a literatura precisa encontrar o seu lugar no currículo da educação básica, definir os objetivos desse ensino e quais modelos e categorias devem ser exploradas para que possamos contribuir para a formação de leitores críticos nas escolas brasileiras.

Dedicamos agora nossa breve análise neste momento à BNCC – Base Nacional Comum Curricular, tendo como foco o Ensino Fundamental II. Atualmente, a Base é o documento norteador do ensino nas escolas brasileiras para toda a Educação Básica. A primeira citação da Base em relação aos conceitos que estamos analisando nessa dissertação é apresentada de forma ampla. Ali, o termo crítica não aparece referindo-se aos textos literários e sim com foco no letramento e nas práticas sociais constituídas pela oralidade, escrita e por outras linguagens:

> Ao componente **Língua Portuguesa** cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BNCC, 2018, pág. 67 e 68).

Uma das novidades que a Base apresenta é o conceito de letramento[8], que aparece muitas vezes no documento, diferentemente dos PCN em que esse conceito não é abordado. No entanto, o conceito é vinculado à leitura e escrita de textos de diversos gêneros. Ainda aparece também relacionado aos multiletramentos e em muitos momentos ao letramento matemático; ou seja, não existe referência nas 600 (seiscentas) páginas do documento ao termo letramento literário[9], o que nos leva a um importante questionamento: como um

[8] Segundo Kleiman "Os estudos do letramento, por um lado, partem de uma concepção de leitura e escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem" (KLEIMAN, 2007, p. 2)

[9] Termo apresentado por Rildo Cosson (2006) compreende o processo de letramento que se faz via textos literários, apresenta não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio.

documento que traz as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras com o objetivo de uma formação integral não discute um conceito moderno e importante para a formação de leitores literários? [10]

A questão apresentada acima refere-se a uma das falhas da Base, a falta de aprofundamento em muitos conceitos, que são apresentados de forma vaga, isolados e inconsistentes. Por exemplo, a leitura de obras literárias aparece, quando o documento trata das práticas de linguagem, no eixo leitura:

> Compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; [...]" (BNCC, 2018, p. 71).

Não há na BNCC um aprofundamento em relação à questão da formação crítica do leitor literário, o que encontramos são citações muitas vezes vagas e sem consistência, como descrições de conteúdos que precisam ser trabalhados em sala de aula. Discutir as práticas de linguagem no eixo leitura sem abordar os conceitos fundamentais para o alcance de um leitor crítico no âmbito da literatura nos parece uma lacuna que o documento acaba deixando para trás. O foco do documento é a apresentação de como a leitura deve ser desenvolvida na escola, mas como ela deve ser feita e quais mecanismos devem ser utilizados nesse processo não são apresentados no documento.

Posteriormente, o que é citado no documento diz respeito ao tratamento das práticas leitoras, que de acordo com a Base compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão. Uma delas tem relação com a reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diversos gêneros. Nesse momento, o documento traz "Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais" (BNCC, 2018, p. 72). Leitura crítica relacionada ao juízo de valor estético aparece nesse momento, mas de que forma isso deve ser feito no ambiente escolar? Quais mecanismos devem ser explorados no momento da leitura de um texto literário? São questões que não têm respostas. Percebemos que há uma composição teórica que apresenta uma disposição mais na ordem das listas de conceitos, que o professor precisa complementar e buscar conhecimento para que possa efetivamente aplicar em sua prática.

[10] Uma hipótese para responder a questão apresentada pode ser relacionada a teoria pedagógica tratada na BNCC, que é voltada para o tecnicismo, ou seja, para uma educação que atenda as exigências do mercado, colocando a crítica e a reflexão de lado. Dessa forma, a literatura deixa de ser importante, é tratada apenas como um letramento a mais, como a cultura dos audiovisuais, da dança de rua etc.

Assim como nos PCN, o conceito de juízo de valor estético é pouco explorado na Base, aparece na tabela sobre as práticas de linguagem no campo de atuação da vida pública. O conceito é apresentado no âmbito da análise linguística/semiótica como uma das habilidades que o aluno deve desenvolver ao longo do Ensino Fundamental na disciplina de Língua Portuguesa. Nesse caso, a habilidade a ser desenvolvida refere-se à observação dos elementos que atuam nos discursos, ou seja, examinar o modo como o locutor elabora seu discurso, com atenção às modalidades apreciativas: "[..] as modalidades apreciativas, em que o locutor exprime um juízo de valor (positivo ou negativo) acerca do que enuncia" (BNCC, 2018, p. 149).

Dessa forma, percebemos que os dois documentos trazem falhas em relação ao conceito de criticidade quando relacionada aos textos literários e a própria BNCC apresenta contradições em relação ao conceito de crítica. Para compreender essa questão, vamos nos valer da discussão feita por Diego Ferraz (2020), em sua dissertação intitulada: *Literatura e desentendimento: a Base Nacional Comum Curricular e a política do literário*. Embora seja um texto com foco para o Ensino Médio, a presença e ausência da crítica e o modo como ela é tratada aparece também no recorte deste nosso trabalho que trata do ensino fundamental II.

De acordo com Ferraz (2020), o primeiro tópico debatido no documento diz respeito a busca por uma formação integral, no entanto, a ideia de educação integral que a Base propõe é totalmente contraditória e pouco desenvolvida, mesmo citando uma formação crítica, essa criticidade acaba no decorrer do documento tornando-se vaga. Ferraz (2020), aponta que:

> [...] muitos "conceitos" na BNCC não passam de slogans sem substância o que os torna meras abstrações. Por isso, o documento pode ao mesmo tempo usar palavras como formação crítica, formação integral e, simultaneamente, prescrever uma formação para o mercado incerto; pode criticar o engessamento que as disciplinas realizam no processo formativo e, por outro lado, engessar de maneira nova a partir de redução da educação em aquisição de habilidades para o desenvolvimento de competências (FERRAZ, 2020, p. 30).

Assim, no início do documento já percebemos qual é o sujeito que a BNCC pretende formar, ao não apresentar de forma clara e conceituada um projeto formativo com bases sólidas e sim pautado em satisfazer o mercado. O termo protagonismo estudantil aparece como fio condutor por uma educação que visa à realização pessoal, que o estudante tenha um projeto de vida voltado as exigências do mercado que está em constante transformação. Nesse sentido, a criticidade e a reflexão são postas de lado, pois:

> [...] em vez de formar sujeitos verdadeiramente críticos e emancipados para pensar e construir a sociedade e o futuro, a ideia é formar sujeitos que intuam bem o que lhes aguarda e lhes espera o mercado para se adequarem a isso, formar sujeitos dominados e adaptáveis ao sistema político-econômico em vigor (FERRAZ, 2020, p. 26).

Essa perspectiva de uma educação alinhada às exigências do tempo, pode ser confirmada na centralidade dada à Cultura Digital por meio da valorização dos gêneros digitais como memes e GIFS, importantes para trabalhar no ensino fundamental. De acordo com a Base, "Compreender uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um gif ou meme. Da mesma forma que fazer uma comunicação oral adequada e saber produzir gifs e memes significativos também podem sê-lo. (BRASIL, 2018, p. 69).

Para Ferraz (2020), o documento se constrói sem questionamentos e reflexão mas sim sobre bases imediatas e variáveis, ou seja, de acordo com a necessidade da atualidade neoliberal. Dessa forma, constitui a partir de competências e habilidades com o objetivo de operacionalizar e flexibilizar o ensino de modo a tornar cada vez mais precária uma formação efetivamente crítica.

Por força disso, a conformidade é uma característica presente no documento, trazendo a concepção de um sujeito que aceita tudo sem pensar, que não reflete, que não luta por seus direitos, ou seja, um sujeito que não analisa criticamente sua própria realidade, apenas se conforma:

> É perceptível a tentativa de manter uma noção de criticidade no documento, ao mesmo tempo que propaga conformação. Desse modo, a argumentação, que a princípio mostra preocupação com a criticidade e com o modo do jovem se inserir no mercado, se esfacela ao não pensar maneiras diferentes senão a mera adaptação, tomada como inevitável e boa em si (FERRAZ, 2020, p. 24).

A educação que deveria atuar de forma significativa na construção de um sujeito crítico, fazendo-o resistir e refletir sobre o mundo que o cerca, na Base é apresentada com o objetivo de formar sujeitos acomodados e felizes com a realidade que possuem. A formação integral que o documento apresenta, é uma educação profissionalizante que tem como objetivo principal atender as exigências do atual cenário, ou seja, preparar os estudantes para o mercado de trabalho.

Diante do panorama descrito, concluímos que a construção de um sujeito que pensa e reflete sobre sua realidade parece estar cada vez mais distante do ambiente escolar. Mesmo tratando dessas questões e apresentando os conceitos sobre criticidade e formação crítica, os documentos que norteiam o ensino no Brasil são superficiais, pouco discutem e pouco se aprofundam em conceitos que precisam ser discutidos e debatidos por nós, professores das escolas básicas. A nosso ver é nesse quadro de aparente valorização, mas sem

aprofundamento teórico metodológico consequente é que podemos inserir a questão da formação do juízo de valor estético-literário tanto nos PCN como na BNCC.

Passaremos na próxima seção para uma breve explanação a respeito dos conceitos que fazem parte da estrutura teórica deste trabalho. Tendo em vista que assumimos a concepção bakhtiniana da linguagem e a abordagem dialógica do discurso, acreditamos que faz-se necessário neste momento uma discussão sobre os conceitos bakhtinianos, a saber: linguagem, enunciado, dialogismo e exotopia.

2.5 LINGUAGEM, ENUNCIADO, DIALOGISMO E EXOTOPIA SOB A PERSPECTIVIA BAKHTINIANA

Para Bakhtin, o papel principal da linguagem é a comunicação. De acordo com os estudos do Círculo de Bakhtin, essa comunicação é feita por meio de enunciados que são proferidos pelos sujeitos em uma determinada situação discursiva. Para que possamos compreender os conceitos desta seção, faz-se necessário uma breve explanação sobre "as tendências fundamentais do pensamento filosófico e linguístico da modernidade" (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2004[1929], p. 71).

De acordo com Bakhtin, existem duas grandes correntes linguísticas: o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato que tentaram delimitar a linguagem como o objeto de estudo. A primeira orientação como apresenta Bakhtin [Volochinov] (2004[1929], p. 72), "interessa-se pelo ato de fala, de criação individual, como fundamento da língua (no sentido de toda atividade de linguagem sem exceção). O psiquismo individual constitui a fonte da língua". A língua, de acordo com essa orientação, é vista como expressão de uma consciência individual, ou seja, aquilo que é interior prevalece sobre o exterior, a expressão se constrói no interior. Os filósofos do Círculo de Bakhtin criticam essa análise afirmando que quem organiza a atividade mental é a expressão.

Para Bakhtin[Volochinov] (2004 [1929], p. 122), o subjetivismo individualista está errado quando afirma que a enunciação é formada individualmente, pois não compreende a enunciação construída por meio do social como afirma: "a estrutura da enunciação e da atividade mental a exprimir são de natureza social".

A segunda corrente linguística, o objetivismo abstrato, apresenta a língua como um sistema de formas com o foco no objeto. Como mostra Bakhtin [Volochinov] (2004 [1929], p. 77), "segundo essa tendência, o centro organizador de todos os fatos da língua, o que faz dela o objeto de uma ciência bem definida, situa-se, ao contrário, no sistema linguístico, a saber, o

sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua." Essas formas são, para o objetivismo abstrato, normativas, apresentam traços idênticos em todos os enunciados, o que faz essa concepção considerar que apenas o sistema linguístico pode dar conta dos fatos da língua. Assim, a língua é apresentada como um sistema de normas rígidas e imutáveis.

Para Bakhtin, o objetivismo abstrato está errado quando diz que a língua é um sistema de normas imutáveis e incontestáveis, pois a língua está sempre em evolução, não podendo ser vista como algo estável:

> Se fizermos abstração da consciência individual subjetiva e lançarmos sobre a língua um olhar verdadeiramente objetivo, um olhar, digamos, oblíquo, ou melhor, de cima, não encontraremos nenhum indício de um sistema de normas imutáveis (BAKHTIN [VOLOCHINOV] 2004 [1929] p. 90).

De acordo com Bakhtin, toda expressão é determinada por uma situação social. Quando estamos interagindo, não produzimos enunciados individuais considerando apenas o interior. Para Bakhtin [VOLOCHINOV] (2004[1929]) os enunciados não podem ser explicados a partir dos fenômenos psíquicos e fisiológicos do falante, pois a enunciação é de natureza social. Por força disso, o centro organizador dos enunciados não se situa no mundo interior e nem no exterior e sim na interação discursiva.

Sob a perspectiva apontada, cada indivíduo possui uma cultura determinada pela época em que vive; por exemplo, os valores culturais e sociais que a sociedade contemporânea possui são diferentes do passado, pois vivemos em outra época. Construímos nossas narrativas de acordo com nossas experiências vividas, os livros que lemos, os lugares que conhecemos, os filmes que assistimos, as pessoas com quem nos relacionamos. Enfim, as inúmeras interações que acontecem no mundo exterior são responsáveis pela construção de nosso mundo interior, de nossa identidade.

Nas situações sociais vividas produzimos os enunciados, e a palavra torna-se o produto da interação entre locutor e ouvinte. Nesse sentido, a palavra assume uma importância muito grande nas situações de comunicação, pois ela dirige-se sempre à um interlocutor, assim, nas interações ela comporta duas faces:

> Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN [VOLOCHINOV] 2004[1929] p. 113).

Mesmo que não exista um interlocutor real, ele pode ser substituído por um representante do grupo social ao qual pertence o locutor. De acordo com a perspectiva bakhtiniana precisamos supor nas situações de comunicação, uma espécie de horizonte social estabelecido, que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, assim, cada sujeito possui seu auditório social próprio "O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo tem um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações etc." (BAKHTIN [VOLOCHINOV] 2004[1929] p. 113).

Corroborando com essa perspectiva, para Clark e Holquist (2008[1984]) no livro intitulado *Mikhail Bakhtin:* "A palavra é uma coisa material na medida em que ela só existe mediante uma produção física, como pelos órgãos da fala ou da tinta no papel. Mas a palavra é mais do que sua pura "fisicalidade", ou a transcende, na medida em que possui significado" (CLARK, 2008[1984], p. 106). Nesse sentido, a dualidade da palavra amplia-se ao seu uso, pois nas relações dialógicas as palavras são a representação da relação entre os interlocutores.

Nessa perspectiva de comunicação: "a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação" (BAKHTIN [VOLOCHINOV] 2004[1929] p. 113). Por força disso, a perspectiva de linguagem apontada pelo Círculo de Bakhtin está totalmente relacionada à interação social, às relações dialógicas existentes. Não existe linguagem sem interação, pois todo e qualquer enunciado é sempre dirigido a alguém em uma determinada situação discursiva.

Dessa forma, de acordo com Bakhtin (2011[1979]), o uso da língua se efetua em enunciados (orais e escritos). É através dos enunciados que a comunicação ocorre. Cada enunciado é particular e individual, pois possui características que lhe são peculiares; por exemplo, uma conversa do cotidiano, possui características próprias, que são totalmente diferentes dos enunciados proferidos em uma entrevista de emprego ou no discurso de um político, que apresentam também suas particularidades, já que essas peculiaridades são específicas de cada campo da atividade humana.

Para Silveira etc. e al (2012), na perspectiva bakhtiniana, o conceito de dialogismo relaciona-se aos significados produzidos entre os falantes em enunciados no momento da interação. No entanto, esse conceito não diz respeito apenas ao diálogo convencional entre locutores e ouvintes. A concepção é mais ampla, relaciona-se também aos diálogos entre textos (orais e escritos) produzidos em momentos diferentes (uma música atual que dialoga

com outra música escrita há muito tempo), ou seja, enunciados escritos em épocas diferentes, mas que abordam o mesmo tema estão em relação dialógica. Bakhtin (2011[1979]) afirma:

> Dois enunciados distantes um do outro, tanto no tempo quanto no espaço, que nada sabem um sobre o outro, no confronto dos sentidos revelam relações dialógicas se entre eles há ao menos alguma convergência de sentidos (ainda que seja uma identidade particular do tema, do ponto de vista, etc.) (BAKHTIN, 2011[1979], p. 331).

Diante do panorama descrito, o fundamento de toda linguagem é o dialogismo. Como aponta Silveira etc. e al: "dialogismo é constitutivo da linguagem, uma vez que todos os enunciados nascem no seio das interações sociais" (SILVEIRA etc. e al, 2012, p. 23). A relação que estabelecemos com o outro é feita por meio de enunciados orais ou escritos que são determinados pela situação social em que vivemos. Dessa forma, nossas visões de mundo, nossas opiniões, nossos valores são construídos na interação com o outro, na relação com nossos interlocutores em uma situação social de comunicação.

Assim, nós nos definimos nas relações dialógicas com nossos interlocutores e precisamos do outro para existir. Por força disso, há, nas relações dialógicas o princípio de alteridade – qualidade do que é outro: "Eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim (no reflexo recíproco, na percepção recíproca)" (BAKHTIN, 2011 [1979] p. 342). Nossa imagem é construída na visão do outro, na consciência do outro. A perspectiva bakhtiniana aponta que há sempre um leitor-receptor imanente, pois existe em toda obra um desejo de ser lida por alguém, mesmo que este alguém seja eu mesmo enquanto outro.

Nesse sentido, nossas visões de mundo, opiniões e valores são construídos por meio da interação com o outro, na relação com nossos interlocutores em uma determinada situação social. "Tudo isso é discurso do outro (em forma pessoal ou impessoal), e este não pode deixar de refletir-se no enunciado" (BAKHTIN, 2011 [1979] p. 300). Nessa relação, construímos nossa identidade, nossas singularidades, nos tornamos quem somos por meio das relações com os demais. Assim, o dialogismo na perspectiva bakhtiniana é um processo de intersubjetividade, no qual os sujeitos se constituem por meio da alteridade, estabelecendo entre si laços e vínculos.

As relações dialógicas vistas sob esse aspecto estão presentes nos textos que lemos, pois no ato da leitura realizamos uma interação com os personagens, com as histórias. Muitas vezes - de modo figurado – saímos de onde estamos para entrar na história, nos aventuramos em outras culturas e dimensões, em outro tempo e espaço. Quando viajamos nas páginas de um livro, de alguma forma vivenciamos a história das personagens, choramos, rimos, nos

emocionamos, e assim, podemos nos transformar em seres humanos mais sensíveis, aprendendo a conferir sentidos múltiplos a nossa própria história, a compreender de outros ângulos nossa vida.

Nesse sentido, qualquer texto que lemos dialoga de alguma forma com outros textos em algum momento, realizando assim "confrontos dialógicos (entre enunciados, opiniões, pontos de vista)" (BAKHTIN, 2011[1979], p. 331). Quando se esposa essa ideia a respeito das relações dialógicas, conseguimos compreender um enunciado de forma integral, no seu sentido mais amplo, contribuindo para a interpretação das mensagens implícitas e explícitas que o constituem.

Para que esse processo dialógico aconteça de forma eficaz é necessário um sair-de-si em direção ao outro, não é um resultado do em si e não é um para si, é um movimento de abertura e resposta, é uma orientação para responder ao outro a partir de mim, esse ato, é caracterizado por Bakhtin como exotopia. Conceito explicado no livro *Estética da Criação Verbal* (2011[1979]), quando ele analisa o excedente da visão estética na relação entre autor e personagem:

> O autor não só enxerga e conhece tudo o que cada personagem em particular e todas juntas enxergam e conhecem, como enxerga e conhece mais que elas, e ademais enxerga e conhece algo que por princípio é inacessível a elas, e nesse *excedente* de visão e conhecimento do autor, sempre determinado e estável em relação a cada personagem, é que se encontram todos os elementos do acabamento do todo, quer das personagens, quer do acontecimento conjunto de suas vidas, isto é, do todo da obra (BAKHTIN, 2011 [1979] p. 11).

Nessa perspectiva, a consciência do autor é a consciência que engloba o mundo da personagem, o autor sempre sabe mais que a personagem, enxerga e conhece o que é inacessível a ela, por meio do seu excedente de visão que lhe permite ver e perceber o que a personagem não consegue ver e perceber. Dessa maneira, o autor completa a personagem e a acaba, isso só é possível através de um movimento de exotopia, que permite ao autor elaborar e dar acabamento a sua obra.

De acordo com Bakhtin, apenas o outro possui uma visão completa do eu, isso acontece pelo excedente de visão que cada um tem do outro e não tem de si mesmo,

> Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as parte de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – cabeça, o rosto e sua expressão –, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele (BAKHTIN, 2011 [1979] p. 21).

Nessa relação, dois mundos diferentes se encontram e cada um assume uma posição, pois cada um possui um lugar no mundo, um conhecimento, uma existência própria, singular. Essa distância concreta possibilita ações internas e externas que somente eu posso praticar em relação ao outro, pois são ações inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim, tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se.

Por força disso, de acordo com Bakhtin,

> Minha imagem externa não pode vir a ser um elemento de minha caracterização para mim mesmo. Na categoria do eu, minha imagem externa não pode ser vivenciada como um valor que me engloba e me acaba, ela só pode ser assim vivenciada na categoria do outro [...] (BAKHTIN, 2011 [1979] p. 33).

O movimento exotópico apontado por Bakhtin consiste primeiramente em se identificar com o outro, colocar-se no lugar do outro, em uma relação de empatia com esse outro indivíduo, perceber o mundo como ele o vê, assumir o horizonte concreto desse outro, tal como ele o vive. Após esse movimento, devemos voltar para nós mesmos, para nosso lugar e a partir daí completar o horizonte do outro com o excedente de visão: "que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento" (BAKHTIN, 2011 [1979] p. 23).

Para Bakhtin, a atividade estética começa propriamente quando retornamos a nós mesmos e ao nosso lugar, esse retorno não acontece pela simples informação que temos nesse afastamento, mas pela noção de acabamento que conquistamos em relação ao outro indivíduo e também através de uma reflexão sobre nós mesmos. Dessa forma, Bakhtin aponta que,

> O autor deve colocar-se à margem de si, vivenciar a si mesmo não no plano em que efetivamente vivenciamos a nossa vida; só sob essa condição ele pode completar a si mesmo, até atingir o todo, com valores que a partir da própria vida são transgredientes a ela e lhe dão acabamento; ele deve tornar-se outro em relação a si mesmo, olhar para si mesmo com os olhos do outro (BAKHTIN, 2011 [1979] p. 13).

Nessa perspectiva, para Clark e Holquist (2008[1984]), é nesse retorno que começa claramente minha experiência estética, quando retorno à minha própria consciência subjetiva, na qual posso ver não só de dentro, mas também de fora o que o outro não vê, esse movimento governa nossas relações com os outros, nas experiências vividas.

Corroborando com essa perspectiva, Caibar Pereira Magalhães Júnior, em sua dissertação intitulada *O Conceito de exotopia em Bakhtin: uma análise de O filho eterno, de Cristovão Tezza* se expressa de forma clara a respeito desse movimento,

> Quando entro em contato com alguém, tenho em relação a ele um excedente de visão. Posso, por exemplo, ver nele elementos que lhe são inacessíveis em condições normais; posso surpreendê-lo realizando gestos ou poses de que ele não tem

> absolutamente consciência. Naturalmente que o outro também tem, em relação a mim, a mesma capacidade (MAGALHÃES JÚNIOR, 2010, p. 16).

O excedente de visão que eu tenho em relação ao outro indivíduo me permite perceber algo que ele não vê e ele em relação a mim também, em outras palavras, o que consigo ver e perceber em relação ao outro do meu próprio ponto de vista é o meu excedente de visão em relação a ele. Para Bakhtin, (apud MAGALHÃES JÚNIOR, 2010), dessa posição nós somos insubstituíveis, pois ocupamos um lugar único em um determinado momento da existência.

Nas palavras de Magalhães Júnior (2010), esse processo se efetiva quando, após adquirir esse olhar do outro, retorno a mim mesmo e coloco em ação o excedente de visão que o outro me possibilitou, isso, atualiza muito do que penso sobre o mundo. É quase como se eu a partir desse momento me tornasse outra pessoa.

O que o outro viu e percebeu em mim vai fazer com que eu reflita sobre mim e sobre minhas ações, sobre meus sentimentos, minha visão de mundo, minhas opiniões, pois o outro ocupa um lugar no tempo e espaço diferente do meu e assim, percebe o que não consigo ver: "É o excedente de visão que o outro vai me proporcionar que pode criar uma diferença de visão de muito do que posso pensar em mim, uma vez que só esse outro pode, do lugar que habita, dizer-me a mim que estou condenado a não me ver". (MAGALHÃES JÚNIOR, 2010, p. 18)

Dessa forma, para Magalhães Júnior (2010), uma relação dialógica produtiva é aquela que cria exotopia, quando, a partir do que percebo no que você percebe em mim consigo observar-me de maneira diferenciada e não com a visão que eu tinha sobre mim antes, o que representará um acréscimo de visão e consciência.

A noção de acabamento que o outro pode me dar a partir do seu excedente de visão está relacionada a outro elemento como aponta Magalhães Júnior (2010),

> Há um algo mais além da exotopia ou um elemento que faz parte dela e que não percebemos. Bakhtin chamava isso de a "inconclusibilidade" humana, ou seja, a noção de acabamento que o outro pode me dar é sempre provisória e mutante, dependente sempre da possibilidade que a vida representa (MAGALHÃES JÚNIOR, 2010, p. 19).

Tendo em vista que ocupamos lugares diferentes no mundo e que cada sujeito possui sua própria cultura e concepção de mundo, esse olhar para o outro, em direção ao outro é um olhar que está sempre em transformação, pois nossas relações são dinâmicas, e o meio em que o sujeito está inserido é responsável pela sua linguagem e consequentemente pelo modo como

se posiciona no espaço e no tempo. Nesse sentido, o olha do outro pode ser rejeitado por nós, mas após ter consciência do que o outro pensa sobre nós, algo muda em nós e reagimos a isso.

De acordo com Magalhães Júnior (2010), o outro, quando nos vê, que o vemos olhando, aponta conclusões sobre o que somos e nos apresenta o seu excedente de visão. No entanto, ao percebermos sobre a maneira como as coisas estão acontecendo, podemos rejeitar o olhar que o outro nos dá, a ponto de encará-lo quase como um rótulo. Mesmo assim, não é como se não tivéssemos visto nada, pois a partir desse momento, algo se incorpora a nós, reagimos ativamente a isso e consequentemente mudamos.

Portanto, no intuito de uma delimitação coerente com os objetivos desse trabalho, a concepção de linguagem bakhtiniana apresentada torna-se indispensável para o processo de compreensão da pesquisa-ação realizada nessa dissertação, pois trata-se de uma concepção científica e filosófica que aponta uma investigação de forma histórica e relevante, aberta para o alcance de uma totalidade do discurso, tendo o sujeito como agente.

Para finalizar esse capítulo, trataremos na próxima seção das alternativas atuais para o enfrentamento dos desafios no ensino de literatura na educação básica e essenciais para o processo de formação de um leitor crítico, autônomo e responsável.

2.6 EM BUSCA DE UMA FORMAÇÃO LEITORA CRÍTICA

Tendo em vista a discussão a respeito do ensino de literatura e os objetivos desse trabalho, sabemos que a literatura deve atuar no ambiente escolar como uma experiência capaz de também gerar criticidade. As diversas manifestações literárias existentes representam as culturas de determinados grupos, seus valores, suas crenças, suas normas, suas contradições. Nessa perspectiva, por meio da literatura, os estudantes podem refletir criticamente a respeito dos problemas existentes na sociedade, se posicionando de forma coerente nas situações conflituosas em que vivemos.

Por força disso, a literatura contribui para o crescimento de crianças e adolescentes, pois os ajuda a ver o mundo de uma forma diferente, ampliando suas percepções e tornando-se essencial para a construção da identidade. Para Zilberman (2008), a experiência literária aciona a fantasia do leitor por meio da imaginação e assim um texto literário apresenta um universo que, mesmo distante do cotidiano, leva o leitor a pensar sobre sua rotina e a incorporar novas experiências.

Nessa perspectiva, a literatura ajuda a expressar e a compreender melhor o mundo em que vivemos. Reforçando essa questão, Zilberman (2008) reflete sobre os efeitos sociais

que são desencadeados por meio da leitura literária, tendo em vista que o leitor socializa a experiência de ler, coteja as conclusões com as de outros leitores, discute preferencias. Após a leitura de um livro, quando há possibilidade, dialogamos, trocamos nossas experiências, apresentamos ao nosso interlocutor a opinião sobre a obra, indicamos ou não o livro lido, por exemplo.

Também Rouxel (2013) aponta que a literatura lida em sala quando possui uma finalidade e busca uma formação leitora crítica, convida ao conhecimento dos saberes sobre si[11], tendo em vista que por meio da experiência com o fictício fazemos emergir nossa subjetividade e consequentemente aprendemos a escutar a nós próprios e construirmos os nossos pensamentos. Sob essa perspectiva, a experiência literária pode auxiliar na construção de leitores mais sensíveis, que tenham empatia perante os demais, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento de uma sociedade justa e menos desigual.

Acrescido ao aspecto apontado, ainda, Rouxel (2013) aponta que a escolha das obras é determinante para a formação dos leitores. A escola deve apresentar aos estudantes a diversidade do literário, pois isso contribui para aperfeiçoar os julgamentos de gosto, assim como: "É importante também propor obras das quais eles extrairão um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas" (ROUXEL, p. 24, 2013).

Dessa forma, compreendemos que a leitura de uma obra é um processo dialógico, não podendo ser trabalhada de forma isolada. Isso implica que os textos literários precisam ser explorados de diversas maneiras para que possamos alcançar o letramento literário e a construção de uma comunidade de leitores, ou seja, um espaço que oferecerá aos estudantes um repertório, uma moldura cultural na qual eles podem interagir, compartilhar experiências de leitura e construir suas próprias identidades leitoras.

Nessa perspectiva, Cosson (2018) afirma que "[a]s práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno" (p. 47). Assim, é papel da escola oportunizar aos estudantes práticas de leitura que possibilitem a formação de um leitor crítico, contribuindo para o letramento literário. Nas palavras do autor:

> É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja

[11] "Remetem à expressão de um pensamento pessoal e de um julgamento de gosto assumidos. É a afirmação de uma subjetividade em ato de leitura" (ROUXEL, 2013, p. 21)

> prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2018, p. 30)

Precisamos ir além da leitura, devemos propiciar aos estudantes experiências relevantes com o texto literário, aproximar a leitura de suas vidas para que eles se identifiquem com as histórias, com os personagens, com os enredos e assim a experiência estética aconteça possibilitando ao leitor explorar a linguagem e assumir um posicionamento diante da leitura, só assim será possível mudar a tradição histórica em relação à leitura literária, como aponta Colomer (2007), na qual, os gostos e as reações dos alunos e seus julgamento de valor não eram levados em conta.

Acrescido ao aspecto citado, Zilberman (2008) aponta que

> Compete hoje ao ensino de literatura não mais a transmissão de um patrimônio já construído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. A execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de alfabetização e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário. (ZILBERMAN, 2008, p. 22-23)

Corroborando com essa perspectiva, Cosson (2018) aponta como fundamental que se coloque no centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos e que essa leitura não pode ser realizada de forma assistemática em nome apenas de um prazer absoluto de ler. Para o autor, é fundamental que seja organizada buscando a formação do aluno e compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar.

Dessa forma, as instituições de ensino devem colocar em primeiro lugar a preocupação com a formação leitora, buscando alternativas para o trabalho com os textos literários de forma a proporcionar aos estudantes uma experiência singular e marcante, que provoque a imaginação e que possibilite ao estudante uma identificação com seu mundo, contribuindo, assim, para a formação de sujeitos críticos, responsáveis e autônomos.

Nessa experiência com o texto literário, de acordo com Rouxel (2013), a atenção dada ao aluno, enquanto sujeito, à sua fala e a seu pensamento construído pela escrita favorecem o seu envolvimento com a leitura. A importância do clima estabelecido entre a comunidade interpretativa – alunos e professor – é crucial para o encontro com os textos literários, ou seja, um contexto no qual predominam a confiança, o respeito e a escuta mútuos são fatores essenciais para uma experiência de leitura significativa. Para a autora, disponibilidade ao texto e desejo de literatura são eventos construídos tanto nos domínios cognitivos quanto nos afetivos.

Deste modo, ressaltamos a importância das relações dialógicas nesse processo, principalmente entre professor e aluno, pois a partir do momento que o estudante constrói uma empatia por seu professor, é muito provável que irá escutá-lo e assim o incentivo à leitura pode ocorrer. Assim, destacamos o que afirma Rouxel: “E é sobre a emoção e a intelecção que se constroem a relação estética e a literatura. Pela leitura sensível da literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade” (ROUXEL, 2013, p. 32).

Retomando os aspectos expostos nesse capítulo, o trabalho realizado nessa dissertação buscou realizar uma experiência de leitura com o texto literário que proporcionasse aos estudantes por meio do imaginário uma compreensão do mundo em que vivem. Explorando as questões subjetivas proporcionadas pela leitura, procuramos contribuir para a formação de leitores mais empáticos, que se colocam do lugar do outro e dessa maneira passam a ver a suas realidades e dificuldades com outro olhar, um sujeito que construa por meio das relações dialógicas proporcionadas pela leitura, atitudes valorativas que possam auxiliar na formação da criticidade leitora.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

> Viver, então, é viajar através do livro do mundo; e ler, abrindo caminho através das páginas de um livro, é viver, viajar pelo próprio mundo.
> MANGUEL, 2017.

O cabedal teórico que norteou este estudo baseia-se na perspectiva dialógica da linguagem, associada ao conceito de juízo de valor estético. Adotamos a visão de que a leitura dialógica do texto literário pode contribuir para a formação da criticidade, atuando como um importante instrumento na construção de leitores mais autônomos e empáticos que compreendem o quanto a relação com o outro contribui para a construção do eu. Dessa forma, a proposta de trabalho com o texto literário apresentada nessa pesquisa teve como questão norteadora: Como desenvolver e aprimorar práticas de leitura e escrita com textos literários que visem à formação crítica dos estudantes?

A partir desta questão, buscamos refletir sobre: (a) o conceito de juízo de valor estético na perspectiva kantiana e de que forma ocorre o processo de constituição do juízo crítico na literatura; (b) como o percurso histórico da disciplina de literatura contribuiu para a formação do juízo crítico de valor; (c) como os documentos oficiais de ensino que norteiam a educação brasileira atualmente, a saber: os PCNs e a BNCC, apresentam o conceito de juízo de valor e de que forma eles indicam o trabalho com os textos literários; (d) quais conceitos bakhtinianos possibilitam a realização de uma leitura dialógica e crítica do texto literário; (e) de que forma os estudos sobre letramento literário apresentado por Rildo Cosson, podem contribuir para uma formação crítica. Assim, estabelecemos como objetivo geral da pesquisa: propor um trabalho com o texto literário que busque a construção do juízo crítico de valor por meio da defesa argumentativa do posicionamento estético diante da leitura, contribuindo para o processo de formação leitora dos alunos participantes da pesquisa.

Nessa perspectiva, os objetivos específicos dessa dissertação pretenderam destacar: a prática da leitura literária no ambiente escolar relacionada às relações dialógicas presentes na vida dos alunos participantes, manifestadas por meio do dialogismo e da exotopia, assim como a construção dos juízos de valor nas práticas de escrita realizadas nos diários de leitura e nas resenhas.

Tendo em vista as considerações apontadas, objetivamos, neste capítulo, apresentar os procedimentos metodológicos e de análise de dados dessa dissertação. Apresentamos neste capítulo: a opção pelo método de pesquisa caracterizado por uma pesquisa-ação; a apresentação do estudo e do projeto Baú da Leitura; contextualização ao leitor da escola onde

a pesquisa foi realizada e dos participantes. Após, tratamos dos procedimentos aplicados na geração dos dados, como também dos instrumentos utilizados em sua elaboração.

3.1 A PESQUISA-AÇÃO

A presente pesquisa está caracterizada como pesquisa-ação, uma estratégia de pesquisa que integra vários métodos ou técnicas de pesquisa social, das quais se determina uma estrutura coletiva, participativa e ativa, que tem como enfoque uma ação ou a resolução de um problema coletivo, como demonstra Thiollent (1986 [1947]):

> A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT 1986 [1947] p. 14).

A pesquisa-ação prioriza a questão empírica, ou seja, as experiências baseadas na prática, aliadas as referências teóricas. Assim, a pesquisa-ação assume uma perspectiva dialógica, pois promove a interação entre os sujeitos participantes da pesquisa, busca a solução de um problema por meio da observação de todo o processo, dessa maneira, não é apenas uma ação, mas atua no desenvolvimento da melhoria da prática e da produção de conhecimento. Por força disso, como estratégia de pesquisa "a pesquisa-ação pode ser vista como modo de conceber e organizar uma pesquisa social de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação observada." (THIOLLENT (1986 [1947] p. 26).

De acordo com Thiollent (1986[1947]), na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo em relação aos problemas encontrados, no equacionamento, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Assim, toda pesquisa-ação é considerada de tipo participativo, pois a participação das pessoas envolvidas nos problemas investigados é totalmente necessária. Uma pesquisa pode ser definida como pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos envolvidos no problema que está sendo observado. Também é preciso que a ação seja importante, ou seja, que a problemática mereça uma investigação para ser elaborada e conduzida.

Dessa forma, Thiollent (1986[1947]) define como alguns dos principais aspectos da pesquisa-ação, os seguintes critérios: uma ampla interação entre os participantes; a definição da ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; tem como objeto de investigação a situação social

e os problemas encontrados nessas interações; tem como objetivo resolver ou esclarecer os problemas encontrados na situação observada; durante o processo há um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade realizada pelos participantes da pesquisa. Por último, uma pesquisa-ação não pode se limitar a apenas uma forma de ação, sob o risco de ativismo, o objetivo principal é aumentar o conhecimento dos participantes da pesquisa.

No processo investigativo de uma pesquisa-ação, a argumentação possui um papel significativo durante a pesquisa na interpretação dos fatos, das informações ou das ações dos diferentes participantes da pesquisa. Segundo Thiollent (1986[1947]), durante o processo de investigação os aspectos argumentativos, existentes nas formas de raciocínio, são vinculados principalmente nas situações de discussão (ou de diálogo) entre pesquisadores e participantes. Nas palavras de Thiollent (1986[1947]):

> O pesquisador não aceita qualquer argumento na elaboração das interpretações. Em particular ele tem que criticar os argumentos contrários ao ideal científico (parcialidade, engano, etc.) e promover aqueles que fortalecem a objetividade e a racionalidade dos raciocínios, embora com flexibilidade (THIOLLENT 1986[1947], p. 32).

Por força disso, o debate e a discussão de ideias são elementos necessários para a interpretação e para a elaboração dos argumentos, que devem ser objetivos e buscar a racionalidade, nesse sentido, os participantes de uma pesquisa-ação desempenham um papel ativo nos debates, com o objetivo de chegar a uma compreensão a respeito da descrição de uma situação e a uma resolução do modo de agir.

De acordo com Thiollent (1986[1947]) muitos autores apontam que, na pesquisa-ação, não se aplica o tradicional esquema: formulação de hipóteses/coleta de dados/comprovação (ou refutação) de hipóteses, pois na pesquisa-ação ocorre um método diferente, assim:

> A pesquisa-ação seria um procedimento diferente, capaz de explorar as situações e problemas para os quais é difícil, senão impossível, formular hipóteses prévias e relacionadas com um pequeno número de variáveis precisas, isoláveis e quantificáveis. É o caso da pesquisa implicando interação de grupos sociais no qual se manifestam muitas variáveis imprecisas dentro de um contexto em permanente movimento (THIOLLENT 1986[1947], p. 33).

Assim, a pesquisa-ação, assume como referência um caráter qualitativo e argumentativo e adota determinadas instruções ou diretrizes relacionadas ao modo de encarar os problemas identificados na situação investigada. A experiência, em geral, é o padrão convencional assumido por uma pesquisa social empírica, dessa maneira, fatores como: conscientização, aprendizagem, emotividade e aspectos criativos são percebidos, avaliados e explorados nesse processo.

Na área educacional, a aplicação da pesquisa-ação de acordo com Thiollent (1986[1947]) é descrita como uma orientação metodológica que pode contribuir para a uma reconstrução das práticas escolares, dentro de uma concepção que liga conhecimento e ação, superando a descrição e avaliação e alcançando novas ideias e ações para refletir e transformar a realidade existente. Assim, nas palavras de Thiollent:

> Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais afetivo, inclusive no nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes (THIOLLENT 1986[1947], p. 33).

Dessa maneira, a pesquisa-ação promove a participação de professores e alunos na busca por soluções de seus problemas. Para efetivação desse processo, os pesquisadores devem considerar os aspectos comunicativos como a espontaneidade parte do planejamento consciente de ações transformadoras. Essa comunicação não é entendida como processo unilateral de emissão-transmissão-recepção, mas sim como processo multidirecionado e de abrangente interação, sendo conduzido no sentido de favorecer tendências criadoras e construtivas, Thiollent (1986[1947]).

Corroborando com essa perspectiva, Tripp (2005) aponta que a pesquisa-ação no âmbito educacional é um plano para o desenvolvimento de professores pesquisadores de maneira que eles consigam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em consequência, o aprendizado de seus alunos. Dessa forma, a escolha pela estratégia de pesquisa da pesquisa-ação, permitiu uma reflexão sobre as práticas escolares vivenciadas pelos participantes da pesquisa. A aplicação do referido método possibilitou aos estudantes uma melhor compreensão de suas dificuldades, no âmbito da compreensão leitora e produção escrita, problemas comuns na aprendizagem de muitos alunos. Também procurou promover uma perspectiva mais participante e dinâmica, na qual os estudantes conseguissem superar essas dificuldades.

Assim, o processo pelo qual a pesquisa-ação é construída tem como objetivo principal a busca pela solução de problemas e normalmente segue o mesmo ciclo: “Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.” (TRIPP, 2005, p. 446). O aprendizado acontece em todas as etapas da pesquisa-ação, o objetivo principal não é o resultado e sim a aprendizagem e os conhecimentos adquiridos durante a realização de todo desenvolvimento da pesquisa.

Diante do panorama descrito, não devemos considerar a pesquisa-ação como um método inovador, totalmente diferente, mas sim como uma possibilidade para potencializar o conhecimento adquirido com a prática, afinal, estamos sempre aprendendo por meio de nossas experiências. Como aponta Tripp (2005): "É importante não encarar a pesquisa-ação como uma estratégia totalmente nova para fazer algo inteiramente diferente, mas como mais um recurso para turbinar, acelerar nosso modo habitual de aprender com a experiência" (TRIPP, 2005, p. 462).

Segundo Tripp (2005), o trabalho com a pesquisa-ação nos permite fazer algo que realizamos naturalmente de um modo melhor:

> - todos nós planejamos nossas ações, mas podemos fazê-lo mais deliberadamente, imaginativamente, e com uma compreensão melhor da situação;
> - todos nós agimos, mas podemos experimentar mais, confiar menos em hábitos estabelecidos, e agir mais responsavelmente;
> - todos nós observamos o que acontece, mas podemos obter mais feedback de outras pessoas diferentes, e podemos fazer isso de maneira mais sistemática;
> - todos nós pensamos sobre o que aconteceu, mas também podemos melhorar nossa reflexão, questionar nossas ideias sobre o que é importante e ir mais fundo e mais criticamente nas coisas;
> - todos nós aprendemos com a experiência, mas podemos também registrar o que aprendemos a fim de esclarecê-lo, disseminá-lo entre os colegas e acrescentá-lo ao estoque de conhecimento profissional sobre a docência; (Tripp, 1996 apud Tripp, 2005, p. 462).

Para Tripp (2005) realizaremos verdadeiras melhorias em nossa prática profissional e aprenderemos muito mais a respeito dela quando realizarmos melhor os cinco pontos apresentados acima.

Corroborando com essa perspectiva, Geraldi (2010) em seu texto *A aula como acontecimento* destaca o método da pesquisa-ação como uma aposta que pode contribuir para uma importante transformação na construção da identidade do professor atual. Para Geraldi (2010):

> Se apostarmos – como gostaria de apostar – que a identidade profissional do professor é definida pela estrutura global da sociedade, mas seu exercício profissional é também força propulsora de transformações talvez possamos apontar para a inversão da flecha na relação do professor e alunos com a herança cultural como ponto de flexão nesta construção identitária. Esta inversão vem sendo indicada por noções como a de professor reflexivo, pelas ações de professor pesquisador, pela defesa da pesquisa-ação como forma de estar na sala de aula de todo professor, pelas parcerias construídas nas investigações participantes, etc. (GERALDI, 2010, p. 92-93).

Para o autor, as respostas para as perguntas já estão disponíveis e aprender não é se tornar um depósito de perguntas dadas. Saber é ser capaz de compreender problemas, formular perguntas e saber caminhos para construir respostas. Dessa forma, nessa perspectiva

de ensino ocorre uma transformação entre os integrantes da tríade: professor, aluno e conhecimento. É necessário que cada sujeito – professores e alunos se tornem autores, refletindo sobre o seu vivido, escrevendo seus textos e estabelecendo novas relações com o já produzido. Assim, Geraldi (2010) nos aponta que:

> O professor do futuro, a nova identidade a ser construída, não é a do sujeito que tem as respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas. O ensino do futuro não estará lastreado nas respostas, mas nas perguntas. Aprender a formulá-las é essencial (GERALDI, 2010, p. 96).

Nessa perspectiva, o ensino passa a ser repensado como um projeto voltado para as questões vividas pelos estudantes, principalmente em suas experiências fora da escola, com o objetivo de que eles possam compreender, refletir e buscar caminhos necessários para a expansão da própria vida. Assim "Um projeto de trabalho compactuado com o grupo de alunos torna-se o fulcro do planejamento global" (GERALDI, 2010, p. 101).

Dessa forma, as experiências vividas tornam-se a base da aprendizagem e passam a conduzir os processos de ensino. O ensino tratado nessa perspectiva assume como lema que "vivemos aprendendo" sem deixar de lado os conhecimentos da herança cultural, que construíram a identidade profissional dos professores ao longo dos tempos. Portanto, para

Geraldi (2010) "Tomar a aula como um acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e da fixidez mórbida do passado" (GERALDI, 2010, p. 100).

A escolha por essa estratégia de pesquisa nos permitiu refletir sobre as práticas escolares vivenciadas pelos estudantes, tendo como base a perspectiva de que o conhecimento é construído em uma relação participativa e dialógica. A pesquisa-ação apresentada nesse trabalho foi centrada em um projeto de leitura já existente na escola, ou seja, um projeto que envolve todos os alunos da escola e que trabalha com o domínio das práticas da linguagem, já que por meio do projeto são desenvolvidas diversas atividades escritas e orais, em um processo participativo, envolvendo toda comunidade escolar.

3.2 APRESENTAÇÃO DO ESTUDO, DO PROJETO *BAÚ DA LEITURA*, DA ESCOLA E DOS PARTICPANTES

Tendo em vista que é dever da escola oportunizar aos estudantes a formação como leitores críticos e que a literatura pode contribuir como uma experiência capaz de gerar

criticidade, acreditamos que uma alternativa para alcançarmos uma tal formação sejam os projetos de leitura inseridos no cotidiano escolar que tenham como objetivo o letramento literário. Como aponta Cosson, "o letramento literário em sala de aula precisa que os alunos usem a escrita para registrar, refletir, responder, atualizar, incorporar e compartilhar a sua experiência de leitura" (COSSON, 2011, p. 288).

Dessa forma, o embrião dessa dissertação surgiu em 2017 quando idealizei um projeto de leitura na escola em que lecionava. Iniciamos o projeto no Dia Nacional do Livro Infantil, dia 18 de Abril, por meio de uma apresentação para toda comunidade escolar, nesse dia, foram realizadas as seguintes atividades: apresentação de uma peça teatral sobre a importância da leitura e também de uma apresentação de dança.

O projeto intitulado Baú da Leitura propicia aos estudantes a dedicação de uma aula por semana para a leitura dos livros que estão em baús. Nessa proposta, cada sala de aula da escola possui seu próprio baú[12], constituindo uma espécie de biblioteca da classe. Segue a foto dos baús:

Figura 1 - Baús

Fonte: acervo da autora.

A escolha das obras foi feita pelos estudantes e por mim. Antes de adquirirmos os livros, realizei uma pesquisa com eles, na qual relataram que não tinham o hábito de frequentar a biblioteca, pois os livros do acervo eram antigos e tinham poucas novidades. Após uma análise no acervo da biblioteca, constatei que o acervo estava defasado, principalmente os livros infanto-juvenis. Assim, pedi para que os alunos apresentassem os livros que gostariam de ler. Após uma análise das escolhas, selecionei os mais adequados ao ambiente escolar, alguns clássicos da literatura em versões adaptadas para HQs e outros

[12] Os baús de madeira foram feitos por meu pai, um marceneiro que não concluiu os estudos, mas que sempre ajudou nas minhas experiências escolares, primeiramente quando eu era aluna, e depois quando comecei a lecionar. Ele cobrou apenas o valor da madeira para produção dos baús e a escola pagou por meio da venda de doces e salgados aos estudantes.

títulos contemporâneos[13]. Importante ressaltar que não tínhamos dinheiro para a compra das obras, então, realizamos uma reunião com toda comunidade escolar e decidimos não comprar dois aparelhos de ar-condicionado para adquirir os livros. Também realizamos uma campanha e todos os professores doaram livros para os baús. Destacamos o registro da turma escolhida para esse estudo que na época, em 2017, frequentava o 7º ano:

Figura 2 - Turma do 7º ano em 2017 durante a aula do projeto *Baú da leitura*

Fonte: acervo da autora.

Por meio do projeto, são desenvolvidas práticas de oralidade, leitura/escuta e produção escrita, como: leitura coletiva, apresentações de seminários dos livros lidos, peças teatrais, gincanas literária, produções escritas de resumos, resenhas, sinopses, reescrita de algumas histórias em forma de desenho – principalmente para os anos iniciais – dentre outras práticas de linguagem. Cada professor desenvolve essas práticas de acordo com as especificidades de seus alunos, levando em consideração a formação leitora e as dificuldades que a turma possui.

Uma das práticas de escrita realizada durante esses anos do projeto foi a produção de sinopses em 2018 pelos alunos participantes dessa pesquisa que frequentavam o oitavo ano. Após a leitura dos livros do baú, os estudantes elaboraram – no suporte de marca página – sinopses dos livros lidos juntamente com a imagem da capa e uma citação do livro. Os marcadores foram entregues aos estudantes das outras turmas e aos funcionários da escola, tendo como objetivo conhecer as obras e instigar a comunidade escolar à leitura das obras do baú. Destaco uma das sinopses produzidas:

[13] Algumas obras que compõem o acervo dos baús: *Malala, a menina que queria ir para escola*, *O Pequeno Príncipe*, *O menino do dedo verde, O diário de Anne Frank, A bolsa amarela.* Outros clássicos adaptados nas versões de HQs como: *Dom Casmurro, Romeu e Julieta, Vinte mil léguas submarinas, O poço e o pêndulo, O coração delator, Frankenstein*, *Nova Califórnia, A cartomante,* dentre outros. Além dos clássicos, também há livros de autores contemporâneos como: *A culpa é das estrelas*, *Os heróis do Olímpio – Box: Diário de um banana*, *Se eu ficar, Theodore Boone-Aprendiz de advogado, Extraordinário, Diário de aventuras da Ellie, Diário de um Zumbi do Minecraft, Box: Hora do espanto,* dentre outros. Meus alunos também iam adorar esse baú!

> *"Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas."(Antoine de Saint-Exupéry)*
>
> *Essa é a história de um menino que viaja para diversos planetas a procura de algo, será que ele conseguirá encontrar o que procura? Embarque nessa viagem junto a ele, que você aprenderá as coisas mais especiais da vida.*
> *(Aluna C – frequentava o 8º ano em 2018)*

O projeto Baú da Leitura inicialmente foi uma experiência que tinha por objetivo promover e incentivar a prática da leitura e da produção escrita no ambiente escolar. No entanto, após minha inserção no mestrado profissional – Profletras, em 2018, com o aprofundamento das leituras e por meio das conversas com meu orientador, começamos a refletir a respeito do projeto, ou seja, a pensar em alternativas para explorá-lo com ações que reforçassem uma cultura de leitura na comunidade escolar e para que o projeto procurasse alcançar um objetivo mais efetivo para os estudantes.

Dessa forma, refletimos a respeito do conceito de juízo de valor estético para que pudéssemos desenvolver ações nas quais os estudantes manifestassem suas opiniões, ou seja, de que forma poderíamos explorar as questões valorativas subjetivas e como alcançar um juízo de valor mais objetivo diante da leitura das obras. Assim, a experiência do projeto de leitura tornou-se a base desta dissertação, que tem como questão norteadora: *Como desenvolver e aprimorar práticas de leitura e escrita com textos literários que visem à formação crítica dos estudantes?*

Sendo assim, a pesquisa-ação desenvolvida nesse trabalho teve como alicerce o projeto citado. Por meio de um dos livros que compõe o baú, *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga, realizamos uma proposta de trabalho com o texto literário, com foco nas práticas de leitura e escrita, utilizando como instrumento para escrita o gênero Diário de Leitura. Após a leitura integral do livro, os estudantes realizaram a produção de resenhas sobre a obra.

A turma escolhida para aplicação da proposta metodológica foi a turma que estava frequentando o 9º ano em 2019, está inserida no projeto Baú da Leitura desde quando o projeto iniciou, são estudantes que participaram de todas as atividades relacionadas ao projeto, por isso a escolha por essa turma e não outra. Também é uma turma bastante curiosa e questionadora, que sempre participa das atividades promovidas pela escola, como as festas juninas, feiras, teatros e apresentações em geral. Os dezesseis estudantes que a compõem foram envolvidos na proposta e todos realizaram as entradas no diário de leitura. Assim, o *corpus* dessa pesquisa é composto pelas produções feitas nos dezesseis diários de leitura dos

estudantes. Esses alunos serão identificados por letras de A a P com o objetivo de manter o sigilo da pesquisa, conforme instruções advindas do Comitê de Ética e Pesquisa.

3.2.1 A escola

Esta pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Educação Básica Professora Eremeta Souza, localizada no distrito de Hercílio Luz, comunidade bicentenária do município de Araranguá - SC. Conta, atualmente, com 140 (cento e quarenta) estudantes matriculados, atende desde o 1º até o 9º ano do Ensino Fundamental e funciona nos turnos matutino e vespertino. Na escola também funciona um pré-escolar que é de responsabilidade do Município de Araranguá, a escola cede apenas as dependências para o funcionamento da turma.

De acordo com Projeto Político da Escola (PPP), a EEB Prof.ª Eremeta Souza, foi fundada em 30 de março de 1920. O acesso ao distrito, partindo do Balneário Morro dos Conventos, começa com a travessia de balsa pelo Rio Araranguá, patrimônio histórico da região, o rio encanta pela cor de suas águas que alternam entre o verde e o azul, de acordo com a ação do vento. É a escola estadual do município mais distante do centro. Localiza-se na zona rural. Considerada uma escola de pequeno porte, atende os alunos das comunidades circunvizinhas, de nível socioeconômico baixo, filhos de agricultores, pescadores e aposentados e de escolas isoladas com realidades educacionais diferentes. Alguns alunos originam-se de famílias que possuem valores morais bastante conservadores, por falta de acesso aos estudos e aos bens culturais, tendo como fonte de informação apenas a televisão, pois em lugares mais afastados o acesso à internet é difícil. A maioria dos alunos ajuda os pais na agricultura.

No ano de 2020, a escola completou cem anos de existência. De acordo com dados do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), inicialmente a escola tinha o nome de Escola Mista Núcleo Hercílio Luz, criada pelo Decreto nº 1.348, de 30/03/1920, da Secretaria de Estado da Educação. Em 27/05/1948 foi transformada em Escolas Reunidas Prof.ª Eremeta Souza, da comunidade de Canjicas, distrito de Maracajá, município de Araranguá.

Um dado importante que destacamos é em relação ao nome da escola, como descreve o PPP:

> Quanto ao nome “Professora Eremeta Souza”, Patronesse designada pela Secretaria da Educação, sabe-se que a referida professora denomina-se Emérita Duarte Souza e Silva, uma pessoa muito humilde e que residia na região do Vale do Itajaí. A comunidade de Canjicas (antigo nome) não conheceu Eremeta Souza (PPP, 2019, p. 03).

Na época em que a escola recebeu a indicação para o nome, a comunidade escolar apresentou nomes de professores que lecionaram na escola, como a primeira professora, professores sucessores, ex-alunos, zeladores. No entanto, esses pedidos não foram atendidos pela Secretaria de Educação que indicou uma professora que residia na região do Vale do Itajaí e que a comunidade nunca conheceu.

Segundo a Proposta Político Pedagógica do educandário, sua missão é:

> Propiciar a ação educativa, fundamentada nos princípios da universalização de igualdade de acesso, permanência e aprendizagem dos alunos, viabilizando um espaço cultural de socialização e desenvolvimento do educando no convívio escolar, preparando-os para o exercício, direitos e o cumprimento dos deveres, sinônimo de cidadania (PPP, 2019, p. 06).

A proposta da escola baseia-se numa escola participativa, propiciando o envolvimento dos educadores, funcionário, aluno e pais nas reuniões e eventos promovidos pela escola. Como objetivos pedagógicos, direciona seu trabalho para o atendimento das dificuldades dos alunos com ênfase no processo ensino aprendizagem, o currículo tem por objetivo direcionar caminhos de como trabalhar as diversidades encontradas na sala de aula.

De acordo com o PPP, o foco na melhoria do desempenho dos alunos deve motivar ações conjuntas, planejadas e realizadas para atender toda comunidade escolar, por conta disso, a escola tem como objetivos o trabalho com projetos pedagógicos que oferecem aos estudantes novas oportunidades de alcançar o nível desejado de aprendizagem. Assim:

> A equipe pedagógica elabora projetos pedagógicos que colaborem na realidade do contexto escolar: Projeto Artesanato, Projeto Reciclagem do Lixo, Feira Multidisciplinar Escolar, Projeto Baú da Leitura, Projeto por disciplina e área do conhecimento, pensando nas possibilidades além dos muros da escola, ou seja atingindo a comunidade escolar (PPP, 2019, p. 08).

Em sua estrutura física, a instituição conta com seis salas de aula, uma sala ambiente improvisada para atendimento AEE, banheiros masculino e feminino, refeitório, recreio coberto para atividades de recreação e culturais, cozinha com depósito para alimentação escolar, sala dos professores, almoxarifado (arquivo passivo da escola), laboratório de informática (que encontra-se desativado há anos por falta de professor) sala de leitura (que funciona também como sala de orientação pedagógica), sala de direção e secretaria.

De acordo com o PPP, a reforma e ampliação do prédio escolar foram concluídas em fevereiro de 2010, portanto, a escola encontra-se em bom estado de conservação. Para o atendimento das normas de acessibilidade, foram construídas rampas nas salas de aula e na parte externa. Foram colocados piso tátil, corrimão nas passarelas, aquisição de carteira e mesas para inclusão das pessoas com deficiência. A escola também possui um ginásio de

esportes, que não estava em funcionamento (interditado por problemas na quadra) até o fechamento desse trabalho.

No tocante aos recursos humanos, integram a equipe diretiva: uma gestora e uma orientadora pedagógica. Quatorze docentes fazem parte da estrutura pedagógica, a área administrava conta com uma secretária. As duas serventes que fazem a limpeza do prédio são contratadas pela APP (Associação de Pais e Professores da Escola) e a única merendeira da escola é funcionária da Empresa Risotolândia.

A escolha por realizar a pesquisa neste educandário deu-se pelo modo como a equipe escolar apoiou e abraçou o projeto *Baú da Leitura*, todos participaram e contribuíram para a efetivação do projeto. Sabemos que para um projeto sair do papel é necessário a união e a participação de muitas pessoas, pois ninguém consegue sozinho. Também por ser professora efetiva de Língua Portuguesa de todas as turmas do Ensino Fundamental II desde 2017, e assim acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, conhecendo as dificuldades e diversidades existentes. Além da sala de aula, a professora pesquisadora fazia parte do Conselho Deliberativo e da APP, além de participar ativamente de todas as atividades promovidas pela escola.

3.2.2 Os alunos

Essa pesquisa foi desenvolvida com os alunos regularmente matriculados no 9º (nono) ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. A turma escolhida para aplicação da proposta metodológica já participava do projeto Baú da Leitura há dois anos. Composta por 16 (dezesseis) alunos, 08 (oito) meninas e 08 (oito) meninos, tem como característica principal o envolvimento da maioria dos alunos nas atividades promovidas pela escola, como: participação dos projetos, feiras, organização das festas juninas, desfile de 07 (sete) de Setembro (em que a maioria da turma é responsável pela fanfarra). Trata-se, então, de uma turma bastante comprometida e responsável, um dos motivos pela escolha para aplicação da presente pesquisa.

Outra razão para escolha da turma foi a observação realizada pela docente a respeito da necessidade de propor um trabalho direcionado a alguns conceitos em relação aos quais os estudantes apresentavam dificuldades, como expor suas opiniões a respeito de alguns assuntos. Em diversas situações em sala de aula a docente percebeu que os estudantes não sabiam como se posicionar, apresentavam dificuldade em formular argumentos coerentes ou não tinham opinião alguma sobre as questões polêmicas que muitas vezes eram abordadas

como: a posição da mulher na sociedade, o machismo, as relações familiares, os conflitos entre os mais velhos, dentre outros.

Todas as questões apontadas eram relacionadas à visão que os estudantes tinham de acordo com suas vivências. Por exemplo: por se tratar de uma comunidade pequena e com pouco acesso à informação e a escolaridade, muitas meninas param de estudar no 9º ano e já constroem suas famílias; com os meninos a situação também não é diferente, pois eles acabam parando de estudar para ajudar os pais. Durante muitas aulas, a professora pesquisadora escutou relatos de muitos estudantes, dizendo que gostavam de ir para escola para não trabalhar, pois no ambiente escolar não precisavam fazer os serviços pesados exigidos pelos pais.

Encontramos, portanto, na obra *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga, uma possibilidade para trabalhar com esses alunos alguns temas frequentemente debatidos em sala de aula, também se trata de um livro que trata de vontades e oferece aos leitores a oportunidade de compreender melhor suas realidades, já que o enredo do livro pode provocar uma identificação. Assim, a proximidade entre os estudantes e a obra poderia ocorrer.

Em relação à leitura, a maioria da turma relata que não possui o hábito de ler, o único momento que realizam essa atividade é na escola e que tiveram contato com os livros de literatura pela primeira vez no ambiente escolar, pois os pais não têm o costume de ler e na maioria dos casos não têm condições de comprar livros, tendo necessidades mais urgentes como alimentação e moradia. O uso da tecnologia é uma crescente entre alguns alunos, no entanto, muitos não possuem celular e relatam que no tempo fora da escola, além de auxiliar nos afazeres domésticos, gostam de jogar futebol, andar de bicicleta e participar das festinhas que normalmente acontecem nas casas da comunidade.

A comunidade de Ilhas é a mais citada entre as atividades de lazer da maioria dos estudantes, por se tratar de um lugar turístico no qual o rio Araranguá encontra o mar. Lá, os estudantes relatam passar os finais de semana, nadando, brincando e praticando esportes com amigos e com seus familiares.

Tendo em vista o contexto apresentado, os participantes da pesquisa representam um recorte do público que frequenta as escolas públicas, assim, as ações propostas nesse estudo possibilitaram oportunidades únicas de acesso à leitura literária. Assim, os conhecimentos adquiridos durante a participação nessa pesquisa-ação buscaram contribuir de forma significativa na vida desses estudantes, possibilitando a ampliação de suas visões de mundo e sociedade e ajudando no modo como lidam com suas dificuldades, conforme veremos nos registros realizados no diário de leitura, durante as etapas da pesquisa.

3.2.3 A professora pesquisadora: uma leitora em constante construção

Minha história com o mundo das palavras começou cedo, aprendi a ler e a escrever com meu primo João Batista Gonçalves Cordeiro – in memoriam[14]. Morávamos próximos um do outro. Quando ele nasceu eu tinha três anos, desde então, meu lugar preferido era a casa de minha tia. Passei minha infância e pré-adolescência na companhia de João. Juntos, aprendemos a ler e a escrever, nossas brincadeiras de criança tinham sempre as letras do alfabeto, recordo-me de brincar no chão da sala junto com ele, juntando as letras para formar as palavras; depois, brincávamos de decorar as capitais dos países e os presidentes do Brasil. Nossa grande incentivadora e patrocinadora foi uma das irmãs de João, que era professora e morava em Porto Alegre. Esperávamos ansiosos por suas visitas com suas malas cheia de livros, enciclopédias, dicionários, alfabeto colorido, enfim, a visita da Dada – como era carinhosamente chamada, era uma festa.

Assim, em 1989, com sei anos, iniciei minha vida escolar, no entanto, ao chegar na escola e ver a professora ensinando as letras do alfabeto fiquei extremamente decepcionada, não tinha paciência para as aulas, eu queria mais, queria saber mais, conhecer mais coisas, mas o sistema era assim, tive que me acostumar e me adequar, não fui uma estudante peralta, era comportada e tirava notas boas, mas tinha preguiça de ir para aula, hoje entendo o porquê.

Mesmo sabendo ler e escrever desde muito cedo, não me recordo qual o primeiro livro de literatura que li, lembro-me que gostava das histórias em quadrinhos da turma da Mônica. Meus pais não tinham condições de comprar livros, os que tínhamos em casa eram revistas doadas, livros de crochê que tinham pequenas histórias, almanaques que ganhávamos e alguns livros de Sidney Sheldon que minha mãe ganhava, mas que nós não podíamos ler, pois eram livros de adulto.

Neste cenário em que cresci, tive outra grande incentivadora, minha irmã mais velha, uma mulher além de seu tempo que quebrou todos os paradigmas para as garotas de sua época que tinham um único propósito: casar e ter filhos. Mas minha irmã Íris não queria isso, e parecia saber desde sempre o que queria, estudou e foi a primeira filha a fazer faculdade.

Nas mãos de minha irmã mais velha que tenho a primeira recordação de alguém lendo um livro, lembro-me nitidamente da capa com círculos e alguns balões de pessoas falando, mais tarde, quando já sabia ler e escrever, descobri que o livro era *O Corpo Fala* de

[14] Em decorrência de uma doença muscular, Distrofia Muscular de Duchenne, João Batista parou de caminhar aos oito anos, passou a vida numa cadeira de rodas e faleceu por complicações da distrofia, com vinte anos de idade.

Pierre Weil e Roland Tompakow. Logo depois, na pré-adolescência, minha irmã foi quem me emprestou um livro sobre gravidez na adolescência, com muitas explicações, figuras e informações sobre a fase de transformação que eu estava vivendo.

Durante toda minha educação básica, não tive professoras de Língua Portuguesa apaixonadas por leitura. Isso é muito triste. A recordação que tenho das aulas de Língua Portuguesa são quadros cheios de frases aleatórias, fora de todos os contextos e marcados por análises morfossintáticas. Nas tão esperadas aulas de literatura no Ensino Médio, a preocupação era saber as características das escolas literárias, tudo muito decepcionante para mim, que já gostava muito de ler.

Dessa forma, tornei-me uma leitora autônoma, fiz minha carteirinha na biblioteca da escola e lá conheci uma professora de História que amava ler, a professora Andreia - que nunca me deu aula – ela cuidava da biblioteca e era apaixonada por livros, a empatia foi imediata. Assim, li os clássicos da literatura durante o Ensino Médio e depois reli alguns na época da faculdade.

Percebi cedo que se dependesse da escola para ler literatura, isso não iria acontecer. Acredito que essa é uma de minhas motivações enquanto professora de Língua Portuguesa: meu desejo sempre foi fazer com que meus alunos não tivessem as mesmas decepções que tive no ambiente escolar, por isso, desde meu primeiro ano lecionando, sempre tive como objetivo principal incentivar o gosto pela leitura.

A escolha pelo curso de Letras foi o caminho que escolhi seguir com o objetivo de contribuir para a transformação do ambiente escolar, sempre gostei do mundo das palavras e na faculdade tive a certeza que estava no lugar certo, lá conheci muitos mestres, professores excepcionais, que marcaram minha vida, no entanto, um professor teve um papel fundamental na minha formação docente, o Prof Dr. Celdon Fritzen. Talvez ele não saiba o quanto marcou minha vida acadêmica. No entanto, foi a primeira vez que tive aula com alguém que amava literatura. Lembro-me que seus olhos brilhavam falando das histórias de Dom Quixote e seu fiel escudeiro Sancho Pança e tantos outros livros. Por uma coincidência do destino, o reencontrei no mestrado e hoje tenho o privilégio de tê-lo como orientador deste trabalho.

Tornei-me uma amante dos livros, sou apaixonada por livrarias e bibliotecas, compro mais livro do que consigo ler e provavelmente não terei tempo de ler todos os livros que gostaria nesta vida. Os livros são uma companhia para os momentos solitários e também para os momentos de lazer. Viajar nas histórias, imaginar as personagens, os lugares, me emocionar, rir, ficar com raiva, são muitos sentimentos provocados pela leitura. Também faço

parte de um clube de livros, a TAG[15] livros, que me proporciona todos os meses uma experiência literária incrível. Assim como a TAG, existem outros clubes de leitores como fóruns, rodas de conversa, grupos de leitores, todas alternativas importantes para que possamos nos aproximar do mundo dos livros.

Assim, por acreditar no poder transformador da leitura, procuro levar essa paixão pelos livros para meus alunos, não é uma tarefa fácil, pois esse incentivo não depende somente da escola, são muitos os fatores que influenciam no despertar do gosto pela leitura, mas sou esperançosa. A Pollyanna[16] que habita em mim acredita que a escola atualmente caminha para um futuro melhor, com mais oportunidades e com mais interesse em proporcionar o contato dos alunos com o mundo da literatura.

3.3 DIRETRIZES PARA GERAÇÃO DOS DADOS

Nesta seção, tratamos dos procedimentos aplicados na geração dos dados, como também dos instrumentos utilizados em sua elaboração. Como apresentado anteriormente, os participantes da pesquisa estavam envolvidos no projeto Baú da Leitura; dessa forma, o caminho percorrido até o início da leitura da obra *A Bolsa Amarela* teve início a partir das vivências dos alunos inerentes ao projeto de leitura que já havia na escola, tendo em vista que os estudantes já participavam do projeto há dois anos. Os conceitos debatidos anteriormente foram selecionados como norteadores para o trabalho. O conceito de juízo de valor foi pensado partindo inicialmente de como os alunos poderiam expressar suas impressões sobre a leitura do livro *A Bolsa Amarela* e de que forma essas impressões que primeiramente seriam mais subjetivas se transformariam em juízos de valor objetivos.

Dessa forma, desenhamos um planejamento para a leitura da obra que teve como base os estudos de Rildo Cosson (2018) a respeito da sequência básica. Os dois primeiros passos propostos por Cosson foram realizados: motivação e introdução. No entanto, outras atividades foram realizadas no decorrer da trajetória de leitura. A leitura do livro foi feita de forma gradativa e dinâmica, tendo como instrumento de registro o diário de leitura, uma ferramenta utilizada para uma leitura crítica do texto, auxiliando os estudantes a terem uma atitude de leitores ativos.

[15] Um clube de assinatura de livros que envia a cada mês um livro surpresa juntamente com um mimo literário.
[16] Referência à protagonista do livro infanto-juvenil de Elianor H. Porter, que conta a história de Pollyanna, uma menina que sempre tenta ver o lado bom das coisas, mesmo quando tudo parece impossível.

O acesso à obra foi feito de forma gradual, os alunos recebiam o capítulo para leitura apenas no momento na aula. Para isso, a professora tirou cópias com recursos próprios, pois na escola havia apenas um exemplar do livro A Bolsa Amarela. A leitura do livro foi feita nas aulas de Língua Portuguesa no segundo semestre de 2019. Durante esse período, o projeto de leitura Baú da Leitura continuou acontecendo na escola, assim, os estudantes liam também outros livros do Baú nas aulas alternadas, uma vez por semana, conforme calendário do projeto apresentado no apêndice A.

O itinerário de leitura do livro *A Bolsa Amarela* seguiu os seguintes passos: (I) motivação: realizada por meio de uma dinâmica, na qual os estudantes foram convidados a pensar sobre o tema vontades; (II) introdução: apresentação breve da obra; (III) leitura do primeiro capítulo feita pela professora com o objetivo de facilitar a compreensão do livro; (IV) leitura do segundo, terceiro e quarto capítulos fora da sala, realizada no pátio da escola, debaixo de uma árvore, leitura feita de forma coletiva, iniciando pela professora e depois cada estudante leu um pouco da história; (V) leitura do quinto capítulo feita em sala de forma silenciosa; (VI) os últimos cinco capítulos foram lidos em casa; (VII) compartilhamento oral da leitura.

Após cada etapa de leitura, os estudantes realizavam as entradas nos diários de leitura – caderno que foi distribuído aos alunos. Tomamos o gênero diário de leituras como um importante instrumento para desenvolver práticas de leitura e escrita no ambiente escolar. Como aponta Cosson (2018), o diário de leituras é um registro das impressões do leitor no decorrer da leitura de uma obra, podendo representar vários recursos que constituem a leitura como um diálogo registrado entre leitor e texto. Com o objetivo de sistematizar a proposta, foi proposto aos estudantes que realizassem as anotações nos diários seguindo as orientações adaptadas do texto de Machado (2005):

- ✓ Escrever o que mais chamou a atenção entre tudo que foi lido;
- ✓ Apresentar suas impressões, dúvidas, questionamentos, discordâncias, se posicionando diante do que leram;
- ✓ Citar em que o texto lido ajudou na sua aprendizagem, para mudanças em sua prática de leitura e prática de escrita;
- ✓ Relacionar alguma informação lida com suas experiências pessoais e com outras leituras já realizadas; (por exemplo, escrever se teve durante a infância algum presente que marcou sua infância, como a bolsa amarela da personagem Raquel)

Na próxima subseção, detalharemos as etapas acima, apontando o modo como as aulas de leitura aconteceram.

3.3.1 As etapas de leitura do livro *A Bolsa Amarela*

A primeira etapa de leitura foi a motivação, com os alunos sentados em círculo, foi feita a distribuição de um pedaço de cartolina para cada um, eles foram orientados a escrever na cartolina um desejo que gostariam de realizar, uma grande vontade. Após a produção, eles trocaram entre si os pedaços de cartolina e cada aluno fez a leitura do desejo de seu colega. Nesse momento, foi realizada uma conversa sobre desejos, dentre os principais desejos descritos pelos alunos, a família estava sempre em primeiro lugar. Alguns relataram que gostariam de continuar os estudos; outros, de ter uma profissão para poder ajudar a família a obter uma vida melhor. Para finalizar, foi feita uma introdução sobre o livro *A bolsa amarela*. Uma apresentação breve, enfatizando a importância da autora e justificando a escolha pela qualidade do texto, os alunos ficaram bastante curiosos, demonstrando bastante interesse em iniciar a leitura.

Na próxima aula, iniciamos a leitura do primeiro capítulo, As vontades, cada aluno recebeu da professora uma cópia apenas do primeiro capítulo. Eu fiz a leitura; quando solicitei para que um aluno continuasse, eles perguntaram se eu podia continuar, pois estavam entendendo melhor. Assim, realizei a leitura do capítulo todo. Após a leitura, os alunos indagaram sobre as personagens criadas pela narradora, com quem ela trocava cartas, queriam saber o porquê das cartas e não entenderam como esses personagens que na verdade eram fruto da imaginação de Raquel respondiam as cartas. Realizamos um debate e propus para que eles escrevessem no diário de leitura uma carta para Raquel, dando-lhe sugestões e incentivos para personagem.

No próximo encontro realizamos a leitura do segundo, terceiro e quarto capítulos, que foi feita fora da sala de aula. No entanto, os alunos não saíram do ambiente escolar. A classe, juntamente com a professora, dirigiu-se para uma área mais aberta da escola, que fica longe das salas de aula e possui bastante natureza, um ambiente bem silencioso com condições que favoreceram a leitura ao ar livre. A professora iniciou a leitura em voz alta. Posteriormente, os alunos continuaram, apenas aqueles estudantes que estavam dispostos a ler. Foi uma atividade bastante prazerosa, na volta para sala, vários alunos comentaram que queriam mais aulas de leitura assim, fora de sala. Ao retornarem para sala, os alunos realizaram a segunda entrada no diário de leitura, de acordo com as orientações apontadas. Conforme registro fotográfico feito pela professora:

Figura 3 – Alunos escrevendo nos diários de leitura.

Fonte: a autora.

Figura 4 – Alunos escrevendo nos diários de leitura.

Fonte: a autora

Figura 5 – Turma escrevendo nos diários de leitura.

Fonte: a autora

Na outra semana, continuamos com a leitura, dessa vez, do quinto capítulo, que foi feita em sala. Nesse dia, iniciei a leitura do capítulo, posteriormente, a proposta foi de uma leitura silenciosa e individual. No entanto, um fato importante relacionado a essa aula foi o modo como os alunos estavam empolgados com a história, pois comentavam entre eles o que iria acontecer com a personagem do galo Terrível. A leitura silenciosa e individual aconteceu de forma tranquila, os alunos estavam tão concentrados que ocorreu uma situação muito peculiar: uma professora de outra turma interrompeu a aula de leitura, pedindo para entregar um documento a uma aluna da classe. Nesse momento, todos olharam para a docente com uma expressão de aborrecimento: eles estavam tão imersos na leitura que reclamaram da interrupção. Nesse dia, os alunos levaram os diários de leitura para casa, para realizar as anotações.

A leitura dos últimos cinco capítulos foi realizada em casa, a ideia foi apresentada pelos alunos, pois eles queriam terminar o livro. Sendo assim, eles levaram as cópias dos últimos capítulos, com a tarefa de terminar a leitura até a próxima semana.

Após a finalização do livro foi realizada uma conversa sobre a leitura integral da obra, uma socialização, um momento de bastante troca ocorreu entre os estudantes e a professora, pois cada um apontou algo que considerou importante na leitura feita e a professora auxiliou na explicação de algumas dúvidas. Após esse momento, os estudantes realizaram a última entrada no diário, apontando uma opinião final sobre a leitura, se gostaram ou não.

3.3.2 A elaboração das resenhas do livro *A Bolsa Amarela*

A apresentação do gênero resenha foi feita para os alunos por meio da leitura de duas resenhas publicadas em Blogs sobre o livro *A bolsa amarela*. A primeira da vlogueira Aline Beloni, a outra resenha de Ju Spohr, ambas estão no anexo 1. Após a leitura, foi feita uma discussão sobre o gênero, duas questões sobre foram escritas na lousa: "O que é uma resenha? "e "Quais são as duas características necessárias para que se considere que um texto é uma resenha?". Após a discussão e explicação pela professora das questões, os estudantes destacaram nas resenhas lidas a parte do resumo da história e a opinião das resenhistas. Para finalizar, os estudantes realizaram uma atividade extraclasse, na qual eles pesquisaram outras resenhas em blogs, jornais ou revistas com o objetivo de destacar o resumo do objeto resenhado e a opinião do resenhista.

Na outra aula, os estudantes apresentaram as resenhas pesquisadas em uma socialização para turma – todas resenhas de filmes. Em uma atividade coletiva, realizamos a análise das características, destacando e discutindo as partes dos textos em que apareciam a descrição dos filmes e as partes opinativas do resenhista. Posteriormente, os estudantes voltaram aos diários de leitura e releram as anotações feitas, sublinhando as dúvidas sobre o texto e pontos que chamaram atenção. Após essa releitura, eles trocaram as suas experiências de produção do diário com os colegas. Feita essa atividade compartilhada, iniciaram a produção da primeira versão das resenhas, utilizando os diários de leitura para auxiliar, para relembrar o livro lido e as anotações que haviam feito. Essa atividade teve como base as orientações adaptadas de Machado (2004):

- Ler os trechos do diário que deseja compartilhar com os colegas e professora;

- Ouvir a leitura dos trechos dos diários escritos por seus colegas e anotar o que julgar interessante e que poderá também utilizar na parte crítica de sua resenha;

Após essa atividade compartilhada, eles iniciaram a produção da primeira versão das resenhas utilizando os diários de leitura para auxiliar, para relembrar o livro lido, conforme registro:

Figura 6 – Aluna relendo o diário de leitura para produção da resenha.

Fonte: a autora

Figura 7 – Aluno relendo o diário de leitura para produção da resenha.

Fonte: a autora

Posteriormente, as resenhas foram corrigidas – com destaque para os desvios gramaticais e de coerência textual – e entregues aos estudantes. Os estudantes refizeram os textos com mais atenção, voltaram aos diários para reler as opiniões que haviam anotado, esse retorno mostrou o quanto um segundo olhar, mais atento e mais curioso funciona como um importante instrumento para as atividades de reescrita.

Partindo do exposto, os dados gerados para compor a investigação, foram: os debates e as rodas de conversa entre alunos e professores sobre a leitura do livro, os registros fotográficos, as anotações e registros da professora, as produções feitas nos diários de leitura e as resenhas produzidas pelos estudantes quando finalizaram o livro *A Bolsa Amarela*.

No intuito de uma delimitação coerente com os objetivos da pesquisa, optamos por realizar um recorte e dar evidencia a dois instrumentos: o diário de leituras e a resenha. Postas essas considerações, descrevemos, a seguir, a escolha pelo livro *A Bolsa Amarela* e posteriormente os principais instrumentos elencados como base analítica.

3.3.3 A escolha do livro *A Bolsa Amarela*

A presente proposta sugere a leitura da novela *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga. A razão pela escolha do livro, num primeiro momento, teve como objetivo encontrar uma adesão mais fácil dos estudantes, por se tratar de uma estória que trata de vontades, uma obra que oferece aos leitores a oportunidade de compreender melhor suas realidades, já que o enredo pode provocar uma identificação, a proximidade entre leitor e a obra podendo ocorrer.

O valor literário da obra tem relação com as dimensões do imaginário já que a protagonista da estória usa a imaginação para fugir de sua realidade. O enredo é formado pelo mundo real vivido pela personagem Raquel e o imaginário que ela inventa para poder ser o que ela gostaria. Nesse mundo ideal ela não é criticada e suas vontades são respeitadas. Dessa forma, a ficção torna-se um lugar de problematização da realidade.

As obras de Bojunga se encaixam no realismo maravilhoso ou fantástico, no qual os limites entre a realidade e a fantasia se misturam, contribuindo para que os estudantes tenham uma experiência diferenciada de leitura. Com uma linguagem coloquial, no entanto, figuras de linguagem como metáforas, eufemismos e hipérboles também aparecem em suas obras, tornando os enredos cheios de simbologia e enriquecendo a linguagem.

As questões abordadas no livro escolhido podem contribuir para formação de sujeitos críticos e conscientes, tendo em vista que a autora aborda questões polêmicas como: empoderamento feminino, a invisibilidade da criança na sociedade, as relações de poder existentes, entre outras questões. No entanto, o livro não apresenta valor didático e nem moralizante, os temas sociais são vinculados ao lúdico e ao estético com o objetivo de provocar uma reflexão crítica e incentivar os leitores na construção de uma sociedade mais justa, combatendo todas as formas de preconceito e violência.

A Bolsa Amarela trata de temas atemporais, como: sonhos, desejos, medos, amizade, esperança, dentre outros. A criança, Raquel, é a personagem principal e narradora da obra. Dessa forma, o leitor pode se identificar com a personagem, pois este vê-se representado na história, encontrando assim uma ligação, uma relação, como aponta Zilberman (1984), “O leitor encontra um elo de ligação visível com o texto, vendo-se representado no âmbito ficcional” (p. 87). Essa identificação pode proporcionar ao leitor uma melhor interpretação do seu mundo, de sua realidade, cumprindo a função catártica da literatura.

O maior conflito enfrentado pela personagem Raquel é a relação com o mundo adulto, relação que é representada de forma bastante realista: a superioridade dos adultos frente à criança fica evidente. As relações da personagem Raquel com sua família são

marcadas pela distância e pela falta de cuidado. Ela se sente sozinha, pois ninguém conversa com ela, ninguém em sua casa dá atenção para as coisas de que ela fala, como fica evidente no início do livro, na primeira carta que Raquel escreve para André: “Ando querendo bater papo. Mas ninguém tá a fim. Eles dizem que não têm tempo. Mas ficam vendo televisão. Queria contar minha vida. Dá pé?” (BOJUNGA, 2018, p. 10). Raquel quer desabafar, contar sobre seus sonhos, sobre suas vontades, quer um amigo, mas não encontra em sua própria família o que tanto gostaria.

Esse conflito presente na obra é bastante comum na vida de crianças e adolescentes. Não raro, presenciamos em sala de aula histórias de alunos e alunas que são abandonados por suas famílias, que não interagem com as pessoas mais próximas. O reflexo dessa realidade é percebido em sala de aula, nas dificuldades de interação e consequentemente na aprendizagem desses estudantes. Assim, a temática da obra dialoga com a realidade de muitos estudantes, auxiliando-os na compreensão de seus problemas.

Dessa forma, o presente estudo pretendeu explorar esses e outros fatores presentes na obra, com o objetivo de propor uma experiência de leitura literária diferenciada, com o objetivo de desenvolver uma formação leitora crítica e reflexiva.

3.3.4 Os gêneros do discurso: diário de leituras e resenhas

Adotamos nesse estudo a perspectiva bakhtiniana a respeito dos gêneros do discurso. Tendo em vista que a presente pesquisa adotou como ferramenta de ensino aprendizagem os gêneros diário de leituras e resenhas, faz-se necessário uma pequena introdução sobre o conceito de gêneros diante da perspectiva assumida.

Bakhtin aborda o conceito de gêneros do discurso tendo como enfoque os enunciados que são proferidos pelos sujeitos em uma determinada esfera da atividade humana. Assim, na perspectiva bakhtiniana: “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 261)

Dessa forma, o estudo e a compreensão da natureza desses enunciados como unidade real da comunicação discursiva torna-se indispensável quando trabalhamos com os gêneros do discurso como objeto de ensino-aprendizagem na esfera escolar, fazendo com que os alunos possam ir além dos aspectos estruturais da língua e possam compreender os textos que fazem parte de seu cotidiano, como enunciados concretos e únicos, que possuem uma finalidade, um

destinatário, um suporte e dialogam com outros enunciados formando assim um elo na comunicação discursiva.

De acordo com Bakhtin, "[...]cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso." (BAKHTIN, 2011[1979], p. 262). Por meio da compreensão que os gêneros possuem um direcionamento e um endereçamento, que fazem parte da realidade concreta dos alunos, o trabalho com a produção de textos em sala de aula ganha um novo significado, mais eficaz, pois os alunos compreendem a situação discursiva que o gênero pertence e assim conseguem produzir textos com critérios definidos, dessa forma, a produção textual torna-se relevante para o aluno.

Quanto melhor o domínio dos estudantes em relação aos gêneros, melhor eles podem interagir nas diferentes situações de comunicação existente, na apresentação de um seminário, em uma entrevista de emprego, em uma conversa informal, enfim, em todos os campos da atividade humana.

Nessa perspectiva, adotamos os diários de leituras e as resenhas como instrumentos de ensino e aprendizagem na proposta apresentada. O uso dos diários pode ser um instrumento eficaz para ajudar no desenvolvimento da escrita dos estudantes, por meio da reflexão sobre sua própria escrita. Entenda-se por diários de leitura "uma prática social bastante desenvolvida por um número muito significativo de escritores, filósofos e cientistas, que não se cansam de elencar as vantagens de sua utilização para o desenvolvimento de sua escrita, de seu trabalho intelectual, de seu desenvolvimento pessoal" (MACHADO, 2005, p. 64). Sob essa perspectiva, os diários podem contribuir para o desenvolvimento da crítica e da autocrítica e para organização e preparação de um produto final também por parte de nossos estudantes.

De acordo com a autora, os diários de leitura são textos produzidos pelos leitores de um livro, que têm por objetivo o diálogo com o autor em uma conversa reflexiva, entre ambos mas também do leitor consigo. Assim, a produção dos diários de leitura é caracterizada pelas relações dialógicas existentes nesse tipo de interação discursiva. Para Machado, o diário de leitura: "leva os alunos a desenvolverem, por meio da escrita, diferentes operações de linguagem que leitores maduros naturalmente realizam, quando se encontram em situação de leitura" (MACHADO, 2005, p. 65).

Os textos produzidos nos diários de leitura apresentam a compreensão do leitor em relação à leitura feita: questionamentos, avaliações positivas ou negativas de acordo com as experiências pessoais do leitor, relações com outras leituras realizadas, ou seja, diversas

interações podem ser concretizadas pela escrita diarista. Corroborando com essa perspectiva, o gênero diários de leituras é "uma ferramenta muito útil na construção da resenha, pois você pode recuperar o diálogo que estabeleceu com o texto na elaboração da mesma" (MACHADO et. al. 2004, p. 76).

Tendo em vista os objetivos do presente estudo, escolhemos o gênero resenha por ser uma prática de escrita muito utilizada em diferentes atividades escolares, nas escolas de ensino fundamental. Ela é constantemente solicitada aos alunos por professores das mais diversas disciplinas, também é um gênero que pode possibilitar o desenvolvimento da criticidade, já que "uma resenha é um texto que resulta da combinação de uma apresentação com uma apreciação" (COSSON, 2018, p. 124).

Outra característica importante do gênero resenha é a função dialógica, pois o objetivo final de uma resenha é ser compartilhada, como aponta Cosson (2018), ainda que não seja necessariamente um texto persuasivo, a resenha é feita para dar a outro o conhecimento inicial da obra para que possa decidir pela sua leitura ou não. Dessa forma, ela presume um diálogo implícito ou explícito entre o leitor e o futuro leitor daquela obra. Assim, acreditamos que o gênero resenha pode funcionar como um importante instrumento de aprendizagem no ambiente escolar.

Portanto, as atividades propostas nesse estudo com esses dois gêneros podem contribuir para o desenvolvimento e aprimorar práticas de leitura e escrita com o texto literário, ajudando na formação crítica dos participantes da pesquisa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

> Uma visão de mundo, uma conversa, um ponto de vista, uma opinião sempre têm uma expressão verbalizada. Tudo isso é discurso do outro (em forma pessoal ou impessoal), e este não pode deixar de refletir-se no enunciado.
> BAKHTIN, (2011 [1979])

Iniciamos este capítulo relembrando alguns conceitos já mencionados em capítulos anteriores que serão fundamentais para orientar nossa análise. O primeiro deles é o conceito de juízo de valor estético. Nesse aspecto, discorremos inicialmente sobre a concepção filosófica de Immanuel Kant sobre juízo de valor, posteriormente, percorremos o processo de constituição da crítica literária brasileira e, após, debruçamos nossa discussão em um breve percurso histórico sobre a formação crítica dos estudantes na escola brasileira, chegando aos dias atuais. Em uma breve análise nos documentos oficiais que norteiam o ensino brasileiro, evidenciamos que o tratamento com o texto literário sempre ocupou lugar secundário no

ambiente escolar, e que entre a formação crítica e a leitura literária parece haver um hiato, que só será preenchido com propostas de ensino que incluam o texto literário no cotidiano escolar de forma efetiva e com objetivos claros que busquem uma formação leitora crítica.

Acrescido ao conceito apresentado, relacionamos alguns elementos que possibilitam refletir sobre o texto literário em seu caráter dialógico. Nesse sentido, as concepções norteadoras partiram da concepção bakhtiniana da linguagem, a qual aponta a abordagem dialógica do discurso sob a perspectiva do Círculo de Bakhtin. Nesse sentido, abordamos os conceitos de linguagem, enunciado, dialogismo e exotopia. Todos os conceitos bakhtinianos foram basilares para a análise do nosso *corpus*.

Como apontado no capítulo dois, das bases teóricas, os juízos de gosto não estão associados ao interesse sobre o objeto. De acordo com Kant, a faculdade de julgar está relacionada à imaginação, ou seja, ao decidirmos se algo é belo ou não, estamos nos referindo ao sentimento de prazer ou desprazer provocado pela experiência estética. Assim, o juízo de gosto é subjetivo, pois cada sujeito tem seu modo singular de ver e perceber as coisas.

Dessa forma, a leitura de um texto literário pertence ao campo do belo, do prazer desinteressado, como nos aponta Fritzen e Cabral (2011): quando somos tocados por algo que nos comove, esse prazer é subjetivo, mas os juízos que criamos a partir do sentimento relacionado à beleza e que buscam convencer os outros sujeitos podem assumir objetividade, tendo em vista que as obras literárias não apresentam assuntos isolados, sem relação.

Nessa perspectiva, no momento da leitura de uma obra os elementos subjetivos e objetivos se relacionam, pois os juízos de valor que produzimos para dialogar com o outro e convencê-lo de nosso ponto de vista buscam revestir-se de objetividade. Assim, a construção de um leitor crítico ocorre nesse processo do subjetivo para o objetivo: da impressão pessoal ao argumento embasado.

Como vimos na perspectiva kantiana, a faculdade estética do juízo é a introdução de toda a filosofia e atua como uma espécie de preparação para que possamos construir uma concepção antropológica. Assim, a crítica do juízo aponta como objetivo chegar a uma concepção do que é o homem e de que forma o homem se percebe como um ser racional. É por meio da experiência estética que conseguimos nos aperfeiçoar, pois ela permite a passagem do reino da natureza para o plano da liberdade.

Dessa forma, podemos considerar a experiência estética como uma das principais características subjetivas do texto literário, tendo em vista que se trata da capacidade de perceber e refletir sobre algo de acordo com nossa visão de mundo. Por força disso, a perspectiva kantiana nos convida a pensar no julgamento do gosto como um elemento

comunicativo, no qual buscamos compartilhar com outros sujeitos nossas experiências individuais em um processo reflexivo, e pelo qual podemos discutir nossos juízos e ampliar o campo da subjetividade em uma relação não autoritária da experiência estética com o outro, ou seja, colocando-se no lugar no outro.

Para que possamos alcançar de forma efetiva essa experiência é necessário que ocorra um processo de distanciamento do próprio eu, para que se consiga enxergar o outro. Nessa perspectiva, podemos aprender a respeitar e ter mais empatia diante das diferenças, principalmente àquelas que são distantes de nosso meio cultural. Isso nos proporciona o enriquecimento de nossas próprias visões de mundo, pois aprendemos a refletir pontos de vista e julgamentos que são diferentes dos nossos.

Essa perspectiva relaciona-se ao conceito de exotopia apresentado, no qual o outro, por ocupar lugar exterior, possui uma visão que eu não posso ter de mim mesmo. A palavra exotopia é formada etimologicamente pelo prefixo “ex” que significa fora e “topos” que significa lugar. Para Bakhtin (2011[1979]), o movimento exotópico constitui-se primeiramente em uma identificação com o outro, por meio de uma relação empática, na qual percebemos o mundo pelos olhos do outro, para posteriormente voltarmos para nós mesmos e a partir daí completarmos o horizonte do outro com o excedente de visão proporcionado por esse movimento.

Ao tratar desse conceito, refletimos sobre a relação dialógica entre leitor e narrador, nesse caso, a atividade estética ocorre quando o leitor realiza esse movimento exotópico em relação ao seu personagem por meio da identificação que ocorre. Assim, ele se coloca no lugar desse outro com o objetivo de buscar respostas para suas reflexões.

Além das questões expostas, apresentamos a concepção de linguagem apontada pelo Círculo de Bakhtin. Nessa perspectiva, o principal papel da linguagem é a comunicação, que está totalmente relacionada à interação social, às relações dialógicas existentes. Não existe linguagem sem interação, pois todo e qualquer enunciado é sempre dirigido a alguém em uma determinada situação discursiva. Nesse ponto, percorremos o caminho proposto por Bakhtin (2011[1979]) e Bakhtin e Volóchinov (2004 [1929]) para compreensão das tendências fundamentais do pensamento filosófico e linguístico da modernidade.

Nesta pesquisa, buscamos proporcionar uma experiência estética pela leitura literária com o objetivo de motivar os estudantes para uma reflexão e compreensão sobre suas vidas por meio da interação com o outro, proporcionando a construção de uma visão mais empática e crítica sobre o mundo e sobre suas realidades. Dessa forma, realizamos uma ênfase na

construção do juízo crítico de valor por meio da defesa argumentativa do posicionamento estético diante da leitura.

4.1 A TRAJETÓRIA DE LEITURA DO LIVRO *A BOLSA AMARELA*

Conforme abordado no capítulo em que se tratou dos aspectos metodológicos, a motivação para a proposta de leitura do livro *A Bolsa Amarela* partiu inicialmente do projeto de leitura existente na escola. A escolha por essa obra e não outra teve como objetivo tratar de questões relacionadas à vida dos estudantes. Os temas presentes na obra podem contribuir para a formação de leitores mais críticos e conscientes. Dessa forma, buscamos desenvolver uma trajetória de leitura que possibilitasse aos estudantes a manifestação de suas opiniões sobre a leitura da obra, tendo como objetivo a reflexão sobre o conceito de juízo de valor estético. Assim, buscamos explorar as questões valorativas durante a leitura, partindo primeiramente das impressões subjetivas dos estudantes sobre o livro com a finalidade de alcançar depois um juízo de valor mais objetivo.

Nessa perspectiva, buscamos realizar uma trajetória de leitura literária significativa e dialógica, que possibilitasse aos participantes da pesquisa a realização de uma interação com a obra, com as personagens, com o enredo da história e que a partir dessa relação, os estudantes compartilhassem e refletissem com os colegas e a professora sobre essa experiência literária. Por força disso, propomos a prática do diário de leitura como instrumento de ensino e aprendizagem que pode contribuir para a formação subjetiva dos estudantes. Como aponta Muller "[...] conceber uma forma de escrita que é pessoal, mas ao mesmo tempo compartilhada com o grupo, colabora para a constituição subjetiva desses sujeitos" (MULLER, 2016, p. 38).

O planejamento dessa trajetória de leitura seguiu os estudos de Rildo Cosson (2018) sobre letramento literário e a respeito da sequência básica. Contudo, no decorrer da leitura, outras atividades foram realizadas. Assim, a leitura do livro foi feita de forma gradativa e dinâmica, o diário de leitura, como dito, a ferramenta utilizada para uma leitura crítica do texto, auxiliando os estudantes a terem uma atitude de leitores ativos.

Após a realização da leitura integral do livro, os estudantes conheceram o gênero resenha pela leitura de duas resenhas do livro *A Bolsa Amarela* e por meio de atividades relacionadas ao gênero. Posteriormente, os estudantes foram convidados a produzir suas próprias resenhas do livro lido, utilizando as anotações feitas no diário de leitura para auxiliar na produção.

Detalhamos nas subseções seguintes o desdobramento das atividades realizadas, assim como a análise e discussão dos dados desse estudo.

4.1.1 Um recado para personagem para Raquel

A primeira entrada nos diários de leitura foi feita após a leitura do primeiro capítulo As vontades[17]. Terminada a leitura, os alunos indagaram sobre as personagens criadas pela narradora, com quem ela trocava cartas: eles queriam saber o porquê das cartas e não entenderam como esses personagens, que na verdade eram fruto da imaginação de Raquel, respondiam as cartas. Para melhor compreensão da leitura, a professora explicou aos estudantes que o livro misturava ficção com realidade e que em muitos momentos da história a personagem Raquel fugia para o mundo da imaginação.

Na discussão em sala sobre o capítulo, percebi também que os estudantes ficaram preocupados com a situação de Raquel, com o fato de ela não ser ouvida por ninguém de sua família. Percebendo as reações gerada pela leitura do capítulo, propus aos estudantes que escrevessem no diário de leitura uma mensagem para a personagem Raquel, na qual poderiam aconselhar e expor o que estavam sentindo a respeito da situação vivida pela personagem. Destacamos algumas produções:

> *Para: Raquel*
> *Você não deve ligar para o que os outros dizem e deve encontrar um esconderijo melhor para suas cartas e romances assim você ficará em paz e ninguém vai te incomodar e se sentirá feliz (Aluno N).*
>
> *"Raquel"*
> *Sei que sua vida não é fácil, tente ser você mesma seja independente, sim, não é fácil aturar irmã ou irmão deixa eles te criticarem não dá bola (ALUNO F).*

De acordo com Geraldi (2010, p. 98), "existem condições para que a escrita se dê: um sujeito somente escreve quando tem o que dizer, mas não basta ter o que dizer, ele precisa ter razões para dizer o que tem para dizer". Nessa perspectiva, o processo de produção de textos na escola deve acontecer de forma significativa para o estudante, pois a escrita exige uma criação e uma exposição. Assim, quando há um interlocutor diferente do professor, a escrita torna-se mais interessante para os estudantes, pois os objetivos mudam, não é apenas uma produção que o professor vai ler e avaliar.

[17] Nesse capítulo, a personagem Raquel conta ao leitor que possui três vontades: ser menino, ser grande e ser escritora, e que precisa encontrar um lugar para guardar essas vontades. Conta também que a vontade de ser escritora desatou a aparecer e por isso ela começa a escrever cartas para interlocutores imaginários, nessas cartas, Raquel descreve sua família e os problemas existentes, o modo como sente-se solitária e que nunca é ouvida por ninguém.

Notamos o quanto o fato de escrever para alguém diferente da professora incentivou os estudantes, eles ficaram muito empolgados em escrever algo para Raquel, muitos começaram a expressar oralmente, conversando com os colegas e dizendo o que iriam escrever. Essa troca foi muito significativa e pode ter influenciado na produção escrita nos diários de leitura. Assim, reforçamos o conceito bakhtiniano relacionado à interação verbal: "a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação" (BAKHTIN [VOLOCHINOV] 2004[1929] p. 113).

A estrutura dos enunciados produzidos pelos estudantes nos diários de leitura relacionam-se com a situação social vivenciada:

> *Raquel, eu acho que você não deveria esconder essas vontades dos outros porque assim elas vão ficando cada vez maior. Não ligue para a opinião dos outros e nem mesmo para sua família, pois eles não acreditam em você, se você quer ou deseja algo corre atrás só assim conseguirá alcançar seus objetivos (ALUNO P).*

> *Raquel, acho que você não deveria esconder seus desejos dane-se[18] se eles rirem você tem que se aceitar do jeito que é, se pra você é melhor conversar dos seus problemas com alguém imaginário, continua, às vezes é bom, mas acho que deveria fazer amigos de verdade aqueles que você sabe que pode contar, dou esses dois conselhos a você um abraço (ALUNO M).*

Notamos que os estudantes aconselharam a personagem com mensagens positivas de empoderamento, frisando que ela não desistisse de seus sonhos e que não ligasse para a opinião dos outros. O aluno M aponta que a relação com o imaginário pode ser algo positivo, fica implícito em seu texto a mensagem de que ele também já fugiu para o mundo da imaginação; no entanto, ele aconselha também que é necessário fazer amigos de verdade. Tendo em vista que o capítulo falava sobre as vontades da personagem, percebemos o quanto a discussão realizada em sala e os questionamentos feitos sobre o tema foram fatores determinantes para a produção das mensagens para Raquel.

Percebemos que o conceito de exotopia aparece nos recados para a personagem Raquel, a partir do momento que eles saem de si e compreendem o que acontece com a protagonista. Eles criam uma relação empática com a personagem e se colocam no lugar dela para tentar ajudá-la. Essa questão pode ser percebida de forma clara nos excertos:

> *Oii Raquel, eh...você tem uma criatividade extraordinária, e eu concordo com você kkk os adultos são muito complicados nunca nos entendem..., mas eu muitas vezes não ligo e te digo pra fazer o mesmo (ALUNA C).*

> *Raquel,*

[18] Tendo em vista que as produções dos alunos apresentavam alguns desvios gramaticais, resolvemos optar por um processo de adequação ortográfica. Os textos originais podem ser encontrados nos anexos deste trabalho.

> *Eu super te entendo, pois tenho dois irmãos mais velhos e sempre acontece isso de eles rirem, brigarem comigo. E quando eu quero fazer algo sem ninguém saber eu raramente guardo num lugar que ninguém mexa ou acabo jogando fora e fica só na memória e não conto pra ninguém (ALUNA O).*

As relações de poder relacionadas às pessoas mais velhas ficam explícitas nas produções, nas quais o adulto é visto como alguém complicado que não compreende e também não dá importância para os problemas dos adolescentes. Podemos perceber o quanto as relações pessoais dos estudantes são difíceis e conflituosas, no entanto, essa questão não é inerente aos participantes do presente estudo, pois sabemos que a adolescência é uma fase bastante complicada, a qual ocasiona muitas transformações comportamentais que afetam o convício social desses sujeitos.

Acredito que é importante destacar os inúmeros momentos em sala que os alunos desabafaram sobre suas relações familiares, sobre seus conflitos internos, sobre seus medos e inseguranças. Essa relação foi possível pois fui professora de Língua Portuguesa nos quatro anos do Ensino Fundamental, ou seja, nos conhecíamos desde o 6º ano. Dessa forma, vivenciamos juntos muitas experiências que possibilitaram o estabelecimento de uma relação de confiança entre professor e aluno. As conversas com os estudantes sempre estiveram presentes em minha prática docente. O olhar mais humano, mais atento para o aluno enquanto sujeito que sofre, que chega no ambiente escolar com a cabeça cheia de problemas e conflitos é muitas vezes necessário para que possamos estabelecer relações positivas que podem contribuir para a formação desses sujeitos. Desse modo, acreditamos que os recados para Raquel podem ter influência das relações vivenciadas em sala.

Destacamos que a relação dialógica presente entre os estudantes e a personagem Raquel ocorre por meio da identificação, uma vez que os participantes da pesquisa demonstraram passar por situações semelhantes às vividas pela protagonista da história, como as relações entre os adultos apontada anteriormente e também outro tema abordado pela obra: a posição social que os meninos e as meninas ocupam, como fica claro no excerto abaixo:

> *Oi, Raquel*
> *Eu entendo as suas vontades, eu entendo o porquê você queria ser um menino, eu sei o que é querer crescer depressa para parar de ser deixada de lado e ter voz e vez, ter opinião, ser independente, eu sei o que é querer escrever e as pessoas acharem errado ou que isso não é pra você que não faz parte do seu dia-a-dia, que é estranho, eu sei o que é gostar de jogar futebol e não querer as bonecas, eu sei o que é gostar de uma cor diferente, que não rosa e eu acho que você não deve se preocupar mais com o que as pessoas dizem ou pensam sobre você por que você é única, é diferente sim e não tem que se preocupar com isso mais aceitar as diferenças e ser você mesma porque você é única e especial do jeitinho que é não importa o que dizem, seja feliz (ALUNA L).*

Notamos que essa compreensão foi possível porque a estudante saiu de sua posição e se colocou no lugar da personagem Raquel, ou seja, se colocou no lugar do outro e posteriormente voltou ao seu lugar: “eu sei o que é gostar de jogar futebol e não querer as bonecas” (ALUNA L). Esse excedente de visão advindo da leitura proporcionou à estudante uma reflexão sobre si, sobre seus gostos e vontades, como jogar futebol e não querer brincar de bonecas. Percebemos que, como aponta MAGALHÃES JÚNIOR (2010) o excedente de visão que o outro pode me proporcionar é capaz de realizar uma diferença de visão em mim mesmo, tendo em vista que só esse outro sujeito pode no lugar que se encontra, perceber em mim o que não consigo ver. Assim, acreditamos que as questões discutidas no livro escolhido podem deixar marcas na vida desses alunos, provocando um ganho ético e estético diante da leitura, como aponta Rouxel (2013).

O tema do feminismo sempre foi debatido nas aulas de Língua Portuguesa, assim, após a leitura do primeiro capítulo, os estudantes apontaram suas opiniões e reflexões, por meio de um debate sobre o papel social da mulher. Nessa conversa, eles relembraram um trabalho de apresentação feito no ano anterior, sobre as mulheres na literatura, no qual havíamos discutido muitas questões relativas ao tema.

Destacamos que a questão da desigualdade de gênero é um tema bastante polêmico nas escolas atualmente, tendo em vista que estamos vivendo um momento político no qual as questões ideológicas passaram a ser o foco de muitas discussões. Presenciamos notícias por todo país relacionadas à perseguição e ataques aos professores. Por considerar o conteúdo das aulas como “ideológico”, inúmeras prefeituras discutem e algumas já aprovaram projetos de lei que proíbem o uso da palavra “gênero” nas escolas, assim como a discussão a respeito do pronome neutro, ou se a educação sexual deve ser trabalhada nas escolas, e outros temas tão importantes para que possamos construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Nessa perspectiva, acreditamos que a proposta de leitura literária apresentada nesse estudo pode ser considerada um trabalho de resistência, por propor um livro no qual fica claro o posicionamento da autora a respeito da desigualdade de gênero e por trazer essas discussões para o interior de escola em um momento político tão desafiador. Para concluir essa subseção, tomemos as palavras do patrono da educação brasileira, Paulo Freire:

> A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 1987 [1970], p. 44).

Dessa maneira, assumimos o desafio de lutar por uma educação transformadora, que busque a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, sujeitos que tenham voz e que usem essa voz na busca por uma sociedade mais justa e mais igualitária.

Na próxima subseção, debruçaremos nosso olhar para as questões valorativas, os juízos de valor produzidos pelos estudantes nas produções feitas no decorrer da leitura do livro *A Bolsa Amarela*. Buscaremos compreender de que forma as relações dialógicas vividas pelos estudantes durante a leitura contribuíram para a formação desses juízos.

4.1.2 A construção do juízo de valor no decorrer da leitura do livro *A Bolsa Amarela*

As próximas entradas nos diários de leitura foram feitas no decorrer das aulas de leitura. Destacamos que essas entradas no diário eram feitas após as discussões e debates a respeito dos capítulos lidos, de acordo com as orientações apontadas na seção sobre os aspectos metodológicos. O uso do diário de leitura proporcionou aos participantes da pesquisa a realização de exercícios de escrita no qual os estudantes expressaram seus pensamentos e reflexões sobre a leitura. Nessa perspectiva, a produção diarista contribuiu para o conhecimento de si mesmo, como aponta Machado: "a produção do diário, assim, é vista não simplesmente como a expressão do que se pensa, mas como uma forma de descoberta dos próprios pensamentos" (MACHADO, 1998, p. 30).

Nessa subseção buscamos analisar o processo de escrita nos diários de leitura. Tomemos a escrita da aluna C, que aponta em todas as entradas do diário suas impressões diante da leitura. Essas impressões apresentadas em face do texto, de acordo com Candido (2000 [1975]), são incialmente importantes, pois representam a dose necessária de julgamento, que define a visão pessoal do leitor em relação à leitura. Dessa forma, percebemos que a aluna já demonstra uma posição positiva diante da leitura, ou seja, sua visão pessoal é apresentada:

> *Eu achei legal suas três vontades a de ser grande eu também sinto as vezes, a de ser homem eu concordo eu queria muito pois os homens é tudo melhor e a sua vontade de ser escritora é legal é que eu não sinto sabe, acho legal mas não gostaria (ALUNA C).*

Notamos que a estudante apresentou um juízo de valor subjetivo: a reação manifestada ao se identificar com a personagem Raquel é subjetiva, diz respeito a uma emoção proporcionada pela leitura, pois ela demonstra também sentir algumas das vontades que a protagonista da história sente. Dessa forma, destacamos o que Rouxel e Langlade (2013) apontam sobre a intervenção subjetiva do leitor durante a leitura literária. Para os

autores, toda leitura gera ecos subjetivos e experiências singulares, como a explosão de um sentimento, que manifesta discretamente as reações subjetivas dos leitores.

Essa relação pessoal com o texto proporcionada pela escrita diarista, permite as marcações subjetivas dos estudantes e o desenvolvimento de seus juízos estéticos de valor, pois há um julgamento em relação ao que se está lendo. Assim, a estudante assume um posicionamento subjetivo diante da leitura, os juízos expressos pela estudante não estão se dirigindo a alguém com o objetivo de convencer ou persuadir, os juízos são subjetivos pois despertam no leitor a manifestação de emoções.

Por força disso, o que fica claro é o julgamento de gosto subjetivo diante da leitura. Nessa perspectiva, aponta Kant (1968 apud ROHDEN, 1992.), para que possamos diferenciar se algo é belo ou não, nos baseamos na faculdade da imaginação relacionada ao sentimento de prazer ou desprazer, que possui como fundamento determinante a subjetividade.

Destacamos também em algumas produções, o registro sobre a leitura em voz alta. Alguns alunos expressaram nos seus diários que conseguiam compreender melhor quando a professora lia. Como expressa a aluna C:

> *Eu entendo melhor quando a profª lê, o jeito que ela lê é mais animado e mais compreensivo gostei dessa parte que lemos, fiquei impressionada com o Terrível que só que ganhar, é, muitas pessoas são assim, só querem ser melhor que outras acho isso egoísta, a e também acho fofo que Raquel mesmo cansada deixa quem precisa ficar na bolsa (ALUNA C).*

O registro acima foi feito após a leitura do quinto capítulo, que apresenta a personagem do galo Terrível. Nesse dia, iniciei em voz alta e posteriormente os estudantes fizeram a leitura silenciosa. Quando terminamos, uma discussão foi feita sobre as personagens da história e muitos alunos perguntaram a respeito da personagem Terrível, se ele era um galo de verdade e qual a relação dele com a Raquel. Fizemos uma discussão e conversamos sobre as questões apontadas, principalmente sobre o motivo do Terrível querer só brigar. Os alunos começaram a comparar a personagem com algumas pessoas de nossa sociedade, levantaram questões sobre o modo como são tratados pelos pais, que muitas vezes fazem planos com os filhos sem levar em consideração o que estes realmente querem, suas vontades e desejos. Acredito que essa mediação pôde contribuir na produção da Aluna C, pois após a problematização das questões apontadas e a discussão feita, os estudantes se posicionaram em relação à leitura.

Corroborando com essa perspectiva, destacamos o que Cosson (2018) indica sobre a leitura em voz alta:

> Ler para o outro nunca é apenas oralizar um texto. Ledor e ouvinte dividem mais que a reprodução sonora do escrito, eles compartilham um interesse pelo mesmo texto, uma interpretação construída pela voz, além de outras influencias recíprocas que, mesmo não percorrendo os caminhos sugeridos pela ficção, são relações importantes de interação social (COSSON, 2018, p. 104).

Dessa forma, a leitura em voz alta feita em sala nesse contexto possibilitou aos estudantes uma melhor interpretação do texto, pois compartilhávamos um interesse em comum pela história. Em relação a essa questão, o entusiasmo do professor no momento da leitura é um fator muito importante. Por isso, busco sempre nas leituras feitas em sala dar vida aos textos, ler com empolgação para que os alunos também fiquem entusiasmados com a leitura. Assim, possivelmente a conclusão dos estudantes sobre a leitura em voz alta é o resultado dessa mediação realizada pela professora.

Outro ponto importante em relação à produção da aluna C é a impressão subjetiva que ela apresenta relacionada ao imaginário existente na história, no momento que indica achar "fofo" a atitude de Raquel que mesmo cansada deixa as personagens ficarem na bolsa. Identificamos que a experiência literária aciona a fantasia, como aponta Rouxel (2013). Por meio da experiência fictícia fazemos emergir nossa subjetividade e consequentemente aprendemos a escutar a nós próprios e construirmos os nossos pensamentos. Percebemos nessa passagem que de uma forma natural ela entra no mundo fantástico da história, e retrata que gostou dessa característica da personagem Raquel.

Posteriormente, a aluna continua apresentando seu juízo de gosto, explicando o que apreciou no capítulo do almoço.

> *Eu gostei do capítulo do almoço, ele é divertido e tem muita mistura da imaginação dela, pois parece que quando ela fica nervosa ou quando ela sabe que algo vai dar errado ela imagina e cria alguma situação na cabeça dela pra ela ficar tranquila ou para esquecer o problema ela cria na imaginação, e sobre o alfinete nessa situação eu acho que ele representa ela porque ela acha que não serve pra nada mais serve pois ela cria muitas coisas assim como o alfinete serviu pra algo [...] (ALUNA C).*

No momento em que a aluna busca explicar seu juízo de gosto, ela faz uma reflexão sobre a leitura feita, encontramos o que Kant apresenta em sua reflexão sobre juízo de gosto estético e chama de "discutibilidade do gosto, como demonstra Luc Ferry (2009 [2006]): a partir do momento que aceitemos refletir, encontraremos em nós mesmos o sentimento íntimo de que é impossível manifestar a validade de nossos julgamentos estéticos, mas, em certo sentido, é legítimo discuti-la.

Destacamos que a reflexão feita pela aluna sobre a leitura do capítulo do almoço possivelmente é o resultado da discussão feita em sala com os colegas e a professora sobre as questões suscitadas no capítulo. Embora a leitura deste tenha sido feita em casa, as discussões

foram realizadas em sala, antes da produção no diário. A maior dificuldade que os estudantes relataram oralmente foi a relação da imaginação com a realidade e o porquê das vontades "crescerem". Outro ponto foi a função da personagem Alfinete na história: muitos alunos queriam saber o que ele iria fazer e o que ele representava. Todas as dúvidas foram discutidas em grupo, cada colega apontou o que pensava. Enquanto mediadora, procurei apontar algumas questões para que os alunos refletissem, não para fechar os sentidos da narrativa, mas para contribuir com o processo de compreensão da leitura.

Esse processo reflexivo se confirma em muitas entradas nos diários, como no exemplo do Aluno E. Inicialmente, ele afirma que achou "muito legal" a mistura de imaginação com realidade e explica o porquê. Em outro dia de leitura, após a finalização de um capítulo, o aluno aponta que amou aquela parte do livro, ele faz uma reflexão para além da leitura, faz uma análise da sociedade em geral.

> *Eu acho muito legal a mistura de imaginação com realidade isso faz nós viajarmos na história e cria um ar ou um tom de curiosidade se realmente aconteceu ou é apenas imaginação dela.*
> *Nesse capítulo eu me identifiquei muito na parte que falava da linha que costurou o pensamento na loja de linhas, tudo isso me fez parar e pensar como a sociedade quer que nos sejam aquilo que eles decidem quando ainda somos crianças, como ser humano pensa de maneira em que tudo tem que ser do seu jeito e isso acaba gerando um padrão na sociedade e tudo isso não passa de uma barbaridade porque as pessoas merecem sua maneira de pensar. Eu amei essa parte do livro não vejo a hora de ler o próximo capítulo (ALUNO E).*

Importante destacar que essa análise da "linha que costurou o pensamento do Terrível" foi um tema discutido em sala após a leitura do capítulo. Conversamos sobre os padrões impostos pela sociedade, em relação à beleza, relações amorosas, religião e as inúmeras cobranças que existem. Aproveitei a discussão para levantar questões sobre preconceito, racismo, homofobia e o quanto os discursos de ódio estão inseridos no nosso cotidiano e são responsáveis por muito sofrimento. Foi um debate bastante produtivo, tendo em vista que a turma gostava de discutir, conversar e principalmente de expressar a opinião.

Dessa forma, é possível concluir que o juízo de valor expresso no final "eu amei essa parte do livro" pode estar relacionado as discussões feitas em sala, pois para chegar à avaliação de que tinha amado o capítulo, o aluno passou por um processo dialógico e reflexivo. Primeiramente, ele expressou de forma subjetiva o que tinha achado da leitura, ou seja, apresentou sua impressão diante da leitura. Após nossas discussões em sala, a análise, reflexão e reconhecimento das sugestões apontadas pela leitura, ele alcança uma avaliação e define o seu juízo de valor.

Ressaltamos nesta análise que esse processo reflexivo é resultado das interações sociais, assim, os juízos de valor produzidos pelos estudantes foram construídos em um processo dialógico, por meio das discussões realizadas em classe, sobre a história, as personagens, o enredo, os temas explorados na obra. Dessa forma, o dialogismo aparece nas produções enquanto estratégia de construção dos juízos de valor.

Corroborando com essa perspectiva, percebemos que os estudantes realizam um movimento exotópico nas produções, como aponta Bakhtin (2011[1979]). A exotopia se refere a todo processo dialógico em que o sujeito vai em direção ao outro realizando um movimento de abertura e resposta e acrescido do excedente de visão do outro esse sujeito retorna e si. Percebemos que nas entradas de alguns estudantes nos diários de leitura esse processo exotópico é manifestado:

> *O livro em geral foi muito bom, acredito que seja um dos melhores que já li, a história é algo que na maioria das vezes acontece em nossa vida, todos aqueles conflitos, as vontades. Apenas esperava um pouco mais no final, mas o livro com o todo foi fantástico. Acredito que se identificamos com a história, pois muitas vezes passamos por isso em algum momento, seja nas vontades ou nos conflitos. E como ela, algum dia isso tudo vai passar (ALUNA B).*

O diálogo com a história do livro feito pela aluna B representa um movimento de perceber algo relacionado ao exterior, ou seja, a leitura feita pertence ao mundo exterior da aluna. Após perceber e compreender os conflitos e vontades que a personagem Raquel vive na história, a aluna volta para si e percebe o quanto essas questões estão presentes na sua vida "a história é algo que na maioria das vezes acontece em nossa vida, todos aqueles conflitos, as vontades" (ALUNA B). Esse voltar-se para si por meio do excedente de visão proporcionado pela leitura, possibilita a aluna chegar a uma conclusão ao final, de que como aconteceu com a personagem, "[...] algum dia isso tudo vai passar" (ALUNA B). Dessa forma, como aponta Bakhtin (2011 [1979]), nós precisamos do outro para existir, não podemos nos tornar quem somos sem o outro, devo assim, encontrar a mim mesmo no outro.

Por força disso, nos completamos nas relações dialógicas com nossos interlocutores, esse processo nos define. Assim, os estudantes da presente pesquisa realizaram esse processo no momento da leitura do livro e posteriormente, quando concretizaram nos diários de leitura suas impressões. Os diálogos feitos com a história, as identificações e comparações estabelecidas com a protagonista e também com outros personagens demonstra o quanto essas relações contribuíram para a compreensão do livro e principalmente para a construção de um posicionamento sobre a leitura feita, ou seja, o outro contribui para a formação do eu, do que penso e do que julgo como positivo ou negativo. Assim, como indica Bakhtin (2011 [1979]),

o movimento exotópico significa primeiramente identificar-se com o outro, por meio de uma relação de afinidade, colocar-se no lugar do outro e olhar para o mundo como ele o vê, posteriormente, devemos voltar para nós mesmos e criar para o outro um ambiente concludente, por meio do excedente da minha visão.

Em outra produção, percebemos novamente o quanto o excedente de visão da personagem Raquel contribui para a reflexão do aluno I. É como se ele passasse a ver e a analisar o mundo pelos olhos da personagem, mas não assume esse lugar, pois ele volta para si quando diz que "eu me identifiquei muito nesses acontecimentos e fiquei um pouco pensativo" (ALUNO I). Assim, podemos identificar que acontece um movimento de exotopia, permitindo ao aluno comparar as situações que acontecem na história com questões atuais, ou seja, o livro propiciou ao aluno uma reflexão com os acontecimentos exteriores. Como apontou Zilberman (2008), a ficção levou o leitor a pensar sobre sua rotina, sobre sua vida e a partir daí a construir novas experiências:

> *O que mais me chamou atenção foi a imaginação da Raquel, a facilidade que ela tem para imaginar as coisas. Hoje em dia as crianças só querem saber de celular e ficar na frente da TV e não querem saber de nada além disso. A Raquel passa por uma faze familiar que eu já passei.*
> *Na leitura de hoje vi que as situações que acontece na história acontece muito no dia a dia de todas as pessoas, eu me identifiquei muito nesses acontecimentos e fiquei um pouco pensativo (ALUNO I).*

Podemos relacionar essas produções com a reflexão de Magalhães Júnior (2010) a respeito de uma relação dialógica produtiva, que ocorre no movimento exotópico, ou seja, a partir do que percebemos no outro e voltamos para nós mesmos, passamos a ter um acréscimo de visão e consciência. Notamos essa questão na produção da aluna O, na qual, ela destaca o fato de como essas leituras nos ajudam a abrir a mente e amadurecer:

> *O livro em si é legal conta histórias que encaixam na vida, dão exemplo que as vezes se identifica e tenta compreender e acaba até ajudando você. O final não era o que eu esperava, pois achei que suas vontades iam aumentar, que ia contar a história do Terrível, mas não acabou contando que ela deixou tudo isso de lado e amadureceu, o livro mostra isso também que devemos amadurecer para resolvermos alguns problemas. Leituras como essas nos ajudam a abrir a mente e amadurecer, livros desses são bons para qualquer idade porque nela menciona todas as idades (ALUNA O).*

A estudante também cita que a leitura pode acabar nos ajudando por meio das histórias que se encaixam em nossa vida. Assim, as histórias dialogam com a aluna e ajudam na ampliação de sua visão e consciência. Dessa forma, contribuem na construção de seu juízo de valor sobre a leitura. A aluna também destaca o quanto a personagem amadureceu e conclui que "devemos amadurecer para resolvermos alguns problemas" (ALUNA O). Percebemos o princípio da alteridade, pois a relação com outro, no caso, a personagem,

contribuiu para a caracterização da aluna. Como afirma Bakhtin: “Na categoria do eu, minha imagem externa não pode ser vivenciada como um valor que me engloba e me acaba, ela só pode ser assim vivenciada na categoria do outro [...]” (BAKHTIN, 2011 [1979] p. 33)

Diante do panorama descrito, percebemos que os estudantes estabeleceram relações dialógicas no ato da leitura que contribuíram para a formação dos juízos de valor. A relação entre leitor e personagem se fez presente nas produções diaristas. Eles dialogaram com a protagonista e com outros personagens da obra, identificaram-se com o enredo da história, compararam a vida deles com a vida da personagem Raquel e em muitos momentos voltaram para si mesmos com o objetivo de refletir sobre a leitura. Os estudantes também refletiram em relação aos temas abordados no livro, o que pode proporcionar mudanças em relação as visões que eles tinham sobre muitas questões como: maturidade, solidão, vontades e conflitos pessoais, dentre outras.

Em muitos momentos das produções, os estudantes tiveram dúvidas e não conseguiam compreender a história. Dessa forma, o papel da professora contribuiu para o esclarecimento de muitas questões, principalmente às relacionadas ao imaginário presente na história, pois muitos estudantes tiveram dificuldades para compreender as relações entre o real e o imaginário presentes na obra.

4.1.3 O juízo de valor nas últimas entradas dos diários de leitura

Nessa subseção, pretendemos analisar de que forma é apresentado o juízo de valor estético dos estudantes nas últimas entradas dos diários de leitura, pois após as aulas de leitura do livro *A Bolsa Amarela*, realizamos uma discussão sobre a leitura feita, um compartilhamento de leitura como aponta Colomer (2007):

> Para escola, as atividades de compartilhar são as que melhor respondem a esse antigo objetivo de “formar o gosto” a que aludimos; porque comparar a leitura individual com a realizada por outros é o instrumento por excelência para construir o itinerário entre a recepção individual das obras e sua valorização social (COLOMER, 2007, p. 144).

Nessa perspectiva, uma conversa sobre a leitura integral do livro foi feita, os estudantes compararam suas interpretações com as de outros colegas, teceram comentários, falaram sobre os sonhos, erros e sobre o desejo do Afonso de voar longe, mas seu medo de cair. Os alunos comentaram sobre os medos que têm em relação ao futuro, a escolha da profissão, relacionamentos, etc. Foi uma conversa bem produtiva e interessante. Após a socialização, os estudantes compartilharam com o grupo algumas impressões que haviam destacado nos diários de leitura.

Importante destacar que a leitura dos últimos capítulos foi feita em casa, dessa forma, na semana seguinte, os alunos chegaram na sala comentando sobre o livro. O principal comentário foi a respeito do final, a maioria dos alunos considerou que faltou um final para a personagem do galo Terrível, queriam saber o que aconteceu com ele e com a família de Raquel, também apontaram que a autora os tinha deixado curiosos.

Após os debates, orientei aos estudantes que relessem as anotações feitas nos diários de leitura e destacassem o que consideravam mais relevante e que compartilhassem com a classe suas impressões sobre o livro. Reforçando a perspectiva adotada, destacamos o que Rouxel (2013) apresenta sobre o desenvolvimento de uma didática literária que impulsione o investimento do estudante em relação ao imaginário e fantasmático na obra, convidando-o a exprimir-se sobre seu prazer ou seu desprazer na leitura.

Assim, a professora propôs aos alunos a produção da última entrada no diário de leitura, com o intuito de que eles apontassem suas opiniões finais a respeito da leitura, solicitando que eles qualificassem a obra; ou seja, que indicassem os aspectos positivos ou negativos relacionados à leitura, a fim de acolher as impressões dos alunos e favorecer neles as descobertas da implicações pessoais na leitura Rouxel (2013).

Nesse momento, os alunos conheciam o livro na íntegra, assim, acreditamos que eles podiam expressar um julgamento mais objetivo sobre a leitura. Como afirma Kant (2016[1793]), para que possamos conceituar algo como bom precisamos conhecer, ou seja, ter uma concepção, tanto para um objeto útil ou para um objeto que apraz por si mesmo. De acordo com Kant, existe um interesse no que consideramos bom, esse interesse é determinado pela razão, ou seja, pelo conceito que temos sobre o objeto. Dessa forma, após a leitura do livro, percebemos na maioria dos diários um posicionamento positivo diante da obra, a maioria dos estudantes demonstrou ter gostado da leitura feita:

> *Achei o livro muito bom, me identifiquei com ela, que nós temos muitos sonhos, mas quando ninguém dá bola neste sonho, vamos desistindo, esse livro traz uma energia boa, ele me ajudou a ter imaginação, simplesmente apaixonada no livro (ALUNA A)*

> *Achei o livro muito bom, amei a história porque certas coisas eu me identifiquei mais não só por isso pois o livro nos traz umas mensagens que nos faz refletir muito e isso é maravilhoso. Aprendi com a leitura também que tudo tem seu tempo, que a vida é resumida em fazes (fases) e vamos sempre amadurecer e mudar nossas ideias (ALUNA C).*

Esse posicionamento positivo pode estar relacionado ao fato da obra ter abordado questões sensíveis que possibilitaram a identificação com a personagem. Assim como Raquel, elas também possuem sonhos que muitas vezes são esquecidos, ou seja, há uma comparação com a personagem que as faz perceber muitas coisas relacionadas a suas próprias vidas.

Corroborando com essa perspectiva, Rouxel (2013), assinala que: “é necessário, pois, junto aos atuais alunos, incentivar as abordagens sensíveis das obras, estar atento para sua recepção ou para o que manifestarem sobre sua experiência estética” (ROUXEL, 2013, p. 207).

Também destacamos o quanto a percepção de que o livro tenha ensinado algo a eles esteve presente em alguns relatos, como nos exemplos acima. Considerando que a metodologia foi aplicada em uma turma do 9º ano do ensino fundamental que já possui uma trajetória de nove anos na escola e que tiveram uma formação na qual as opiniões e impressões dos estudantes não eram valorizadas, e em muitos casos nem permitidas, como destaca Rezende (2013):

> Permitir a flutuação das impressões singulares das crianças e jovens durante a leitura tem sido – e sempre foi – considerado procedimento incompatível com a escola, inócuo a até mesmo prejudicial ao ensino da literatura, uma vez que remeteria a uma subjetividade sem ancoragem no texto – uma viagem do leitor aprendiz (REZENDE, 2013, p.7).

Assim, acreditamos que essa concepção de literatura com caráter moralizante vem de muito tempo e ainda está presente no ambiente escolar, como aponta Colomer (2007[2005]) ao refletir sobre a história da disciplina de literatura, destacando que durante muito tempo ela exerceu um papel predominante como base do ensino linguístico e da formação moral.

Outro aspecto observado na última entrada do diário em relação à identificação, foi o fato do aluno desconsiderar questões de gênero. Tendo em vista que esse assunto sempre foi debatido em sala, acredito que a intervenção das aulas e discussões feitas sobre esse tema podem ter contribuído para esse posicionamento do estudante, que escreve em seu diário:

> *Bom, na conclusão do livro fazendo uma análise geral, gostei muito do livro a “Bolsa Amarela” mesmo sendo menino me identifiquei na parte que os pais dela não ligavam pra ela e queriam forçar ela a fazer o que ela não queria (ALUNO P).*

Além da identificação apontada anteriormente, destacamos outro aspecto percebido nas entradas finais dos diários: a justificativa, o porquê, a respeito dos posicionamentos feitos, que foi exposto de forma mais objetiva, com o intuito de explicar ao outro – no caso dos diários, os interlocutores eram a professora e o próprio diário – a apreciação assumida em relação à obra:

> *Gostei do livro porque resume a vida de cada um seja suas vontades, os seus sonhos e sentimentos, e não devemos desistir deles. Raquel passou por várias fases da vida, como de cada um. Não gostei muito do final porque não é concreto, achei que ia contar mais sobre a história de cada um deles (ALUNO F).*

O aluno F aponta que não gostou muito do final, percebemos que a expectativa criada em relação à leitura não foi concretizada, ele esperou que a história de cada

personagem fosse contada no final. Outros alunos também apresentaram esse posicionamento em relação ao final da história:

> *Gostei muito do livro ele me fez refletir muito na vida me identifiquei em várias situações que Raquel viveu. Mas não gostei muito do final, acho que faltou algo. Aprendi também que não devemos desistir dos nossos sonhos, mesmo que pareça que vai dar errado não desista e nunca deixe alguém fala o que você deve ser (ALUNO I).*
>
> *Bom hoje a gente terminou o livro, gostei muito do livro demais faz a gente refletir um monte e viajar na história mais achei que o final foi fraco sei lá faltou alguma coisa além do que aconteceu como o terrível e outras coisas[...] (ALUNO M).*
>
> *Não gostei muito do final achei que ela e o Afonso ficar ali e também que o Terrível voltaria e eles teriam mais aventuras teria mais histórias e que ela não iria deixar as vontades dela e porque a Lorerai não apareceu mais um pouco (ALUNO N).*

Percebemos que a expectativa em relação ao final da história foi quebrada, pois todos esperavam algo a mais. Uma hipótese para essa decepção sobre à expectativa de leitura pode estar relacionada ao fato de que os estudantes estavam gostando do livro e não queriam que a história terminasse, uma outra hipótese pode ser que os estudantes esperavam o final que normalmente encontram nos livros ou filmes, em que todos ficam felizes para sempre. No entanto, mesmo apresentando essa reação em relação ao final da leitura, podemos comprovar que eles gostaram do livro, tendo em vista os juízos de valor positivos que os estudantes apontaram em suas produções.

Destacamos duas estudantes que expressaram posicionamentos diferentes aos demais alunos. A aluna L aponta vários questionamentos no final da leitura, mas percebemos que são perguntas retóricas, pois ela faz e logo responde:

> *Eu gostei muito do desenvolvimento do livro mais eu achei o fim um pouco sem graça pois é um fim que deixa dúvidas, tais como: O que realmente aconteceu com o Terrível? O que a Raquel começou a pensar? Ela realmente se tornou escritora?*
> *Eu gostaria de conhecer a autora desse livro, e compreender se ela também pensava como a Raquel. Eu me identifiquei em vários pontos com a Raquel, principalmente na parte dos desejos e da forma de pensar que ela tem e com os porquês que ela sempre pensa. Eu achei que no fim é a parte onde ela cresce e se sente realmente bem com a vida. A família da "casa de concertos" é a família que ela queria, que ela achava ideal e realmente é uma família de exemplo como todas deveriam ser (ALUNA L).*

Após afirmar que gostaria de conhecer a autora do livro, a aluna responde os próprios questionamentos, pois ela compreende o que acontece com a personagem Raquel, que acaba crescendo e se sentindo bem com a vida. Percebemos que o imaginário, a ficção existente no livro foi entendida pela estudante, por exemplo, quando ela cita a relação que há na história entre a "casa de consertos" e o ideal de família que a personagem gostaria de ter. Acrescido ao aspecto apontado, para Zilberman (2008), a experiência com a literatura aciona a fantasia

do leitor por meio da imaginação, um texto literário pode nos apontar um mundo diferente, ampliando assim nossa visão de mundo, tornando-se essencial para construção de nossa identidade.

Tendo em vista a análise apresentada, concluímos que os juízos estéticos de valor apresentados nas últimas entradas dos diários de leitura são juízos positivos em relação à leitura, os quais aparecem relacionados à identificação dos estudantes com a protagonista da história, por meio de comparações com suas vidas, com suas relações familiares. Acreditamos que esses posicionamentos em relação à leitura são o resultado do processo dialógico, das trocas realizadas em classe, das discussões, das observações feitas pelos colegas, da mediação feita pela professora, ou seja, o processo interpretativo dos alunos foi construído nas relações com o outro. Como afirma Bakhtin [Volochinov]: "O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo" (BAKHTIN[VOLOCHINOV] 2004[1929] p. 121). Dessa forma, a construção dos juízos de valor só foi possível por causa desse processo dialógico que proporcionou a reflexão dos estudantes sobre a leitura do livro.

Para finalizar esse capítulo, na próxima subseção buscamos compreender de que forma o juízo de valor é expresso nas resenhas produzidas pelos alunos do livro A bolsa amarela.

4.1.4 O juízo de valor nas resenhas do livro *A Bolsa Amarela*

De acordo com Cosson (2018), a resenha é uma prática de leitura de comentário que pode ter seu uso ampliado na escola. Dessa forma, escolhemos o trabalho com esse gênero com o objetivo de explorar as questões valorativas dos estudantes em relação à leitura do livro *A Bolsa Amarela*. Na subseção anterior, quando analisamos o conceito de juízo de valor nas produções dos diários de leitura, percebemos que nas produções diaristas os estudantes apontaram um juízo de valor relacionado ao prazer ou desprazer em relação à leitura, um juízo mais subjetivo, fruto da experiência estética causada pela leitura literária.

Neste momento, voltamos nosso olhar para as resenhas produzidas, analisando de que forma o juízo de valor poderia ter sido mais desenvolvido nas resenhas, tendo em vista os dois aspectos – subjetivos e objetivos – que são inerentes à experiência com o texto literário e a formação da criticidade. Dessa forma, os juízos de valor que inicialmente são impressionistas, ou seja, subjetivos, podem assumir objetividade quando procuram convencer

ou persuadir os outros sujeitos, a construção da criticidade acontecendo nesse processo: de uma impressão pessoal para um argumento mais fundamentado.

Sublinhamos primeiramente que dos dezesseis alunos que realizaram a leitura do livro e o processo de escrita nos diários, três alunos não participaram do processo de escrita das resenhas, pois não compareceram as aulas[19] em que foram produzidas as resenhas. Dessa forma, treze resenhas foram produzidas e analisadas nesse trabalho. No entanto, escolhemos cinco resenhas para representar os resultados, uma vez que a manifestação do juízo de valor apontada nas outras resenhas têm aspectos similares que as verificadas nas cinco resenhas escolhidas. Também destacamos uma resenha que não aponta marcações valorativas mais objetivas, se aproximando mais do gênero resumo.

O contato com o gênero resenha para os alunos participantes já havia acontecido, em 2018, nas aulas de Língua Portuguesa, quando trabalhamos com os gêneros: resumos, sinopses e resenhas. Eles conheceram as características e diferenças desses gêneros, realizamos várias atividades de leitura e interpretação, reconhecendo as especificidades de cada texto. Para finalizar, os estudantes produziram sinopses dos livros que estavam lendo do projeto *Baú da Leitura*. No capítulo três, dos aspectos metodológicos, apresentei uma das sinopses produzidas, destaco aqui mais uma:

> *O que procuras, hás de encontrar, mas sem esperança dirás, minha vida em pedra enterro, sem amigos falharás e, voando só retornarás*
> *Rick Riordan*
>
> *Uma história da mitologia grega, mas com personagens contemporâneos, uma grande aventura repleta de desafios, tudo para encontrar um tesouro mágico e assim tentar salvar o acampamento Meio-Sangue e o mundo das mãos de Luck.*
> *(Aluno M – frequentava o 8º ano em 2018)*

Dessa forma, o gênero resenha não era totalmente desconhecido pelos participantes do presente estudo. No entanto, retomamos o estudo do gênero, já que muitos estudantes apontaram que não lembravam mais. A aula sobre o gênero resenha seguiu o modelo que normalmente utilizo em minhas aulas quando apresento um conteúdo novo: iniciando com a leitura de duas resenhas do livro A Bolsa Amarela (que foram distribuídas aos estudantes) e posteriormente com perguntas sobre o conteúdo. Após a explanação sobre as características desse gênero, os estudantes destacaram nas resenhas as partes: resumo da obra e opinião das resenhistas. Posteriormente, sugeri aos estudantes que realizassem uma atividade extraclasse: pesquisar outras resenhas e realizar a mesma atividade que fizemos em sala. Na outra aula, os

[19] A falta desses alunos deve-se ao trabalho na roça, tendo em vista que estavam no período de colheita de pitayas e precisaram ajudar os pais.

alunos apresentaram as resenhas pesquisadas para a classe, realizamos uma discussão sobre as características desse gênero. Posteriormente, a professora pediu para que eles relessem as anotações dos diários de leitura sobre o livro A Bolsa Amarela e a partir dessa leitura realizamos uma atividade compartilhada, na qual discutimos sobre o livro. Após essas atividades, eles fizeram a primeira versão da resenha que foram corrigidas pela professora e entregues aos estudantes, na qual as versões finais dos textos foram feitas.

Esse processo de produção das resenhas foi detalhado no capítulo três. Buscamos nessa subseção apontar os resultados e analisar a forma como os estudantes expressaram os juízos de valor na produção das resenhas. Destacamos a resenha a seguir:

> *O livro fala sobre uma menina que tinha problemas com a família e carregava em uma bolsa amarela suas três vontades, a de ser garoto, a de crescer e a de ser escritora. Durante o desenvolvimento do livro ela mistura o real com a fantasia, além de acontecer mudanças em seus sentimentos e em sua opinião.*
> *Quando comecei a ler o livro eu me identifiquei totalmente com as três vontades da personagem principal, primeiro a vontade de crescer, de ser ouvida, de ter vez e voz em uma sociedade que despreza a opinião de "crianças". A segunda vontade era de ser garoto para poder soltar pipa, hoje em dia nós meninas, ou melhor, as meninas que eu conheço e convivo diariamente amam futebol, eu mesma amo jogar futebol e sei o quanto é ruim ser julgada por querer fazer alguma coisa que "não é para você", que "menina não faz", eu também me identifiquei com ela nessa questão. A terceira vontade era a de ser escritora e todos riam dela quando dizia o que queria ser o que queria fazer, riam também quando ela escrevia uma história de "criança" que os adultos não compreendiam, essa parte me fez pensar em o que eu quero fazer quando crescer, o que eu seria quando finalmente crescesse, quais vão ser as minhas responsabilidades e me deixou pensativa.*
> *Na minha opinião esse pode ser um livro antigo, mas o tema sempre será atual, ele se encaixa muito bem em qualquer situação, tenho certeza de que qualquer um que ler vai se identificar com alguma parte do livro assim como eu, e adoraria que vocês pudessem ler, é um livro infantil mais qualquer um pode ler, tenho a certeza de que qualquer adulto se lembraria de quando foi criança e consequentemente viajaria na história assim como eu viajei e senti como se o livro tivesse sido escrito para mim (ALUNA L).*

O trajeto de escrita percorrido pela aluna L na produção da resenha perpassa primeiramente por uma apresentação, um resumo sobre a história. No entanto, não são apontadas muitas explicações sobre o enredo, apenas uma introdução de forma bem resumida. No segundo parágrafo, a estudante já aponta que estabeleceu uma ligação com a personagem Raquel, destacando que no início da leitura já aconteceu uma aproximação com a protagonista, principalmente com as três vontades. Desse modo, percebemos que a estudante realiza o princípio apontado por Bakhtin (2011 [1979]) "Na categoria do eu, minha imagem externa não pode ser vivenciada como um valor que me engloba e me acaba, ela só pode ser assim vivenciada na categoria do outro [...]" (BAKHTIN, 2011 [1979] p. 33).

Nessa perspectiva, a relação dialógica entre leitor e personagem acontece por meio da identificação. Assim como na produção diarista, o conceito de exotopia aparece no

momento que a aluna volta para si e faz uma reflexão sobre sua vida “essa parte me fez pensar em o que eu quero fazer quando crescer, o que eu seria quando finalmente crescesse, quais vão ser as minhas responsabilidades e me deixou pensativa.” (ALUNA L) Notamos na escrita da estudante um movimento exotópico, propiciado pelo excedente de visão, pelo encontro e pela identificação com o outro. Esse movimento, contribui para a formação do juízo de valor, pois, para a aluna, todos que lerem o livro vão se identificar com a história, como aconteceu com ela: “tenho certeza de que qualquer um que ler vai se identificar com alguma parte do livro assim como eu” (ALUNA L). Assim, identificamos a atividade estética proporcionada pela leitura literária. Para Bakhtin, 2011 [1979] a experiência estética acontece quando retornamos a nós mesmos pela noção de acabamento que adquirimos em relação ao outro sujeito e também por meio de uma reflexão sobre nós mesmos.

No último parágrafo, a estudante aponta seu juízo de valor sobre a obra, seu posicionamento é expresso de forma mais objetiva, pois pretende e busca alcançar o outro, convencer o outro “e adoraria que vocês pudessem ler” (ALUNA L). Dessa forma, percebemos que o processo de avaliação da obra passou pela reflexão da estudante, que iniciou na leitura e escrita diarista, passou pelas relações dialógicas feitas em sala com os colegas e com a professora, chegando a uma avaliação mais objetiva.

Dessa forma, percebemos que a experiência da identificação suscitada em relação aos problemas vivenciados pela personagem Raquel contribui para o alcance de um juízo de valor mais objetivo, que tem como objetivo persuadir, convencer o futuro leitor do livro a realizar a leitura do livro.

Sublinhamos que esse processo não é feito de forma isolada, como destaca a perspectiva bakhtiniana: “Todo o itinerário que leva da atividade mental (o “conteúdo a exprimir”) à sua objetivação externa (a “enunciação”) situa-se completamente em território social” (BAKHTIN [VOLOCHINOV] 2004[1929], p. 117). Dessa forma, o processo de construção dos juízos de valor, depende das relações dialógicas que foram vivenciadas: a interpretação e compreensão do livro teve a mediação da professora e dos colegas, como descrito na subseção anterior e as avaliações dos estudantes também foram discutidas em sala, principalmente no final da leitura.

Destacamos nessa análise a resenha da aluna O, descrita abaixo:

> *Você gosta de histórias misturadas com fantasia e realidade, daquelas que surgem umas histórias bem aleatórias, mas que você se identifica?*
> *Então, essa é a história do livro que conta sobre uma menina que tem três vontades, a de crescer, a de ser garoto e de ser escritora, pois é, no começo parece estranho, mas conforme a leitura vamos entendendo tudo, essa menina chamada Raquel que*

> *ganha uma bolsa amarela e lá coloca suas histórias e suas vontades, no começo a leitura fica confusa, mas ao final tudo se encaixa.*
> *Tudo se encaixa e faz sentido, pois a gente se interessa na leitura e até acha a vida de Raquel parecida com a nossa e isso, faz com que a gente compreenda melhor a história, além de tudo isso ela nos dá ensinamentos de vida e inspiração. Uma indicação para todas as idades (ALUNA O).*

Iniciamos analisando a estrutura da resenha. A aluna apresenta uma ordem diferente dos outros estudantes, ela inicia o texto dirigindo-se ao leitor, por meio de uma indagação, só depois ela apresenta a obra e indica para o leitor: "Uma indicação para todas as idades" (ALUNA O). Destacamos que a orientação da palavra em relação ao seu interlocutor aparece de forma explícita na resenha, pois a aluna provoca por meio da pergunta uma resposta do interlocutor. Assim, evidenciamos a concepção bakhtiniana sobre o sentido que a palavra assume nos enunciados: toda palavra contém duas faces, ela é determinada tanto pelo fato que origina-se de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém, como uma espécie de ponte entre mim e os outros.

Destacamos que a aluna O era uma das alunas destaques da turma, muito questionadora, crítica, responsável, sempre escolhida como representante da turma, nas discussões em sala, era a primeira estudante a se manifestar sobre algo. Tivemos uma relação de empatia desde o primeiro ano que lecionei para turma. Acredito que essa proximidade e relação positiva construída com a aluna pode ter contribuído para sua formação crítica.

Assim, esse processo de escolha por determinada escrita nas resenhas, ou seja, o modo como os estudantes escrevem os enunciados são reflexos de outras vozes, de outros enunciados já discutidos e apresentados no trabalho de quatro anos como professora de Língua Portuguesa dessa turma. Gostaria de destacar o quanto foi importante lecionar os quatro anos do ensino fundamental para a mesma turma, pois só assim consegui acompanhar o processo de ensino aprendizagem dos estudantes. Sabemos que essa não é a realidade na maioria das escolas públicas de Santa Catarina, que atualmente possuem um quadro de servidores ocupado por muitos professores ACTs (admitidos em caráter temporário), o que impossibilita que trabalhos como o apresentado nesse estudo sejam efetivados.

A estudante também relata na resenha que a história parece confusa, no entanto, conforme vai fazendo a leitura, começa a compreender. Possivelmente, a aluna chegou a essa conclusão tendo em vista os momentos de interação proporcionados pela professora em sala e as discussões promovidas em sala sobre a obra. No início do livro, muitos alunos ficaram confusos, faziam perguntas como: "Mas a Bolsa Amarela era de verdade?", "Esses personagens existem ou foram criados pela Raquel?", "Não estou entendendo como eles

foram para na Bolsa?". Por meio de conversas em sala, essas dúvidas eram esclarecidas, discutidas e problematizadas. Acreditamos que essa prática de ler e discutir os textos deve constituir qualquer aula de literatura. Como aponta Cosson: "uma aula de literatura é, antes de mais nada, um momento em que se promove uma interação com os textos literários. Uma interação que leva o aluno a conhecer e até fazer do texto literário uma referência em sua vida" (COSSON, 2018, p. 115).

Em relação à referência proporcionada pelo texto literário, apontamos a resenha da aluna C:

> *A Bolsa Amarela é a história de uma menina chamada Raquel que tem uma grande imaginação e tem três vontades, uma delas é de ser escritora, ela também tem muitos conflitos com sua família e juntando tudo isso o que acontece durante a história faz ela amadurecer e se conhecer como pessoa.*
> *Quando li o livro fiquei realmente muito impressionada, não esperava que o livro fosse mexer tanto comigo como mexeu, o livro nos faz viajar na história e vivenciar todos os sentimentos que se passam, me identifiquei com a Raquel e o livro me fez refletir muito sobre a vida pois com o tempo e as situações a Raquel amadureceu e mudou pois tudo é uma fase, a vida é como a casa de consertos que se passou no livro, ela tem várias fases e cada coisa ruim pode ser consertada, como tudo passa assim como as vontades de Raquel, ela amadureceu e percebeu que a vontade de ser menino era boba porque ser menina é muito melhor, percebeu que a de ser adulta era mais boba ainda, pois um dia ela iria crescer e ser escritora ela já era pois escrevia histórias incríveis, eu realmente amei e quem ler o livro não vai se arrepender (ALUNA C).*

Na produção da aluna C a conexão com o livro torna-se extremamente essencial e positiva para sua vida, assim, percebemos que o estabelecimento das associações pessoais com o texto contribui para a formação do juízo de valor final, no qual ela demonstra ter amado a leitura. Em relação a essa questão, podemos citar o que Fritzen traz (2013) em seu texto Para que ler literatura? formas e limites dos encaminhamentos pedagógicos à questão, quando aponta a importância da literatura no processo de formação humana. Para o autor, a ficção é algo imprescindível "Ela é um dos bens cujo acesso não se pode prescindir sobre pena de comprometer o processo de formação humana" (FRITZEN, 2013, p. 55).

Assim, a experiência com o texto literário nos torna mais humanos, mais empáticos, pois passamos a ampliar a nossa visão de mundo, percebendo aquilo que vai além de nosso cotidiano, como destaca a estudante "o livro me fez refletir muito sobre a vida" (ALUNA C). Destacamos na produção dessa aluna o que nos aponta Fritzen (2013): "o mundo simbólico da literatura e a ordenação do mundo que ela propõe por meio da linguagem nos ajuda a transformar o caos em cosmos de maneiras muitas vezes pouco sistemáticas mas não menos efetivas" (FRITZEN, 2013, p. 55).

Esse contato com a ficção que fez com que a aluna refletisse sobre sua vida e compreendesse o caminho para resolver as situações ruins que existem, provavelmente foi proporcionado pelas mediações realizadas em sala pela professora, pois durante a leitura do livro os estudantes demonstram dificuldades em compreender o aspecto imaginário e fictício da história Por meio do mundo fictício da personagem Raquel a aluna faz uma analogia com sua vida e seus problemas, buscando alternativas para resolver e ordenar algumas situações vivenciadas.

Podemos identificar na resenha da aluna C que o desenvolvimento da crítica ocorre em um processo iniciado por uma situação emotiva, posteriormente, passa por uma análise e reflexão, em que a estudante compara as questões apresentadas no livro com a vida: "a vida é como a casa de consertos que se passou no livro, ela tem várias fases e cada coisa ruim pode ser consertada" e termina com o julgamento, "eu realmente amei e quem ler o livro não vai se arrepender", ou seja, a estudante busca na leitura uma fonte de emoção e termina avaliando o seu significado (CANDIDO, 2000[1975]). Dessa forma, a estudante desenvolve um juízo de valor mais objetivo, pois ela utiliza o argumento que quem ler o texto não vai se arrepender.

Com base na perspectiva apontada, destacamos mais duas resenhas para confirmar os resultados obtidos na presente análise. O caminho dialógico traçado pelos estudantes demonstra que o excedente de visão proporcionado pela leitura, a identificação com a personagem Raquel foi essencial para a construção de um juízo de valor mais objetivo. Destacamos as resenhas dos alunos P e M:

> *A Bolsa Amarela conta a história de Raquel, uma menina que tinha três grandes vontades: de ser grande, a de ser garoto e também de ser escritora. Ela guarda essas vontades em uma bolsa, conforme os acontecimentos, as vontades aumentam e diminuem, o livro mistura o real com a imaginação de Raquel nos trazendo mensagens ocultas por meio dos personagens que ela criou.*
> *"A Bolsa Amarela" faz com que muitas pessoas se identifiquem com Raquel, ela tinha as suas vontades, mas não as contava para sua família, pois eles não a apoiariam e iriam rir. Então, ela criou personagens e histórias para fugir de sua realidade e cada personagem criado faz parte do lado ruim da vida de Raquel.*
> *A história tem uma leitura muito leve e a escrita é simples, mas com assuntos muito instigadores como o machismo que ainda faz parte da nossa realidade, portanto, indico esse livro para pessoas que possuem a mente aberta ou pessoas que queiram abri-la (ALUNO P).*

> *A bolsa Amarela é um livro que conta a história de uma menina chamada Raquel que vive em conflito com sua família e com a sociedade, ela possui três vontades: de ser grande (para ser livre e fazer o que quiser sem pedir permissão e sem ter obrigação), ser menino (para fazer coisas que meninos fazem, pois a sociedade critica as meninas que fazem coisas de meninos) e ser escritora (pois ela amava escrever, mas tinha medo de como as pessoas iriam reagir com suas histórias), com essa situação ela criou um mundo imaginário com personagens relacionados às suas vontades, com o tempo, ela vai entendendo melhor e se descobrindo pouco a pouco.*

> *É um livro que faz a gente viajar na história de tão bom, e ao longo do livro a gente vai entendendo a personagem e se identificando com ela, eu super indico o livro mesmo que para mim falte um final "completo".*
> *O livro possui uma linguagem boa para gente entender é um livro mesmo feito para qualquer idade (ALUNO M).*

Sublinhamos na produção do aluno P as vozes das discussões realizadas em sala sobre o tema do machismo. Salientamos que por se tratar de uma comunidade pequena esse tema ainda é muito presente na vida dos estudantes, - não que o machismo fora daquela comunidade não exista, sabemos que infelizmente é um tema que ocupa todos os ambientes. No entanto, presenciei muitos discursos machistas e precisei intervir em muitas aulas sobre essa questão: debates calorosos foram feitos, nos quais alguns meninos repercutiam em sala o que escutavam em casa, como frases machistas e preconceituosas. Dessa forma, podemos perceber que quando o aluno escreve em sua resenha a frase "indico esse livro para pessoas que possuem a mente aberta ou pessoas que queiram abri-la" (ALUNO P), sabemos que ele busca muito mais do que convencer e persuadir o futuro leitor, ele indica o livro com um objetivo muito claro, ou seja, para que as pessoas que ainda possuem uma mente fechada para muitos assuntos consigam ver o mundo por outro ângulo.

Podemos ratificar esse tema na produção do aluno M, que apresenta em sua resenha a problemática discutida em sala, quando descreve uma das vontades da personagem Raquel, "(para fazer coisas que meninos fazem, pois a sociedade critica as meninas que fazem coisas de meninos). Assim, possivelmente as discussões realizadas em sala contribuíram para esse posicionamento expresso pelo estudante. Tendo em vista as questões apontadas, confirmamos a perspectiva de Marisa Lajolo (2009) sobre a os elementos que compõem um texto. De acordo com a autora em um texto incluem-se elementos que vêm de fora dele e que que os sujeitos que se encontram nele – autor e leitor – não são podem ser considerados de forma individual, pois são atravessados por todos os lados pela história, tanto pela história coletiva que cada um vive no momento da leitura e escrita como pela história individual: é no encontro destas histórias que nasce a função autor e leitor.

Destacamos nessa análise a expectativa criada pelo aluno M em relação a leitura. De acordo com o estudante, a história ficou sem final. Durante o compartilhamento da leitura muitos estudantes apontaram essa mesma conclusão, queriam saber mais sobre a história, principalmente sobre o galo Terrível, queriam saber o que tinha acontecido com ele. Assim, um dos alunos propôs que a turma produzisse finais diferentes para a história. Essas produções não foram analisadas no presente estudo, no entanto, foi uma atividade muito

interessante e prazerosa, os textos ficaram bem criativos e coerentes com a história. Transcrevemos abaixo um dos finais produzidos para exemplificar a atividade:

> *Depois do conserto da guarda-chuva, Raquel, Afonso e a guarda-chuva, saíram, foram até a praia onde brincaram de pipa, Raquel teve a brilhante ideia de saírem a procura de Terrível, para saber como ele estava. Durante a semana, todas as tardes foram a procura de Terrível, mas não encontraram nada, estavam quase desistindo até que em uma tarde de sábado quando voltavam para a casa, tiveram uma incrível surpresa, em cima da cama de Raquel tinha alguém, adivinha quem era? Era o Terrível, ele estava muito bem, muito feliz, contou para eles como foi esse tempo com seu pensamento descosturado e com essa alegria toda, Raquel deixou um pouco de lado suas vontades e aproveitaram um pouco, já que Terrível não estava mais com o pensamento costurado e as vontades de Raquel estavam deixando a bolsa muito leve, mas elas ainda estavam ali, mas em tamanho diferente (ALUNA B).*

Para finalizar, das treze resenhas produzidas, apenas uma produção não apresentou o juízo crítico mais objetivo. O estudante faz uma reflexão sobre a leitura, ocorre também uma identificação com a história, no entanto, ele não aponta um juízo de valor mais objetivo, com argumentos que justifiquem sua opinião. A única marcação de valor apontada está relacionada a uma parte de que ele gostou na história, ou seja, mais subjetiva: "Minha parte favorita" (ALUNO E). Tendo em vista que o aluno dessa produção teve um contexto de produção diferente dos outros alunos, pois ficou doente e perdeu muitas aulas de leitura, assim como algumas as aulas sobre o gênero resenha, acredito que isso tenha prejudicado o alcance do gênero resenha e consequentemente a formação de um juízo de valor mais objetivo, pois o texto que o aluno produziu ficou semelhante a um resumo. Como destacamos:

> *A Bolsa Amarela conta a história de uma menina que tem três vontades, a de crescer, a de ser menino, e a de ser escritora, no decorrer da história isso tudo dá uma reviravolta imensa. Minha parte favorita é quando ela acha o alfinete que estava lá esquecido ele é tipo um grande influenciador na história porque em outra parte ele salva a menina Raquel estourando seus sentimentos dentro da bolsa.*
> *A bolsa foi a única coisa que sua família a deixou, isso me fez pensar em que às vezes os jovens são esquecidos e ficam só com o que sobram, suas opiniões nunca contam e, me deixa triste demais isso.*
> *No decorrer da história ela acha coisas que coloca na bolsa, o alfinete que vivia jogado, isso me faz pensar em mim mesmo, pois eu sou esquecido muitas vezes dentro da minha própria família, então, eu espero que como a Raquel eu ache uma saída para tudo isso (ALUNO E).*

As produções finais das resenhas foram expostas em um mural no corredor da escola. Dessa forma, outras turmas, professores e funcionários da escola conheceram o livro A bolsa amarela por meio da opinião dos estudantes do nono ano. Como aponta Cosson (2018), tão importante quanto as estratégias utilizadas na produção de uma resenha é a sua divulgação, pois o objetivo final de uma resenha é compartilhar a leitura da obra. O destaque para essa atividade foi a curiosidade despertada pelas resenhas: muitos alunos e professores

perguntaram se ele estava no Baú da Leitura ou se a escola tinha na biblioteca para emprestar, pois ficaram interessados em ler após conhecer um pouco do livro por meio das resenhas. Nessa perspectiva, os estudantes estabeleceram diálogos com os futuros leitores do livro, as resenhas funcionaram como uma resposta, apontando o posicionamento da turma sobre a leitura feita e buscando ser lida pelos outros sujeitos da comunidade escolar.

Concluímos na análise das resenhas, que a construção do juízo de valor mais objetivo dos estudantes ocorreu em um processo dialógico e reflexivo, no qual, os sujeitos conseguiram transformar as primeiras impressões sobre a leitura em juízos que buscassem convencer e persuadir o outro, que tinham o objetivo de conseguir a aprovação do interlocutor. Nesse processo, aconteceram várias relações dialógicas, pois os estudantes interagiram com a professora, com os colegas, com o livro, consigo mesmos e com os diários. Dessa forma, quando os estudantes produziram as resenhas, já haviam percorrido um caminho de compreensão e reflexão que foi responsável pela construção do juízo crítico de valor nas resenhas. Assim, os resultados obtidos nessa análise corroboram com os objetivos iniciais desse estudo, por meio da proposta de leitura e escrita desenvolvida, os alunos participantes, que inicialmente apontaram juízos de valor mais impressionistas e subjetivos, conseguiram alcançar uma maior objetividade em seus argumentos, alcançando assim um posicionamento mais crítico em relação à leitura feita.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

- Que quer dizer “cativar”?
- É algo sempre esquecido – disse a raposa.
- Significa “criar laços”
EXUPÉRY, 2015 [1943]

O famoso diálogo entre a raposa e o pequeno príncipe resume de forma literária o presente trabalho. Cativar, significa criar laços, e foi isso que aconteceu em todo o desenvolvimento dessa dissertação. Desde a chegada na Escola de Educação Básica Professora Eremeta Souza, em 2017, até a finalização desse trabalho, nesse ano de 2021. Muitos laços foram criados nesse processo, vivi muitas experiências, umas maravilhosas, outras dolorosas, mas todas foram igualmente importantes para minha construção enquanto professora-pesquisadora.

Assim, finalizamos esse trabalho que objetivou desenvolver uma prática singular e significativa de leitura literária sob uma perspectiva dialógica da linguagem, permitindo que os alunos participantes tivessem o contato com texto literário de uma forma diferenciada, buscando aprimorar e desenvolver a formação crítica desses estudantes. Esse propósito foi alcançado por meio de todo o processo que iniciou com a participação dos estudantes no projeto Baú da Leitura desenvolvido na escola em 2017 e encontrou seu ápice na trajetória de leitura literária do livro *A Bolsa Amarela*, cujos resultados proporcionaram aos estudantes uma experiência estética e dialógica com o texto literário, além de promover as práticas de escrita por meio dos gêneros diário de leituras e resenha.

As bases teóricas da presente pesquisa-ação permitiram à docente pesquisadora uma imersão pelo mundo da filosofia por meio dos estudos do filósofo Immanuel Kant para a compreensão do conceito norteador desse trabalho: o juízo estético de valor. Os conceitos originários do Círculo de Bakhtin, enunciado, dialogismo, alteridade e exotopia, foram fundamentais para a compreensão e desenvolvimento desse estudo, tendo em vista que a pesquisa foi realizada com sujeitos que estão inseridos em um contexto escolar e interagem através de situações concretas, nas quais, as relações dialógicas contribuem para a formação e aprendizagem desses sujeitos.

O percurso metodológico apresentado buscou apontar a forma como a pesquisa aconteceu na escola, todo caminho percorrido pelos participantes com o intuito de motivá-los para uma experiência singular com o texto literário. Esse contato com o texto literário propiciou aos estudantes uma relação de proximidade com o universo literário, na qual eles conseguiram se identificar e se reconhecer na história tratada no livro, e assim produziram juízos críticos, apontando seus posicionamentos diante da leitura feita.

Nas produções diaristas observamos o quanto as mediações realizadas pela professora em sala foram fundamentais para compreensão da leitura e para os posicionamentos defendidos, assim como, as discussões com os colegas e o compartilhamento das informações suscitadas pela leitura. Também percebemos que o gênero diário de leituras pode proporcionar aos estudantes uma reflexão sobre o texto literário, por meio da escrita subjetiva eles refletiram, interagiram com a personagem da história e com eles mesmos. Esse processo de reflexão que foi efetuado nas escritas diaristas é fundamental para a formação do leitor literário.

Nas produções das resenhas os estudantes apresentaram, dentro de suas limitações, o domínio do gênero, que foi possibilitado pela mediação da professora, por meio das interações e discussões realizadas nas aulas. A produção desse gênero favoreceu aos estudantes o desenvolvimento de um posicionamento crítico em relação a leitura feita. Por meio da identificação com a personagem da história, os estudantes realizaram um movimento exotópico de sair de si e se reconhecer no outro. Assim, a experiência de leitura literária promovida por esse trabalho colaborou para que os estudantes apresentassem em suas resenhas argumentos com um maior grau de objetividade, que buscassem uma validade do próximo leitor da obra.

Retomando a questão norteadora desta pesquisa-ação, em que buscamos refletir como desenvolver e aprimorar práticas de leitura e escrita com textos literários que visem à formação crítica dos estudantes, podemos afirmar que o caminho percorrido pelos estudantes favoreceu o desenvolvimento de uma formação mais crítica. Dessa forma, todas as atividades realizadas por meio dos livros lidos no projeto Baú da Leitura, foram experiências promovidas com os textos literários que contribuíram para a aprendizagem desses estudantes. Ressaltamos que projetos de leitura no ambiente escolar precisam ser organizados e sistematizados, pois de nada adianta promover uma aula de leitura por semana para os estudantes sem propósitos e objetivos.

Tendo em vista os resultados obtidos nesse estudo, acreditamos que um planejamento de leitura literária promissor deve ser feito por meio da leitura de uma obra por toda a turma, como realizamos com a leitura do livro *A Bolsa Amarela*. Com isso, foi possível realizar uma trajetória de leitura dinâmica que explorou vários temas relacionados ao livro: os debates, as discussões, as mediações da professora, o compartilhamento da leitura, ou seja, todas as interações feitas foram responsáveis por uma formação autônoma, empática, responsável e crítica dos alunos participantes.

Acreditamos que esse trabalho oferece uma importante contribuição para docentes que procuram adotar práticas significativas com a literatura, além de contemplar o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita, essa pesquisa-ação favoreceu aos estudantes uma experiência estética que possibilitou a formação de sujeitos mais críticos que provavelmente terão mais facilidade em se posicionar com argumentos coerentes e fundamentados, aspectos tão importantes nos tempos atuais em que o negacionismo da ciência e da história aliados às chamadas *fake news* contribuem para uma sociedade fácil de ser manipulada e controlada.

Salientamos, ainda, que outras atividades foram realizadas após as produções das resenhas do livro *A Bolsa Amarela*, como a produção de resenhas dos livros do projeto Baú da Leitura que culminaram em um caderno de resenhas colocado no baú junto com os livros, com o objetivo de auxiliar os estudantes na escolha dos livros que desejam ler. Não foi possível analisar essas resenhas nesse trabalho, então, deixaremos em aberto para trabalhos futuros.

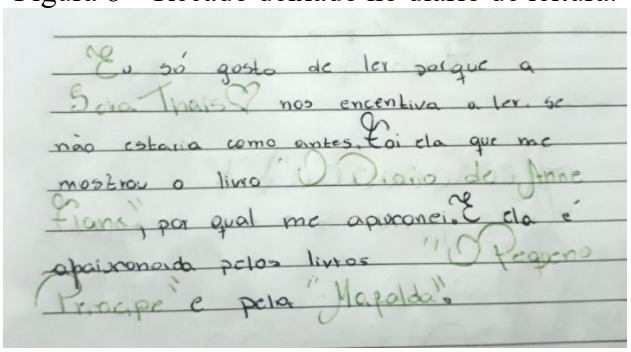
Consideramos que em relação à academia, essa pesquisa-ação contribuiu para uma importante discussão e aproximação sobre as experiências empíricas que são realizadas no interior das escolas e que não são conhecidas pelo meio acadêmico, o mestrado profissional possibilita essa ponte entre academia e prática docente o que pode contribuir para especialização de muitos professores e consequentemente para melhoria da educação brasileira.

Gostaria de ressaltar que a efetivação de um projeto de leitura nas escolas públicas não é uma tarefa fácil de ser realizada, devido às péssimas condições de trabalho que existem, nas quais, muitos professores encontram salas lotadas, escolas sem estrutura, comunidade escolar que não é participativa, alunos desinteressados e com muitos problemas de indisciplina. Somando a isso, a maioria dos professores que não é efetivo em uma escola não consegue dar continuidade ao trabalho em uma escola, o que impossibilita a realização de projetos como o que foi apresentado nesse estudo.

Atualmente, continuo trabalhando com projetos de leitura, pois acredito que uma educação transformadora não existe sem o contato com mundo da literatura. Então, neste ano de 2021, apresentei para escola em que estou trabalhando atualmente o projeto Diário de leitura, no qual os estudantes utilizam a ferramenta dos diários para realizarem anotações sobre os livros lidos (do acervo escolar). Isso só está sendo possível, pois tive o privilégio novamente de conseguir remoção para uma escola muito organizada, com turmas pequenas e que possui uma biblioteca com um acervo diversificado.

Finalizo essas considerações retomando o primeiro parágrafo, assim como a raposa cativou o pequeno príncipe, acredito que também é papel de todo educador cativar e ser cativado pelos seus alunos e por sua comunidade escolar. Criar laços significa assumir a responsabilidade por uma educação transformadora e o desafio é gigante, mas não podemos desistir de nossas crianças e adolescentes, principalmente àqueles que frequentam as escolas públicas, para esses sujeitos, o único caminho possível para um futuro melhor é através da educação. Termino esse trabalho com o registro de um recado deixado para mim no diário de leitura da aluna C:

Figura 8 – Recado deixado no diário de leitura.



Fonte: a autora

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Mikhail. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo por Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. [1979]

BAKHTIN, Mikhail. [VOLOSHINOV, V. N]. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 11. ed. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004 [1929].

BELONNI, Aline. **Resenha do livro "A Bolsa Amarela".** Disponível em https://alinebelloni.blogspot.com/2017/01/resenha-bolsa-amarela-lygia-bojunga.html. Acesso em: 07 julho de 2019.

BOJUNGA, Lygia. **A bolsa amarela**. 36. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2018. 140 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.106 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 29/04/21.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos.** Belo Horizonte: Editora Itatiaia Ltda. 6. ed., 2000[1975].

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

COSSON, Rildo. A prática de letramento literário na sala de aula. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos (Orgs.). **Nas trilhas do letramento. Entre teoria, prática e formação docente.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 281-297.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2018. 189 p.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2018[2006]. 139 p.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 2008 [1984].

FERRAZ, Diego Rodrigo. **Literatura e desentendimento: a Base Nacional Comum Curricular e a política do literário.** 2020. 107 p. Dissertação (mestrado). Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Criciúma, SC.

FERRY, Luc. **Kant: uma leitura das três "Críticas".** Trad. Karina Jannini**.** Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987[1970], 96 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação.** Cartas pedagógicas e outros escritos. Organização e participação Ana Maria de Araujo Freire. 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, (2019[1921-1997])

FRITZEN, C. **Para que ler literatura? formas e limites dos encaminhamentos pedagógicos à questão.** Revista Brasileira de Literatura Comparada, n. 22, 2013.

FRITZEN, Celdon. O entorno da pergunta "O que significa ensinar literatura?": reflexões sobre seu lugar e papel na educação básica. *In:* CECHINEL, André; SALES, Cristiano de (Organizadores). **O que significa ensinar literatura?** Florianópolis: EdUFSC; Criciúma: Ediunesc, 2017, p. 109-121.

FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir da Silva. **Estudos de Teoria Literária II**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 208p.

KANT, Emmanuel. **Crítica da Faculdade do Juízo**. (2016[1793])

KLEIMAN, Angela B. **Projeto Temático Letramento do Professor.** 2007. Disponível em <https://docplayer.com.br/8241350-Projeto-tematico-letramento-doprofessor.html>. Acesso em 04/04/19.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? *In*: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M. K. (Organizadoras). **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas.** São Paulo: Global, 2009, 231 p.

MACHADO, Anna Rachel. **Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula.** Linha D'Água, n. 18, p. 61-80, 2005.

MACHADO, Anna Rachel. **O Diário de Leituras: a introdução de um novo instrumento na escola.** São Paulo: Martins Fontes, 1998. 262 p.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resenha.** São Paulo: Parábola, 2004. 123 p.

MAGALHÃES JÚNIOR, Caibar Pereira. **O Conceito de exotopia em Bakhtin: uma análise de O filho eterno, de Cristovão Tezza.** 2010. 248p. Dissertação (mestrado) – Setor de Ciências humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Curitiba.

MANGUEL, Alberto. **O leitor como metáfora: o viajante, a torre e a traça**. Tradução de José Geraldo Couto. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017. 148 p.

MOISES, Massaud. **Dicionário de Termos Literários.** 12. ed. São Paulo: Cultrix, (2004 [1974]).

MULLER, Fernanda. Ensino de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental: reflexões e alternativas. In. **Linguagem e ensino do texto: teoria e prática**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 13-40.

PROJETO Político Pedagógico (PPP) da Escola de Educação Básica Professora Eremeta Souza, 2019.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregório. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971).** 2000. 442p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270144>. Acesso em: 27 jan. 2021.

REZENDE, Neide Luzia et al. (Org.). Apresentação ao leitor brasileiro. In: **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013. p.7-18.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTAROTH, Désirée. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROHDEN, Valégio Org. **200 Anos da Crítica da Faculdade do Juízo de Kant**. Porto Alegre: UFRGS, Instituto Goethe, 1992. 136 p.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.

ROUXEL, Annie. O advento dos leitores reais. In: **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013, p.191-208.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gèrard. Apresentação dos organizadores franceses. In: **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013. p.19-24.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe.** Editora:Via Leitura. 2015 [1943] 96 p.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmunda da *et al*. **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos de letramento:** glossário para leitores iniciantes. Florianópolis: DIOESC, 2012.

SOARES, Magda. Português na escola – história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2012[2002] p. 141-161.

SPOHR, Ju. **Resenha do livro "A Bolsa Amarela"**. Disponível em https://gatoletrado.com.br/site/resenha-a-bolsa-amarela-lygia-bojunga/. Acesso em: 07 julho de 2019.

SÜSSEKIND, Flora. Rodapés, tratados e ensaios: a formação da crítica brasileira moderna. In: **Papeis colados.** 2. ed. Rio de Janeiro: EdUFRJ, (2003[1986]).

THIOLLENT, Michel Jean Marie. **Metodologia de Pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, (1986 [1947]).

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

ZILBERMAN, Regina. Sim, a literatura educa. In: Zilberman, Regina; Silva, Ezequiel Theodoro. **Literatura e pedagogia: ponto & contraponto.** 2. ed. São Paulo: Global, 2008.

APÊNDICE A – Calendário do Projeto *Baú da Leitura 2019*

DIA	AULA
31/05/2019 (SEXTA-FEIRA)	PRIMEIRA AULA
05/06/2019 (QUARTA-FEIRA)	SEGUNDA AULA
13/06/2019 (QUINTA-FEIRA)	QUARTA AULA
19/06/2019 (QUARTA-FEIRA)	QUINTA AULA
27/06/2019 (QUINTA-FEIRA)	PRIMEIRA AULA
05/07/2019 (SEXTA-FEIRA)	SEGUNDA AULA
10/07/2019 (QUARTA-FEIRA)	QUARTA AULA
01/08/2019 (QUINTA-FEIRA)	QUINTA AULA
09/08/2019 (SEXTA-FEIRA)	PRIMEIRA AULA
14/08/2019 (QUARTA-FEIRA)	SEGUNDA AULA
22/08/2019 (QUINTA-FEIRA)	QUARTA AULA
30/08/2019 (SEXTA-FEIRA)	QUINTA AULA
04/09/2019 (QUARTA-FEIRA)	PRIMEIRA AULA
12/09/2019 (QUINTA-FEIRA)	SEGUNDA AULA
20/09/2019 (SEXTA-FEIRA)	QUARTA AULA
25/09/2019 (QUARTA-FEIRA)	QUINTA AULA
03/10/2019 (QUINTA-FEIRA)	PRIMEIRA AULA
11/10/2019 (SEXTA-FEIRA)	SEGUNDA AULA
16/10/2019 (QUARTA-FEIRA)	QUARTA AULA
24/10/2019 (QUINTA-FEIRA)	QUINTA AULA
01/11/2019 (SEXTA-FEIRA)	PRIMEIRAAULA
06/11/2019 (QUARTA-FEIRA)	SEGUNDA AULA
14/11/2019 (QUINTA-FEIRA)	QUARTA AULA
22/11/2019 (SEXTA-FEIRA)	QUINTA AULA
27/11/2019 (QUARTA-FEIRA)	PRIMEIRA AULA
06/12/2019 (SEXTA-FEIRA)	ENCERRAMENTO DO PROJETO

ANEXO 1 – Resenhas do livro *A Bolsa Amarela*

A Bolsa Amarela é uma história de uma menina que entra em conflito consigo mesma e com a família ao reprimir três grandes vontades (que ela esconde numa bolsa amarela) - a vontade de crescer, a de ser garoto e a de se tornar escritora. A partir dessa revelação - por si mesma uma contestação à estrutura familiar tradicional em cujo meio "criança não tem vontade" - essa menina sensível e imaginativa nos conta o seu dia-a-dia, juntando o mundo real da família ao mundo criado por sua imaginação fértil e povoado de amigos secretos e fantasias. Ao mesmo tempo em que se sucedem episódios reais e fantásticos, uma aventura espiritual se processa, e a menina segue rumo à sua afirmação como pessoa."

Quando eu li essa história ainda pequena, não tinha muito ideia do que o livro queria retratar e para mim, tudo não passou de fantasia — o que não deixa de ser um pouco. No entanto, relendo hoje, eu pude perceber que existem mensagens implícitas e relatos que facilmente me identifiquei.

"A Bolsa Amarela" mostra o ponto de vista de uma menina em relação a sua família, além de seus anseios e claro, imaginação. Raquel — a caçula entre quatro irmãos —, por mais que seja uma criança, tem uma personalidade bem forte. Daquelas que se você pergunta o porquê, ela vai querer algo concreto e não apenas um: porque sim ou porque não. Além disso, a pequena possui três grandes vontades: a de crescer, a de ser menino e a de ser escritora.

A de crescer, porque os adultos não a levavam a sério por ela ser uma criança. A de ser menino, porque ela queria fazer o que bem entendesse. E a de ser escritora, porque ela adorava inventar histórias e personagens. No entanto, por conta da forma com que sua família a via, ela percebeu que precisava esconder suas vontades para que eles não rissem delas ou pegassem no seu pé.

É quando um grande embrulho chega repleto de coisas dadas por sua tia Brunilda. Por ser coisas de gente grande, Raquel pensou que não ganharia nada, mas felizmente algo sobrou, a tal bolsa amarela. E é a partir daí que sua imaginação e histórias começam a se desenrolar.

Depois disso, ela coloca todas as suas vontades dentro da bolsa e com sua imaginação, começa a viver inúmeras aventuras ao lado de seus amigos: Afonso, a Guarda-Chuva, o Terrível, a Linha Forte...

Mas ao mesmo tempo em que vivenciava esses momentos, a pequena vai descobrindo que ser do jeito que é já está de bom tamanho. E que não era preciso crescer tão rapidamente ou então virar menino, bastava ela se aceitar e viver.

A história possui uma escrita simples — indicado para crianças mesmo —, porém é essa leveza que nos faz ficar bem próximos da Raquel e sentir o que ela sente. Em certos momentos, me familiarizei com suas aflições, porque de certa forma já passei por isso e tenho certeza que quem ler vai sentir o mesmo.

Outra coisa ao qual me fez gostar ainda mais da história, foram as pequenas alfinetadas em relação ao machismo daquela época. Desde: ser o chefe da casa; o que toma as decisões; como eles podiam certas coisas... Enfim, pequenas coisas que fazem parte da nossa realidade até hoje.

Portanto se querem ler ou presentear seus filhos, sobrinhos ou sei lá quem, vai sem medo, porque tenho certeza que irão se encantar.

Ju Spohr

Resenha: A Bolsa Amarela– Lygia Bojunga
Sinopse

"A Bolsa é a história de uma menina que entra em conflito consigo mesma e com a família ao reprimir três grandes vontades (que ela esconde numa *Bolsa Amarela*) – a vontade de crescer, a de ser garoto e a de se tornar escritora. A partir dessa revelação – por si mesma uma contestação à estrutura familiar tradicional em cujo meio 'criança não tem vontade' – essa menina sensível e imaginativa nos conta o seu dia-a-dia, juntando o mundo real da família ao mundo criado por sua imaginação fértil e povoado de amigos secretos e fantasias. Ao mesmo tempo que se sucedem episódios reais e fantásticos, uma aventura espiritual se processa, e a menina segue rumo à sua afirmação como pessoa."

Sabe aqueles livrinhos fofinhos e meigos, que você acha a história cativante quando criança e, quando cresce e o relê, vê que a simbologia por trás tem uma carga muito mais profunda do que apenas usada para cativar crianças.

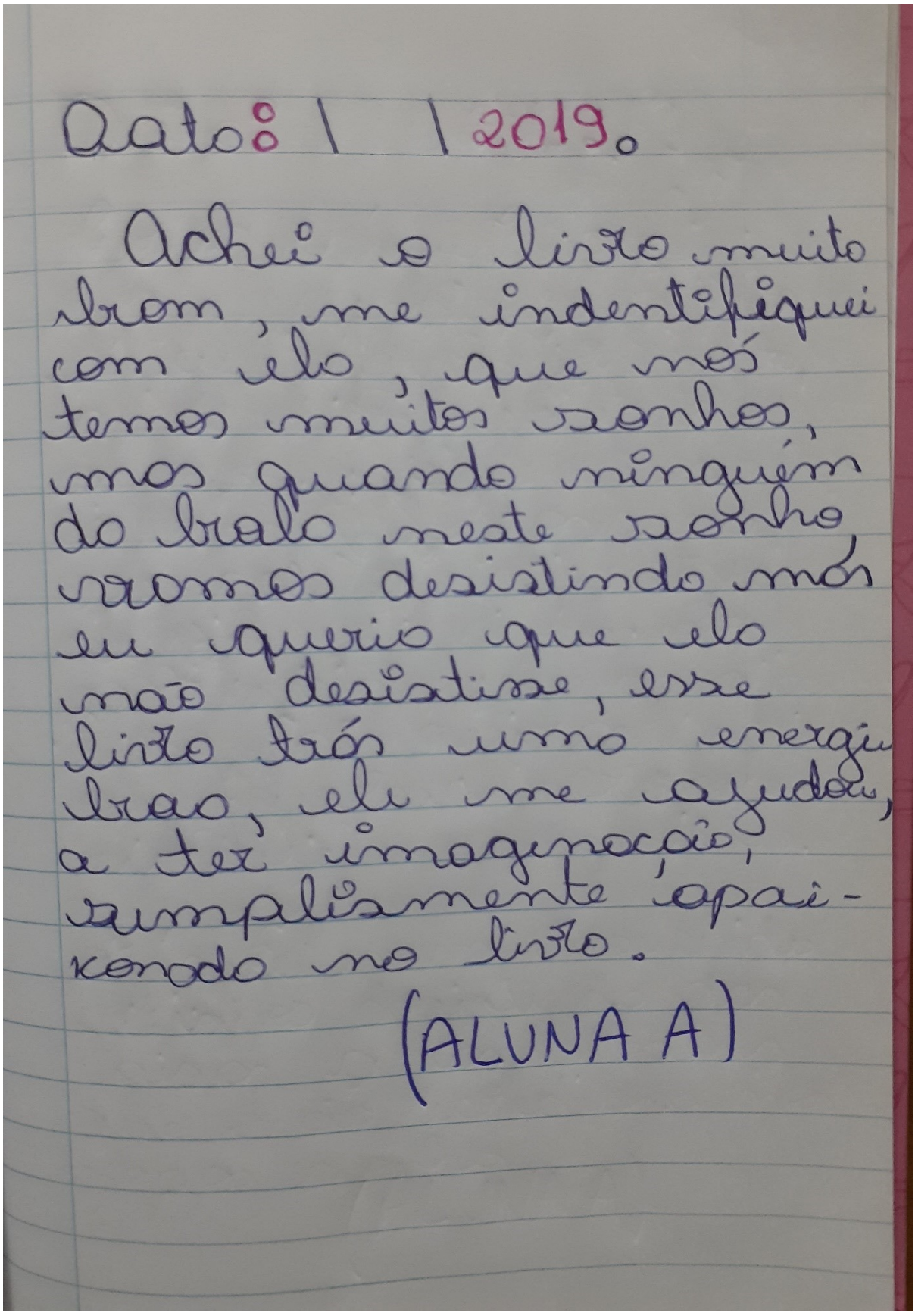
Rachel é uma típica menina, que gosta de brincar e é extremamente imaginativa. Porém, apesar de sua pouca idade, possui muitas angústias que rondam a sua vida. Assim, em um belo dia, ela resolve pegar a sua *Bolsa Amarela* (que é mágica, óbvio) e guardar as três grandes vontades que sempre a incomodam: a vontade de crescer, a de ser um garoto e a de ser uma escritora. Mas, como toda boa mochila, ela consegue guardar muitas outras coisas que são muito pitorescas, como um guarda-chuva que fala uma língua diferente, um ex-galo de briga, um alfinete que fala e um carretel de linha.

Com tudo muito bem embrulhado, Rachel anda com sua mochila para todo lado, vivendo seus dias em conflito com sua família e com os adultos, onde reina a regra que "crianças não tem vez". Se já é difícil para uma menina questionadora viver em um ambiente opressor, torna-se muito mais difícil quando suas vontades resolvem inchar e desinchar dentro da mochila, causando muita confusão!

Através das aventuras também muitos questionamentos serão feitos, como o papel da criança, a vantagem e desvantagem de ser mulher, a amizade, entre tantas outras; sempre sob o olhar de uma criança pura que só quer encontrar seu lugar no mundo e ser aceita pelo que é e quer ser.

Aline Belonni

ANEXO 2 – Diários de Leitura dos Alunos



Data: / /2019.

Achei o livro muito bom, me indentifiquei com ele, que nós temos muitos sonhos, mas quando ninguém do brasil neste sonho vamos desistindo mas eu queria que ele não desistisse, esse livro trás uma energia boa, ele me ajudou, a ter imaginação, simplesmente apaixonado no livro.

(ALUNA A)

1 / 2019

A bolsa amarela

O livro em geral foi muito bom, acredito que seja um dos melhores que já li, a história é algo que na maioria das vezes acontece em nossas vida, todos aqueles conflitos, as vontades. Apenas esperava um pouco mais no final, mas o livro com o todo foi fantástico. Acredito que se identificamos com a história, pois muitas vezes passamos por isso em algum momento, seja nas vontades ou nos conflitos, é como ela, algum dia isso tudo vai passar.

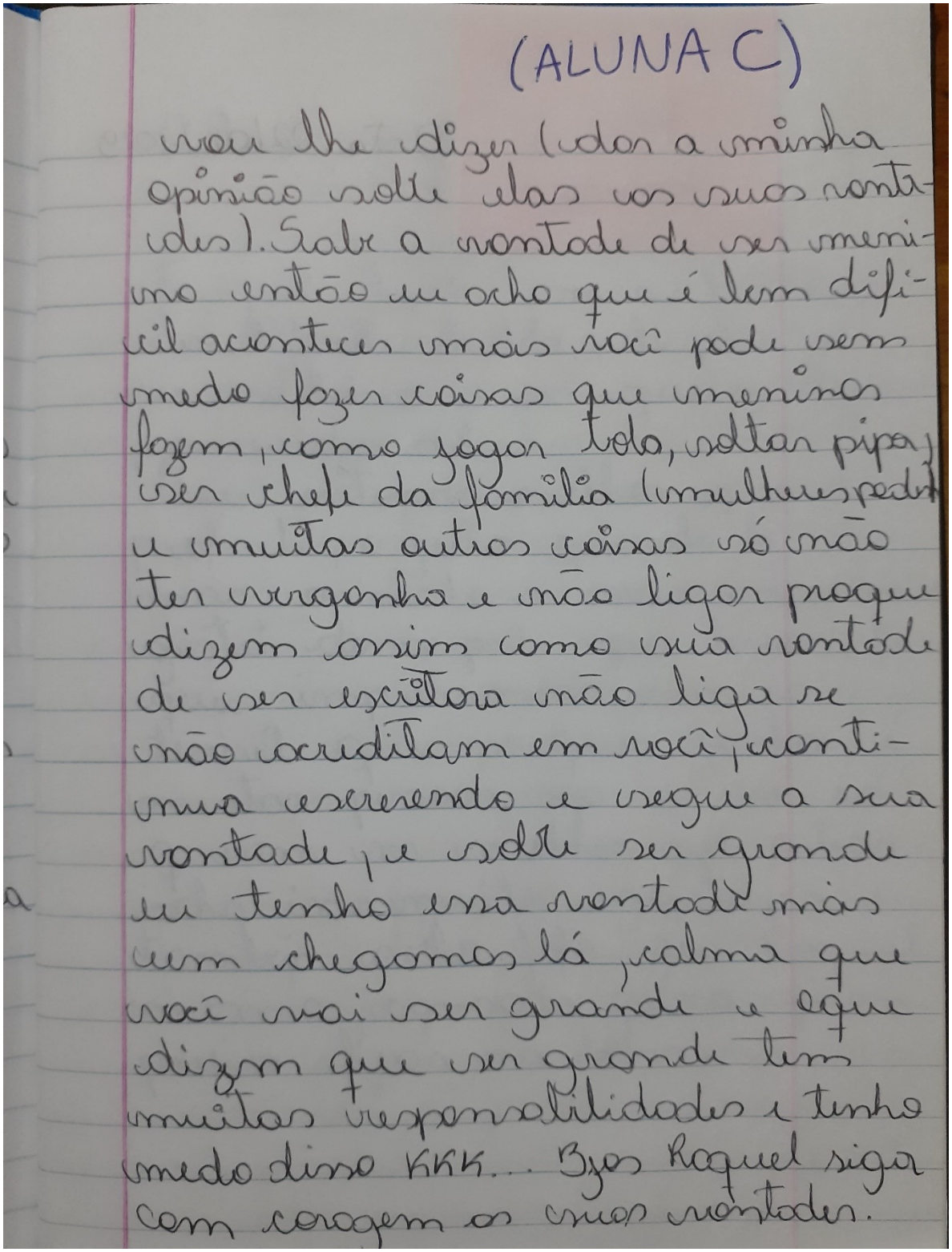
(ALUNA B)

A Bolsa Amarela

(ALUNAC)

Data: 22/08/2019
De: Kiayone
Para: Riaquel

"Aii Riaquel", é você tem uma criatividade extraordinária, e eu concordo com você KKK os adultos são muitos complicados nunca nos entendem..., Mais eu muitas vezes não ligo e te digo pra fazer o mesmo. Eu achei legal suas três vontades a de ser grande eu também sinto os vezes, a de ser homem eu concordo eu queria muito pás os homens é tudo melhor e a sua vontade de ser escritora é legal é que eu não sinto vdr, acho legal mais não gostaria. Vou lhe dizer umas como um conselho sobr e eu não sou muito boa nisso mais vou tentar



(ALUNA C)

vou lhe dizer (dar a minha opinião sobre elas os seus vontades). Sobre a vontade de ser menino então eu acho que é bem difícil acontecer mais você pode sem medo fazer coisas que meninos fazem, como jogar bola, soltar pipa, ser chefe da família (mulheres pode) e muitas outras coisas só não ter vergonha e não ligar porque dizem assim como sua vontade de ser escritora não liga se não acreditam em você, continua escrevendo e segue a sua vontade, e sobre ser grande eu tenho essa vontade mais um chegamos lá, calma que você vai ser grande e eque dizem que ser grande tem muitas responsabilidades e tenho medo disso KKK... Bjos Raquel siga com coragem os seus vontades.

Data: 19/09/2019

A Bolsa Amarela (ALUNA C)

Eu gostei do capitulo do almoço, ele é divertido e tem muita mistura da imaginação dela, pois parece que quando ela fica nervosa ou quando ela sabe que algo vai dar errado ela imagina e cria alguma situação na cabeça dela pra ela ficar tranquila ou para esquecer o problema ela cria na imaginação, e sobre o alfinete nessa situação eu acho que ele representa ela porque ela acha que não serve pra nada mais serve pois ela cria muitas coisas assim como o alfinete serviu pra algo.

Data: 13/09/2019

A Bolsa Amarela

Fiquei triste com a história do Alfinete fralda, ele parecia ser solitário e só queria alguem pra cuidar dele.

Eu entendo melhor quando a prof le, o jeito que ela le é mais animado e mais compreensivo gostei dessa parte que lemos, fiquei impressionada com o terrivél que só quer ganhar, é muitas pessoas são assim, só querem ser melhor que outras acho isso muito egoísta, a e também acho fofo que Raquel mesmo cansada deixa quem precisa ficar na bolsa.

(ALUNA C)

1 /2019

Gostei do livro muito bom, amei a história porque certas coisas eu me identifiquei mais não só por isso pois o livro nos trás várias mensagens que nos faz refletir muito e isso é maravilhoso. Aprendi com a leitura também que tudo tem seu tempo, que a vida é resumida em fases e vamos sempre amadurecer e mudar nossas ideias. Em questão das cores, elas são melhor e mais fáceis de compreender quando a Prof: Thaís lia para nós.

(ALUNA C)

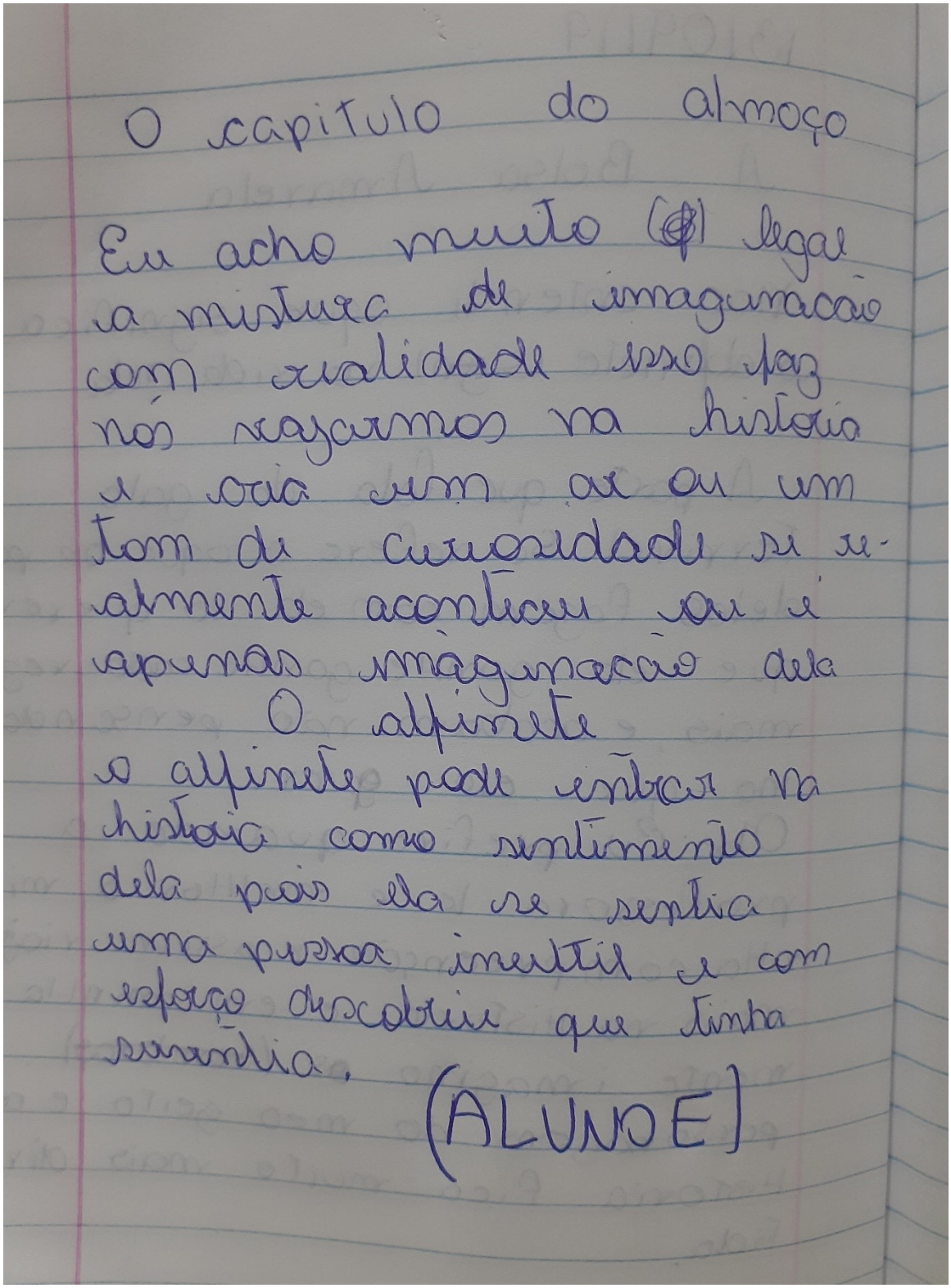
1 / 2019

(ALUNO E)

Capítulo o Terrível vai embora.

Nesse capítulo eu me identifiquei muito na parte que falava da linha que costurou o pensamento na loja de linhas, Tudo isso me fez parar e pensar como a sociedade quer que nois sejam ahilo que eles decidem quando ainda somos crianças, como o ser humano pensa de ~~(o)~~ maneira em que Tudo Tem que ser do seu jeito e isso acaba gerando um padrão na sociedade e Tudo isso não passa de um barbaridade porque as pessoas merecem uma maneira de pensar.

Eu amei essa parte do livro não vejo a hora de ler o proximo capítulo!



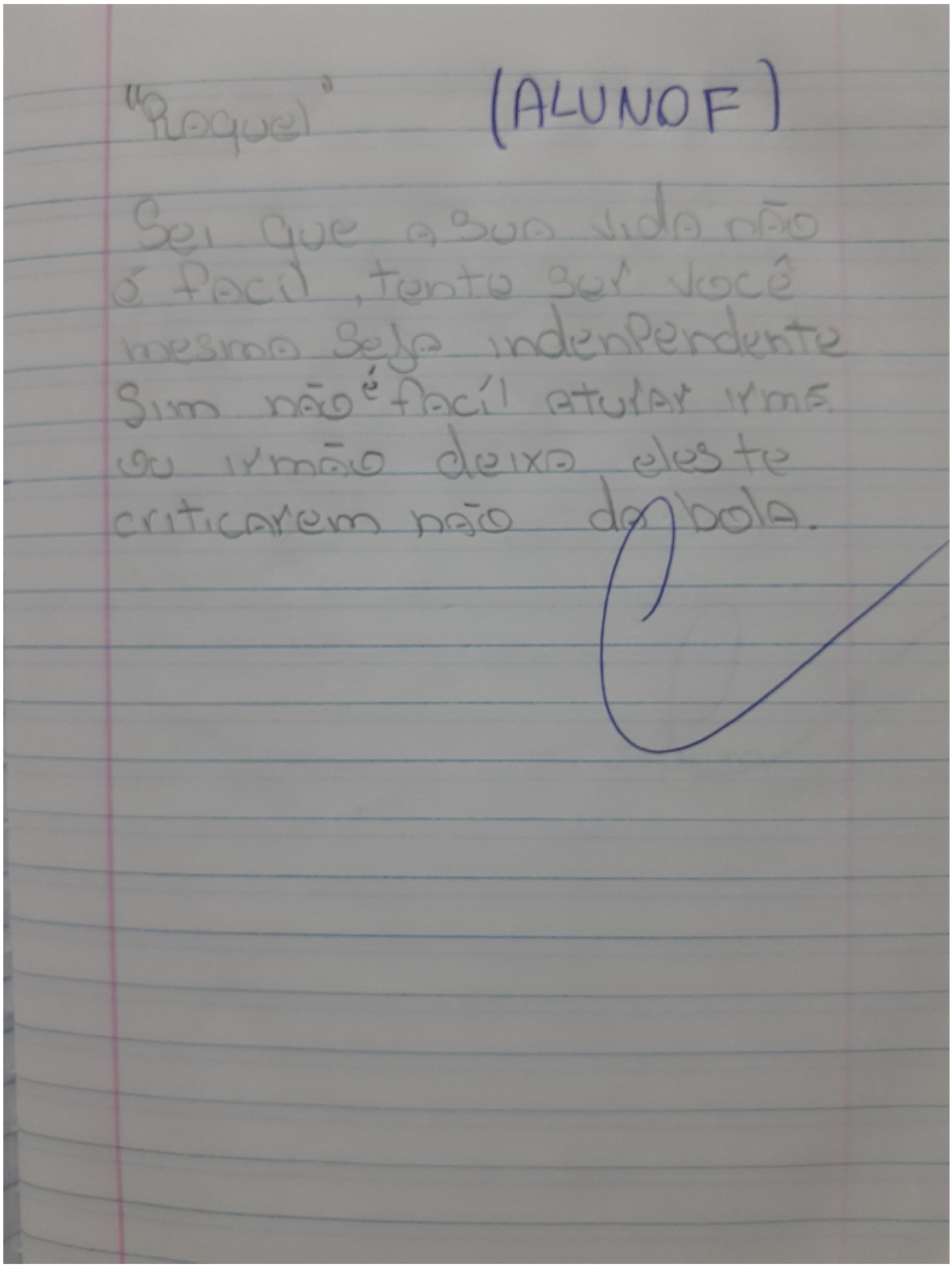
O capitulo do almoço

Eu acho muito (~~e~~) legal a mistura de imaginação com realidade isso faz nós vajarmos na historia e cria um ar ou um tom de curiosidade se realmente aconteceu ou é apenas imaginação dela

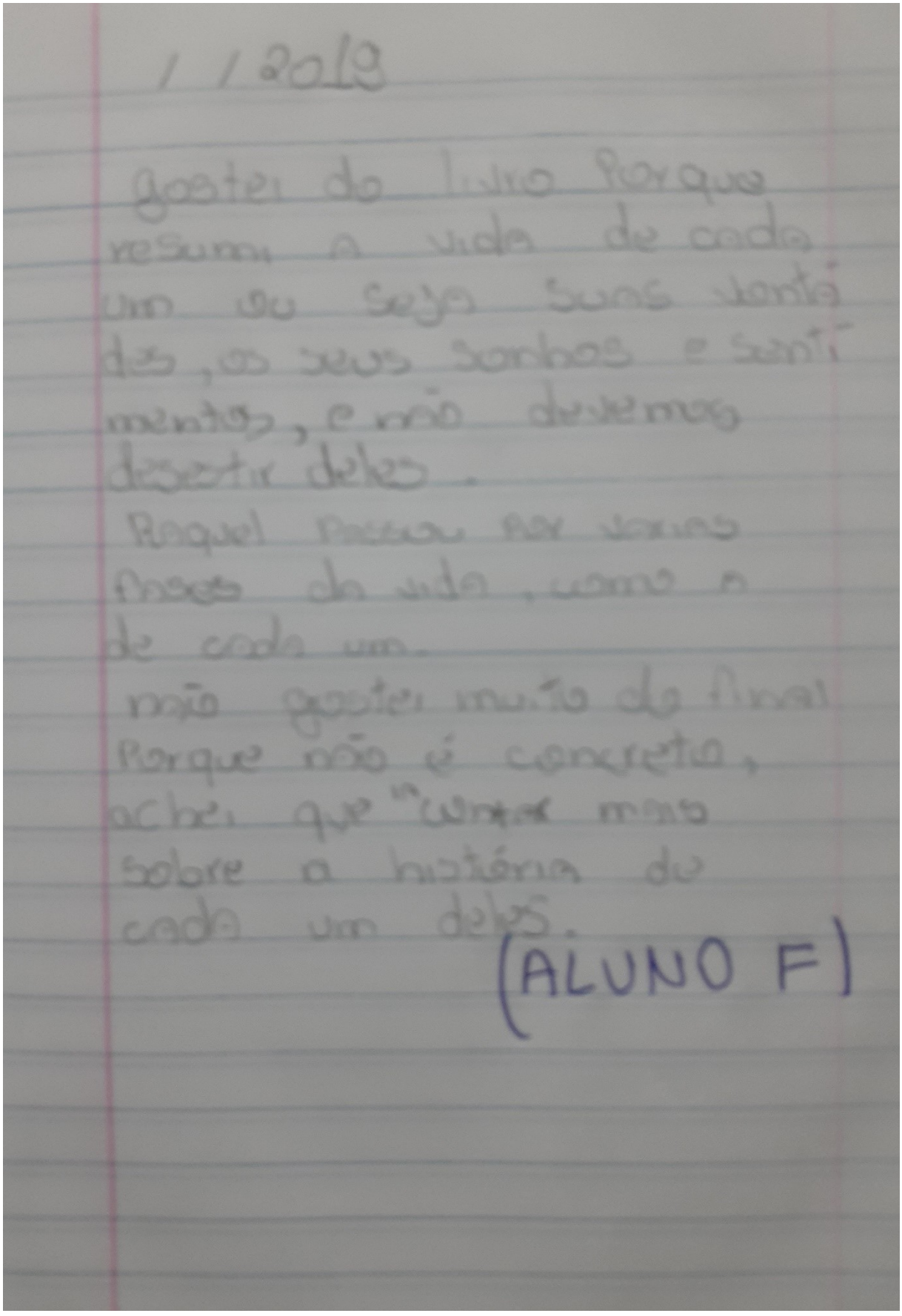
O alfinete

o alfinete pode entrar na historia como sentimento dela pois ela se sentia uma pessoa inutil e com esforço descobriu que tinha serventia.

(ALUNOE)


"Raquel" (ALUNO F)

Sei que a sua vida não é fácil, tente ser você mesma seja independente Sim não é fácil aturar irmã ou irmão deixa eles te criticarem não dá bola.



1 / 2019

Gostei do livro porque resumo a vida de cada um ou seja suas vontades, os seus sonhos e sentimentos, e não devemos desistir deles.

Raquel passou por várias fases da vida, como a de cada um.

Não gostei muito do final porque não é concreto, achei que "Umas mais sobre a história de cada um deles.

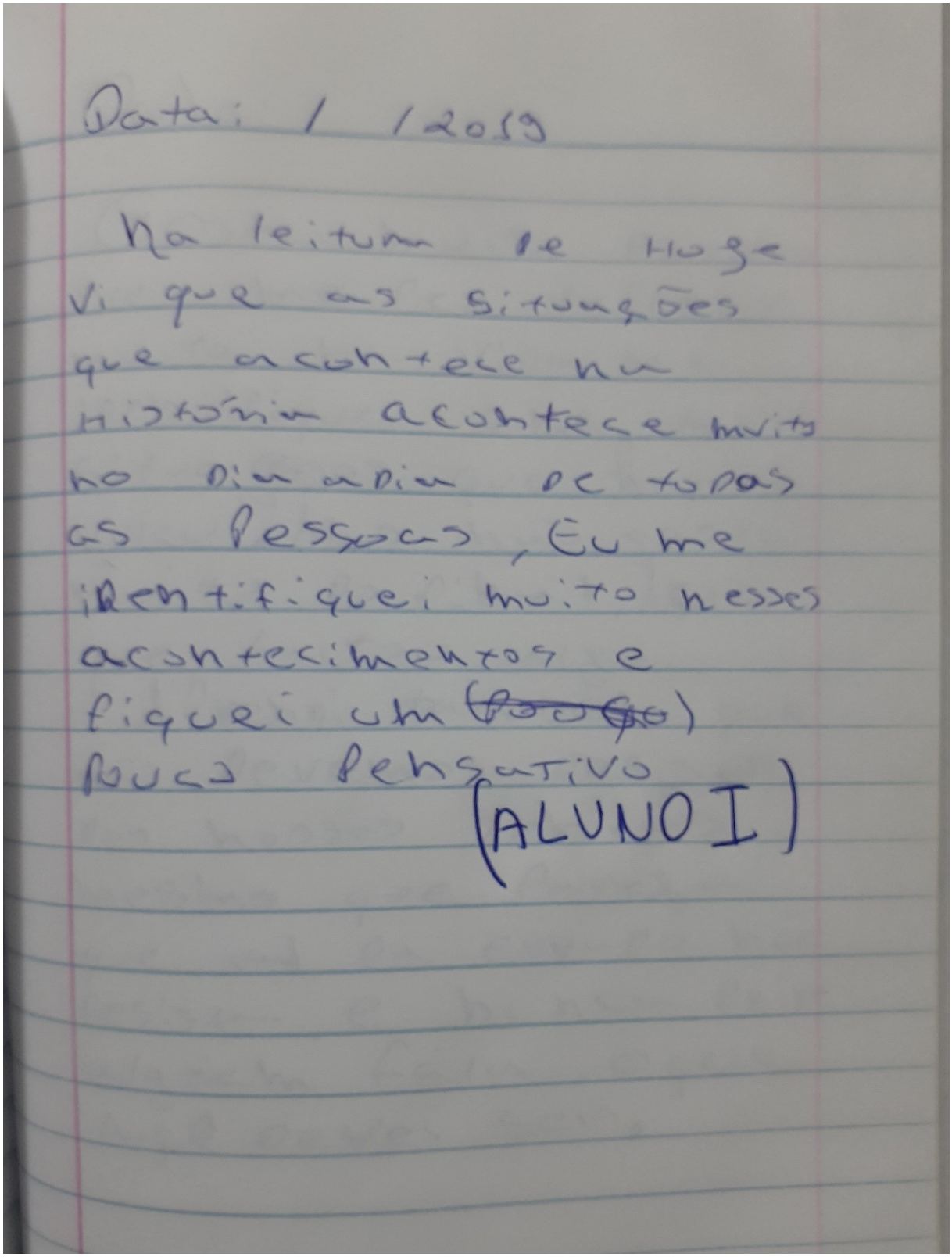
(ALUNO F)

(ALUNO I)

O que mais me chamou atenção foi a imaginação da Raquel, a facilidade que ela tem para imaginar as coisas.

Hoje em dia as crianças só querem saber de celular e ficar na frente na tv e não querem saber de nada além disso.

A Raquel passa por uma fase familiar que eu já passei, ela



Data: / /2019

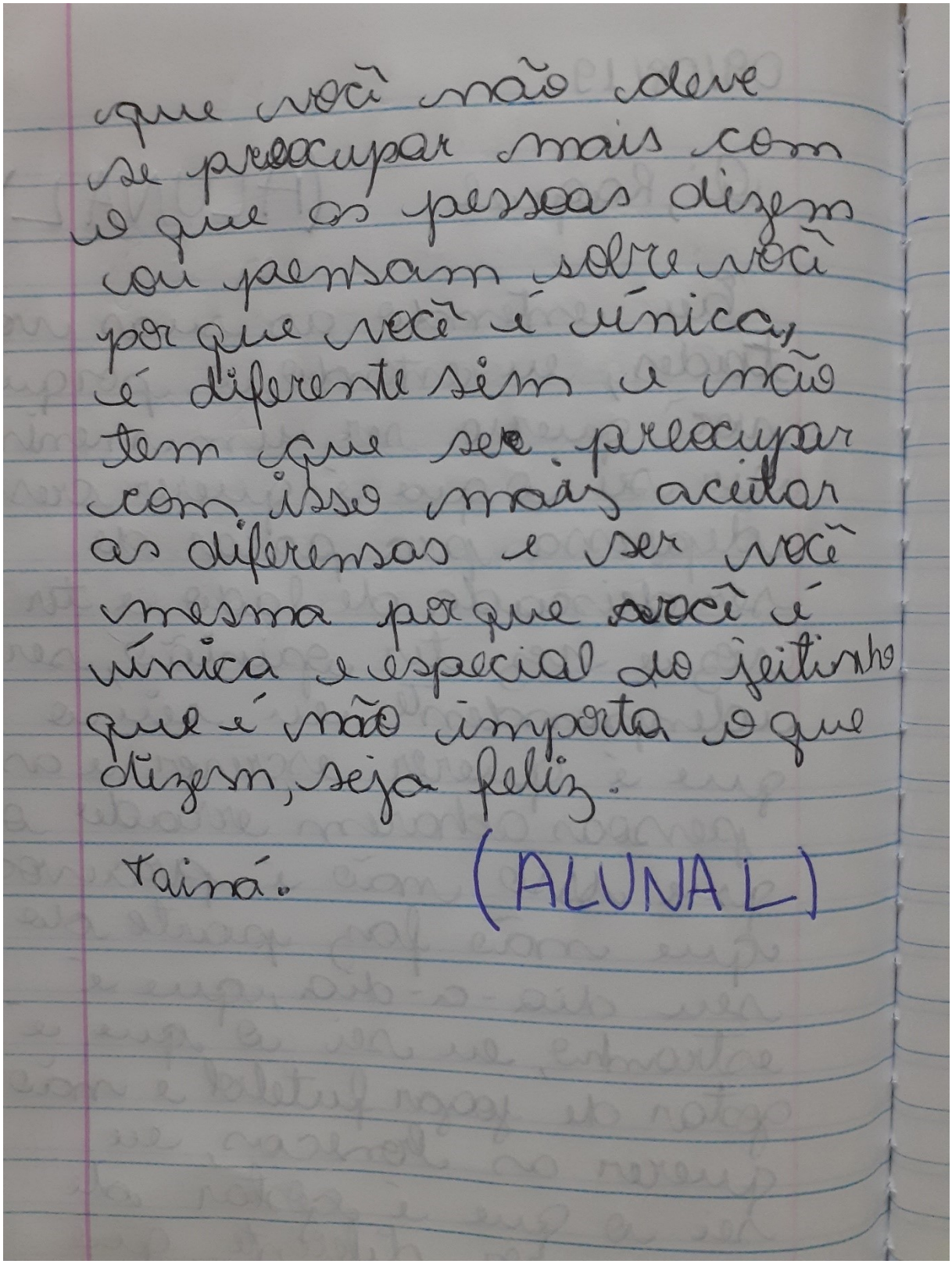
Na leitura de hoje vi que as situações que acontece na história acontece muito no dia a dia de todas as pessoas, Eu me identifiquei muito nesses acontecimentos e fiquei um (~~bom~~) pouco pensativo

(ALUNO I)

09/08/19

Oi, Raquel (ALUNA L)

Eu entendo as suas vontades, eu entendo o porque você queria ser um menino, eu sei o que é querer crescer depressa para parar de ser deixada de lado e ter voz e vez, ter opinião, ser idenpendente, eu sei o que é querer escrever e as pessoas acharem errado ou que isso não é pra você que não faz parte do seu dia-a-dia, que é estranho, eu sei o que é gostar de jogar futebol e não querer as bonecas, eu sei o que é gostar de uma cor diferente, que não o rosa e eu acho



que você não deve
se preocupar mais com
o que as pessoas dizem
ou pensam sobre você
por que você é única,
é diferente sim e não
tem que ser preocupar
com isso mais aceitar
as diferenças e ser você
mesma porque você é
única e especial do jeitinho
que é não importa o que
dizem, seja feliz.

Tainá. (ALUNA L)

/ /2019.

(ALUNA L)

Eu gostei muito do desenvolvimento do livro mais eu achei o fim um pouco sem graça pois é um fim que deixa dúvidas, tais como: O que realmente aconteceu com o terrível? O que a Raquel começou a pensar? Ela realmente se tornou escritora?.

Eu gostaria de conhecer a autora desse livro, e compreender se ela também pensava como a Raquel.

Eu me identifiquei em vários pontos com a Raquel, principalmente na parte 29

dos desejos e da
forma de pensar
que ela tem e com
os porques que
ela sempre pensa.
Eu acho que no
fim é a parte onde
ela cresce e se
sente realmente bem
com a vida.
A família da "casa
dos concertos" é a família
que ela queria que
ela achava ideal
e realmente é uma
família de exemplo
como todas deveriam
ser.

(ALUNA L)

09/08/2014

(ALUNO M)

"Raquel
Acho que você não deveria esconder seus desejos dânisse se eles virem você tem que se aceitar do jeito que é, se pra você é melhor conversar dos seus problemas com alguem imaginario continua as vezes é bem, mais acho que deveria fazer amigas de verdade aqueles que você sabe que pode contar, dou esses dois conselhos a você um abaço"

1 /2019

(ALUNO M)

A bolsa Amarela

Bem hoje a gente terminou o livro, gostei muito do livro demais faz a gente reflitir um monte e viajar na história mais achei que o final foi fraco só lá faltou alguma coisa alem do que aconteceu com o Terrível e outras coisas, pra mim pro livro todo a história dele o final ficou fraco. Ver mais que hoje a leitura não foi com a professora Thais, entendi bastante com a leitura da professora Mariana e ela interagiu bastante o livro com a na

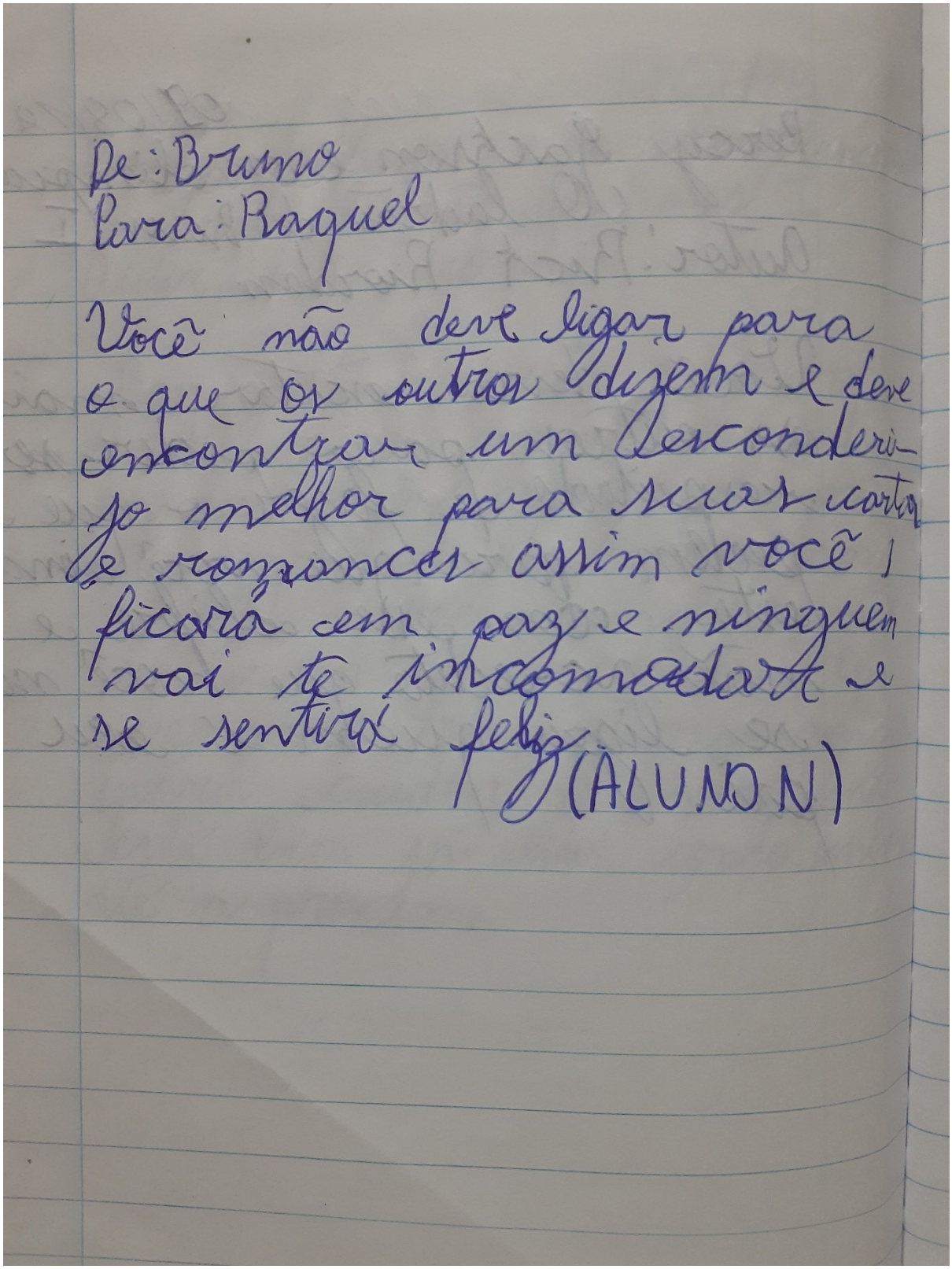
i 119

O Bolsa amarelo

Não Gostei muito do final achei que ela e o Afonso ficar ali e também que o Terrível voltaria e eles terião mais aventuras teria mais historias e que ela não iria deixar as vontades dela e porque a Lorerai não apareceu mais um pouco.

E o livro fala muito sobre a vida sobre coisas que acontece muito em nossas vidas como o pensamento amarrado mostrando que a gente não deve ser assim.

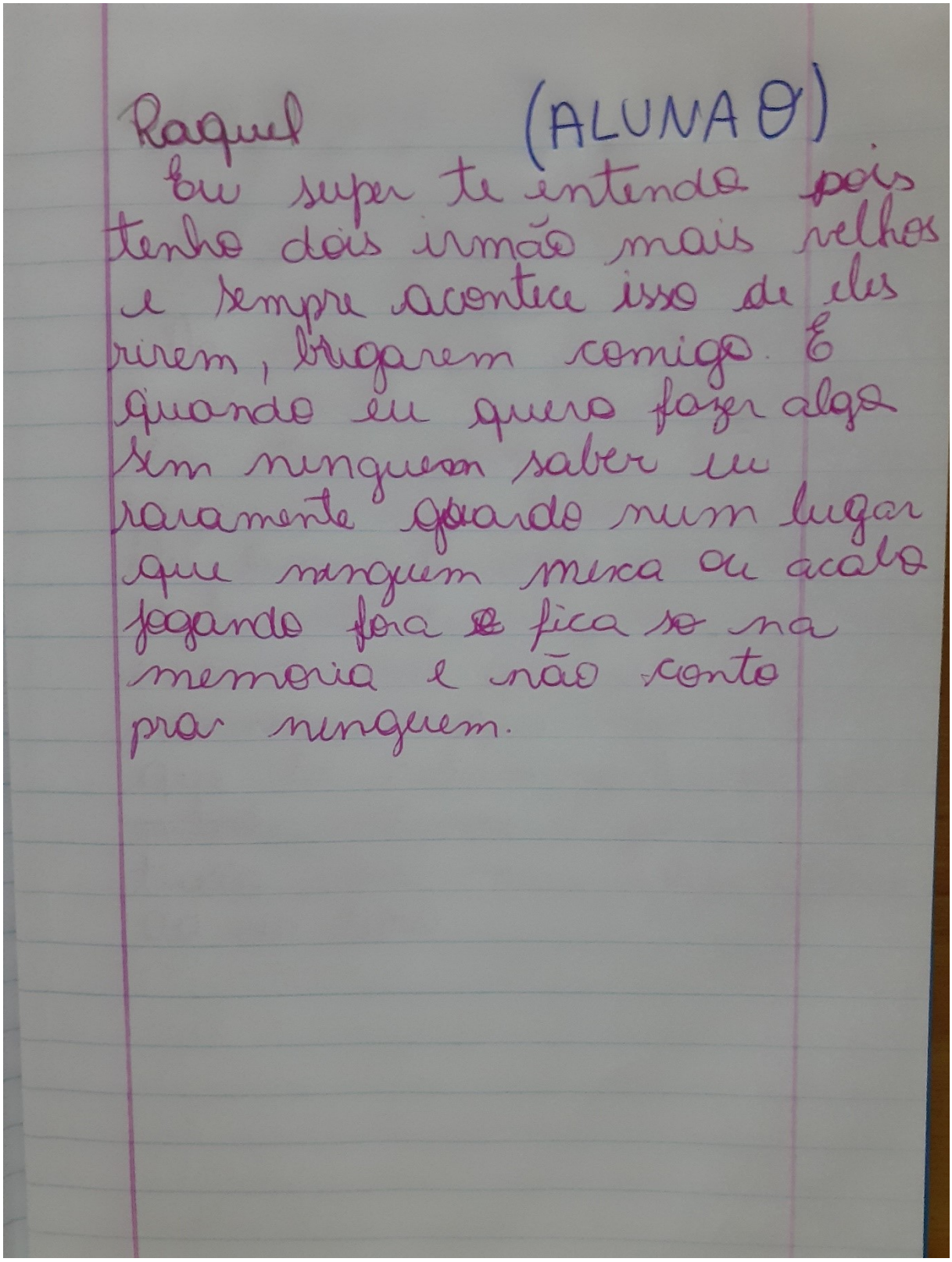
(ALUNO N)



De: Bruno
Para: Raquel

Você não deve ligar para o que os outros dizem e deve encontrar um lerconderijo melhor para suas cartas e romances assim você ficará em paz e ninguem vai te incomodar e se sentirá feliz

(ALUNO N)



Raquel (ALUNA 8)

Eu super te entendo pois tenho dois irmão mais velhos e sempre acontece isso de eles rirem, brigarem comigo. E quando eu quero fazer algo sem ninguem saber eu raramente guardo num lugar que ninguem mexa ou acabo jogando fora e fica so na memoria e não conto pra ninguem.

/ /2019

(ALUNA 8)

O livro em si é legal conta historias que encaixam na vida, dão exemplo que as vezes você se identifica e tenta compreender e acaba até ajudando você. O final não era o que eu esperava, pois achei que as suas vontades iam aumentar, que ia conta a historia do Jerivel, mas não acabou contando que ela deixou tudo isso de lado e amadureceu, ~~or~~ livro mostra isso também que devemos amadurecer para resolvermos alguns do problemas. haituras como está ~~isso~~ historias nos ajudam a abrir a mente e amadurecer, livros desses são bons para qualquer idade porque nela menciona todas as

A bolsa amarela

22/08/19

Raquel, eu acho que você não
deveria esconder essas vonta
dis dos outros porque assim
elas vão ficando ainda maior.
não ligue para o opinião dos
outros e nem mesmo pra
sua família pois eles não acre
ditam em você, se você quer
ou deseja algo corre atrás só
assim conseguirá alcançar seus
objetivos. (ALUNO P)

/ /2019

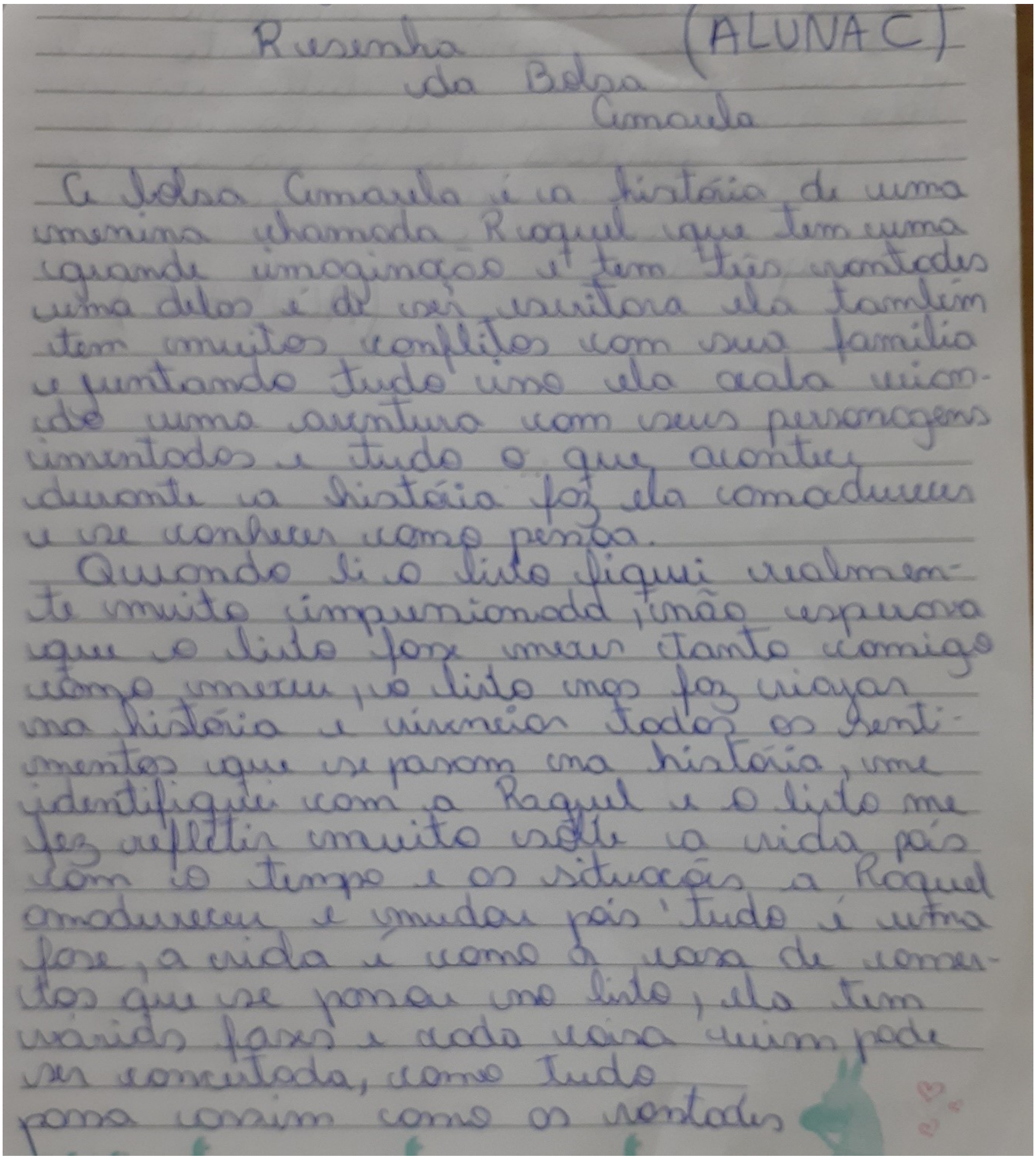
Bom, na conclusão do livro fazendo uma análise geral, gostei muito do livro a "Bolsa Amarela" mesmo sendo menino me identifiquei na parte que os pais dela não ligavam pra ela e queriam forçar ela a fazer o que ela não queria.

Os melhores aulas da bolsa amarela era quando a professora lia, eu entendia muito melhor a história e também consegui ficar imaginando-a.

Não vim na ultima aula de leitura da bolsa amarela, mas pelos relatos dos meus colegas o final ficou sem nexo e muito diferente do que nós pensava-mos.

(ALUNO P)

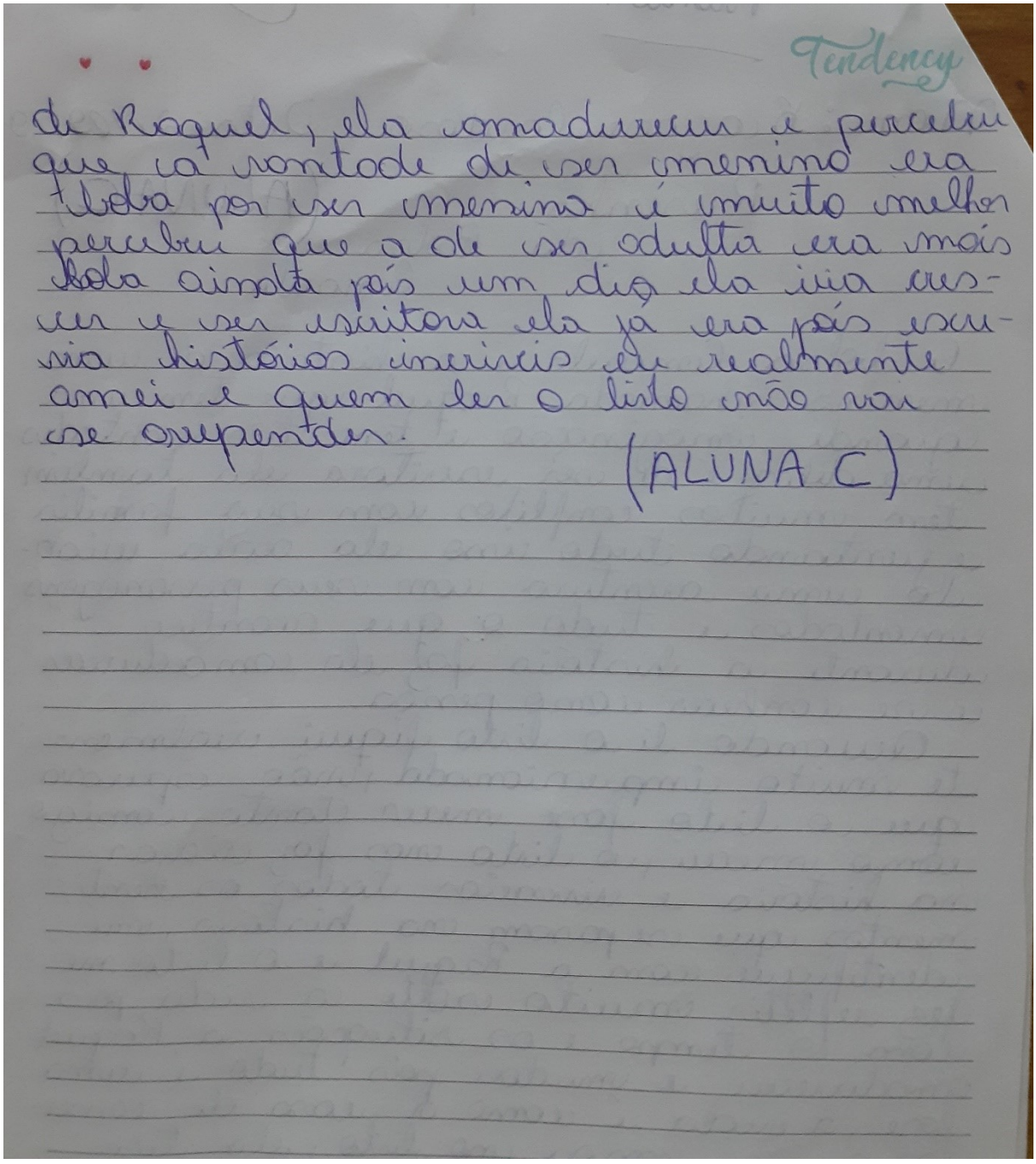
ANEXO 3 – Resenhas dos Alunos



Resenha da Bolsa Amarela (ALUNA C)

A Bolsa Amarela é a história de uma menina chamada Raquel que tem uma grande imaginação e tem três vontades uma delas é de ser escritora ela também tem muitos conflitos com sua família e juntando tudo isso ela acaba vivendo uma aventura com seus personagens inventados e tudo o que acontece durante a história faz ela amadurecer e se conhecer como pessoa.

Quando li o livro fiquei realmente muito impressionada, não esperava que o livro fosse mexer tanto comigo como mexeu, o livro nos faz viajar na história e vivenciar todos os sentimentos que se passam na história, me identifiquei com a Raquel e o livro me fez refletir muito sobre a vida pois com o tempo e as situações a Raquel amadureceu e mudou pois tudo é uma fase, a vida é como a casa de consertos que se passou no livro, ela tem várias fases e cada coisa ruim pode ser consertada, como tudo passa assim como as vontades



de Raquel, ela amadureceu e percebeu que a vontade de ser menino era boba por ser menina é muito melhor percebeu que a de ser adulta era mais boba ainda pois um dia ela iria crescer e ser escritora ela já era pois escrevia histórias incríveis de realmente amei e quem ler o livro não vai se arrepender.

(ALUNA C)

Resenha

ALUNO E

A bolsa Amarela conta a história de uma minina que tem 3 vontades a de crescer, a de ser menino, e a de ser escritora, no decorrer da história isso tudo da uma reviravolta imensa. minha parte favorita e quando ela acha o alfinete que estava la esquecido ele e tipo um grande enfluenciador na história porque em outra parte ele salva a menina raquel estourando seus sentimentos dentro da bolsa.

A bolsa foi uma unica coisa que sua familia a deixou, isso me fez pensar em que as vezes os jovens são esquecidos e ficam so com oque sobram suas opiniões nunca contam e, me deixa triste de mais isso

No decorrer da história ela acha coisas que colaca na bolsa, o alfinete que vivia jogado, isso me faz pensar em mim mesmo pois eu sou esquecido muitas vezes dentro da minha propia familia então eu espero que como a raquel eu ache uma saida pra tudo isso.

Resenha "A bolsa amarela"

(ALUNA L)

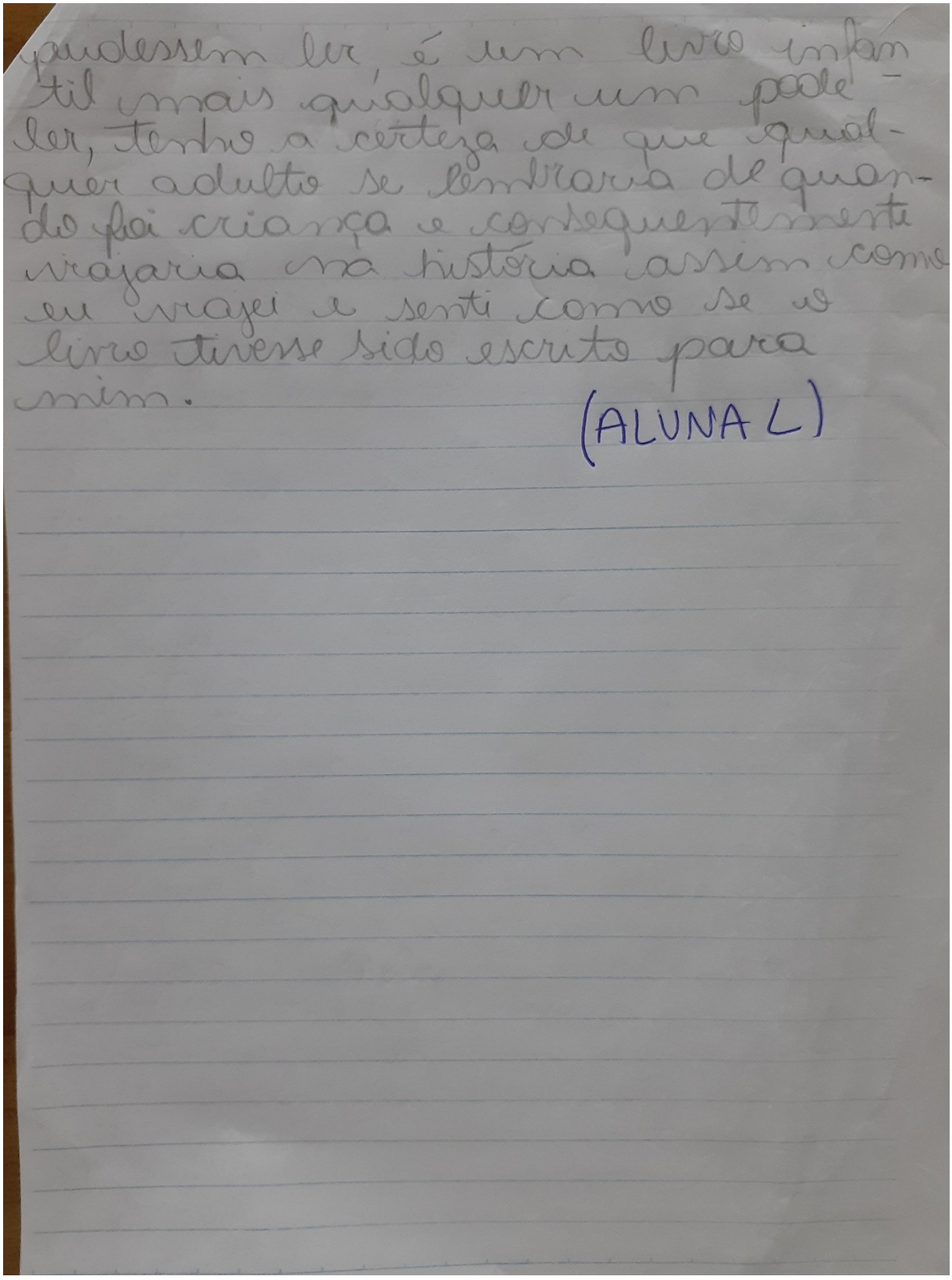
O livro fala sobre uma menina que tinha problemas com a família e carregava em uma bolsa amarela suas três vontades, a de ser garoto, a de crescer e a de ser escritora. Durante o desenvolvimento do livro ela mistura o real com a fantasia além de acontecer mudanças em seus sentimentos e em sua opinião.

Quando comecei a ler o livro eu me identifiquei totalmente com as três vontades da personagem principal, primeiro a vontade de crescer, de ser ouvida, de ter vez e voz em uma sociedade que desperza a opinião de "crianças". A segunda vontade era de ser garoto para poder soltar pipa, hoje em dia nós meninas, ou melhor, as meninas que eu

(ALUNA 2)

começo a correr diariamente
amam futebol, eu mesma amo
jogar futebol e sei o quanto é
ruim ser julgada por querer
fazer alguma coisa que não
é "para você" que "menina não
faz", eu também me identifiquei
com ela nessa questão. A terceira
vontade era a de ser escritora e
todos riam dela quando dizia
o que queria ser o que queria
fazer, riam também quando
ela escrevia uma história de
"criança" que os adultos não
compreendiam, essa parte me
fez pensar em o que eu quero
fazer quando crescer, o que eu
seria quando finalmente crescesse
quais vão ser as minhas res-
ponsabilidades e me deixou pensa-
tiva.

Na minha opinião esse pode
ser um livro antigo, mais o
tema sempre será atual, ele
se encaixa muito bem em
qualquer situação tenho
certeza de que qualquer um
que ler vai se identificar com
alguma parte do livro assim
como eu, e adoraria que você



pudessem ler, é um livro infantil mais qualquer um pode ler, tenho a certeza de que qualquer adulto se lembraria de quando foi criança e consequentemente viajaria na história assim como eu viajei e senti como se o livro tivesse sido escrito para mim.

(ALUNA L)

Resenha

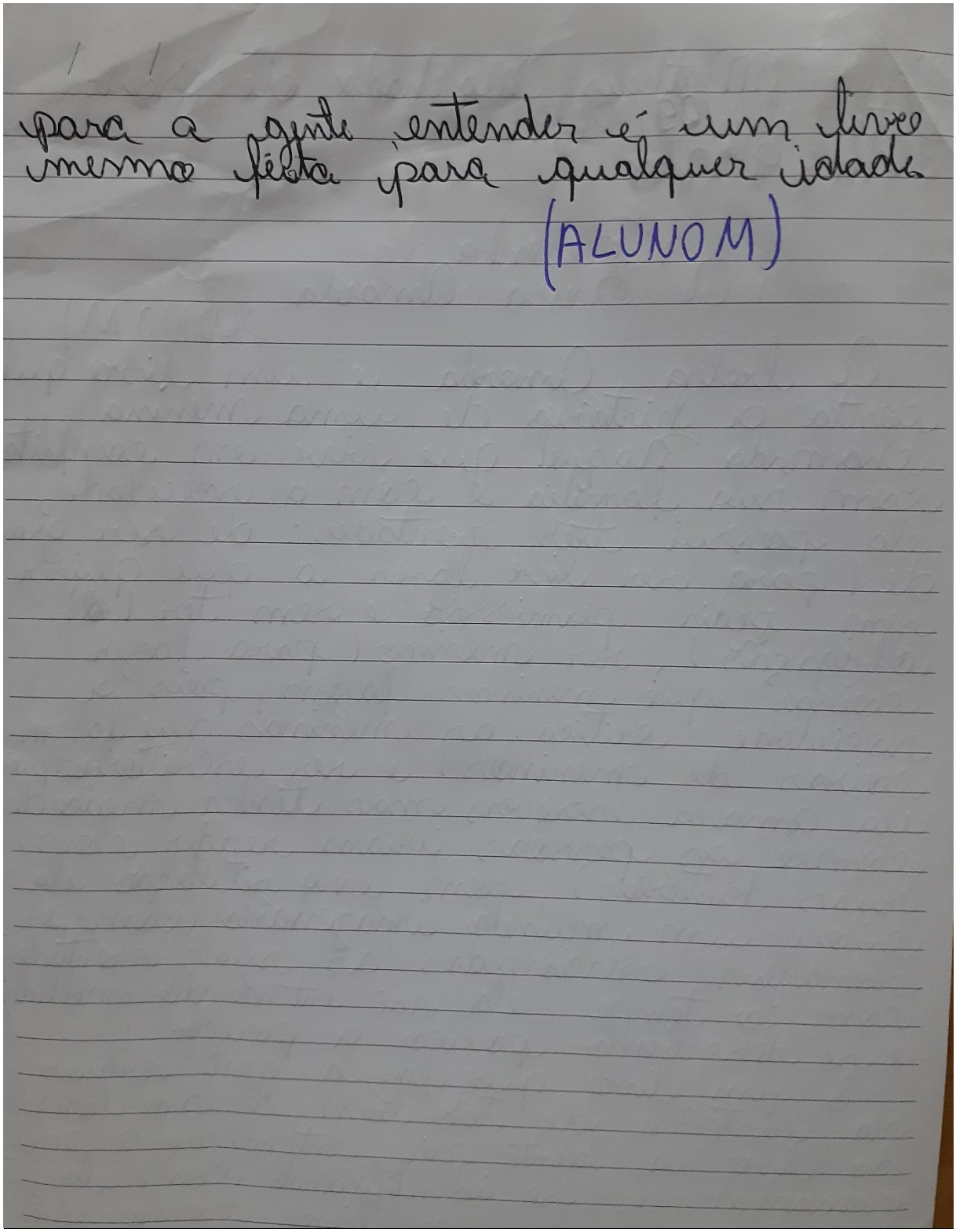
A Bolsa Amarela (ALUNO M)

A Bolsa Amarela é um livro que conta a história de uma menina chamada Raquel que vive em conflito com sua família e com a sociedade, ela possui três vontades: de ser grande (para ser livre fazer o que quiser sem pedir permissão e sem ter (as) obrigação), ser menino (para fazer coisas que meninas fazem, pois a sociedade critica as meninas que fazem coisas de meninos) e ser escritora (pois ela amava escrever, mas tinha medo de como as pessoas iriam reagir com suas histórias), com essa situação ela criou um mundo imaginário com personagens relacionados às suas vontades, com o tempo, ela vai entendendo melhor e se descobrindo pouco a pouco.

É um livro que faz a gente viajar na história de tão bom, e ao longo do livro a gente vai entendendo a personagem e se identificando com ela, eu super indico o livro mesmo, que para mim falta um final "completo".

O livro possui uma linguagem boa

credeal

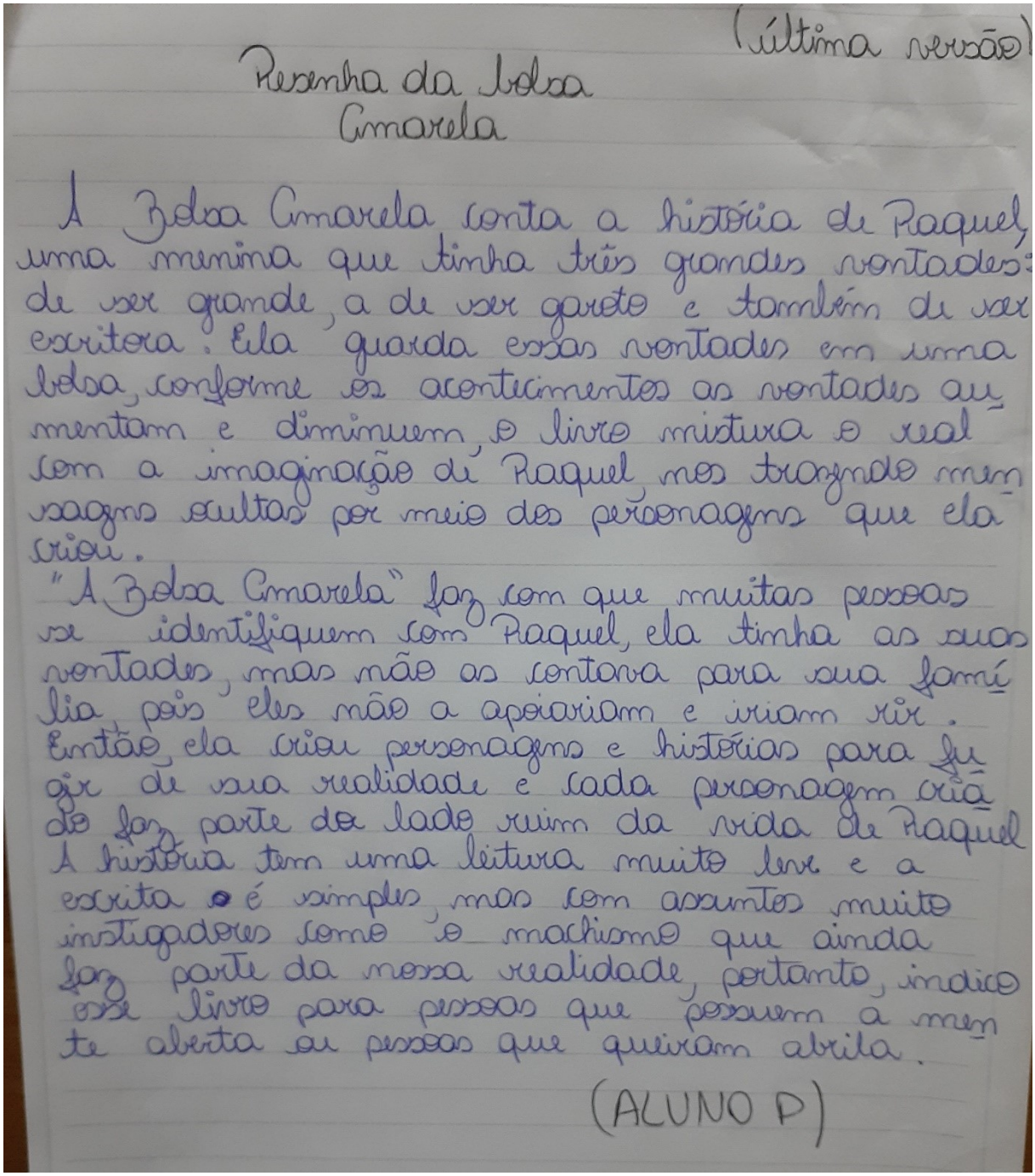

/ /
para a gente entender é um livro
mesmo tipo para qualquer idade.
(ALUNO M)

Resenha

Você gosta de histórias misturadas com fantasia e realidade, daquelas que surgem umas histórias bem aleatórias, mas que você se identifica? Então, essa é a história do livro: A Bolsa Amarela que conta sobre uma menina que tem três vontades, a de crescer, a de ser aprido e de ser escritora, pois é, no começo parece estranho, mas conforme a leitura vamos entendendo tudo, essa menina chamada Raquel que ganha uma bolsa Amarela e lá coloca suas histórias e suas vontades, no começo a leitura fica confusa, mas ao final tudo se encaixa.

Tudo se encaixa e faz sentido, pois a gente se interessa na leitura e até acha a vida de Raquel parecida com a nossa e isso, faz com que a gente compreenda melhor a história, além de tudo isso ela nos da ensinamentos de vida e inspiracao. Uma indicacao para todas as idades.

(ALUNA 8)



(última versão)

Resenha da Bolsa Amarela

A Bolsa Amarela conta a história de Raquel, uma menina que tinha três grandes vontades: de ser grande, a de ser garoto e também de ser escritora. Ela guarda essas vontades em uma bolsa, conforme os acontecimentos as vontades aumentam e diminuem, o livro mistura o real com a imaginação de Raquel nos trazendo mensagens ocultas por meio dos personagens que ela criou.

"A Bolsa Amarela" faz com que muitas pessoas se identifiquem com Raquel, ela tinha as suas vontades, mas não as contava para sua família pois eles não a apoiariam e iriam rir. Então ela criou personagens e histórias para fugir de sua realidade e cada personagem criado faz parte do lado ruim da vida de Raquel. A história tem uma leitura muito leve e a escrita é simples, mas com assuntos muito instigadores como o machismo que ainda faz parte da nossa realidade, portanto, indico esse livro para pessoas que possuem a mente aberta ou pessoas que queiram abrila.

(ALUNO P)