



**Universidade Federal do Pará
Instituto de Linguística, Letras e Comunicação
Programa de Pós-graduação em Letras
Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS**

Wlademir Ferreira dos Santos Filho

**LEITURAS DE LÁ E DE CÁ: a formação de leitores a partir do
diálogo entre a “literatura de massa” e a literatura canônica**

**BELÉM-PA
2019**

Wlademir Ferreira dos Santos Filho

LEITURAS DE LÁ E DE CÁ: a formação de leitores a partir do diálogo entre a “literatura de massa” e a literatura canônica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL / Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, do Instituto de Linguística, Letras e Comunicação – ILLC, da Universidade Federal do Pará – UFPA, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Marli Tereza Furtado

BELÉM-PA
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

S237I Santos Filho, Wladimir Ferreira dos
Leituras de lá e de cá : a formação de leitores a partir do
diálogo entre a "literatura de massa" e a literatura canônica /
Wladimir Ferreira dos Santos Filho. — 2019.
162 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Marli Tereza Furtado
Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Letras
em Rede Nacional, Instituto de Letras e Comunicação,
Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

1. Literatura de massa. 2. Literatura Canônica. 3.
Letramento literário. 4. Ensino. I. Título.

CDD 418.4

Wlademir Ferreira dos Santos Filho

FOLHA DE APROVAÇÃO

LEITURAS DE LÁ E DE CÁ: a formação de leitores a partir do diálogo entre a “literatura de massa” e a literatura canônica

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras / Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração LINGUAGENS E LETRAMENTOS.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marli Tereza Furtado (Titular Orientadora)

Profa. Dra. Ana Crélia Penha Dias (Titular Externo - UFRJ)

Prof. Fernando Maués Faria Júnior (Titular Interno - UFPA)

APROVADA EM 01/07/2019

À minha família,
aos meus amigos de profissão,
aos meus alunos,
em especial aos alunos da turma
902/Manhã da Escola Estadual Luiz
Nunes Direito.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo seu incondicional amor, pela oportunidade de realização deste projeto de vida. Foram infinitas as bênçãos que me deram condições de viver com júbilo cada momento que me trouxe a esta conquista e que iluminam minha vida e me dão força e coragem para trilhar todos os meus desafios e sonhos.

Aos professores do PROFLETRAS, pelo aprendizado e por todo o estímulo, que contribuíram significativamente e sobremaneira para o meu aperfeiçoamento profissional.

À minha orientadora, professora Marli Furtado, professora apaixonada pela literatura, por ter-me conduzido a um indelével aprendizado, aguçando meu senso crítico sobre o ensino e a aprendizagem, principalmente em relação à literatura. Obrigado por cada palavra de incentivo, todas elas enaltecidas de minhas capacidades e experiências profissionais, e por cada troca de conhecimento e de leituras.

Aos professores Fátima Nascimento, Fernando Maués e Sílvio Holanda, meus agradecimentos pelas ricas contribuições teóricas de suas respectivas disciplinas para a realização desta pesquisa.

Aos colegas do PROFLETRAS, com os quais pude desfrutar de uma convivência enriquecedora e fraterna. Obrigado pelos auxílios e pelas parcerias que se fizeram imprescindíveis no decorrer de todo o curso. Ao findar desta caminhada, que a amizade permaneça.

Aos meus alunos, em especial aos alunos da turma 902 da Escola Estadual Luiz Nunes Direito, razão das minhas constantes buscas na tentativa de realizar sempre o melhor trabalho.

À Escola Estadual Luiz Nunes Direito, grande parceira na busca por uma educação de qualidade e de transformação de indivíduos em cidadãos críticos, humanizados e criativos. Obrigado por acolherem minha proposta de intervenção.

À minha mãe, *in memoriam*, meu maior exemplo de superação. Desde sempre, em qualquer situação, incentivou-me nos estudos, dando-me a oportunidade de sonhar, e agora, mais do que em outros tempos, a oportunidade de realizar. A ela, toda gratidão pelo seu amor, pela sua insubstituível presença em minha vida ainda hoje.

À minha família, em especial aos meus irmãos, à minha avó, amor da minha vida, à minha filha Victória, uma das maiores motivações para minha luta diária. Obrigado por facilitarem esta jornada, fazendo de minha ausência e estresse tempos de compreensão, espera e paciência. As conquistas alcançadas por cada um de nós é uma vitória conjunta da Família Ferreira. Unidos, suplantamos todo e qualquer obstáculo. Repito: “Como Deus tem sido generoso conosco!”. Obrigado pela cumplicidade, pelas orações.

“Estou convencido de que para ceder à ‘grande literatura’, deve-se primeiro aprender a amar a leitura.”

(Todorov)

RESUMO

A presente pesquisa apresenta uma reflexão sobre a prática da leitura do texto literário no ensino fundamental, bem como procura verificar a eficácia de uma proposta de intervenção didática que conseguisse lograr êxito no escopo de formar alunos literariamente letrados a partir do diálogo entre a literatura de massa e a literatura canônica. Procurou-se desmistificar os discursos correntes de que o “adolescente não lê, não gosta de ler, ou lê pouco”. Para tanto, foi implementado na turma do nono ano do ensino fundamental da Escola Estadual Luiz Nunes Direito, em Ananindeua-PA, o projeto de leitura “Leituras de lá e de cá...” A hipótese era a de que se a escola partisse dos interesses e da experiência real de leitura dos alunos, não só seria possível desenvolver práticas mais significativas de letramento literário na turma, como a adesão e o envolvimento dos alunos seriam mais efetivos. Lançando mão de métodos de ensino do texto literário centrados nas propostas dos círculos literários, de Cosson (2016) e da leitura recepional, de Bordini & Aguiar (1988), a proposta propôs a leitura dos romances *Uma canção para a libélula*, de Juliana Daglio, e do conto *Menina a caminho*, de Raduan Nassar. Realizado de abril a dezembro de 2018, o projeto apresentou resultados que responderam positivamente às hipóteses previstas. Os alunos participantes demonstraram interesse e envolvimento durante a realização de todas as atividades da proposta de intervenção, tendo suas habilidades de leitoras desenvolvidas ou aprimoradas.

Palavras-chave: Literatura de massa; Literatura canônica; Letramento literário; Ensino.

ABSTRACT

The present research presents a reflection on the practice of reading the literary text in elementary school, as well as seeks to verify the effectiveness of a didactic intervention proposal that could succeed in the scope of forming students literally literate from the dialogue between mass literature and canonical literature. We tried to demystify the current discourses that the "teenager does not read, does not like to read, or reads a little." For that purpose, the reading project "Readings from there and from here" was implemented in the ninth grade class of the Luiz Nunes State School in Ananindeua-PA. The hypothesis was that if the school left interests and actual reading experience of students, not only would it be possible to develop more meaningful literacy reading practices in the class, but the student engagement and involvement would be more effective. Using the methods of literary text teaching centered on the proposals of literary circles, Cosson (2016) and receptive reading, by Bordini & Aguiar (1988), the proposal proposed the reading of the novels *Uma canção para a Libélula*, by Juliana Daglio, and the short story *Garota a caminho*, by Raduan Nassar. Conducted from April to December 2018, the project presented results that responded positively to the expected scenarios. Participating students demonstrated interest and involvement during the completion of all activities of the intervention proposal, and their reading skills developed or improved.

Keywords: Mass literature; Canonical literature; Literary literacy; Teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sistematização dos passos da proposta de intervenção.....	85
Quadro 2 – Falas mais significativas – exposição da leitura de Uma canção para a Libélula.....	117
Quadro 3 – Falas mais significativas – exposição da leitura de <i>Menina a caminho</i>	125
Quadro 4 – Falas significativas de avaliação da proposta pelos alunos	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Respostas para o primeiro comando motivador	91
Tabela 2 - Respostas para o segundo comando motivador – primeira parte.....	94
Tabela 3 - Respostas para o terceiro comando motivador.....	97
Tabela 4 - Respostas para o quarto comando motivador – primeira parte.....	97

SUMÁRIO

1 PARA INÍCIO DE CONVERSA E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: UMA INTRODUÇÃO	13
2 DAS TEORIAS DA LEITURA ÀS TEORIAS DA LITERATURA: DIÁLOGOS E CONEXÕES	23
2.1 POR UM CONCEITO DE LEITURA	24
2.2 LEITURA, LITERATURA E ESCOLA: O PROBLEMA DO DESEMPENHO E A BUSCA POR CULPADOS.....	30
2.2.1 A histórica relação leitura/escola como política de estado.....	31
2.2.2 A leitura e as orientações curriculares nacionais.....	35
2.2.3 A questão do desempenho e da busca por culpados.....	37
2.3 LEITURA E ENSINO DA LITERATURA.....	43
2.3.1 Por um maior espaço da literatura nas aulas de língua portuguesa....	43
2.4 LETRAMENTO LITERÁRIO E A FORMAÇÃO DE LEITORES.....	50
2.4.1 Entre os letramentos, o letramento literário.....	50
2.4.2 Especificidades da leitura literária	53
2.5 <i>HAVIA UM PROFESSOR NO MEIO DO CAMINHO: O PROFESSOR-MEDIADOR DE LEITURA.....</i>	<i>55</i>
3 ENTRE A ARTE CERCEADA E A LITERATURA CANÔNICA.....	57
3.1 LITERATURA: UM CONCEITO PLURAL E COMPLEXO.....	57
3.2 LITERATURA CANÔNICA E LEITURA ESCOLAR.....	62
3.3 AFINAL, O ALUNO LÊ OU NÃO LÊ?	67
3.4 LITERATURA DE MASSA: LEITURA À REVELIA DA ESCOLA?	71
3.5 A LITERATURA DE MASSA E A FORMAÇÃO DE LEITORES	75
4 NEGOCIANDO LEITURAS DE LÁ E DE CÁ: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	81
4.1 PESQUISA-AÇÃO: ARTICULANDO TEORIA E PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DO TEXTO LITERÁRIO	81
4.2 A PESQUISA.....	83
4.2.1 O lócus da pesquisa	83
4.2.2 Caracterização da turma	86
4.3 A AÇÃO: SISTEMATIZANDO A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	87
4.3.1 Avaliação diagnóstica da turma: conversando e registrando as falas dos alunos	89
4.3.1.1 O que dizem as falas dos alunos na roda de conversa?	90
4.3.2 Um primeiro desvio de rota: negociando passos e refletindo sobre interesses de leitura	98
4.3.3 A escolha das obras a serem trabalhadas.....	103
4.3.4 Círculo de leitura recepcional: uma adoção metodológica da ação.....	108
4.3.5 Círculo de leitura e roda de conversa sobre a leitura de <i>Uma Canção para a Libélula</i>	111
4.3.6 Círculos de leitura e rodas de conversa sobre a leitura de <i>Menina a caminho</i>	123
4.4 DO DIÁLOGO PESQUISA-AÇÃO: ANÁLISE DOS DADOS.....	131

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	143
APÊNDICES	148
ANEXOS.....	149

1 PARA INÍCIO DE CONVERSA E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: UMA INTRODUÇÃO

Em minha trajetória como professor de Língua Portuguesa e Literatura na escola pública, já percorri aproximados 15 anos de muito aprendizado, experiências e vivências, ora motivadoras, ora perturbadoras. Nessa estrada, em que o destino final é sempre o aprendizado do aluno, o desenvolvimento de sua proficiência leitora e de escrita, bem como do seu gosto pela leitura do texto literário, tenho sido, de fato, desafiado a recepcionar, alternadamente ou, por várias vezes, concomitantemente, vitórias e frustrações como companheiras de viagem, e ambas têm, ao seu modo, influenciado significativamente na formação do profissional, do professor, do educador que tenho procurado ser.

Nessa rota, muitas vezes descampada, tenho seguido em frente no trajeto escolhido, sempre com aperfeiçoamentos necessários, quando me deparo com as vitórias, mas também tenho sido desafiado a mudar o rumo ante as frustrações. E, durante muito tempo – e ainda hoje, mas com menos frequência –, uma frustração tem sido companheira constante em minha jornada: a frustração diante do insucesso de diversas tentativas de desenvolver em meus alunos o gosto, o interesse, o encanto pela leitura, em especial de textos literários. Rodas de leitura, sacola da leitura, concurso leitores do mês, feiras e mostras literárias, semana do autor, conversa com o autor são alguns exemplos de ações que procurei desenvolver, ano após ano, com minhas turmas. Não direi que nada consegui, nem que não logrei êxito em trazer um passageiro ou outro para a viagem rumo ao mundo mágico e transformador da leitura e da literatura, mas os resultados nem sempre foram tão abrangentes, no que diz respeito ao número de alunos sensibilizados, quanto o desejo que me motivava e movia na realização de tais atividades.

Também durante muito tempo, usei como consolo para tais insucessos o discurso “Se eu conseguir (trans)formar um aluno que seja em leitor, terei conseguido meu objetivo”. Angustiava-me, porém, em pensar nos tantos alunos não (trans)formados, naqueles alunos que se recusavam a participar ou participavam por obrigação – e, portanto, sem prazer algum – de atividades que lhes oportunizavam vivenciar a experiência de ler Clarice Lispector, Machado de Assis, Jorge Amado, Rubem Fonseca, Eneida de Moraes, Dalcídio Jurandir, entre tantas preciosidades da nossa literatura. Eu diria que essa angústia é o que motivou e justifica a realização

da pesquisa cujos resultados começam a ser explorados já nessas primeiras páginas.

Essa angústia, é importante que se diga, teria sido fácil e rapidamente superada não fosse o fato de minha condição de Professor – aqui tomado na perspectiva de representante máximo e senhor dos ditames da escola e do sistema escolar como um todo na sala de aula, daí o P maiúsculo – ter suplantado as memórias de um leitor iniciante que um dia fui. Isso porque projetar atividades de leitura do texto literário pensando e sentindo como leitor iniciante ou como alguém que nem iniciou sua experiência leitora e não como professor poderia ter evitado muitas frustrações – é o que sinalizam os resultados desta pesquisa e as experiências resultantes da ativação dessas memórias de leitor iniciante. Tais memórias de leitor iniciante me seriam ativadas, por exemplo, após vivenciar uma das situações em que expressei o mais agressivo do preconceito literário que a condição de Professor me forçara a cometer. Situação que passo a narrar por entendê-la de fundamental importância para contextualizar as razões para a escolha do tema da presente pesquisa.

Era o dia da leitura, em uma aula de língua portuguesa para uma turma do nono ano do ensino fundamental. A proposta era iniciar a leitura nada mais nada menos que do livro “Metamorfose”, de Franz Kafka, indicado pela escola como leitura de primeiro bimestre para aquela turma. Ao transitar por entre as carteiras, percebi que uma das alunas se contorcia na cadeira num sofrimento sem tamanho mensurável. Sua feição dispensava indagações de tão eloquente que era: a menina estava odiando ler aquele livro. Nada de novo, nem de surpreendente. A surpresa e espanto foi ter avistado, ao lado do livro que a aluna lia com extremo sofrimento, dois *volumosos* volumes da série Harry Potter. Foi incontrolável o questionamento, tanto que o dirigi a ela sumariamente: “Como pode você estar lendo com tanto sofrimento um livrinho tão fininho e ler dois livrões desses?”. A resposta veio direta e definitiva: “Sem comparação, professor. Esse livrinho é muito chato!”. Ficou logo registrado que, ao contrário do livrinho, aqueles livrões eram, para a aluna, muito interessantes.

A última parte da resposta da aluna, entretanto, é que me foi a chave para a memória de uma experiência que vivenciei no antigo primeiro grau. A professora, lembro com uma lacuna ou outra de fatos, ordenou – o termo foi bem este, com carga de imposição mesmo – que lêssemos “A Cartomante”, de Machado de Assis.

Seis páginas e meia de texto mimeografado. As seis páginas e meia mais chatas que já havia lido até então. A professora leu a história em voz alta e, mesmo assim, não consegui ter a mínima empatia pelo texto. “Égua do texto chato”, com essa frase resumi aquela experiência. Ao contrário de minha aluna, não consegui expressar minha opinião para a professora sobre o conto de Machado – atitude improvável naquela época. Mas, agora, eu era o professor e a aluna havia cometido uma transgressão aos ditames da escola, sobretudo àquele que define o rol de leituras interessantes para a turma ler. E, Harry Potter não se encontrava naquela seleta lista. “E você acha esse Harry Potter interessante? Nunca li, mas duvido que seja!”, perguntei com desdém. A aluna respondeu muito certa de si: “Uma coisa é certa, então, professor. Comecei a ler o livro que o senhor pediu e achei muito chato. Uma história chata, sem graça. E eu posso dizer isso porque estou lendo o livro. Mas, o senhor nunca leu Harry Potter. Não pode dizer que ele não é interessante!”. Disparei, então, meu preconceito: “Quando vejo um monte de adolescentes lendo como loucos um livro como esses, já começo a desconfiar da qualidade da coisa”. Não satisfeita, a aluna propõe um desafio: “Que tal ler antes pra depois falar alguma coisa? Já li os dois e garanto que vai gostar”. Desafio aceito, a leitura inicial foi sofrível – talvez por ainda estar sob a influência do preconceito literário que me colocara naquela situação. Cabe dizer, para resumir a narrativa da experiência, que, superadas as primeiras páginas, terminei de fazer a leitura de um dos livrões (*Harry Potter e a pedra filosofal*) em uma noite, tão rápida e fluente que era a escrita.

A verdade é que esses dois fatos, o diálogo-desafio com minha aluna e a memória que este me acionou, de certa maneira, repercutiram de forma significativa no modo como passei a encarar alguns livros lidos por meus alunos adolescentes e, conseqüentemente, na minha prática docente. Na verdade, esses fatos me fizeram refletir sobre questões fundamentais relacionadas à leitura realizada pelos adolescentes que, não raras vezes, se negam a participar de atividades de leitura em sala de aula ou delas participam com extremo desinteresse. Nesse processo reflexivo, sobrevieram alguns questionamentos: será que nossos alunos adolescentes, de fato, não leem como bradamos aos quatro cantos de sala de aula? Se leem, o que leem? Por que não leem ou leem com desinteresse o que se propõe em sala de aula? Por que o que a escola propõe como leitura não consegue conquistar seu interesse?

Algumas respostas eu ia construindo antes mesmo das leituras que fiz sobre o tema para a escrita desta dissertação: os alunos leem sim, mas o que leem está longe de ser a literatura que a escola propõe; a escola impõe leituras em relação às quais os alunos não conseguem construir, por motivos diversos, um interesse inicial e se nega a adotar a leitura de que eles, de fato, gostam e já leem; a imposição do que inicialmente não gostam e a negação do que realmente gostam poderiam explicar o desinteresse desses alunos pelas aulas de leitura propostas em sala de aula.

Depois da experiência infeliz que vivi com minha aluna – que não me envergonho de relatar, posto que é parte integrante do rol de experiências que construíram o profissional que sou hoje –, mudei algumas estratégias para a proposição de atividades de leitura do texto literário em sala de aula. Inicialmente, fiz um levantamento das leituras que, supostamente – digo supostamente porque muitos alunos chegaram a confessar, posteriormente, que nunca haviam lido os livros que indicaram nessa fase e que se basearam apenas nas críticas que haviam lido ou ouvido sobre eles –, os alunos liam e passei a propor a leitura em sala de aula desses livros. Agora, não mais uma leitura por entretenimento ou por simples curiosidade de conhecer os livros sobre os quais a mídia e tantos outros meios tanto e tão bem se referem, mas uma leitura com o objetivo de conversar, de comentar, de refletir sobre a história que narravam e o modo como faziam. Fazê-los relacioná-las com a experiência pessoal. Nessa experiência, tive contato com muitos livros que compõem o rol de obras consideradas best-sellers, entre os quais *A culpa é das estrelas*, *Como eu era antes de você*, *Querido John*, *Diários do Vampiro*, *Querido diário otário*.

Após a adoção dessa estratégia, partindo do interesse de leitura do aluno ou das leituras que este já fazia, senti uma mudança significativa na recepção da antes odiada aula de leitura. Os alunos, ressalvadas algumas exceções – nunca estamos livres delas na educação –, passaram a se envolver nos debates, a fazer reflexões e criticar fatos e atitudes dos personagens, a comparar as narrativas entre si, a analisar a estrutura da narrativa, tudo sem o “sofrimento” de antes – o sofrimento agora era de outra ordem: o sofrimento inerente à prática da leitura dos textos literários e escritos, com todas as suas especificidades e desafios. Os resultados, pois, haviam se mostrado muito positivos, principalmente no que diz respeito ao

envolvimento e ao interesse na participação das atividades de leitura de textos literários em sala de aula.

Não obstante o sucesso da proposta, entretanto, uma questão se impôs: muito importante que os alunos iniciem a experiência leitora com o máximo de interesse e envolvimento possível, mas e o texto literário “dito” canônico? Pareceu-me, então, que estava posto um problema, expresso em um questionamento cujos desdobramentos podem apontar para a proposta de uma prática de leitura mais eficiente e que nortearão a presente pesquisa: como romper com a resistência dos alunos em participar de atividades de leitura do texto literário nas aulas de língua portuguesa, valorizando, ao mesmo tempo, experiência e interesse de leitura do aluno, e as estratégias de leitura do texto literário canônico?

Como desdobramentos desse problema inicial, temos: a) em que medida a adoção de um texto literário tido como best-seller entre adolescentes pode tornar a prática de leitura mais interessante para alunos do 9º ano do ensino fundamental?; b) seria possível aplicar estratégias de leitura do texto literário a um best-seller?; c) a leitura de um best-seller pode ser prejudicial ao aluno em seu contato o texto literário mais canônico, como dizem os críticos daquele tipo de literatura?; d) a realização de roda de leitura em que os alunos exercitem estratégias de leitura do texto literário a um best-seller pode contribuir para a formação de alunos leitores eficientes?; e, e) uma roda de leitura de um texto literário canônico pode apresentar resultados mais interessantes no sentido do envolvimento, motivação, interesse e proficiência leitora dos alunos se realizada após a leitura de um best-seller a partir da mesma estratégia?

A presente pesquisa se propõe, portanto, a responder as questões acima a partir da aplicação de uma proposta de intervenção didática nas aulas de língua portuguesa de uma turma do 9º ano do ensino fundamental, a partir da hipótese maior de que é a desarticulação entre as práticas de leitura realizadas em sala de aula e as propostas teóricas resultantes dos mais importantes e recentes estudos sobre o tema que tornam essa importante prática para o exercício da cidadania do aluno uma prática desinteressante, desmotivadora e, por vezes, limitadora do potencial leitor do aluno. Acredito, dessa forma e como continuação dessa hipótese, que a adoção de práticas que conciliem literatura de massa e literatura canônica pode alterar o quadro em torno da proficiência, do envolvimento e do interesse pela leitura de textos literários por parte desses alunos. Isso porque se espera que assim

pensadas essas práticas tenham condão de romper com modelos tradicionais de atividades de leitura do texto literário, podadoras do potencial participativo e criativo desse aluno, e que desvalorizam a sua experiência e interesse de leitura. A proposta, portanto, é se apropriar das experiências de leitura dos alunos para, com a mediação do professor, promover uma atividade de leitura escolar que consiga conciliar o interesse discente (em especial, pela literatura de massa) e o desenvolvimento de certas habilidades necessárias para a leitura mais crítica e estética de textos literários em geral, inclusive de textos da literatura canônica.

Além do mais, cabe salientar que a pesquisa se justifica pela atualidade do tema, uma vez que, cada vez mais, a comunidade acadêmica, sobretudo nos cursos de licenciatura, tem tentado alternativas que, de fato, contribuam significativamente para a formação de leitores proficientes. Nesse sentido, partindo da hipótese de que a apropriação das experiências dos alunos em relação à leitura, considerando seus interesses e critérios de escolha do que leem, pode resultar num sistemático desenvolvimento de habilidades leitoras, inclusive os tornando aptos a lerem com criticidade e habilidade estéticas obras canônicas, a presente pesquisa pode oferecer, e por isso também se justifica, uma metodologia que não só auxilie na formação de um leitor crítico e proficiente, mais concreto que o leitor ideal previsto pela escola e o sistema que a legitima, mas também na formação de um aluno consciente de seu desenvolvimento pessoal, de sua inserção no meio estético-cultural, de sua participação ativa no mundo letrado e, dessa forma, de sua condição de sujeito que exercita sua cidadania com plenitude.

Assim entendida, a presente pesquisa tem, pois, como objetivo geral verificar em que medida a adoção de best-sellers juvenis contemporâneos pode tornar a atividade de leitura de textos literários uma prática mais agradável e desenvolver habilidades leitoras que tornem mais acessível e significativa aos alunos do 9º ano do ensino fundamental a leitura de textos literários canônicos. Especificamente, para alcançar tal objetivo, pretende-se: articular a prática da leitura do texto literário em sala de aula às proposições resultantes de diversos estudos e pesquisas que tomam o tema como objeto; propor um projeto de leitura que valorize a experiência e o interesse de leitura dos alunos na prática de leitura do texto literário em sala de aula; realizar atividade de leitura em que os sentidos do texto são produtos de um processo de debates e reflexões sobre o texto lido e que prevê a participação ativa dos alunos; desenvolver as habilidades de leitura do texto literário a partir de uma

literatura não canônica, mas que compõe o universo do aluno; promover a leitura de narrativas canônicas, de modo a verificar se as habilidades de leitura literária desenvolvidas na leitura de textos provenientes da cultura de massa tem o potencial de tornar mais acessível e eficiente a leitura de textos canônicos pelos alunos; e, adotar a roda de leitura, os círculos de leitura (COSSON, 2017) e a leitura recepcional (AGUIAR & BORDINI, 1988) como metodologias mais adequadas para dar voz e vez à leitura e aos sentidos que os alunos dão aos textos que leem.

Pelo que se observa dos objetivos propostos para a pesquisa, foi necessária a adoção de uma metodologia que propiciasse o contato dos alunos com pelo menos dois textos (ou grupos de textos), um proveniente da literatura de massa e outro da literatura canônica, e, dessa maneira, o projeto se desenvolveu em três momentos. Inicialmente, procurei realizar uma diagnose sobre as experiências de leitura dos alunos, bem como sobre a relação que estes tinham com a leitura do texto literário. Em um segundo momento, apresentada a projeto aos alunos, realizei alguns círculos de leitura, seguidos de rodas de conversa, para que se fizesse a leitura crítica e, diante do possível, estética de um texto (ou grupo de textos) representativo da literatura de massa e, depois, da literatura canônica. Nesse segundo momento, durante os círculos de leitura, procurei interferir o mínimo possível na fase da leitura, mas, numa segunda fase, durante as rodas de conversa, precisei assumir a função de mediador dos debates e discussões. Por fim, em um terceiro momento, analisamos as falas e os textos escritos que alguns alunos produziram para verificar se os objetivos iniciais foram alcançados e para sondar qual o nível de receptividade e de envolvimento desses alunos durante as atividades, bem como em que medida a adoção da metodologia proposta contribuiu para tal receptividade e envolvimento.

A necessidade de embasar teoricamente a pesquisa me orientou na realização de um levantamento bibliográfico sobre as reflexões, conceitos e teorias mais relevantes para o tratamento da leitura no ensino fundamental, em específico as relações entre a literatura e o ensino, bem como os conceitos de literatura, de leitura como prática social (e assim entendida, como exercício de cidadania), de literatura de massa, de letramento literário, de literatura canônica e de literatura numa acepção humanizadora. Foi uma etapa trabalhosa da pesquisa, mas sem grandes dificuldades, considerando que não são raros os trabalhos científicos de estudiosos que se debruçaram sobre a questão da leitura e tais conceitos a ela

inerentes, principalmente nos dias atuais, com a exceção das discussões em torno do trabalho com a literatura de massa na escola, cujo debate ainda é, de certa maneira, muito incipiente nas pesquisas e literaturas acadêmicas.

Como frutos dessa revisão bibliográfica, resultaram os textos que compõem a segunda e a terceira seções desta dissertação, respectivamente intitulados ***Das teorias da leitura às teorias da literatura: diálogos e conexões*** e ***Entre a arte cerceada e a literatura canônica***. Na segunda seção, tento promover um debate sobre a falta de diálogo entre as teorias da leitura e as teorias literárias quando se trata de discutir e refletir sobre o trabalho com o texto literário nas aulas de leitura no ensino fundamental, sobretudo no que diz respeito às concepções de leitura como prática social. E, nesse sentido, adoto uma postura de diálogo entre as duas linhas teóricas, tomando como referência Lajolo (2005), Soares (2005), Brenman (2012), Koch e Elias (2010), Aguiar & Bordini (1988), Cosson (2016), Zilberman (1991), entre outras.

Nas subseções que compõem essa seção, proponho a discussão sobre as concepções que se tem elaborado sobre leitura, dando ênfase a uma concepção que considera como prática social e como mecanismo de transformação pessoal e social. Também discuto, nessa primeira seção, a relação entre a leitura e a escola, as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental acerca de como trabalhar essa prática em sala de aula, bem como os modos como essa prática tem se dado nas aulas de língua portuguesa, para tentar entender por que o desempenho dos alunos em provas em larga escala não tem sido adequado ao que se propõe como meta da escola em relação à prática de leitura. Na sequência, discuto os conceitos de leitura e letramento literário, apresentando as especificidades do texto literário, para argumentar em defesa de que as provas em larga escala, pelas questões e competências que propõem, não têm avaliado as habilidades atinentes à prática de leitura desse texto, e que tal fato pode também explicar o baixo desempenho dos alunos nessas avaliações. Para finalizar a seção, apresento uma discussão sobre a relação que a escola estabelece com o ensino de literatura, bem como sobre o papel transformador da literatura e o perfil do professor de língua portuguesa apto a desenvolver uma proposta de leitura do texto literário que seja inovadora e eficiente na arte de formar leitores de literatura no ensino fundamental.

Na terceira seção, ***Entre a arte cerceada e a literatura canônica***, faço uma breve revisão bibliográfica para discutir os conceitos de “literatura de massa” e literatura canônica, procurando refletir sobre a forma como os estudos acadêmicos e a escola têm se posicionado no que diz respeito ao estudo e à adoção de obras representativas de cada um desses tipos de literatura. Para fundamentar teoricamente a seção, tomo como base os trabalhos de Mafra (2013) e Pires (2016), assim como me amparo nas discussões promovidas por Sodré (1985) e Caldas (2000). Esses autores me forneceram importantes contribuições no sentido de perceber que a “literatura de massa”, embora seja alvo de julgamento preconceituoso e seja negligenciada pela escola e pela academia, pode contribuir significativamente para o processo de inserção do aluno no mundo da leitura literária, e, ao contrário de “empobrecer” e limitar o aluno como leitor, crença que perdurou durante muito tempo, a sua adoção nas aulas de leitura pode desenvolver habilidades leitoras fundamentais para a leitura de textos inclusive da própria literatura canônica, sobretudo no que diz respeito à criticidade e à estética.

Na quarta e penúltima seção, intitulada ***Negociando leituras de lá e de cá: uma proposta de intervenção no 9º ano***, apresento o projeto de leitura baseado em uma proposta de intervenção didática objeto da presente pesquisa. Nas subseções dessa seção, descrevo o *lócus* e os sujeitos da pesquisa, a saber: uma turma do nono ano da Escola Estadual Luiz Nunes Direito, localizada na cidade de Ananindeua, região metropolitana de Belém do Pará. Também faço a descrição metodológica da pesquisa (cuja metodologia se baseia em círculos/rodas de leitura recepcional, rodas de conversas e confecção de “memoriais” de leitura) e justifico a definição da pesquisa, considerando seu caráter interventivo, como uma pesquisa-ação, pautado em Franco (2005), e, do mesmo modo que apresento os resultados de uma avaliação diagnóstica sobre a experiência de leitura dos alunos. Posteriormente, justifico a escolha dos textos que serão lidos pela turma, *Uma canção para a libélula (parte um e dois)*, de Juliana Daglio, e *A menina a caminho*, de Raduan Nassar, bem como faço um breve resumo de cada um deles, atentando para que, no caso do texto oriundo da literatura de massa, a escolha seja feita, o máximo possível, pelos alunos. Ainda nessa quarta seção, sistematizo a proposta, apresentando todas as etapas que constituirão projeto de leitura, da apresentação à turma, aos círculos de leitura (grupos formados por oito e 9 alunos) fora (em casa, ou assistidos na biblioteca da escola, por exemplo) e dentro da sala de aula, às

rodas de conversa mediada pelo pesquisador sobre as leituras realizadas nos círculos.

Dos resultados obtidos durante a realização da pesquisa-ação em sala de aula, resultaram os textos que compõem a última subseção da quarta seção. Neles, faço a análise das falas e registros dos alunos, coletados durante as rodas de conversas, procurando sondar o nível de contribuição da proposta para a formação de leitores críticos e competentes na leitura de textos literários, assim como o grau de envolvimento, participação e desenvolvimento do interesse pela leitura literária.

2 DAS TEORIAS DA LEITURA ÀS TEORIAS DA LITERATURA: DIÁLOGOS E CONEXÕES

A análise de um número significativo de trabalhos acadêmicos que discorram sobre a leitura nos dá o diagnóstico de um fato intrigante: teorias da leitura e teorias literárias não costumam dialogar com muita frequência. O resultado dessa falta de diálogo é que o pesquisador que elege como objeto de estudo a prática de leitura se vê obrigado a definir seu referencial teórico ou dentre os teóricos da leitura ou dentre teóricos da literatura, como se os objetos de estudo de cada uma das teorias fossem tão distintos a ponto de justificar tal divisão.

Poucos são os autores que se arriscam a promover a desconstrução dessa postura divisionista, a nosso ver, mais prejudicial que benéfica. Entre eles está a professora Marisa Lajolo, que, em texto intitulado “Leitura-literatura: mais do que uma rima, menos que uma solução”, após reconhecer a existência de tal divisão, que geraria, segundo ela, uma espécie de desconhecimento entre as áreas, afirma que este “desconhecimento recíproco, entretanto, talvez decorra menos da disparidade dos objetos de que cada uma se ocupa, e mais dos acidentes históricos do percurso de cada uma” (LAJOLO, 2005, 87). Para a professora, ao se adotar essa postura divisionista, incorre-se em duplo erro: por um lado, as teorias literárias, ao declararem determinados textos *por si* literários, acabam isolando-os de sua manifestação plena, *a partir da qual e no decorrer da qual* ocorre, que é a leitura; por outro lado, as teorias da leitura, ao se debruçarem sobre o ato de ler, “costumam excluir de seu horizonte a natureza do texto sobre o qual tal atividade se exerce, concentrando sua atenção ora sobre procedimentos mecânicos, ora sobre habilidades, ora sobre operações mentais envolvidas na leitura” (LAJOLO, 2005, p. 88).

Ora, o que se pretende neste trabalho é a proposição de uma estratégia que torne a prática de leitura do texto literário um momento mais prazeroso e instigante ou, em último caso, menos sofrível para nossos alunos adolescentes nas aulas de língua portuguesa. Mas, também é igualmente escopo do trabalho – dir-se-ia mais: condição e suporte para sua realização – a efetivação de um olhar e posicionamento reflexivos e críticos sobre algumas ideias e conceitos que fundamentam a prática de leitura na escola. E, nesse ponto, decidimos fazer um caminho teórico que promova

o diálogo entre as teorias literárias e da leitura. Nesse sentido, alguns questionamentos iniciais orientaram a revisão bibliográfica que alicerçaram teoricamente a pesquisa: o que significa ler e por que ler? Por que realizar a leitura na escola? Quais as singularidades e a importância da leitura literária no âmbito das leituras realizadas na escola? Como tem se dado a leitura literária na escola? Na perspectiva dos múltiplos letramentos a serem desenvolvidos na escola (ou fora dela), como enquadrar conceitualmente e pedagogicamente o letramento literário? É possível ensinar literatura? Afinal, o que podemos considerar como literatura ou como texto literário? Como a leitura do texto literário pode contribuir para a formação leitora no ensino fundamental? Quais as características necessárias para que o professor seja um bom mediador de leitura literária nas aulas de língua portuguesa do ensino fundamental?

Nesta primeira seção, procuraremos responder tais questões não com respostas acabadas e definitivas, mas com reflexões propostas de grandes especialistas em teoria literária, em teoria da leitura e no ensino da literatura. São essas reflexões que compõem cada uma das subseções seguintes, nas quais pretendemos, quer pela seleção das ideias, quer pela leitura que delas fazemos, apresentar nosso posicionamento ante os temas.

2.1 POR UM CONCEITO DE LEITURA

Por se tratar de uma pesquisa-ação que propõe uma estratégia de trabalho com o texto literário, parece óbvio pensar que o caminho adequado em busca de construirmos um conceito de leitura fosse começar pela concepção de leitura literária ou do letramento literário, ambos pinçados das teorias literárias. No entanto, além de nosso intento de estabelecer o diálogo entre teorias literárias e de leitura, entendemos que a leitura propriamente dita – inclusive e talvez especialmente do texto literário –, enquanto prática social, precisa ser compreendida a partir de um olhar crítico no que diz respeito às condições sociais de sua produção, veiculação e consumo. Este, então, será o primeiro passo para construirmos o conceito de leitura que alicerçou a realização da presente pesquisa-ação e as escolhas de cunho metodológico, o campo e os sujeitos nela envolvidos.

Iniciemos nosso percurso na busca de construirmos uma concepção de leitura a partir de Cosson (2008), que, ao compreender a leitura enquanto fenômeno

simultaneamente cognitivo e social, reúne, no âmbito da teoria da leitura, três grandes grupos de teorias: ascendentes, descendentes e conciliatórias. Para o autor, as teorias ascendentes se centram no texto e se ligam à compreensão de leitura como um processo de decodificação. Nesse caso, a leitura seria um “processo de extração do sentido do que está no texto” (COSSON, 2008, p. 39). Segundo o autor, tal extração “passa necessariamente por dois níveis: o nível das letras e palavras, que estão na superfície do texto, e o nível do significado, que é conteúdo do texto” (p.39). Para essa compreensão, o aluno apresenta problemas na prática de leitura quando tem dificuldades de decifrar letras e palavras e, por consequência, não consegue passar desse primeiro nível para o nível do significado. Tal compreensão parece pecar por supor que a decodificação, a decifração de letras e palavras, já seria o suficiente para a “extração” do sentido, do conteúdo do texto.

Se o primeiro grupo restringe a leitura à decodificação e à exclusividade da superfície do texto na construção do sentido textual, no segundo grupo, o das teorias descendentes, toma-se o leitor como centro do processo de leitura, isto é, a ato de ler e construir sentido ao texto depende mais do leitor que do texto, pois é o leitor que “elabora e testa hipóteses sobre o que está no texto. É ele que cria estratégias para dizer o texto com base naquilo que já sabe sobre o texto e o mundo. Por isso, a leitura depende mais daquilo que o leitor está interessado em buscar no texto do que as palavras que estão ali escritas” (COSSON, 2008, p. 39). Se essa compreensão de leitura é positiva por tomar o leitor como sujeito ativo no ato de ler, peca ao privilegiá-lo e não considerar que o ato de atribuir sentido ao texto não é um gesto que resulta exclusivamente da arbitrariedade do leitor, mas é, em sua essência, uma construção eminentemente social.

O terceiro grupo de teorias da leitura proposto por Cosson, o das teorias conciliatórias, parte da noção de interação e assume o posicionamento de que o leitor é tão importante quanto o texto no processo de construção do sentido textual. Segundo o autor, para essas teorias, a construção do significado do texto é resultado do diálogo entre autor e leitor, sob a mediação do texto, e, nesse sentido, a leitura seria uma atividade social, mesmo se realizada individualmente. Nesse caso, o “significado deixa de ser uma questão que diz respeito apenas ao leitor e ao texto para ser controlado pela sociedade. A leitura é o resultado de uma série de convenções que uma comunidade estabelece para a comunicação entre seus membros e fora dela” (COSSON, 2008, p. 40).

Obviamente que não defendemos uma concepção de leitura que privilegie apenas um dos grupos reunidos por Cosson. Até porque compreendemos, assim como o autor, que a prática de leitura é um processo linear que se dá em um *continuum* dos atos previstos em cada um dos grupos de teorias. Ou seja, entendemos que ler pressupõe um processo que se dá em três etapas. A primeira, a da *antecipação*, é uma etapa anterior ao diálogo mediado pelo texto entre leitor e autor. Nela são importantes tanto os objetivos da leitura quanto os elementos da materialidade textual como título, capa, autor, editora. A segunda etapa do *continuum* é a da decodificação, que Cosson chama de *decifração*, que seria a etapa em que se entra no texto por meio das letras e palavras quando decodificadas. Aqui, quanto mais domínio de decifração o aluno tem sobre letras e palavras, melhor leitor será, e vice-versa. A etapa da *interpretação*, a terceira do *continuum*, é a etapa que se caracteriza por uma espécie de negociação, em que a construção do sentido do texto envolve o diálogo leitor/autor/comunidade. Na verdade, esse diálogo envolveria, ainda os contextos. Sobre esse aspecto, Cosson (2008) afirma que

A interpretação depende (...) do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade. Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto. Esse contexto é de mão dupla: tanto é aquele dado pelo texto quanto o dado pelo leitor; um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido. Essa convergência dá-se pelas referências à cultura na qual se localizam o autor e o leitor, assim como por força das restrições que a comunidade do leitor impõe ao ato de ler” (COSSON, 2008, p. 41).

Entendidos como resultantes de práticas que se coordenam num processo linear que se inicia na *antecipação*, tem continuidade com a *decifração* e culmina com a *interpretação*, esses três grupos de teorias, que partem da concepção de leitura como fenômeno simultaneamente cognitivo e social, fornecem, pois, as bases para a construção de uma concepção de leitura que extrapola o nível dos supostos interesses dos leitores (leitura centrada no leitor) e dos sentidos textuais predeterminados que se justificam pelos igualmente supostos interesses dos autores (leitura centrada no texto). Trata-se de uma concepção de leitura como prática social, que se realiza no diálogo leitor/autor, mediado pelo texto e discursivamente influenciado pelos contextos sociais diversos de onde se originam os dois interlocutores imediatos desse diálogo.

Conceber a leitura como prática social é, sem dúvidas, um grande avanço histórico e conceitual para as teorias da leitura. Isso porque resulta dessa concepção não só a emergência de um conceito de leitor como sujeito ativo no processo de construção de sentido textual, mas também a compreensão de que a leitura é um fenômeno social e histórico, em que aspectos sociais como identidade, ideologia e poder são extremamente influentes e operantes. E, nesse sentido, o próprio valor social da leitura é ampliado, principalmente em sociedades grafocêntricas, como aquela em que estamos inseridos. Nessas sociedades, é inegável a importância atribuída à leitura como prática social, principalmente pelas demandas que se impõem dentro e fora da escola em relação à escrita. Nesse contexto, costuma-se atribuir à leitura, segundo Soares (2005, p. 19), valores sempre muito positivos, os quais se resumem nos seguintes benefícios: lazer, prazer, aquisição de conhecimento, enriquecimento da cultura, ampliação das condições de convívio e interação social, entre outros. Obviamente que tal valoração expressa, não obstante seu viés social, uma concepção romantizada e ideológica da prática de leitura. Mais que isso, afirma a autora, trata-se de uma concepção etnocêntrica e unilateral – daí porque ideológica – de leitura (SOARES, 2005, p. 21-21).

De fato, essa concepção é etnocêntrica, pois faz pressupor que somente por meio da leitura se pode, por exemplo, enriquecer a cultura de um determinado grupo social, desprezando-se assim o potencial da oralidade (e da literatura oral) nesse processo de enriquecimento cultural. Além disso, igualmente é verdade se tratar de uma concepção unilateral, posto que expressa não só uma visão, numa sociedade de classes, do grupo que detém o controle dos meios de produção, mas também uma concepção de leitura como instrumento de opressão: por meio da leitura se tem acesso ao saber legítimo que, quando acessado pelas camadas populares da sociedade, deve pressupor a renúncia por elas de seus saberes e a consequente sujeição aos saberes da classe dominante. Soares (2005) resume, então, o resultado dessa concepção de leitura pautada em valores ideológicos:

Carrega-se, assim, de conteúdo ideológico a valorização do acesso ao mundo da escrita em sociedades capitalistas: a alfabetização – passo primeiro e fundamental nesse processo – tem o caráter de um “rito de passagem” que, conduzindo as camadas populares ao limiar de um mundo discursivo novo, ao mesmo tempo pode destituí-las de seu próprio discurso, resguardando-se, assim, a hegemonia do discurso dominante (SOARES, 2005, p. 24).

Aguiar e Bordini (1988), já na década de 80 do século passado, reconheciam esse aspecto ideológico na valorização da leitura. Segundo as autoras, numa sociedade de classes, ao privilegiar o texto escrito como objeto de leitura e acumulação do conhecimento, as classes que detêm o poder acrescentam mais uma forma de dominação social, dividindo as sociedades em segmentos cultos e incultos, com base no único critério do domínio do código linguístico escrito. Para as autoras, nesse processo de dominação, o “conceito de cultura fica deformado, expressando apenas a verdade de uma camada social” (AGUIAR & BORDINI, 1988, p. 10).

Importante esclarecer que não estamos sugerindo, como as entrelinhas de nosso texto até aqui poderiam fazer supor, uma concepção de leitura que se paute apenas na sua perspectiva social. O que queremos, como já dito, é reconhecer nessa importante prática social, associado ao papel da transformação pessoal – sobre o qual discutiremos nas próximas páginas –, outro papel fundamental sem o qual julgamos que estaríamos propondo uma concepção de leitura esvaziada daquilo que lhe dá vida social e que também lhe justifica e lhe sustenta como prática a ser desenvolvida na escola: o seu caráter social. Estamos falando da função da leitura como mecanismo de transformação social.

Ao longo da história, como aqui reconhecemos, a leitura sempre foi uma prática a serviço da dominação das elites, que, ao deter a reserva do domínio da técnica de leitura, impunha seu poder sobre aqueles que não detêm o conhecimento das letras e, portanto, não conseguem exercer a prática da leitura. E, desse modo, dominar a técnica da leitura, como afirma Brenman (2012), favorece, em muito, “a diminuição das desigualdades sociais, e é por isso que a alfabetização sempre esteve vinculada a lutas político-sociais” (p. 65).

Nesse sentido, a prática de leitura – mesmo, ou talvez principalmente, a leitura do texto literário – deve ser entendida como uma prática social que propicia ao sujeito-leitor, não só ter acesso ao conhecimento, mas principalmente “reconhecer a sua identidade, seu lugar social, as tensões que animam o contexto em que vive ou sobrevive, e sobretudo a compreensão, assimilação e questionamento” (OSAKABE, 1982). A leitura, assim entendida, consiste em um espaço de diálogo e de contradição. Espaço de diálogo porque pressupõe o sujeito-leitor que não é passivo, que não aceita o sentido previamente atribuído ao texto que lê – sentido este ideologicamente imposto e, por vezes, alienante –, mas participa

ativamente da construção do sentido do texto, ou seja, é também um produtor do sentido textual. Nos dizeres de Koch e Elias (2010),

A leitura é, pois, uma atividade *interativa* altamente complexa de *produção de sentidos*, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto *conjunto de saberes* no interior do evento comunicativo (KOCH e ELIAS, 2010, p. 11, grifos nossos).

Nessa concepção de leitura como espaço de diálogo, de interação, os sentidos do texto são múltiplos e resultado de uma negociação dialógica. Como afirma Soares (2005, p. 28), “um mesmo texto multiplica-se, então, em múltiplos outros textos, tantos textos quantas leituras houver”. Dessa forma, o sentido do texto não se encontra no texto propriamente dito, nem nos limites de uma suposta intenção do seu autor, mas é resultado do diálogo, da interação leitor-texto-autor, ideia que se coaduna com a proposição de leitura resultante das teorias conciliadoras, conforme Cosson (2016). No caso do texto literário, como veremos à frente, as possibilidades de leitura de um determinado texto são ainda mais diversas, em razão não só das suas características peculiares de subjetividade, mas também por ser o seu sentido fruto da intervenção de sujeitos múltiplos – com conhecimentos de mundo, interesses e níveis de engajamento igualmente múltiplos – que participam do diálogo que se processa na leitura.

Entender a leitura como espaço de contradição, por seu turno, é compreender que o sentido textual construído na interação que se processa na leitura é resultado também e principalmente de determinações sociais múltiplas, entre as quais a principal é o lugar social e histórico a partir do qual o leitor realiza a sua leitura e cria novo texto. Nesse processo de construção de sentido, o leitor é capaz de reconhecer no texto a reprodução de seu lugar social, que pode se dar, por exemplo, de forma discriminatória ou marginalizante, reproduzindo no texto as contradições sociais e culturais que caracterizam o meio em que o leitor está inserido. Esse leitor tem a consciência crítica e rebelde de seu lugar social, de seus interesses e os de seu grupo social, e os mobiliza, para contradizer, para contrapor-se ao discurso prévio, imposto e dominante reproduzido na superfície no e pelo texto, para produzir a leitura que dele faz.

Segundo Soares (2005), é nesse espaço de diálogo e contradição que a leitura se constitui como processo político, razão pela qual

[...] aqueles que formam leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de *reprodução* e, ao mesmo tempo, do *espaço de contradição* presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere. (SOARES, 2005, p. 28),

O posicionamento de pensar a escola como espaço em que se possibilita a tão almejada transformação social e o professor como agente nesse processo não é novo. Segundo Aguiar & Bordini (1988), por exemplo, foi exatamente na busca dessa transformação social, visando a uma maior igualdade social no acesso aos bens culturais, entre os quais a leitura, que as escolas públicas foram postuladas já durante a Revolução Francesa. Na subseção que segue, propomos um debate que busca analisar como foi e como tem sido a atuação na escola nesse logro de promover a transformação social por meio do acesso à leitura nela e por ela desenvolvida.

2.2 LEITURA, LITERATURA E ESCOLA: O PROBLEMA DO DESEMPENHO E A BUSCA POR CULPADOS

Já se construiu um consenso entre estudiosos e professores de língua portuguesa o fato de que, entre outros, a leitura exerce um fundamental papel para o desenvolvimento integral dos indivíduos, em nível cognitivo, afetivo e social, e contribui significativamente para que tais indivíduos exercitem plenamente a sua cidadania, principalmente, como já dissemos, quando pensamos em uma sociedade letrada e cada vez mais centrada na escrita como a que vemos se consolidar diante de nossos olhos.

Não menos consensual é, ainda, o fato de que cabe à escola promover ações que se coadunem com essa visão e importância da leitura. Não por acaso, considerando que é na escola que essa prática é – ou deveria ser – trabalhada de forma sistemática. E, nesse contexto, a escola assume dois importantes papéis, pois, ao passo que tem a missão de ensinar o aluno a ler, cabe também a ela a formação leitora e o desenvolvimento do gosto pela leitura desse aluno.

Importante considerar que a atribuição de tais papéis à escola decorre de um processo histórico que se inicia na origem da relação leitura/escola e culmina com a institucionalização desses papéis no documento oficial de orientação curricular para o ensino de língua portuguesa (os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCNs). Não obstante esse percurso histórico, são cada vez mais frequentes discursos, muitas vezes em tom de denúncia, que se balizam na constatação, muito influenciada pelos resultados obtidos em provas de avaliação em larga escala que visam à verificação do desempenho de nossos alunos na prática de leitura, de que a escola tem falhado em ambos os papéis.

As subseções que seguem promovem uma reflexão, embasada teoricamente, sobre a história da relação escola/leitura, a institucionalização dos papéis da escola em relação à leitura nos PCNs e os resultados da atuação escolar no processo de ensino da leitura e de aquisição de um suposto gosto pelo ato de ler.

2.2.1 A histórica relação leitura/escola como política de estado

A relação que se observa hoje muito cristalizada entre a escola e a leitura não é recente tem raízes históricas e remonta as sociedades antigas. Ainda que não tão antiga, a oficialização dessa relação como uma política pública de Estado também não é tão recente. Segundo Regina Zilberman, em *A leitura e o ensino da literatura* (1991), essa oficialização remonta o século XVIII, quando a prática de leitura foi promovido e valorizado como forma de propagação dos ideais iluministas que a burguesia, classe que ascendia progressivamente ao poder, procurava impor a uma sociedade ainda muito marcada e profundamente dominada pelas ideologias da aristocracia. Dessa forma, o iluminismo burguês inaugura

(...) uma ideologia de leitura, baseada na crença de que a educação, a que se tem acesso pela aquisição do saber acumulado em livros, é a condição primeira de uma bem-sucedida escalada social. Desta maneira, o ingresso do indivíduo na vida comunitária coincide com o momento em que ele começa a frequentar a escola e aprender a ler. (ZILBERMAN, 1991, 18).

Observa-se, pela ideologia de leitura inaugurada pelo iluminismo, que a escola é tomada como espaço fundamental para o indivíduo ascender socialmente por meio da leitura, aqui entendida como mecanismo de aquisição do saber. Na origem da relação entre a escola e a leitura, portanto, figura uma concepção utilitária

de leitura, cujo processo de aprendizagem se inicia com a alfabetização, isto é, no ensinar a ler e escrever, e visa à inserção do indivíduo no universo singular dos sinais da escrita e, por consequência, no vasto universo do conhecimento intelectual e dos valores sociais burgueses. Desse modo, a burguesia iluminista confia a formação da juventude ao aparelho escolar, na convicção de que este realizaria esse papel com eficiência (ZILBERMAN, 1991).

Embora pareça que, nesse momento, a leitura seja tomada pela escola como forma de transformação social, uma vez que, supostamente, propiciaria uma “bem-sucedida escalada social”, cabe considerar, de acordo com Aguiar e Bordini (1988), que, na verdade, a prática de leitura escolar, a despeito de valorizar o caráter cognitivo e mediador do ato de ler entre o eu e o mundo, pressupõe que a escola funcione como verdadeiro aparelho ideológico do Estado burguês, posto que serve, quando incorpora o ato de ler de forma acrítica, a interesses de uma classe social que ascende ao poder e quer impor seu valores à sociedade.

Importante destacar, entretanto, que foi na sequência e consolidação desse período que se instaurou e se conferiu dois importantes atributos à relação escola/leitura: a democratização da leitura (e, portanto, do conhecimento) e a marginalização da cultura popular. Segundo Zilberman (1991), a democratização da leitura se deu no contexto de revoluções liberais americanas e europeias dos séculos XIX e XX que, entre seus princípios, pregavam o regime político democrático, caracterizado pela participação de todos, para o que a escolarização (aqui resumida à ideia de mudança do indivíduo em leitor) era requisito primeiro e fundamental.

O projeto burguês efetivado para assegurar esse regime político, segundo a autora, consistiu não somente na reorganização do aparelho estatal como um todo, mas também, em especial, na primazia que conferiu ao aparelho escolar moderno. Firmado no processo de desenvolvimento pessoal e social que vai da alfabetização, porta de entrada do indivíduo ao mundo da escrita, à conquista do grau universitário, que o autoriza a exercer uma profissão liberal, o aparelho escolar moderno passa a privilegiar a leitura e o livro em detrimento da experiência até então vivenciada pelo aprendiz, baseada na oralidade e no visual.

Nesse processo, a burguesia, ao legitimar a escolarização como meio para a conquista de espaços e oportunidades de elevação social, tornou a frequência à escola obrigatória e desencadeou

(...) uma forma inédita de mobilidade social, segundo a qual todos possuem meios de ascender lentamente os graus da sociedade, desde que credenciados, de maneira legal, em termos profissionais. À hierarquia rígida que a precedeu, instituída pela nobreza de origens feudais, a burguesia contrapôs um sistema flexível, cuja única condição de ingresso é a frequência à escola, esta, ao menos em tese, gratuita e universal. Assim, são oferecidas oportunidades iguais de elevação, sem discriminação de qualquer natureza. (ZILBERMAN, 1991, p. 24).

Pensada assim, a ideologia democrática burguesa de sociedade e de ascensão social coloca a leitura (e, por consequência, a cultura) ao alcance de todos, num verdadeiro processo de democratização da leitura e do conhecimento, uma vez que é dada a oportunidade de dominá-los a todos os setores da sociedade. Obviamente, e aqui também concordamos com a professora Zilberman, que essa democratização foi na sua origem – e ainda o é – muito relativa, posto que a escolarização oferecida pelo aparelho escolar não se deu de forma uniforme, igualitária, nem a sua qualidade é igual para todos. Não obstante isso, não se pode negar que a ideologia burguesa de democratização e de universalização da cultura como práxis política do estado democrático consolidou um processo de legitimação da leitura e da educação como direito inalienável de todo cidadão, qualquer que fosse o seu segmento social de origem.

Ora, ao se expandir democraticamente como hábito característico da sociedade burguesa, a leitura, cujo objeto de fixação cultural por excelência é o livro, acaba por desencadear um processo de marginalização da cultura popular. Isso porque, conforme a professora Zilberman, não resistindo ao avanço da civilização e à difusão cultural impressa, a cultura popular (que em seu bojo agrega a literatura oral) acaba regredindo ou, em alguns casos, até mesmo desaparecendo. A literatura oral, por exemplo, só não desapareceu por ter sofrido um processo de fixação pela escrita realizada por intelectuais membros dos setores letrados da sociedade, que, pertencentes a uma camada socialmente superior, trataram de, no processo de fixação na escrita, promover uma depuração de suas principais e originais características ideológicas e linguísticas. Ainda assim, havia a necessidade de que os livros fossem socializados para que todos tivessem acesso à leitura e, para isso, dá-se uma tentativa de popularização do livro, no sentido de sua difusão plena, por meio de uma literatura que consiga filtrar e retransmitir os interesses populares e atinja um público leitor entre os grupos socialmente inferiorizados.

Tem-se, assim, um quadro que resume esse período ostensivo da relação entre a escola e a leitura, muito caracterizado por uma ideologia burguesa de sociedade, de escola e de leitura: o ideal de um regime político democrático, segundo o qual a participação de todos é fundamental; a eleição da escola como instituição responsável pelo processo de formação cultural e profissional, e de proliferação da ideologia burguesa; e, a adoção de uma concepção de leitura como prática social, que toma o livro como único instrumento de acesso à cultura, e como requisito primeiro e fundamental para uma ascensão social rápida e a contento dos interesses da burguesia capitalista.

No Brasil, foi também no final século XIX que essa relação ostensiva e democrática entre a escola e a leitura e a sua legitimação como política pública pelo estado começa a se ensaiar. Quer no período colonial, quando a responsabilidade pela escolarização da população residente em terras brasileiras ficou a cargo de grupos religiosos como os jesuítas, quer no período monárquico, quando, apesar dos planos da Assembleia Constituinte em garantir uma alfabetização da população por uma escola pública, plano dissolvido juntamente com a Assembleia, não se viu uma política pública consistente voltada para a educação popular.

Com efeito, é somente no período republicano, muito pressionada pelas transformações sociais e econômicas resultantes do processo de desenvolvimento da economia cafeeira e da conseqüente urbanização de São Paulo e Rio de Janeiro, que a República se vê reivindicada a resolver os problemas educacionais e culturais que ainda vigiam no país (o índice de analfabetismo chegava a 70% da população). No entanto, refém das pressões da elite tradicional e economicamente superior, a República, ao menos no período entendido como República Velha, não conseguiu implementar um processo consistente de democratização da educação e da leitura. (ZILBERMN, 1991).

Se, de um lado, a República sofria as pressões econômicas da elite brasileira no sentido de manter um modelo tradicional de ensino, acessível a poucos, de outro lado, porém, vê-se obrigada a atender às exigências de transformações sociais urgentes, muito pressionada pelos grupos sociais menos favorecidos e pela necessidade de formar uma mão de obra qualificada para responder às demandas de um país que está se industrializando desde o início do século XX (ZILBERMAN, 1991). É, pois, apenas nesse século que a escola começa a sofrer uma ainda

incipiente democratização que se deu com a expansão, já na década de 30, do ensino médio e profissionalizante, e do ensino superior, na década de 70.

Nesse período, o Brasil experimenta uma série de políticas voltadas para o intento da democratização cultural e escolar. Na Nova Constituição de 1934, por exemplo, dispõe-se pela primeira vez que a educação é direito de todos e que esta deva ser ministrada pelas famílias e pelo Estado, que, na Constituição de 1937, apresenta um projeto político-educacional capitalista caracterizado por uma proposta que visa à preparação de uma mão-de-obra qualificada para atuar nas novas atividades abertas pelo mercado impulsionado, principalmente, pelo processo de industrialização e urbanização experimentado pelo Brasil. Isso se deu porque, devido ao processo de desenvolvimento econômico, tornava-se cada vez mais necessária a escolarização e, conseqüentemente, a necessidade de ampliação das oportunidades educacionais. Entretanto, a educação brasileira ainda vivia por esses tempos uma dualidade caracterizada por um ensino secundário voltado para as elites e o profissionalizante para as classes populares (ARANHA, 1989).

Foram as promulgações das Leis de Diretrizes e Bases (LDB), desde a primeira de 1961 até a de 1996, esta última baseada nos princípios educacionais previstos pela Constituição de 1988, que oficializaram uma real política de democratização da escola e da escrita pelo Estado brasileiro. Foi sob a égide da LDB de 1996, que, de uma vez por todas, a relação entre a escola e a leitura se consolida e que o Estado assume a função de democratizar a escolarização e o acesso à cultura por meio do acesso à leitura. Como fruto desse processo, são elaborados, pelo poder público federal, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que, no caso dos PCN de Língua Portuguesa, orientam a escola e os professores em relação aos objetivos, aos conteúdos e à didática do ensino da leitura e da escrita.

2.2.2 A leitura e as orientações curriculares nacionais

A importância da leitura para a formação cidadã do indivíduo e o papel fundamental da escola no processo de desenvolvimento das habilidades e do gosto por essa prática são ideias não restritas aos textos acadêmicos. Os documentos oficiais de orientação curricular no Brasil, a exemplo dos PCN, não só reforçam tais ideias como as discutem e as definem como objetivos fundamentais da atuação do

poder público no que diz respeito ao ensino da leitura na disciplina língua portuguesa. Os PCN de língua portuguesa para o ensino fundamental, por exemplo, assim relacionam tais ideias:

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes. Essa pode ser a única oportunidade de esses alunos interagirem significativamente com textos cuja finalidade não seja apenas a resolução de pequenos problemas do cotidiano. (PCNS, 1997, p.41 e 42).

Pelas recomendações dos PCN (1997), desde logo, fica evidente que o primeiro passo na formação de leitores cidadãos seria abandonar uma abordagem que vê a leitura simplesmente como decodificação de códigos. Por causa dessa formação deficitária, temos milhares de leitores que apenas sabem decodificar qualquer tipo de texto, porém não atribuem nenhum sentido a eles. É essa compreensão da prática de leitura que se consegue extrair, de forma explícita, do texto dos PCN quando reconhece ser necessário, no auge dos estudos sobre o ensino-aprendizagem da escrita e da leitura, superar determinadas concepções de aprendizado da leitura, e conclui que

A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. (...) O conhecimento atualmente disponível a respeito do processo de leitura indica que não se deve ensinar a ler por meio de práticas centradas na decodificação. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições — tanto em relação à escrita, propriamente, quanto ao significado. É disso que se está falando quando se diz que é preciso “aprender a ler, lendo” (...). (PCNS, 1997, p.42).

Nesse sentido, o que os PCN fazem é reconhecer que na prática de leitura o aluno deve exercer um papel ativo na construção dos sentidos do texto que lê, motivado por seus objetivos e usando para isso os seus conhecimentos sobre o assunto, sobre o autor, sobre o gênero do texto que lê, entre outros conhecimentos. Trata-se, portanto, de uma concepção de leitor que os PCN chama de “leitor competente”, que segundo assim é entendido:

2.2.3 A questão do desempenho e a busca por culpados

Não obstante as concepções consensuais, ao menos nos documentos oficiais de orientação curricular e nos debates promovidos em formação de professores no Brasil, de que a proficiência na prática de leitura deve constar entre os principais objetivos da escola e das aulas de língua portuguesa, os resultados obtidos por nossos alunos em relação a sua capacidade leitora em sistemas/programas de avaliação, entre os quais destacamos os governamentais SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), bem como o internacional PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), têm mostrado que nossos alunos, em geral, estão longe de serem considerados leitores proficientes.

Segundo Rojo (2009), que se dedicou a analisar os resultados obtidos por nossos alunos nas provas aplicadas pelo SAEB e pelo PISA, no relatório desse último exame, realizado no ano 2000, “dentre alunos de 15 anos de 32 países diferentes, os brasileiros foram os que obtiveram os piores resultados nas capacidades de leitura” (ROJO, 2009, p. 31). Ainda segundo a autora, os dados do SAEB, ano 2001, mostram que, por exemplo, “31,11% dos alunos da 3ª série do ensino médio que prestaram o exame encontram-se no nível 5, caracterizado por capacidades de leitura muito simples” (p. 33-34). A autora cita Jurado (2002) para reiterar que, entre adolescentes e jovens brasileiros que frequentam a escola e que fizeram a prova do PISA 2002:

(...) aproximadamente 10% não chegaram a alcançar nível 1 de leitura; 30% chegaram ao nível 1; 35% chegaram ao nível 2; 19%, o nível 2; 5%, o nível 4; e somente 1% dos nossos jovens chegou ao nível 5. A maior parte dos jovens avaliados (65% entre os níveis 1 e 2) mal conseguem “localizar informações que podem ser inferidas em um texto; reconhecer a ideia principal em um texto, compreendendo as relações ou construindo um sentido; construir uma comparação ou várias conexões entre o texto e outros conhecimentos extraídos da experiência pessoal”. (JURADO, 2002 *apud* ROJO 2009, p. 32)

No caso específico da Prova Brasil, aplicada ao nono ano do ensino fundamental no Estado do Pará, em 2015, a situação do desempenho dos nossos alunos em “Leitura e interpretação” não é tão diferente e, em alguns casos, é bem pior que o desempenho em nível nacional. Os dados disponibilizados pelo MEC/SAEB mostram que, nesse quesito, 21 % dos alunos paraenses alcançaram o

nível insuficiente (pontuação de 0 a 199), 59% alcançaram o nível básico (de 200 a 274 pontos), 18% alcançaram o nível proficiente (de 275 a 324 pontos) e apenas 2% alcançaram o nível avançado (pontuação igual ou superior a 325).

Como se vê, os dados são preocupantes e têm justificado a realização de inúmeros estudos e propostas que visam identificar possíveis caminhos para se enfrentar o problema de baixo rendimento dos alunos em relação à capacidade leitora nesses exames. Antes, porém, há de buscar entender onde está o problema. E, nesse sentido, tanto na seara dos discursos acadêmicos quanto na dos discursos não acadêmicos, as razões para esses péssimos resultados de rendimento têm sido apontadas em todos os sentidos e um verdadeiro processo de “caça às bruxas” tem tentado apontar culpados: professores não-leitores e desatualizados, atividades de leituras desconectadas das inovadoras propostas de trabalho com essa prática, falta de apoio e até a ausência mesmo de projetos de incentivo e fomento da leitura nas escolas, entre outras tantas razões.

A verdade é que muitas ou todas as razões entre as apontadas acima ou entre outras que poderiam ser apontadas exercem, em alguma medida, importante influência nos resultados negativos alcançados por nossos alunos nesses exames de verificação de sua proficiência na prática de leitura. Para esta pesquisa, por exemplo, destacamos três razões que acreditamos estarem diretamente relacionadas a esses resultados: a resistência, cada vez mais frequente, dos alunos em participar de atividades de leitura na escola, em especial de textos literários; uma visão preconcebida pela escola de que os alunos não leem ou não gostam de ler, o que geraria uma espécie de negligência (no sentido de descuido, desinteresse, omissão) na realização de atividades de leitura, principalmente a literária, por parte dos professores; e uma equivocada interpretação de orientações dos PCN no que diz respeito à promoção de uma prática de leitura baseada na ideia de diversidade textual.

Um rápido diálogo com os alunos sobre suas experiências de leitura consegue facilmente apontar para alguns motivos que levam ao seu desinteresse pela prática de leitura, em especial de textos literários, bem como, de certa forma, consegue desmontar o argumento de que eles não leem ou não gostam de ler. Em qualquer diálogo dessa natureza, surgem falas que nos levam a concluir que nossos alunos não só leem como são leitores vorazes – não necessariamente proficientes – de textos que circulam nas redes sociais e em revistas, por exemplo, e, no caso dos

textos literários, de best-sellers da chamada literatura de massa, os quais tanto sucesso fazem entre eles.

No caso específico das constatações das experiências de leitura de textos literários de nossos alunos, também parece ficar evidente que talvez o fato de os textos da cultura de massa, por serem considerados textos de pouca qualidade estética – debate que não é objeto desta pesquisa –, não entrarem no rol de textos indicados pelo professor e pela escola como boa literatura poderia explicar o desinteresse da maioria dos alunos em participar das atividades de leitura do texto literário realizadas em sala de aula, principalmente nas séries finais do ensino fundamental.

Vê-se, então, um duplo movimento de comportamentos que prejudicam em muito o processo de letramento do aluno, em especial o literário: de um lado, por entenderem que os alunos não leem ou não gostam de ler, os professores parecem negligenciar atividades de leitura que visem, de fato, ao desenvolvimento de habilidades leitoras pelos alunos e optam por dedicar mais tempo às atividades de estudo gramatical do texto ou das famigeradas questões de “leitura e interpretação” propostas pelos livros didáticos; por outro lado, os alunos, como se disse acima, por não terem seus interesses de leitura admitidos e acolhidos pela escola, acabam por se negarem a participar de atividades de leitura propostas pelo professor de língua portuguesa e, quando participam, não o fazem senão pela necessidade de realizar uma atividade escolar, dedicando a elas pouco empenho e interesse (ZILBERMAN, 2008).

A preocupação com o pouco ou quase inexistente desenvolvimento das habilidades de leitura do aluno, assim como com as dificuldades e a resistência dos alunos em relação à leitura, principalmente de leitura literária, têm sido o centro de debates acadêmicos e objetos de inúmeras pesquisas que buscam refletir sobre as práticas de letramento literário na escola. Os resultados dessas pesquisas e estudos têm concluído que, no que tange ao ensino da literatura e à leitura literária, a escola no ensino fundamental e até no nível médio tem enfrentado uma séria crise (ZILBERMAN, 2008, p. 50). Vários estudos e autores têm apontado para outras razões, além das sinalizadas acima, que podem explicar essa crise.

Para Cosson (2016, p. 22), por exemplo, as atividades de leitura realizadas na escola durante o ensino fundamental, têm se resumido às atividades de “leitura e interpretação” propostas pelos livros didáticos a textos, muitas vezes, incompletos e

não literários. E para agravar o quadro, essa leitura se limita, no mais das vezes, aos sentidos dos textos propostos pelos autores dos livros didáticos. Ou seja: ao aluno cabe identificar no texto aquele sentido que o professor adota como o único possível por ter sido o sentido proposto pelo Manual do Professor. Esse modelo de trabalho com a leitura no ensino fundamental em nada consegue despertar o interesse do aluno pela leitura de textos literários, além de reforçar a ideia que ele tem de que o ato de ler é uma atividade essencialmente escolar, sem vínculo algum com sua realidade, suas experiências, suas expectativas, suas necessidades de interação social, e muito menos que essa prática possa contribuir para a sua formação como cidadão.

Além de negar ao aluno a oportunidade de construir sentidos seus aos textos que lê, há ainda o fato de a escola, ao fazer a opção pelo livro didático, determinar cabalmente, uma vez que raramente o professor extrapola os limites de suas páginas, a que textos, literários ou não, o aluno terá contato. E quando o professor adota a leitura de outros textos que não os do livro didático, o faz exercendo o papel exclusivo e arbitrário de escolha dos textos que serão “trabalhados”, segundo o que ele elege como importante para formar seu aluno como bom leitor e a partir de suas referências e gostos pessoais de leitura. Resultado dessa prática: alunos desinteressados e professores cada vez mais convictos de que seus alunos não leem ou não gostam de ler.

Neste ponto, é importante considerar o que afirma Soares (2005), quando, ao assumir a leitura como uma prática social (e não exclusivamente escolar), nos permite refletir sobre esses discursos do “aluno não lê” ou do “aluno não gostar de ler”. Para a autora,

(...) quando se diz que brasileiro lê pouco ou lê mal, o que se está entendendo por *ler*? Lê pouco *o quê?* lê mal *o quê?* *Ler* só é verbo intransitivo, sem complemento, enquanto seu referente forem as habilidades básicas de decodificar palavras e frases: diz-se de alguém que sabe ler, assim, sem complemento, ou que não sabe ler, quando se quer com isso dizer que esse alguém é alfabetizado ou é analfabeto. Para além desse nível básico, ler como prática social de interação com material escrito torna-se verbo transitivo, exige complemento: o alfabetizado, o letrado lê (ou não lê) o quê? lê mal (ou lê bem) o quê? o jornal? o best-seller? Sabrina? Machado de Assis? Drummond? a revista Capricho? Playboy? Bravo? Caros Amigos? Veja, Isto é, Época? a conta de luz, de água, de telefone? a bula do remédio? o verbete do dicionário, da enciclopédia (SOARES, 2008, p. 30).

Com efeito, ao refletirmos sobre a concepção do verbo ler como prática social e, por consequência, como verbo transitivo, colocamos em cheque dois dos grandes argumentos que se apontam para se sentenciar a condição leitora dos alunos: leem pouco, leem mal, não leem, não gostam de ler. O primeiro argumento diz respeito aos péssimos resultados de desempenho dos alunos em exames que visam à avaliação de suas habilidades em leitura. Sobre esses resultados, Soares (2008, p. 31) pondera a necessidade de se “(...) dar complemento ao verbo *ler* quando se fala de ler muito ou pouco, ler bem ou mal; como também é preciso dar complemento ao verbo *ler* quando se avalia a leitura (como se tem feito por meio de programas como, entre outros, o SAEB (...), o ENEM (...), o PISA”.

Ao se analisar os documentos que fundamentam os exames, segundo a autora, verifica-se que, ao selecionar determinadas habilidades em detrimento de outras, os órgãos avaliadores voltam-se, sobretudo, para a avaliação de habilidades de leitura que são exigidas dos alunos em situações reais e cotidianas, e, nesse sentido, acabam por privilegiar, em grande medida, questões que avaliam a compreensão e habilidades de leitura de textos informativos: localizar, organizar, inferir, relacionar informações.

Quando os textos literários são usados por esses exames, o que não é raro acontecer, percebe-se, pela análise das questões de leitura e interpretação voltadas para esses textos, que o que ocorre é uma espécie de adaptação dessas habilidades (localizar, organizar, inferir, relacionar) na leitura de textos geralmente narrativos. Dessa forma, as questões geralmente verificam se os alunos conseguem identificar, organizar, relacionar fatos mostrados (explícitos) e fatos sugeridos (implícitos) pelo narrador, e quase nunca exigem que os alunos façam relação com os mecanismos linguísticos utilizados pelo autor para construir o caráter implícito ou explícito dos fatos. Isso nos leva a concluir que o que os resultados desses exames nos mostram, na verdade, é que nossos alunos “leem mal esse tipo de texto, não têm essas habilidades (...)” e desses dados “nada se pode concluir sobre as habilidades de outros tipos de texto, além do texto informativo” (SOARES, 2008, p. 32).

Em relação ao segundo argumento da sentença sobre a condição leitora de nossos alunos, faz-se de suma importância considerar que, quando o professor faz uso do discurso de que o aluno não lê ou não gosta de ler, o faz com base em critérios e conceitos de leitura que atendem a um pressuposto da leitura de textos

canônicos, como se tudo que o aluno lesse estivesse fora do alcance do que ele, o professor, e a escola entendem como leitura. Muitos estudos recentes – e alguns nem tão recentes – têm demonstrado, no entanto, que, a despeito de tais concepções de leitura – ou de boa literatura a ser aceito pela escola como leitura –, os adolescentes e jovens da educação básica têm, cada vez mais, se apropriado de leituras as mais diversas, o que chega a tornar uma “inverdade” a afirmativa de que eles não leem.

Dessa forma, podemos, então, afirmar que: os alunos não leem, não gostam de ler ou leem mal os textos que a escola reconhece como boa leitura (quase que exclusivamente os textos canônicos). Em relação ao fato de o aluno não gostar de ler, como a escola costuma asseverar em seu discurso, cabe ressaltar que ela, assim sentenciando, acaba por não reconhecer que “cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria” (CHARTIER, 1996, p.20). Assim, não podemos dizer que nossos alunos não leem, não gostam de ler, ou leem mal sem dar complementos ao verbo *ler*. Afinal, quem pode afirmar que eles não leem, não gostam de ler ou leem mal outros tipos de leitura, outros textos literários que não os canônicos?

A propósito, se considerarmos o tempo dedicado por eles para a leitura de textos de gêneros os mais variados constituídos de múltiplas semioses nas redes sociais ou de revistas com temáticas próprias de adolescentes, por exemplo, chegaremos à conclusão de que eles gastam boa parte de seu tempo com leitura. E se os indagarmos sobre a leitura de textos literários, certamente obteremos respostas que apontam para obras como *Harry Potter*, *Senhor dos Anéis*, *As crônicas de Nárnia*, *Crepúsculo*, *Lua Nova*, *A Culpa é das Estrelas*, *Como eu era antes de você*, entre tantos outros que poderíamos citar. Esses dados revelam que nossos jovens e adolescentes leem sim, inclusive narrativas literárias. A questão, portanto, parece estar mais no fato de tais leituras não serem reconhecidas pela escola, embora seja uma realidade entre nossos alunos, que propriamente na falta ou desinteresse deles pela leitura.

Soares (2008) também reconhece, assim como os PCN asseguram, como se viu na subseção anterior, que é função da escola dar ao aluno amplo e irrestrito acesso à leitura de textos representativos de gêneros os mais diversos. Essa diversidade textual, no entanto, não se refere apenas a textos informativos

representativos de uma infinidade de gêneros textuais, mas envolve também a leitura literária. Ou seja, essa diversidade envolve “(...) a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real” (SOARES, 2008, p. 33).

2.3 LEITURA E O ENSINO DA LITERATURA

Se a prática de leitura observadas, não raras vezes, nas aulas de língua portuguesa no ensino fundamental – e no ensino médio não é muito diferente – não tem tomado o texto literário como tal, ou seja, se, mesmo nas raríssimas aulas de leitura do texto literário, a prática de leitura escolar tem colocado esse texto no bojo dos demais textos com os quais tem trabalhado cada vez mais com maior frequência, restringindo a sua leitura à famigerada leitura em voz alta realizada pelo professor ou pelos alunos, às perguntas e respostas de uma suposta interpretação de texto e à mediação do livro didático, há de se defender, com o fez Cosson (2010), um maior espaço do texto literário nas aulas de leitura, assim como propor o ensino desse texto partir de uma prática que o tome em suas especificidades e, portanto, não restrita às já comprovadamente insuficientes questões de interpretação de textos.

Nesta subseção, propomos uma reflexão sobre o espaço que se tem dado e o espaço que se quer dar à literatura e ao texto literário na escola, bem como sobre as especificidades desse texto e da prática de leitura que o tome como objeto de estudo. Assim sendo, a subseção traz a tona um discurso mais alinhado com as teorias da literatura, sem abandonar de todo as contribuições das teorias da leitura, com vistas a construir um conceito de literatura e do texto literário, bem como as bases para a proposição de um trabalho com o texto literário que considere as suas especificidades e toda a experiência estética que envolve a sua leitura.

2.3.1 Por um maior espaço da literatura nas aulas de língua portuguesa

Quando nos propomos a defender, objetivo maior dessa subseção, que a literatura tenha um maior espaço nas aulas de língua portuguesa, quer na escola

pública, quer na escola privada, estamos reconhecendo que ela já conta com um determinado espaço na escola.

De fato, não é rara a presença do texto literário na sala de aula de língua portuguesa. Aliás, é importante que se diga, essa relação entre a literatura e educação não é em nada recente. Trata-se de uma relação que, conforme Cosson (2010), é tão antiga quanto a civilização. Segundo o autor, antes mesmo de entendermos a literatura e a educação com os sentidos que conhecemos na atualidade, o texto literário já era adotado como instrumento de formação, ensino e aprendizagem em muitas culturas como a egípcia, a grega e a romana. No Egito Antigo, afirma o autor, os escribas eram formados a partir de anos de ditados e cópias de textos, muitos dos quais eram literários.

Também entre os gregos, “os poemas homéricos, as tragédias e as comédias cumpriam, ao lado da função catártica defendida por Aristóteles para as tragédias, um papel relevante na formação moral e política do cidadão” (COSSON, 2010, p. 56). Entre os romanos, por seu turno, o estudo de textos literários serve ao aprendizado da retórica e ao cultivo da oratória para que os jovens fossem preparados e se tornassem aptos para o exercício da vida pública, tal qual aconselhou Horácio em sua *Arte poética – epístola aos pisões*. O estudo dos textos, entre os romanos, era, portanto, uma forma de instrução por meio do deleite, nos dizeres de Zilberman (1991).

Como se vê, na origem da relação entre a literatura e a educação, o texto literário sempre teve um viés educativo. Por esse motivo, a propósito, o uso educativo do texto literário se tornou em uma tradição escolar, tradição que, segundo Cosson (2016), se cristaliza sustentada por um duplo pressuposto: a literatura, na escola, está a serviço tanto do ensino da leitura e da escrita quanto da formação cultural do indivíduo. Nesse contexto, o texto literário foi considerado o texto por excelência a ser estudado na escola, quando as antologias e, posteriormente, os livros didáticos se tornaram veículos de um modelo linguístico, ético, estético e moral, expresso por excertos de textos literários diversos, a ser seguido pelos alunos.

Em termos de espaço, portanto, a literatura, por muito tempo, ocupou, em sala de aula, o mesmo espaço ocupado pela leitura, a escrita e a formação cultural do aluno. Obviamente, frise-se, que essa formação cultural esteve na origem – e,

muito fortalecida por uma visão clássica de literatura, ainda está em muitas escolas – fortemente ligada à educação das elites.

Nessa relação de viés educativo entre a escola e a literatura, ao estudar os textos literários, os alunos

(...) aprendiam a escrever desde as primeiras letras até emular o estilo de grandes autores. Ao realizar os exercícios de leitura e escrita, adquiriam o domínio da norma culta da língua e incorporavam uma série de referências que lhes permitiam dialogar com a cultura do passado e do seu tempo (COSSON, 2010, p. 56).

Nesse estágio da relação, o texto literário estava, pois, a serviço de uma formação escolar humanística do indivíduo e se encontrava fortemente atrelada a uma educação de elite tradicional. Mas, o tempo, embora muitos pareçam se negar a reconhecer, não para e a sociedade tende a acompanhar passo a passo os seus movimentos. E, nesse movimento retilíneo da linha do tempo, a sociedade experimentou muitas mudanças: a formação técnica e científica passa a sobrepor-se à humanística; os meios de comunicação sofrem mudanças que passam a atingir as massas, as quais modificam definitivamente os modos de expressão cultural; expandem-se os sistemas do ensino, o que tem como consequência um processo de heterogeneidade dos alunos, posto que a escola passa a receber alunos de todas as classes sociais. Infelizmente, a tradição escolar a que estava sujeito o ensino da literatura não conseguiu acompanhar essas e outras mudanças sociais. E, dessa maneira, reconhece Cosson (2010), a leitura de uma obra literária,

(...) quando realizada, servia apenas para discussões inócuas de temas vagamente inspirados pelo texto e o preenchimento de fichas de leitura padronizadas. O conhecimento literário foi reduzido a listas sem muito sentido de nomes, datas e características de autores, obras e estilos de época. As relações possíveis entre os textos foram perdidas pelo uso aleatório e excessivo de fragmentos ou nas seleções já organizadas pelos livros didáticos. (COSSON, 2010, p. 57).

Diante de tal quadro em que se encontrava o trabalho com o texto literário na escola e considerando uma, em certa medida, equivocada interpretação das ideias que começaram a se propagar no Brasil a partir da década de 80 em relação à prática de leitura na perspectiva de letramento e, conseqüentemente, na inserção de textos não literários na sala de aulas via livros didáticos, não é difícil concluir que a literatura tenha perdido espaço significativo. Se antes, embora numa abordagem

clássica, de viés educativo e elitista, a literatura tinha posição de destaque na escola, agora são os trechos de textos jornalísticos, as receitas culinárias, os folhetos de propaganda, entre outros que assumem essa posição. A ênfase, agora, era adotar qualquer texto cujo uso pudesse contribuir para o ensino da leitura e da escrita em sala de aula.

Nesse contexto, embora tenha perdido espaço, a literatura não foi extinta da escola. Entretanto, seu espaço ficou resumido à leitura por fruição de obras infantis e juvenis, que experimentaram – e ainda experimentam – grande vitalidade no seio do público leitor brasileiro. A literatura perdeu seu espaço enquanto objeto de ensino. Ficava explícita, dessa forma, a visão segundo a qual o prazer da leitura literária era a única razão de ser do trabalho com o texto literário em sala de aula. É nesse contexto que séries como “Para gostar de ler” passam a ocupar um espaço significativo nas escolas brasileiras.

Mas, se a leitura literária na escola se justificava apenas pelo prazer que lhe era subjacente e se não se reconhecia a possibilidade de seu ensino, esquecia-se, equivocadamente, “que todo modo de ler passa necessariamente por uma aprendizagem, não existindo um modo ‘natural’ ou espontâneo de leitura” (COSSON, 2010, p. 57).

Esse quadro, segundo Cosson (2010), em que a relação entre literatura e ensino parece ter, em grande medida, se perdido, começa a ser alterado aos poucos e a passar por uma importante mudança de concepção dessa relação. Segundo o autor, muito contribuiu para isso os trabalhos de pesquisadores e educadores que empenharam, tenazmente, a bandeira em defesa da essencialidade da literatura no processo de formação do leitor e da obrigatoriedade da escola em realizar um trabalho adequado com o texto literário, um trabalho que se enquadrasse que se poderia chamar de letramento literário.

É nesse sentido, com subsídio nesses vários trabalhos em defesa de um letramento literário, em que o texto literário é tomado como objeto de ensino, que se reivindica um maior e mais adequado espaço para a literatura na escola. Cosson (2017), em seu livro intitulado “*Círculos de leitura e letramento literário*”, apresenta três possibilidades de espaços a serem ocupados pela literatura na sala de aula: o texto, o contexto e o intertexto. Segundo o autor, esses três objetos com que pode a literatura ocupar um maior espaço na sala de aula, respondem, em síntese, à pergunta-base “O que lemos quando lemos o texto literário?”

Dessa forma, quando se refere à ocupação pela literatura do espaço do texto na sala de aula, o autor está se referindo, como resposta ao questionamento acima, à leitura do texto literário, ao contato físico com o objeto-livro, quando o aluno decide pela recusa ou admiração pelo texto. Segundo o autor, é desse contato físico entre o livro e o olhar que o leitor constrói sobre ele que resultam os quatro modos possíveis de ler o texto: a leitura do *texto-autor* (voltada para o estilo do autor, seus traços e evolução de escrita); a leitura do *texto-leitor* (voltada para os efeitos da obra sobre o leitor, está relacionada à ideia de leitura para entretenimento e para a emoção do leitor); a leitura do *texto-contexto* (voltada para os paratextos – prefácios, advertências e similares – e para o contexto de produção e existência material do livro); e, por fim, a leitura do *texto-intertexto* (voltada especificamente para a linguagem literária da obra, pressupõe a verificação de como os recursos linguísticos são organizados na tessitura do texto para produzir seus sentidos).

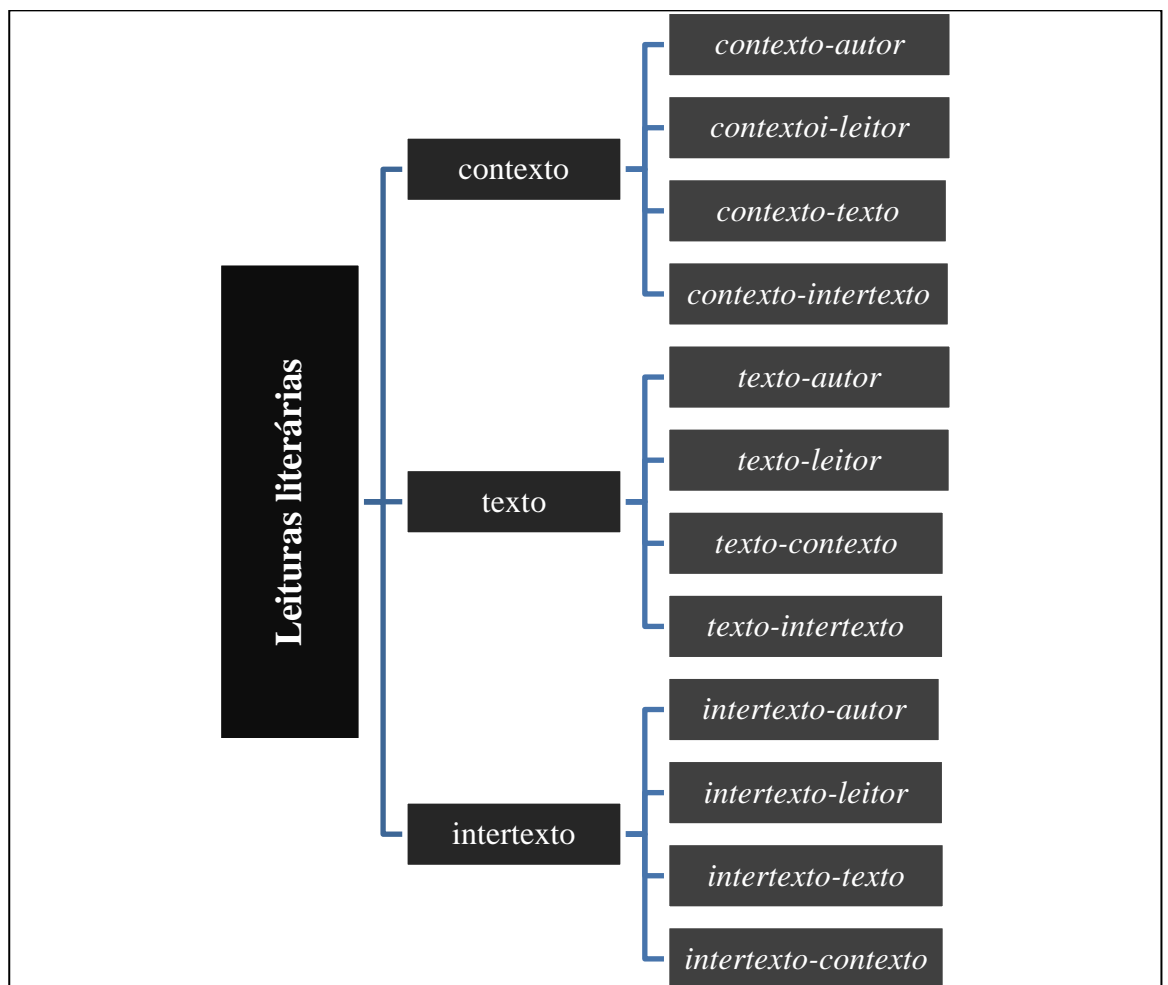
Quando se refere, por sua vez, na ocupação da sala de aula pela literatura por meio do contexto, Cosson (2017) está se referindo a um espaço situacional em que a unidade texto está inserida. Também em relação ao contexto, o autor prevê a possibilidade de quatro tipos de modos de leitura como resposta à questão-base: a leitura do *contexto-autor* (por meio da qual se busca relacionar a obra literária com a biografia do autor); a leitura do *contexto-leitor* (que se materializa naquela em que se estabelece paralelos entre a obra literária e a vida do leitor, entre o que se está lendo e o vivido); a leitura do *contexto-texto* (em que se procura confirmar no texto o já conhecido, expresso por sua temática, estilo ou gênero, e em que a prática da leitura se relaciona com as preferências do aluno por determinado gênero); e, finalmente, a leitura do *contexto-intertexto* (voltada para o conhecimento ou discussão de questões sociais encenadas pela obra literária, que é tomado como documento e, às vezes, até como enciclopédia).

Por fim, Cosson (2017) apresenta o terceiro espaço a ser ocupado pela literatura na sala de aula, o da intertextualidade, que é o reconhecimento do diálogo que os textos estabelecem entre si. Assim como em relação aos outros três espaços, o autor também apresenta a possibilidade de quatro modos de ler quando se trata de tomar o intertexto como objeto da leitura e como resposta à pergunta-base. São eles: a leitura que se estabelece na relação *intertexto-autor* (em que se busca compreender a biografia intelectual e cultural do autor e como essa biografia está, ainda que sutilmente, dialogando por meio do texto com outros textos e

discursos aos quais o autor se integra); a leitura do *intertexto-texto* (aquele em que o leitor identifica referências de outros textos na tessitura do texto lido, procurando, na relação entre a obra lida e os textos propositadamente por ela referenciados, reforçar, rever ou acrescentar sentidos); a leitura do *intertexto-leitor* (em que se relaciona, arbitrariamente, a obra lida com os textos que compõem a história de leitura do leitor); e, para finalizar, a leitura do *intertexto-contexto* (aqui, o objetivo é identificar como os arranjos relacionados ao gêneros e aos estilos literários se fazem presente na obra lida).

Em resumo, o esquema proposto por Cosson (2017, p. 72) para responder à pergunta-base que direciona para os espaços que a literatura pode e deve ocupar na sala de aula pode ser visualizado de forma mais clara no quadro abaixo.

Figura 1 – Quadro dos espaços que podem ocupar a literatura em sala de aula.



Fonte: Cosson (2017, p. 72).

Nesse sentido, quando se fala em defesa de um maior espaço da literatura na escola, está se falando em extrapolar a compreensão da leitura do texto literário

baseada no ler por ler ou no ler por simples prazer – ainda que este seja um dos objetivos da leitura literária que proporemos na sequência dessa dissertação. Está se falando, pois, em tomar a obra literária como objeto de ensino, em que os modos de ler, baseados nas relações que se estabelecem no diálogo da leitura entre os elementos – leitor, autor, texto e contexto – e os objetos da leitura especificamente literária – texto, contexto e intertexto –, podem ser aprendidos tal como se aprendem outras práticas – como a escrita de gêneros diversos – e conteúdos – como as normas de uso da língua escrita.

Obviamente que há outros espaços – para além do ensino do texto, do contexto e do intertexto – a serem ocupados pela literatura na sala de aula. Mas, acreditamos que dar início ao trabalho com o texto literário a partir desses espaços já consegue firmar que a leitura literária em sala de aula é essencial não só para a formação do leitor, como também para a formação do ser humano. É, de acordo com essa compreensão e para resumir suas ideias em defesa de um maior espaço da literatura em sala de aula, que Cosson (2017) afirma que

Na sala de aula, a literatura precisa de espaço para ser texto, que deve ser lido em si mesmo, por sua própria constituição. Também precisa de espaço para ser contexto, ou seja, para que seja lido o mundo que o texto traz consigo. E precisa de espaço para ser intertexto, isto é, a leitura feita pelo leitor com base em suas experiências, estabelecendo ligações com outros textos e, por meio deles, com a rede da cultura. Afinal, construímos o mundo com palavras e, para quem sabe ler, todo texto é uma letra com a qual escrevemos o que vivemos e o que queremos viver, o que somos e o que queremos ser. (COSSON, 2017, p. 67)

O que propõe o autor ao defender esses espaços para a literatura na sala de aula é, pois, que a escola assuma a leitura do texto literário como objeto de ensino e como prática de letramento, especificamente de um letramento literário com vistas à formação do leitor e, mais que isso, com o objetivo na humanização, isto é, na formação do aluno como ser humano, como indivíduo que tem sensibilidade estética e visão crítica para ler o mundo e a sua realidade por meio do texto literário. Mas, é possível ensinar literatura? Em termos conceituais, o que significaria assumir a leitura do texto literário como prática de letramento literário e qual a sua contribuição e as formas de atuação para a formação de leitores? As subseção que seguem procuram responder essas questões.

2.4. LETRAMENTO LITERÁRIO E A FORMAÇÃO DE LEITORES

Se é fundamental que conquistemos mais espaços para a literatura nas aulas de língua portuguesa, com vistas ao que Cosson (2017) chama de letramento literário, igualmente fundamental é que a escola promova ações de formação de leitores. Para tanto, é necessário que alguns conceitos sejam firmados com certa segurança, tais como os conceitos de letramento literário e as especificidades do texto literário. Essa subseção tem, pois, o objetivo de fazer um debate sobre esses conceitos com o objetivo de firmá-los e esclarecê-los, na perspectiva do que compreendemos como letramento literário e seu ensino na escola.

2.4.1 Entre os letramentos, o letramento literário

Quer pela concepção de leitura que deixamos latente desde as primeiras linhas desta dissertação, quer pela defesa que empreendemos em torno de um maior espaço da literatura em sala de aula, a partir dos modos de leitura do texto literário propostos por Cosson (2017), o que se está alinhavando até aqui é uma discussão que permeia os estudos nos quais se inscreve a presente dissertação: o letramento literário. Fica posto, desde logo, o questionamento: em que consiste, no âmbito dos letramentos, letramento literário?

Inicialmente, é importante considerar que não é nada simples conceituar letramento, já na esfera das múltiplas compreensões do termo. Trata-se de um conceito que compreende dois fenômenos que, embora complementares, são muito diferentes e complexos: a leitura e a escrita. Esses dois fenômenos, por sua vez, são constituídos por um “conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum*” (SOARES, 2001, p.48-49). Nesse *continuum*, a leitura, do ponto de vista individual do letramento, compreende uma “tecnologia” adquirida pelo indivíduo e que pressupõe algumas habilidades cognitivas e metacognitivas, a saber:

a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar o significado do

que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo (SOARES, 2001, p.69).

Embora o domínio de tais habilidades o expresse numa perspectiva individual, ou seja, como uma apropriação pessoal das “tecnologias” da escrita, vale ressaltar que o letramento não é um atributo unicamente pessoal, mas, em sua dimensão social, é uma prática social e, dessa forma, não se reduz exclusivamente à escola. Nesse sentido, “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2001, p.72). Dessa forma, toda vez que o indivíduo mobiliza conhecimentos inerentes ao sistema de escrita ou é por ela mediado, quer pela leitura quer pela escrita, em suas relações com o outro e com o mundo que o cerca nas mais diversas situações cotidianas, o que ele está realizando são práticas de letramento.

Em se tratando de uma das práticas sociais do *continuum* que é o letramento, é importante destacar que a prática de leitura é realizada, como já vimos, de modos diferentes a depender dos diversos tipos de suportes e de textos envolvidos. Assim sendo, há um modo específico de ler “literatura, livros didáticos, obras técnicas, dicionários, listas, enciclopédias, quadros de horário, catálogos, jornais, revistas, anúncios, cartas formais e informais, rótulos, cardápios, sinais de trânsito, sinalização urbana, receitas [...]” (SOARES, 2001, p.69). Infelizmente, como também já foi discutido, a escola parece não ter entendido a existência desses diferentes modos de ler e propõe uma prática de leitura quase sempre caracterizada pelas mesmas sequências de atividades. Como se fossem atividades preestabelecidas para qualquer prática de letramento, na sua dimensão da leitura.

Se, de fato, o modo de ler literatura é um modo que se diferencia da leitura de outros tipos de textos, podemos pensar em um letramento voltado especificamente para as práticas leitura de textos literários: o letramento literário. Para Cosson (2016), esse letramento “possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária (...), o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (COSSON, 2016 , p. 12).

No que se refere a esse “efetivo domínio”, Paulino (2004) descreve algumas habilidades a serem dominadas pelo leitor que o caracterizariam como literariamente letrado. Para o autor, um leitor literário letrado é aquele que

saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (PAULINO, 2004, p.56).

Ao tratar do letramento literário, Cosson (2016) chama a atenção para a necessidade de, em âmbito acadêmico, se dar ênfase ao letramento literário promovido pela escola. Argumenta o autor que, no que se refere à leitura do texto literário, não basta apenas e simplesmente ler, como parece estar já cristalizado, não obstante as orientações curriculares oficiais, como objetivo principal da educação básica no Brasil. Essa ideia simplista sobre o ato de ler esconde todas as implicações contidas nesse ato e na condição de ser letrado literário. Nessa direção, afirma o 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 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, 2016, p. 30).

O letramento literário, portanto, sendo uma prática social – e como tal, responsabilidade da escola –, será aqui tratado na perspectiva da escolarização da literatura, processo que envolve dois imperativos: reconhecer que a leitura literária pressupõe habilidades e conhecimentos que extrapolam o nível da “leitura simples”, e cuidar para que, nesse processo de escolarização, não se descaracterize a literatura, transformando-a “em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização” (COSSON, 2016, p. 23).

2.4.1 Especificidades da leitura literária

Parece pertinente, neste ponto da discussão, corroborar com Soares (2005) e Paulino (2005) no sentido de reconhecer que assim como é possível afirmar a existência de uma diversidade de textos, de tipos e gêneros textuais, é fundamental admitir, em função desses tipos e gêneros textuais, a existência de uma diversidade de leituras, isto é, de modos de ler. Nesse sentido, não é suficiente garantir a presença da diversidade de tipos e gêneros textuais que a sociedade nos oferece na escola, se não forem considerados os diferentes modos de leitura, a depender das especificidades do texto que será lido.

Pensar dessa forma se justifica porque, assim como Paulino (2005), entendemos que, entre esses diferentes tipos e gêneros textuais, “as diferenças se localizam nos objetos lidos e se definiriam a partir deles, mas seriam também estabelecidas pelos sujeitos em suas propostas, espaços sociais e ações de leitura” (PAULINO, 2005, p. 56). Assim, não é somente o fato de um ser narrativo e se chamar conto, e o outro, descritivo e se chamar cardápio que torna o conto e o cardápio gêneros diferentes. Há, ainda e talvez principalmente no contexto desta dissertação, o fato de que a esses dois gêneros se distinguem por que envolvem em sua leitura modos diferentes de ler. A leitura de um conto, por este se tratar de um gênero de cunho literário, envolve outras habilidades e experiências que não são exigidas nem propiciadas pela leitura de um cardápio, ou de uma notícia de jornal, ou ainda de qualquer texto que não seja literário.

Cabe reconhecer, nesse sentido, que a leitura do texto literário apresenta algumas especificidades que precisam ser consideradas ao se propor atividades de leitura que tenham como objeto o texto literário. Não reconhecer essas especificidades resulta no risco – quase certo e incontestável – da descaracterização, a que nos referimos acima, quando da escolarização da literatura. Paulino (2005) chama lembra que, durante muito tempo, todos os textos que compunham os livros didáticos eram literários, mas a leitura que se fazia deles não era necessariamente uma leitura literária e estava centrada a interesses igualmente não literários, como realizar estudos de conteúdos gramaticais. Nessa direção, afirma a autora que, nas aulas em que eram utilizados esses livros didáticos,

Líamos trechos belíssimos d'Os *Lusíadas* para aprender análise sintática. Então, mesmo sendo poético o objeto da leitura, não o eram os objetivos dela. Que a compreensão da sintaxe muitas vezes ajude a ampliar a compreensão da criação poética pode ser verdadeiro, mas que disso se faça o motivo condutor da leitura de textos literários na rotina escolar constitui uma distorção. Para antigos alunos adolescentes, parecia que os mestres admiravam mais os hipérbatos que a poesia de Camões. (PAULINO, 2005, p. 57-58)

Para além dos objetivos não literários com que se leem os textos literários na escola, Paulino esclarece que as habilidades envolvidas nesse tipo de leitura são referentes a textos informativos. Ou seja, textos literários são, muitas vezes, lidos como textos informativos, em que, geralmente, se busca detectar e memorizar fatos. Dá-se daí um fenômeno que autora chama de “hierarquização ideológica de textos e leituras”. Para ela, tem-se dado, no contexto da escola, mais ênfase à leitura de textos de cunho informativo ou de gêneros não literários em detrimento do pouco dos textos literários, que, quando são lidos, são lidos como de cunho informativo fossem.

Para Paulino (2005), é preciso assumir, nas práticas de ensino de literatura na escola, que as habilidades que a leitura literária exige são habilidades cognitivas, estéticas, interacionais e afetivas. Embora proponha tais características às habilidades empreendidas na leitura literária, a autora reconhece a necessidade de se compreender que “separar as habilidades cognitivas, afetivas, estéticas e as competências sociais parece atitude pouco adequada” (PAULINO, 2005, p. 60-61). De acordo com a autora, essa inapropriação se dá porque não se pode esquecer que em qualquer domínio discursivo a leitura exige habilidades complexas e competências sociais de seus leitores. No caso do texto literário, afirma a autora, o que se tem não é uma materialização textual que tem existência em si, mas um texto que, “além de acumular esteticamente muitos outros textos, revela e questiona também convenções, normas e valores sociais” (p. 60).

Fica, então, estabelecido que, para se compreender a leitura literária, não se pode escusar a dimensão social das habilidades por ela exigidas. Mas, igualmente se estabelece a necessidade de se pensar no ato de leitura em que se dá um eterno trânsito entre o social e o pessoal. Sim, pois, nos dizeres de Paulino (2005), “Diferentes domínios discursivos, entre eles o literário, se definiriam historicamente, tanto em nível de produção quanto de recepção, pela motivação e objetivos

predominantes, pelos valores sociais envolvidos, pela interação verbal estabelecida” (PAULINO, 2005, p. 61).

Ao admitirmos as motivações pessoais envolvidas na leitura do texto literário, bem como a interação (texto-leitor-contexto) que se estabelece por meio dessa prática, estamos reconhecendo o papel de participante ativo dos leitores no ato de ler e sua fundamental participação na arte do texto, de modo que se tornem capazes de “compreendê-lo como um processo estético, de interlocução, como um sistema textual destinado à interatividade, prevista enquanto proposta pelos vazios do próprio texto” (PAULINO, 2005, p. 60).

2.5 HAVIA UM PROFESSOR NO MEIO DO CAMINHO: O PROFESSOR-MEDIADOR DE LEITURA

A leitura de textos literários é, como vimos até aqui, uma prática que exige a participação ativa dos alunos, guiados por seus interesses e motivações pessoais, mas necessariamente orientada e mediada pelo professor. Nesse sentido, não estamos propondo uma metodologia que esvazie do professor a função de mediador da leitura realizada na sala de aula. Aliás, embora estejamos propondo que as experiências de leitura, os interesses e as motivações pessoais dos alunos sejam consideradas na definição dos textos literários iniciais a serem lidos nas aulas de leitura no ensino fundamental, é importante ressaltar que a última palavra é sempre a do professor como mediador do processo.

Entender o professor como mediador é, tomá-lo como sujeito responsável pela orientação, indicação e controle do acesso ao livro na sala de aula, guiado sempre pelo diálogo entre pressupostos pedagógicos e, principalmente, artísticos. Segundo Lessa (2015), embora a família, os bibliotecários de bibliotecas públicas ou escolares, os meios de comunicação e os governantes também possam ser considerados instâncias importantes de mediação da leitura, uma vez que mediam o processo de seleção e adoção dos textos literários que chegam às mãos dos alunos, não se pode negar o protagonismo dos professores na mediação da leitura realizada na escola.

Para a autora, as ações desse mediador, assim como a dos outros segmentos de mediação, podem influenciar decisivamente o futuro do aluno como leitor, pois pode marcar o seu contato com uma linguagem com a qual ele precisa,

em suas primeiras experiências, estabelecer laços de prazer, emoção, desafio e fantasia (LESSA, 2015, 78). Mas, propiciar o contato do aluno com o texto literário nestes termos, exige do professor de leitura no ensino fundamental algumas características fundamentais que o possibilitem ser um mediador de leitura eficiente e que esteja a serviço da formação de leitores, bem como que o habilitem ser um professor-mediador capaz de mudar, quando necessário, e aprimorar a sua prática pedagógica no trabalho com o texto literário.

3 ENTRE A ARTE CERCEADA E A LITERATURA DE MASSA

No âmbito das discussões em torno da formação de leitores na e pela escola, como vimos, é necessário e fundamental considerar algumas questões complexas e, atualmente, cercadas por muitos debates igualmente complexos. Só para citar algumas dessas questões poderíamos listar alguns desses debates relacionados: políticas públicas, acesso ao livro, currículo escolar, professores leitores(?), formação continuada de professores e mais um grande número de debates que poderiam ser somados a essa lista. Soma-se, inevitavelmente, a esses problemas as diferentes concepções teóricas que marcam historicamente a literatura e o seu ensino de no Brasil.

Nesta seção, objetiva-se fazer alguns apontamentos sobre concepções de literatura e do texto literário e promover uma reflexão em torno da complexidade que é conceber esses conceitos, bem como compreender o modo como essa complexidade tem tido consequências negativa nas escolas, ao levar os professores a cometerem alguns equívocos, como o de considerar apenas as obras canônicas como literatura e negar tal título a outras obras, dentre as quais aquelas que fazem parte do repertório de leitura dos alunos ou que lhes são mercadologicamente mais acessíveis e atraentes. A propósito, além de apontar algumas concepções de literatura, esta seção pretende responder às questões: o que é e no que se distinguem a literatura canônica e a de literatura de massa? Nossos alunos leem fora da escola? Se leem, o que leem? Pode a literatura de massa contribuir para a formação de leitores?

3.1 LITERATURA: UM CONCEITO PLURAL E COMPLEXO

O que é literatura? Eis uma questão para qual não há resposta pronta, simples, nem muito menos única. Aliás, a questão, ao contrário, presume uma pluralidade de conceitos complexos e não raras vezes ambíguos a depender do posicionamento teórico. Literatura pode assumir as mais diversas significações. Pode-se dizer, em certa e não exagerada medida, que é um termo fortemente polissêmico.

Dadas as várias concepções de literatura, Eagleton (2006), em *Teoria da literatura: uma introdução*, afirma ser possível definir literatura como a escrita

"imaginativa", no sentido de ficção, porém com o entendimento de que essa escrita não é considerada uma literatura verídica. Para o autor, essa definição não procede. Após listar uma série de obras (peças teatrais, romances, poesia, ensaios, sermões, autobiografias espirituais, máximas, discursos fúnebres, tratados poéticos e filosóficos, cartas, entre outras) de autores das literaturas inglesa e francesa do século XVII, entre os quais Shakespeare, Webster, Marvell, Milton, Francis Bacon, John Donne, Sir Thomas Browne, Hobbes, Clarendon, Corneille, Racine, La Rochefoucauld, Bossuet, Boileau, Mme. de Sevigné, Descartes e Pascal, Eagleton (2006) conclui que, para definir literatura,

A distinção entre “fato” e “ficção”, portanto, não parece nos ser muito útil, e uma das razões para isso é que a própria distinção é muitas vezes questionável. Já se disse, por exemplo, que a oposição que estabelecemos entre verdade “histórica” e verdade “artística”, de modo algum, se aplica às antigas sagas irlandesas. No inglês de fins do século XVI e princípios do século XVII, a palavra “novel” foi usada, ao que parece, tanto para os acontecimentos reais quanto para os fictícios, sendo que até mesmo as notícias de jornal dificilmente poderiam ser consideradas fatuais. Os romances e as notícias não eram claramente fatuais, nem claramente fictícios, a distinção que fazemos entre estas categorias simplesmente não era aplicada. (...) Além disso, se a “literatura” inclui muito da escrita “fatural”, também exclui uma boa margem de ficção. As histórias em quadrinhos do Super-homem e os romances de Mills e Boon são ficção, mas isso não faz com que sejam geralmente considerados como literatura, e muito menos como Literatura. [...] (EAGLETON, 2006, p. 2-3).

A Literatura, segundo Eagleton (2006), também pode ser definida pelo emprego de linguagem própria, que a caracteriza, colocando-a, de acordo com o crítico formalista russo Roman Jakobson, “contra a fala comum”, ou seja, “a literatura transforma e intensifica a linguagem comum, afastando-se sistematicamente da fala cotidiana” (p. 3). Essa perspectiva, de acordo com Terra (2014), é chamada de imanentista ou ontológica, sendo aplicada pelas correntes formalistas e estruturalistas. Eagleton (2006) também explicou que esses críticos detinham-se em verificar como os textos funcionavam na prática e, desta forma, compreendiam que

a literatura não era uma pseudo-religião, ou psicologia, ou sociologia, mas uma organização particular da linguagem. Tinha suas leis específicas, suas estruturas e mecanismos, que deviam ser estudados em si, e não reduzidos a alguma outra coisa. A obra literária não era um veículo de ideias, nem uma reflexão sobre a realidade social, nem a encarnação de uma verdade transcendental: era um fato material, cujo funcionamento podia ser analisado mais ou menos como se examina uma máquina (EAGLETON, 2006, p. 4).

Destarte, esses críticos preocupavam-se com as estruturas da linguagem e não com o conteúdo literário, considerando que as expressões do conteúdo eram apenas motivações ou artifícios. Todavia, mais tarde, esses artifícios passaram a ter sentido, a desempenhar um papel ou ainda, ter função no texto, a exemplo do “som, imagens, ritmo, sintaxe, métrica, rima, técnicas narrativas” (EAGLETON, 2006, p. 5), causando certo estranhamento à produção textual. Desta forma, a literatura deixava de ter a linguagem deformada e passava a ter uma intensificação da linguagem comum, tornando os objetos do cotidiano mais perceptíveis.

Eagleton (2006) afirma que a literatura pode ter um discurso “não pragmático”, ao citar o exemplo de “quando o poeta nos diz que seu amor é como uma rosa vermelha” (p. 11), pois sabemos que sua afirmação se refere às mulheres e ao amor, de modo geral e não especificamente de uma mulher real, em particular. Neste caso, a literatura é considerada uma linguagem autorreferencial. Contudo, segundo o autor, o significado de literatura depende do modo como o sujeito lê e não pela natureza do que está escrito.

Uma obra literária também pode obedecer a outros critérios, que não os seus aspectos primários, pois recebe influências externas, como sociais, culturais, ideológicas e históricas, e assim, “[...] se configura literária quando é legitimada institucionalmente. [...]” (TERRA, 2014, p. 14). Ou seja, nessa perspectiva, uma obra é considerada literária quando a academia, a escola e a crítica literária assim a julgam a partir de critérios academicamente estabelecidos e histórica e politicamente institucionalizados.

Para Terra (2014), de fato, as transformações linguísticas, de público leitor e de mercado editorial foram proporcionando mais “leveza” aos textos e, desta forma, estes passam a ter um grau maior de compreensão. Mas, essa simplificação também é arriscada na busca da definição do literário. Nos dias atuais, muitas vezes, talvez como uma rota de fuga tangencial da empreitada nada fácil de conceber literatura, costumamos, por exemplo, simplificar seu conceito nas aulas da disciplina literatura e a concebemos como uma das manifestações artísticas humanas, cuja matéria-prima e meio de expressão é a palavra (arte da palavra) que assim o é por estar normalmente associada à ideia de estética ou de valor estético. Costumamos, ainda, relacionar o conceito a outros aspectos como a ficcionalidade, a expressão escrita, entre outros. Essa simplificação torna a concepção dela resultante significativamente frágil, pois exige que saibamos o que seria arte e beleza artística

na atualidade, que adotássemos textos de scripts de séries televisivas como literárias posto que constituem textos ficcionais e que acreditássemos que letras de músicas estética e linguisticamente bem elaboradas fossem consideradas literatura. Aliás, não o são?

Segundo Terra (2014) e Eagleton (2006), para além das concepções mais críticas, a dificuldade em se conceituar Literatura também se dá, em parte, pelos fatos ocorridos na história, em que as produções literárias incomodavam as “autoridades”, colocando suas supostas verdades em xeque, fossem elas religiosas ou políticas.

Nesse contexto, dentre as inúmeras representações da literatura, construiu-se a ideia de que a leitura fazia (faz) mal, produzindo no leitor alguns problemas físicos e mentais, como dores de cabeça, enjoo, distúrbios na visão entre outros. Sob essa perspectiva, o livro intitulado *A saúde mental dos homens de letras*, de Tissot, apontou diversos inconvenientes físicos, sendo que estes efeitos não eram os mais tenebrosos. Os piores estavam presentes nas leituras que faziam mal para a alma. Essa concepção oportunizou, por exemplo, o Alvará de 30 de agosto de 1791, no qual D. Maria I autorizou o Inquisidor Geral atentar contra quem possuísse livros ou escritos considerados perigosos (AURORA NETA, 2008). Assim como esse ato repressivo do século XVIII, no Brasil esse tipo de censura pode ser observado no século XX, no primeiro livro publicado, em 1915, para guiar as pessoas quanto às leituras praticadas – o livro do Frei Pedro Sinzig intitulado *Através dos romances: um guia para as consciências*, onde os livros perigosos eram denominados “lixo literário” (AURORA NETA, 2008). As atitudes demonstradas exemplificam o poder da Igreja sobre seus fiéis.

No Brasil, não foi somente a Igreja que arbitrou sobre esse tema. A polícia também atentou contra leitores e leituras, a exemplo da década de 1930, com o “saneamento ideológico” promovido pelo Departamento de Ordem Política e Social – DEOPS, com o objetivo de impedir o trabalho dos “vendedores de utopia”, uma vez que poderiam produzir alguns entraves para a instauração da ordem no país. Atitude semelhante ocorreu, posteriormente, no período da ditadura (AURORA NETA, 2008).

Para Pellegrini (2001), essa estratégia política escondia aspectos importantes referentes à solidificação das articulações mercadológicas da produção cultural e literária,

Esse processo iniciou-se nos anos 60, coincidindo com a elevação do padrão de vida das camadas médias, que aos poucos foi se constituindo num público novo e ampliado para os novos bens culturais. Acentuou-se durante o “milagre econômico”, do início dos anos 70, e, nesse contexto, a censura funcionou como uma espécie de expressão ideológica de um tipo de orientação que o Estado pretendia imprimir à cultura. Nessa linha, ele utilizou a censura de modo bipolar, mas essencialmente político: impedia um tipo de orientação, a de conteúdo político de esquerda, ou aquilo que assim lhe parecesse, mas incentivava outro, aquele que pregava a Pátria, Deus, a moral, as tradições e os bons costumes (PELLEGRINI, 2001, p. 80).

Desta forma, esse “projeto” conservador, que não tinha como propósito beneficiar a população em geral, censurou “textos específicos”, deixando livre, todavia, a sua produção geral de textos “literários” considerados não nocivos à sociedade, sob o argumento da modernização. Como consequência dessa situação, Pellegrini (2001) relata o desinteresse pela leitura é um acontecimento mundial, uma vez que depende de alguns quesitos como “tempo, concentração e esforço”. No entanto, mesmo o Brasil sendo um país que possui como característica a desigualdade social, em 1972, a revista *Veja* afirmou que, no aspecto financeiro, “a indústria do livro situava-se ao lado da automobilística, naval e petroquímica” (PELLEGRINI, 2001, p. 82), constituindo-se líder no mercado editorial da América Latina.

Em decorrência das discrepâncias ocorridas no Brasil, onde a população leitora não corresponde ao número de habitantes; onde se praticam altos preços de livros; onde há poucas bibliotecas e editoras, e muitas dificuldades para a distribuição, os livros destinados às séries iniciais do ensino fundamental alcançam apenas um pequeno público, restrito, basicamente, à zona urbana, e constituído pelas pessoas com maior escolarização e/ou de maior poder econômico: estudantes, professores, jornalistas, artistas, profissionais liberais, etc (PELLEGRINI, 2001). Nesse sentido, pode-se afirmar que a produção literária culta, assim como outros meios de cultura, é produzida pela classe dominante para o seu próprio deleite (CALDAS, 2000).

Vê-se, de pronto, que conceber literatura é uma tarefa árdua e complexa, dadas as perspectivas com a qual e a partir da qual se tem procurado fazê-lo. Quer por questões de natureza sócio-política, como a “imposição” de um modelo cultural oriundo das classes sociais dominantes sobre os modelos culturais outros, quer pelas dificuldades de definição da arte e da beleza artística, bem como da importância da recepção e do leitor na definição da literatura, adotaremos, aqui, a

ideia de que os textos de natureza ficcional compõem ao menos duas perspectivas de concepção da literatura: a literatura canônica e a literatura de massa. Dessa forma, não estamos julgando, seja por qualquer critério, esta ou aquela perspectiva como superior. Ao contrário, estamos adotando o entendimento de que ambas, considerando o objetivo de formação de leitores (e do leitor) na escola, têm igual importância.

3.2 LITERATURA CANÔNICA E LEITURA ESCOLAR

Em *Literatura para quê*, Antoine Compagnon (2009) explica que até o século XVIII os textos literários tinham como base a teoria e a partir do século XIX, os textos passaram a fazer relação entre a obra e o contexto social. A tradição teórica estava fundamentada nas leis que a regiam enquanto que na visão histórica, o enfoque era “o outro”. Assim sendo, a literatura é analisada pela Teoria e pela História, mas é avaliada pela Crítica literária.

Posteriormente, no final do século XX, segundo Barthes, Fumaroli e outros autores, as duas perspectivas citadas por Compagnon (2009) se uniram em prol da literatura, pois “não seria possível entender a criação literária sem a História, o texto sem o contexto, ou o autor sem o leitor” (SANTOS, 2013, p. 34).

Todavia, na prática, essa evolução da literatura, quase sempre não é percebida, principalmente pelos estudantes adolescentes. Em geral, no ensino brasileiro, os textos literários são fragmentados nos livros didáticos (SANTOS, 2013; TERRA, 2014). Em relação à fragmentação dos textos literários, Mafra (2001) considera que,

Se um Machado de Assis, no instante de uma de suas criações, soubesse da forma reducionista com que seria abordado pelos manuais de literatura de 2º grau, talvez até perdesse a inspiração, desistindo de escrever; a mocinha que sinceramente suspirou diante de um romance de José de Alencar enrubesceria de vergonha a se ver socialmente qualificada de forma tão generalizante. [...] (MAFRA, 2001, p. 47).

Mafra (2001) faz um destaque para a maneira como o texto é tratado, pois os livros didáticos promovem uma verdadeira assepsia, apresentando o texto como se fosse “um fóssil limpo”, esquecendo completamente de estabelecer as relações entre o autor, a obra e o leitor (MAFRA, 2001).

O ensino de literatura no Brasil tem como característica a falta de debate ou diálogo a respeito das obras canônicas obrigatórias, a perda de grande parte do público, que foi arrebatado pelo avanço da tecnologia, e aos alunos, geralmente, não é permitida a escolha das leituras. Esses fatores que caracterizam o ensino de literatura fazem com que o adolescente se sinta mais atraído pelo computador, pois possibilita ao leitor o prazer no contato com a leitura da obra (SANTOS, 2013). Nesse sentido, Compagnon (2009) declara que os textos didáticos adotados pelas escolas acabaram com a literatura, que não há um espaço na sociedade para a literatura, pois

[...] nos lazes, onde a aceleração digital fragmenta o tempo disponível para os livros. Tanto que a transição entre a leitura infantil – que não se porta mal, com uma literatura para a juventude mais atraente que antes – e a leitura adolescente, julgada entediante porque requer longos momentos de solidão imóvel, não mais está assegurada. Quando se pergunta de qual livro gostam menos, os alunos de ensino médio respondem Madame Bovary, o único que foram obrigados a ler (COMPAGNON, 2009, p.21-22).

Compagnon (2009), na perspectiva de Santos (2013), afirma que o desinteresse dos adolescentes pela leitura literária ocorre em decorrência desses fatores elencados.

A experiência de Caetano (2011) permite afirmar que é comum o desinteresse pela literatura nas escolas, tanto por parte do aluno, quanto por parte do professor. Para a autora, esse fato ocorre em decorrência do baixo entendimento do que seja leitura, porque para algumas pessoas ler nada mais é do que decodificar as palavras. No entanto, para que haja uma boa leitura é necessário que o leitor tenha a capacidade de ler o que está implícito no texto, o que está nas entrelinhas. A autora compreende que se um texto não foi compreendido ele é rotulado automaticamente de “chato”, a exemplo das obras de Machado de Assis, e é por essa razão que muitas das leituras de textos literários começam, mas a maioria não são concluídas.

A literatura canônica está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, entretanto, não faz parte, no mais das vezes, do universo dos adolescentes brasileiros, o que força ocorrer, de vez em quando, projetos escolares com a finalidade de aproximar o texto literário deste público. Em um projeto desenvolvido por Costa (2016), a autora tentou relacionar o cotidiano do aluno e a

obra literária apresentada, na tentativa de envolver o aluno e declara que a vida dos sujeitos tem que ser levada em consideração.

A vida humana em suas mais diversas realidades, com suas exigências, complexidades, anseios, necessidades, como também suas contribuições e habilidades, enaltecem, enriquecem, envolvem a escola em seu trabalho diário. Esse panorama complexo gera dificuldades, facilidades, dissabores, aprendizados, frustrações, satisfações, tristezas, alegrias, e tantos outros fenômenos presentes na sala de aula que interferem no processo de aprendizagem. O ser humano em sua (in)completude racional, emocional, cultural, social, histórica, está presente em cada aluno. E é com esse aluno que a escola trabalha, logo, não pode desconsiderar o universo dos estudantes no processo de mediação do conhecimento (COSTA, 2016, 6).

Dessa forma, Costa (2016) pretendeu fazer com que os alunos aprendessem a gostar das obras literárias que lhes são comumente exigidas, a literatura canônica, em especial os romances, gênero que os estudantes menos gostam, fazendo-os relacionar os textos lidos com a sua vida, com toda a gama de sentimentos e impressões da vida que eles elaboram. Para a autora, devido ao curto espaço de tempo destinado às aulas de literatura e ao pouco contato do aluno com a leitura fora da escola, há a necessidade desse tipo de intervenção nas escolas para tornar a leitura escolar uma prática menos entediante para os alunos. Até porque, no seu entendimento, o aperfeiçoamento da leitura literária também permite ao aluno entender com mais facilidade disciplinas como geografia, história, sociologia, filosofia. Costa (2016) ressalta que grande parte da dificuldade encontrada para o bom desenvolvimento da disciplina de literatura advém dos déficits do domínio da língua portuguesa. Conclui que a maneira como as escolas trabalham o texto literário não o aproxima da realidade do aluno, tornando-se uma prática artificial. Então, declara que para o aluno tornar-se um leitor de literatura, requer-se que ele tenha prática de leitura dos mais diversos gêneros, não apenas da literatura clássica. Caso contrário, não conseguirá construir significados para os textos lidos, tampouco fazer relação do texto com sua realidade.

Em *Leituras à revelia da escola*, Mafra (2013) faz refletir que a literatura de concepção cânone, desenvolvida em sala de aula, não dialoga com as demais formas de literatura, que são da preferência dos adolescentes – as consideradas sublitteraturas. O autor ressalta que a insistência, por parte da escola, em manter esse “antigo universo” vai mantê-la alheia às questões atuais que surgem com as novas linguagens. Óbvio que não estamos concordando aqui com a possível

interpretação da afirmação acima segundo a qual as obras da literatura canônica não seriam atuais ou não trariam temas atuais. Estamos corroborando com o fato de que a escola precisa adotar leituras que, para além da qualidade estética, aproximem o aluno de sua linguagem e de seu mundo. E isso está longe de querer dizer que as leituras canônicas devem ser abandonadas, mas que podem ser um destino cuja porta de entrada pode ser leituras não-canônicas.

Nesse sentido, escola deveria levar em consideração a complexidade da leitura exposta no texto *Da leitura literária ao leitor plural: caminhos possíveis a partir dos multiletramentos*, de Hamasaki e Nascimento (2018). As autoras refletem sobre a obra de Jouve (2002), que apresenta cinco dimensões para o processo de leitura: as “dimensões neurofisiológica, cognitiva, afetiva, argumentativa e simbólica” e, devido a especificidade do texto literário, mostram que existe três funções para este tipo de leitura:

Temos a *subversão na conformidade*: para haver uma contestação é preciso que haja primeiramente a suposição de uma cultura. [...]. Uma segunda função seria a *eleição do sentido na polissemia*: em meio à pluralidade de significados, o leitor teria uma certa “latitude quanto à sua interpretação”, o que torna tal leitura “enriquecedora no plano intelectual”, ao mesmo tempo que “autoriza também o investimento imaginário”. A *modelização por uma experiência de realidade fictícia* é apresentada como a terceira função [...] (HAMASAKI; NASCIMENTO, 2018, p. 123).

No entendimento de Jouve (2002), segundo o texto *Da leitura literária ao leitor plural: caminhos possíveis a partir dos multiletramentos*, as funções, acima relacionadas, articuladas às experiências possibilitadas pela execução da leitura de alguma obra, proporciona no leitor uma transformação. Cabe ressaltar que a transformação aqui proposta não ocorre instantaneamente. Para que esse momento seja concretizado para todo o público alvo, se faz necessário um grande investimento em leitura, a começar por obras mais brandas, mais interessantes para os jovens, quebrando a hegemonia e exclusividade da literatura clássica ainda imposta pela maioria das instituições escolares.

Mafra (2013) expõe um pensamento de Bloom (1995) no qual percebe a hegemonia da literatura clássica em decorrência de uma grande cadeia de influências que tem como objetivo manter a história da literatura. Concordando com perspectiva de Bloom (1995), os textos literários canônicos são legitimados em detrimento dos outros, que se tornam marginalizados com a ajuda do mercado

editorial que atendem aos editais de aquisição pública de livros, o qual não investe em literatura de massa o quanto poderia, pois necessitam manter a hegemonia do prestígio do autor e os lucros para as editoras que vendem em massa para o governo. Embora, algumas obras menos clássicas estejam conseguindo certo espaço nas escolas públicas, ainda se percebe a marginalização de obras que, de fato, constituem o interesse da maioria dos alunos, principalmente dos que não desenvolveram o interesse pela leitura. Para intervir nessa situação, os autores, a exemplo de Edward Said, comungam da ideia de que o multiculturalismo pode ser uma alternativa, inclusive de resistência às concepções de hegemonia canônicas de literatura (MAFRA, 2013).

Nestes termos, tendo como ponto de partida o viés mercadológico, que pode ser a expressão do interesse dos alunos, bem observa Terra (2014) que as obras de Paulo Coelho, dentre outros, são recordes de vendas em diversas línguas, mas se pergunta: por que não estão na lista das leituras exigidas nas escolas e, conseqüentemente, nos vestibulares? Por que ainda se encontram à margem?

De acordo com Mafra (2013), seria muito ingênuo imaginar que as obras não sofrem interferência do mercado. Vasques (2016) mostra o que Gramsci entendia a respeito do consumo e do mercado.

Em *Literatura Popular*, o sociólogo Antonio Gramsci observa, a respeito da literatura popular italiana, que o escritor busca se aproximar de seu leitor a partir de uma linguagem próxima da fala, revelando um desejo de rompimento linguístico. Isso significa que o escritor tenderia a falar a linguagem do povo, contrapondo-se à ideia de uma “língua literária” pura. Gramsci já concebia o fenômeno do consumo (que chamava de “comércio”) e alertava para o fato de que certos folhetins por volta de 1848 já eram escritos com temas que procuravam abranger o maior público possível e para que, por sua orientação político-social, pudessem se tornar perenes. Para ele, no entanto, este fato não seria negativo, visto que os autores deste tipo de literatura prestariam ainda um serviço que se poderia considerar público: o de abastecer infinitas massas de leitores e editores, para os quais são essenciais, inclusive para trazer lucro (Cf. GRAMSCI, 1968, *apud* VASQUES, 2016, p. 29).

Dessa mesma forma, não seria adequado desqualificar tais obras em decorrência destas interferências e, sobretudo, porque o sucesso de autores populares, como Paulo Coelho e atualmente Augusto Cury, não torna suas obras, arte de menor valor. Todavia, esses autores não são considerados canônicos, portanto, a instituição “escola” não os valoriza.

Vale ressaltar que a literatura canônica não se renova na escola e não conta sequer com a participação do aluno leitor na sua escolha. Esses fatos constituem um importante fator pelo qual se afasta essa leitura do leitor adolescente. Desta forma, quando o aluno ingressa no ensino médio se depara com a necessidade de dominar essa literatura delimitada exclusivamente pela escola. A opção mais sensata, neste momento, fazendo oposição ao entendimento da exclusividade dos clássicos, é a convivência dos alunos com a diversidade literária, que possibilite ao estudante perceber que suas leituras são de grande importância para o início de um mundo acadêmico novo (MAFRA, 2013).

Contudo, Terra (2014) nos faz lembrar que a escola é uma das instituições por meio da qual a literatura canônica se legitima, o que explica a “eterna” indicação das obras de Machado de Assis, Castro Alves, Gregório de Matos e José de Alencar entre outros, enquanto outros escritores produtores de literatura de boa qualidade até, mas não canônicos, não são lembrados. O autor resalta a insegurança do professor em tratar dos autores não canônicos, o que poderia lhe render julgamentos, e considera esse mais um motivo que afasta a literatura de massa das salas de aula, já que estes autores não se encaixam nas correntes literárias contidas na história da literatura. Nesse sentido, como afirma Mafra (2001), a postura conservadora da escola pode ser devido a própria formação leitora “bitolada” do professor, que desconhece outras leituras que não as canônicas lidas na academia.

3.3 AFINAL, O ALUNO LÊ OU NÃO LÊ?

A escola tem por hábito negar ou não considerar as leituras que os alunos trazem para a sala de aula, tratando o leitor como uma “tábula rasa”. Desta forma, a escola mostra o quanto é conservadora e omissa, tolhe a criatividade, a imaginação e a formação de um leitor mais crítico e ainda, menospreza “[...] a existência em nossa sociedade de diferentes formas de expressão oral, além do padrão: os chamados dialetos” (MAFRA, 2013, p. 25). O autor frisa que a negação por parte da escola, em relação a essas leituras trazidas pelos jovens leitores, provoca o desinteresse ao passo que poderia ser considerada o “gatilho” para a formação de leitores com bons argumentos, pensamentos mais críticos e com condições de discernimento aguçado (MAFRA, 2001).

A pesquisa de Aurora Neta (2008) apontou que alguns setores da sociedade e especialistas criaram no imaginário do povo brasileiro, que a população não lê, é ignorante, que é uma nação de iletrados, que leitor é apenas uma pequena parcela da sociedade – os intelectuais, que têm acesso à alta literatura. A autora também mostrou que opostamente a esses pensamentos, estudiosos da Associação de Leitura do Brasil-ALB afirmam que, se existe tais afirmações a respeito do leitor brasileiro, deve ser pela imposição de uma hegemonia da sociedade que teima em centrar seu discurso em torno de um único tipo de boa literatura e de bom leitor – aqueles que leem os livros certos.

Ao contrário do que possam pensar, os jovens leitores estudantes possuem um leque de experiências de leitura, que compreendem folhetins modernos e muitas outras produções do gênero, a exemplo dos romances “Sabrina”, “Júlia” etc, além de publicações relacionadas à astrologia, como “Guia Astral” encontradas, principalmente, nas bolsas femininas (MAFRA, 2001; 2013).

Todavia, de acordo com Tavela (2010), as principais literaturas da preferência dos jovens leitores, de hoje, continuam sendo *Harry Potter*, *Senhor dos Anéis* e, mais recentemente, *Crepúsculo* e *Lua nova*. Mais recente, ainda, podem ser citadas as preferências em torno de obras como *Game of Thrones*, *A culpa é das estrelas*, *Como eu era antes de você*, entre outros. Essas informações foram ratificadas na obra *Leitura do texto literário*, onde Terra (2014) toma como exemplo os *best-sellers*: *Harry Potter* e *O senhor dos anéis*, considerados como texto literário entre os alunos, assim como divide a opinião entre diversos especialistas.

Segundo Mafra (2013), em um texto publicado pelo *Jornal Midiamax*, do Diário de Mato Grosso do Sul e Campo Grande, na Internet, em 2013, a respeito do gosto dos jovens pela leitura, foram citadas algumas biografias e, dentre estas, se destacaram a de Eike Batista, Winston Churchill, Joseph Stalin e Dilma Rouseff. Neste texto, a então presidente do Sindicato Nacional dos Editores de Livros, Sônia Jardim, declarou que após o sucesso de Harry Potter, o mercado verificou que o jovem é “ávido, fanático” por leitura, inclusive, de textos extensos.

O *Jornal Midiamax* declarou que a cada momento surge uma temática nova que atrai a atenção dos jovens leitores, a exemplo dos “games”, e dos “livros feitos a partir de filmes” e, sobretudo, com o advento da internet, possibilitando aos jovens compartilharem suas experiências com a literatura, suas paixões pelos personagens e histórias, deixando, dessa forma, de ser considerada uma experiência solitária.

Durante a 23ª Bienal do Livro, em São Paulo (2014), o Instituto Pró-Livro (IPL) identificou que milhares de jovens queriam ouvir Cassandra Clare, autora de *Os Instrumentos Mortais*. Este fato demonstra que os jovens leem quem fala a linguagem deles e desperta as fantasias e a sua imaginação. Esta constatação parece ir na contramão da pesquisa coordenada por Zoara Failla para o livro *Retratos da Leitura no Brasil III*, onde se declara que

[...] 80% dos jovens na faixa de 11 a 17 anos (24,3 milhões) leem para cumprir tarefas escolares. A grande maioria, 13 milhões, afirma que ler é um tédio e que o fazem por obrigação, enquanto 6,5 milhões não leram nenhum livro em um período de três meses (IPL, 2014).

Entretanto, apesar da aparente contradição, a pesquisa de Failla também constatou que “[...] 4,8 milhões de adolescentes leem literatura porque gostam”. Dizemos aparente contradição, porque os contextos em que as constatações foram feitas foram totalmente distintos. O instituto fez seu levantamento em um contexto (Bienal do Livro) em que os sujeitos participantes são leitores em potencial, ao passo que os sujeitos da pesquisa de Failla foram jovens de contextos que extrapolavam esse universo de leitores potenciais.

No painel proposto pelo Instituto Pró-Livro, para a 23ª Bienal, contou com a participação do profº Dr. João Ceccantini, da UNESP; de Claudia Aratangy, diretora de Projetos Especiais da FDE/SEE-SP; Rita Carmona Leite, do Instituto Ayrton Senna; Maria Salles, diretora do CRE Mario Covas da SEE-SP; e de Cirlene Fernandes, da SEEDUC/RJ e, dentre as perguntas feitas pela mediadora Zoara se destacam as seguintes: “Essa literatura de entretenimento é capaz de formar leitores para após a ‘onda’? O que está sendo desenvolvido nas escolas para ‘seduzir’ os jovens para a literatura? Esses autores lhes são oferecidos nas Salas de Leitura das escolas?” (IPL, 2014).

Dentre os convidados, o professor Ceccantini, da UNESP, respondeu que os fenômenos *Harry Potter*, *O Senhor dos Anéis* e *A Saga Crepúsculo* quebraram o paradigma de que o jovem não gosta de ler. Ele reconheceu que a escola trabalha bem a prática da leitura com as crianças, mas “não sabe o que fazer com os jovens”. Salles se pronunciou, dizendo que concorda com o protagonismo do jovem na leitura, que há várias possibilidades para isso, como a decoração das salas de leitura, organização e participação nas feiras de trocas de livros, composição de

acervos etc. Falou também que, “Quando a novela ‘Cordel Encantado’ estava em cartaz, na emissora de TV – Rede Globo, a maioria das escolas aproveitou para estudar e chamar mais atenção para a literatura de Cordel” e que “Estar atento ao que está acontecendo, como filmes no cinema, novelas, entre outras atualidades, e envolver a família, pode ajudar muito no processo de incentivo à leitura e na formação de leitores” (IPL, 2014).

A revista *Super Interessante*, em 2018, concluiu que o número de jovens que se interessam por leitura vem crescendo a cada dia, apesar das dificuldades impostas pelas questões socioeconômicas. Assim, com base em uma pesquisa divulgada pelo Ibope e o Instituto Pró-Livro, “67% do público leitor no Brasil são jovens entre 18 e 24 anos – um crescimento de 14% em relação a 2014 e que os adolescentes entre 11 e 13 anos são os que mais leem por gosto, sem nenhuma obrigação escolar ou profissional”.

Entre as publicações levantadas pela revista estão *O Diário da Larissa Manoela*, que conta sobre a vida de uma atriz jovem; em 2016, uma das séries mais vendidas foi *A Seleção*, romance da norte-americana Kiera Cass, baseado em *Jogos Vorazes*; assim como os títulos campeões de popularidade – *Harry Potter* e *Clube da Luta*.

Como pode ser observado, os adolescentes brasileiros não leem só literatura estrangeira, muito pelo contrário, as escritoras Thalita Rebouças e Paula Pimenta entre outras, também fazem sucesso entre os leitores de 10 a 16 anos (PORTAL R7, 2017).

Espindola e Rocha (2015) relatam que uma pesquisa desenvolvida no ambiente escolar aponta que, apenas 10% dos alunos leem a literatura dita “clássica” ou “canônica” e que, por conseguinte, 90% deles relatam que livros como *Harry Potter*, *Percy Jackson*, *A Cabana*, *As Crônicas de Gelo e Fogo* e *Game of Thrones* são os seus preferidos, por serem instigantes e proporcionarem uma leitura mais prazerosa e divertida. Esses dados não devem servir como indício de que devemos abandonar a literatura canônica e passar a adotar a literatura de massa porque é mais atrativa aos alunos. O que os dados mostram é a necessidade de a escola incluir em seu rol de leituras as obras da literatura de massa. Ou se faz isso, ou a leitura literária continuará sendo uma prática amada por pouquíssimos alunos e excluirá do processo de letramento literário uma gama de leitores vorazes que leem

a revelia da escola sem a importante e formadora mediação do professor e sem a possibilidade do diálogo com outras leituras.

3.4 LITERATURA DE MASSA: LEITURA À REVELIA DA ESCOLA?

Partindo do pressuposto de que a literatura de massa ajuda a formar os jovens leitores, cabe a nós a tentativa de conceituá-la. De acordo com o senso comum, este gênero representa o popular. Para Sodré (1985), o folhetim, ou literatura de massa resultou do desenvolvimento do setor industrial, que criou uma grande demanda por cultura, que também teve que ser trabalhada em escala industrial, com o intuito de suprir essa necessidade. Sob essa perspectiva, Assis (2016) entende que a literatura de massa é escrita para um público grande – o povo, a massa. Diferentemente da literatura canônica, possui uma linguagem mais leve, de melhor entendimento. Tem por característica a capacidade de prender o leitor ao enredo do texto, fazendo com que o leitor viva a história, se coloque no lugar dos personagens, sentindo as emoções, dores e alegrias.

Todavia, nem todos concordam com essa perspectiva. Cortina e Silva (2008), fazendo referência à Reimão (1996), citam, no intuito de inserir a literatura de massa no âmbito de uma classificação teórica, três abordagens a respeito da literatura de massa em relação ao ensino: a teoria do degrau; a teoria do hiato e regressão; e, a teoria do filtro. A primeira, afirma que a literatura de massa é apenas o primeiro passo para que o leitor acesse uma leitura mais qualitativa. A segunda, ao contrário da primeira, defende que há uma lacuna entre os textos popular e erudito, acreditando que ocorre uma regressão no senso crítico do leitor, e a terceira seria a possibilidade de rejeitar e selecionar o que se quer ler, independente de ser clássica ou popular.

Para Cortina e Silva (2008), defendendo uma visão negativa da literatura de massa, esse tipo de leitura fácil que proporciona conforto e estabilidade ao leitor causa a massificação corroborada pela mídia e apresenta um conjunto de concepções do que seria, para elas, a literatura de massa: uma mercadoria da indústria cultural.

Para a indústria cultural, o público é uma massa que consome. Elaboram-se produtos em série que sirvam a um gosto-padrão, criando, na consciência do mercado, a aceitação da mercantilização: repetição de modelos,

superficialidade no tratamento da matéria, concessões ao fácil e seduções baratas. Se, no passado, a exploração era direta, fruto da imposição coercitiva ou até mesmo da força física, o poder econômico reduziu essa investida e se voltou a uma sutil exploração psicológica, executada maiormente pelos *mass media*. A mídia fez crescer o processo da cultura de massa, impondo uma nova ordem de relação: para integrar-se ao sistema é preciso consumir. E o papel da mídia consiste em divulgar as mercadorias para os consumidores ou, mais que isso, despertar neles o desejo. [...] (CORTINA; SILVA, 2008, p. 3,4).

Embora não se possa afirmar que não haja críticas sociais e profundidade temática, bem como qualidade estética, por parte da literatura de massa, análises como a de Cortina e Silva (2008) afirmam serem tais aspectos externos à ficção, ou seja, “não acrescentam coisa alguma à própria arte literária, que se define pela *forma*, isto é, a língua nacional ficcionalizada, gerando técnicas e conteúdos particulares” (SODRÉ, 1985, p. 16).

O texto oriundo da literatura de massa, pode ser identificado, facilmente, em razão de conceitos comumente utilizados: heróis, bandidos, mocinhas, além das dicotomias bom\mau; forte\fraco; herói\vilão. Nesse tipo de literatura, “o leitor projeta-se nas aventuras heroicas, dando vazão aí ao seu desejo de potência, de aproximar-se dos deuses, e de poder, como o herói, escapar às leis do cotidiano repetitivo e monótono” (SODRÉ, 1985, p. 24). Para Sodré (1985), na literatura de massa, a questão da língua e a reflexão sobre a técnica romanesca ficam em segundo plano, sendo que “os conteúdos fabulativos (a intriga com sua estrutura clássica de princípio-tensão, clímax, desfecho e catarse), destinados a mobilizar a consciência do leitor, exasperando a sua sensibilidade” (SODRÉ, 1985, p. 15), são essenciais e considerados principais.

Devido à literatura de massa possuir o papel de transformar em ficção as notícias, e a arte em entretenimento e diversão, esse tipo de literatura usa muitos recursos, como personagens estereotipados, longos e abundantes diálogos e exploração da curiosidade do leitor. Muniz Sodré (1978) cita quatro elementos temáticos comuns às narrativas da literatura de massa: o herói, a atualidade informativo-jornalística, as oposições míticas e a preservação da retórica culta.

Para Sodré (1978), o herói da literatura de massa é o herói dos romances policiais, de aventuras etc., baseado numa consciência apaixonada e solitária, que pode estar presente na ficção científica e também na narrativa de terror entre outros. A respeito da atualidade informativo-jornalística, Sodré explica que, para além do divertimento, a literatura de massa proporciona informação, com base, por exemplo,

nos fatos, doutrinas ou descobertas científicas. As oposições míticas se referem aos fatos ou dados antagônicos (Deus/Diabo). Na preservação da retórica culta, “a retórica” empregada “é simples e não tem pretensões de elaboração estilística, mas de composição da sequência de acontecimentos fictícios da narrativa” (SODRÉ, 1978, p. 84).

Assim, pode-se dizer que a literatura de massa é composta por romances populares e folhetins e deve ser considerada como grande influenciadora dos jovens e como um início para a ascensão a outras leituras. Um dos maiores exemplos da literatura de massa são os best-sellers (ASSIS, 2016). Best-sellers é um termo em inglês que significa “mais vendidos”. Como o próprio nome já indica, são livros comerciais que, segundo Cortina e Silva (2008), surgiu no século XVIII para se contrapor ao que era erudito, “[...] é chamado literatura trivial, subliteratura, literatura de entretenimento, de massa ou de mercado e, quiçá, a denominação mais comum, *best-seller*” (CORTINA; SILVA, 2008, p.05).

Neste ponto, não obstante reconheçamos o poder que a mídia possui ao influenciar na criação de nossas necessidades e o viés mercadológico envolvido na produção de textos da literatura de massa, entendemos que esse tipo de texto pode ser compreendido como alternativa para aproximar o público jovem da literatura.

Uma das razões para sustentarmos esse entendimento é o fato de a literatura de massa, não obstante todo o rol de críticas negativas que tem recebido, estar sendo inegavelmente praticada fora das escolas. Segundo Mafra (2013), a concepção de literatura desse espaço deve ser reconfigurada, de modo a acolher a literatura de massa, juntamente com outras literaturas de iniciação, uma vez que contribuem para a desmistificação dos cânones literários.

Cabe à escola articular este movimento, com todas as dificuldades inerentes ao trabalho de se equilibrar entre diferentes formas de interpretação: a sancionada pelos intelectuais, através dos títulos reconhecidos nas aulas de Literatura, e a livre trazida pelo aluno, oriunda muitas vezes de esparsos contatos com diferentes formas de literatura de massa. Dialogar criticamente com este momento, traçar contornos mais consistentes para nossa atuação no que se refere àquele cidadão-leitor-em-construção talvez seja um dos passos na tentativa de sair da posição de avestruz em que a escola tem se encontrado em relação à problemática da leitura (MAFRA, 2013).

Importante reconhecer, nesse sentido, que os jovens leitores já possuem conhecimentos prévios e experiências que, ao se aproximarem do texto literário na

escola, não podem ser ignorados. Esse fato torna-se pré-requisito para o não esvaziamento para o aluno do objetivo da leitura e para que o texto tenha um sentido concreto e não apenas um aglomerado de letras impressas (MAFRA, 2013).

Destarte, no entendimento de Galvão e Silva (2017), a escola deve ser a promotora desse encontro entre leitor e texto, permitindo que aquele se reconheça neste, ampliando seu universo pessoal, a partir da sua experiência cultural. A manifestação cultural, por intermédio da literatura, conserva marcas e elementos, que representam os fatos sociais que ocorrem ao longo dos tempos. Por este motivo, a literatura pode ser o meio desencadeador de diversos outros saberes, o que justifica o seu incentivo. Com isso, faz-se necessário apresentar leituras que estejam próximas da realidade dos educandos, de modo que no início da formação de leitor, ele tenha mais predisposição para a leitura. Nesse sentido,

[...] As múltiplas possibilidades de leitura dos estudantes diante dos mais diversos textos devem ser considerados, a fim de estimular o gosto pelo ato de ler a partir de textos literários estudados em sala de aula. Assim, é necessário que o ensino de literatura seja um incentivador da leitura, sem impor textos e suas interpretações, que muitas vezes desconsideram as referências culturais dos estudantes ou a sua opinião sobre o que leram e experienciaram (GALVÃO; SILVA, 2017, p. 38).

Ao analisarmos as preferências de nossos alunos, podemos chegar à conclusão de que a linguagem do livro pode ser uma das razões principais para que ocorra a preferência pelos best-sellers entre alunos, o que justifica terem sido eleitas como obra preferida da juventude ficções como *Harry Potter*, por exemplo. Aliás, o tipo de linguagem também pode ser uma boa explicação para os jovens leitores “devorarem”, segundo o Instituto Pró-Livro, livros com muitas páginas, como é o caso dos livros da série *As crônicas de Nárnia*, em um pequeno espaço de tempo.

De acordo com um estudo realizado por Araújo (2014), outros títulos que podem ser considerados de literatura de massa, também são citados pelos jovens, entre os quais citamos: *Jesus, o maior psicólogo que já existiu*, de Augusto Cury; *Pais Brilhantes, professores fascinantes*, do mesmo autor; *A casa da divina providência*, de Jorge Luis Baldasso, *O Monge e o Executivo*, entre outros. Essas obras também fazem relação com a vida dos leitores, trazendo dramas pessoais e familiares e apontando caminhos, ou até mesmo, possibilitam a viagem para outros mundos onde o leitor se sinta imerso. São sensações como essas que chamam a

atenção do jovem leitor e fazem com que ele permaneça na leitura, quando a história é capaz de envolvê-lo e lhe trazer emoções variadas.

Sendo assim, didaticamente, a melhor obra sempre será aquela que faz algum sentido na vida do leitor. Só há identificação com um livro quando ele transmite alguma mensagem para a vida do leitor, ou até mesmo quando as situações postas não tenham nada a ver com a vida real do leitor e, por isso mesmo, elas toquem a sensibilidade, porque mostram que existe o “outro”. Só haverá interesse pela leitura se essa sensibilidade for aflorada, se os leitores tiverem acesso a livros que os façam chorar, rir e refletir (ARAÚJO, 2014).

3.5 A LITERATURA DE MASSA E A FORMAÇÃO DE LEITORES

Como já tivemos a oportunidade de observar, a chamada literatura de massa continua à margem devido à cultura conservadora das instituições escolares que, conseqüentemente, não a consideram como uma possibilidade de texto literário a ser trabalhado em sala de aula, tendo sua legitimidade negada e taxada como pobre de valor e relevância. As escolas teimam em continuar vendadas e não aceitam que “não se pode mais negar as leis de mercado no que diz respeito à produção cultural” (MAFRA, 2013, p. 22). Atitude que nada tem que ver com os fatos e as demandas da atualidade, uma vez que já se evidenciou a preferência dos jovens e adolescentes, em relação à leitura, pela literatura de massa.

Para Advíncula & Silva (2017), esse cenário montado pelas escolas, de supervalorização e exclusividade das obras canônicas, coloca essa literatura emergente, apenas como instrumento a serviço das ideologias de mercado e incapaz de proporcionar momentos de reflexão, prazer e catarse ao leitor.

A lacuna existente entre a realidade do estudante e os textos utilizados nas aulas de literatura ajuda a formar um leitor incapaz de ir além da decodificação das palavras, característica do estágio inicial da leitura, bem como de apontar “características” ou “marcas” das escolas literárias. Galvão e Silva (2017) afirmam que, se o aluno não se identifica com suas leituras, não ocorre o aprofundamento da interpretação do texto e, conseqüentemente, não consegue fazer relação desse texto com a sua vida real, com as suas experiências concretas, prejudicando as suas conclusões e impressões. Desse modo, a leitura perde o seu valor, pois carece de se consolidar como uma prática significativa na escola.

Um fator importante para o processo de leitura na escola é a permanente participação do professor que, para além das atividades de leitura e análise de textos literários, precisa propor atividades que motivem seus alunos, inclusive com o seu próprio exemplo de leitor, pois “Um profissional que lê, que fala sobre livros, indica e discute títulos e demonstra entusiasmo em suas leituras estimula os seus discentes a seguir os mesmos caminhos pela lógica do exemplo” (GALVÃO; SILVA, 2017). Nesse sentido, quando o professor se coloca na posição cômoda de propor a leitura apenas de textos cuja leitura e análise ele se fartou de fazer na academia, deixando de fora de suas proposições de leitura textos não canônicos, usando como subterfúgio a justificativa de serem esses textos de baixa qualidade, sem os conhecer, parece não ajudar em nada no processo de formação de leitores na escola.

Uma questão que também merece reflexão é o fato de as escolas ainda não aceitaram que a obrigatoriedade diminui o prazer da leitura. Portanto, iniciar o conhecimento literário por meio de literatura de massa, para no futuro, de modo paulatino, culminar com a leitura de clássicos, pode representar um avanço para a educação, para a leitura e para a Literatura. Desta forma, os resultados, em relação ao ensino-aprendizagem podem ser positivos (ASSIS, 2016; ADVÍNCULA; SILVA, 2017). O exemplo de mais um dos caminhos para essa concretização seria assumir, sem negar a fundamental importância da mediação do professor, que o estudante desenvolve sim sua própria leitura dos textos e do mundo, e é um sujeito da história, que precisa ter seus pontos de vista respeitados, acolhidos, ainda que para uma análise que resulte em mudanças de posicionamento. A partir do que foi lido, o leitor pode tecer e tece várias interpretações, sempre levando em consideração o seu contexto de vida (GALVÃO; SILVA, 2017), sendo um equívoco pedagógico impor uma única interpretação de um tipo previamente determinado de texto, o canônico, que muitas vezes apresenta um universo distante de sua realidade.

A literatura de massa funciona, ao nosso ver, como um grande despertador do gosto pela leitura, uma vez que proporciona um movimento que, conforme Araújo (2014, p. 82) parte “do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente”. Trata-se, portanto, de reconhecer na literatura de massa um instrumento de iniciação e inserção do aluno no universo literário, e daí “vem a grande importância da literatura considerada mercadológica, de ‘massa’. Esses livros estão encantando leitores pelo mundo e despertando o amor pela

leitura entre várias pessoas” (ARAÚJO, 2014, p. 84). Assim sendo, os best-sellers, por exemplo, podem ser influenciadores da leitura para um leitor iniciante, para que, posteriormente, esse leitor, com a frequência da prática, busque outros temas, outros conteúdos. Neste ponto, cabe ressaltar o fato de, muitas vezes, os best-sellers citarem outras obras ou fazerem referências a obras consagradas e clássicas em seu enredo (ARAÚJO, 2014; ASSIS, 2016).

Essa literatura emergente – a literatura de massa – tem, ainda, a capacidade de mobilizar o olhar do leitor, estimulando a sua imaginação e proporcionando um fascínio duradouro, o que resulta na continuidade da leitura pelo leitor, evitando as desistências no meio do caminho observadas quando da leitura de textos canônicos. Isso significa, segundo Advíncula e Silva (2017), que essa literatura precisa ser analisada com uma visão mais ampla, que não se limite ao campo mercadológico.

Assis (2016) identificou em sua pesquisa que o incentivo vindo da escola para a leitura dessa literatura não foi percebido, e suscitou uma crítica ao julgamento dos de alguns autores, como Harold Bloom.

Portanto, é certo afirmar que críticos como Harold Bloom errou em julgar negativamente os livros comerciais. Referindo ao seu conteúdo como desprovido de agregação de valores e conhecimento. Esta pesquisa confirmou que os best-sellers são capazes de induzir a prática da leitura, estabelecendo diversos gostos em relação aos seus mais variados gêneros (ASSIS, 2016, p. 40).

Assim como Assis e diversos outros autores, Tavela (2010) entende que as práticas escolares de leitura precisam ser reconfiguradas, para que a tarefa de formar leitores literários possa ser cumprida, evitando-se que as aulas de leitura não fiquem limitadas a resumos de livros ou estudo de história da literatura. Nesse sentido, as aulas de literatura deveriam proporcionar aos alunos a oportunidade de escolhas literárias, pois um fator importante que inibe o jovem leitor é a obrigatoriedade da literatura canônica.

Sob a mesma perspectiva Terra (2014) explana sobre o público das escolas, em especial, as públicas, que tem origem em todos os segmentos sociais e, portanto, possuem um perfil heterogêneo e costumes e consumos culturais variados. Por este motivo, a escola necessita repensar o modo de tratar a literatura nas suas dependências, devendo, assim, colocá-los em contato com obras não canônicas e inclusive de autores estrangeiros.

Para tanto, torna-se obrigatório um espaço adequado para isso – a biblioteca, por exemplo, mas, principalmente, a sala de aula aberta a essas possibilidades de leitura. No âmbito dessas discussões, é consenso que a biblioteca de uma escola seja um espaço de fundamental importância para os projetos de incentivo à leitura. No entanto, a maioria das escolas não possui um espaço adequado para as práticas de leitura, principalmente nas regiões brasileiras mais carentes, aumentando-se, assim, a necessidade de a sala de aula exercer essa função. Diante desse entendimento, verifica-se que a democratização da leitura não consegue ser plena. Assim, não só a Literatura fica prejudicada, mas todas as disciplinas.

Diante desse contexto, constata-se que, a julgar pela falta de estrutura ofertada aos educandos, os leitores têm se formado fora das escolas, iniciando pelas obras que chamam mais a sua atenção, com as quais se identificam mais, obras oriundas da literatura popular – a literatura de massa –, entre as quais os best-sellers.

Assis (2016), investigando como utilizar a prática de leitura de best-sellers em favor de outras leituras, cita Danilo Souza (2012), que concorda com a ideia de que

[...] a chamada literatura de massa pode ser bem trabalhada, incentivar e dar prazer ao adolescente na leitura literária, além de constituir um grau na formação do leitor, visto que os jovens geralmente não se interessam pela leitura de obras canônicas e eruditas (SOUZA, 2012, *apud* ASSIS, 2016, p. 32).

Para que a capacidade de entendimento do aluno possa ampliar progressivamente, a escola precisa determinar um ponto de partida, ou seja, usar o tipo de leitura que o jovem, de fato, faz como gatilho para, daí, oportunizar um novo corpus, pois, segundo Tavela (2019), para “passar da leitura de entretenimento – ou literatura de massa – para a literatura ‘clássica’ vai demandar paciência, perseverança e perspicácia da escola para reconhecer o tempo e o espaço ideais para isso” (TAVELA, 2010, p. 8).

Outro ponto a ser ressaltado, segundo Araújo (2014), é que mediante as atuais e inúmeras tecnologias que estão ao alcance dos jovens, o acesso à leitura precisa ser estimado, mesmo que sejam leituras simples, porque podem se configurar como início para a descoberta de novos autores, novas histórias, novas teorias. O que não pode ser ignorado ao ser definido alguma obra como de boa ou má qualidade, é que esse julgamento é subjetivo e depende do amadurecimento

intelectual de cada leitor. Geralmente, esse processo ocorre gradualmente, pois “ninguém nasce pronto para ler Machado de Assis, [...]” (ARAÚJO 2014, p. 87).

Há a necessidade, durante esse processo de amadurecimento, da formação de um repertório de leituras. Nesse sentido, os best-sellers, revistas em quadrinhos, livros de banca de jornal, atrelado ao contexto de vida de cada um, ajudam na construção deste repertório cultural e é esse repertório que possibilitará ao leitor, no futuro, atingir níveis mais complexos de leitura (ARAÚJO, 2014). Não se está aqui dizendo que a escola adote leituras sem critérios, mas, como constatou Mafra (2013), já existem leituras potencialmente elaboradas para uma experiência de leitura mais densa, porém estão esquecidas e, desta forma, mantêm-se restritas a grupos seletos, devido aos preconceitos idealistas. Para a autora, igualmente existem leitores que, partindo dessas leituras, já estão preparados para a leitura de textos com maior densidade literária, mas não a fazem porque o contato que têm com as leituras de massa ocorre fora da escola, sem um consequente estímulo para progredir no acesso a leituras mais densas.

É importante destacar que, no processo de letramento literário, o conhecimento e a maturidade leitora se constroem partindo de um ponto – a vontade – e, como a literatura demanda a combinação do conhecimento e da paixão, não caberia à escola necessariamente ensinar literatura, haja vista que esta, “não se presta a formações conteudistas”. Ela precisa ser vivenciada e não informada, ensinada em forma de escolas literárias (MAFRA, 2001).

Assim sendo, disponibilizar aos seus alunos uma base cultural sólida, para que o hábito de leitura se torne natural, constitui-se, no processo de formação de leitores, a principal função do professor e da escola, permitindo que cada leitor tenha condições de “compor o seu cânone particular, com as leituras mais importantes para a sua formação cultural” (ARAÚJO 2014, p. 87), sem com isso, não oportunizar o contato com a literatura canônica clássica. Sobre isso, Advíncula e Silva (2017) fazem um especial destaque para a desarmonia que se criou nas salas de aula em torno da valorização das produções clássicas em detrimento das populares. Em consequência, essa desarmonia tem causado um processo em que as obras clássicas vêm sendo tratadas, pejorativamente, como antigas, ultrapassadas e maçantes, fato que ajuda a diminuir ainda mais o interesse de leitura dessas obras. É necessário refletir, portanto, sobre a possibilidade da formação do leitor a partir da literatura dita de massa, sem preterir as obras cânones, dando a elas o seu devido

valor literário no processo de potencialização da formação leitora dos alunos. Dessa forma, defendemos que deva ocorrer a adoção desses dois universos literários distintos em prol de melhorar os índices de experiências de leitura dos nossos alunos.

Para que ocorra essa aproximação com o universo clássico, sem excluir as novidades literárias, as autoras concordam que a literatura de massa pode ser uma alternativa. Concordam também com a importância do professor nesse processo, pois é ele que deve ficar atento à possibilidade de relacionar as obras, tendo o best-seller como iniciação à leitura. As autoras ainda apontam que os professores podem apresentar leituras em que a realidade de vida do aluno possa se relacionar com o texto estudado, sendo que isso pode representar um mecanismo que facilite a apreciação dos livros. Defende-se, portanto, aproximações como de “Memórias Póstumas de Brás Cubas” (1881), de Machado de Assis, e ‘Jogos Vorazes’ (2008), de Suzanne Collins, já que ambos abordam, de alguma forma, temas como a violência, a opressão e classes sociais” (ADVÍNCULA e SILVA, 2017, p. 6).

4 NEGOCIANDO LEITURAS DE LÁ E DE CÁ: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tendo realizado uma cuidadosa – embora não conclusiva – pesquisa bibliográfica sobre concepções teóricas acerca do letramento literário, da literatura de massa e, em suma, da leitura do texto literário na escola, elaboramos uma proposta de intervenção para ser desenvolvida no nono ano do ensino fundamental intitulada “*Leituras de lá e de cá...*”. O objetivo da proposta foi responder a já apresentada indagação que a norteou em todas as suas atividades e que trazemos à lembrança: como romper com a resistência dos alunos do ensino fundamental em participar de atividades de leitura do texto literário nas aulas de língua portuguesa, valorizando, ao mesmo tempo, experiência e interesse de leitura do aluno, e as estratégias de leitura do texto literário canônico?

Nesta seção, apresentaremos a metodologia de pesquisa empregada para o desenvolvimento da proposta, o local e os sujeitos que participaram da pesquisa, bem como a sistematização de todas as etapas que compõem a proposta de intervenção, desde a concepção até a análise dos resultados obtidos a partir da sua aplicação em uma turma do nono ano do ensino fundamental.

Importante destacar que as atividades da proposta de intervenção da pesquisa ocorreram em dois momentos do ano letivo de 2018. As atividades se iniciaram no primeiro semestre, mas precisaram ser suspensas devido ao reinício das obras de reforma da escola *lócus* da pesquisa. As atividades foram retomadas somente em outubro de 2018 e foram concluídas em fevereiro de 2019.

4.1 PESQUISA-AÇÃO: ARTICULANDO TEORIA E PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DO TEXTO LITERÁRIO

Ao objetivarmos verificar e compreender os efeitos de uma proposta de intervenção pautada na prática de leitura literária escolar que privilegiasse as experiências e interesses de leitura dos alunos, sem, contudo, deixar de valorizar a leitura de textos literários canônicos, bem como avaliar se tal proposta conseguiria formar o interesse pela leitura literária desses alunos, cuja realidade é de empobrecimento dessa prática cultural, precisávamos projetar a metodologia a ser adotada pela presente pesquisa.

E, nesse objetivo, decidimos por optar pela pesquisa do tipo pesquisa-ação colaborativa e crítica, de acordo com a classificação proposta por Franco (2005). Para a autora, tem-se a pesquisa-ação quando, no processo de pesquisar, “se investe da convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas, tendo em vista a transformação da prática” (FRANCO, 2005, p. 212). Ainda segundo a autora, numa abordagem colaborativa “a função do pesquisador é integrar-se e conferir um enfoque científico a um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo” (idem). Para a autora, a perspectiva crítica da pesquisa-ação se caracterizaria por um processo de transformação,

mediante os trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, como decorrência de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, tendo em vista a emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas (...). (FRANCO, 2005, p. 213).

Considerando, pois, que a presente pesquisa pretendeu intervir na realidade “opressiva” da escola em relação à práxis de definição arbitrária do texto literário que o aluno deve ler, buscando transformá-la, bem como se propôs a envolver todos os sujeitos do grupo em estudo nesse processo de reflexão, participação e transformação da realidade das atividades de leitura literária realizadas na escola, é preciso, ainda, considerar o que afirma, nesse sentido, Franco (2005):

A condição para essa modalidade de pesquisa é o mergulho na práxis do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não-familiar que sustentam as práticas, e nela as mudanças serão negociadas e geridas no coletivo. Nesse sentido, as pesquisas-ação colaborativas, na maioria das vezes, assumem um caráter crítico. (FRANCO, 2005, p. 213)

A presente pesquisa, portanto, por preencher essa condição proposta pela autora, pode ser considerada, a um só tempo, uma pesquisa-ação colaborativa e crítica, e cujos dados serão analisados a partir de um enfoque qualitativo, na perspectiva de Gibbs (2009), que entende os dados qualitativos com aqueles que “não incluem contagens e medidas, mas sim praticamente qualquer forma de comunicação humana – escrita, auditiva ou visual; por comportamento, simbolismos ou artefatos culturais” (GIBBS, 2009, p. 17).

Dessa forma, pretende-se analisar as falas expressas pelos alunos durante as rodas de conversa, bem como algumas produções escritas e anotações feitas nos

círculos de leitura. Dessa forma, estamos falando em análise de textos, orais e escritos, o dado qualitativo mais comum em análise de dados, conforme também afirma o autor.

4.2 A PESQUISA

4.2.1 O lócus da pesquisa

A presente pesquisa se desdobrou, como já dito, em pesquisa bibliográfica e aplicação prática. A aplicação prática da pesquisa-ação, o desenvolvimento do projeto de leitura “*Literaturas e de lá e de cá...*”, foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Luiz Nunes Direito¹, localizada no bairro da Cidade Nova, no Conjunto Cidade Nova 4, município de Ananindeua, na região Metropolitana de Belém do Pará, e onde atuo como professor de Língua Portuguesa no ensino fundamental e médio desde 2008.

A escolha dessa escola se deu porque, embora eu atue em dois sistemas de ensino na disciplina Língua Portuguesa, é nessa escola que tenho enfrentado meus maiores desafios no que diz respeito ao processo de letramento literário no ensino fundamental e onde tenho procurado desenvolver um conjunto de projetos que visam ao acesso do aluno ao texto literário.

Fundada no ano de 1981, portanto há 37 anos, a escola já foi referência no município de Ananindeua por sua atuação na formação de professores do antigo Curso de Magistério e pela realização de diversos projetos de valorização da cultura e de artistas locais, principalmente em relação à música e ao teatro.

Desde o ano de 2008 a escola vem passando por uma reforma ainda não concluída, situação que tem gerado um prejuízo significativo para a realização de práticas pedagógicas uma vez que seu espaço físico tem sido degradado ano após ano. A escola, por exemplo, não possui laboratório de informática e suas salas de aula, até março do presente ano, não possuíam portas nem janelas, além de possuírem poucos ventiladores, o que as tornam em um ambiente insalubre e inapropriado para o fazer pedagógico.

¹ Deste ponto em diante, ao nos referirmos à escola, usaremos a abreviação Luiz Nunes.

Além disso, no início de todos os anos a reforma é retomada e os alunos têm que conviver, pelo menos por três ou quatro meses, em meio a obras, que nunca chegam ao final do ano letivo por problemas de entendimento entre a empresa responsável pelas obras e a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará. Essa situação tem implicação direta no desenvolvimento das atividades escolares e na própria aprendizagem dos alunos.

Apesar de possuir uma área construída e um terreno maior que o padrão de muitas escolas da rede estadual de ensino, a Escola Luiz Nunes subutiliza todo esse espaço. Um grande laboratório multidisciplinar é pouco utilizado por falta de material e de condições estruturais, e é utilizado, muitas vezes, como sala de aula. Quatro pequenos espaços em formato de maloca estão fechados e se deteriorando, pois não são utilizadas por falta de energia elétrica. A área do terreno da escola é imensa e tomada por um matagal que já foi alvo de diversas matérias jornalísticas em que a comunidade procurou denunciar a situação. A quadra de esportes ficou interdita por todo o ano de 2017 em razão do risco de desabamento de sua cobertura, que ficou danificada após um vendaval.

A escola conta ainda com uma extensa biblioteca que tem um sistema de empréstimo de livros funcionando nos três turnos. Professores formados em Letras são lotados naquele espaço e ficam responsáveis pelo atendimento aos alunos e pela realização de ações de fomento e incentivo à leitura. Apesar de ter bons títulos de obras literárias – aliás, a biblioteca tem um rico acervo, nessa área –, a maioria desses títulos tem apenas um ou dois exemplares, o que dificulta ou inviabiliza o empréstimo e um trabalho de leitura com os alunos de modo mais intenso. O espaço físico da biblioteca é mobiliado com mesas e cadeiras suficientes para acolher uma turma de até 35 alunos tranquilamente, mas o espaço é pouco utilizado pelos professores, que muitas vezes a utilizam como sala de aula expositiva, sem nenhum vínculo com práticas de leitura.

Apesar de estar localizada no centro urbano do bairro mais populoso e desenvolvido do município de Ananindeua e próxima a estabelecimentos comerciais diversos, a uma feira coberta, além de diversas residências, os alunos matriculados na escola são oriundos em sua maioria de bairros periféricos, marcados por índices altíssimos de criminalidade e por falta de opção de acesso a bens culturais. São jovens e adolescentes que, na tentativa de fugir da violência que caracteriza as escolas de seus bairros, veem na Escola Luiz Nunes uma opção de fuga dessa

realidade, apesar de, muitas vezes, isso representar a necessidade de caminhar a pé distâncias que chegam a sete quilômetros, quando não têm condições de usar o meios de transporte coletivo ou quando não possuem motos ou bicicletas, meio de transporte mais usado por eles.

Por se tratar de uma escola cujo perfil discente se caracteriza por uma alta vulnerabilidade sociocultural, a realização da proposta de intervenção foi ainda mais desafiadora e instigante, principalmente de considerarmos que a maioria dos alunos não tem a leitura como prática social habitual e, como consequência, apresentam um alto nível de resistência para ler livros literários.

A escola funciona nos três turnos e oferece turmas do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do médio, distribuídas em duas modalidades: ensino regular (nos três turnos) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) fundamental e médio, no noturno. Recentemente, a escola passou a oferecer turmas de um programa de aceleração de aprendizagem denominado “MUNDIAR”, que oferece vagas para alunos do ensino fundamental e médio.

Em termos de projetos pedagógicos, no ensino médio, a Escola Luiz Nunes desenvolve atividades previstas e orientadas por um programa denominado “Jovens do Futuro”, que é voltado para ações que visam melhorar o nível de aprendizagem dos alunos nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. No ensino fundamental, os planos de ação são orientados pelo programa “APRENDER MAIS”, que visa, entre outras coisas, a melhoria no desempenho dos alunos com dificuldades em leitura e operações matemáticas em provas de avaliação em larga escala como a Prova Brasil, objetivando melhorar o índice Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) das escolas públicas estaduais.

Quanto à matriz curricular, é importante considerar que a rede estadual de ensino possui, embora em muito defasada, uma proposta de currículo para todos os níveis e modalidades de ensino que oferece. Não obstante essa proposta, a Escola Luiz Nunes, seguindo a estrutura da escola seriada e as diretrizes nacionais, tem procurado organizar o seu currículo, desde a última jornada pedagógica, ocorrida em fevereiro deste ano, por Área de Conhecimento, inicialmente no ensino médio, que, atualmente, tem a seguinte configuração: a área de Linguagem seus códigos e suas Tecnologias, que é composta pelas disciplinas Língua Portuguesa (e Literaturas Vernáculas), Língua Inglesa/Espanhola, Artes e Educação Física; a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, composta pelas disciplinas de Geografia, História,

Sociologia e Filosofia; a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, composta pelas disciplinas Física, Química e Biologia; e, Matemática e suas Tecnologias. No caso do ensino fundamental, a matriz curricular da escola, ainda não organizada por áreas do conhecimento, é composta pelas seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Física e Biológicas (CFB), História, Geografia, Artes, Educação Física, Língua Inglesa, Ensino Religioso e Estudos Amazônicos.

Durante a jornada pedagógica realizada no início deste ano letivo, os professores da escola se reuniram, quer por área do conhecimento, no caso do ensino médio, quer por disciplina, no caso do ensino fundamental, para construir, conjuntamente, um currículo próprio e unificado. Importante salientar que a escola defende, em respeito à verba dispensada para a sua aquisição, a utilização dos livros didáticos como suporte para a elaboração de seu currículo. Entretanto, ainda que orientados pelas propostas dos livros didáticos, os professores procuraram, em tese, definir um currículo que pudesse ser adotado de forma unificada e que respeitasse as especificidades do público e das modalidades de ensino que a escola oferece, bem como os princípios da interdisciplinaridade e da multidisciplinariedade. Com esse intuito, foi elaborado um Plano de Curso para cada disciplina que compõe a matriz curricular da escola, respeitando-se os níveis e modalidades de ensino por ela ofertados.

4.2.2 Caracterização da turma

As atividades do projeto *“Leituras de lá e de cá...”* foram desenvolvidas na turma 902, do nono ano do ensino fundamental no turno da manhã. A escolha da turma para o desenvolvimento da nossa proposta de intervenção se deu porque, segundo a professora do ano anterior declarou, em conversa informal, aquela era a turma na qual foram matriculados os alunos que apresentaram a maior dificuldade e desinteresse pela atividade de textos literários no oitavo ano. Julgamos, diante desse contexto, que se tratava da turma que mais necessitava de uma ação interventiva que visasse, ao menos, à amenização de tal realidade.

A turma é composta por 37 alunos de faixa etária entre 13 e 15 anos e oriundos, assim como a maioria dos alunos matriculados na escola, de bairros ou conjuntos residenciais periféricos e vizinhos do Conjunto Cidade Nova 4, onde a

escola está localizada. No geral, são alunos que, em sua maioria, não têm nenhum hábito de leitura, considerando, como veremos nas subseções que seguem, que, em casa, não recebem esse incentivo, e na escola, conforme já foi e ainda será explicitado, não há um trabalho sistemático que desenvolva nem mesmo habilidades leitoras suficientes que os tornem preparados para a leitura de textos literários.

4.3 A AÇÃO: DIAGNÓSTICO E SISTEMATIZAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Para a realização desta pesquisa-ação, como já se explicitou, foi feito um percurso metodológico que se caracterizou pela superação de três fases. Numa primeira fase, realizamos, a priori, uma pesquisa de cunho bibliográfico, inclusive na perspectiva de *O Estado da Arte*, de Norma Sandra de Almeida Ferreira, de modo a fazer uma revisão dos estudos científicos que pudessem fornecer informações que embasem as discussões e reflexões que se pretendia fazer acerca da leitura e da formação do leitor. Os resultados e leituras que se fez das obras que analisamos nessa pesquisa bibliográfica foram apresentados nas seções 2 e 3.

Posteriormente, ainda na primeira fase, realizamos uma roda de conversa buscando identificar a experiência de leitura dos alunos e a relação que estes estabelecem com o texto literário e com as atividades de leitura do texto literário na escola.

Num terceiro momento da primeira fase, igualmente embasado pela revisão bibliográfica inicial e orientado pelas pistas identificadas nas informações colhidas pela roda de conversa inicial, elaboramos e sistematizamos uma proposta de intervenção didática, em forma de projeto, nas aulas de língua portuguesa voltada para a prática de leitura do texto literário, a partir da realização de círculos de leitura e rodas de conversa, primeiramente com uma obra tida como best-seller entre o público juvenil e, posteriormente, com uma obra representativa da literatura canônica brasileira.

Numa segunda fase, a pesquisa envolveu a execução propriamente dita da proposta elaborada na primeira fase (aqui entendida como a ação do binômio pesquisa-ação, por constituir a etapa da intervenção propriamente dita na realidade do *locus* da pesquisa) e que constitui objeto de pesquisa deste estudo. A terceira

fase da pesquisa consistiu na descrição e análise dos resultados provenientes da aplicação da proposta de intervenção.

É, pois, da apresentação dos dados identificados na roda de conversa inicial e diagnóstica da turma e da apresentação sistematizada de cada um dos passos que compõem a proposta de intervenção “Leituras de lá e de cá...”, bem como da descrição de todos os momentos de execução da proposta em sala de aula que se ocuparão esta e as subseções subsequentes.

Inicialmente, a proposta de intervenção didática foi elaborada pensando em passos alicerçados nas proposições metodológicas dos círculos de leitura, de Cosson (2017), e do método de leitura recepcional, de Aguiar e Bordini (1988). Ambos os aspectos metodológicos de trabalho com o texto literário serão explicitados na subseção 4.3.3. Sistemáticamente, os passos foram organizados conforme descrito no quadro a baixo:

Quadro 1 – Sistematização dos passos da proposta de intervenção

PASSOS DA PROPOSTA	DESCRIÇÃO
Primeiro passo: Realização de uma roda de conversa de avaliação diagnóstica e apresentação da proposta de intervenção à turma.	- Momento em que se realizará uma roda de conversa sobre leitura e experiência de leitura dos alunos. Nesse momento, pretende-se conquistar a adesão dos alunos, tanto durante a roda de conversa quanto na apresentação da proposta de intervenção dela resultante. Esclarecer que o objetivo do projeto é desmistificar a ideia de leitura escolar como a leitura de um texto imposto e cujos sentidos são previamente definidos pelo professor ou pela escola, ou, ainda, de leitura como uma prática com objetivos exclusivamente didáticos e relacionados a uma atividade que se entenda eminentemente escolar. A explicitação da metodologia segundo a qual os alunos participarão ativamente das escolhas das obras a serem lidas (sempre guiados por seus interesses de leitura) e da definição de alguns passos a serem seguidos é de suma importância para a conquista da adesão da turma à proposta.
Quarto passo: Escolha da(s) primeira(s) obra(s) a ser(em) trabalhada(s).	- Apresentação para apreciação dos alunos de títulos representativos da literatura de massa sugeridos pelo professor e pelos próprios alunos, entre os quais será escolhida uma ou mais obras para serem trabalhadas em sala de aula durante a realização do projeto. Importante, nesse passo, é que se valorize as experiências e indicações de interesse temático ou por títulos específicos expressas pelos alunos na fase da avaliação diagnóstica da pesquisa durante a primeira roda de conversa.
Quinto passo: realização dos círculos de leitura e das rodas de conversa para a leitura da primeira obra.	- Serão realizados alguns pequenos círculos de leitura, seguidos de rodas de conversa sobre a obra representativa da literatura de massa escolhida pela turma. - Apresentação e aplicação à leitura da obra de estratégias de leitura aplicadas ao texto literário.
Sexto passo: escolha da segunda obra a ser lida em sala de aula.	- Escolha da obra representativa da literatura canônica a ser lida em sala de aula. Nesse momento, é de fundamental importância que o professor apresente sugestões considerando, mais uma vez, as indicações de interesses expressas nas fases e passos

	anteriores, especialmente no que diz respeito à temática.
Sétimo passo: realização dos círculos de leitura e das rodas de conversa para a leitura da segunda obra.	- Serão realizados alguns pequenos círculos de leitura, seguidos de rodas de conversa sobre a obra representativa da literatura canônica escolhida pela turma. - Aplicação à leitura da obra de estratégias de leitura aplicadas ao texto literário.
Oitavo passo: realização de roda de conversa	- Será realizada uma roda de conversa para que os alunos possam, orientados pelo professor, discutir/refletir sobre a obra canônica lida, estabelecendo, no que couberem, comparações entre as duas obras lidas.
Nono passo: aplicação de questionário para a avaliação da proposta e produção de “memória de leitura”	- Nesse momento, será aplicado um questionário para que os alunos façam a sua avaliação e expressem suas impressões sobre a proposta da qual participaram. Tais impressões e a avaliação da proposta serão também expressas em produções escritas que nós chamaremos de “memórias de leitura”.

Fonte: Ferreira Filho, 2019.

Os passos descritos no quadro acima representam as etapas que foram planejadas e idealizadas inicialmente, e que compõem a versão inicial do projeto “Leituras de lá e de cá...”. Obviamente que, no decorrer das aulas em que o projeto foi realizado, algumas alterações nessas etapas foram se fazendo importantes e necessárias, além da inserção de outras etapas não previstas inicialmente. Dessa forma, a descrição a seguir das etapas de realização da proposta apresentam algumas mudanças de rota.

4.3.1 Avaliação diagnóstica da turma: conversando e registrando as falas dos alunos

Para melhor compreendermos o status da condição leitora dos alunos da turma em que a proposta de intervenção seria desenvolvida, adotamos como caminho metodológico a realização de um instrumento que nos fornecesse dados os mais espontâneos possíveis para uma avaliação inicial e diagnóstica da turma. Dessa forma, como passo inicial, realizamos uma roda de conversa, momento em que os alunos foram instigados, por meio de questões abertas e adaptadas às situações e contextos que se foram desenhando no decorrer da conversa, a expressar suas opiniões acerca da prática de leitura e descrever suas experiências de leitura literária ou não literária. Adotamos, para fins de organização de escrita, o termo “comando motivador” para nomear as perguntas feitas à turma nesse momento da pesquisa.

4.3.1.1 *O que dizem as falas dos alunos na roda de conversa?*

Para o registro das falas dos alunos durante a roda de conversa que nos serviu como momento para avaliação inicial e diagnóstica, utilizamos o programa de gravação de voz de um smartfone². Foram feitas algumas perguntas abertas, sobre as quais os alunos respondiam e após as quais iam sendo elaboradas, a depender do caminho que o debate seguia, outras perguntas, sempre com o objetivo de fazer com que os alunos falassem. Importante lembrar, a título de esclarecimento, que todas as vezes que fizemos referência a nomes de alunos que participam das rodas de conversa, adotaremos a utilização de nomes fictícios.

A primeira roda de conversa aconteceu na biblioteca da escola com todos os 37 alunos participantes da pesquisa presentes. Inicialmente, apresentamos a proposta da pesquisa aos alunos e os objetivos daquela primeira roda de conversa, a saber: a) conhecer a relação do aluno com a prática da leitura; b) conhecer a história do aluno em relação à leitura, em especial de textos literários; e, c) identificar as experiências e interesses de leitura dos alunos.

Importante destacar, nesse ponto, que foi esclarecido aos alunos o fato de as atividades daquele projeto de leitura não constituírem, inicialmente, instrumentos de avaliação ou para obtenção de nota bimestral. A turma, em consenso, decidiria, posteriormente, se poderíamos usar algumas das atividades como instrumento avaliativo. Ou seja, a ideia era que os alunos entendessem que o que nos interessava era a sua participação, mas que não seriam estabelecidos critérios avaliativos para as atividades como conteúdo e qualidade das falas e da escrita ou nível de interesse na participação.

Ficou definido, ainda, que, das seis aulas semanais da disciplina Português, iríamos utilizar apenas duas para a realização das atividades do projeto de leitura. Nas demais, seguiríamos o programa proposto no início do ano letivo, para não nos diferenciarmos tanto das outras turmas do mesmo nível de ensino. Em algumas semanas, foi necessária a utilização de mais de duas aulas, mas essa medida foi uma exceção.

² Esse foi o método de registro das falas dos alunos em todos os momentos e etapas de execução da proposta de intervenção.

Após esse momento, a turma foi organizada em um grande círculo. A roda de conversa foi iniciada com o seguinte comando motivador: ***Diga o seu nome, se você costuma ler alguma coisa e com que frequência você costuma ler?***

Em relação a esse primeiro comando, antes de os alunos começarem a falar, explicamos que eles deveriam considerar, inicialmente, a leitura de modo genérico, ou seja, a leitura de qualquer texto, inclusive de textos veiculados pelas redes sociais. Os dados quantitativos para o aspecto do comando relacionado ao fato de o aluno ter ou não costume de ler estão registrados e descritos na Tabela 1, abaixo:

Tabela 1 – Respostas para o primeiro comando motivador.

Resposta do aluno	Quantitativo de alunos
- Tem o costume de ler	22
- Não tem o costume de ler	10
- Não costuma ler porque não gosta	5

Fonte: Ferreira Filho, 2019.

Observa-se, por esses dados, que a maioria dos alunos da turma tem o costume de fazer leituras, ainda que numa perspectiva genérica, e que apenas 5 dos 37 alunos negaram ter o costume da leitura por não gostar de ler. Embora tenham afirmado não ter o costume de ler, nessa perspectiva genérica, 10 alunos não chegaram a declarar o “não gostar da leitura”. Cabe destacar que procuramos reforçar a compreensão dos alunos sobre a distinção entre esses três grupos de respostas que surgiram durante a conversa, de modo que não confundissem o não ter o costume de ler com o não costumar ler porque não gosta da prática.

Igualmente importantes são as falas dos alunos que declaram ter o costume de ler em relação à frequência com que realizam a leitura. Dos 22 alunos que declaram ter o costume de ler, 10 afirmaram ler com bastante frequência na internet (principalmente nas redes sociais), 7 disseram ler com bastante frequência (sem fazer alusão à internet e às redes sociais), 4 afirmaram estar o tempo todo lendo (ou na internet ou textos impressos variados), e 1 afirmou que lê muito pouco, mas lê sim.

Após essas falas iniciais, procuramos fazê-los entender que a prática da leitura faz parte das nossas vidas e que, invariavelmente, estamos lendo, mesmo que sejam apenas textos de autoajuda que circulam nas redes sociais. “Principalmente esses, professor!”, afirmou uma das alunas corroborando a nossa

fala. Depois, procuramos fazê-los entender e reconhecer alguns fatos: a) que, ao contrário do que alguns declaram, eles leem sim, mas leem o que e sobre o que lhes parece interessante em um dado momento, uma mensagem do aplicativo de *whatsapp* que seja; b) que o gostar de ler, muitas vezes, depende do que estamos lendo ou do para que estamos lendo; e c) que, ao contrário do que eles possam pensar ou as pessoas declarar, eles sabem ler sim, e não só sabem como o fazem todos os dias.

Na sequência, pedimos a um dos alunos que disseram não ter o costume de ler para realizar a leitura de um miniconto encontrado aleatoriamente na internet. Inicialmente, o aluno pareceu que iria recusar a leitura, mas hesitou quando soube o título do conto, “*O menino que perdeu a cabeça: um conto de terror*”. Certamente atraído pelo título do texto, o aluno começou a leitura. Pareceu ter sido um caminho doloroso e sofrido – dadas as pausas, confusões, gaguejos, hesitações –, mas o aluno chegou ao final do texto guiado e motivado, sem dúvidas, pela curiosidade, suspense e interesse de saber o final da história, anunciada como de terror, sem contar o interesse e o medo que os demais alunos da turma demonstraram sentir no decorrer da leitura do conto. Perguntado se havia sido difícil ter feito a leitura e se a experiência teria valido a pena, o aluno respondeu.

“Ah, difícil foi sim. Pô, eu fiquei nervosão, o senhor não viu?... mas, essa história é irada, tio... Sabe... a gente sabe mais ou menos o que vai acontecer e tal, mas parece que a gente quer saber de novo, o senhor entende? Acho que toda história de terror é quase igual... Eu gostei sim, mas também ler terror é mais ou menos, né?” (AUGUSTO)

Essa fala revela que Augusto mantém seu entendimento de que ler, principalmente em voz alta e para a turma toda, continua não sendo uma tarefa fácil, mas também evidencia que a experiência serviu para que ele e os demais alunos percebessem que a leitura realizada apenas como leitura, sem a pressão de ser uma atividade escolar, se dá, no mais das vezes, exatamente assim: motivada por sentimentos de curiosidade, desafio e interesse por um assunto ou fato específico. Foram essas ponderações que fizemos após a fala de Augusto e que foram confirmadas pela fala de Amanda, ao dizer:

“Isso é verdade, professor. Por exemplo: quando eu comecei a ler o livro *Como eu era antes de você*, achei um “O”... Pensa num livro chato no início. Mas, como eu já tinha assistido o filme e queria ler pra saber como era no

livro – todo mundo dizia que era diferente, quer dizer, li vários textos na internet que dizia isso –, insisti... quase parei, mas insisti... E valeu a pena porque eu chorei pra caramba no final e foi bem diferente mesmo... Olha aí, foi a curiosidade de saber qual era a diferença entre o filme e o livro que me fez ir até o final... Não foi fácil... Mas...” (AMANDA)

Seguimos a conversa informando à turma que o texto lido por Augusto era de um adolescente como eles que escrevia para um site chamado *Wattpad* e que havia muitos outros textos de terror publicados por ele no site. A turma toda quis saber o nome do adolescente e o endereço do site. Dissemos que iríamos fornecer essas informações ao final da aula, mas que tínhamos outros textos daquele adolescente. Obviamente, todos pediram que lêssemos outro miniconto e escolheram o texto “*A estudante fantasma*”. Mais uma vez, pedimos para uma aluna que havia declarado não ter o costume de ler para fazer a leitura do conto. A intenção, já quase explícita neste ponto, era desmistificar a prática da leitura para os alunos que declararam não gostar de ler e demonstrar, por meio de uma experiência concreta, que ler pode ser uma experiência prazerosa e não sofrida como lhes parece.

Com as mesmas dificuldades que Augusto, Letícia leu o segundo texto e a turma renovou a curiosidade e interesse pela leitura. Como adolescentes, obviamente, que algumas brincadeiras foram inevitáveis sobre existir alguém entre eles que poderiam ser fantasmas também. Brincadeiras normais e até bem-vindas, uma vez que, nesse primeiro momento, a intenção era tornar a prática da leitura um momento interessante – no sentido de ir ao encontro do interesse mesmo deles – e, em certa medida, descontraído.

Um comentário interessante sobre essa segunda leitura e que rendeu algumas reflexões importantes foi o da aluna Mônica.

“Égua, professor, odeio, odeio muito ouvir história de terror. A gente fica com um medo desgraçado depois... Mas, na leitura é pior ainda... Parece que a gente tá lá, cara, vivendo tudo e, aí, o medo fica mais “escroto” ainda... Eu tinha uma professora que dizia isso... Caramba, é isso aí... a gente lê... e é como se a gente vivesse tudo com os personagens...” (MÔNICA)

A fala de Mônica possibilitou fazermos com a turma uma importante reflexão em torno de umas das características da leitura literária, ou seja, ficou patente na fala da aluna a ideia de que, ao lermos um texto literário, podemos nos envolver de tal modo com a leitura que, muitas vezes, somos transportados mesmo no tempo e no espaço. Vivemos histórias que não são nossas, que ocorrem em lugar que

desconhecemos e em um tempo que não é o tempo da leitura – ou são a depender da história e do potencial verossímil e de contextualização da obra. Por outro lado, muitas vezes, e isso não é raro, nos reconhecemos nas histórias que lemos.

Importante observar que, nesse primeiro encontro, fugimos o quanto possível de questões teóricas sobre leitura (tipos, técnicas e objetivos) e literatura (gêneros e escolas literárias, por exemplo) ou de tentar verificar se o aluno gostava ou não de ler. Obviamente, que, aqui e ali, havia a necessidade de fazer um apontamento ou outro sobre essas questões, mas não constituía nosso objetivo.

Ainda durante a primeira roda de conversa, avançamos para o tema da experiência de leitura da turma. O comando motivador foi: **“Então, alguém aqui já leu algum livro de narrativas (conto, romance, novela) todinho?... Ou seja, da primeira até a última página? Se leu, que livro foi esse?”** Embora não tenhamos trabalhado questões teóricas sobre gêneros literários, neste momento demonstramos alguns exemplares de cada um dos gêneros para que os alunos entendessem que estávamos, agora, falando de uma leitura mais densa que as HQ ou de textos genéricos de internet e redes sociais. Obviamente que o que lhes chamou a atenção, nesse momento, foi a espessura do livro ou a quantidade de páginas dos textos-exemplares que apresentamos.

A Tabela 2, abaixo, apresenta a síntese das respostas dos alunos para a primeira parte desse segundo comando motivador.

Tabela 2 - Respostas para o segundo comando motivador – primeira parte.

Respostas	Quantitativo (%)
Nunca leu um livro todo.	10
Leu, mas apenas livros infanto-juvenis	8
Leu apenas um livro	4
Leu mais de um livro	13

Fonte: Ferreira Filho.

Entre os livros que os alunos indicaram, na segunda parte do segundo comando motivador, como os que teriam lido “no todo” foram citados os seguintes títulos: *O menino maluquinho*, *A culpa é das estrelas*, *Como eu era antes de você*, *Eclipse*, *Lua Nova*, *A bruxinha atrapalhada*, *Diário de um banana*, *Harry Potter*, *O mágico de Oz*, *A bolsa amarela*, *Game of thrones*, *Cidade de papel*, *Menina bonita do laço de fita*, *O extraordinário*, *Marley e eu*, *A droga da obediência*, *O Diário De*

Anne Frank, As crônicas de Nárnia e O lar das crianças peculiares. Quando indagados se haviam lido alguns desses livros na escola, apenas quatro alunos responderam positivamente e indicaram cinco dos títulos acima nessa situação: *O menino maluquinho, Menina bonita do laço de fita, A bruxinha atrapalhada, A bolsa amarela e A droga da obediência.* Mas, dentre esses títulos, os alunos afirmaram que apenas os dois primeiros foram lidos em sala de aula, os demais foram lidos na biblioteca da escola. Apenas as alunas que indicaram *A bolsa amarela* e *A droga da obediência* afirmaram terem lido no fundamental maior (7º e 8º anos, respectivamente), os demais livros foram lidos no ensino fundamental menor (do 1º ao 5º anos). Os alunos que citaram *Marley e Eu, O diário de Anne Frank, A culpa é das estrelas* e *O mágico de Oz* informaram que fizeram o empréstimo dos títulos na biblioteca, mas que a escolha foi feita por decisão pessoal, sem a orientação de professores.

Os dados acima reforçam ou apontam para três questões que explicam ou são importantíssimas para se entender a situação da prática da leitura de textos literários na escola: a) os alunos, no geral, reduzem muito a frequência da prática da leitura por orientação do professor e a visita/empréstimos na biblioteca, quando progredem do fundamental menor para o fundamental maior; b) no fundamental maior, os alunos que mantêm a prática da leitura literária geralmente o fazem fora da escola ou, menos frequente, de forma autônoma na biblioteca da escola; c) no final do ensino fundamental, a maioria dos títulos que os alunos citam como tendo lido fora da escola são exemplares da literatura de massa.

Para a compreensão da primeira questão listada acima, é elucidativa a fala da aluna Mônica. Segundo a aluna, a redução do índice de frequência de leitura e de empréstimos na biblioteca no ensino fundamental maior se dá porque

“(…) até o quinto ano as professoras fazem leitura em sala, levam a gente pra escolher... e ler um livro quase toda semana na biblioteca... Mas, quando a gente chega no sexto ano os professores de português só querem ler os textos do livro didático. Nem passar trabalho pra gente ler um livro na biblioteca, sei lá... Eles não passam nada... Tá certo que a gente deveria ler sem eles mandar, mas se a gente não sabe o que a gente vai ler, como é que a gente vai ler?... Eu acho que é isso”. (MÔNICA)

Igualmente esclarecedor foi a fala de Tereza quando explica como eram as aulas de leitura realizadas em sala de aula nos anos anteriores.

“O professor pedia pra gente trazer o livro (didático) e dizia que era pra ler um texto lá... Cada aluno lia um parágrafo... Pensa num medo que eu tinha de chegar a minha vez. Aí, ele pedia pra gente responder as questões do livro no caderno e levar pra ele dar visto. Depois ele ia corrigindo e dizendo se a gente tinha errado ou não. Nisso ia a aula todinha”. (TEREZA)

O conteúdo das falas de Mônica e Tereza se repetiu, ao menos em parte, em todos os demais relatos sobre o assunto. Ficou nítido, nas falas das alunas, o fato de que os professores de português dos anos anteriores não realizavam outras atividades de leitura literária em sala de aula que não fossem as propostas pelo livro didático, sempre pautados na ideia de que a compreensão do texto pelo aluno deveria se dar conforme ele conseguisse responder e acertar as questões propostas na seção de leitura e interpretação do livro didático. Fica também evidente que o contato que esses alunos tiveram com qualquer outro suporte de leitura que não fosse o livro didático se dava fora da escola ou, ainda que na escola, mas sem a indicação e orientação do professor, o que corrobora com a segunda questão levantada acima como fator para compreender a situação da prática de leitura na escola.

Por fim, ao listar os títulos que já haviam lido fora da escola, os alunos indicaram um dado que corroborou com nossa hipótese inicial: de que os alunos adolescentes leem sim, mas leem livros que não são reconhecidos pela escola como leitura literária de qualidade, ainda que sejam leitura pelas quais os alunos se interessem e as quais, como visto, eles de fato leiam. A maioria dos títulos citados pelos alunos compõe a chamada literatura de massa e tem ótima aceitação entre os adolescentes no mercado editorial, fato não valorizado pela escola.

Na sequência, foi apresentado aos alunos um comando motivador que se caracterizou por ser mais fechada, uma vez que sugeriu possibilidades de resposta, que no geral foram adotadas pela maioria da turma. Trata-se do comando motivador: **“Se vocês fossem convidados a fazer uma leitura no próximo final de semana e pudesses escolher o livro, a qual desses gêneros, vocês acreditam que pertenceria, o livro que vocês iriam escolher?”**.

As sugestões de respostas apresentadas pelo professor continham os seguintes gêneros literários: policial, terror, ficção científica, drama aventura, romance romântico, super-heróis e nenhum, pois não gosto mesmo de ler. Como o aluno poderia responder com mais de uma opção de gênero literário, os dados da

Tabela 3 expressam apenas número de ocorrência para cada sugestão de resposta ao terceiro comando-motivador.

Tabela 3 – Respostas ao terceiro comando-motivador.

Respostas sugeridas	Número de ocorrências
Policial	15
Terror	22
Ficção científica	7
Drama aventura	9
Romance romântico	18
Super-heróis	21
Nenhum, porque não gosto de ler	10

Fonte: Ferreira Filho, 2019.

No caso da Tabela 3, chama a atenção o fato de 10 alunos reconhecerem expressamente não gostar de ler. Quando indagados a justificativa para essa resposta, alunos citaram as seguintes frases (já adaptadas): ler é chato, cansativo, sem graça, dá sono e preguiça.

Antes que essa primeira roda de conversa terminasse, apresentamos o quarto comando motivador: **Na sua casa, há alguém, que não seja você, que tenha o hábito da leitura? Se há, essa pessoa lhe influenciou ou incentivou você a ler?**

As respostas dos alunos para a primeira parte desse último comando motivador estão resumidas quantitativamente na Tabela 4, abaixo:

Tabela 4 - Respostas para o quarto comando motivador – primeira parte.

Respostas	Quantitativo (%)
Ninguém gosta de ler em casa.	15
Sim, há minha mãe.	3
Sim, há meu pai.	1
Sim, há outro parente (irmãos, tios, avós)	4
Só eu gosto de ler em casa.	14

Fonte: Ferreira Filho, 2019.

Esse último comando motivador não tinha outro objetivo que não fosse o de continuar diagnosticando a história de leitura dos alunos, mas acabou revelando outro dado, a expressão do gosto ou não do aluno pela prática da leitura. No que diz respeito ao objetivo inicial, é importante observar que conforme os dados apenas 8 alunos afirmaram haver em casa outra pessoa, que não eles, que têm o hábito da leitura. Esse dado é significativo porque indica que a escola assume o papel ainda

mais importante no incentivo à leitura e no letramento literário desses alunos, uma vez que estes talvez tenham a escola como único espaço de contato com a leitura literária, uma vez que a família exerce pouca ou nenhuma influência nesse processo.

Observa-se, ainda, nesses dados, que 15 alunos, ainda que tacitamente, expressaram o fato de não gostarem de ler, quando afirmam que “ninguém gosta de ler em casa”. Por outro lado, apenas 14 afirmaram explicitamente gostarem de ler. Alguns alunos, entre os 18 que afirmaram não gostar de ler, quando indagados sobre o que não gostam de ler, esclareceram não gostar de ler “livros” ou “esses textos que a gente lê na escola”. Ainda dentro desse grupo de 18 alunos, alguns afirmaram que não foram expostos ou não tiveram interesse ainda na leitura dos livros que os amigos citaram no primeiro comando motivador. Indagados se leriam alguns desses livros, se agente propusesse a leitura em sala de aula, esses alunos, no geral, responderam positivamente, ainda que alguns poucos tenham expressado desinteresse.

Ao final dessa primeira roda de conversa, reforçamos algumas ideias sobre as quais refletimos (questões relativas à motivação e interesse de leitura, por exemplo) e agendamos o próximo encontro. Informamos aos alunos que trouxessem para a segunda roda de conversa a sugestão de um livro que tenham lido e gostado ou, ainda que não tenham lido, que tenham interesse em ler. Esclarecemos que a ideia era que eles fizessem a escolha do livro que iríamos ler nas próximas rodas de conversa.

4.3.2 Um primeiro desvio de rota: negociando passos e refletindo sobre interesses de leitura

Planejar é uma tarefa muitas vezes árdua e incerta, pois por meio desse ato/trabalho se definem objetivos e se organizam metodologicamente etapas para a realização de uma tarefa, de uma atividade, de uma ação, de uma aula, de um projeto cuja execução se dará no futuro, e a fidelidade na execução do que foi planejado não é, entretanto, muito segura, uma vez que o planejamento, fruto do ato/trabalho de planejar, está, em muito, refém das demandas que esse futuro lhe tem reservado e das necessidades que surgem no caminho. Disso resulta, não raras vezes, a necessidade de se fazer eventuais mudanças de percurso, que podem

afetar a sequência das ações previstas e até toda a metodologia pensada para a execução do que foi planejado. No caso de um planejamento voltado para uma ação educacional – agravado pelo fato de se ter como sujeitos uma turma de adolescentes – a possibilidade de ocorrerem mudanças dessa natureza é ainda maior.

Foi por compreender que o planejamento é uma previsão e que, como tal, está sujeito a mudanças, que, logo no início da execução da proposta de intervenção que sustenta a presente pesquisa, tivemos que tomar uma decisão que, embora não comprometesse os objetivos nem o foco da pesquisa, retardou e prolongou o tempo de execução da proposta.

No encontro posterior ao de avaliação diagnóstica, realizamos, como previsto, a apresentação de todos os passos da proposta de intervenção. Informamos que o objetivo da proposta era que todas as leituras que viéssemos a fazer em sala de aula ou na biblioteca durante a realização das etapas seguintes seriam sempre resultado da escolha deles, algumas inclusive por indicação da própria turma. Além disso, também foi reforçado o fato de as atividades do projeto não serem necessariamente instrumento de avaliação.

Após a apresentação da proposta à turma e tendo sido apresentado como sendo um de nossos objetivos partirmos dos interesses e experiências de leitura dos alunos, uma das alunas, Beatriz, já no passo que correspondia à escolha pelos alunos das obras com as quais iríamos trabalhar, apresentou a sugestão da leitura de um livro que pertence a um gênero que não era previsto pelo planejamento inicial: ficção de terror.

A obra sugerida pela aluna foi *Elevador 16: as crônicas dos mortos*, do escritor paulista Rodrigo de Oliveira. A reação inicial foi de argumentar em contrário à leitura do livro, em razão do risco de se retardar e até comprometer a realização das etapas previstas pelo projeto. Diante do argumento de que eu precisaria fazer valer o compromisso de ouvi-los e respeitar os seus interesses, e da aprovação unânime da turma em fazer a leitura do livro, fizemos a proposta de lermos o livro sugerido pela aluna no encontro seguinte, mas teríamos que fazer posteriormente a escolha de outro livro que se caracterizasse por tratar de temas vivenciados por eles em seu cotidiano.

Dessa forma, ainda naquele segundo encontro, aproveitamos a oportunidade para organizarmos a turma em grupos que comporiam os círculos de leitura

previstos pela proposta inicial. Foram formados quatro grupos, três com nove componentes e um com dez componentes. Explicamos a metodologia dos círculos de leitura e das rodas de conversa que realizaríamos durante as leituras que faríamos nos encontros posteriores a leitura do livro sugerido pela aluna Beatriz e acatado pela turma. Ficou decidido pela turma que a leitura do livro *Elevador 16: as crônicas dos mortos* seria feita pela turma no formato de leitura compartilhada em voz alta, totalmente durante as aulas, a partir do encontro seguinte.

No terceiro encontro, como ficou combinado, Beatriz trouxe o livro que havia indicado. Organizamos a turma em formato de círculo na biblioteca e Beatriz iniciou a leitura, que naquele e nas duas aulas seguintes (a leitura do livro foi feita em três aulas), foi realizada por mais cinco alunos que se apresentaram espontaneamente para tal.

Em verdade, a sugestão de Beatriz e a consequente aceitação da turma não foram de todo surpreendentes, dada a **preeminência do interesse dos alunos por obras de cunho fantástico ou de terror verificada na avaliação diagnóstica realizada na turma**. A indicação de livros como os das séries do famoso bruxo *Harry Potter*, de *Game of Thrones* e dos tão benquistos vampiros, bem como a aceitação e envolvimento unânime da turma na leitura dos dois contos de terror no primeiro encontro, já sinalizavam para esse interesse. Considerando, além disso, a influência que a capa do livro exerceu em sua decisão, também é fácil entender a motivação para a aprovação unânime da turma pela leitura do livro.

Duas importantes questões justificam a inserção dos relatos referentes à leitura de *Elevador 16: as crônicas dos mortos* no texto desta dissertação. Primeiramente, a experiência foi corroborativa da hipótese maior desta pesquisa qual seja a de que, quando a escola considera os interesses e expectativas de leitura dos alunos na escolha dos livros que serão lidos em sala de aula, a adesão destes em participar de atividades de leitura literária é maior mais provável de ocorrer.

Segundo Aguiar e Bordini (1988), ao privilegiar o interesse dos alunos, o professor que trabalha com leitura literária em sala de aula propicia a satisfação desses indivíduos em suas necessidades de caráter informativo ou recreativo. Segundo as autoras, deve-se entender por interesse, ainda, uma atitude favorável, gerada por uma necessidade, que propulsiona uma ação. Dessa forma, o interesse pela atividade de leitura é uma atitude favorável em relação à leitura de um texto,

oriunda de necessidades variadas, assim como o são os alunos em suas subjetividades.

A segunda questão diz respeito a algumas falas que surgiram durante a leitura do livro. Importante dizer que o livro foi lido em duas aulas de três tempos por meio de leitura colaborativa, sempre iniciada pelo professor e seguida pelo aluno que dispusesse a dar continuidade na leitura, o que nunca faltou – havia na sala alguns alunos que faziam a leitura em voz alta com muita habilidade. Vez por outra, entre uma parte e outra da narrativa, fazíamos uma pausa na leitura para discutirmos alguma situação narrativa (atitude dos personagens, o surgimento de temas importantes para a compreensão da narrativa, uma ou outra construção textual que chamava a atenção, entre outras ocorrências) que surgiam, aqui e ali, no percurso da leitura.

Para melhor entender e contextualizar essa segunda questão, faz-se importante conhecer um pouco sobre o enredo da narrativa de Rodrigo de Oliveira. *Elevador 16: as crônicas dos mortos* é uma ficção brasileira que narra uma aventura sobrenatural de Mariana Fernandes, jovem analista de sistemas, de 24 anos, que, juntamente com os colegas de uma importante empresa do setor de desenvolvimento de sistemas, está trabalhando em pleno sábado para entregar um importante trabalho que se encontra atrasado. Circunstância rotineira e nada incomum, principalmente para uma empresa paulista em pleno ano de 2018. Duas situações, entretanto, rompem com o caráter rotineiro daquele sábado: Mariana descobre, no banheiro da empresa, que está grávida de seu colega de trabalho Raul, com quem tem um relacionamento amoroso não assumido; ao tentarem sair para o almoço, fatos estranhos começam a acontecer dentro do elevador onde Mariana, Raul e outras quatorze pessoas ficam presas, após uma pane elétrica generalizada no edifício onde funcionava a empresa em que trabalhavam.

Uma das primeiras intervenções que nos chamou a atenção durante a leitura coletiva do livro, deu-se logo no início da leitura, quando a personagem Mariana conta para Raul que está grávida e ele reage de forma indignada, culpando a moça pelo que ele chama de “encrenca” e “situação desgraçada”. O rapaz chega a duvidar do fato de ser o pai da criança de que Mariana diz estar grávida. Foi nesse ponto que uma aluna interrompeu a leitura com a revoltosa fala: “Égua! Não, professor, esse cara é ridículo. Como ele pode agir assim? Como ele pode desrespeitar ela desse jeito? Se fosse eu, dava um soco na cara dele.” Essa fala foi seguida por

outras falas revoltosas e indagados pelo professor se aquela atitude era incomum, alunos e alunas começaram a contar histórias de que tiveram conhecimento em sua família, entre seus vizinhos ou apenas com conhecidos. Algumas falas podem ser muito emblemáticas e expressivas do debate que se deu em sala durante a leitura do livro – a leitura foi feita em duas aulas de 90 minutos cada.

“Professor, parece estranho, mas é bem comum essa atitude de colocar a culpa na menina e de dizer que nem sabe se é o pai e coisa do tipo. Pior: parece que o menino começa a sentir nojo da menina e deixa ela. Pode ver, o menino ama a menina, só vive fazendo declarações pra ela e tal... Mas, quando engravida ela, dá um chute. Acaba aquele amor tão grande. É estranho isso, mas acontece muito por aí.” (MIRELLA)

“Tio, o cara que diz que a gravidez é só culpa da menina é burro. Como pode? Ela não faz filho sozinha e além do mais, se ele ama tanto a namorada dele, não pode ficar ofendendo ela desse jeito, perguntando se o filho é dele mesmo. É típico de homem mesmo.” (ANA)

“Cara, se ela sabia que o relacionamento deles não tinha compromisso sério e que ela não queria atrapalhar a carreira dela agora, como ela pode fazer sexo com ele sem camisinha ou tomar um remédio – tem tanta forma de evitar isso. Ah, acho que a culpa é dos dois, mas é mais dela. Ela que tem a palavra final... Sim ou não... É ela que diz a palavra final. Se ela disser não porque não tem camisinha, é não e pronto.” (ROBERTO)

“Engraçado isso, tio. O livro é de terror e a gente fica discutindo se o cara é safado ou se a menina é culpada. Por que a gente não continua lendo o livro? Ou a gente vai para a leitura toda hora pra ficar falando ‘por que isso?’, ‘por que aquilo?’, ‘o que eu acho disso?’, ‘o que eu acho daquilo?’ Meu, é um livro. Nada disso é verdade.” (FÁBIO)

“Ei, menino, é um livro, mas pode acontecer na vida real. Já aconteceu muito. Acontece todo dia [...] Bacana, professor, a gente parar pra ficar comentando. Bora continuar assim. Parece que a gente participa da história e conversa com os personagens e quer até mudar a história (risos). Conversando a gente entende coisas que se tivesse lendo sozinho não entenderia, nem perceberia, passaria batido. Muito legal!” (SOFIA).

“Aprendi com a história de Mariana que gravidez indesejada, não é apenas na adolescência como eu pensava. Olha, ela tem 24 anos, mas sofreu quando descobriu que estava grávida. A gravidez indesejada pode acontecer em qualquer idade. Isso foi bem novo pra mim” (CATARINA)

Essas intervenções foram importantíssimas porque nos oportunizou a possibilidade de levantarmos alguns aspectos que são atinentes ao texto literário, que não apenas a questão da linguagem e da ficção: a representação de valores morais e éticos, a denúncia de problemas sociais, o retrato do comportamento humano em sociedade, a possibilidade de autorreconhecimento, a verossimilhança, entre outros aspectos.

Foi tão importante esse primeiro momento, embora tenha constituído um desvio de rota, que a fala que mais nos marcou, como resultado do trabalho realizado até então, foi o da aluna Sofia. No final da última das duas aulas em que lemos o texto, a aluna, comentando o modo de leitura que realizamos, comentou:

“Tio, acho que já sou uma leitura crítica. Agora, tudo que leio, toda vez que leio, paro pra fazer análise, pra pensar sobre o que tá acontecendo, penso em problemas que nem estão na história, mas que a história toca, mesmo que de leve. Agora, não fico só querendo saber o final da história, agora eu penso, como diz o senhor, eu reflito sobre os fatos e os personagens, eu procuro entender o porquê das coisas. [...] Pois é, sou uma leitora crítica agora (gargalhadas)”. (MÔNICA)

Essa fala foi importantíssima porque expressou o sucesso inicial da proposta, se não porque tenha conseguido transformar todos os alunos da turma em exímios leitores literários – o que, obviamente, não era nosso objetivo inicial –, ao menos por ter conseguido fazer com que a maioria dos alunos tivesse tomado, mais ou menos, a consciência do significado da leitura em sentido crítico, como também das potencialidades do texto literário.

4.3.3 A escolha das obras a serem trabalhadas

Superado o primeiro desvio de rota, voltamos aos passos iniciais previstos pela proposta e realizamos, ainda no quinto encontro, último dia de leitura de *Elevador de 16: as crônicas dos mortos*, a escolha pela turma da obra representativa da literatura de massa que iríamos ler, a partir de uma lista compostas por títulos que foram sugeridos pelo professor e por alguns alunos da turma. A lista era composta pelos seguintes títulos: *Como eu era antes de você*; *O ladrão de raios*; *Cidade de Papel*; *Extraordinário*; *Quem é você, Alasca?*; *Uma canção para a Libélula*; *A menina no trem*; entre outros.

De algum modo, todos os títulos que compuseram a lista acima foram escolhidos com base na intenção primeira e maior de privilegiar os interesses e experiências de leitura dos alunos da turma. Quer em razão do tema, quer em razão do autor, ou ainda em razão de uma indicação específica de alguns alunos, cada um dos títulos da lista exemplifica um interesse, uma indicação, uma expectativa indicada pela turma nos instrumentos de avaliação diagnóstica, principalmente no que diz respeito ao interesse por livros que dialogassem com a realidade dos alunos.

Nesse caso em particular, procurou-se pôr em prática a compreensão de Aguiar e Bordini (1988) de que

O primeiro passo para a formação do hábito de leitura é a oferta de livros próximos à realidade do leitor, que levantem questões significativas para ele (...), diante dos quais o aluno facilmente se situa, pela linguagem, pelo ambiente, pelos caracteres dos personagens, pelos problemas colocados. A familiaridade do leitor com a obra gera predisposição para a leitura e o conseqüente desencadeamento do ato de ler (AGUIAR & BORDINI, 1988, p. 18).

Após muita discussão, várias votações e fortes argumentações em defesa de um ou de outro título, e orientados pelas ponderações realizadas pelo professor, a turma decidiu por ampla maioria, 33 votos na votação final, os livros da série *Uma canção para a libélula* (parte um e parte dois), da escritora paulista Juliana Daglio. Numa escala crescente, em razão da frequência com que aparecem, de razões/argumentos indicados pelos alunos para justificar a escolha da série de dois livros de *Uma canção para a libélula*, podemos destacar: a curiosidade pelo tema da depressão, a sinopse do primeiro livro (parte um) lida em sala de aula, a idade da autora e da personagem, a capa do livro.

Os trechos transcritos abaixo foram extraídos das falas de alguns alunos durante a roda de conversa em que se fez a escolha da obra de literatura de massa a ser lido pela turma. Cada um, a seu modo, expos, em suas falas, os motivos que o levou a fazer a sua escolha.

“Égua, professor. Esse da libélula, sem dúvida [...]. Cara, a gente conhece muita gente que já teve depressão e não sabe como é, o que acontece, como tratar alguém que tenha. A gente não sabe nem se já teve depressão. Além do mais essa escritora, aí, é bem novinha. Deve saber como falar do assunto pra gente que é adolescente, eu acho” (ELIANE)

“Ah, eu escolho esse porque parece uma história bem bacana e que muitos de nós já ouvimos falar de depressão entre os adolescentes como essa personagem aí, mas sabemos muito pouco sobre essa doença – eu acho que é doença (risos). Além disso, já pesquisei e as pessoas falam muito bem do livro” (BRUNO)

“Professor, pelo que o senhor leu, a história parece ser interessante mesmo. Uma adolescente que tem depressão porque não consegue conviver bem com a mãe. Acho que isso acontece muito e a gente precisa saber como agir. A autora é psicóloga, então acho que ela vai dar ótimas dicas pra gente [...]. Ah, e tem história de amor no segundo livro. Deve ser lindo ela ser curada pelo amor (risos da turma). Ah! Vai ser bem legal ler o livro, eu acho.” (LETÍCIA).

“Ei, mano, esse livro deve ser muito bacana, eu acho. Só por essa capa. Meio sinistro (risadas). Todos os livros que têm essa capa que eu já li são o máximo. E se a personagem que tem depressão for essa gata da capa, cara vou me apaixonar por ela, com depressão e tudo. Vou curar ela, vocês vão ver (gargalhadas da turma). E outra, esse lance de depressão é muito importante a gente se informar e saber como se livrar ou ajudar um amigo, coisa assim.” (THIAGO).

A certeza pela escolha da obra se confirmou em razão de a autora ser brasileira e muito acessível nas redes sociais. Na aula seguinte à escolha do livro, muitos alunos, a maior parte da turma, já haviam se tornado amigos da autora no *Facebook* e/ou já estavam a seguindo no *Instagram*. Além disso, surgiu a possibilidade de contato direto com a autora para discutir, via redes sociais, sobre a sua obra e sobre o tema da depressão. A autora se mostrou interessada e articulou com os alunos a realização de uma videoconferência ou uma “*live*” com a participação de todos os alunos, após a leitura dos dois livros da série. Esses eventos não constituíam passos do processo, inicialmente, mas passaram a ser uma etapa possível.

Com o objetivo de antecipar a aquisição dos exemplares do texto de literatura canônica a ser lido durante a execução do projeto, resolvemos antecipar o quarto passo previsto pela proposta de intervenção didática. Dessa forma, os alunos foram convidados a escolher um entre alguns títulos sugeridos pelo professor: *Resumo de Ana*, de Modesto Carone, *Menina a caminho*, de Raduan Nassar, e *Velas. Por quem?*, de Maria Lúcia Medeiros. Ao fazermos a escolha das obras que compuseram a lista, levamos em consideração alguns aspectos fundamentais para os nossos propósitos: por se tratar de um texto mais elaborado, o que poderia se tornar uma barreira para a adesão da turma e exigir mais tempo e esforço reflexivo por parte do aluno, optamos por sugerir narrativas razoavelmente curtas; a personagem principal necessitava ser feminina para que os alunos pudessem estabelecer o diálogo com a personagem principal da leitura anterior; o enredo deveria girar em torno de conflitos vivenciados pelos adolescentes e jovens, como ocorre em *Uma canção para a Libélula*; o autor deveria ser brasileiro, e a possibilidade de se estabelecer comparações com a série de literatura de massa lida anteriormente.

Apresentada a lista e tendo o professor feito uma pequena apresentação de cada texto, os alunos escolheram, com 30 votos de 35 alunos presentes, *Menina a caminho*, de Raduan Nassar. Entre os motivos citados com mais frequência,

destacam-se: o número de páginas (tamanho da narrativa); o tema das descobertas na adolescência, em especial a questão da sexualidade; a questão da violência familiar. Também selecionamos abaixo alguns trechos das falas dos alunos que justificaram a escolha.

“... porque é a história que todos nós já vivemos. Quer dizer, alguns de nós. Essa coisa de descobrir sobre o sexo e da violência na família é uma coisa que muitos adolescentes já viveram e, assim como no caso da depressão, não sabemos muito bem como agir, como fazer pra lidar, enfim. Acho que a gente vai aprender muito também com essa história” (KLEBER)

“Parece uma história triste, mas que todos nós passamos ou não - eu não passei (risos). Mas, sério, descobrir sobre sexualidade e sobre violência eu acho que é algo que a gente não vai ter como evitar, então vai ser bom ver uma menina passando por isso e ver como ela vai vencer tudo, ela vai vencer, não vai? (risos). Acho que ela vai ficar bem, não vai? [...]. Então, se o livro tem uma linguagem mais difícil, é melhor que ele seja bem pequeno mesmo, se não, a gente vai voltar a achar chato ler (risos)” (LUANA).

“Pelo que eu já pesquisei da história aqui (mostrou o celular), ela trata de duas coisas muito importantes pra gente ficar informado e saber como se comportar na hora: é essas coisas sobre o sexo e essas situações de violência entre pai e mãe[...]. A gente que mora em invasão vê muito isso acontecer por lá, quase todo dia tem isso. Vai ser legal discutir e falar sobre isso, eu acho.” (PAOLA)

Importante destacar, nessas falas, a indicação de que os alunos começam a expressar de modo mais explícito as preferências por narrativas que explorem a sua realidade social e temas de seu interesse. Também é importante identificar o fato de os alunos criarem expectativas no sentido de que as narrativas venham lhes orientar, lhes ensinar ou lhes ajudar a lidar em determinadas situações ou em relação a determinadas questões que caracterizam a etapa da vida por que estão passando: a adolescência. Trata-se de uma demonstração de que, para eles, a literatura tem um viés utilitário. Não se percebe, por exemplo, em suas falas nenhuma alusão ao renome dos autores ou à qualidade ou não da escrita do texto. Em princípio, os alunos escolheram as obras porque, de repente, poderiam lhes servir como uma espécie de manual de autoajuda.

Neste ponto, considerando que o enredo das narrativas foi motivação importante, se não a mais importante, para a escolha dos livros de Juliana Dáglio e do conto de Raduan Nassar, cabe fazer um breve resumo do enredo de cada um dos exemplares que foram lidos em sala de aula. Nesse sentido, iniciemos pelo enredo de *Uma canção para a libélula (parte um e dois)*. O primeiro livro da série escrita pela psicóloga paulista Juliana Dáglio narra a história de Vanessa, uma

talentosa pianista que, ainda criança, compôs uma música para expressar seu fascínio por uma libélula, e, com essa composição, se tornou muito famosa em Londres, para onde foi levada por uma tia com apenas onze anos. Mesmo se tornando uma pianista de sucesso, Vanessa não é totalmente feliz, porque sua alma sombria é atormentada por lembranças do passado, em especial da tragédia que fez sua tia tomar a decisão de lhe levar para Londres. Esses tormentos são presença constante na vida da jovem. A pedido do pai, Vanessa volta ao Brasil e ao seu passado, principalmente à relação complicada com Valéria, sua mãe, que sempre a tratou com desprezo, repugnância e agressividade. Mas, a pior de todas as maldades de Valéria era culpar Vanessa pela morte de Felipe, seu irmão mais novo, o que resultou na ida de Vanessa para Londres. Atormentada pelas maldades que sua mãe lhe faz e diz durante sua estadia no Brasil, Vanessa tenta o suicídio cortando os pulsos, fato que encerra o volume um do livro.

No volume dois de *Uma canção para a Libélula*, Vanessa se recupera dos ferimentos causados pela tentativa de suicídio, mas precisa iniciar um tratamento para depressão. Sua mãe, sentindo-se culpada pela tentativa de suicídio da filha, é internada em uma clínica psiquiátrica e pede para falar com Vanessa. É nessa conversa que a jovem fica sabendo os motivos para sua mãe lhe odiar: ela é fruto de uma traição, causa para o término da carreira promissora de sua mãe como modelo e, ao nascer, tornou-se o alvo de todo o amor que Marcos, o marido de sua mãe, transferiu todo o seu amor. A jovem fica sabendo também que não foi culpada pela morte do irmão e que a mãe lhe havia culpado porque ela sempre procurava transferir para a filha todas as suas culpas. É também nesse volume dois que Vanessa começa um romance com Nathan, com quem tem uma linda filha. Após muitas lutas, descobertas, perdas e vitórias, Vanessa consegue vencer a Vilã Cinzenta, como ela chama a depressão.

Por sua vez, o conto *Menina a caminho*, de Raduan Nassar, narra um conjunto de cenas vivenciadas por uma menina que vinda de casa caminha sem pressa, circula descalça e mal cuidada pelas ruas da cidade, olha e capta vida à sua volta, os diálogos e as relações que se estabelecem entre os diversos personagens da narrativa. No conto, acompanhamos o olhar da menina no seu percurso até a casa para onde sua mãe lhe mandou ir levar um recado. No percurso, as cenas e os diálogos despertam e propiciam descoberta sobre sexualidade e violência: a agressão sofrida por um casal de cães que cruzam na rua e do pai da menina que

espanca a sua mãe quando desconfia de uma possível traição. Narram-se, nesse conto, vidas, por vezes dramáticas, como a da própria menina e a de sua mãe. A menina, diante da brutalidade do mundo e das pessoas, prefere deixar a casa e voltar para a rua, para brincar com as crianças da vizinha da frente e libertar-se, nem que por aqueles instantes de brincadeira, daquela realidade já cruel. É um conto que fotografa o cotidiano de uma menina que tem uma vida repleta de perdas (da ingenuidade, da infância, de expectativas), de violência (sexual e social) e de faltas (de comida, de amor, de zelo).

4.3.4 Círculo de leitura recepcional: uma adoção metodológica da ação

Em sua execução, a proposta foi orientada em conformidade com as sugestões metodológicas apresentadas por Cosson (2017) e Aguiar e Bordini (1988). Do primeiro autor, lançamos mão dos procedimentos relacionados aos círculos de leitura e letramento literário. Por seu turno, das professoras Aguiar e Bordini, adotamos o método de ensino da literatura por elas proposto e nomeado como método recepcional.

Em relação aos círculos de leitura como atividade pedagógica, Cosson (2017, p. 7) propõe quatro passos: aquecimento ou motivação, discussão de texto lido previamente, registro de leitura e compartilhamento de leituras em um debate geral. O primeiro passo, aquecimento ou motivação, está relacionado às atividades anteriores a leitura do texto propriamente dita. Trata-se de uma espécie de atividade prática de preparação para a leitura do texto literário que será lido. O passo da discussão do texto lido consiste na realização de debates e discussões, em pequenos círculos de leitura (pequenos grupos entre 4 e 5 alunos), do texto lido previamente. O terceiro passo consiste no registro das impressões e interpretações da obra lida, feitas pelos componentes dos círculos de leitura. Por fim, o quarto e último passo pressupõe a realização de um debate geral com todos os alunos membros de todos os círculos literários como o objetivo de compartilhar as leituras realizadas em cada um dos círculos (COSSON, 2017, p. 7-8).

A leitura por meio dos círculos de leitura foi uma opção metodológica por nós assumida porque propicia, de um lado, a possibilidade de um compartilhamento entre as experiências de leitura de um determinado livro, o que facilita o contato e a compreensão do texto literário por aqueles que não exercitam socialmente essa

prática, uma vez que cada membro do círculo poderá atuar como facilitador da leitura naquilo que lhe for possível contribuir com o outro em suas dificuldades; por outro lado, a metodologia também propicia um processo de estreitamento dos laços sociais e de reforço de identidades e da solidariedade, numa comunidade leitora de aprendizagem e desenvolvimento pessoal – e humano – de forma coletiva. Nos dizeres de Long (1993), trata-se de uma leitura em grupo que “encoraja novas formas de associação e fomenta novas ideias que são desenvolvidas em diálogo com os outros e com os livros” (LONG, 1993, p. 194 *apud* COSSON, 2017, p. 139).

O método recepcional de trabalho pedagógico com o texto literário proposto por Aguiar & Bordini (1988), por seu turno, funda-se na compressão de que a leitura do texto literário pressupõe o ponto vista do aluno, uma vez que entende a obra literária como “um cruzamento de apreensões que se fizeram e se fazem dela nos vários contextos históricos em que ela ocorreu e no que agora é estudada” (AGUIAR & BORDINI, 1988, p. 81). Dessa forma, não se trata de um esquema de trabalho com o texto literário, como pontuam alguns críticos da metodologia dos círculos de leitura, mas de um método que resulta de uma compreensão da leitura do texto literário como sendo um processo de interação do leitor, sócio e historicamente definido, e o texto, também sócio e historicamente construído, em que atuam importantes circunstâncias do contexto extratextual. Nessa interação, o texto “atua como pauta e tudo o que não diz ou silencia cria vazios que forçam aquele (o leitor) a interferir criadoramente no texto, a dialogar com ele, de igual para igual, num ato de comunicação legítimo” (AGUIAR & BORDINI, 1988, p. 82).

O caráter receptivo do método recepcional, portanto, depende do quão se estabelece e se se estabelece a relação entre o leitor e o texto. Dessa forma, a receptividade ocorre quando da

aproximação entre texto e o leitor, em que toda a historicidade de ambos vem à tona. A possibilidade desse diálogo com a obra dependem, então, do grau de identificação ou do distanciamento do leitor em relação a ela, no que tange às convenções sociais e culturais a que está vinculado e à consciência que delas possui. (AGUIAR & BORDINI, 1988, p. 84)

O método recepcional, enquanto método pedagógico de trabalho com o texto literário, baseia-se, como o próprio nome prediz, em um processo de recepção baseado em cinco etapas: determinação do horizonte de expectativas, atendimento

do horizonte de expectativas, ruptura do horizonte de expectativas, questionamento do horizonte de expectativas e ampliação do horizonte de expectativas.

Segundo Aguiar & Bordini (1988, p. 87), o processo de recepção do texto literário se inicia antes mesmo de o aluno ter contato físico com o texto. Tudo se inicia com a criação por parte do aluno de um horizonte de expectativas em relação ao texto, à leitura e à própria literatura. A primeira etapa do método recepcional é exatamente a *determinação do horizonte de expectativas do aluno*. Nessa etapa, é importante que o professor consiga identificar “os valores prezados pelos alunos, em termos de crenças, modismos, estilos de vida, preferências enquanto a trabalho e lazer, preconceitos de ordem moral ou social e interesses específicos da área de leitura” (AGUIAR & BORDINI, 1988, p. 88). Como já explicitado, importante frisar que essa etapa foi desenvolvida ainda na fase de avaliação diagnóstica, considerando-se aqui a técnica da roda de conversa inicial de caráter diagnóstico, em que se procurou identificar todos os elementos atinentes a essa etapa.

A segunda etapa do método consiste no *atendimento do horizonte de expectativas do aluno*. Nessa etapa, o objetivo é propor textos que satisfaçam as necessidades dos alunos tanto no que diz respeito aos seus interesses de leitura (interesses temáticos, por estruturas textuais e por títulos, por exemplo) quanto em relação a estratégias de ensino, que precisam ser dinâmicas e significativas para eles. Dessa forma, “o professor proporá textos cujos temas e/ou composição sejam muito procurados, ou na própria literatura ou em outros meios de expressão, como a televisão quadrinhos, folclore, espetáculos, etc.” (AGUIAR & BORDINI, 1988, p. 88). A proposição e valorização da escolha e interesse dos alunos por obras que compõem o rol de literatura de massa, a maioria considerada best-seller, vai, pois, ao encontro da proposição dessa segunda etapa.

Em uma terceira etapa, a da *ruptura do horizonte de expectativas*, se caracteriza pela proposição de textos e de estratégias de leitura que “abalem” algumas certezas e costumes dos alunos em relação à leitura literária. Nessa etapa, o aluno é apresentado a textos que apresentem semelhanças com textos lidos anteriormente em algum aspecto (tema, tratamento, estrutura, linguagem), mas que difira em recursos compositivos que, de um lado, exijam desse aluno maior exercício de compreensão e, de outro, que o deixe seguro em razão de aproveitar e evoluir suas experiências de leituras anteriores. Essa terceira etapa é exercitada na

proposta de intervenção no momento da proposição de uma obra oriunda da literatura canônica.

Na etapa do *questionamento do horizonte de expectativas*, o aluno é convidado a comparar, a avaliar e a refletir sobre as leituras realizadas anteriormente, procurando identificar os níveis de dificuldades e de reflexão exigidos por cada uma das leituras que realizou, bem como definir qual das leituras lhe trouxe maior grau de satisfação. Nessa etapa, é importante que os alunos reflitam sobre o próprio comportamento durante as leituras realizadas (estratégias de leitura adotadas, dificuldades enfrentadas, superações, conhecimentos e vivências adquiridos).

Por fim, na quinta e última etapa do método recepcional de Aguiar & Bordini (1988), tem-se a *ampliação do horizonte de expectativas*. Nessa etapa, busca-se refletir sobre as relações entre as leituras e a vida. Trata-se de um dos momentos mais importantes do processo, pois é o momento em que “os alunos tomam consciência das alterações e aquisições obtidas através da experiência com a literatura” (AGUIAR & BORDINI, 1988, p. 90). Como consequência dessa consciência, as expectativas e interesses iniciais são atualizados, as exigências e as capacidades de leitura literária se tornam maiores.

4.3.5 Círculos de leitura e rodas de conversa sobre a leitura de *Uma Canção para a Libélula*

Como dito anteriormente, na realização da etapa de preparação para a leitura de *Uma canção para a libélula – parte um*, a turma foi dividida em quatro grupos, sendo três com nove membros e um com dez membros. Cada componente recebeu, semanalmente, uma cópia³ de parte de cada um dos dois livros da série até que fosse feita a leitura completa de cada um. A ideia inicial e apresentada à turma era que cada livro fosse dividido em duas partes. Assim, as leituras e as respectivas rodas de conversa sobre a leitura dos dois livros da série seriam realizadas em 6 semanas, sendo 4 para a realização dos círculos de leitura de cada uma das partes

³ Importante esclarecer, a esse respeito, que o professor entrou em contato por meio das redes sociais com a autora do livro, solicitando autorização para fazer as cópias do livro - partes 1 e 2 - com fins acadêmicos e pedagógicos, obtendo, assim, a devida autorização.

dos dois volumes e 2 para a realização das rodas de conversas, uma para cada livro lido, compreendendo os meses de maio e junho de 2018.

O professor, então, distribuiu as cópias da primeira parte do primeiro livro (*Uma canção para a libélula – parte um,*) para cada uma das equipes. A leitura inicial foi feita em sala de aula pelo professor, com as equipes já organizadas em círculos. Foi solicitado aos alunos que, no decorrer da leitura, fossem marcando os trechos que lhes chamassem mais atenção e, se possível, fizessem anotações. Durante a leitura, o professor fazia pequenas pausas e sugeria que os alunos fizessem a marcação de alguns trechos e, em alguns casos, pequenas anotações na lateral da página. O objetivo era que os alunos fossem se acostumando e exercitando essa prática, que seria solicitada deles durante as leituras e os debates nas rodas de leitura.

O professor leu mais uma vez a apresentação da autora, depois o prólogo e uma parte do primeiro capítulo. Em um dado momento, a leitura foi interrompida e o professor solicitou que os alunos desfizessem os círculos de leitura e se organizassem em um círculo único. Já organizados como solicitado, os alunos foram convidados a falar um pouco sobre suas primeiras impressões do livro. Notando que a turma reagiu silenciosamente ao comando, o professor resolveu, então, lançar uma pergunta motivadora: **“Alguns de vocês disseram que estavam com uma ótima expectativa pela leitura do livro. A leitura dessas páginas iniciais está confirmando essas expectativas ou está fazendo vocês pensarem que, de repente, o livro não era o que vocês estavam esperando?”**.

Após a questão motivadora, alguns poucos alunos se arriscaram a falar, uns apresentando opiniões mais positivas em relação às respostas as suas expectativas, outros mais inclinados a uma opinião contrária às respostas do primeiro grupo. Algumas falas mais significativas expressas nesse momento estão transcritas abaixo:

“Professor, eu já comecei a amar o livro. Primeiro que a Juliana, já tô até íntima dela (risos), usa linguagem que a gente entende... Ela escreve umas coisa ali no começo como uma poesia, não sei... Mas, depois ela escreve bem fácil de compreender. Mas, não é um fácil assim como uma revista em quadrinhos não, ela escreve muito bem. Eu já ameii!” (MÔNICA)

“O senhor já tinha lido umas partes (apresentação da autora), mas agora que vi uma coisa... a escritora fala com o leitor, né? É como se ela tivesse conversando com a gente. Ela pede pra gente não desistir e continuar lendo. Ela avisa que a gente vai sentir coisas não muito boa durante a

história... Eu acho isso bom, eu acho... porque a gente fica meio que... mais interessado na leitura, mais preparado pro que vai acontecer na história... a gente se sente mais valorizado, sei lá” (EMILLY).

“Eu só queria falar que tem uma outra metáfora que me chamou a atenção também. Foi que a escritora chama a morte de... Vilã Cinzenta. E ela coloca essa Vilã Cinzenta como se fosse uma personagem. Aí, eu lembrei do livro *A menina que roubava livros*, onde a morte é uma personagem também... E participa muito da história... Eu achei isso bem curioso... bem legal!” (LETÍCIA)

“Professor, eu achei legal essa coisa dela falar sobre vida e morte... que a gente só valoriza a vida quando pensa na morte e que... talvez para algumas pessoas começam a ver a vida com um... como é que ela diz?... Fardo... É isso! Eu acho que é aí que ela começa a falar de quem tem depressão, porque normalmente quem tem depressão pensa que morrer é melhor que viver, porque sofre muito e não consegue ajuda... Eu tive uma amiga que sofria de depressão e ela dizia que pra ela viver era sofrer. Ela não tinha... essa coisa de ter uma razão pra viver. Ela achava que só morrendo ela ficaria feliz, ou deixaria de ser triste...” (FABIANA)

“Eu gostei também da linguagem... Não entendi muito essa coisa do encontro da menina com a Libélula, achei uma linguagem meio confusa, mas acho que esse é o barato do início do livro... Ela diz que essa metáfora (o aluno faz gestos de aspas para destacar essa palavra) da Libélula só vai ser revelada depois, aí já cria uma curiosidade de saber por que esse bicho é importante na história... É inseto, né? (risos)... Bem, já tenho uma curiosidade pra motivar a minha leitura, como diz o senhor (risos)”. (GABRIEL)

“Bem, professor, assim... achei esse primeiro momento... essa primeira leitura meio chata, pra falar a verdade. Esse negócio da menina encontrar a libélula e fazer uma música pra ela, as duas ficarem se olhando e o azul do lago e o reflexo do sol... Achei meio, meio... meio sem graça, meloso e tal... Isso é tudo muito chato, olha. Mas, eu acho que o livro vai melhorar porque depois dessa *melosisse* toda ela começou a contar a história e parece que vai melhorar... É a minha opinião!” (GUSTAVO)

Ao final da roda de conversa em que se deu a leitura inicial do livro *Uma canção para a libélula – parte um*, duas alunas procuraram o professor para compartilhar uma preocupação. Segundo as alunas, uma colega de classe tinha histórico de depressão e já havia confessado para elas sobre ideias suicidas. Elas estavam, por isso, preocupadas de a leitura do livro de Juliana Daglio prejudicar, de algum modo, a colega. Elas mesmas confessaram ter feito uma pesquisa prévia do livro e terem ficado bastante impressionadas com a narrativa e com a repercussão que a leitura da obra teve entre seus leitores.

O professor, entendendo a importância dos relatos e julgando a pertinência da preocupação das alunas, procurou um dos coordenadores da escola, que tem formação em psicologia, para buscar orientações de como deveria agir diante da situação. O coordenador sugeriu que, antes de darmos continuidade à leitura, seria

interessante a realização de uma conversa de orientação com a turma sobre o tema da depressão e se propôs a realizar a ação, que, a propósito, foi inserida no plano de ação da escola dado reconhecimento de sua importância. Na aula seguinte, o coordenador realizou, então, uma palestra de orientação sobre causas, sintomas e meios para o enfrentamento da doença. Durante a conversa, os alunos puderam esclarecer pontos polêmicos, aprenderam algumas formas de reconhecer sintomas e se informaram como e para quem pedir ou orientar alguém a pedir ajuda.

A adesão à proposta do coordenador se deu porque julgamos que, de fato, havia a necessidade de preparar os alunos, pré-adolescentes e adolescentes, para a leitura do livro, uma vez que o mesmo tinha como tema norteador um assunto muito complexo e delicado, especialmente para a faixa-etária da turma. Tornou-se, de fato, uma preocupação tocar em questões delicadas, mexer em feridas para cujas dores nós não tivéssemos preparo suficiente para sugerir um remédio, um conforto.

Depois dessa roda de conversa de orientação, no decorrer das semanas seguintes, durante os encontros na biblioteca ou na sala de aula, as equipes foram organizadas em formato de círculo para que pudessem fazer a leitura coletiva e compartilhada no grupo dos dois livros da série *Uma canção para a Libélula*. Em cada círculo, respeitando a metodologia adotada pelos membros da equipe, foram realizadas, sob a orientação do professor, as seguintes atividades: apresentação do enredo da obra, com a participação de todos os membros da equipe; leitura de trechos da obra, especialmente aqueles que mais tocaram cada um dos alunos; discussão sobre cada um dos personagens da obra, pautando a análise sempre em trechos da narrativa; estabelecimento de relações entre os fatos narrados e fatos vividos na experiência pessoal de cada aluno; avaliação da linguagem do texto e o modo como o enredo e o tema da depressão são tratados pela autora.

Importante destacar, neste ponto, que entre os círculos de leitura da parte um e da parte dois da série, alguns alunos, mesmo tendo sido orientados que só fariam a exposição de suas impressões sobre a narrativa ao final das leituras dos dois livros, pediram para antecipar algumas falas porque precisavam externar alguns sentimentos, angústias, que a leitura da parte um lhes havia causado. O professor permitiu que esses alunos falassem mais sobre esses sentimentos. As falas mais significativas de dois desses alunos estão transcritas abaixo.

“Professor, estou decepcionada com esse primeiro livro. Eu fiquei torcendo direto pra Vanessa conseguir superar a depressão e passar a ter uma vida normal... Aí, ela se mata? Quando eu li esse final eu fiquei muito mal. Nem dormi direito... Chorei muito... É verdade! Porque eu acho que ela deveria conseguir vencer... Eu lembrei de um amigo meu que tinha depressão e também se matou... com um tiro na cabeça. Foi muito triste. Aí, eu esperei que a Vanessa se salvasse e... Aí, professor!” (AMANDA)

“Cara, eu li esse livro e já achei o melhor livro que já li até hoje. Mas, também fiquei malzão, professor. Eu acho que esses livros devem incentivar as pessoas que tem depressão a procurar ajuda e a não cometer suicídio. Mas, ele descreve a morte como sendo uma coisa boa, pra se livrar da tristeza... A Vanessa vai falando na hora de morrer que a morte tá sendo bom pra ela... Eu acho que isso meio perigoso pra quem tem depressão ler esse livro”. (THIAGO)

Após as falas, que foram feitas em particular para o professor, ele resolveu compartilhar a situação com a turma e relembrou que, no momento da escolha da série *Uma canção para a Libélula*, ele comentou que, para evitar consequências negativas da leitura dos livros da série, havia a necessidade de se ler os dois livros. Isso porque, em *Uma canção para a Libélula – Parte um*, Juliana Dáglio descreve os sintomas da depressão e o universo de sofrimento, dor e pessimismo de quem tem a doença. A autora, que também é psicóloga, faz de sua personagem Vanessa uma porta-voz dos sentimentos descritos por seus pacientes. Somente no segundo livro da série é que a autora vai discutir sobre formas de se procurar ajuda e de superação. O professor encerrou seu comentário dizendo:

“Não posso falar mais porque vocês ainda irão ler o segundo livro... Vai ser spoiler (rsrsrs). Então, deem uma chance para autora e para o livro, para a história, para a narrativa. Leiam o segundo livro, só então vocês poderão julgar a narrativa sendo justos. Eu tenho certeza que vocês ficaram com muitas perguntas ao final da leitura desse primeiro livro, não é? Então, quando isso acontece numa série, no geral, as perguntas são respondidas no próximo livro. Portanto, fiquem calmos. Acalmem os seus corações. Leiam o segundo livro e depois a gente volta a conversar, tá bom? Vocês vão ver que a narrativa pode tomar outro caminho, tá bom? Só uma orientação de consolo (risos): na literatura, nem tudo que parece ser de fato é. Aliás, no geral, quase tudo não é como parece. Então, vamos à leitura do segundo livro?” (PROFESSOR-PESQUISADOR)

Em razão dessa ocorrência, a turma pediu para que professor entregasse as cópias do segundo livro da série na íntegra, sem a divisão que caracterizou a leitura do primeiro livro, e desse um prazo de quinze dias para finalizar a leitura. Segundo os alunos, o pedido se devia à curiosidade e à necessidade de ter as respostas a perguntas que a leitura do primeiro livro deixou em aberto. O professor acatou o pedido da turma, mas condicionou a entrega da cópia do segundo livro na íntegra à

realização dos círculos de leitura em sala de aula e na biblioteca antes da realização da roda de conversa de exposição das equipes. A turma aceitou e, vencido o prazo estabelecido, as equipes realizaram os círculos de leitura nos moldes do processo que se deu na leitura do primeiro livro.

Na aula seguinte, na mesma semana, as equipes iniciaram a organização para expor a leitura que fizeram da obra para as demais equipes em uma roda de conversa com toda a turma, a partir de pontos previamente selecionados durante as discussões em grupo. O professor apresentou previamente um roteiro de exposição para que a atividade tivesse o mínimo de organização metodológica, mas ficaram os alunos livres para apresentar sugestões de exposição que melhor lhes conviesse, ou que melhor se adequassem à leitura que realizaram.

Segundo o roteiro apresentado pelo professor, cada equipe deveria indicar dois alunos para fazerem uma exposição mais geral das impressões da equipe sobre a leitura, considerando os aspectos: a) Resumo do enredo da série, com indicação dos fatos mais significativos; b) Caracterização dos personagens da narrativa; c) Avaliação do modo como a questão da depressão é tratada pela autora; d) Apresentação e leitura de trechos marcantes da obra; e) Avaliação da linguagem da narrativa; f) Impressões gerais sobre a obra, informando se os membros da equipe indicariam a leitura dos livros para amigos e parentes.

O professor explicou que a sequência proposta por aquele roteiro era apenas para orientar a exposição das equipes, que poderiam seguir outra sequência, apenas tendo o cuidado de evitar, o quanto possível, fugir dos aspectos de análise sugeridos. Também ficou esclarecido que, após a exposição dos dois oradores de cada equipe, os demais membros da equipe e das outras equipes poderiam comentar algum aspecto cujo conteúdo da exposição viesse suscitar.

O professor também explicou que não se tratava de um seminário, nem tão pouco de uma apresentação avaliativa, e que a exposição deveria ser o mais espontânea possível. Os oradores e os demais membros das equipes poderiam, inclusive, permanecer na roda e sentados no momento de suas falas, sem a necessidade de se levantarem ou da utilização de slides ou coisa do gênero para fazer a exposição. Importante considerar, por fim, que em todos os momentos dessa etapa o professor assumiu a função de mediador, orientando e esclarecendo as falas, quando necessário.

Para a realização das rodas de conversa, foram usadas quatro das seis aulas semanais que o professor tem na turma. Foram duas rodas de conversa, em dias distintos, cada uma com a duração de 90 minutos (duas aulas). Em cada uma delas, duas equipes fizeram a sua exposição.

No Quadro 2, transcrevemos as falas mais significativas durante as rodas de conversa em que se deram as exposições das equipes, considerando os aspectos que sugerimos no roteiro de exposição.

Quadro 2 – Falas mais significativas – exposição da leitura de *Uma canção para a Libélula*.

Aspectos de análise propostos	Falas mais significativas
a) Resumo do enredo da série, com indicação dos fatos mais significativos;	<p>“Eu acho que livro é uma história de uma garota, a Vanessa, dividida em duas partes: na primeira parte, é contada a fase de dor, de sofrimento, de ressentimentos, de ódio da mãe em relação à filha, do mundo sombrio da depressão. Acho que a morte do irmão da Vanessa, a mãe quebrando os dedos da menina com a tampa do piano e a tentativa do suicídio dela, da Vanessa. Na segunda parte, a gente vê uma história de superação, de recomeços, de renovação, de esperança. A Vanessa descobre o amor... Eu <i>shipei</i> muito ela e o Nathan (risos)... A Vanessa reconhece que tem a doença, ela se reconhece, descobre pelo que ela quer lutar... O amor do Nathan, por exemplo... e vai procurar ajuda, conversar com as pessoas que amam ela sobre o assunto e o tratamento médico... tudinho... Ah, também tem perdão, inclusive o perdão pra si próprio e, outra coisa, todas as perguntas que foram deixadas no primeiro volume foram respondidas e aprofundadas no segundo livro, o que o tornou bem mais explicativo e detalhado a história.... Bem, resumindo a história é isso”. (TEREZA)</p>
b) Caracterização dos personagens da narrativa;	<p>“Achei a Vanessa muito chata, cheia de mimimi e muito egoísta também. Só quer saber dos sentimentos dela, das dores dela... Não tá nem aí pros sentimentos dos outros”. (EMILLY)</p> <p>“No início eu tive muita raiva da Valéria. Como pode uma mãe odiar tanto a própria filha? Tinha hora que eu queria bater na cara dela (rsrsrs). Só que no segundo livro eu fui entender que ela não era má. Ela era meio louca, meio doente... e também já tinha sofrido muito... Tive até pena dela... O erro dela foi colocar a culpa d tudo na filha dela e maltratar pra caramba a menina”. (ANA)</p> <p>“O Marcos, pai dela, foi um medroso... tinha medo da mulher louca dele, a mãe da Vanessa. Como é que ele pode deixar levarem a menina ainda criança pra longe deles? Era só dá uma prensa na Valéria... Mas, no último livro ele enfrentou ela e fez ela contar toda a verdade pra filha, que nem era dele. Ele mudou de personalidade no decorrer da narrativa, professor (risos)⁴”. (SOFIA)</p> <p>“Vanessa teve um passado doloroso e sombrio o que levou ela a dor, isolamento, a culpa e tristeza.” (MANOELA)</p>

⁴ Neste caso, a aluna fez referência a um dos conteúdos que havia sido trabalhado com a turma sobre elementos da narrativa, a classificação de personagens, no caso, o personagem redondo.

	<p>“Uma personagem que eu achei interessante foi a Valéria... porque todo mundo ficou com raiva dela, mas ninguém sabe o que é ter uma vida totalmente mudada por causa de uma gravidez que não quer... A gente é assim mesmo... julga muito, sem saber das coisas.” (ROSA)</p> <p>“No final, acho que todo mundo é um pouco mal e pouco bom. Ninguém é totalmente bom ou totalmente mal... Acho que a Juliana só quis dizer que existem pessoas como a Vanessa e o Marcos, mas também tem pessoas confusas como a Valéria, me entendem?” (SOFIA)</p>
<p>c) Avaliação do modo como a questão da depressão é tratada pela autora;</p>	<p>“Essa escritora é muito boa porque parece que ela fala como se conhecesse a gente. Quer dizer, que conhece quem tem depressão por qualquer motivo. Ela explicou muito bem o que a gente sente. Quer dizer, o que uma pessoa que tem depressão sente... Agora a gente vai pensar melhor quando fizer brincadeira com quem tem essa doença”. (PAULO)</p> <p>“Acho que a autora trabalhou muito bem sobre a depressão... E... e me ajudou muito... É que já tive problema de depressão por causa do meu jeito... porque eu sou diferente... Ah, vocês sabem... porque eu não gosto de homem, mas não quero falar muito sobre isso... Eu senti muitas dessas dores da Vanessa já também” (LETÍCIA)</p> <p>“Acho que nós conhecemos através desse livro como é doloroso, não só para quem está passando, mas para os familiares também ver alguém cair e não conseguir se levantar da depressão, foi algo que doeu em mim nessa história, principalmente no primeiro livro. Não uma dor assim qualquer, mas como se fosse uma dor... como se tu dissesse ‘Eu já passei por isso, eu já senti isso’. O livro te ensina a ter aquele negócio que o senhor falou, professor... Isso! Empatia. O livro faz a gente sentir empatia por pessoas que sofrem com depressão”. (ANA)</p> <p>“Uma das atitudes que é mostrada é a não-aceitação de ter um problema, uma doença, e negar que está passando por algo, o que é algo bastante comum. Eu digo por mim que só aceitei a minha situação muitos anos depois e parece que as pessoas achavam que eu queria viver toda a minha dor sem ter ajuda. ‘Mas é algo fácil’, as pessoas dizem, mas você sabe que não é.” (ROSA)</p> <p>“Às vezes, eu me sentia mal por ver das outras pessoas olhares de pena, te julgando e dando risadinhas... isso é uma das piores coisas, a pessoa se sente fraca e sem forças e não consegue sair da situação. E isso a escritora mostra com a história da Vanessa”. (ELIANE)</p>
<p>d) Apresentação e leitura de trechos marcantes da obra;</p>	<p>“Enquanto a música escapava pelos meus dedos, uma compreensão absorta tomou conta de mim, inundando minha alma e me fazendo sentir que estava prestes a alçar um voo: eu sempre quis, desde aquele momento, ser como ela. Eu queria ser uma LIBÉLULA.”</p> <p>“Sempre há um quê de poesia na natureza, se você olhar bem e se quiser mesmo ver. Tudo foi arquitetado para conter as respostas que precisamos; as paisagens, os gramados, os casebres no meio de longos pastos... Tudo.”</p> <p>“A depressão é mais ingrata do que a morte. A morte é um final e a depressão é um continuum. A morte traz descanso ao que morre e dor aos que ficam, mas a depressão causa dor a todos, destrói tudo</p>

	<p>que é vida dentro de seu anfitrião, só que ela o deixa acordado para sentir cada parte dessa tortura.”</p> <p>“Não havia nada no meu futuro, eu era o peso para aqueles ao meu redor. Então para que viver?”</p> <p>"Aquela presença era minha velha conhecida. Eu observava as pessoas felizes enquanto ela me observava. As princesas dos livros cor-de-rosa eram assombradas pela bruxa má, rainha má, ou madrasta má. Eu tinha uma mãe má, mas ela não era minha vilã como aquelas dos livros. Era como se a vilã fosse a presença cinza, era ela quem fazia tudo acontecer... Minha vilã cinzenta."</p> <p>"Meus gritos eram mais altos e mais fortes do que eu poderia controlar. Vinha de dentro de minha alma, de uma profundidade que eu nunca pude acessar, mas que estava emergindo com tamanha força que não havia mais como parar."</p> <p>“Eu era feliz quando estava com minha música. O restante do tempo eu não sabia.”</p> <p>"As pessoas ficam impressionadas com os melhores. Mas elas não sabem: eles são loucos; cheio de cicatrizes. Eles caem, até o nada. "</p> <p>"- Ela está doente?! É tudo culpa dela. Sou eu que estou doente. - Querida, o médico nos disse que ela está com estresse pós-traumático, nós precisamos ajudá-la. - Estresse pós-traumático? Todos nós passamos por um trauma, porque só essa inútil tem que ficar assim?"</p> <p>"A única coisa que eu consegui fazer era tocar piano, e era isso que eu fazia quase o tempo todo. Então, desci as escadas para me afastar daquelas vozes, ainda em silêncio, sem chorar, sem mudar minha expressão, morta em vida. Toquei minhas músicas como se não existisse mais nada no mundo, como se estivesse em outra dimensão, longe daquela mulher que tanto me desprezava."</p>
<p>d) Avaliação da linguagem da narrativa;</p>	<p>“A escritora escreve muito bem. Não é difícil entender o que ela escreve. Parece que ela escreve pra adolescente mesmo porque ela usa palavras simples e que a gente conhece...”. (BRUNO)</p> <p>“Mano, essa escritora é muito boa. Ela escreveu de uma forma que faz a gente ficar com curiosidade e continuar lendo. Ela surpreende a gente toda hora. Quando tudo vai se resolver ela dá uma reviravolta. Mano, ela fez a gente acreditar que a Vanessa tinha se matado. Depois a gente jurou que o Nathan tinha morrido... E era tudo enganação. Esse livro é muito bom, olha”. (FÁBIO)</p> <p>“A linguagem era muito real... Quer dizer a Juliana escreve como se você tivesse lá. Tem livro que não faz isso porque é muito difícil de entender. Nesse não, a linguagem te envolve na história... Eu senti cada frustração, cada resposta que ela recebia da mãe louca dela, cada tentativa de acreditar que ela não era louca, mas depois a certeza de que ela talvez fosse, enfim tudo. Eu queria dizer e gritar: 'Vanessa, eu senti sua dor e ela se transformou na minha!' Simplesmente amei esse livro com todas as minhas forças”. (CATARINA)</p>

	<p>“Uma coisa legal nesses livros é que a autora consegue passar emoção não só com o narrador, quer dizer, a narradora... Era a Vanessa, né? Enfim, a escritora passa emoção também por meio dos diálogos. Eu já li muitos livros que os diálogos não dizem, não acrescentam nada. Mas, nesse livro, os diálogos dizem muita coisa, são repletos de emoção... Essa conversa entre a Vanessa e a Valéria no livro dois... O que é isso? É uma conversa carregada de sentimentos... Ela nos faz entrar ainda mais na história e entender o que se passa no coração e na cabeça dos personagens... Eu amei os diálogos...”. (PAULO)</p> <p>“Professor, não gosto muito de livros escritos em primeira pessoa. Esse livro é escrito... (é, isso aí, narrado) quase 100% pela primeira pessoa, ou Vanessa ou Valéria. Esse tipo de livro não é bom, no meu ponto de vista, porque fala só um dos lados, apresenta apenas um ponto de vista. Aí, a gente fica com pena da Vanessa, mas a gente nem sabe se foi daquele jeitinho mesmo que aconteceu porque só ela que tá falando... Se bem que a mãe dela confirma tudo depois, mas o que eu queria dizer é que esse tipo de livro em primeira pessoa é de se desconfiar... No caso desse um aqui, talvez nem tanto, mas geralmente eu não gosto não”. (GUSTAVO)</p>
<p>e) Impressões gerais sobre a obra, informando se os membros da equipe indicariam a leitura dos livros para amigos e parentes;</p>	<p>“Pra mim os dois livros são o relato doloroso e triste sobre a dor causada pela depressão.... A Vanessa passa por diversas dores, uma porção de emoções. E ler o livro era como se a gente tivesse na pele da Vanessa. E isso doía... Eu ficava pensando quantas pessoas passam por isso e não tem o apoio de nenhum familiar ou amigo como ela teve pra superar tudo. Eu indicaria mesmo esse livro... Eu acho que vou ler umas três vezes de novo (risos)”. (FABIANA)</p> <p>“Cara, foi simplesmente o melhor livro que eu já li. Parece essas novelas, esses filmes suspense que tu fica vidrado pra ver a história ir sendo contada e te surpreendendo e tal... Cara, mas o livro é melhor porque tu vai pra dentro da história, tu torce, tu fica com raiva, tu sente a dor e alegria dos personagens... Cara, é um livro muito louco. Eu vou indicar pra quem eu puder esse livro porque ele é muito louco!” (AUGUSTO)</p> <p>“... eu não sei ainda o que sentir por esse livro. Foram tantas emoções... Me reconheci na história várias vezes... Me envolvi tanto na leitura que eu não sabia mais se a dor era minha ou da Vanessa (risos).” (TEREZA)</p> <p>“Eu não gostei desse livro não... Acho que quem tem depressão vai ficar ainda mais confuso e triste lendo esse livro... Quer dizer eu acho que se a pessoa não tiver problema com depressão, pode até gostar, mas se tiver não é bom ler ele não”. (PAULA)</p>

Fonte: Ferreira Filho, 2019.

É importante informar que em relação ao critério “d”, Apresentação e leitura de trechos marcantes da obra, os dois trechos mais citados foram o evento da tentativa de suicídio da personagem Vanessa, no primeiro livro, e o diálogo entre Vanessa e sua mãe, Valéria, no segundo livro. Para os alunos, a justificativa para a indicação do primeiro trecho como marcante foi o fato de descrever o momento mais

emocionante da narrativa. Já para o segundo trecho a justificativa foi a de que foi nesse diálogo entre Vanessa e Valéria que muitas perguntas e dúvidas deixadas sem solução no primeiro livro são respondidas e solucionadas. Como se trata de trechos muito longos, optamos por apresentá-los nos anexos desta dissertação.

Ainda durante a roda de conversa, dois alunos, Paulo e Rosa, pediram para ler um texto que haviam produzido. A primeira a fazer a leitura de seu texto foi Rosa. Importante destacar que a aluna leu o texto emocionada e que, por várias vezes, parou a leitura e chorou. Nesses momentos, nos aproximávamos e dizíamos a ela que não precisaria continuar lendo se isso estivesse lhe afetando. Ela respondia sempre: “Sim, eu preciso sim”. O texto de Rosa segue transcrito, abaixo, na íntegra e o original consta nos anexos.

“Uma canção para a Libélula.

Definitivamente não foi fácil para mim ler esse livro. Todo mundo aqui sabe porque.

Quando o professor falou sobre o livro eu fiquei muito empogada e com medo ao mesmo tempo.

Eu queria muito conhecer a história da Vanessa e como ela ia superar tudo. Coisa que eu ainda não conseguir. Mas eu tinha medo de piorar e fica mal de novo. Nem contei pra minha tia do livro porque ela não ia deixar eu ler. Todo mundo tem medo de mim, de eu piorar lá em casa.

Quando eu comecei a ler a história da Vanessa eu logo me identifiquei com ela, porque eu também tive uma Valéria na minha vida. Minha mãe.

Ela era muito bonita também. Mas teve uma filha estranha, feia. Eu.

E isso era o que ela dizia todo tempo pra mim, que eu era estranha e feia.

Ela não me quis e me deu pra minha tia me criar quando eu tinha uns quatro ano. Eu nunca tive pai. Ela minha mãe não liga, nem no meu aniversário pra mim. Não fala comigo, só com a minha tia. Uma dia eu ouvi a titia dizendo pra ela ‘Pára com isso mulher. Louca é tu. Feia é tu com essa tua ignorância. Ela é linda e não merece essa mãe disnaturada’. Pois é não precisava dizer nada porque eu sabia que ela continuava me achando estranha, de louca e de feia.

Pra falar a verdade ela nunca me bateu ou me agrediu fisicamente, mas me espancou e destruiu por dentro com palavras. Não dá pra falar a dor que a palavra pode causar numa pessoa. A gente tem que ter muito cuidado quando fala as coisas pras pessoas.

Por isso toda vez que a Vanessa sentia dor, toda vez que ela chorava, toda vez que ela sofria eu sofria, eu sentia dor também e eu chorava muito também. Só que dessa vez agora era diferente. Eu sabia que ela ia vencer tudo aquilo e ia ficar bem. E eu ia ficar bem também junto com ela. Era o que eu achava.

Mas aí ela morreu. Cometeu suicídio. Foi isso que eu achei no final do primeiro livro.

Isso me destruiu de novo por dentro.

Eu pensei, será que isso não tem saída. Será que não tem jeito. Será que essa doença não tem cura.

Mas aí, o professor disse que agente precisava ler o segundo livro pra entende melhor o resto da história e não ficar com o coração apertado. Eu faltei na escola por dois dias, mas eu li o segundo livro todinho. Foi a minha salvação.

Eu vi a trejédia que terminou o primeiro livro se transformar em esperança. O amor do Nathan, o pedido de perdão da mãe dela, a filha. A Vanessa agora tinha motivos pra querer continuar viva. Sim, ela não tinha morrido.

Também tenho uma grande tristeza, uma grande mágoa dentro de mim. Eu também tenho que fazer tratamento todos os meses. Eu também quero acabar com tudo de vez em quando. Morrer talvez seja parece a forma mais fácil de se livrar de tudo isso.

Mas a Vanessa me mostrou que essa doença pode ser vencida sim. É só ter motivo pra lutar. Ela lutou pelo Nathan e pela filha. Bem, talvez esse seja meu problema. Eu, as vezes penso que não tenho motivos.

Só que a Vanessa me ensinou que agente tem que olhar pro lado e tentar vê as pessoas que amam agente de verdade. E tem muita gente. Eu tenho meu tio, minha tia, minha prima, meus amigos, só alguns. Por isso esse livro me salvou.

Doeu muito ler ele. Foi muito intenso cada página. E também foi tenso. Mas, no final valeu apena. Não é um livro pra todo mundo que tem a depressão. Esse livro pode ser um gatilho, como diz o professor, de dor pra algumas pessoas. Mas para mim foi salvação e esperança que posso vencer essa doença.

É o tipo de livro que é necessário para o mundo. Eu me apaixonei por esse livro e vou levar ele pra minha vida toda.

Obrigada, professor por me dar a oportunidade de ler esse livro.” (ROSA)

Cabe lembrar que Rosa era a aluna com quem as alunas que nos procuraram e que ensejaram a realização de uma roda de conversa sobre depressão estavam preocupadas. Ela é uma das alunas acompanhada pela Sala de Apoio Especializado da escola. Depois de Rosa, foi a vez de Paulo fazer a leitura de seu texto, cuja transcrição segue abaixo e o original conta nos anexos.

“Sobre o livro ‘Uma canção para libélula’

Às vezes, a gente escuta ou lê histórias que parecem muito com as nossas. É como se o escritor invadissem a nossa intimidade e a nossa mente e narrasse nossas experiências, claro com nomes de personagens que não são você, lugares e datas alterados do da verdade. Como o professor e um dos personagens do livro disse, é como se a gente ficasse na frente de um espelho e visse ali o reflexo de nossa alma e mente. Em muitos momentos, "uma canção para libélula" foi um espelho para mim.

A forma como a Juliana fala sobre depressão, ansiedade, falta de amor e carinho na infância, baixa autoestima, dificuldade de fazer amigos, culpa, pensamento suicida, tudo isso foi muito bom pra gente aprender sobre depressão.

Eu acho que a história de Vanessa é de uma sobrevivente. Alguém que foi no fundo do poço, mas aceitou sua condição e enfrentou com coragem e vontade de vencer.

Mas, ela é humana. Sofri com Vanessa mas também senti raiva dela quando ela tomava algumas decisões e tinha alguns pensamentos e me alegrei com suas vitórias, por menores que fosse.

Ler "uma canção para libélula" não foi uma tarefa fácil por mais que eu tivesse com muita curiosidade para saber o desfecho da história. Toda hora eu fazia algumas pausas para conseguir digerir todas as informações e sentimentos. Quase soltei lágrimas de dor, de alívio e de medo.

Queria que todos pudessem ler essa história e compreender, mesmo que um pouco, como é conviver com essa doença. Queria que as pessoas entendessem como é possuir tantas dores, culpas, medos e angústias

dentro de si que chega a doer fisicamente. Mas também que existe como sair disso tudo e ser feliz. Por isso, vou indicar esse livro pros meus amigos mais chegados.” (PAULO)

Após a leitura feita pelos alunos, o professor finalizou a aula chamando a atenção e reforçando para a turma algumas questões importantes sobre essa primeira etapa de execução da proposta: a) o envolvimento da maioria da turma durante a realização das atividades, o que foi destacado e parabenizado; b) a possibilidade, percebida e exercitada pelos alunos, de se estabelecer relações entre a narrativa e a sua experiência pessoal; c) o reconhecimento, expresso nas falas dos alunos, de que a literatura tem o poder de humanizar; d) a tomada de ciência de que a leitura de textos literários pode ser uma experiência prazerosa e significativa, principalmente por essa capacidade de manifestar no leitor a sua humanidade. Interessante destacar que a turma, em consenso, concordou e corroborou com essa fala, reafirmando-a em todos os seus aspectos.

4.3.6 Círculos de leitura e rodas de conversa sobre a leitura de *Menina a caminho*

A presente subseção trata da descrição das atividades relativas à leitura do conto *Menina a caminho*, de Raduan Nassar. Entretanto, cabe apresentar o contexto que antecedeu a realização dessa etapa da proposta de intervenção. Depois da realização dos círculos de leitura e rodas de conversa sobre *Uma canção para a Libélula* (parte um e dois), escola entrou em período de avaliação e, posteriormente, na fase de pesquisas, ensaios e preparação para a realização do festival folclórico da escola. O semestre escolar foi, então, finalizado e a etapa de leituras de *Menina a caminho* foi adiada para o segundo semestre. Como a escola estava passando por reformas, as obras atrasaram o reinício das aulas, o que só ocorreu em setembro, mas ainda no período de aulas e provas de recuperação paralela. Além disso, a turma em que a proposta de intervenção foi implementada precisou participar de oficinas preparatórias para a realização da prova do Sistema Paraense de Avaliação Educacional – Sispae.

Todas essas ocorrências acabaram por interferir significativamente na retomada e na continuidade das atividades da proposta de intervenção da pesquisa, o que só ocorreu no início de novembro. Na aula de retomada da proposta de intervenção, em razão de terem passados quatro meses da última roda de conversa, o julgou ser necessário retomar com a leitura de um breve relatório das atividades realizadas no primeiro semestre, inclusive com a leitura de trechos das falas dos alunos e dos livros lidos, e dos aspectos avaliativos que ele descreveu no último

encontro. No dia seguinte, o professor iniciou a aula procurando, de forma objetiva e simplificada, estabelecer com os alunos uma distinção entre literatura de massa e literatura canônica. O professor pontuou questões distintivas como linguagem, esquema da narrativa, objetivos da produção, avaliação da crítica literária, mercado editorial, sucesso entre leitores e alguns aspectos de estética. Os alunos conseguiram facilmente reconhecer os dois livros lidos anteriormente como exemplares de obras da literatura de massa.

O professor apresentou alguns aspectos biobibliográficos do autor da próxima leitura, Raduan Nassar, e antecipou que se trata de um texto representativo da literatura canônica brasileira. Aproveitou-se para justificar para a turma o porquê da escolha de um conto para essa etapa a partir de aspectos que eles informaram na primeira roda de conversa (durante a avaliação diagnóstica) para não gostarem de ler alguns livros, entre os quais se destacou a dificuldade de compreensão da linguagem e a extensão (número de páginas) desses livros. Daí porque a escolha de um texto mais curto e com uma linguagem não tão complexa a ponto de prejudicar a sua compreensão. Também foi esclarecido nessa aula que os mesmos exercícios de relação entre a narrativa e a experiência pessoal dos alunos poderiam ser feitos durante a leitura do conto de Raduan Nassar.

Por fim, o professor informou que, considerando o fato de o conto *Menina a caminho*, de Raduan Nassar, também trata de um tema complexo e delicado, ainda que de debate necessário na escola, que é a questão da sexualidade, e julgando a importância que teve a roda de conversa de orientação sobre depressão, como preparação para a leitura da série de Juliana Dáglio na etapa anterior, seria realizada, em parceria com a professora de biologia da escola, uma roda de conversa de orientação sobre sexualidade.

Essa roda de conversa também foi uma orientação do coordenador da escola, mas, nesse caso, a professora de biologia, que é uma leitora nata, é que mediou o debate. A professora leu com antecedência o conto para identificar que aspectos da sexualidade eram explorados no texto e que seria interessante debater com os alunos com vistas a prepará-los para a sua leitura. A roda de conversa foi realizada na aula seguinte, ainda na mesma semana. Foi uma roda de conversa descontraída, mas muito produtiva no que diz respeito ao esclarecimento dos alunos sobre o tema. Ao final da roda de conversa, professor entregou aos alunos as cópias do conto e orientou que os alunos fizessem a leitura prévia do texto naquele no período de dez dias antes da próxima aula quando seriam realizados os círculos de leitura em sala. Dessa forma, logo na primeira aula da semana seguinte, foram realizados os círculos de leitura exatamente nos mesmos moldes que ocorreram durante a leitura dos livros da série na etapa anterior.

Ao final dessa aula, o professor agendou para as aulas da semana seguinte a realização das rodas de conversa sobre a leitura do conto e entregou o roteiro de orientação da exposição. Dessa vez, o roteiro sugeria a abordagem dos pelos seguintes aspectos pelas equipes: a) Resumo do enredo da série, com indicação

dos fatos mais significativos; b) Caracterização dos personagens da narrativa; c) Apresentação e leitura de trechos marcantes da obra; d) Avaliação da linguagem da narrativa; e) Comparação do conto com a narrativa lida no primeiro semestre; f) Impressões gerais sobre a obra, informando se os membros da equipe indicariam a leitura dos livros para amigos e parentes.

No Quadro 3, abaixo, transcrevemos as falas mais significativas que ocorreram durante as rodas de conversa em que se deram as exposições das equipes, considerando os aspectos que sugerimos no roteiro de exposição para essa etapa.

Quadro 3 – Falas mais significativas – exposição da leitura de *Menina a caminho*.

Aspectos de análise proposto	Falas mais significativas...
<p>a) Resumo do enredo da série, com indicação dos fatos mais significativos;</p>	<p>“Bem, é a história de uma menina que vai fazer o negócio que a sua mãe mandou, levar um recado pro homem, lá, e no caminho acaba vendo coisas que despertam a curiosidade sobre sexualidade e tal e acaba perdendo a inocência de criança dela”. (FELIPE)</p> <p>“É uma história de uma menina muito pobre que anda pelas ruas de onde mora e vê algumas cenas... e ouve algumas conversas que acabam despertando nela a sua sexualidade. Mas, também é uma história de violência, contra animais na cena dos cachorro ‘grudados’ lá e da própria menina em casa.” (GUSTAVO)</p> <p>“Acho que não foi muito diferente a história dessa menina com a gente não. Todos nós descobrimos coisas sobre o sexo assim, por curiosidade como ela. Tipo ouvindo os outros dizer e ficar só de mansinho prestando a atenção no que os adultos e os... os moleques mais experientes falam e tal... Essa menina meio assustada no início, mas depois fica de boa. Essas coisas faz parte da vida”. (AMANDA)</p> <p>“O fato que mais me chamou a atenção foi o seu Américo ter tratado ela com uma linguagem muito pornográfica, ela era só uma criança. Mas, também a gente não sabe como é que as pessoas adultas falavam com as crianças naquela época... Mas, foi bem pesado. Outra situação que me chamou a atenção foi a menina tocar na sua parte. Ali deu pra ver que ela tinha perdido mesmo a inocência dela. Foram cenas bem chocantes de ler” (MÔNICA)</p> <p>“Muitas cenas me chamaram a atenção, professor. Posso falar algumas? (...) A cena da menina vendo o negócio lá do cavalo crescendo, a mulher se oferecendo pro Zuza, mesmo ele sendo só um menino, os meninos colocando água quente nos cachorros cruzando, a menina com fome sem poder comprar algumas coisas porque era pobre, o modo como o dono do comércio lá tratou a menina com palavras bem pesadas e feias pra se dizer pra uma criança, o pai batendo na mãe até ela sangrar, e a menina se tocando no banheiro.” (RENATA)</p>
<p>b) Caracterização dos personagens da narrativa;</p>	<p>“A menina é uma personagem criança como qualquer outra criança, mas é pobre, mal cuidada e faminta também. Pior, ela é muito ingênua no início. E se ela descobriu a sexualidade foi tudo</p>

	<p>culpa dos adultos... Da Dona Ismênia, do seu Américo, que fala saliência pra ela, dos homens na barbearia que tem foto de mulher pelada, dos homens que mexeram com ela por causa do órgão do cavalo... Ela acabou sendo forçada a descobrir o sexo". (JÚLIA)</p>
<p>c) Apresentação e leitura de trechos marcantes da obra;</p>	<p>"A banana que você dá é muito bem dada, Zuza...' acrescenta dona Ismênia logo depois, alimentando fartamente a fogueira de riso. Sacudindo-se de novo na janela, fazendo tremer os seios de gelatina [...] gritando no fim do gozo com o beliscão que mais uma vez lhe aplicaram na coxa" (NASSAR, 1994, p.18).</p> <p>"O cachorro some de vista, enquanto a cadela, que vem na direção da menina, acaba se dobrando de costas contra um muro, enfiando a cabeça entre as pernas dianteiras e lambendo sofregamente a queimadura atrás" (NASSAR, 1994, p.30).</p> <p>"Ela lança um olhar comprido pras brevidades, queijadinhas e bombocados, e se demora nos cavalinhos de bolacha cobertos de confeitos coloridos e amontoados no chão do balcão de vidro. Se aproxima depois da máquina de sorvete, põe as mãos c'um gosto retraído na superfície fria de mármore, e percorre os olhos pelas tampas amassadas que fecham as bocas dos seis recipientes. Se ergue na ponta dos pés [...] mergulha os olhos gulosos dentro da caldeira que gira [...] revolvendo de alto a baixo a pastosa massa cor-de-rosa. A menina lambe ainda os lábios de vontade quando se vira pra porta com a barulheira que se aproxima" (NASSAR, 1994, p.35-6).</p> <p>"Puxa daqui, puxa já daqui, sua cadelinha encardida, já agora senão te enfio essa garrafa com fogo e tudo na bocetinha, e também na puta da tua mãe, e na puta daquela tua mãe..." (NASSAR, 1994, p.59).</p> <p>"Acocora-se sobre o espelho como se sentasse num penico, a calcinha numa das mãos, e vê, sem compreender, o seu sexo emoldurado. Acaricia-o demoradamente com a ponta do dedo, os olhos sempre cheios de espanto" (NASSAR, 1994, p.66)</p>
<p>d) Avaliação da linguagem da narrativa;</p>	<p>"Professor, o senhor disse que um livro literário canônico encanta mais pela linguagem e menos pelo conteúdo, pelo menos foi isso que eu entendi. Eu li esse livro, conto quer dizer, e vi que a linguagem dele, de fato, é diferente. Eu percebi que o escritor não quer só contar a história ele quer também trabalhar a linguagem. Por exemplo, eu achei a linguagem dele mais curta, mas também é menos direta que a da Juliana, mas isso deixa a leitura mais desafiadora porque a gente precisa buscar detalhes que ele não diz pra entender. Vou dar um exemplo do livro, do conto. Logo no começo ele diz 'Vindo de casa a menina caminha sem pressa, andando descalça no meio da rua, às vezes se desviando ágil pra espantar as galinhas que bicam a grama crescida entre as pedras da sarjeta. O vestido caseiro, costurados provavelmente com dois retalhos...'". Aí ele segue descrevendo a roupa e a menina. Eu acho que aqui ele é mais objetivo, usa poucas palavras, mas é indireto, mas não diz tudo. Ele não diz que ela é pobre, nem que ela é criança ainda. Mas na descrição dá pra perceber isso. É como o senhor disse, ele não diz, ele mostra. Acho que essa é a grande diferença dele pra Juliana" (ROSA)</p> <p>"Eu acho que a linguagem desse conto é mais violenta que a do livro da Juliana. O escritor usa palavras bem pesadas, mas que</p>

	<p>faz parte da nossa vida... do dia-a-dia. Por exemplo: corno, puta e... ah, professor, posso falar? (risos) Então, <i>bocetinha</i> é uma palavra bem pesada. Eu nem acreditei que eu tava lendo isso... (mais risos).” (GUSTAVO)</p> <p>“O texto tem palavras mais difíceis que os da Juliana, mas dá pra entender pelo contexto... Tem palavras que eu acho que são daquela época ou do lugar onde a história passa, mas dá pra entender a história toda, sem problemas. Acho que ler certas cenas foi bem mais difícil que entender as palavras dessa cena (risos)” (AMANDA)</p> <p>“Esse cara, esse Haduan aí, é mais difícil de ler. Ele não é direto, entende? Ele joga mais com as palavras. Ele diz sem dizer, como diz o professor. Tipo ele fica só jogando indireta. Se você não tiver ligado, já era, você não entende nada entendeu? Foi difícil ler, olha. Mas, como a gente tava treinando com a leitura do outro livro – essa coisa de parar, analisar, tentar entender o que as pessoas estão passando, sentindo, isso tudo... e ouvir o que o colega do grupo entendeu.. então ficou mais fácil. Mas, se não fosse isso, tinha sido cruel pra entender”. (FELIPE)</p>
<p>e) Comparação do conto com a narrativa lida no primeiro semestre;</p>	<p>“Acho que a Vanessa e a Menina são bem parecidas porque as duas têm uma família meio que com problemas de relacionamento, com mentiras... quer dizer, acho que o pai da Menina não é pai dela assim como o pai da Vanessa não era pai dela... Outra coisa, por tudo que elas passam na vida elas são mudadas... são formadas... ficam mais forte e mais preparadas pra vida, sei lá. Acho que é assim com agente também. Tudo que acontece com a nossa vida, na nossa vida é pra nos fazer mais forte e mais preparado pra enfrentar problemas...”. (ANA)</p> <p>“Engraçado que eu achei que aconteceu exatamente como o senhor (professor) falou. O senhor disse que numa obra de massa o escritor conta tudo, diz tudo sobre a história, ou quando deixa alguma pergunta ou dúvida no início da história ele sempre responde no final. Então, todas as dúvidas e perguntas são respondidas na obra de massa como no livro Juliana. Já no conto da menina, que é obra canônica né?, ele não responde tudo, ele deixa dúvidas no ar. Por exemplo, ele não diz a idade da menina, apenas sugere, como disse o professor, com o jeito dela se vestir, o laço, enfim. Ele também não conta o que aconteceu com um dos meninos, André eu acho, ele apenas diz que aconteceu algo de muito grave com ele, mas não diz o que aconteceu. Então, é um livro que o leitor tem que pensar mais, analisar algumas pistas e dicas do escritor para entender as coisas. Eu lembrei do livro do Machado de Assis, porque a gente não sabe se a mulher lá traiu o marido dela, mas ele sugere isso. É o que acontece no conto, o escritor não diz que a mãe da menina traiu o marido, mas apenas sugere. Se bem que ela chamou ele de corno (risos) Pois é, a obra canônica não diz tudo, apenas sugere e o leitor que se vire pra entender (risos)” (MANOELA)</p>
<p>f) Impressões gerais sobre a obra, informando se os membros da equipe indicariam a leitura dos livros para amigos e parentes.</p>	<p>“Eu achei o conto bem legal, porque ele trata de questões que são difícil de a gente falar, porque a gente tem vergonha. Mas, ele trata com naturalidade, como uma coisa que acontece. Então, eu acho que é importante a gente entender essa história até pra a gente se preparar e se defender de pessoas que queiram se aproveitar da gente ou tratar a gente com saliência. Além disso, quantas dessas meninas não tem por aí, que sofrem violência sexual porque não conseguem se defender. Essa história pode ser a história de algumas meninas aqui que tiveram a sua</p>

	<p>inocência roubada muito cedo, mas que tem medo, vergonha de falar. Eu achei a linguagem, algumas palavras meio pesadas, mas eu indicaria a leitura dele sim.” (SOFIA)</p> <p>“Professor, uma vez eu ouvi o pastor dizer que virgindade e pureza são coisas diferentes. Por exemplo, você pode ser virgem, mas não ser mais pura, como a Menina depois de ver tudo aquilo lá (risos). Mas também, você pode não ser mais virgem e se manter pura, tipo sem pensar ou ficar só querendo... o senhor sabe (risos). O laço foi uma boa sacada do escritor da história da Menina porque ele representa mesmo essa pureza, essa ingenuidade da criança... Quando a menina perdeu o laço, é como se ela tivesse perdido essa pureza... Né isso? Agora ela vai ficar pensando nessas coisas, olhando pro corpo e lembrando que as pessoas falavam, no que ela viu, enfim... Não acho que ela perdeu a pureza totalmente... Digamos que ela ficou menos pura... Mas também, depois de tudo que ela viu (risos).” (PAULO)</p> <p>“Esse livro é interessante porque pelos olhos da garota, a gente é levado por diversos lugares na cidade dela, como se fosse uma... como se ela tivesse um celular na mão filmando os acontecimentos ao longo do caminho que ela vai... Então o conto é um texto bem elaborado, com algumas cenas obscenas e de violência contra animais e contra as mulheres. Tudo testemunhado pela garota, que agente só sabe que é uma criança porque o escritor faz uma descrição dela como se fosse uma criança. Então, é um texto que é bacana de ler porque causa sentimentos como raiva, medo, vergonha e pena, coisas que, como diz o professor, faz a nossa humanidade”. (ROSA)</p>
--	--

Fonte: Ferreira Filho, 2019.

Entre as diversas perguntas e intervenções feitas pelo professor durante a roda de conversa e as falas dos alunos, destacamos uma pergunta por entendermos que as respostas dos alunos a ela expressam bem o amadurecimento da condição leitora dos alunos. No momento em que os alunos faziam a comparação entre as obras lidas, o professor perguntou: “Algumas falas de vocês hoje demonstram que, no caso da leitura do conto do Raduan Nassar, vocês conseguiram, pelo menos é o que sinalizam alguns comentários, entender a metáfora do laço. Ou seja, vocês conseguiram construir um sentido da perda do laço, que era um elemento que representava o que a menina ainda tinha de infantil e ingênuo no início da história, e relacionaram essa perda à perda da inocência e da ingenuidade infantil da menina. Isso é muito bom, mas têm outras duas metáforas para as quais precisamos construir um sentido, com base na narrativa apresentada por cada obra. São eles: a metáfora da Libélula nos dois primeiros livros e a metáfora do caminho, no caso do título do conto que nós acabamos de ler hoje, *Menina a caminho*. Alguém se arrisca a dizer o que essas metáforas podem significar?”

Dois alunos tentaram responder à questão proposta pelo professor, Rosa e Paulo. Transcrevemos, respectivamente, as respostas dos alunos abaixo.

“Eu não sei se é isso, mas pra mim, no caso da metáfora da Libélula, ela significa a própria vida da personagem principal, a Vanessa. Pelo que eu pesquisei quando eu tava lendo o livro, a libélula é um inseto que vive muito

tempo como larva e sofre muito durante esse tempo pra ficar adulta e poder voar. Então, eu acho que a Vanessa se identificou com a libélula por querer evoluir e se libertar daquela fase de dor e sofrimento e voar, livre, feliz. E a metáfora pra mim quer dizer isso, que a Vanessa, assim como a libélula, passou durante muito tempo sofrendo como uma larva e precisava passar por isso para poder ficar madura, crescer como pessoa, e conquistar a liberdade... Voar... Eu acho que é isso.” (ROSA)

“Bem, eu concordo com ela (ROSA) sobre a Libélula. Eu acho exatamente isso também. Mas, sobre a metáfora do caminho eu acho que ela quer dizer que a menina está se transformando, tipo como se ela tivesse num caminho saindo de um lugar, que é a infância, e indo para outro lugar que é... a adolescência, a pré-adolescência, alguma coisa assim. Então, pra mim caminho quer dizer transformação da infância pra um amadurecimento, que no caso da menina do conto aconteceu de forma bem agressiva, foi um amadurecimento bruto, antes da hora, eu acho.” (PAULO)

Em razão das ocorrências descritas no início dessa subseção, as quais comprometeram em muito as atividades e impediu que seguíssemos o cronograma previsto para a realização das atividades da proposta de intervenção, deixamos de realizar a última etapa da proposta, que consistia na aplicação de um questionário e na produção escrita de “memórias de leituras”, com vistas a coletar dados de avaliação da proposta pelos alunos. Assim sendo, decidimos por usarmos a última roda de conversa para pedir aos alunos que comentassem sobre a proposta e da metodologia adotada nas atividades. Julgamos que o resultado foi interessante e suficiente para descrevermos a avaliação feita pela turma. As falas mais significativas desse momento estão transcritas no Quadro 4 e organizados a partir de aspectos mais apontados pelos alunos.

Quadro 4 – Falas significativas de avaliação da proposta pelos alunos

Aspectos avaliados	Falas mais significativas
A escolha das leituras	<p>“Eu achei muito legal isso porque na escola a gente quase não lê e quando lê é aqueles texto do livro didático... A gente nunca escolhe o que a gente vai ler. O professor não tá nem aí se agente gosta e se a gente quer ler aquele livro... Olha, quando a gente ia ler o livro da Libélula se o senhor não deixasse a gente escolher? Até esse livro da menina no caminho foi legal. A gente escolheu ele porque queria saber a história e por causa do tema da sexualidade, claro, mas foi a gente que escolheu, mesmo ele sendo de literatura canônica, esse nome é estranho (risos)”. (FELIPE)</p> <p>“Na opinião foi maravilhoso poder escolher o que a gente ia ler, pena que não deu tempo de ler outros livros como esses que estão sendo divulgados agora aí... <i>Crônicas de Nárnia</i>, por exemplo. Mas, foi bem legal sim. Se a gente não gostasse tinha sido a gente que tinha escolhido e não... a escola, o senhor, se bem que senhor ajudou a gente a escolher (risos)” (AMANDA)</p>

<p>Os círculos de leitura</p>	<p>“Ah, eu acho que ler assim foi bem legal porque a gente lê o livro antes, ouve o que as outras pessoas pensam da história e... porque a gente acaba ouvindo o que o senhor entende da história também quando vem no grupo... que de repente pode ser totalmente diferente do que a gente entendeu, não quer dizer que seja mais correto, como o senhor disse, mas talvez seja mais... mais profundo, mais detalhado, explicadinho, entendeu? Achei muito legal. Acho que eu participei mais assim do que se fosse pra ler na sala e responder um exercício ou pra falar na frente da turma”. (KLEBER)</p> <p>“Achei bacana assim também porque além disso, de a gente conversar sobre o que entendeu do livro, a gente conversou sobre a nossa vida, nossa família, nossos rolos (risos)... a gente acabou se conhecendo melhor”. (LUANA)</p> <p>“Esse negócio de círculo foi bom porque, às vezes, a gente não tinha lido o texto em casa, aí, na hora do círculo, a gente ficava sabendo da parte que não leu, entendia tudo e até comentava... um ajudava o outro, entende?” (FÁBIO)</p>
<p>As rodas de conversa</p>	<p>“Ler com a turma toda comentando parece menos chato porque a gente lê e vai comentando, analisando, como o senhor diz ‘relacionando com a nossa vida e com a nossa história’, brincando com a história dos outros (rsrsrs), rindo... enfim, faz a leitura ficar mais gostosa. Ainda mais essas leituras feitas na escola que são um ‘O’.” (PAULO)</p> <p>“Acho que foi legal porque a gente acabou sabendo o que as outras equipes entenderam do livro e, aí, a gente pôde juntar com a nossa leitura e a leitura ficar mais completa. Assim a gente pode juntar a nossa leitura até com a sua leitura, isso é verdade”. (LETÍCIA)</p>
<p>O projeto “<i>Leituras de lá e de cá</i>” e a influência na sua prática leitora</p>	<p>“Professor esse projeto me ajudou muito. Eu sempre tive muita preguiça de ler e esse negócio de a gente ler sozinho, depois discutir e conversar com o resto da turma sobre o que leu me fez ter mais interesse fazer leitura... Esses livros que nós lemos em sala, o da Juliana e o da menina a caminho, me fizeram ter curiosidade e interesse de ler outros livros porque eu vi que se você lê o que você gosta, não é chato ou difícil ler”. (GABRIEL)</p> <p>“Como eu disse, é uma pena que não deu pra gente ler mais livros, pelo tempo, pela reforma... porque ler assim, em grupo depois com a turma, é muito mais emocionante porque você entende o livro junto, conversando... e também o projeto foi bom porque a gente pôde escolher o livro, a gente escolheu o que a gente gostava, terror, depressão, sexualidade, tudo que a gente gosta de falar, de saber...” (RENATA)</p>

Fonte: Ferreira Filho, 2019.

Ao final da apresentação dos dados coletados durante a realização das rodas de conversa, observamos um fato muito interessante para avaliar o aspecto da participação com interesse e empenho dos alunos nas atividades. Trata-se do número de alunos que participaram diretamente efetivamente de todas as atividades do projeto. Dos 37 alunos que compõem a turma 902, apenas quatro tiveram uma participação tímida e pelo menos 25 alunos se manifestaram, pelo menos duas

vezes, durante as rodas de conversa. Mais da metade da turma, precisamente 21 alunos, se manifestou mais de cinco vezes durante os debates e discussões nos círculos de leitura e nas rodas de conversa.

4.4 DO DIÁLOGO PESQUISA-AÇÃO: ANÁLISE DOS DADOS

Nesta subseção, procuramos fazer uma avaliação dos resultados obtidos durante a execução da proposta de intervenção *Leituras de lá e de cá*. E, neste sentido, vale, mais uma vez, retomar o problema que nos serviu como ponto de partida: como romper com a resistência dos alunos em participar de atividades de leitura do texto literário nas aulas de língua portuguesa, valorizando, ao mesmo tempo, experiência e interesse de leitura do aluno, e as estratégias de leitura do texto literário canônico? Também acreditamos ser pertinente retomarmos um dos objetivos principais da pesquisa-ação, qual seja o de verificar em que medida a adoção de best-sellers juvenis contemporâneos pode tornar a atividade de leitura de textos literários uma prática mais agradável e desenvolver habilidades leitoras que tornem mais acessível e significativa aos alunos do 9º ano do ensino fundamental a leitura de textos literários canônicos.

Partindo desses dois questionamentos, procuraremos avaliar a validade da nossa proposta, tomando por base os dados apresentados na subseção anterior, que, de modo geral, confirmaram, por exemplo, a hipótese inicial da pesquisa, qual seja a de que a adoção de práticas que conciliem literatura de massa e literatura canônica pode sim alterar positivamente o quadro em torno da proficiência, do envolvimento e do interesse pela leitura de textos literários por parte dos alunos. Para tanto, evidenciam os resultados, é preciso que nos apropriemos das experiências de leitura dos alunos para, com a mediação adequada, promover uma atividade de leitura escolar que consiga conciliar o interesse discente (em especial, pela literatura de massa) e o desenvolvimento de certas habilidades necessárias para a leitura mais crítica e estética de textos literários em geral, inclusive de textos da literatura canônica.

Os dados quantitativos resultantes da roda de conversa inicial relativos a aspectos como experiência e interesse de leitura confirmaram, por seu turno, a anunciada preferência dos alunos adolescente participantes da pesquisa por livros da chamada literatura de massa (vide os dados da Tabela 3). Esses dados

confirmaram, ainda, o fato de boa parte dos alunos terem suas experiências de leitura literária no mais das vezes relacionadas a esse tipo de literatura (vide os dados da Tabela 2 e informações acessórias posteriores) e quase sempre, faz-se necessário salientar, sem a indicação, a adoção e a mediação da escola e/ou do professor.

Outro aspecto que os dados da pesquisa confirmaram foi a realidade social desfavorável à leitura da maioria dos alunos. Como visto, há um número significativo de alunos que não são e nunca foram incentivados e motivados a ler, principalmente textos literários, no seu ambiente familiar, que é constituído, com poucas exceções, por sujeitos não leitores e que, por conseguinte, não exercem influência no interesse desses alunos pela leitura (vide os dados da Tabela 4). Esse dado é importante porque reforça e aumenta a importância do papel da escola como instituição fundamental na promoção da leitura e na formação do e de leitores.

Entre os aspectos confirmados pelas falas dos alunos, destacamos o reconhecimento de que, embora a julguem como uma atividade cansativa, de difícil compreensão, extensa, chata, e restrita quase que exclusivamente ao ambiente escolar⁵, a leitura é uma atividade que faz parte de suas vidas e que é exercitada todos os dias, ainda que por meio de textos de mensagem de aplicativo ou das redes sociais (vide os dados da Tabela 1). A importância desse dado consiste no fato de o aluno reconhecer a contradição que se forma quando afirma não ler ou não gostar de ler, mesmo lendo todos os dias, alguns textos inclusive de extensão considerável. Foi possível fazê-los entender que, quando os eles diziam não gostar de ler, estavam se referindo à leitura na escola, influenciados pelos motivos de sempre (textos chatos, que não lhes interessam ou que eram, geralmente, propostos pelos livros didáticos, que, via de regra, apresentam uma lista de questões que os alunos devem responder para comprovar que a leitura foi realmente realizada). e que entenderam exatamente o que o livro sugere como único sentido possível ao texto.

Um dos objetivos da nossa proposta de intervenção era, com vistas a mudar essa concepção sobre a atividade de leitura construída pelos alunos, propor atividades que lhes oferecessem a oportunidade exercitar a prática de leitura do texto literário a partir de uma perspectiva que fugisse da mera decodificação e das

⁵ Essa visão que os alunos têm construído sobre as atividades de leitura em sala de aula é uma das consequências daquilo que Zilberman (2008) chama de crise no ensino da literatura.

famigeradas questões de “interpretação do texto”, conforme a concepção da maioria dos livros didáticos e de algumas supostas atividades de leitura propostas em sala de aula (como a relatada pela aluna fictícia Tereza, página 96), e que, ao contrário, levasse o aluno a extrapolar o limite da superfície textual, fazendo a narrativa dialogar com as suas experiências pessoais e com a sua realidade. Nessa perspectiva, julgamos que as falas dos alunos, transcritas nos Quadros 2 e 3, e, especialmente, no Quadro 4, sinalizaram a aprovação pela turma da proposta, dada a possibilidade desse exercício de diálogo narrativa-experiência pessoal (OSAKABE, 1982). As falas dos alunos reforçaram, à vista disso, nosso entendimento de que a atividade de leitura literária na escola precisa propor, a partir da leitura quer de textos sugeridos pelo professor quer, como no nosso caso, pelos próprios alunos, um encontro com o mundo literário, na perspectiva da *educação do gosto* e da paixão pela atividade da leitura em si. Destarte, concordamos plenamente com Maria (2009), quando afirma que

A educação do gosto se faz por encontros, aos poucos, paulatinamente. E, se no início o jovem se apaixona pela história e pelos personagens, se chega à última página tendo a curiosidade como dínamo e os lances do enredo a acioná-lo, quando acontecer o contato com as grandes obras da literatura, este jovem já terá um referencial para comparação. E, se defendo, com veemência, que o prazer da leitura é ingrediente básico, fundamental, indispensável na formação de leitores, não acho justo esperar que estudantes com pouca ou nenhuma leitura de obras literárias, às vezes nenhuma leitura de livro algum, comecem a ler pelas obras-primas. (MARIA, 2009, p. 44-45)

As falas em que os alunos externam esses sentimentos de identificação e paixão, inicialmente pela história e a personagem principal de *Uma Canção para a Libélula*, Vanessa, e, posteriormente, pela menina, de *Menina a caminho*, estabelecendo inclusive comparações entre as histórias e as personagens, confirmam, pois, que a escolha por iniciar os alunos pela leitura de textos da literatura de massa como momento de inserção e aproximação do aluno ao mundo da literatura e como preparação para leitura mais complexas de grandes obras da literatura canônica foi acertada e coerente com a abordagem teórica adotada.

O brilho nos olhos, ou por encantamento ou por emoção em razão da identificação imediata, quando os alunos falavam sobre a história, as dores, os conflitos vividos pela personagem Vanessa, bem como a demonstração de interesse pela obra a partir de atitudes como pesquisas sobre a série de Juliana Daglio e o

contato direto com a autora por meio das redes sociais demonstram que estávamos, do mesmo modo, no caminho certo ao oferecer aos nossos alunos aquelas experiências de leitura pautadas nos seus interesses. Além disso, cabe ressaltar nas falas dos alunos a demonstração de interesse pela leitura do conto de Raduan Nassar, guiados pela curiosidade instigada pela sinopse do enredo do conto, que sugeria o tratamento de temas que são, em geral, do interesse da turma: a descoberta da sexualidade e violência familiar (vide falas dos alunos fictícios Kleber, Luana e Paola, na página 106).

Tudo isso, em suma, era uma resposta positiva a uma de nossas convicções de trabalho com o texto literário: acreditamos que no processo de formação de leitores, na medida em que os alunos forem experimentando uma e outra leitura literária, ainda que da literatura de massa, guiados pelo interesse e curiosidades, e forem percebendo que são capazes de realizar a leitura desses textos sem sofrimento e vivenciando experiências pessoais inesquecíveis, serão motivados a experimentar novas obras, que, em dado momento do processo, podem e devem ser representativos da literatura canônica, clássica ou não.

Pensando, além disso, na necessidade de maturidade leitora dos alunos, buscamos garantir um espaço, os círculos de leitura, que assegurasse também o aprimoramento de suas habilidades leitoras, fazendo-os perceber que o leitor deve empenhar-se na criação de sentido do texto literário, como na busca de respostas a perguntas apenas sugeridas pela narrativa, na construção de sentido de metáforas e de fatos aparentemente triviais do enredo, mas que são fundamentais para a construção do(s) sentido(s) do texto num todo. Desse modo, procuramos conduzir as atividades dos círculos de leitura, envolvendo os alunos na leitura com questões motivadoras e instigantes, permitindo que fizessem intervenções nos debates com os demais membros de sua equipe e que dialogassem com o texto a partir do lugar que ocupam no mundo, com vistas a proporcionar a emancipação desses alunos leitores.

Ao adotarmos a metodologia dos círculos de leitura, proposta por Cosson (2017), novamente julgamos ter feito uma escolha acertada, uma vez que, por meio dos círculos, propiciamos esses momentos de debates, intervenções, reflexões, encontros e compartilhamentos de ideias na construção dos sentidos dos textos que estavam sendo lido. Essa metodologia foi importantíssima também porque proporcionou a todos os alunos a oportunidade de terem vez e voz, de serem

ouvidos, o que talvez não fosse possível, como de fato ocorreu algumas vezes, nas rodas de conversas, onde o pouco tempo para fala de todos os 37 alunos da turma e a timidez pudessem inviabilizar a participação de alguns alunos.

Acreditamos que a ausência de práticas e experiências como essas acaba prejudicando a obtenção da competência leitora dos alunos, conceito que privilegia a autonomia na busca de títulos, de autores, de temas, e respeita o nível de compreensão do leitor comum, sempre na busca do desenvolvimento de sua maturidade leitora. Nesse processo, é importante entender que esse leitor comum não precisa ser nem especialista nem teórico, mas seu rol de obras literárias – incluindo, nessa seleção, as canonizadas ou reverenciadas pela escola – pode se ampliar gradativamente na medida em que haja estímulo à diversificação de *repertório de leitura* em formação, como diria Maria (2009). Segundo a autora, são as experiências significativas concretas que auxiliam na construção do repertório e do conhecimento do aluno sobre e na leitura. São essas experiências, salienta a pesquisadora, que deveriam ser incluídas nos currículos, proporcionando aulas de Literatura que primassem pela prática leitora e não de leitura e interpretação de textos, práticas, portanto, bem diferentes das de estudo de escolas literárias nas aulas de Literatura e das atividades de leitura dos livros didáticos (MARIA, 2009, p. 100).

Outro aspecto que devemos chamar a atenção, e que foi muito presente nas falas dos alunos, foi a questão da leitura por prazer. Compreendemos que, no âmbito da educação do gosto pela leitura, de Maria (2009), esse gostar está, ainda que seja na fase inicial da formação do leitor, diretamente relacionado ao prazer causado pela leitura do texto literário. Barthes (1987), ao discutir sobre essa leitura por prazer em distinção da leitura por fruição, assim conceitua texto de prazer e de fruição:

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, (...) que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável de leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (...), faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (BARTHES, 1987. p. 21-22)

Segundo afirma Barthes (1987), ler por prazer consiste na leitura de textos que dialoguem e não neguem ou confrontem a realidade cultural do leitor, e, talvez por isso mesmo, numa prática de leitura confortável posto que propicia a

identificação do leitor com a narrativa, ou porque o tema lido é interessante ou porque o enredo lido aprisiona e lido traz contentamento. O entusiasmo e a emoção com que os alunos se referiam aos textos lidos, tanto os livros de Juliana Daglio quanto o conto de Raduan Nassar, reforçam que as atividades de leitura realizada durante a execução da proposta propiciaram essa experiência de prisão à leitura do texto literário por prazer. O conteúdo dos textos produzidos espontaneamente pelos alunos fictícios Rosa (páginas 121 e 122) e Paulo (páginas 122 e 123) são mais que exemplares nesse sentido.

É nesse diálogo entre o texto de prazer e de fruição que se estabelece outro importante método de trabalho com o texto literário que adotamos nesta pesquisa que foi o método recepcional, de Aguiar e Bordini (1988). Mais uma vez, julgamos que esse método, cujas etapas nortearam a sequência das atividades, fez-se bastante produtivo para a nossa proposta, visto que os alunos conseguiram perceber, na prática, todo o processo de maturação leitora por que passaram. Procuramos exercitar, portanto, todas as etapas do método: a) etapa da *determinação do horizonte*, em que os alunos puderam externar seus interesses, experiências e crenças acerca da leitura; b) etapa do *atendimento do horizonte de expectativas*, quando a turma pode fazer a escolha de textos guiados por seus interesses e necessidades; c) etapa da *ruptura do horizonte de expectativas*, em que os alunos foram apresentados a um conto que, embora dialogassem em alguns aspectos temáticos com os textos de seus interesses lidos anteriormente, apresentava uma linguagem que exigia deles mais esforço de compreensão; d) a etapa do *questionamento do horizonte de expectativas*, em que o aluno pôde comparar, avaliar e refletir sobre o conteúdo, a estrutura e as estratégias de leitura que usou em relação às duas leituras que realizou em sala de aula; e e) a etapa da *ampliação do horizonte de expectativas*, em que os alunos foram convidados a estabelecer relações entre as leituras realizadas e a suas experiências de vida, o que lhes tornou leitores melhores, pessoas melhores.

Aqui, destacamos dois resultados dos mais importantes da pesquisa: a evolução do aluno como leitor e como pessoa, vislumbrada na última etapa do método recepcional, a *ampliação de horizonte de expectativas*. A evolução dos alunos como leitores ficou evidente não só na forma mais cuidadosa, mais atenta à linguagem, apreciando construções e significações verbais de cunho artístico (PAULINO, 2004), e à literariedade com que leram o conto de Raduan Nassar, após

o exercício de suas habilidades leitoras durante a leitura da série de Juliana Daglio, mas, em especial, porque os alunos sinalizaram o interesse de dar continuidade à prática da leitura de outros livros seguidas das rodas de conversa. Registre-se, por exemplo, o pedido de alguns alunos para finalizarmos o ano letivo, o que se deu apenas em fevereiro de 2019, com a leitura de *Esaú e Jacó*, de Machado de Assis, e *Dois irmãos*, de Milton Hatoum, pois haviam descoberto que poderiam fazer comparações em razão do tema, exatamente como haviam feito entre as duas obras lidas em sala, que dialogavam, conforme evidenciado por eles, por tratarem de questões que resultam de conflitos atinentes aos jovens e adolescentes: a descoberta da sexualidade e a depressão.

Também chamou a atenção, a esse respeito, a fala de alunos que afirmaram que solicitariam ao professor do ano seguinte que adotasse as metodologias dos círculos de leitura e de rodas de conversa, pois julgavam terem sentido que a partir delas o seu interesse e as suas habilidades leitoras haviam melhorado consideravelmente. Compreendemos por esses resultados, pois, que trabalhar o diálogo entre literatura de massa e literatura canônica, de fato, contribui tanto para o interesse e envolvimento do aluno nas atividades de leitura de textos literários como também propicia uma evolução significativa da sua maturidade leitora. Mais que isso, um trabalho assim sistematizado pode, como se verificou durante a realização das atividades do projeto de leitura *Leituras de lá e de cá*, concretizar um processo de acesso do aluno ao mundo da literatura a partir de um percurso que tenha como ponto de partida e “isca de encantamento e de paixão pela leitura” obras da literatura de massa, e como escopo o interesse e o contato mais prazeroso e hábil com a literatura canônica.

Não podemos deixar de destacar, igualmente, que a proposta de intervenção conseguiu realizar um feito dos mais importantes na *educação do gosto* pela leitura literária: relacionar tal forma de prazer à possibilidade de transformação social. Nesse ponto, é importante lembrar que os alunos que participaram da pesquisa são, no geral, oriundos de bairros periféricos e de uma realidade social marcada por índices altíssimos de criminalidade, de desestruturação familiar e pela falta de opção de acesso a bens culturais como a leitura. Segundo Michèle Petit, em *A arte de ler*, em contextos sociais assim caracterizados, “crianças, adolescentes e adultos poderiam redescobrir o papel dessa atividade na reconstrução de si mesmos e, além disso, a contribuição única da literatura e da arte para a atividade psíquica. Para a

vida, em suma.” (PETIT, 2008, p. 11). Trata-se de conceber o ensino da literatura como prática social que permite aos alunos uma mudança de visão, de postura, de verdades e de valores por meio de uma prática de leitura que proporcionem a vivência de experiências, de sentidos e de partilha entre o autor e o leitor, o aluno e o professor, entre o eu e o outro. A leitura é, então, tomada como fenômeno simultaneamente cognitivo e social (COSSON, 2008).

Creemos, ainda, que a escola deve, por meio das atividades de leitura do texto literário, constituir-se como agente de relações humanas, tão necessárias em um tempo em que o individualismo é cultuado em detrimento do coletivo, do dialógico, do interacional. As atividades que realizamos na execução da proposta partiram, pois, de uma concepção de leitura como espaço de diálogo e de interação (SOARES, 2005). Em vista disso, a escola deve vislumbrar, nessas atividades de leitura, o objetivo de oportunizar experiências que desafiem os alunos para o crescimento pessoal, por meio de provocações procedentes do texto literário e dos sentidos cuja construção é negociada dialogicamente nas relações que envolvem o *eu-leitor*, o *outro-leitor*, o *outro-autor*, o texto e o contexto (KOCH & ELIAS, 2010) dentro dos círculos de leitura, e que os tornem capazes de trilhar novas conquistas, tornando-se protagonistas de suas ações, de suas lutas, de seus saberes, criando o enredo, pois, de suas histórias de vida.

Não defendemos aqui uma concepção utilitária da literatura, mas o reconhecimento de seu caráter humanizador, do seu poder de transformar vidas, de propiciar ao homem a possibilidade de sonhar, de reconstruir sonhos destruídos ou adormecidos, de tornar, pois, o homem mais humano. Nessa direção, a literatura é tomada conforme Cândido (2002), que a define “Literatura como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (CÂNDIDO, 2002, p. 80). Uma literatura que aproxima, pois, um ser humano de outro ser humano, de modo a permitir que ele se aproxime de si próprio, que mostra as inúmeras faces da humanidade e por isso deve ser lida e estudada, pois oferece um meio

[...] de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muitos e diversos e que seus valores se distanciam dos nossos. (COMPAGNON, 2009, p. 47)

Estamos falando, portanto, da função inerente à literatura de proporcionar aos alunos o conhecimento do mundo e do ser, ou seja, na possibilidade do texto literário oferecer uma visão da realidade diferente daquela que o leitor vive, possibilitando a esse leitor contato com inúmeros modos de pensar, de ser e de viver o mundo (COSSON, 2017). Trata-se, pois, de um processo de crescimento do aluno como ser humano por meio da literatura. Um processo em que o aluno reconhece aspectos de humanidade no texto literário, ao mesmo tempo em que tem uma versão de sua humanidade melhorada, e, portanto, transformada, pelo mesmo texto literário. Esse fenômeno ficou evidente não só em falas como “esses livros me fizeram uma pessoa melhor, mais humana”, mas também no reconhecimento, igualmente identificado em suas falas, de que é possível transformar vidas pela leitura, pela literatura.

Os alunos se viram representados nos textos lidos, quer pela temática quer pelo enredo, ou, ainda, pelo interesse que esses textos lhes nutriram. Mas, mais que isso, os alunos experimentaram sentimentos virtuosos e nocivos. Durante a leitura, vivenciaram medo e esperança, raiva e perdão, egoísmo e empatia, vergonha e aceitação, tristezas e alegrias, derrotas e superação, revolta e mansidão, dúvidas e certezas... Enfim, cada aluno, ao seu modo, teve contato com a sua humanidade. Eis, nosso resultado de maior orgulho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certa vez, em uma formação continuada, fui instigado a resumir em uma frase o que significava ser professor. Pensei em elaborar uma frase que constituísse um intertexto com ideias do renomado e altamente reconhecido pela academia Paulo Freire. Mas, eis que me veio à mente a lembrança do título de um livro que, até então, nem de perto compõe a lista do cânone da literatura brasileira, mas que eu acabara de ler por indicação de um aluno. *O vendedor de sonhos*, esse era o título da trilogia do escritor e psiquiatra Augusto Cury. Tomei, então, de empréstimo aquele título e elaborei, com uma pequena adaptação, a frase solicitada: “*O professor é um vendedor de sonhos*”. Para minha surpresa, fui acusado de estar sendo muito poético e extremamente fantasioso e utópico na definição. A frase, diziam, carecia de um caráter mais formador, concreto, emancipador e educativo. Ficou daquela situação a seguinte indagação: existe uma atitude educativa mais emancipadora que propiciar a possibilidade de sonhar?

Desde aquela formação, guiei todas as minhas ações pedagógicas com propósito de, na condição de professor, fazer-me, o quanto eu pudesse, um vendedor de sonhos. Dessa forma, sempre me guiou a certeza de que, se, ao final de cada atividade, cada aula, cada bimestre, cada ano letivo, eu conseguisse vender a ideia aos meus alunos de que os sonhos nos guiam e de que, portanto, é necessário sonhar, resgatar nossos sonhos roubados ou adormecidos pelas dores resultantes das dificuldades da vida, e, mais que isso, a ideia de que é possível realizar cada sonho, cada projeto de vida, bastando para isso lutar, ter perseverança e resiliência, se essa semente fosse plantada em um aluno sequer, eu teria cumprido a minha missão.

E essa missão, especialmente na escola pública, tem que ver com uma verdadeira transformação social, considerando que, no mais das vezes, nossos alunos são oriundos de contextos sociais marcados pela desigualdade, violência e extrema pobreza, e precisam ter resgatados os seus valores e perspectivas, a sua cidadania, e, principalmente, precisam voltar a se reconhecer como sujeitos capazes de lutar e conquistar seus objetivos, seus sonhos, sua dignidade. Essa realidade, muitas vezes cruel e desumana, costuma, também, roubar-lhes esperanças e a sensibilidade necessária para um convívio harmonioso e pacífico em sociedade. Assim, esses alunos precisam vivenciar cada um dos sentimentos que nos tornam

humanos, em especial aqueles que nos tornam humanos melhores, capazes de respeitar, se preocupar e acolher o outro.

A realização da pesquisa descrita nesta dissertação foi mais uma oportunidade, muito provavelmente uma das mais produtivas, de vender sonhos e de transformar vidas: a dos meus alunos e a minha. As experiências de leitura e de vida compartilhadas, os debates e as reflexões conduziram, se não todos, mas um número significativo de alunos a um processo de transformação pela poesia da arte, pela poesia da literatura. Mas, também me transformaram. Saí dessa empreitada igualmente transformado: um professor melhor, um leitor melhor, um ser humano melhor. Muitas vezes, sonhei juntamente com meus alunos. Outras, senti suas dores e suas revoltas. Também me diverti, ri, fiquei triste com os seus relatos, compartilhei conhecimentos e aprendi muito com cada um deles.

Nesse sentido, só lucrei em cada etapa de realização da pesquisa que hora encerro. Somei significativamente muitos conhecimentos ao meu repertório acadêmico sobre leitura, literatura e letramento literário. Incorporei a minha prática, por isso, os círculos literários, de Cosson (2017), e o método de leitura recepcional, de Aguiar e Bordini (1988). Libertei-me de preconceitos a cerca da literatura de massa, muitos deles adquiridos desde a faculdade de Letras. Nesse sentido, emancipei-me também, ao mesmo tempo em almejava a emancipação de meus alunos.

Desmistifiquei para mim mesmo um lamento que as salas de professores têm constantemente repetido, entre tantos lamentos, e se espreado pela sociedade a fora: “Essa rapaziada não quer nada com leitura”. A pesquisa me mostrou o contrário: nossos alunos – pelo menos a maioria deles – leem sim, leem muito. Mas, leem o que lhes interessa, leem aquilo com o que se identificam. Ficou, nesse sentido, uma constatação: enquanto a escola não perceber que, insistindo em obrigar o aluno a certas leituras, com exclusividade porque as julga a “verdadeira literatura”, e negando espaço para a literatura de massa, ela estará prestando um desserviço, uma vez que estará afastando o jovem e o adolescente da leitura e da literatura, logo ela que é justamente aquela que deveria promover esse encontro.

Reafirmo, neste ponto, que a proposta subjacente nesta pesquisa não foi a de substituir a leitura de textos canônicos pela leitura de textos da literatura de massa. Os resultados da pesquisa reforçam, ao contrário, a compreensão de que se deve conciliar o trabalho com esses dois tipos de literatura, aproveitando o interesse e

identificação dos alunos por best-sellers para iniciá-los no mundo da arte literária, visando sempre a um processo de maturidade leitora que os fará buscar a literatura canônica autônoma e espontaneamente.

Em síntese, mesmo reconhecendo as dificuldades de espaço e de tempo para a realização das atividades previstas, em razão da reforma por que passava a escola onde foram realizadas as atividades da pesquisa-ação, e entendendo que os resultados não são e nem têm a pretensão de serem conclusivos, julgo-os muito significativos no sentido de terem suscitado reflexões importantes e confirmado hipóteses que apontam para a necessidade de uma mudança de postura da escola no que diz respeito às atividades de leitura do texto literário, notadamente na adesão às obras de literatura de massa. Obviamente que mais estudos são necessários para reforçar e comprovar cientificamente a necessidade e os ganhos que a escola obterá com essa mudança de postura. Nesse sentido, tenho esperança de que a pesquisa de que tratou esta dissertação tenha provocado o interesse e a curiosidade por explorar mais as potencialidades do diálogo entre a literatura de massa e a literatura canônica no processo de formação de e do leitor na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADVÍNCULA, Nathália Carvalho; SILVA, Laís Dayane. **O interesse pela leitura dos clássicos literários a partir da literatura de massa**. Revista ao pé da letra - VOLUME 19.2 – 2017 (p. 1-6).

AGUIAR, V.T. de; B., M. da G. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ARANHA, Maria Lúcia de A. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARAUJO, Mayara Regina Pereira Dau. **Formação de leitores e best-sellers: uma relação possível**. Revista Travessias, V 8, nº 3, 22 Ed. 2014.

ASSIS, Cíntia de Freitas. **A prática de leitura de best-sellers como forma de mediação para outras leituras**. Goiânia: UFGO, 2016.

AURORA NETA, Maria. **A leitura como experiência estética**. Goiânia: PUC, 2014.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BLOOM, Harold. **O cânone ocidental**. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Objetiva, 1995.

BRASIL (1998) **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília/DF: MEC/SEF.

BRASIL ESCOLA. **A literatura de massa: puro lazer ou alienação? A questão dos gêneros, As características dessa literatura, O que é literatura de Massa?** PORTAL UOL, Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/imprimir/385>

BRENMAN, Ilan. **Através da vidraça da escola: formando novos leitores**. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

CALDAS, Waldenyr. **A literatura da cultura de massa: uma análise sociológica**. São Paulo: Musa Editora, 2000.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. In: Ciência e cultura. São Paulo. USP, 2002.

CHARTIER, R. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Trad. de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CORTINA, Arnaldo; SILVA, Fernando Moreno da. **Um olhar sobre a leitura de best-seller**. Travessias (UNIOESTE. Online), v. 02, p. 01-19, 2008.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. O espaço da literatura na sala de aula. In: COSSON, Rildo; PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca. **Literatura: explorando o ensino**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. **Escolas do legislativo, escolas de democracia**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2008.

COSTA, Lili Mirian G. Leitura literária na escola: uma proposta de aproximação dos alunos da 2ª série do Ensino Médio com a literatura. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Produções Didático-Pedagógicas, 2016.

DAGLIO, Juliana. **Uma canção para a libélula – parte um**. São Paulo: Editora Arwen, 2014.

_____. **Uma canção para a libélula – parte dois**. São Paulo: Editora Arwen, 2016.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Trad. Waltensir Outra – 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ESPÍNDOLA, Ana Lúcia; ROCHA, Flávio Amorim da. **Literatura de massa na escola: uma proposta de letramento literário**. Via Atlântica (USP), v. 1, p. 249-261, 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **A pedagogia da pesquisa-ação**. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2005.

GALVÃO, Walnice Nogueira. **As musas sob assédio: literatura e indústria cultural no Brasil**. São Paulo: Editora Senac, 2005.

GIBBS, Graham. A Natureza da análise qualitativa. In: _____. **Análise dos dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Literatura e Vida Nacional**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

HAMASAKI, Eloisa G. F. de O. & NASCIMENTO, Maria R. j. **Da leitura literária ao leitor plural: caminhos possíveis a partir dos multiletramentos**. Revista Entretexos, v. 18, n. 1sup. Londrina: UEL, 2018

INSTITUTO PRÓ-LIVRO – IPL. Notícias. **O Jovem não gosta de ler ou não foi seduzido para a leitura?** 2014. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/newsletter/noticias/7863-o-jovem-nao-gosta-de-ler-ou-nao-foi-seduzido-para-a-leitura>

JORNAL MIDIAMAX. Diário de Mato Grosso do Sul e Campo Grande na Internet. **Jovens gostam de ler e produção voltada para eles já supera a de adultos.** Acesso em: 08/09/2013. Disponível em: <https://www.midiamax.com.br/geral/2013/jovens-gostam-de-ler-e-producao-voltada-para-eles-ja-supera-a-de-adultos/>

JOUBE, Vincent. **A Leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2010.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

_____. Leitura-literatura: mais do que uma rima, menos que uma solução. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2005.

MAFRA, Nubio Delanne Ferraz. **Leituras à revelia da escola**. Londrina: Eduel, 2013.

MAFRA, Núbio Delanne F.; AGUILERA, Marlene Angélica K.; MENCK, Sara Maria. Leitura pelos “pés vermelhos”: olhares sobre o professor de ensino médio do norte do Paraná. In: **COLE – CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 13, 2001**, Campinas. Resumos... São Paulo: Paulinas, 2001,

MARIA, Luzia de. **O clube do livro**. São Paulo: Globo, 2009.

NASSAR, Raduan. **Menina a caminho**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo (Orgs.). **Literatura & ensino**. Maceió: Edufai, 2008.

_____. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1991.

OLIVEIRA, Rodrigo de. **Elevador 16: as crônicas dos mortos**. São Paulo: Faro Editorial, 2015.

OSAKABE, Haqira. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In ZILBERMAN, Regina (Org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In PAIVA, Aparecida et. al. (Orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (Orgs.). **Leitura literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

PELLEGRINI, Tânia. **Ficção brasileira contemporânea: ainda a censura?** Maringá: Acta Scientiarum, 2001.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

PIRES, Priscila Aparecida Borges Ferreira. **Entre velhas e novas distopias**: admirável livro novo. Londrina: UTFPR, 2016.

PORTAL R7. **Jovem gosta de ler, sim!** Conheça as escritoras pop star que conquistaram legiões de fãs adolescentes. Sucesso de vendas, Thalita Rebouças e Paula Pimenta provam o poder do público teen. Por Marcella Franco, do R7 09/08/2013 - Atualizado em 13/06/2017. Disponível em: <https://diversao.r7.com/pop/jovem/jovem-gosta-de-ler-sim-conheca-as-escritoras-pop-star-que-conquistaram-legioes-de-fas-adolescentes-13062017>

REIMÃO, Sandra. **Lúcio Flávio**: sobre a censura ao livro e à adaptação cinematográfica. Revista Eletrônica Literatura e Autoritarismo, no 23 – janeiro a junho de 2014, p. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/LA/article/download/13506/pdf>>. Acesso em 03 dez. de 2015.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos**: escola e inclusão social. São Paulo, Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Elenir Souza. **Trabalhando com alunos**: subsídios e sugestões: o professor como mediador no processo ensino aprendizagem. Revista do Projeto Pedagógico; Revista Gestão Universitária, n. 40. Disponível em: <http://www.udemo.org.br/RevistaPP_02_05Professor.htm>. Acesso em: 18 abr. 2013.

SOARES, Magda. **Letramento** – um tema em três gêneros. Belo Horizonte, MG: CEALE/Autêntica, 2001.

_____. “Ler, verbo transitivo”. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. (Orgs.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In. ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2005.

SODRÉ, Muniz. **Teoria da literatura de massa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

_____. **Best-seller**: a literatura de mercado. São Paulo: Ática, 1985.

SOUZA, Danilo F. Sampaio de. **A influência da literatura de massa na formação do leitor adolescente**. UNEB-BA. 2012. Disponível em:< <http://www.ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S5/danilosouza.pdf> > acesso em 11 de setembro de 2014.

SUPER INTERESSANTE. Revista. Mundo Estranho. **Jovem brasileiro não gosta de ler?** Por Felipe Sali. - Publicado em 27 set 2016, atualizado em 4 jul 2018. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/jovem-brasileiro-nao-gosta-de-ler/>

TAVELA, Maria Cristina Weitzel. **Literatura de massa na formação do leitor literário**. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

VASVasques, Letícia Veiga. **Lúcio Flávio**, o passageiro da agonia, de José Louzeiro, um romance de massa? Três Corações: Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações, 2016.

ZILBERMAN, Regina. Literatura, escola e leitura. In: SANTOS In: SANTOS, Josalba Fabiana dos; OLIVEIRA, Luiz Eduardo (orgs.) **Literatura e Ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008.

_____. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de autorização de participação e uso de imagem



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO E USO DE IMAGEM

Eu, _____, representante legal do(a) menor _____, autorizo sua participação na pesquisa *“Leituras de lá e de cá...”*, realizada pelo professor Wladimir Ferreira dos Santos Filho, acadêmico do Curso de Mestrado Profissional da Universidade Federal do Pará – UFPA.

Essa autorização foi concedida após o esclarecimento que recebi sobre objetivos, importância e modo como os dados serão coletados, por ter entendido os benefícios que essa pesquisa pode trazer para ele(a).

Autorizo, ainda, a publicação das informações, dos textos e imagens fornecidos por ele(a) em eventos e/ou publicações científicas.

Ananindeua-PA, _____, de abril de 2018.

Assinatura do representante legal

ANEXOS

ANEXO A – Conto *A estudante fantasma*, de Shirley Sandra.

Atualmente vivo em Guarulhos, São Paulo, mas sou pernambucana e me recordo bem de um fato que se passou em 2002, meu último ano de faculdade no Recife. Morava na Casa do Estudante da UFPE. Muitas vezes as outras meninas falavam que viam espíritos no prédio – até mesmo por volta das 18h. Eu nunca acreditava. Até que uma bela madrugada me foi provado o contrário...

Tinha um teste final para estudar e na véspera resolvi passar a noite acordada revisando o assunto para a prova que seria logo cedo. Nessa noite todas foram dormir mais cedo e apenas eu fiquei estudando. Até que de repente comecei a escutar outra pessoa estudando, murmúrios e virando páginas. O ruído vinha da sala de telefone que estava completamente escura. Fui até lá para averiguar. Não tive medo porque lá fora escutava os vigilantes na guarita. Mas na sala do telefone não havia ninguém. Senti um arrepio!

Voltei para os meus papéis e minha “companheira de estudos” também voltou a estudar. Então eu disse em voz alta:

– Tudo bem, pode estudar! Mas, por favor, não apareça em minha frente! Minha prova é importante... Eu sei que você entende, não é?

Assim passamos o resto da madrugada. Eu não me atrevi a levantar a cabeça, ela tão pouco veio me pedir um lápis emprestado. Quando o dia clareou, ela voltou ao seu mundo e eu fui à minha prova.

Não comentei com ninguém, até que alguns dias depois outra moradora ficou estudando de madrugada: qual não foi o seu espanto ao escutar a voz e as páginas sendo viradas! Ela não teve a mesma empatia pela estudante fantasma, voltou correndo para o quarto.

E quem seria aquela universitária matriculada na Faculdade do Além? Não nunca ficamos sabendo.

Disponível em: <http://www.orecifeassombrado.com/a-estudante-fantasma/>

ANEXO B - Capa livro *Elevador 16: as crônicas os mortos*



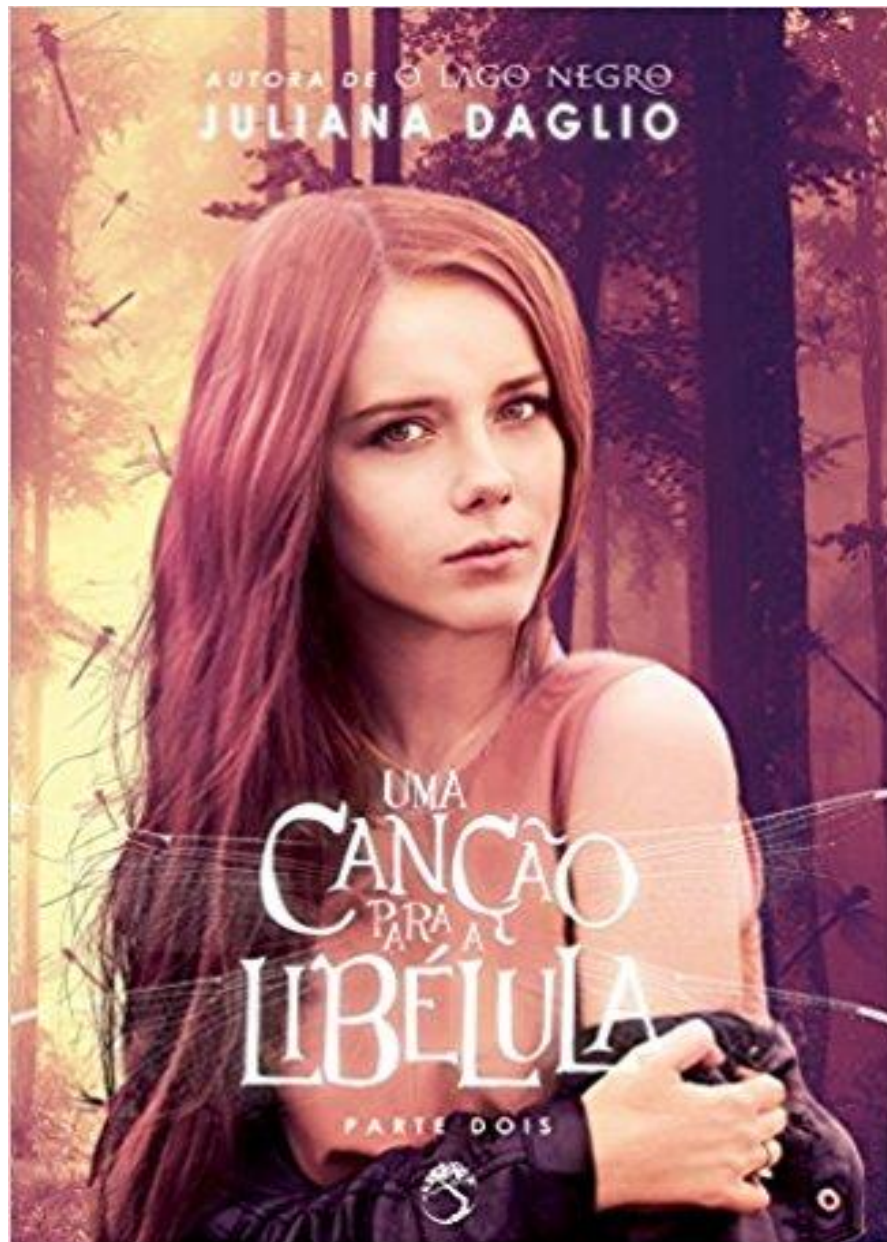
Fonte: www.saraiva.com.br (2018)

ANEXO C - Capa do livro *Uma canção para a libélula (parte um)*

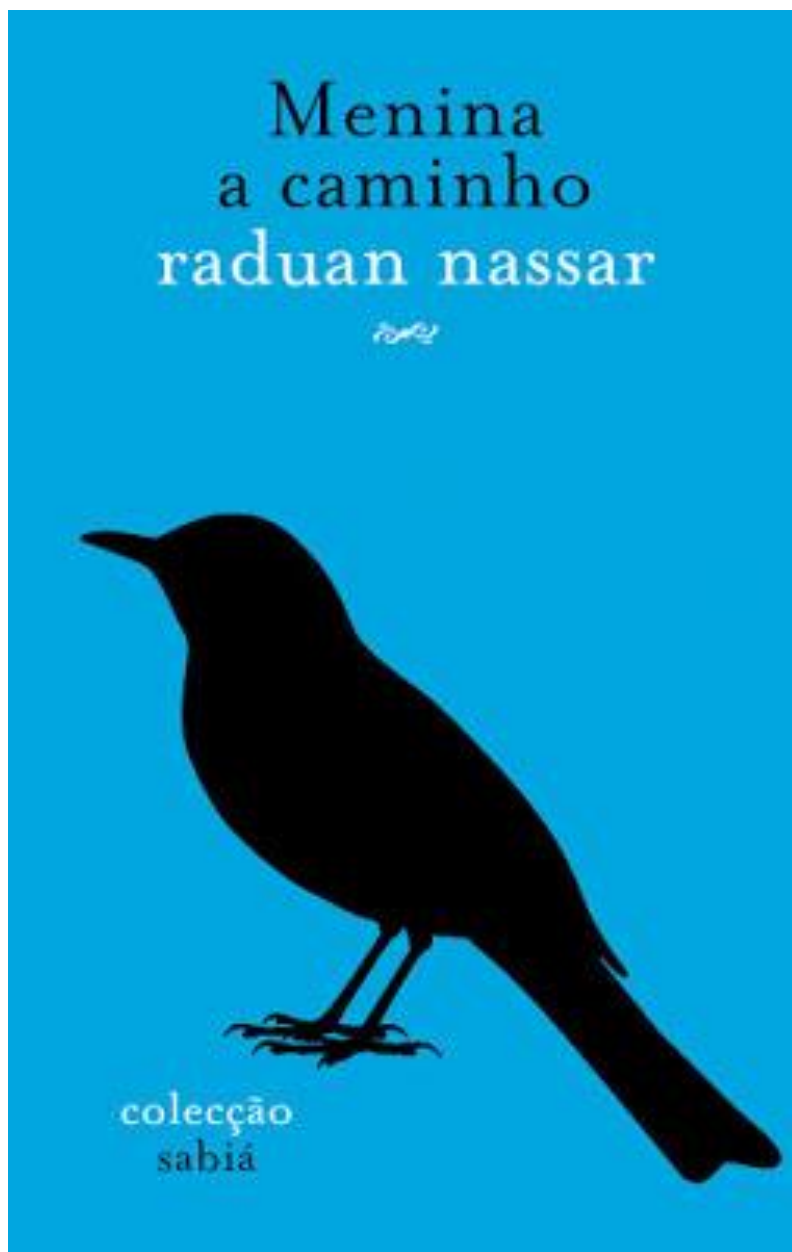


Fonte: Editora Arwen

ANEXO D - Capa do livro *Uma canção para a libélula (parte dois)*



Fonte: Editora Arwen

ANEXO E - Capa do livro *Menina a caminho*

Fonte: Editora Roco

ANEXO F – Texto produzido pela aluna Rosa (Página 1)

Uma canção para a libélula?
Definitivamente não foi fácil para mim ler esse livro. Todo mundo aqui sabe porque.

Quando o professor falou sobre o livro eu fiquei ~~mesmo~~ ^{muito} empolgada e com medo ao mesmo tempo.

Eu queria muito conhecer a história da Vanessa e como ela ia superar tudo. Coisa que eu ainda não consegui. Mas eu tinha medo de piorar e ficar mal de novo. Nem contei pra minha tia do livro porque ela não ia deixar eu ler. Todo mundo tem medo de mim, de eu piorar lá em casa.

Quando eu comecei a ler a história da Vanessa eu logo me identifiquei com ela, porque eu também tive uma Valéria na minha vida. Minha mãe.

Ela era muito bonita também.

Mas teve uma filha estranha, feia.

Eu

E isso era o que ela dizia todo tempo pra mim, que eu era estranha e feia. Ela não me quis e me deu pra minha tia me criar quando eu tinha uns quatro anos.

Eu nunca tive pai. Ele minha mãe não liga, nem no meu aniversário pra mim. Não fala comigo, só com a

ANEXO G – Texto produzido pela aluna Rosa (Página 2)

mimho. ~~titia~~. Uma dia eu ouvi a
 titia dizendo pra ela "pára com isso
 mulher, louca é tu. Feia é tu com
 essa tua ignorância. Ela é linda e não
 merece essa má de natureza". Pais é
 não precisava dizer nada porque eu
 sabia que ela continuava me achando
 estranha, de louca e de feia.
 Pra falar a verdade ela nunca me bateu
 ou me agredia fisicamente mas me
 espancou e destruiu por dentro com palavras.
 Não dá pra falar a dor que a palavra pode
 causar numa pessoa. A gente tem que ter
 muito cuidado quando fala as coisas pra
 pessoas.
 Por isso toda vez que a Vanessa sentia dor,
 toda vez que ela chorava, toda vez que
 ela sofria eu sofria, eu sentia dor também
 e eu chorava muito também. Só que dessa vez
 agora era diferente. Eu sabia que ela ia
 vencer tudo aquilo e ia ficar bem.
 É eu ia ficar bem também junto com ela.
 Era o que eu achava.
 Mas aí ela morreu. Cometeu suicídio.
 Foi isso que eu achava no final do
 primeiro livro.
 Isso me destruiu de novo por dentro.
 Eu pensei, será que isso não tem saída.
 Será que não tem jeito.
 Será que essa doença não tem cura.
 Mas aí, o professor disse que agente

Fonte: Ferreira Filho, 2019.

ANEXO H – Texto produzido pela aluna Rosa (Página 3)

precisava ler o segundo livro pra entende melhor o resto da história e não ficar com o coração apertado. Eu falei na escola por dois dias, mas eu li o segundo livro todinho. Foi a minha salvação.

Eu vi a tragédia que terminou o primeiro livro se transformar em esperança. O amor do Nathan, o pedido de perdão da mãe dela, a filha. A Vanessa agora tinha motivos pra querer continuar viva. Sim, ela não tinha morido. Também tenho uma grande tristeza, uma grande mágoa dentro de mim. Eu também tenho que fazer tratamento todos os ~~meses~~ ^{meses}. Eu também quero acabar com tudo de vez em quando.

Morreu talvez seja parece a forma mais fácil de se livrar de tudo isso.

Mas a Vanessa me mostrou que essa doença pode ser vencida sim. É só ter motivo pra lutar. Ela lutar pelo Nathan e pela filha.

Bem, talvez esse seja meu problema. Eu, as vezes penso que não tenho motivos.

Só que a Vanessa me ensinou que agente tem que olhar pro lado e tentar vê as pessoas que amam agente de verdade. É tem muita gente. Eu tenho meu tio, minha tia, minha prima,

Fonte: Ferreira Filho, 2019.

ANEXO I – Texto produzido pela aluna Rosa (Página 4)

meus amigos, só alguns. Foi esse esse
livro me salvou.
Doeu muito ler ele. Foi muito intenso
cada página. É também foi tenso. Mas,
no final valeu a pena. Não é um livro
pra todo mundo que tem a depressão.
Esse livro pode ser um gatilho,
como diz o professor, de dor pra
algumas pessoas. Mas para mim foi
salvação e esperança que posso vencer
essa doença.
É o tipo de livro que é necessário
para todo o mundo. Eu me apaixonei
por esse livro e vou levar ele pra
minha vida toda.
Obrigada, professor por me dar a
oportunidade de ler esse livro.

Fonte: Ferreira Filho, 2019.

ANEXO J – Texto produzido pelo aluno Paulo (Página 1)

Sobre o Livro "Uma Canção para Libélula"

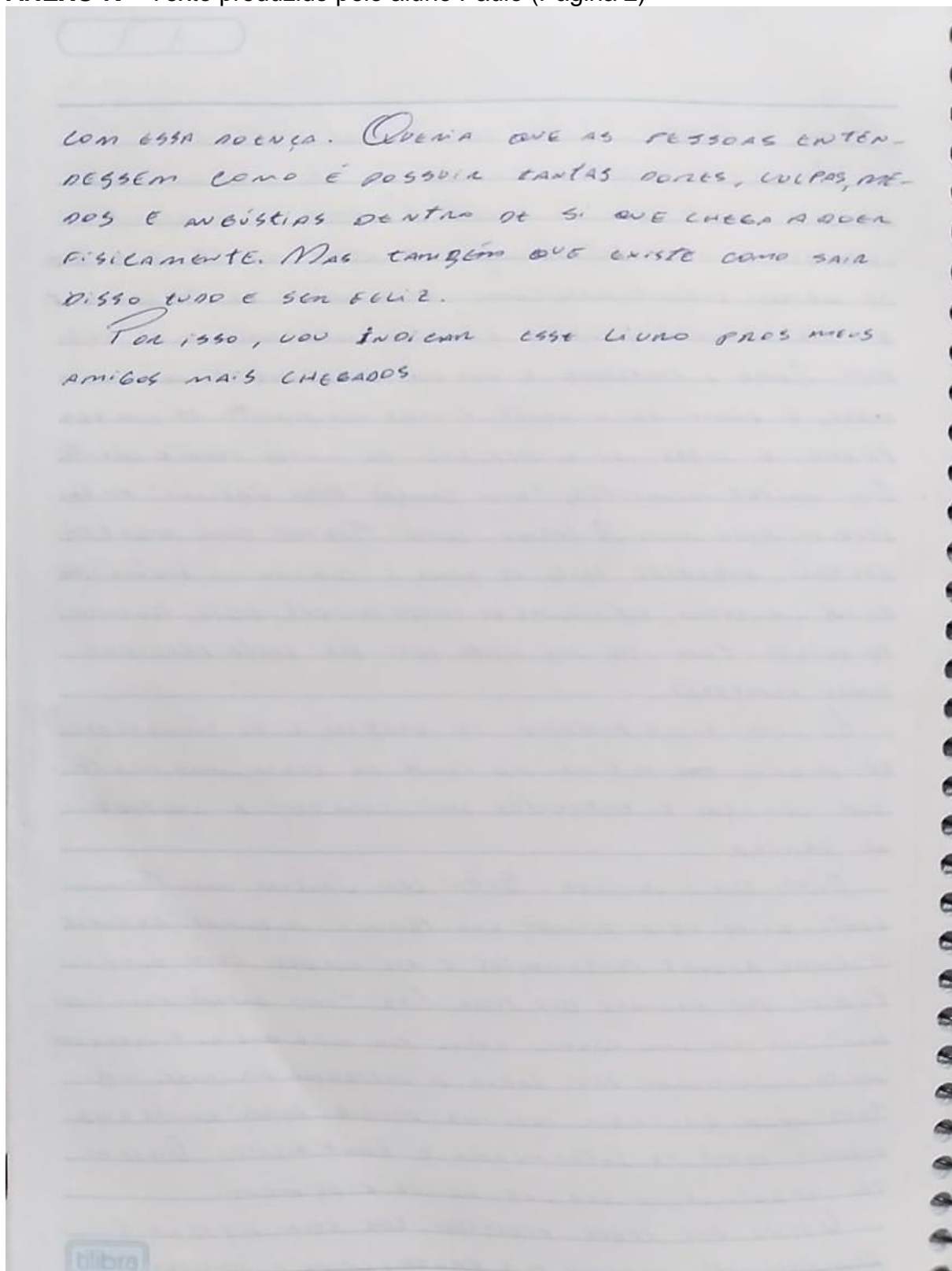
As vezes, a gente esgota ou lê histórias que parecem muito com as nossas. É como se o escritor conhecesse a nossa intimidade e a nossa mente e narrou-se nossas experiências, claro com nomes de personagens que não são você, lugares e datas alterados, do da verdade. Como o professor é um dos personagens do livro disse, é como se a gente ficasse na frente de um espelho e visse ali o reflexo de nossa alma e mente. Em muitos momentos, "Uma Canção para Libélula" foi um espelho para mim. A forma como Juliana fala sobre depressão, ansiedade, falta de amor e carinho na infância, ~~baixa~~ baixa autoestima, dificuldades de fazer amigos, culpa, pensamento suicida, tudo isso foi muito bom pra gente aprender sobre depressão.

Eu acho que a história de Vanessa é de sobrevivente além ~~for~~ que foi no fundo do poço, mas aceitou sua condição e enfrentou com coragem e vontade de vencer.

Mas, ela é humana. Sofri com Vanessa mas também senti raiva dela quando ela tomava algumas decisões e tinha alguns pensamentos e me alegrei com suas vitórias, por menores que fosse. Ler "Uma Canção para Libélula" não foi uma tarefa fácil por mais que eu tivesse com muita curiosidade para saber o desfecho da história. Toda hora eu fazia algumas pausas para conseguir digerir todas as informações e sentimentos. Quase soltei lágrimas de dor, de alívio e de medo.

Queria que todos pudessem ler essa história e compreender, mesmo que pouco, como é conviver

ANEXO K – Texto produzido pelo aluno Paulo (Página 2)



Fonte: Ferreira Filho, 2019.

ANEXO L – Círculos de leitura

Fonte: Ferreira Filho, 2019.



Fonte: Ferreira Filho, 2019.

ANEXO L – Rodas de Conversa

Fonte: Ferreira Filho, 2019.



Fonte: Ferreira Filho, 2019.