



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ADRIANA SANTANA DA CRUZ**

**A ESCOLA E A FORMAÇÃO DE LEITORES: UM OLHAR NA  
PERSPECTIVA DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO**

Feira de Santana  
2017

**ADRIANA SANTANA DA CRUZ**

**A ESCOLA E A FORMAÇÃO DE LEITORES: UM OLHAR NA  
PERSPECTIVA DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Maria Helena da Rocha Besnosik

Feira de Santana – BA  
2017

### **Ficha catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado**

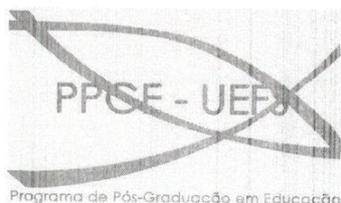
C96e Cruz, Adriana Santana da  
A escola e a formação de leitores: um olhar na perspectiva da estética da recepção / Adriana Santana da Cruz. - Feira de Santana, 2017.  
146 f.: il.

Orientadora: Maria Helena da Rocha Besnosik

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. Formação de leitores. 2. Literatura – Escola. I. Besnosik, Maria Helena da Rocha, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 028:373.3



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/76  
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/86  
Recredenciada pelo Decreto Estadual nº 9271 de 14/12/04

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

## ADRIANA SANTANA DA CRUZ

A ESCOLA E A FORMAÇÃO DE LEITORES: UM OLHAR NA PERSPECTIVA  
DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na área de Culturas, Formação e Práticas Pedagógicas como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 09 de março de 2017

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Helena da Rocha Besnosik - Orientadora

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ilmara Valois Bacelar Figueiredo Coutinho – Primeira Examinadora

Prof.<sup>a</sup> PhD. Marinalva Lopes Ribeiro - Segunda Examinadora

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciene Souza Santos - Terceira Examinadora

**RESULTADO: Aprovada.....**

Aos meus pais **Cleuza e Alfredo** por tanta dedicação:

**Mainha** pela total entrega à família; pela abdicação de sua própria vida em função da nossa.

**Painho** por ter uma mentalidade à frente do seu tempo. Um homem que mesmo tendo sido privado da oportunidade de estudar pela realidade difícil que enfrentou quando a aridez da vida no campo o expulsou para a exploração na zona urbana, jamais deixou de reconhecer a importância do conhecimento. Por esta razão, lutou para que, primeiro, a minha mãe se tornasse professora, depois para que os oito filhos que tiveram, estudassem. Quis para nós uma vida diferente da que tivera.

O que quer que eu faça ainda será insuficiente para manifestar tamanha gratidão que trago em mim, porque vocês não nos falaram em amor “essa palavra de luxo”, como diz Adélia Prado. **Vocês nos deram amor!**

## AGRADECIMENTOS

Minha mais profunda gratidão:

À minha família primeira, onde aprendi que amar é ser presente ainda que distante, por isso agradeço a painho, a mainha, aos meus sete queridos irmãos: Rita, Renata, Fábiana, Ângela, Flávia, Júnior e Jamile pois cada um de uma forma ou de outra me ensina a ser melhor a cada dia... agradeço também aos meus nove adoráveis sobrinhos...

À família que constitui: meu amado companheiro Silvio Serpa pela paciência, cumplicidade e incentivo desde o primeiro momento desta caminhada, aos meus amados filhos, Neto e Valéria que são a melhor parte de mim e a filha querida que vida me deu de presente, Laís.

Aos amigos: Marize e Ana Lídia primeiras incentivadoras; Tião pela interlocução frequente; Tânia por todas as “providências”; Nay, Joelma e Nanuze pela preocupação constante; e todos os demais que sempre torciam por mim;

À direção e aos colegas do CEJIC, campo empírico da pesquisa, pelo acolhimento e apoio no decorrer deste trabalho;

Às seis estudantes, sujeitos desta pesquisa, por toda boa vontade; pela enriquecedora parceria e pela imprescindível contribuição sem a qual este estudo não seria possível;

Aos colegas do Mestrado pela rica e divertida convivência ao longo do curso. Na poética pessoa de Gilmar Belmonte que nos ensinou “*que o amor quanto mais se doa mais se tem para doar*”, manifesto meu carinho a todos os colegas e aos amigos que conquistei na turma cinco.

Aos professores do PPGE Marco Barzano, Denise Laranjeira e Miguel Almir os quais tive a grata satisfação de conhecer e de com eles aprender;

A Luciene, minha regente no tirocínio, cuja sensibilidade que aflora em cada gesto, em cada palavra, em cada melodia que entoa, faz dela uma pessoa mais que especial. Como diz o poeta “tenho pena dos que nunca te puderam conhecer”. Impossível não se apaixonar por você, Lu.

As professoras Marinalva Lopes, Ilmara Valois que de forma tão gentil e simpática se disponibilizaram a participar da minha banca e me ajudaram com suas importantes contribuições.

A mais que querida Malena pela sempre doce orientação; por tanta simplicidade e carinho em exercer esse papel no qual tantos se perdem embriagados pela soberbia. Com você aprendi não tão somente conceitos teóricos. Aprendi, sobretudo, o que é ser gente; o que é ser humano na dimensão mais humanizada desta palavra. Que sorte a minha...Obrigada por tudo, minha adorável orientadora.

Finalmente e sobretudo a Deus em quem confio e busco sempre, por ter permitido que todas essas pessoas entrassem em minha vida para florir o meu caminho, me revestindo de coragem e me dando a certeza de que nunca estive só. Obrigada, Senhor por ser comigo em todos os momentos, não apenas dessa jornada, mas em todos os dias da minha vida!

*“A literatura, como toda a arte, é uma confissão de que a vida não basta”*

*Fernando Pessoa*

## RESUMO

Esta pesquisa nasce das inquietações de uma leitora de literatura que se fez professora de Língua Portuguesa, e que em função dessa escolha, passou a conviver de perto com as contradições que se revelam dentro do espaço que se pretende privilegiado no papel de formar leitores: a escola. Mobilizada pelo objetivo de compreender como os estudantes recebem a literatura proposta pela escola e o conseqüente sentido que atribuem à instituição nesse quesito, definiu-se como sujeitos deste estudo seis concluintes da educação básica que já possuíam certa aproximação com a leitura literária. Todas as colaboradoras são oriundas do campo e estão matriculadas no Colégio Estadual Joaquim Inácio de Carvalho, situado na sede do município de Iará-Ba. Nesse sentido o *corpus* desta investigação privilegia a trajetória de leitura dos sujeitos, cujas raízes estão fincadas nas primeiras escutas fruidoras, portanto na tradição oral e o encontro entre essa trajetória e a instituição escolar. Foi possível perceber que o gosto dessas jovens leitoras não dialoga com as práticas escolares, visto que transitam entre a autoajuda, os *best sellers* ou as *fanfics* se contrapondo à literatura canonizada característica dos programas escolares. Os dados levantados, primeiro na sessão de grupo focal depois nas entrevistas semi-estruturadas, são analisados qualitativamente à luz dos postulados da Teoria da Estética da Recepção em diálogo com outros teóricos e estudiosos desta temática. Tais dados expõem, por um lado, as fragilidades presentes no contexto da chamada Educação Básica que vão desde o desencontro entre as práticas discursivas orais e o processo de alfabetização, passa pela descontinuidade curricular entre as etapas, Fundamental e Médio, até o negligenciamento, quando não a negação, das práticas de leitura dos jovens leitores, as quais poderiam servir como porta de entrada a textos de maior qualidade estética. Por outro lado, entretanto, esses mesmos dados apontam para o fato de que está no contexto escolar favorece, mesmo que de forma indireta, a aproximação com a leitura literária.

**Palavras-chave:** Formação de Leitores, Escola, Literatura, Recepção.

## ABSTRACT

This research comes out from the concerns of a literary reader who became a Portuguese Language teacher, and who, because of this choice, came to live closely with the contradictions that are revealed within the space that is intended to be privileged in the role of forming readers: school. Mobilized by the objective of understanding how the students receive the literature proposed by the school and the consequent sense that they attribute to the institution in this question, six subjects of basic education were defined as subjects of this study who already had a certain approximation with the literary reading. All the collaborators come from the countryside and are enrolled in Joaquim Inácio de Carvalho State High School, located in the municipality seat of Irará-Ba. In this sense, the *corpus* of this research privileges the reading trajectory of the subjects, whose roots are embedded in the first eavesdropping, therefore in the oral tradition and the encounter between this trajectory and the school institution. The data collected, first in the focus group session and then in the semi-structured interviews, are analyzed qualitatively in the light of the postulates of the Theory of Reception Aesthetics in dialogue with other theorists and scholars of this topic. It was possible to perceive that the likes these young readers does not dialogue with the school practices, since they transit among the self-help, the best sellers or the fanfics, being opposed to the canonized literature characteristic of the school programs. These data expose, on the one hand, the weaknesses present in the context of the so-called Basic Education that go from the disagreement among oral discursive practices and the literacy process, passing through the curricular discontinuity between the stages, Fundamental and High School, to negligence, when not the negation, of the reading practices of young readers, which could serve as a market entry to texts of greater aesthetic quality. On the other hand, however, these same data point to the fact that it is in the school context favors, even if indirectly, the approximation with the literary reading.

**Key words:** Training Readers; School; Literature; Reception

## LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 01	Posição do Brasil no PISA .....	21
Figura 02	Localização das seis Comunidades rurais .....	43
Quadro 03	Demonstrativo dos registros de ocorrência ( população jovem) .....	44
Quadro 04	Demonstrativo da matrícula dos últimos cinco anos no CEJIC .....	45
Quadro 05	Conteúdo programático por série .....	101
Figura 06	Síntese dos fatores que comprometem a formação leitora praticada pela escola .....	114

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEJIC	Colégio Estadual Joaquim Inácio de Carvalho
CNEC	Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
COLE	Congresso de Leitura do Brasil
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FAMEB	Fundação de Assistência ao Menor do Estado da Bahia
IBGE	Instituto Brasileiro de geografia e Estatística
INL	Instituto Nacional do Livro
MEC	Ministério de Educação e Cultura
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PROLER	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
PST	Prestação de Serviço Temporário
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
SEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
SGE	Sistema de Gestão Escolar
STRI	Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Irará
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1 PERFIS IDENTITÁRIOS: O CAMINHO; O LUGAR; OS SUJEITOS.....</b>	<b>31</b>
1.1 O PERCURSO METODOLÓGICO .....	32
1.2 O CONTEXTO.....	39
1.3 OS SUJEITOS.....	47
<b>2 O QUE DIZEM AS HISTÓRIAS DE LEITURA: TRAJETÓRIAS DOS JOVENS LEITORES .....</b>	<b>51</b>
2.1 ÂMBITO FAMILIAR E COMUNITÁRIO .....	54
2.2 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: A ESCOLA NESSE CONTEXTO .....	66
2.3 MARCAS DA TRADIÇÃO ORAL.....	77
2.4 UM CERTO LIVRO E EU: A HISTÓRIA QUE VALE A PENA CONTAR .....	85
<b>3 EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: CRUZAMENTOS, CONTINUIDADES E RUPTURAS. ....</b>	<b>92</b>
3.1 RECEPÇÃO DA LITERATURA PROPOSTA PELA ESCOLA .....	99
<b>3.1.1 O impacto na formação do perfil do leitor .....</b>	<b>115</b>
3.2 QUAIS LEITURAS FAZEM PARTE DO COTIDIANO DESSES SUJEITOS .....	120
<b>4 UM OLHAR PANORÂMICO .....</b>	<b>125</b>
<b>5 REERÊNCIAS .....</b>	<b>131</b>
<b>6 ANEXOS .....</b>	<b>135</b>

## INTRODUÇÃO

“Quando eu leio, eu incorporo aquele livro”<sup>1</sup>

“No principio era o vazio”. As coisas não faziam muito sentido. A vida se apresentava injusta e o mundo perverso, por isso, antes de tudo, preciso dizer de quando me tornei uma “descobridora das coisas”<sup>2</sup>. Preciso buscar minhas memórias e expor a gênese da relação que me trouxe até aqui. A literatura foi uma alternativa para aquele meu sentimento de inadequação, mas que não preencheu o vazio do mundo nem corrigiu suas contradições, apenas me ajudou a transitar melhor sobre ele. Ocorre que, conforme afirma a antropóloga francesa Michelle Pettit em *A Arte de ler*, “... o mundo não vê reparados os seus dramas, seus conflitos, suas desigualdades, mas uma margem de manobra se anuncia” (2009,p.83). Exatamente assim: uma margem de manobra. Para dizer dessa minha trajetória de leitora de literatura, tomarei de Umberto Eco a metáfora do bosque criada por Jorge Luis Borges, e evocada por Eco (1994). Ele afirma que entrar no mundo da ficção é como se aventurar num bosque. A ficção me apresentou um mundo diferente: um mundo construído pela palavra. Considero apropriada essa ideia porque ele – o bosque - ao suscitar o mistério abre caminho para a imaginação. E foi assim, que tudo começou: os enigmas do mundo não se desvendavam pelo viés da razão, mas um certo texto, em um encontro casual, me tomou pelas mãos e, para usar as palavras de Eco, me ajudou a “encontrar uma forma no tumulto da experiência humana.” (p. 93)

“As aventuras do Zezé” – um fragmento do livro “O Meu Pé de Laranja Lima” escrito por José Mauro de Vasconcelos, presente no livro *Brincando com as Palavras* da autora Joanita Souza – foi o texto responsável pela minha descoberta do prazer de ler. A leitura desse fragmento me fez buscar o livro. Encontrei. Li e nunca mais me privei dessa possibilidade de ser outra sem deixar de ser quem sou. Esse livro foi o meu passaporte. A partir dele, a minha relação com a literatura se estreitou e me tornei uma frequentadora assídua dos bosques da ficção, porque ele é outro lugar, cheio de inesgotáveis surpresas que, no dizer de Daniel Penac (1993) “tem uma virtude paradoxal que é nos abstrair do mundo para lhe emprestar um sentido” (p.19). Em outras palavras, a alteridade que a literatura me facultou, ressignificou a minha relação com o mundo. É necessário compreender, porém, que esse “arrebato”, por assim dizer, não se dá de forma generalizada e automática. O efeito produzido pelo texto

---

<sup>1</sup> Frase proferida na sessão de grupo focal por *Lilás* (1) pseudônimo de uma das estudantes colaboradoras da pesquisa, referindo-se à sua paixão pelos livros.

<sup>2</sup> Alusão ao título “O descobridor das coisas” do primeiro capítulo do livro *O meu pé de Laranja Lima*.

só foi possível porque a estrutura textual encontrou no leitor, neste caso em mim, a “capacidade de apreensão e processamento”, fundamentais para a construção do objeto estético, conforme afirma Iser (1999, p.9). Assim, tal como aconteceu com *Lilás* (1)<sup>3</sup>, estudante colaboradora da pesquisa, autora da frase que serve de epígrafe a esta introdução, houve uma interação entre o leitor e o texto, portanto o ato comunicativo se efetivou nesse processo de recepção. Dizer isso é importante porque o fato de me tornar uma leitora, a partir de uma busca muito particular aos dez anos de idade, delineou minhas escolhas acadêmicas e alicerçou a minha história profissional.

A aproximação com a leitura literária me forneceu a matéria – prima necessária para alimentar a já fértil imaginação de menina que adorava inventar histórias para embalar o sono das irmãs menores. No pequeno quarto da casa simples onde cresci costumava forjar mundos, dar vida a personagens que eram os companheiros de uma infância sem muitas alternativas de lazer a não ser aquelas que pudessem ser produzidas pela natural criatividade infantil. Tal como acontecia com o Zezé, personagem do José Mauro de Vasconcelos: “os dedos magros da pobreza”<sup>4</sup> ao suprimir as possibilidades materiais impulsionaram, para sobreviver, a capacidade criadora; a realidade, então, dava, momentaneamente, lugar à fantasia. Dito de outra forma, e dialogando com Vargas Llosa (2004) “[...] o reduto asfixiante que é nossa vida real abre-se e saímos para ser outros, para viver vicariamente experiências que a ficção transforma como nossas” ( p.17).

O acesso aos livros naquela época não era tão fácil. A escola dispunha de alguns poucos exemplares, os quais eu costumava tomar emprestado quando não conseguia com colegas, mais abastadas, em cujas casas havia livros. Lembro-me que a professora de português solicitou que lêssemos “*Menino de asas*” de Homero Homem para em seguida escrever um resumo e entregá-la pois era uma das avaliações da unidade. Este livro foi adquirido pelos meus pais que sempre demonstraram orgulho pela estudante exemplar que eu procurava ser, mas que não dispunham das condições para saciar o meu apetite voraz pelos livros. A partir deste me interessei por outros títulos também da série Vaga-lume e consegui alguns com os colegas. *A ilha perdida*; *O outro lado da ilha*; *Tônico e Carniça*; *O escaravelho do diabo*; *Éramos seis*, dentre outros fizeram parte do meu acervo de leitora principiante.

Dos idos anos oitenta, época em que eu era estudante, para cá, muita coisa mudou no que se refere a investimentos na formação leitora e no acesso ao livro. Já na condição de

---

<sup>3</sup> Adotei o número ( 1 ) para me referir aos sujeitos da sessão matutina e ( 2 ) em referência aos sujeitos da sessão vespertina. Isso porque as cores podem se repetir.

<sup>4</sup> Título do terceiro capítulo do Livro *O meu pé de laranja lima*;

professora pude testemunhar os programas, projetos e campanhas de incentivo à leitura, realizados tanto pelo governo quanto pela iniciativa privada, que além de atuarem na formação leitora dos professores, muniram as escolas com acervos que, apesar de não suprir totalmente a necessidade, alargaram as possibilidades de acesso aos livros literários. Os investimentos, vão desde a oferta de livros para as escolas e doação para os estudantes, passam pela formação continuada de professores e incremento das bibliotecas das escolas de ensino fundamental e médio, até a criação de leis, como é o caso da Lei de nº 10.753 de 30 de outubro de 2003 que instituiu a Política Nacional do Livro, a partir da qual os entes federados passaram a reservar em seus orçamentos recursos para a manutenção e aquisição de livros para as bibliotecas públicas.

Com isso, não apenas as bibliotecas escolares são beneficiadas o que amplia as possibilidades de acesso aos livros literários. Tal fato pode ser comprovado pelo próprio testemunho dos sujeitos colaboradores da pesquisa. A título de exemplo trago a fala da estudante aqui denominada de *Rosa* ( 1 ) que afirmou na sessão de grupo focal “ *Todo mês a escola dava cinco livros e a gente tinha o direito de escolher um. Eu passei sete anos ganhando esses livros. Hoje em casa se vocês for olhar... é livro demais..*” O êxito ou fracasso de toda a empreitada governamental e não - governamental não cabe analisar por agora. Esse não é o objetivo de tal menção. A intenção aqui é apenas sinalizar o quanto o acesso ao livro foi facilitado e como o atual contexto escolar, diferentemente daquele que frequentei, possui hoje um rico acervo de obras literárias.

Não obstante as dificuldades em dispor de livros, continuei os meus “passeios pelos bosques da ficção” lançando mão do que era possível no momento. Fiquei intima das palavras, o que repercutiu no meu desempenho escolar e, penso eu, acentuou a minha inclinação para a docência. Isso, somado ao fato de ter uma mãe professora, me fez escolher o curso de Magistério no qual ingressei aos catorze anos de idade, no único colégio a ofertar o segundo grau em Irará: o Colégio Cenecista São Judas Tadeu. Um ano antes, em 1984, quando estava no antigo curso Básico, participei por indicação do referido colégio, de um processo seletivo para atuar como menor estagiária na Fundação de Assistência ao Menor do Estado da Bahia ( FAMEB ). Essa Instituição era mantida por meio de uma parceria entre o município e o Governo do Estado da Bahia, através, inicialmente, da Secretaria de Justiça e, mais tarde , da Secretaria de Assistência Social e atendia, no contraturno escolar, crianças em situação de vulnerabilidade social, bem como os pais dessas mesmas crianças em oficinas ministradas no turno noturno. O estágio era remunerado, com carteira assinada e durava um ano letivo.

O papel do menor estagiário não se restringia ao reforço escolar. Era necessário oferecer cuidados com a higiene física, a saúde, o lazer e, quando necessário, fazer visitas domiciliares para resolver questões de baixa frequência, maus tratos ou quaisquer outras situações que fugissem da normalidade. O processo seletivo para atuar na FAMEB era composto de três etapas: uma prova escrita; um psicoteste e uma entrevista. Fui aprovada. E assim, aos treze anos de idade, iniciei a minha carreira como professora, antes mesmo de iniciar o curso de magistério. Carreira na qual permaneço até hoje e que, neste ano de 2016 completa 32 anos. Tendo concluído com êxito o trabalho como menor estagiária, passei, imediatamente após, a atuar como professora nas classes de alfabetização implantadas pela rede municipal, no mesmo colégio em que ainda estudava. Neste estabelecimento, eu era pela manhã professora e à tarde, estudante. Ao concluir o curso de Magistério, permaneci como alfabetizadora e passei a dar aulas também, como professora de “ginásio” na disciplina de Educação Artística, contratada pela Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC).

No ano de 1993 prestei concurso para a rede Estadual de Ensino para atuar como professora de nível I. Fui aprovada, mas como havia a carência de professores para ensinar disciplinas nas séries finais ( 5ª a 8ª série), fui alocada na Escola Estadual de 1º Grau Maria Bacelar, como professora de Língua Portuguesa, dada a minha familiaridade com as palavras. Como esta escola ficava situada a 10,3 Km da sede do município, local onde resido, além de não existir na época um serviço de transporte escolar que garantisse o nosso retorno, o que dificultava conciliar o trabalho em unidades escolares diferentes e, a esta altura, eu já havia, em 1990, assumido também o papel de mãe e dona de casa, optei, por sugestão do meu então companheiro, pela ruptura dos contratos tanto com a CNEC quanto com a Prefeitura Municipal. Fiquei apenas como professora da rede estadual. Porém, no ano de 2001, já removida para o Colégio Estadual Joaquim Inácio de Carvalho, situado no centro da cidade, decidi retomar o vínculo com o município porque não via mais sentido naquele acordo firmado num contexto familiar bem diferente do que o que estava vivendo: o fim daquele que havia sido o meu primeiro amor dava os primeiros sinais. Fiz novo concurso e passei também a dar aulas, novamente, pela rede municipal de ensino. Ao longo dessa trajetória muitos livros já haviam passado pelas minhas mãos e deixado marcas em minha vida. Na condição de professora, sempre partilhei minhas experiências literárias e tinha o hábito de ler livros para a turma. Os que eu escolhia, apenas lia, não pedia nada em troca. Os que constavam do programa da disciplina, fazia conforme o mesmo.

Dez anos depois de estar atuando em classes de Fundamental II tendo como formação inicial apenas o curso de magistério, decidi prestar, no ano de 2003, exame vestibular. Devo

admitir, porém, que fui estimulada menos pela exigência legal e mais, muito mais pela concretização daquela já anunciada tragédia pessoal. Situações como essas nos impulsionam a mudar o caminho; a refazer a rota e encontrar novos sentidos para o existir. O amor pela palavra foi o meu *fio de Ariadne*. Assim, ingressei, não por acaso, no curso de Letras Vernáculas da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) naquele ano. Na graduação tive a oportunidade de conhecer professores que marcaram a minha vida e que me fizeram retomar o fôlego para seguir. Destaco o meu professor de Teoria da Literatura que também é escritor, Mayrant Gallo. Com ele pude aprender a teoria sim, mas sem abrir mão do sabor dos textos. Entre contos, poemas, romances e filmes encontrávamos Aristóteles, Barthes ou Fischer; Faustino ou Borges dentre tantos outros teóricos que eram nossos companheiros de “passeio”. Vi a partir dessas aulas que é possível conciliar a necessidade de aprender a teoria com a oportunidade de desfrutar da riqueza das obras. Frente a essa constatação, concluí a graduação mais inquieta do que quando ingressei e, logo em seguida, decidi fazer uma especialização em Ensino da Língua Portuguesa.

A importante experiência da graduação serviu para ratificar o que a vivência no contexto escolar, na condição de professora, já havia sinalizado para mim: o quanto são insípidas as práticas de leitura literárias realizadas pela escola, onde o texto é sempre tratado como pretexto, nunca com o fim em si mesmo. Esse caráter propedêutico dispensado ao texto literário está na base dos programas de ensino da Língua Portuguesa. De acordo com Regina Zilberman (2011) no texto *Leitura literária e outras leituras*,<sup>5</sup> a leitura, no início do século XX, ao se tornar passagem para a literatura, quando da valorização do escrito, incluiu o texto literário no escopo do programa de Português porque nem a leitura nem a literatura tinham “consistência suficiente para se apresentarem como disciplinas autônomas” (p. 84), mas ambas conduzem ao conhecimento da Língua materna. De lá para cá, mesmo com as diferentes reformas implantadas no ensino brasileiro a ideia de leitura como preparação para algo permanece viva e se faz presente no cotidiano escolar. Conforme Zilberman, isso se dá porque “[...] a leitura proposta pela escola não se justifica, sem exibir um resultado que está além dela. Sem a exposição de finalidade situada mais além [...], o ensino de leitura ou a própria leitura não se sustentam” (p. 86). Decorre dessa concepção o fato de no Ensino Médio os programas das aulas de Literatura priorizarem o ensino em detrimento da leitura de literatura.

---

<sup>5</sup> Texto presente no livro **LEITURA: práticas, impressos, letramentos** que reúne os trabalhos apresentados no Ciclo de Estudos da Leitura, organizado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais no segundo semestre de 1996..

Além dessa noção preparatória para algo melhor – que Zilberman chama de “utopia da leitura”, já que se configura numa promessa de felicidade pela qual não pode responsabilizar-se - a atividade leitora no espaço escolar está historicamente atrelada a um cânone, o que acaba desconsiderando outros textos que não estão a este filiados e que, portanto, são vistos como inferiores, e sendo assim, deprecia conseqüentemente, os que deles são adeptos. Sobre esse quesito, essa mesma autora afirma que com a Revolução de 30 e a criação do Ministério da Educação foi implementada uma nova regulamentação para o ensino primário e secundário que antes se caracterizava, no que concerne à leitura, pela prática em voz alta feita em seletas, almanaques e pequenos manuais enciclopédicos. No bojo dessa regulamentação que fixou os objetivos e conteúdos do ensino de Português é que se consolida a natureza da língua literária do país, o cânone da literatura brasileira bem como a quem competia consolidar esse *corpus* (p. 83). É possível inferir desse quadro que o atual trabalho docente ainda se funda nessa concepção que norteava, no nosso passado, o ensino de leitura e de literatura. É importante explicar, entretanto, que não se trata de uma posição contrária à literatura clássica porque esta tem o seu inquestionável valor, mas, sim, a defesa de uma postura flexível e aberta à leituras outras que fogem aos ditames do poder instituído.

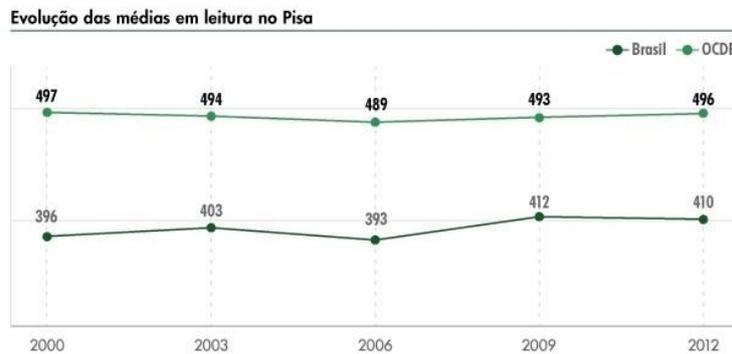
Frente a isso é possível afirmar que a minha história de leitura delineou a minha escolha profissional e o amálgama de ambas se materializa nesta investigação que tem como tema A ESCOLA E A FORMAÇÃO DE LEITORES:UM OLHAR NA PERSPECTIVA DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO. Como se vê esse objeto de investigação tem uma estreita relação com a minha história pessoal. O que me mobiliza, portanto, são as inquietações de uma professora- leitora que anseia compreender os sentidos que os estudantes atribuem à escola no que se refere à formação leitora. Tal inquietação se nutre no fato de saber, por experiência própria, o quanto a leitura nos favorece e como a escola na condição de principal “agência de letramento”<sup>6</sup> tem atuado na contramão desse processo. Além da percepção que experiência de professora oportuniza, os resultados apresentados nos relatórios de avaliações externas como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), por exemplo, revelam dados críticos no que diz respeito aos níveis de leitura dos estudantes das escolas públicas brasileiras. Nos anos 2000 e 2009, quando o foco da avaliação foi a leitura, os países da América Latina ocuparam as últimas posições e, dentre estes, o Brasil, em 2000, ficou em último lugar, subindo, posteriormente, em 2009, para uma amarga 55ª posição. Em 2012 o foco foi em matemática, mas revelou que em leitura o desempenho piorou se comparado ao

---

<sup>6</sup> Conceito empregado por Ângela Kleiman (1995).

ano de 2009, deixando o nosso país com 86 pontos a menos da média dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), conforme mostra o gráfico abaixo.

Figura 01 – Posição do Brasil no PISA



Fonte: Do UOL, São Paulo; 03/12/2013<sup>7</sup>

Afora as pertinentes críticas aos padrões homogêneos de aferição, empregados pelo PISA, que desconsideram as profundas desigualdades na distribuição de renda e a enorme diversidade do nosso país, fatores que repercutem nos níveis/anos de escolaridade e, conseqüentemente, no desempenho dos estudantes, isso significa que como importante mediador entre livro/texto e leitor, o sistema escolar tem falhado nesse quesito, sobretudo com relação à leitura de literatura por, dentre outros fatores, direcionar o seu trabalho apenas para questões teóricas, deixando de considerar a educação estética e a formação do perfil de leitor. Além disso, se levarmos em conta que quem frequenta as escolas públicas brasileiras é a classe trabalhadora para a qual não se pensa uma educação com qualidade, nem é facultado fora da escola o acesso aos bens culturais, tem-se com esses dados o reflexo do triste quadro de desigualdade social que caracteriza a nossa sociedade.

Essa situação, porém, não pode ser atribuída tão somente à falta de livros nas escolas, porque, mesmo não havendo livros para todos, seria injusto não reconhecer que nesse sentido alguns passos já foram dados e, conforme já sinalizado anteriormente, houve a partir dos anos oitenta um crescente investimento na disponibilização deste, antes muito mais restrito, bem cultural. Em um artigo intitulado **Programas, Projetos e Campanhas de Incentivo à Leitura: uma visão histórica**, apresentado no Congresso de Leitura do Brasil (COLE) – no ano de 2009, Regina Janiaki Copes em parceria com a professora Dr<sup>a</sup> Esméria de Lourdes Saveli, ambas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, apresentam um panorama das políticas de fomento à leitura implementadas no Brasil tanto por Instituições públicas quanto

<sup>7</sup> Disponível em <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/03/pisa-desempenho-do-brasil-piora-em-leitura-e-empaca-em-ciencias.htm>

por órgãos não governamentais desde a década de oitenta. Esse artigo era parte do estudo que naquela oportunidade ainda estava em andamento e que tinha como objetivo resgatar historicamente os programas, projetos e campanhas de incentivo à leitura realizados no Brasil no período compreendido entre 1980 e 2006.

É possível notar no estudo supracitado que nos anos oitenta a marca das ações governamentais em parceria com a iniciativa privada foi a realização de **projetos** que se caracterizavam pela compra de obras, já existentes no mercado, destinadas à infância e à juventude e posterior doação às escolas carentes. Nos anos de 1982 a 1985 foi desenvolvido o projeto “Ciranda do Livro” que distribuiu livros em trinta mil escolas que ofertavam Ensino Fundamental na rede pública de ensino, selecionadas pelas Secretarias de Educação. Já no período de 1987 e 1988 o Ministério da Educação e Cultura ( MEC ) também em parceria desenvolveu o projeto “Viagem da Leitura” sob o benefício da Lei Sarney – Lei de nº 7.505, de 2 de julho de 1986 que também distribuiu livros, dessa vez para bibliotecas públicas conveniadas ao Instituto Nacional do Livro ( INL). Em 1988 uma parceria entre a Fundação de Assistência ao Estudante ( FAE) e o MEC resultou no Projeto “ Sala de Leitura”, cujo objetivo era incentivar e garantir na escola um espaço para a leitura, através da distribuição de livros de literatura infanto-juvenil para escolas de Ensino Fundamental da rede pública. Nota-se, portanto, que toda a ação, nessa década, é orientada pela preocupação em fazer o livro chegar, principalmente, até as escolas carentes. A título de estabelecer um diálogo entre o que se desenhava no país e a minha trajetória, destaco que no final da década de oitenta eu estava concluindo o curso “primário” e, levando em conta que, exatamente ai, comecei a minha busca por livros, somos impelidos a inferir que, como não dispunha destes, a escola na qual estudava, embora fosse, não era vista como “carente” pelo Ministério da Educação.

O artigo aponta ainda que a década de noventa, por sua vez, se caracteriza pela implementação de **programas** com propósitos que não se limitaram apenas a doações de livros. É nesse contexto que nasce em 13 de maio de 1992 o PROLER que tinha como função essencial coordenar, disseminar, ouvir propostas e ideias para a dinamização de experiências na área de leitura realizadas nas diversas regiões do país. Também no ano de 1992 foi implantado o PRO – LEITURA com o objetivo de contribuir com a formação continuada dos professores para melhorar e ampliar a competência dos alunos no domínio da língua. Em 1997 o MEC em parceria com a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) cria o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) cuja pretensão era apoiar projetos de capacitação e atualização do professor do Ensino Fundamental e aplicar Programas de incentivo ao hábito da leitura. A partir de 1988 por meio deste programa o MEC passou a

adquirir acervo para as escolas que atendiam de 1ª a 8ª série e que tinham matrícula igual ou superior a 500 estudantes. Percebe-se que nessa década houve por parte das políticas públicas um olhar mais abrangente incluindo formação docente e ampliando o alcance do programa.

No ano 2000, conforme as articulistas, o PNBE muda o foco para a formação de professores. Assim os títulos distribuídos passaram a ser destinados aos professores que receberam também o Guia do Usuário do PNBE com o objetivo de auxiliá-los no desenvolvimento das atividades com as obras. A partir de então o PNBE vem se modificando, tendo sempre em vista à formação de leitores, seja através da viabilização do acesso ao livro; seja através do investimento na formação dos mediadores ( neste caso, os professores). O Programa passou a distribuir livros mediante diferentes ações tais como: Literatura em minha Casa ( 4ª e 8ª séries); Palavra da Gente ( Educação de Jovens e Adultos); Biblioteca Escolar; Biblioteca do Professor e Casa da Leitura. Pude testemunhar, nas escolas em que atuava agora como professora, a chegada, principalmente, dos que faziam parte do programa “Literatura em minha casa”. Sentia prazer em acompanhar de perto cada nova leva; encantava-me com os títulos e antecipava dentro de mim a alegria que sentiria no momento de apresentá-los aos estudantes. Era uma “felicidade clandestina”<sup>8</sup> às avessas: meu “êxtase” não estava em possuí-los, mas na possibilidade de compartilhá-los.

O artigo finaliza mostrando todos os esforços empreendidos pelo governo Federal, a partir do novo milênio, no sentido de mobilizar toda a sociedade através de Campanhas como “Tempo de Leitura”( 2001) e a “ Viva Leitura” ( 2005), tendo, essa última, envolvido vinte e um países da Europa e Américas pois intencionava dar continuidade e mobilização ao Pro leitura nas atividades empreendidas naquele que era o ano Ibero americano da leitura. É possível perceber o fortalecimento de políticas já existentes bem como novas implementações com vistas a atingir outros espaços e contemplar todas as modalidades de ensino.

Atualmente, de acordo com informações presentes no site do FNDE, o PNBE segue com o seu objetivo de incentivar a prática da leitura e está atuando em três frentes: Avaliação e distribuição de obras Literárias dos variados gêneros para as escolas; O PNBE Periódicos que avalia e distribui periódicos de conteúdo didático metodológico para as escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e o PNBE Professor que avalia e distribui obras de cunho teórico metodológico para apoiar a prática pedagógica dos professores. No ano de 2003, com a aprovação da Lei de nº 10.753 de 30 de outubro que instituiu a Política Nacional do Livro a ação governamental passou a ter maior abrangência, pois com esse novo

---

<sup>8</sup> Referência ao conto de Clarice Lispector, presente no livro **O primeiro Beijo**, São Paulo, Ed. Ática,1996

dispositivo legal, dentre outras ações, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios passaram a suprir de livros as bibliotecas públicas.

Esse panorama que tem, à primeira vista, o mérito de reduzir a histórica restrição do acesso ao livro à grande parcela da população, não se traduz, porém, conforme já apontado anteriormente, em efetivo crescimento do nível de proficiência leitora dos estudantes. Ou seja, apenas distribuir livros não assegura a formação de leitores. Isso anuncia a necessidade de se atuar em outras frentes dentro do espaço escolar para que um qualitativo trabalho de mediação se realize e repercuta nas práticas de leitura dos sujeitos.

No que diz respeito ao objeto dessa pesquisa, dois aspectos fundamentais precisam ficar claros: o primeiro é que o interesse dessa investigação está centrado na formação do leitor de literatura, portanto no ato de ler por fruição. O segundo aspecto refere-se à noção de literatura que norteia o presente trabalho. Nesse caso, a literatura sai da concepção hermética e limitada a uma sequência de obras como normalmente é entendida para uma visão mais ampla, flexível e desprovida de preconceitos. Isso porque ao enxergarmos o papel da escola no que tange ao trabalho com a dimensão do prazer da leitura, necessário se faz admitir que nem sempre esse prazer do leitor nasce do contato com uma obra clássica. Ele - o leitor - pode encontrar sentido e desfrutar de uma leitura que não está “autorizada”. De acordo com Iser (1999) “[...] a leitura só se torna um prazer no momento em que nossa produtividade entra em jogo, ou seja quando os textos nos oferecem a possibilidade de exercer as nossas capacidades.” (p.10). Esse é um ponto crucial para o presente estudo, visto que tenho como referência a minha própria história de leitura acrescida da experiência de professora. Quer dizer, despertei para os livros a partir de um texto que, em classe, estava servindo apenas de pretexto para questões gramaticais, além disso, o fato de o autor estar ou não dentre os escritores “eleitos” foi uma questão menor. O conteúdo gramatical não sei se, naquela oportunidade, aprendi, mas do texto, jamais esqueci. Em outras palavras, me fiz leitora de literatura à revelia do que apregoa e pratica a instituição escolar.

Não é novidade que a formação do leitor se dá em espaços e circunstâncias as mais variadas e surpreendentes possíveis. Alguns emergem do próprio seio familiar em cujo ambiente o contato com a cultura oral e/ou escrita é parte do cotidiano; outros descobrem a magia do texto escrito por uma busca própria, muitas vezes, impulsionados por uma necessidade de companhia e preenchimento do vazio de suas vidas. Há ainda os que, mesmo alijados das condições materiais necessárias ao acesso a esse bem cultural – o livro - forjam maneiras de burlar a luta pelo imperativo da sobrevivência e encontram um pouco de prazer em uma outra vida e em outras experiências que pela literatura passam a ser também suas.

Assim, tem-se, portanto, na sociedade, diferentes histórias de leituras, inclusive autodidatas, com suas respectivas trajetórias, nem sempre alicerçadas no espaço escolar.

Nessa perspectiva, tornar-se-á necessário levar em conta as histórias de leitura construídas fora e anteriores ao âmbito escolar para verificar como e em que medida a educação formal tem interferido e/ou se tem contribuído nessa construção. Essa aferição da interferência da escola se faz importante porque é papel da mesma viabilizar a emancipação do sujeito oportunizando a este um enriquecimento do seu “capital cultural”<sup>9</sup>. Dessa forma, busco, então, compreender se a escola tem formado novos leitores, como lida com as histórias trazidas pelos sujeitos, bem como, quais são os desdobramentos que as aulas de Literatura trazem para a formação destes novos leitores. Assim sendo, a questão em torno da qual este estudo se constrói é: **como os estudantes, oriundos do campo, recebem a literatura proposta pela escola e quais as implicações na formação do perfil dos novos leitores?** Tendo essa como uma questão central será possível responder ainda se novos leitores estão emergindo da instituição escolar cujo histórico depõe contra a sua própria atuação, bem como entender em que medida as aulas de Literatura tem contribuído para a formação de novos leitores e se essas aulas têm balizado as escolhas dos estudantes fora do âmbito escolar e ampliado o acervo dos mesmos. Além destes questionamentos que gravitam em torno da questão central um outro ponto que certamente terá visibilidade a partir deste estudo se refere aos tipos de leituras que despertam o interesse desses leitores, no atual contexto em que os espaços de aprendizagem se expandiram.

Logo, a presente investigação tem como objetivo maior: compreender a partir da perspectiva de estudantes do ensino médio, os sentidos atribuídos ao processo de formação de leitores de literatura que é realizado pelo Colégio Estadual Joaquim Inácio de Carvalho. Como as estudantes – sujeitos da pesquisa - já possuem uma relação de proximidade com textos de ficção, será necessário: analisar a trajetória dos sujeitos no que concerne aos aspectos relacionados à aproximação entre esses e a leitura; relacionar os eventuais cruzamentos, continuidades e rupturas entre as histórias de leitura e a proposta escolar para em seguida refletir sobre o papel da escola no contexto da formação leitora com vistas a, identificadas as fragilidades, vislumbrar possibilidades. Esse fito, portanto, coaduna-se com a Linha 2 – Culturas, Formação e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós- Graduação em Educação do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana. Isso porque o objeto deste estudo leva em conta as práticas pedagógicas e entende o sujeito como

---

<sup>9</sup> Sobre esse conceito ver Pierre Bourdieu (2007).

um ser dotado de subjetividades e possibilidades que são construídas nas relações sociais por meio de um processo dialético.

Entretanto, e de acordo com Trviños (1987) “não é possível compreender a realidade sem um referencial teórico”, o que não significa, porém, que este seja “um modelo uma luva, onde qualquer realidade deve adaptar-se a suas dimensões.” ( p. 104). Tomando como verdadeiras tais afirmações, percebe-se que uma pesquisa que se pretenda séria não pode prescindir de uma base teórica que lhe possibilite iluminar o fenômeno em estudo. Isso implica que a opção teórico-metodológica deve ser, cuidadosamente analisada com vistas a garantir ao pesquisador um lastro que lhe respalde a dialogar cientificamente com a realidade. Assim, esta pesquisa se ampara teórica e metodologicamente na Estética da Recepção.

A opção teórico-metodológica justifica-se pelo fato de ser esta a que melhor condiz com os objetivos da pesquisa. Isso porque Hans Robert Jauss ao formular, na década de 60 a teoria da Estética da Recepção conferiu ao leitor um novo estatuto no “circuito literário” e com esse deslocamento o processo de “recepção” passa a figurar como uma possibilidade de superação do fosso que fora estabelecido entre literatura e história. Considerando que este trabalho de investigação busca respostas a partir do ponto de vista dos estudantes-leitores, portanto, receptores da literatura proposta pela instituição escolar, explica-se o porquê do mesmo está ancorado nos postulados desta teoria.

A História da Literatura Como Provocação à Teoria Literária, obra inaugural, publicada em 1967 provocou uma revolução epistemológica nos estudos literários, pois propunha uma nova metodologia para a análise das obras e para a construção historiográfica da literatura. Jauss, membro da escola de Constança, aponta as limitações tanto da teoria literária marxista, presa ao caráter mimético da arte, quanto dos formalistas russos, alheia a quaisquer condicionantes históricos e tece considerações sobre os prejuízos deste “primado absoluto do texto”<sup>10</sup>. A obra inaugural traz ainda sete teses propostas por Jauss, as quais são discutidas por ele separadamente com a intenção de explicitar “como se poderia fundamentar metodologicamente e reescrever a história da literatura.” (p.23). São elas, as teses, sobretudo as três últimas, que embasam a análise dos dados de uma pesquisa realizada a partir da perspectiva da Estética da Recepção que é entendida por seu autor como um enfoque hermenêutico das artes e da literatura. O desejo desse teórico é reabilitar a historicidade do texto literário fundando-se, conforme afirma Zilberman (1999), na resposta do destinatário.

---

<sup>10</sup> Expressão presente no artigo Estética da Recepção, PUC – Rio. Certificação digital nº 0410441/CA. Disponível em [http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/9037/9037\\_3.PDF](http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/9037/9037_3.PDF)

Dessa forma, busca a partir da lógica da pergunta e da resposta – sua quarta tese, considerada por ele como um instrumento hermenêutico – aplicada às obras “compreender o diálogo entre o texto e sua época, entre o texto do passado e o leitor do presente” (ZILBERMAN, 1989, p.63). Isso se faz necessário destacar porque evidencia o caráter dialógico da literatura e apresenta o leitor como um destinatário socializado, responsável pela atualização da obra e inserido em contextos históricos concretos. Esses são princípios fundamentais para a teoria e são igualmente importantes para este estudo. Entretanto, ao mesmo tempo em que o autor, nesse primeiro momento, salienta a interação entre leitor e obra, situa a sua busca por respostas nos aspectos intrínsecos ao texto, isso deixa transparecer que há um descuido com a figura do leitor. Em publicações posteriores, porém, Jauss avança em seu projeto teórico e deixa como legado uma base que pode amparar pesquisas que se inscrevam não apenas no campo da história da literatura mas também, como é o caso presente, no campo do ensino. Para dialogar com Jauss (1994; 2002) e Wolfgang Iser (1999), são evocados os estudos de Regina Zilberman (1989) e ainda de Umberto Eco (2002). Em se tratando da discussão sobre leitura e literatura, também fazem parte do arcabouço teórico Antônio Cândido (1988/2006); Michelle Petit (2009); Roland Barthes (2002); Daniel Penac (1993 / 2008); Todorov (2009) Vera Teixeira Aguiar(2004).

Os sujeitos da pesquisa, embora estudem numa escola urbana, não são moradores da cidade, ou seja, têm uma história de vida construída no contexto do campo. Considerando que este é um espaço marcado pela tradição oral, se faz necessário levar em conta esse aspecto, com vistas a melhor compreender como se deu a relação entre as vivências na comunidade e na família e as da escola. Em outras palavras, é importante investigar as histórias de leitura dos sujeitos, suas primeiras experiências fruidoras e a relação destas com a tradição oral bem como as possíveis influências dessas experiências na formação do perfil leitor além de buscar entender como se deu a aproximação entre elas e as vivências escolares. Sobre esta relação entre a tradição oral e a cultura letrada, portanto as histórias de leitura, lançarei mão, principalmente, dos escritos de Roger Chartier (1999/ 2010); Peter Burke (2005) e Michel De Certeau (1994).

Esse cruzamento entre as histórias pessoais e as experiências escolares, resvala inevitavelmente na atuação da instituição escolar. Será necessário questionar como se deram os processos de continuidades e/ou rupturas; como a escola lida com essas experiências e como as aulas de literatura repercutem na formação leitora dos estudantes. Embora muito já se saiba das dificuldades da escola no que tange à formação leitora, o que se tem de concreto ainda não responde a busca empreendida pela presente pesquisa, visto que a perspectiva da

qual se partirá aqui é a dos receptores, ou seja, dos estudantes, suas percepções e os sentidos que atribuem à escola. No que diz respeito à atuação da instituição escolar, buscarei as considerações de Pierre Bourdieu (1996 / 2007); Márcia Abreu (1999); Mariza Lajolo (2004/2005); Ângela Kleiman (2002) e Gabriel Perissé (2006), dentre outros.

Os teóricos e estudiosos acima elencados são meus companheiros de itinerância neste outro bosque ao qual me lanço. O apreço à ficção me trouxe ao bosque da investigação. Um bosque mais denso é verdade, mas não menos surpreendente. Aventurar-se pelos caminhos dos estudos com essa temática tem mobilizado muitos pesquisadores que se debruçaram e ainda se debruçam sobre esta questão e sobre os desdobramentos que ela suscita. Consultando o Banco de Teses e Dissertações da CAPES encontrei na área da Educação quatro trabalhos, com foco na relação entre escola e formação leitora. Destes, destaco dois cuja questão se aproxima da presente investigação tanto pelo enfoque na leitura literária quanto por terem como referencial teórico a Estética da Recepção. Ambos, porém, têm especificidades distintas no que se refere aos sujeitos. O primeiro, uma tese de Doutorado de Nazineide Brito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, defendida em 2012, tem como questão central a recepção de crianças com deficiência intelectual ao texto literário num contexto escolar inclusivo. O segundo de Leonaldo Batista dos Santos investiga a recepção de poemas de Língua Portuguesa por leitores de diferentes faixas etárias que estão na primeira série do ciclo III (6º ano); na última série do ciclo IV (9º ano) e em uma turma da 3ª série do ensino médio. O cerne desta pesquisa é a preocupação com a didática adotada pelo docente para a realização da aula de leitura de poesia. Nota-se que apesar de o interesse pela leitura literária e a base teórica serem coincidentes com este trabalho, o delineamento de cada estudo guarda especificidades bem distintas da que mobiliza esta investigação.

Considerando que esta pesquisa articula dois campos distintos de estudos: a formação do leitor na perspectiva da Estética da Recepção e o contexto do campo do qual os sujeitos são originários, fiz também uma busca que levasse em conta a leitura literária em escolas do campo. Neste caso apareceram sete registros e destes, apenas cinco eram focados em leitura literária, porém nenhum considera a perspectiva do leitor em suas análises. Três deles buscam responder a questão de pesquisa a partir de análise documental, bibliográfica como também da análise de projeto, enquanto os outros dois são investigações que partem das concepções dos professores sobre literatura, ou seja, não levam em conta a recepção. Frente a isso é possível afirmar que na área da Educação há uma lacuna de estudos que considerem a Recepção por parte dos estudantes da literatura proposta pela escola e essa carência ainda é maior no que tange exatamente à questão norteadora dessa pesquisa, já que ao associar a

formação leitora com a particularidade dos sujeitos – o fato de serem oriundos do campo - nenhum registro foi encontrado. Diante disso é possível afirmar que este trabalho não se limita apenas à já explicitada relevância pessoal, mas se faz importante também para o campo da Educação, ou seja tem também uma relevância epistemológica, uma vez que ao enxergar o fenômeno por um outro ângulo, novos aspectos podem ser visualizados e estes em muito podem contribuir para um redimensionamento das práticas escolares, bem como servir de base para a elaboração de políticas públicas que visem qualificar e ressignificar a relação entre a escola e os sujeitos, no sentido de que estes sejam acolhidos, respeitados e efetivamente, emancipados. Em outras palavras, esta pesquisa pode contribuir para a renovação do conhecimento já produzido nesse campo, e, conseqüentemente, esse é inclusive o maior ganho, repercutir na práxis escolar e social.

É, pois, numa perspectiva intersubjetiva que se constrói esse estudo cuja trajetória e resultados aqui apresento em três capítulos. No primeiro – **Perfis identitários: o caminho; o lugar; os sujeitos** - o conteúdo está distribuído em três seções a saber: **o caminho**, diz respeito ao percurso metodológico adotado na investigação, as surpresa e desafios com os quais me deparei no decurso da pesquisa; **o lugar**, trata do contexto no qual estão inseridos tanto os sujeitos quanto esta pesquisadora. Neste caso, descrevo, inicialmente de forma mais ampla as características da cidade para em seguida particularizar, caracterizando as comunidades nas quais residem os sujeitos até chegar ao colégio escolhido como campo empírico deste trabalho. A terceira seção deste capítulo - **os sujeitos** - traz o perfil dos estudantes envolvidos na pesquisa.

No segundo capítulo – **O que dizem as histórias de leitura: trajetórias dos jovens leitores** – analiso as respectivas histórias dos sujeitos, o processo de construção das mesmas desde o espaço familiar e comunitário até o escolar, buscando compreender como se deu essa relação. Ao tratar desse repertório, se faz necessário discutir sobre a tradição oral e as marcas deixadas nas trajetórias de leitura dos estudantes. Este capítulo está estruturado em quatro seções.

O terceiro capítulo – **Experiência estética: Cruzamentos, continuidades e rupturas** – trata da recepção por parte dos sujeitos da literatura proposta pela escola e os impactos que a incursão na Instituição Escolar promoveu na formação do perfil leitor. A análise aqui aprofunda a discussão sobre a experiência estética, uma importante categoria dentro da abordagem teórica. Organizado em três seções, este capítulo dá visibilidade às relações de poder implícitas nas práticas e discursos naturalizados sobre os sujeitos e suas atividades cotidianas no que se refere à leitura.

Finalizo o trabalho com **Um olhar panorâmico** onde teço algumas considerações sobre a experiência de pesquisar bem como sobre os resultados da pesquisa na tentativa de abrir novas perspectivas e de esboçar algumas possibilidades contribuindo assim com a construção coletiva do conhecimento que, acredito, deve ser o propósito de todo pesquisador. Esse olhar que chamo de panorâmico objetiva sintetizar o meu propósito e o meu percurso como também revelar a defesa que faço no sentido de que a pesquisa na área da Educação ainda que não signifique a solução para os arraigados problemas dos sistemas de ensino, certamente fornece importantes contribuições no sentido de se vislumbrar, para esse campo tão importante, um horizonte menos nebuloso. Eis porque escolhi esse outro bosque para desbravar.

## 1. PERFIS IDENTITÁRIOS: O CAMINHO; O LUGAR; OS SUJEITOS

Realizar uma pesquisa é como embarcar numa viagem rumo ao desconhecido. Ela nasce de uma inquietação. Nasce da nossa humana necessidade de explicações. Essa imprevisibilidade quanto ao porvir talvez confira um caráter de aventura ao ato de pesquisar. Entretanto, ainda que não se possa a princípio, divisar o destino, deve-se pensar, cuidadosamente, em como caminhar; planejar uma a rota a ser trilhada para garantir *uma* itinerância segura.

Nada garante, porém, que não tenhamos que “apressar o passo ao tropeçar numa surpresa”<sup>11</sup>, ou diminuir o ritmo para melhor contemplar a paisagem...Quem sabe?! O fato é que ainda que existam incertezas no caminho é preciso ter claro, por qual rota se seguirá. Isso porque ao decidir ser um pesquisador, assumimos um compromisso com o avanço do conhecimento, o que pressupõe não apenas um olhar indagador, mas uma conduta fiel a esse propósito. Nesse sentido, posicionar-se metodologicamente é um passo tão importante, quanto saber as razões pelas quais se optou por este percurso e não por aquele. É a partir daí que o pesquisador antevê sua trajetória e assume a perspectiva a partir da qual lançará o seu olhar sobre o fenômeno que o mobilizou para a realização do estudo.

Nessa tomada de posição, inclui-se, conseqüentemente, e com o mesmo grau de importância, a definição do contexto da pesquisa e dos sujeitos da mesma. No estudo em tela, a pretensão é compreender a realidade pela ótica destes. Uma visão da realidade deste ângulo, de acordo com Triviños ( 1987, p. 123 ) “ [...] obriga o pesquisador a considerar uma série de estratégias metodológicas, marcadas, fundamentalmente, pela flexibilidade da ação investigativa.”. Sendo assim, é possível notar que há um potente elo entre esses importantes aspectos da pesquisa, porque a definição da metodologia está condicionada às respostas que se buscam e estas, por sua vez, só serão satisfatórias se houver uma coerente relação entre o caminho que se pretende trilhar; a delimitação contextual por onde se fará esse percurso e os atores através dos quais será possível iluminar a realidade.

---

<sup>11</sup> Expressão usada por Robert Darton no livro “O Grande massacre de gatos” (p.34)

## 1.1 - O CAMINHO: PERCURSO METODOLÓGICO

*[...] Caminante, no hay camino, se hace  
camino al andar.<sup>12</sup>*

Esses versos do poeta modernista espanhol Antonio Machado apontam para o fato de que o caminho é uma construção particular que se vai delineando na ação. Como um novo horizonte que se anuncia, uma pesquisa implica num caminhar original e autêntico. É a possibilidade do inusitado, do ainda não visto ou do ressignificado. É certo que nesse desafio, o pesquisador precisa adotar abordagens, métodos, e teorias já vivenciadas. Porém, o seu caminho ainda está por fazer; e ele se fará na confluência entre o já vivenciado e uma nova experiência que emerge do seu próprio e irrepetível caminhar. Em outras palavras, e dialogando com Walter Benjamin, o sabor da omelete<sup>13</sup> será sempre novo porque ele não está no objeto em si, mas no significado ímpar que suscita; ou seja, a experiência é sempre única. Ciente dessa ambivalência que caracteriza o ato de pesquisar, busquei construir o meu caminho a partir do percurso que hora descrevo.

Entendi que a abordagem qualitativa é a que melhor atendia às peculiaridades da presente investigação, porque a mesma está ancorada em princípios epistemológicos que levam em conta aspectos não passíveis de apreensão pelo viés quantitativo. Dito de outra forma, “ ver o mundo através dos olhos dos atores sociais e dos sentidos que eles atribuem aos objetos e às ações sociais que desenvolvem”( GOLDENBERG, 2002; p. 32), não seria possível pela pesquisa de abordagem quantitativa. Isso porque um dos aspectos fundamentais da pesquisa qualitativa é o fato de considerar as nuances, por assim dizer, da vida humana levando em conta a complexidade dos fatos e dos contextos sociais ao invés de tentar encará-la como uma realidade definitiva, única, precisa e hermética, ou seja, passível de ser apreendida através da experimentação e, posteriormente, generalizada para outros contextos. Nesse sentido, em que pese a importância do método quantitativo para alguns tipos de pesquisas, é necessário considerar que para a compreensão dos fenômenos na área educacional o viés qualitativo oferece uma maior possibilidade de aprofundamento, o que não exclui, embora este não seja o caso, a utilização de ambas as abordagens em nome do enriquecimento do trabalho que está sendo realizado.

Um estudo que se inscreve dentro dessa abordagem assume a concepção de que a realidade humana é polissêmica; de que os sujeitos se constituem numa permanente interação

<sup>12</sup> Fragmento do poema *Proverbios y cantares XXIX* do poeta modernista castelhano António Machado

<sup>13</sup> Referência ao texto “ O Rei e a Omelete de Amoras” de Walter Benjamin (1987)

e que esse processo é responsável pelas representações que têm de si e do outro. Isso se coaduna com a defesa de Minayo ( 2002. p. 22) , já que para ela a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, [...] crenças, valores e atitudes o que corresponde a um espaço mais profundo das relações [...]”. Acolher esse ponto de vista, portanto, é assumir também o risco de transitar em um terreno movediço e delicado.

Frente a isso, o presente estudo descreve a partir do ponto de vista dos estudantes, sujeitos da pesquisa, os sentidos atribuídos à escola no que se refere à formação leitora e as implicações desta, fora do âmbito escolar. Para tanto, se faz necessário um exame crítico das informações levantadas, porque a inobservância desse fator pode mascarar a realidade, apresentar resultados equivocados o que impossibilitará a compreensão do fenômeno em sua inteireza. É importante destacar, porém, que não se trata de uma mera descrição. O intento é problematizar o contexto em estudo a partir de uma análise que busque promover um diálogo entre a realidade e a teoria, com vistas a suscitar reflexões e aventar possibilidades para a área na qual se insere esta pesquisa.

Lograr êxito nesse intento, portanto, exige tanto acuidade e sensibilidade quanto disciplina e conhecimento sobre que método utilizar para que o estudo efetivamente seja um contributo à produção científica, já que a ciência, apesar de não ser a única forma de se conceber o mundo – que o diga a sagaz ironia de Machado de Assis, ao antecipar a falibilidade da ciência na sua pretensão de verdade única, através da prepotência cientificista cega de Simão Bacamarte<sup>14</sup>! É!! A Literatura colocando lente de aumento sobre a realidade... – mas, à parte as digressões, a ciência, como dizia “Deseja fornecer um conhecimento provisório, que facilite a interação com o mundo, possibilitando previsões confiáveis sobre acontecimentos futuros e indicar mecanismos de controle que possibilitem uma intervenção sobre ele” (FONSECA, 2002, p. 11–2). Nesse sentido, o pesquisador precisa buscar conhecer as vantagens e limitações de cada método bem como a possível aplicabilidade do mesmo ao fenômeno que será estudado. Tendo em mente tal clareza optei pela utilização de dois procedimentos metodológicos que, a meu ver, atendem bem aos propósitos desta investigação: *grupo focal e entrevista*.

No que diz respeito ao grupo focal, a opção se deu porque esta técnica possibilita uma interação maior entre os sujeitos e tal interação se faz reveladora na busca dos sentidos que uma comunidade atribui a um dado fenômeno. Isso ocorre porque a técnica oportuniza um cruzamento entre a experiência pessoal e a coletiva e sendo assim, a troca que ocorre no

---

<sup>14</sup> Personagem principal da obra “O Alienista “, de Machado de Assis, publicada originalmente em 1881

interior de um grupo focal, se bem mediada, favorece, de acordo com Gatti (2005) o desenvolvimento, nos investigados, de aspectos comunicacionais, cognitivos e afetivos. Nesse sentido, o grupo focal se faz relevante para esta investigação, porque dentre as outras possibilidades de coleta de dados numa pesquisa qualitativa, esta é a que dá margem à percepção do que converge; do que diverge; das representações e contradições manifestadas coletivamente pelos sujeitos, frente ao objeto de estudo.

A organização do grupo focal representou os meus primeiros passos no campo empírico: O Colégio Estadual Joaquim Inácio de Carvalho. Visitei seis turmas de 2ª série do ensino médio, sendo quatro no turno matutino e duas no vespertino. Aqui se faz necessário um importante esclarecimento que serve de comprovação para a já mencionada necessidade de uma postura flexível e atenta por parte do pesquisador. São os percalços do caminho; as situações que fogem ao nosso controle, mas que precisam ser consideradas em prol de um resultado exitoso. O período previsto para a pesquisa em campo fora o início do ano letivo de 2016 e os sujeitos definidos, inicialmente, eram os estudantes da 3ª série do Ensino Médio, já que a intenção é considerar na análise toda a educação básica. Entretanto, o ano de 2015 foi muito difícil para a Educação Pública no Estado da Bahia. As atividades letivas foram interrompidas em muitos momentos por conta das paralisações dos trabalhadores; dos atos políticos; dos protestos contra as medidas do governo e das assembleias. A própria Universidade passou por uma greve que durou cerca de noventa longos dias.

Esse cenário era o prenúncio de um 2016, no mínimo complicado para educação, havendo inclusive rumores de que o ano letivo poderia não começar nas Escolas Estaduais. Frente a essa situação e considerando que existem prazos aos quais estamos condicionados, foi necessário antecipar a realização do grupo focal, o que não poderia ser feito com os estudantes da 3ª série pois os mesmos estão saindo do Colégio e as entrevistas foram deixadas para o ano seguinte. Por esta razão, os participantes no primeiro procedimento foram os estudantes da 2ª série uma vez que as sessões grupais aconteceram no mês de dezembro de 2015.

Como a composição de um grupo focal, segundo Gatti (2005), deve ocorrer por adesão voluntária, as visitas realizadas se propuseram a apresentar sucintamente o projeto e os critérios para participação - ser oriundo do campo e ter alguma relação com a leitura - com vistas a sensibilizar os estudantes e motivá-los a colaborar com a pesquisa. A receptividade foi bastante satisfatória e o objetivo de compor dois grupos, um para cada turno, com dez participantes em cada, foi atingido ( ANEXO 01). Nesta mesma oportunidade, entreguei os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO 02) para que os responsáveis

anúissem a participação e deixamos acordado que os estudantes receberiam, posteriormente, um convite definindo o local e a data do encontro. Feito isso, uma importante etapa fora cumprida e a sessão foi, cuidadosamente, planejada para dez dias após as visitas. O local escolhido foi o laboratório de informática do próprio Colégio no respectivo turno em que os sujeitos estudavam. Assim, foi necessário articular com a direção e com os professores para evitar transtornos e/ou prejuízos aos alunos. Tal escolha se justifica porque, como eles são moradores da zona rural, marcar o encontro em outro horário poderia prejudicar a pesquisa por conta de dificuldades de locomoção.

O ambiente numa sessão de grupo focal deve ser emocionalmente equilibrado para propiciar um clima de tranquilidade e, sobretudo, de confiança. Nesse sentido, a estratégia aqui utilizada envolveu inclusive o convite encaminhado aos estudantes. Nele constava uma provocação sobre a relação entre a cor de nossa preferência e a personalidade. O objetivo desta dinâmica era atribuir pseudônimos aos participantes, bem como estimulá-los a falar sobre si. Daí decorre o tratamento utilizado ao longo deste texto para se referir aos sujeitos. Cada um recebeu o nome da respectiva cor escolhida na abertura da sessão grupal. Como aconteceram duas sessões – uma no matutino e outra no vespertino – com a mesma metodologia, adotei a estratégia de atribuir o número (1) para os sujeitos/cores do turno matutino e (2) para os do vespertino, já que algumas preferências coincidem.

A sala escolhida foi arrumada em semicírculo para que todos pudessem se enxergar. Em cada cadeira havia um crachá em branco e um chocolate para que os estudantes fossem recebidos de maneira acolhedora e carinhosa. No entanto, uma outra intercorrência no dia agendado para as duas sessões, implicou em uma nova alteração no planejamento. No turno matutino o encontro ocorreu sem problemas no dia e horário marcados, porém no vespertino, uma situação de ordem administrativa do Colégio, interferiu diretamente na organização que eu havia feito e como isso poderia afetar a qualidade do encontro, julguei ser melhor agendar uma nova data. Assim procedi mediante a anuência dos participantes e a sessão do vespertino aconteceu na semana seguinte.

Os encontros foram divididos em dois blocos e após algumas recomendações e esclarecimentos, principalmente no tocante à preservação das imagens, uma vez que as sessões foram filmadas, iniciamos o trabalho. O primeiro bloco tinha como mote um curto vídeo de propaganda de incentivo à leitura baseada no texto *Ler deveria ser proibido* da escritora, dramaturga e filósofa brasileira Guiomar de Grammont, a partir do qual os estudantes iniciaram a discussão. Para esse primeiro bloco, foram elaboradas questões

norteadoras com vistas a verificar as formas de apropriação da leitura; as influências recebidas tanto no âmbito familiar quanto no contexto escolar, enfim a trajetória dos leitores.

O segundo momento que tinha como objetivo identificar as condições socioeconômicas dos participantes, bem como suas possibilidades de acesso ao livro, o que costumavam e preferiam ler, foi iniciado com a observação de seis imagens (ANEXO 03) que retratavam diferentes situações de leitura, seguida também de questões norteadoras. Tanto a sessão matutina quanto a vespertina tiveram uma duração aproximada de uma hora e trinta minutos cada. Notei, porém, que no turno matutino, houve uma participação mais efetiva com falas que denotavam maior propriedade sobre a questão em pauta.

“ Eu gostei porque eu sou uma pessoa muito difícil...muito difícil mesmo de falar de mim...mas é porque eu sou fechada...sou muito difícil...mas foi bom...eu falei um pouco [...] porque em casa eu sou muito isolada.” Essa fala de *Azul* ( 1 ) atesta que o clima construído favoreceu um diálogo aberto e franco. Ao longo da sessão matutina, por exemplo, em duas oportunidades o grupo todo chegou a se emocionar. E foi numa alternância de choros e risos que as sessões tanto matutina quanto vespertina transcorreram. Mesmo existindo, como era o esperado, posicionamentos opostos; visões antagônicas e preferências díspares, a discussão aconteceu dentro da normalidade e numa atmosfera de leveza. A observância cuidadosa dessa diversidade apresentada pelo grupo foi fundamental para a seleção dos sujeitos que seriam entrevistados.

O outro procedimento metodológico adotado foi a entrevista semi-estruturada. Apesar de ser alvo de críticas por parte dos que questionam a confiabilidade desse método, acusando-o de altamente subjetivo, ousou colocar que, excluindo-se todo e qualquer excesso, essa é uma das características que mais o potencializa, porque aí reside talvez o maior desafio do pesquisador: compreender a lógica que rege o interior dos grupos sociais, os nexos que estabelecem; suas *táticas*<sup>15</sup> e representações a partir da dimensão pessoal. Sendo assim, no quesito confiabilidade, as falhas que podem ocorrer a ponto de comprometer o resultado de uma pesquisa se dão menos pela escolha da entrevista como método e mais pela falta de preparo teórico bem como pela ausência de disciplina e de uma postura rigorosa, responsável e ética por parte do investigador na aplicação deste método. Então, atenta aos cuidados que este procedimento exigia e de acordo com a intenção que mobiliza este trabalho, entendi que a

---

<sup>15</sup> Michel de Certeau (1994) denomina de tática as formas que “os fracos tiram partido de forças que lhe são estranhas”. Ele afirma que, ao contrário da estratégia, chama de tática “um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância.” (p.46)

realização de entrevistas possibilitaria mergulhar mais profundamente em elementos das trajetórias pessoais o que certamente pode responder melhor a busca por mim empreendida.

As entrevistas foram divididas em duas etapas. A primeira tinha por objetivo reconstruir a trajetória dos sujeitos, buscando dados das primeiras experiências fruidoras no seio familiar e comunitário, dos primeiros anos escolares, bem como das vivências nas classes de ensino fundamental, ainda no contexto do campo, para entender como se deu a aproximação com a literatura. A segunda etapa, por sua vez, estava direcionada para o Ensino Médio, etapa a qual estão cursando, agora numa escola situada na zona urbana, quando passaram a ter a disciplina de Literatura, com vistas a entender as percepções dos estudantes no que concerne ao trabalho com a leitura de literatura. Nesse sentido, as questões que nortearam o diálogo, tanto na primeira quanto na segunda etapa, foram elaboradas de acordo com os respectivos propósitos de cada uma delas.

Os critérios utilizados para a seleção dos sujeitos que seriam entrevistados foram os posicionamentos, relevantes para esta pesquisa, manifestos nas discussões travadas no grupo focal. Levei em conta nesse processo as diferentes visões e formas de relação com a leitura literária; os usos diferenciados de suportes de texto e a recorrência de aspectos que relacionavam a história pessoal com a instituição escolar. Convém esclarecer que aos sujeitos foi informado, ao final das sessões grupais, que a participação de todos foi de extrema importância para este trabalho e que a minha posterior procura apenas por alguns não significava uma atitude de descarte dos demais, mas sim atendimento às condicionantes que a pesquisa impõe. Assim, as entrevistas foram realizadas com seis participantes, os quais serão dados a conhecer na terceira sessão deste capítulo.

Logo que as atividades letivas foram iniciadas no ano de 2016, os estudantes selecionados foram contatados pessoal e individualmente para serem informados de que seriam posteriormente entrevistados e de que em breve os mesmos receberiam um convite informando o local e o horário da entrevista. Àquela altura eu já havia definido que faria os encontros em uma sala ociosa no próprio Colégio, pelas mesmas razões que motivaram a realização, naquele local, das sessões grupais. Todos os estudantes procurados demonstraram satisfação em continuar colaborando com a pesquisa. As entrevistas seguiram um roteiro ( ANEXO 04 ) sem contudo inibir outras manifestações espontâneas dos sujeitos.

Agendadas para o mês de março, a primeira etapa das entrevistas ocorreu conforme o planejado e foi bastante rica no que se refere ao material empírico levantado. As estudantes demonstraram tranquilidade e confiança revelando aspectos profundos das suas histórias de vida. Cada entrevista teve uma duração que variou entre dezoito a vinte sete minutos, exceto

uma que chegou a quarenta e oito. Nesta, especificamente, a difícil história de vida contada minuciosamente pela participante foi fortemente marcada por um livro de Jorge Amado porque simbolicamente a levou para perto da mãe; a colaboradora mencionou ainda uma compilação esporádica de páginas, que ganhara de presente e que foram tão significativas a ponto de se transformar em um objeto quase que sagrado para a mesma por ter sido decisiva na superação de uma dolorosa perda. As participantes foram unânimes em finalizar a entrevista agradecendo a oportunidade de falarem um pouco de si: “ [...] uma experiência boa...é bom assim...às vezes a gente contar pra alguém diferente a nossa história...alguém se interessar em fazer certas perguntas[...]” (VERMELHO (1), 2016)

Já a segunda etapa aconteceu no mês de agosto do mesmo ano e como já havia certa familiaridade com a pesquisadora, o clima de tranquilidade e confiança era claro. O foco nessa etapa era o ensino médio e os relatos expuseram a avaliação que fazem da escola nessa modalidade, sobretudo no que concerne ao ensino de literatura. Nesta etapa, assim como na primeira, nenhuma intercorrência atrapalhou o andamento da atividade que transcorreu dentro do esperado. A duração de cada entrevista foi menor considerando, suponho, que o roteiro focado apenas no ensino médio diminuiu um pouco o campo das divagações, apesar de estas não terem deixado de ocorrer, e das lembranças que suscitaram muitos comentários e digressões na primeira etapa. Dessa vez a imersão na memória se deu mais no questionamento inicial sobre os livros que a escola havia sugerido.

Dessa forma é possível afirmar que ambas as técnicas escolhidas conferiram um caráter dialógico ao ato de pesquisar, estabelecendo uma aproximação entre o pesquisador e os sujeitos o que significou uma maior possibilidade de captar o máximo sobre o fenômeno através de sujeitos que se fazem tão singulares pela tamanha pluralidade de que se constituem. Assim, a matéria-prima desta investigação emerge desses dois procedimentos metodológicos aos quais, tendo em vista uma melhor compreensão do objeto, se somou a coleta de outras informações que foram solicitadas à direção do Colégio; ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais; às Associações Rurais e à Delegacia da Polícia Militar. Desse movimento, portando, resulta o *corpus* desta investigação, o qual passará por uma análise qualitativa que levará em conta os postulados da teoria que embasa o presente estudo.

Eis, então, delineado, acima, o meu caminho. Único e irrepetível porque “ [...] *son tus huellas / el camino y nada más [...]*”<sup>16</sup>. O caminho são os passos, as opções feitas, a

---

<sup>16</sup> Versos o mesmo poema de Antonio Machado ,mencionado na introdução desta sessão.

experiência de cada um. No bojo dessas importantes escolhas, uma outra está particularmente atrelada à definição do percurso: o lugar. Por isso, devo agora explicitar por onde andei.

## 1.2 – O LUGAR: CONTEXTO DA PESQUISA

O lugar é “nascido da Luz”<sup>17</sup>. Está situado numa faixa de transição entre o Recôncavo e o Sertão da Bahia e tem em sua história as marcas de um passado que não difere das demais cidades que se construíram no perverso processo de colonização brasileira. Iará é filha da disputa pela terra. Filha, portanto, da vitória do latifúndio e sua descendência amarga até hoje as agruras das muitas expropriações a partir das quais o espaço foi tomando feições. É uma cidade com aproximadamente trinta mil habitantes; distante 137 km da capital do Estado da Bahia e reconhecida, inclusive internacionalmente, pelo veio musical de sua gente. Abriga duas das igrejas mais antigas do Brasil uma situada no povoado de Caroba ( ANEXO 05) e a outra no Distrito de Bento Simões ( ANEXO 06) .

O nome do município é de origem tupi e, de acordo com informações presentes na dissertação de mestrado intitulada **Etnicidade e Memória entre Quilombolas em Iará-Bahia**, da professora também iraraense Jucélia Bispo dos Santos, “designa uma espécie de formiga de asas brancas semelhantes aos cupins: é uma alteração da palavra "arará", que por sua vez significa nascida na luz do dia, pois estas formigas surgem ao alvorecer”. Iará é portanto, um nome de origem indígena e teve como primeiros habitantes os índios da tribo Paiaíá. A chegada dos jesuítas antecedeu as entradas que iniciaram o processo de colonização destas terras a partir da segunda metade do século XVII. Não obstante o crescimento de sua população urbana já observado nas estatísticas oficiais, tem um maior contingente populacional concentrado na área rural. Precisamos nos deter um pouco nesse contexto rural iraraense, porque é nesse chão que pisam os sujeitos da pesquisa.

De acordo com informações presentes no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística ( IBGE ) a área total de Iará compreende uma extensão territorial de 277,792 km<sup>2</sup> e conforme dados do último censo demográfico, realizado no ano de 2010, tem uma população rural de 16.220 pessoas enquanto na sede são 11.246 habitantes. Segundo informação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Iará ( STRI ), exceto a localização geográfica, não há um estudo que informe o total de comunidades existentes nem seus aspectos históricos, supõe-se que são mais de cem. Dessas, três são reconhecidas oficialmente como comunidades remanescentes de quilombo: Olaria, Tapera e Crioulo as quais foram

---

<sup>17</sup> Alusão ao significado da palavra Iará que tem origem indígena e significa “ nascido da luz do dia”

objeto da pesquisa da professora Dr<sup>a</sup> Janeide Bispo dos Santos, cuja dissertação, apresentada ao Programa de Mestrado em Geografia, Instituto Geociências, da Universidade Federal da Bahia, tem como título **A Territorialidade dos Quilombolas de Irará** e foi defendida no ano de dois mil e oito. Para efeito do presente trabalho, destaco seis comunidades para caracterizar. Essa escolha não é arbitrária. Ela se deu pelo fato de que os sujeitos que são entrevistados são residentes das mesmas.

A estratégia utilizada para aquisição das informações sobre as comunidades foi um questionário padrão, encaminhado a cada presidente, após um contato pessoal com um deles que estava presente na sede do STRI, no dia da minha visita e, mediante uma breve explanação sobre esta pesquisa, forneceu os nomes e respectivos números de telefones. Foi feito um contato telefônico com todos para explicar o objetivo do trabalho e a importância da participação dos mesmos. Os presidentes contatados responderam com muita presteza e boa vontade. É fundamental deixar claro que não existem dados históricos sistematizados sobre essas localidades. O que se sabe são informações que pela tradição oral são transmitidas de geração a geração, que sobrevivem ao tempo e passam a constituir o imaginário coletivo local. Assim, a base que sustenta os aspectos históricos presentes nas caracterizações abaixo, repousa num campo que lutou e ainda luta, não obstante os avanços já conseguidos, contra muitos preconceitos pela conquista do seu espaço no universo acadêmico: a fonte oral.

A comunidade de *Boca de Várzea* está situada a dois quilômetros da sede do município. O nome é originário de uma nascente de água muito limpa e cristalina que ficava próxima a uma jaqueira frondosa onde as pessoas costumavam se reunir em finais de semana para conversar e tomar banho *de bica na boca da vazante*. Era um espaço de lazer situado nas terras que pertenciam ao Sr. Fortunato, morador mais velho. A vazante secou há muitos anos atrás, mas o nome sobreviveu. Hoje tem aproximadamente mil habitantes que vivem não apenas da agricultura, mas também de atividades de pedreiro; marceneiro e outros. Os jovens costumam buscar vida melhor na cidade grande, antes, porém, alguns deles frequentam a Escola Família Agrícola, situada naquela região. Não há alternativas de lazer a não ser a escolinha de futebol que almeja “*renovar as esperanças dos jovens*”<sup>18</sup> que sonham com uma oportunidade.

Com uma população aproximada de dois mil habitantes, o *Saco do Capim* se formou em torno de uma fazenda cujo entorno era totalmente fechado de capim, razão pela qual tem esse nome. Está a oito quilômetros distante da zona urbana e tem como principais fontes de

---

<sup>18</sup> Expressão usada pelo presidente da Associação Rural

renda o plantio de mandioca, feijão, milho além da produção de beiju e criação de animais como galinhas; porcos; perus e patos. O processo migratório da comunidade jovem também é intenso e se caracteriza pelos mesmos objetivos que guiam os jovens das demais comunidades: ausência de trabalho; busca por melhor qualidade de vida e o desejo de contribuir com o sustento da família. Nesta comunidade existe uma escola da rede municipal onde são desenvolvidas atividades de futebol e capoeira.

A junção do nome da planta predominante – a candeia – com o nome do primeiro morador - o padre Moura - deu origem ao nome da comunidade *Candeal Moura* que tem hoje aproximadamente quinhentos habitantes. Fica numa região atualmente marcada pela ocorrência de homicídios. Seis quilômetros é a distância que separa a comunidade da sede. É banhada por um afluente do Rio Paramirim, possui um grupo de mulheres que se dedicam de forma associada à atividade culinária e participam de feiras, exposições e vários outros eventos tanto na própria cidade quanto em toda a região. Tem na agricultura a principal fonte de renda dos moradores, com destaque para a cultura da mandioca, acompanhado do plantio do milho do feijão e na pecuária a criação de galinhas, ovinos, suínos e bovinos. Dispõe de um “ excelente espaço recreativo: o campo de Mindu”. O êxodo rural é causado “em sua totalidade” pela “falta de profissionalização e de uma educação voltada para o campo que mostre que a zona rural oferece condições de moradia.”<sup>19</sup>

A *Tapera Melão* é uma comunidade que nasceu de uma história de amor. O afilhado do senhor João Costa Melão, José Martins de Lima herdou do seu padrinho as terras da fazenda e tendo desistido de ser padre, casou-se com uma jovem negra moradora do lugar. Romana Petronilha de Jesus era escrava. A partir dessa união, Zezé Martins, que era branco, quando do falecimento do padrinho distribuiu a terra entre os escravos, inclusive àqueles que chegavam fugidos. A escola municipal da comunidade chama-se, por esta razão, Zezé Martins. Fica distante cinco quilômetros da sede. Como se trata de uma comunidade quilombola e por esta razão já foi objeto de estudo, é uma das poucas sobre a qual é possível encontrar registros escritos. Possui um grupo cultural chamado “As Pastorinhas”; samba de roda; e mantém as tradições religiosas do catolicismo como Via Sacra e catequese, embora muitos moradores, hoje, sejam evangélicos. Vivem da agricultura e da criação de animais para o próprio consumo. Atualmente tem cerca de mil moradores, mas os jovens da comunidade também vão à cidade grande, porém a maioria em busca de conhecimento e quase sempre retornam.

---

<sup>19</sup> Expressões usadas pelo presidente da Associação dos trabalhadores Rurais da Comunidade

Existe uma controvérsia em torno do nome da comunidade do *Mocó*. Há quem defenda que deriva de um antigo morador que andava frequentemente com um bocapio e dentro deste carregava sempre um mocó<sup>20</sup>, visto que gostava muito de caçar este animal para comer. E há outros que afirmam que esse nome se deve ao fato de na região existir uma grande quantidade desse animal. A comunidade tem aproximadamente trezentos e cinquenta moradores e fica a cerca de treze quilômetros distante da zona urbana. A forma de sustento é a agricultura, “*quando dá*”, e o benefício do Bolsa Família. A saída de pessoas, especialmente, para Santa Catarina é intensa e a cada dia mais pessoas do lugar vão se juntar aos familiares ou amigos que já estão por lá instalados. Não há grupos culturais na comunidade; nem alternativas de lazer. Existem os grupos que são ligados à Igreja Católica.

A abundância de água é a razão pela qual esta comunidade ficou conhecida como *Várzea*. Ao escavarem a terra encontraram “*muita minação de água...muito vazamento*”<sup>21</sup>. É uma localidade que tem aproximadamente quinhentos e seis moradores e fica a quatro quilômetros da zona urbana. Os moradores, que hoje não desfrutam mais da tranquilidade de antes, sobrevivem pelo auxílio do Bolsa Família e de pequenas plantações. Nesta comunidade existe um balneário muito frequentado pelas pessoas da sede; de comunidades vizinhas e até de outras cidades. Tem também restaurante a quilo e parque de vaquejada. Há ainda uma escola da rede municipal. Os jovens também migram para grandes centros, porém neste caso a causa apontada não se restringe à falta de oportunidade, somada a ela está “a falta de interesse da população”.<sup>22</sup>

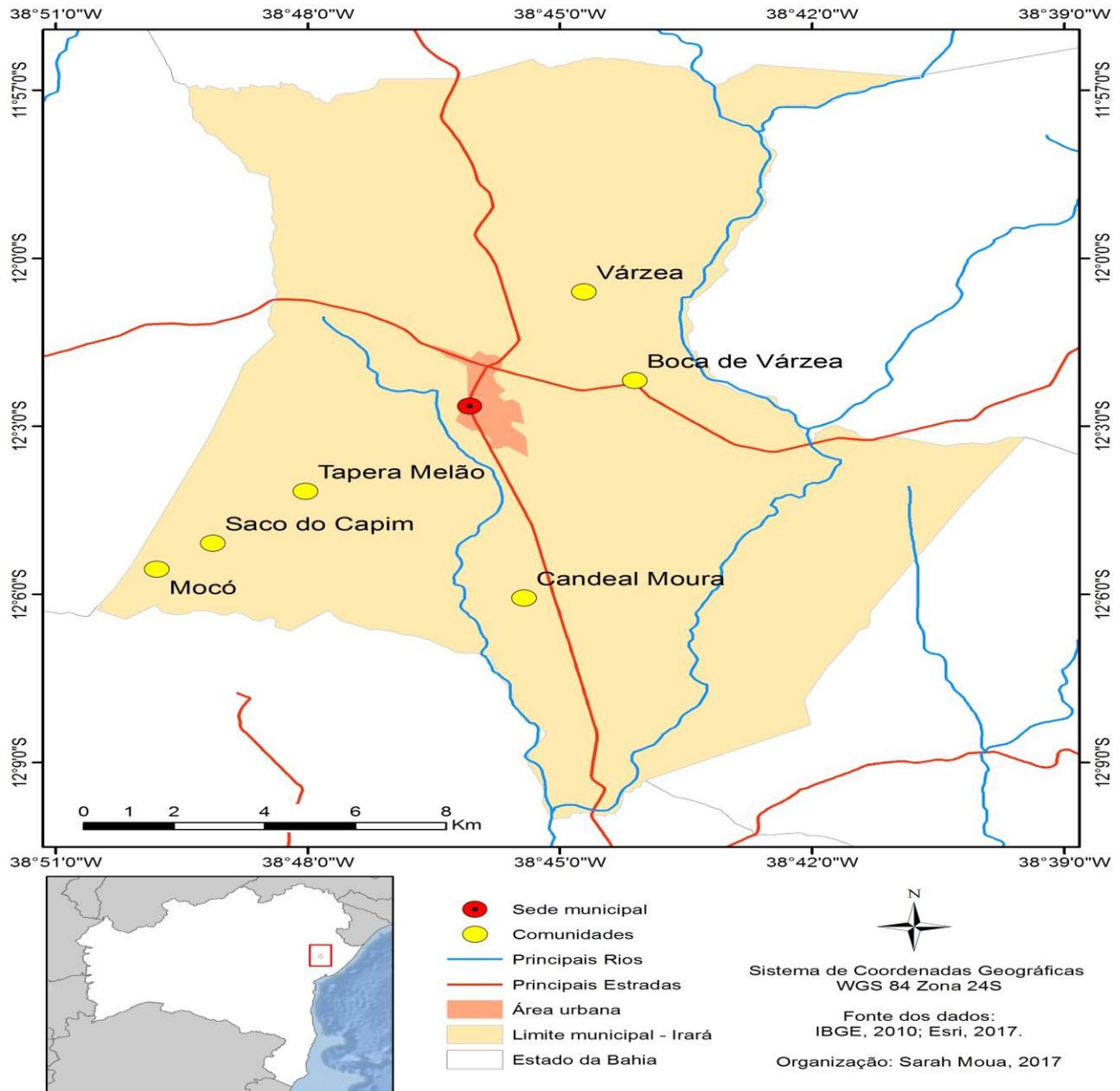
O mapa abaixo apresenta a localização das seis comunidades nas quais vivem os sujeitos da pesquisa

---

<sup>20</sup> Trata-se de um roedor – *Kerodon Rupestris* - pouco maior que um *preá*( *Cavia*), encontrado em áreas pedregosas, normalmente usado como alimento pelas pessoas.

<sup>21</sup> Fala do presidente da Associação dos Trabalhadores Rurais da comunidade

<sup>22</sup> Idem

**Figura 02 - Localização das seis comunidades rurais**

Fonte: IBGE, adaptado por Adriana Santana da Cruz

É possível asseverar a partir dessa caracterização que, guardadas as peculiaridades culturais e geográficas essas comunidades se assemelham pelo histórico de exclusão que se revela principalmente pela ausência de políticas de valorização e elevação da qualidade de vida que estimulem a permanência no campo. Grande parte das famílias, conforme informações das Associações Rurais, são beneficiárias do Programa Bolsa Família e/ou vendem o dia de trabalho, quando conseguem. Outra forma de sustento é a ajuda financeira enviada pelos familiares que migram para a cidade grande. Excetuando-se o plantio da mandioca, lavoura mais forte, os produtos agrícolas mais comuns são batata, aipim, milho,

feijão, amendoim e abóbora, mas estes só são cultivados no inverno. Os moradores vivem em pequenas propriedades de terra quase sempre passadas de geração a geração. Caminhar, pois, nesse contexto rural possibilita enxergar pelo lado de dentro como é a vida dos sujeitos para buscar compreender a percepção que têm de si, dos outros, das relações e do fenômeno em estudo.

No centro da cidade, por sua vez, os habitantes vivem do trabalho no comércio; do emprego temporário ou efetivo no serviço público ou ainda da economia informal. O contexto de tranquilidade peculiar às pequenas cidades, cedeu lugar para os constantes furtos e uma onda crescente de violência que tem espalhado o medo entre as pessoas. De acordo com os dados, solicitados por meio de ofício (ANEXO 07) à Delegada Dr<sup>a</sup> Roselene Almeida Regis, nos últimos cinco anos foram registradas mais de cem ocorrências, apenas envolvendo menores e jovens. Tendo como uma das principais motivações o tráfico de drogas que hoje campeia em todo o território municipal, inclusive na zona rural. O quadro abaixo traz de forma sintética os números que dizem respeito aos registros que envolvem a população jovem do município. Nele não estão incluídas as várias ocorrências com menores, uma vez que, por razões legais, não pude ter acesso a tais dados:

**Quadro 03** - Demonstrativo dos registros de ocorrências (população jovem)

<b>OCORRÊNCIAS</b>	<b>REGISTROS</b>
Crime de homicídio	04
Tentativa de homicídio	02
Porte ilegal de arma de fogo	05
Uso/porte/tráfico de drogas	13
Crimes contra o patrimônio/furto/roubo	17
Crime de estupro	03
Outros delitos	24

Fonte: Delegacia de Polícia, Irará- Ba

Tal circunstância tem ceifado a vida de muitos jovens que, por opção ou por falta dela, acabam ingressando nessa que normalmente é uma via de retorno difícil. É, portanto, neste espaço urbano, onde está situado o meu território de pesquisa: O Colégio Estadual Joaquim Inácio de Carvalho ( CEJIC ) cujo endereço é Avenida Pedro Nolasco de Pinho, nº 104, no centro de Irará.

Esta Instituição abriga neste ano de 2016, conforme dados presentes no Sistema de Gestão Escolar ( SGE ) fornecidos pela secretaria da escola um total de 1.123 estudantes

distribuídos em três turnos e é a única unidade de Ensino Médio do município. Sendo assim, se constitui num espaço que agrega os estudantes provenientes de todas as localidades. Tem, ainda de acordo com dados fornecidos pela atual gestão, apresentado uma significativa diminuição de procura por matrícula a cada ano. Tomando como referência os últimos cinco anos, por exemplo, pode-se verificar, nos dados que a diferença da matrícula total de 2012 em relação a atual representa uma queda de quatrocentos e três estudantes. O que pode ser comprovado no quadro abaixo:

**Quadro 04 - Demonstrativo da matrícula dos últimos cinco anos no CEJIC**

ANO	MATRÍCULA TOTAL
2012	1.526
2013	1.392
2014	1.386
2015	1.338
2016	1.123

Fonte: Pesquisa de campo (2016)

Ainda não existem estudos científicos que sinalizem as causas desse estado de coisas. Porém, empiricamente, é possível notar que, dentre outros fatores, muitos jovens concluem apenas o ensino fundamental ou abandonam os estudos e migram para os grandes centros urbanos do Brasil em especial para o sul do país – esse fenômeno tem alterado a configuração dos grupos sociais do campo e já é objeto de uma tese de Doutorado que está sendo desenvolvida pela professora Marize Damiana Moura Batista e Batista, através do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Bahia – outros buscam, pelo imperativo da sobrevivência o trabalho informal, quando não sucumbem ao tráfico de drogas.

Adentrar o Colégio Estadual Joaquim Inácio de Carvalho na condição de pesquisadora é um desafio para mim. Isso porque atuo há dezessete anos como professora nesta instituição e com isso tenho participado de todas as cenas pelo lado de dentro. Creio que, até nesse momento, a experiência como leitora de literatura me é favorável já que tanto lendo quanto pesquisando um contexto que nos é familiar, somos impelidos a ser outros sendo quem somos. Preciso desse exercício para poder conseguir olhar, agora, de fora para dentro. A escolha por esta instituição se justifica pela minha relação orgânica com a mesma e também porque a minha investigação não dispõe de outro local, na cidade de Irará, para ser realizada. Esposam-se, portanto, o meu desejo com a minha única possibilidade.

De acordo com informações fornecidas pela equipe gestora, através de um questionário ( ANEXO 08), atualmente o Colégio conta em seu quadro efetivo com vinte e dois professores, desses, quatro estão afastados por licença e uma está readaptada, atuando na secretaria. O quadro docente é complementado com outros sete profissionais que atuam sob o Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) e um como Prestador de Serviço Temporário ( PST ) vinculado à rede municipal. Tem um total de trinta funcionários e destes catorze são terceirizados; onze são vinculados ao município; dois são REDA e apenas outros dois são efetivos do Estado. Não há bibliotecária e a cada ano se designa um funcionário do quadro para exercer esta função, mesmo sem qualificação para tal. A título de acréscimo, é válida a informação de que, especificamente, no dia da visita que fiz ao local, o responsável pela biblioteca era uma estudante que voluntariamente se dispôs, já que a empresa responsável pela contratação, apesar de o ano letivo já ter sido iniciado, não havia resolvido essa nem outras questões de pessoal. Essa estrutura tem afetado, sobremaneira, a qualidade do trabalho desenvolvido, segundo a própria equipe administrativa, e atesta o sucateamento porque passa a educação pública brasileira, especialmente a baiana. Trata-se de um problema estrutural que comprova a inexistência de uma política forte e séria de apoio às bibliotecas e salas de leitura das escolas.

Diferentes estudiosos, sobretudo os teóricos que discutem a relação entre Estado e Educação, já sinalizaram que a aludida situação de precariedade da instituição escolar é engendrada pelas classes dominantes, não sem resistências, para conquistar ou manter a hegemonia. Isso porque direcionar o pensamento das massas é uma estratégia que está na base de quaisquer projetos de hierarquização. Nesse sentido, a escola se configura como um dos *aparelhos*<sup>23</sup> utilizados pelo Estado para manterem firmes as bases que sustentam um determinado projeto de sociedade que se quer impor ou manter. O que, nas palavras de Bourdieu ( 2007), significa que o sistema escolar “é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais [...]” ( p. 41).

Se pensarmos a partir do ângulo proposto pela filósofa alemã Hannah Arendt, em sua pequena, mas profunda incursão no campo educacional, chegaremos à conclusão de que frente à condição precarizada da educação pública, a escola como a mais importante mediadora , depois da família, entre os “ novos” e o mundo tendo em vista a apresentação deste, àqueles, tem deixado de cumprir o seu papel. Para ela, a educação deveria contagiar os

---

<sup>23</sup> ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987

mais novos com o sentimento de amor e responsabilidade para com o mundo. Porém, o que se observa é que a Instituição escolar caminha no sentido de anular a relação de pertença, por meio da qual os “recém – chegados” (ARENDR, 2011) tomariam para si a tarefa de cuidar e renovar o nosso lar comum. Dito de outra forma, é da convergência entre o sistema escolar e os interesses da máquina estatal que emergem os aspectos que solapam a educação pública brasileira, já que estes decorrem das veladas intenções políticas e econômicas, além dos distintos projetos de sociedade que movimentam, por assim dizer, as peças desse jogo.

Vale acrescentar ainda, que a educação é um campo permeado por tensões e disputas, dada a sua condição estratégica para atuar sobre as massas. Por esta razão, muitos são os interesses em suas potencialidades. Nesse sentido, as contradições e dificuldades vividas pelo Colégio Estadual Joaquim Inácio de Carvalho se irmanam com as das demais escolas espalhadas por todo o território nacional, haja vista os constantes e desastrosos números veiculados pela mídia quando se afere a qualidade da educação brasileira. Este é, portanto, o *locus* de educação formal frequentado pelos sujeitos da pesquisa.

Fazendo uma analogia com uma máquina filmadora, a descrição contextual aqui proposta buscou partir de um plano mais aberto - a cidade - para em seguida ir restringindo o campo de visão focando a imagem das respectivas comunidades e posteriormente do contexto escolar. Isso para ficar claro que é desse chão que foi da tribo *Paiaíá*; da pequena parte do latifúndio, que coube aos reais donos da terra e de um contexto de escola pública estadual e urbana que falam os colaboradores desta pesquisa.

### 1.3 - OS SUJEITOS

Quem construiu Tebas, a das sete portas?  
 Nos livros vem o nome dos reis,  
 Mas foram os reis que transportaram as pedras?  
 Bertolt Brecht (1986)

No prefácio à edição italiana do livro *O Queijo e os Vermes*, Carlo Ginzburg, traz à lembrança o poema “Perguntas de um operário letrado” do dramaturgo e poeta alemão Bertolt Brecht. Esse é um excelente exemplo para, lançando mão da Literatura, ilustrar a perspectiva a partir da qual essa investigação se constrói. Os versos de Brecht propõe uma mudança de lente para se enxergar e analisar a realidade. Esse é o nexos entre o poema e esta pesquisa: o ponto de vista a partir do qual se olha para um dado fenômeno. O que me mobiliza não é a

visão dos que escrevem a história, mas dos que dela são partícipes e cujas vozes foram historicamente silenciadas. Com a palavra: os estudantes.

*[...] tenho 16 anos e sonhos eu tenho bastante...gosto de ler um livro, ouvir música e às vezes me arrisco a dançar e fico bastante em redes sociais. [...]a leitura é importante para o nosso desenvolvimento intelectual e amplia o nosso conhecimento como as meninas gostam bastante desse lado romântico, eu sou mais nos livros românticos, né , ééé ... como Louca por você; Apaixonada por você... também não fujo dos livros de aventura como um clássico da literatura que é O Pequeno Príncipe também outros autores como Talita Rebouças que eu li um livro na 8ª série que ampliou ainda mais o meu gosto de leitura que foi Traição entre Amigas e também de João Guimarães Rosa Sagarana.( Essa é “ Preto” (1). A mãe é dona de casa e não mora com o pai. Vive com a mãe na casa dos avós, aposentados, na fazenda Saco do Capim.*

*eu sou [...] tenho dezenove anos de idade em minhas horas livres gosto de ler e escrever poesias [...]a leitura para mim representa conhecimento, por isso que eu leio.[...]. “a minha família não tem muito dinheiro, tudo o que eles fazem hoje é pra poder estimular a gente jovem a não querer parar de estudar para ir trabalhar, porque quando para é muito difícil para voltar. (Vermelho ( 1 ), residente na Fazenda Taperia Melão, comunidade remanescente de quilombo. O pai é aposentado, mas mora com a mãe que não trabalha fora. O sustento da casa é garantido,principalmente, pelos demais irmãos).*

*tenho 16 anos e o que mais gosto de fazer nas horas livres é ouvir música sertaneja. [...] a leitura é o melhor transporte para fora da realidade que posso ter e a passagem é baratinha...é online tipo eu não leio livros ou coisa assim eu leio fanfics...tipo não gosto de livros de sentir o cheiro...nada disso. [...] fanfics é uma ficção criada por fãs trata-se de contos e romances escritos em terceira pessoa, no meu caso é dedicado a Luan Santana, sim...eu sou luanete eu tenho medo de não conseguir realizar tudo o que quero, meus sonhos, meus desejos...(Essa é “ Rosa Pink” ( 1 ) cujo pai é caminhoneiro e a mãe lavradora. Moram na Fazenda Mocó).*

*[...]gosto de ler; ficar sozinha e escrever...tenho 18 anos e menos de cinco amigos a leitura para mim é refúgio...complemento, sabe...eu pego livro na escola ou...minha irmã que mora na Mangabeira, ela é menor do que eu...a gente meio que divide, meio que paga a metade do livro ...ela fala o nome de um livro legal meio que eu dou a metade do dinheiro e ela paga o resto. (Preto ( 2 ). A mãe é dona de casa e o pai morreu quando tinha “ uns dez anos” residem na fazenda Boca de Várzea)*

*[...] vivo em Irará e tenho 16 anos sou muito sincera e verdadeira para mim o essencial é viver em torno daquilo que realmente quero [...] resumo a leitura com uma frase: não há caminho para a leitura, a leitura é o caminho[...] meu sonho minha vontade é fazer psicologia... um autor que eu amo, amo demais é Augusto Cury, [...] o que eu mais gosto mesmo é livro de auto - ajuda e que tenha alguma relação com o que eu quero realmente ser na minha vida...minha irmã ela providencia os livros sempre ...assim por mais que seja caro ela demora mas compra”. (“Lilás” ( 1 ) A mãe é*

aposentada e o pai trabalha no campo “ nas coisas dele” e residem na fazenda Candeval Moura.

*[...] tenho dezesseis anos [...] ééé... o que gosto de fazer nas horas livres é como qualquer outro adolescente, só que um pouco mais diferente, às vezes eu gosto de brincar com minhas primas [...] mas também gosto muito de ler livros eu não sou uma pessoa que tenho muitos amigos a leitura pra mim ela representa um pilar como uma casa necessita duummm ... do alicerce [...] porque foi a partir dela que eu descobri novos horizontes descobri um mundo no qual eu não sabia que existia” todo mundo tem um medo de perder a mãe... só que eu já perdi a minha [...]então meu maior medo é [...] perder a minha vó”. (“ Vermelho” ( 2 ) é órfã de mãe, foi criada pela avó que é lavradora e comercializa os produtos, aos sábados, na feira livre da cidade, atividade da qual a estudante participa. O pai é motorista. São moradores da fazenda Várzea).*

Trago as vozes dos sujeitos para dizerem de si e com isto já explicito que o quadro de informantes da entrevista é composto por seis estudantes que hoje já estão cursando a 3ª série do Ensino Médio – lembrando que, como as sessões grupais foram realizadas em dezembro de 2015, estas mesmas estudantes estavam naquela oportunidade na 2ª série. São cinco adolescentes de dezesseis anos e uma jovem de dezoito; todas do sexo feminino - um detalhe que não foi intencional – e moradoras da zona rural de Irará. Depreende-se a partir da descrição do contexto rural, feita na sessão anterior, que todas são originárias de famílias de pequenos agricultores, cuja condição econômica impõe uma vida simples. São jovens que ainda permanecem no campo, mas é bem possível que num futuro próximo engrossem as fileiras dos muitos que têm saindo em grandes levadas migratórias para os centros urbanos do Brasil, o que, como já foi dito, denuncia a incipiência das políticas públicas voltadas para o campo.

É importante demarcar também que além de moradoras do campo, elas são mulheres negras. Ou seja, trazem sobre os ombros o peso de um processo histórico de negação. Esta pesquisa não versa sobre esse aspecto, mas demarcá-lo aqui significa o reconhecimento de que o fato de serem mulheres e serem negras repercute decisivamente no perfil identitário das mesmas e isso acentua as dificuldades que já enfrentam para viver nesta sociedade que, não obstante as conquistas das chamadas “minorias”, ainda guarda traços machistas e se esconde por trás de uma cortina de falsa democracia racial. Essa demarcação significa, portanto, que comungo e me incluo na luta pelo empoderamento dessas pessoas, no sentido coletivo do termo. A minha condição também de mulher, negra, pertencente á classe trabalhadora me faz sentir na pele o quanto é importante e urgente um comprometimento com a luta pela equidade e pela formação da consciência dos direitos sociais.

Voltando ao tema da leitura, nota-se nessa pequena amostra, utilizada para efeito de apresentação dos sujeitos, uma predileção diversificada quanto ao gênero, aos suportes utilizados, bem como às diferentes estratégias de aquisição de livros. São escolhas que se distanciam da leitura canonizada que a escola entende como ideal. Mas, compartilhando com a fala da professora Eliana Yunes no 5º Elluneb, evento realizado pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em novembro do ano de dois mil e quinze, esse “*é um lugar para começar*”. Por outro lado, o contexto escolar não está de todo ausente da história de leitura dessas jovens. Foi recorrente em algumas colocações a atuação da escola nesse sentido. Ou seja, existem trajetórias que tangenciam e outras que tergiversam com a instituição escolar. Tal diversidade é bastante significativa para a pesquisa e explica a escolha desses sujeitos para serem entrevistados. Essas estudantes tiveram um papel muito ativo nas argumentações e nas contra-argumentações; nas lágrimas e nos risos manifestos no grupo focal. É importante destacar que, embora o planejamento inicial tenha feito menção de escolher três estudantes de cada sessão grupal, foram selecionadas quatro da matutina e da vespertina, apenas duas, totalizando seis estudantes para serem entrevistadas. Isso se deu em função de que a participação na sessão realizada pela manhã foi bem mais fecunda, com depoimentos promissores para o estudo.

Olhar o trabalho da escola pelo ponto de vista desses sujeitos, significa elaborar uma outra forma de pensar, porque mudando-se o jeito de olhar muda-se a compreensão do que se vê e esse ângulo pode ser revelador. Assim, a partir desses perfis identitários aqui esboçados, tornou-se possível visualizar o cenário; aproximar-se dos atores e entender como me movimetei nesta cena. No capítulo seguinte mergulharemos mais profundamente na trajetória desses sujeitos, buscando compreender, diacronicamente, como se constituíram leitoras e quais relações e práticas são subjacentes a esse processo. Para tanto, o ponto de partida serão as primeiras experiências fruidoras com vistas a analisar os encontros e os desencontros ocorridos entre a tradição oral e a cultura letrada, situando a escola nesse contexto.

## 2 O QUE DIZEM AS HISTÓRIAS DE LEITURA: TRAJETÓRIA DOS JOVENS LEITORES

Ao considerar, nesta pesquisa, as trajetórias dos leitores compartilho com Michelle Pettit a ideia de que “Antes do encontro com o livro, existe uma voz materna, ou em alguns casos, paterna ou ainda em certos contextos culturais da avó ou de uma outra pessoa que cuida da criança, que lê ou conta história”( PETTIT, 2009; p. 58). Ou seja, a concepção de identidade leitora subjacente ao estudo das aludidas trajetórias nesta investigação, admite que, apesar de não ser fixa e imutável, a nossa identidade presente possui elementos constitutivos que são marcas das interações passadas e do contexto no qual vivemos. Uma expressão usada pelos historiadores culturais, que se debruçaram sobre o estudo das memórias, quando justificam o crescente interesse tanto acadêmico quanto popular pelo tema, calha e sintetiza bem a relevância dessas trajetórias: - não é fácil, a meu ver - “*separar aquilo que somos daquilo que fomos*<sup>24</sup>.” ( BURKE, 2005; p. 88; grifo nosso)

Frente a isso, defendo que as vivências em família; as experiências comunitárias; a primeira aproximação com a escola dentre outras felizes ou traumáticas situações, repercutem ao longo de uma vida. Vera Teixeira Aguiar afirma que os contatos iniciais com a palavra têm fundamental importância na formação da sensibilidade linguística. Isso, de acordo com a estudiosa, influenciará na capacidade de prestar atenção “nos sons e nos sentidos; no ritmo e na melodia” (AGUIAR, 2004) do que se ouve e, posteriormente, do texto escrito e especialmente da literatura. Entretanto, a última coisa a fazer é entender-me como se estivesse afirmando que um leitor se constitui tão somente por essa via. Não. Isso seria negar a minha própria história e de outros tantos leitores que, mesmo não tendo vivenciado essas primeiras experiências com a palavra literária se fizeram, mediante circunstâncias diferentes, amantes do livro.

Antes, porém, de seguir esse itinerário, para o qual sinaliza a categoria empírica apresentada no título deste capítulo, faço um hiato nesta rota para destacar algumas falas que se fizeram marcantes na sessão grupal. Os autores das mesmas participaram do grupo focal mas, não estão incluídos no quadro de entrevistados, cujos critérios de escolha já foram aclarados no capítulo anterior. Como foram posicionamentos bastante significativos, julgo importante a inserção dos mesmos nesse ponto do texto, visto que o pensamento articulado que demonstraram além de implicar uma trajetória bem alicerçada, exemplificam conceitos basilares para esse estudo. Assim, o leitor é convidado agora a fazer.

---

<sup>24</sup> Expressão presente no livro *O que história cultura?*, de Peter Burke, na seção que discute a “História da Memória”

### **Um adendo à guisa de reflexão...**

Após assistirem ao vídeo baseado no texto *Ler deveria ser proibido*, no primeiro bloco de discussão, o posicionamento de Amarelo (1) chamou a atenção pelo grau de maturidade demonstrado. Ela disse “[...] *este conhecimento que a gente adquire através da leitura [...] faz a gente questionar... faz a gente ser diferente...faz a gente revolucionar a nossa geração.*” A percepção de Azul (2), por sua vez, revela a capacidade de ler para além das linhas “[...] *eu achei que nesse vídeo a pessoa que tava falando queria mostrar de forma irônica como a leitura pode ser importante para a sociedade.*” Rosa(1) consegue, também, extrapolar a superfície do texto quando diz

*o governo hoje não quer que a gente aprenda porque não quer que a gente tome os lugares deles... não quer que a gente passe pra um nível melhor [...] porque muitos aqui quer sonhar e eles não querem isso quer que a gente dependa deles (ROSA, 2015)*

São falas que, quando cotejadas com outras manifestas naquela mesma oportunidade, sobretudo as do turno vespertino, revelam que esses leitores já ultrapassaram a fronteira da ingenuidade, porque segundo Kleiman (2002) “ são vários os níveis de conhecimento que entram em jogo durante a leitura”(p. 13) . Significa dizer que eles estão incluídos, ainda conforme esta autora, em um perfil de leitor “que percebe relações, e que forma relações com um contexto maior, que descobre e infere informações [...]” (IBIDEM, p.10). Isso possibilita enxergar que a leitura é concebida nesta investigação

como interação dinâmica entre texto e leitor. Pois os signos linguísticos do texto, suas estruturas, ganham sua finalidade em razão de sua capacidade de estimular atos, no decorrer dos quais o texto se traduz para a consciência do leitor. Isso equivale a dizer que os atos estimulados pelo texto se furtam ao controle total por parte do texto (ISER, 1999, p.10).

Assim sendo, a leitura, ainda conforme Iser (1999) se constitui por dois polos, quais sejam a estrutura do texto e a estrutura do ato. Pelo primeiro, entende que são repertórios e estratégias textuais que se limitam a esboçar o potencial do texto. Ao segundo, atribui a noção de que se trata da atualização realizada pelo leitor. Nesse sentido, o objeto estético só se constrói mediante a presença do texto na consciência do leitor que precisa ativar a sua capacidade de apreender e processá-lo. Ou seja, mediante a convergência desses dois polos. Com esse esclarecimento o autor quer sinalizar que o texto, apesar de iniciar a sua própria transferência, não o faz de maneira automática visto que “o autor e o leitor participam [...] de

um jogo de fantasia; jogo que se quer se iniciaria se o texto pretendesse ser algo mais que a regra do jogo” (ISER, 1999, p. 10).

Dessa forma o texto é destituído do caráter autônomo que lhe era conferido pelas teorias literárias Formalistas e Marxistas uma vez que “ambos os métodos [...] ignoram o leitor em seu papel genuíno, imprescindível tanto para o conhecimento estético quanto para o histórico: o papel do destinatário a quem, primordialmente a obra literária visa” (JAUSS,1994,p. 23). O que entra em cena com essa concepção é o caráter dialógico da literatura que, assim concebida, alça o leitor à centralidade de um processo no qual antes exercia “um papel extremamente limitado” (p. 22). O sujeito leitor é, pois nessa perspectiva, retirado tanto do lugar que o pretendia dotado de uma profunda percepção teórica - filólogo conhecedor dos meios artísticos- quanto da sujeição, por assim dizer, de ter a sua experiência espontânea enquadrada nos interesses da teoria, conforme preconizavam, respectivamente, as teorias literárias acima mencionadas.

Frente a esse entendimento, o leitor passa a desempenhar um papel ativo na historiografia literária tanto do ponto de vista estético quanto do histórico. Jaus esclarece como, ao afirmar que

A implicação estética reside no fato de já a recepção primária de uma obra pelo leitor encerrar uma avaliação de seu valor estético, pela comparação com outras obras lidas. A implicação histórica manifesta-se na possibilidade de, numa cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética (IBIDEM, p. 23).

Nesse particular, o mérito em fazer esse intervalo para aludir aos posicionamentos dos estudantes quando da realização do grupo focal está no fato de que, do ponto de vista estético - recepcional, eles ilustram a base teórica sobre a qual se erguem as concepções de leitura e de leitor aqui assumidas. São, portanto, leitores que já não estão apenas no nível da decodificação, pois conseguem desempenhar um papel ativo, posto que, de acordo com Zilberman (1989), cada um deles “contribui com suas vivências [...] para dar vida à obra e dialogar com ela” (p. 65). Referindo essa verificação às anteriores, fica nítido, portanto, o aspecto imanente a esse estudo que é fundamental para que a leitura se efetive como um processo interativo: a recepção e dentro desta, especificamente, a experiência do leitor.

Dessa forma, esse esclarecimento evitará que aqueles que tiverem acesso a esta pesquisa se percam na polissemia das palavras leitor e leitura, as quais são muitas vezes utilizadas aqui. Ou seja, a partir da ilustração acima, tem-se a clareza sobre qual leitor e a qual

leitura se faz alusão. Finalizado esse adendo, voltemos ao curso apontado pelo título deste capítulo. Nesse sentido, a partir do que dizem as histórias dos jovens leitores, que apresentarei neste capítulo, será possível visualizar se houve, e – havendo - quais elementos da infância catalisaram, por assim dizer, a relação dos mesmos com a leitura, incluindo-se nesta busca os primeiros contatos com a instituição escolar. Assim, a exposição que segue emerge da memória dos sujeitos. Entraremos, portanto, na dimensão do expressivo – simbólico<sup>25</sup>, trazendo para o presente “vagarosas saudades... silenciosas lembranças...”<sup>26</sup>

## 2.1-ÂMBITO FAMILIAR E COMUNITÁRIO

Trazer à baila essa intimidade, por assim dizer, impõe um exercício de alteridade, uma capacidade de lidar com o que o outro tem de mais caro ou de mais penoso. A escuta desses sujeitos, possibilitou experimentar, junto com eles, a alegria de uma infância feliz, lembrada numa voz entrecortada de emoção que seguia o mesmo ritmo do brincar de bicicleta, do subir em árvores e do andar a cavalo. Mas também, pela via dessa mesma emoção compartilhada, foi possível enxergar através de olhos úmidos e distantes, infâncias inteiramente vividas com um choro preso na garganta, pela espera, a cada aniversário, a cada data comemorativa, por uma mãe que jamais chegaria; outras marcadas pelo sabor amargo das brigas conjugais provocadas pelo vício paterno; ou ainda vividas sem a natural movimentação infantil suprimida pelo peso paralisante de uma doença.

Acionar o dispositivo da memória fez desencadear potentes narrativas as quais possibilitaram discorrer sobre as unidades analíticas categorizadas nesta seção. Para tanto, o esforço teórico empreendido se orienta no sentido de buscar os nexos que ligam o espaço familiar ao comunitário e este à conjuntura macro na qual está inserido. Ao mesmo tempo, compreender como essas relações impactam nos sujeitos, na construção de suas identidades e, especificamente, na sua formação leitora. Em outras palavras, o intento é entender a dialética desse processo sem perder de vista a interface com a instituição escolar tendo como núcleo da observação as primeiras experiências fruidoras.

Pela oportunidade que as entrevistas representaram, as colaboradoras deram acesso a espaços recônditos de suas vidas, alguns, segundo as mesmas, frequentemente rememorados

<sup>25</sup> Essa expressão é empregada no artigo de Salete Nery, presente no livro *Memória e expressões culturais: tessituras entre tempos e fazeres*, e considero adequada a esse contexto porque o que a autora chama de *expressivo-simbólico* diz respeito ao testemunho de memória que é relativamente recente e obrigou a historiografia a rever suas fontes e métodos. Como as narrativas de memória dos sujeitos serão a base para análise de suas trajetórias, tomo de empréstimo essa expressão que a mim parece bastante oportuna.

<sup>26</sup> Versos do poema “De que são feitos os dias?” de Cecília Meireles, *in* Canções

com alegria e saudade, outros, porém, intencionalmente deixados em um canto da alma, encobertos pela poeira do tempo . O que importa notar, frente a isso, é que “[...] todos, todos temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada pelos demais.” (GALEANO, 1997; p.23). Não por acaso, manifestações de gratidão e alegria se fizeram recorrentes na fala desses sujeitos, quando do encerramento, tanto da sessão grupal quanto das entrevistas. Só para ilustrar trago a colocação de Rosa (1) que provocou meneios de cabeças que assentiam àquilo que a mesma dizia

*Falar da gente emociona e... é uma coisa que a gente não tem costume de falar, mas quando fala vai lembrando...vai querer falar mais e quando você acha aquela pessoa...porque a gente muitas vezes... a gente não tem aquela pessoa pra falar de si e quando acha aquela pessoa fala... fala... fala... e quando vai vê já tá chorando...eu sou assim ( ROSA 1,).*

Os relatos expõem um contexto familiar em que a ruptura dos laços afetivos repercutem, em graus diferentes, na forma de ser de cada colaboradora. Algumas lidam com mais tranquilidade com a ausência do pai por exemplo, que é o caso de Preto (1) e de Rosa Pink (1). No caso desta última, abandonada quando ainda era bebê, a mãe já tem outro companheiro, enquanto a primeira ainda vive na casa dos avós junto com a irmã e a mãe que permanece solteira. Preto (2) cujo pai faleceu quando ela tinha oito anos de idade, diz se sentir “meio fora do mundo”. Lilás (1) por sua vez, tem pais separados, mas mantém uma relação amistosa com ambos.

Para Vermelho (2) que, praticamente, não conheceu a mãe e que passou boa parte da sua infância esperando que ela voltasse, até saber que a mesma não mais voltaria porque, quando planejava um retorno, fora assassinada pelo companheiro com quem passou a conviver depois de ter ido embora, a avó paterna é a expressão máxima de um amor que ela teme perder.

As constantes brigas entre os pais são marcantes na vida de Vermelho (1). Ela hoje já diz compreender a atitude da mãe em optar pela separação de um marido alcoólatra. Essa compreensão, porém, foi sedimentada com o tempo, visto que na ocasião ela não aceitava aquela decisão por entender que somente a mãe poderia manter a família unida. Esta colaboradora relata que a vida dela sempre foi incompleta “*quando eu estava com meu pai faltava a minha mãe e quando estava com minha mãe faltava o meu pai.*” (VERMELHO(1), 2016).

Analisando, a partir desses exemplos, como as relações afetivas são hoje tão importantes no espaço familiar, decisivas para a constituição e a manutenção do compromisso

conjugal, bem como para a estabilidade emocional dos filhos, nos parece difícil conceber que isso, em lugar de ser natural, foi construído culturalmente; que houve um tempo em que tais laços ocupavam uma posição periférica no seio familiar. O pesquisador francês Phillipe Ariès (1981) mostra em seu livro “História Social da Criança e da Família” como se caracterizava o ambiente familiar na Idade Média. Ele constata que a instituição existia, mas a sua organização e o seu papel estavam atrelados às condições de vida daquele período o que lhe conferia outra *missão*, qual seja

[...] a conservação dos bens, a prática comum de um ofício a ajuda mútua quotidiana num mundo em que um homem, e mais ainda uma mulher isolados não podiam sobreviver, e ainda, nos casos de crise, a proteção da honra e da vida. **Ela não tinha função afetiva.** Isso não quer dizer que o amor estivesse ausente [...] Mas [...] o sentimento entre os cônjuges, entre os pais e os filhos, não era necessário à existência nem ao equilíbrio da família: se ele existisse, tanto melhor (ARIÈS, p.04, 1986 (grifo nosso)).

Nesse contexto apontado por Ariès a criança era vista apenas como “um adulto em escala menor”. Não havia, portanto, cuidados nem atenção especial a não ser aquilo que esse autor denominou de “paparicação”, um sentimento superficial, que era devotado à criancinha apenas nos primeiros anos de vida quando as pessoas se divertiam com a mesma como se fosse um animalzinho, cuja morte não causava grandes consternações já que poderia ser logo substituída. Conforme esse autor, foi a partir do século XVII e decorrente do “grande movimento de moralização dos homens, promovido pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à igreja, às leis ou ao Estado” (p.05) que a família “tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos...”. A expressão maior dessa afeição se materializava, segundo ele, principalmente na importância que a escolarização passou a ter.

Por sua vez, o casamento, objeto de uma negociação, cujas estratégias foram, ao longo do tempo se tornando diversas e complexas, de acordo com Michelle Perrot (1991), somente a partir do século XIX passou a se guiar, de maneira crescente, mas não linear<sup>27</sup>, pelo sentimento. Ela afirma que a partir de então “aumenta cada vez mais o número de pessoas que desejam uma convergência entre a aliança e o amor, o casamento e a felicidade” (PERROT, 1991, p. 137). No que se refere ao contexto camponês, Alain Corbin (1991) mostra que,

---

<sup>27</sup> A autora pontua que observando o controle exercido sobre o grupo juvenil em certas regiões rurais nesse mesmo período é possível constatar que o processo de emancipação não se deu da mesma forma.

contrariando a leitura de estudiosos inspirados na antropologia do Iluminismo<sup>28</sup>, etnólogos e historiadores enxergaram no ambiente rural manifestações de amor que variavam de acordo com a região, levavam em conta imperativos sócio- econômicos e utilizava-se de um código diferente, a saber

O enamorado mostra-se avaro em palavras; é incapaz de confessar sua inclinação exceto pela antífrase: exprime-se por meio de sorridentes injúrias ou pesados gracejos. Uma série de gestos balizam o itinerário amoroso. Aperta-se a mão até estalar, torcem-se os punhos, esfregam-se as faces ou as coxas, fortes tapas nas costas, para não falar da saraivada de pedras, manifestam claramente o fraco de um pelo outro (CORBIN, 1991, p.526).

Essa breve explanação, toda ela ancorada em estudos do contexto francês, ilustra como os vínculos familiares foram sendo construídos historicamente. Hoje, porém, estão tão arraigados em nós, que se é difícil imaginar, mais ainda é suportar uma coisa, casamento/família, sem a outra, o sentimento. Muitas transformações de caráter social, político e econômico impactaram ao longo do tempo a instituição familiar. As conquistas da figura feminina; o divórcio; os métodos contraceptivos; as relações homoafetivas, são apenas alguns exemplos de situações que contribuíram para diversificar o formato dessa instituição.

Em se tratando do âmbito familiar das participantes da pesquisa, tem-se portanto, uma característica comum na contemporaneidade: a ruptura com o binômio pai e mãe – unidos para sempre - que singularizou por muito tempo, a maioria dos grupos familiares, sobretudo no contexto do campo. Todas as colaboradoras se situam entre o abandono ou a morte do pai ou da mãe ou ainda a separação destes. Isso desencadeou as situações que motivaram a mulher a voltar para a casa dos pais com os filhos do casamento que acabou; ou o marido a entregar a filha para a avó paterna criar porque a esposa fora embora; ou a mãe a casar-se novamente após a viuvez e unir irmãos de pais diferentes numa mesma casa, ou a criar os filhos sozinha; ou ainda sair de casa e contrair uma nova relação porque o alcoolismo do marido tornou-se insuportável. Esses contextos foram descritos logo no início das entrevistas quando perguntadas sobre os primeiros anos de vida. As respostas expuseram a situação conjugal dos pais, uma vez que foi determinante para situar a respectiva infância. Esses grupos familiares têm de convergente também o fato de, sendo moradores da zona rural, enfrentarem semelhantes agruras pela sobrevivência.

---

<sup>28</sup> Michelle Perrot (1991) afirma que estes estudiosos com o olhar carregado de preconceitos “enxergavam um camponês selvagem que as necessidades de adaptação ao clima retardam na marcha civilizatória” (PERROT, 1991, p.525). Assim a visão deles era a de que as condições da existência daquelas pessoas “eliminavam a delicadeza dos sentidos e portanto dos sentimentos”(IBIDEM).

Ao serem questionadas sobre as histórias ouvidas em casa, quando pequenas, percebi que o difícil contexto de vida no campo apareceu sempre como primeiro plano daquilo que os mais velhos contavam. Isso, é característico dos contadores de história e nos remete à bela assertiva de Isak Dinesen - pseudônimo da controversa escritora dinamarquesa Karen Blixen - com a qual Paul Ricoeur (2003) encerra a Conferência proferida em março de 2003 em Budapeste: “As penas, sejam elas quais forem, tornam-se suportáveis se as narrarmos ou fizermos delas uma história”. Pela voz dos avós ou de outros membros da família acessavam as dificuldades vividas no passado, pois estas compunham sempre – e principalmente, porém sem excluir o gosto pelos contos populares – o conteúdo dessas histórias. Isso chama a atenção por estar presente na fala de todas as colaboradoras - cinco, de um total de seis - que escutaram histórias quando crianças.

*na minha infância...assim.. meus avós que contavam bastantes histórias assim... é... da vida deles... de como era a trajetória... de como eles viviam ...é... de como eles criaram os filhos deles... que eles sempre criaram os filhos deles na roça a trabalho...o trabalho rural difícil ...uma vida difícil... muita luta e foi criado com muita dificuldade...( PRETO 1,2016)*

Vermelho (2), por sua vez, afirmou que “*era aquele tempo de fogão a lenha..a gente sempre sentava em volta e minha avó começava a contar as histórias de como ela era ...da infância dela de como ela fazia e isso me despertava a curiosidade...*”. Ainda nessa perspectiva, Preto (2) resumiu dizendo que “*era assim... contava casos... meus irmãos mais velhos...tipo, todo mundo contava era assim... da vida deles...da infância*”. A estudante Vermelho (1) relata que ouvia do pai muitas histórias sobre o tempo passado, mas que ele só fazia isso quando estava alcoolizado. Afora o problema do alcoolismo, importa notar aqui que o conteúdo das narrativas contadas, não diverge das demais

*eu amava quando ele chegava bêbado porque ele me colocava no colo e começava a me contar histórias de quando ele era criança.. e ele só contava quando tava bêbado.. ele contava histórias da infância dele..o que eles faziam ... o que eles comiam.. como era difícil a vida deles naquela época (VERMELHO 1, 2016)*

O propósito da pergunta que suscitou tais respostas era compreender a relação entre a escuta desses textos e a aproximação, ou não, com a leitura. E esse objetivo foi atingindo o que será possível perceber ao longo desta escrita. Entretanto, como se pôde notar, esse quesito permitiu entrevê que a peleja cotidiana de outrora era utilizada como matéria-prima para atender à necessidade de fabulação. Nesse sentido, esses contadores e contadoras

materializavam, despretensiosamente, a origem grega do termo história – *historiè* – que remete à palavra *histôr*, que designa “aquele que viu, testemunhou”, quando colocam no centro das narrativas suas próprias vivências.

Tomando como parâmetro o argumento de “elaboração do passado”, de Adorno (1995), mas tendo a total clareza de que não há uma justaposição entre o que o levou a essa máxima e as circunstâncias aqui expostas e de que são incompatíveis a concepção de leitor/ouvinte<sup>29</sup> deste autor com a que esta pesquisa defende, entendo ser possível uma aproximação naquilo que diz respeito a discussão que ele propõe sobre o passado . Ao postular que um importante papel da educação é o de não sepultar o passado porque isto seria uma forma de evitar que o mesmo se repetisse, o autor, embora faça referência à barbárie que foi Auschwitz, fornece ferramentas para se pensar sobre o que os dados hora expostos revelam. Ele afirma que “A elaboração do passado como esclarecimento é essencialmente uma tal inflexão em direção ao sujeito, reforçando a sua autoconsciência e, por esta via, também o seu eu”(ADORNO, 1995; p. 47). O posicionamento de Preto (1) tem *um quê* de “as coisas podem ser diferentes” e manifesta uma tomada de posição em face do conhecimento do passado que lhe fora facultado pelas histórias que ouvia

*[...] foi a partir disso (das histórias) que eu decidi tomar um rumo...dizer assim...não...eu vou fazer diferente...eu vou lhe ajudar...eu vou transformar a vida que a senhora tinha que era difícil... de luta... era uma vida de muita luta e transformar numa vida... digamos...tranquila (PRETO (1),2016).*

As demais falas caminham também na direção do não esquecimento, da tomada de consciência, pois, as narrativas se construíam em torno dos percalços enfrentados. Dito de outro modo, o que as histórias exprimem é um retorno ao passado, lembrado, assim como propõe Adorno, numa perspectiva não de negação do mesmo, mas de uma ruptura, no sentido de que ele – o passado - não se repita

*[...] aí a gente vê eles contando as histórias de antes...e a gente com tantas possibilidades...eu quero dar pra eles o que eles não tiveram..dar orgulho...eu estudo por mim porque tenho paixão...gosto de ler demais...mas também em relação a meu pai...a minha família para poder mostrar que você consegue[...]* ( LILÁS (1), 2015).

---

<sup>29</sup> De acordo com Zilberman ( 1989), Hannelore Link ao situar a estética da recepção na história da inteligência do século XX , aponta os elementos comuns e divergentes entre a mesma e as correntes da moderna teoria literária. Com isso deixa claro que a teoria crítica que tem Adorno como um importante pesquisador, recusa-se a analisar o impacto da obra desconsiderando o papel do leitor/ouvinte, figura mais cara da teoria da recepção.

A experiência de Vermelho (1), como se pode observar, não declina desse ponto

*[...] minha família não tem muito dinheiro mas.. tudo o que eles fazem hoje é para estimular a gente jovem a não querer parar de estudar..meu irmão mesmo fica me estimulando a não parar para eu fazer a faculdade do sonho dele..tudo o que eu peço a ele...se eu pedir dinheiro...tudo o que eu precisar ainda que ele não tenha ele vai dar um jeito só pra poder me dar...eu acho que a realização do sonho dele vai ser me ver formada...( VERMELHO (1),2015 )*

Nota-se que a privação vivida se traduz não somente em um desejo de mudança, mas também em um investimento para que, como diria o poeta “*o futuro não repita o passado*”<sup>30</sup>. Além de se encaminhar no sentido assinalado por Adorno, essas falas tangenciam com a constatação de Pierre Bourdieu (2007), quando este aponta a conduta das famílias de classe média no que se refere à exortação ao esforço escolar também com esse “*ethos*” de ascensão social.

Ao que parece, entretanto, as histórias que eram contadas não se tratavam de narrativas circunscritas à exposição pura e simples dos fatos que se sucediam *naquele tempo*. Ou seja, pela sedução que exercia sobre as ouvintes, este não é o caso de relatos apenas informativos, essencialmente miméticos. Pode-se asseverar que, embora a realidade seja tomada como referência, existia um componente mágico naquilo que contavam. Tem-se, portanto, elementos do real, do vivido, mediados por um discurso que suscitava o prazer da escuta. Talvez porque a narrativa, essa “*forma artesanal de comunicação*”, para usar uma definição de Benjamin(1994), traga impressa em si, conforme o mesmo autor, “*a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso*”( p.9).

Se considerarmos ainda a afirmação deste autor, quando diz que “*o senso prático é uma das características de muitos narradores natos*”, ou ainda que “*o narrador é um homem que sabe dar conselhos*” (p. 4), somos tentados a defender que esses familiares eram, de fato, bons narradores. Explica-se: as histórias ecoam ainda hoje nas ouvintes a ponto de balizar seus sonhos e anseios pessoais e profissionais que se erguem no sentido de mudar a ordem das coisas no seio familiar. Quer dizer, para o autor mencionado, a narrativa “*conserva suas forças depois de muito tempo e [...] ainda é capaz de suscitar espanto e reflexão...*”( BENJAMIN, 1994,p.8), exatamente o que se percebe nas entrevistadas.

---

<sup>30</sup> Este é um verso da canção “O tempo não para” do cantor e compositor brasileiro Cazuza em parceria com Arnaldo Brandão

Analisando ainda o modo como as histórias eram contadas, volto ao livro “Seis Passeios pelos bosques da ficção” de Umberto Eco, no qual o autor aponta que há uma diferença entre história e enredo. Mesmo não aprofundando essa discussão, já que a mesma está presente em outro livro de sua autoria – *Lector in fabula* – fica claro que o *discurso* é a maneira como se organiza uma história e é este quem orienta o leitor. Ele afirma que a escolha da forma pode levar o leitor– no nosso caso o ouvinte – a rir de uma história que o faria chorar se fosse contada, por exemplo, por um jornal. Nessa discussão o referido autor está esclarecendo o conceito de autor e leitor-modelo, o que não é o caso neste momento. Entretanto, sua abordagem sobre o discurso narrativo, nos permite supor que de alguma maneira as histórias que permearam a infância dos sujeitos da pesquisa se caracterizavam por uma forma discursiva que estimulou os dispositivos da recepção.

Enquanto as histórias de vida são recebidas como lições, mobilizando as colaboradoras a sonharem em construir um percurso diferente o que repercute mais na *escolha do destino*<sup>31</sup>, por assim dizer, os contos populares, principalmente os de assombração e mistério que ocupam a segunda posição no repertório dos “contadores” exercem maior influência sobre o imaginário e, conseqüentemente, na formação leitora. Algumas participantes reconhecem nessa iniciação o seu gosto pela leitura, inclusive veem aí a causa da atual predileção por certos gêneros, como será possível observar na terceira seção deste capítulo. Em ambos os casos – escuta das histórias de vida e dos contos populares - é possível afirmar que houve uma relação dialógica e prazerosa, sobretudo, porque aproximou, mais tarde, os sujeitos do livro. “Aí vemos como leitura é uma questão de boca: tem a ver com a voz, mas também como os primeiros alimentos que a criança recebe” (PETITT, 2009, p. 68).

A fala de Lilás (2016) apesar de aqui empregada sem nenhuma pretensão generalizante, define, em poucas palavras, o contexto familiar dos sujeitos investigados no que se refere às práticas de leitura: “*Lá em casa as pessoas nunca foram muito de ler*”. Dessa forma, o âmbito familiar, quando aparece como marcante na formação leitora, o é em função mais das práticas orais e menos por ser um ambiente em que o objeto livro estivesse no centro das relações. Apenas duas colaboradoras mencionaram uma superficial relação com livros: uma aludiu a livros didáticos “[...] eu tinha um tio que estudava...ai ele deixava os livros em casa e eu pegava...eu lia...ia respondendo e perguntava ‘tio tá certo’ ai ele respondia ‘não corrige isso’” (VERMELHO 2, 2016)

---

<sup>31</sup> Expressão usada como título de uma seção do capítulo II , página 46, do livro Escritos de educação de Pierre Bourdieu (2007).

E outra à Bíblia cuja leitura aparece tal como a descrita por Chartier (1997): uma “experiência coletiva...”

*[...] minha vó... que era ministra de uma igreja...ela era muito ligada a igreja católica...ai quando dava umas cinco horas, antes de seis horas, ela chamava eu...meus primos... meus irmãos e ficava lendo...fazendo o estudo da Bíblia pra gente...e ficava ensinando várias coisas em relação à religião... era um momento mais de aprendizado[...]* (VERMELHO(1),2016)

Essa fala é ilustrativa daquilo que Michelle Petitt (2009) constatou ao realizar as suas pesquisas. Ela analisa os aspectos que caracterizaram, por muito tempo, a prática leitora relatada por Vermelho (1). Segundo a autora, essa era uma maneira de “incutir nos outros, submissos e silenciosos, uma identidade religiosa ou nacional”(PETIT, 2009 b;p. 22). Certamente pelo caráter impositivo e controlador dessa prática, a colaboradora não reconhece na mesma uma leitura fruidora. Isso fica patente, quando a mesma faz questão de destacar que aquele era mais um momento de aprendizado em lugar - parece querer dizer – de uma oportunidade lúdica e prazerosa.

Não pondo em dúvida que o contato com os livros na infância é uma potencial estratégia para formar leitores, mas levando em conta as experiências dos sujeitos deste estudo, pode-se concluir que a relação direta com o livro é apenas um dos caminhos- diga-se de passagem um excelente caminho. No caso presente, porém, a infância das colaboradoras é análoga à infância da própria literatura cujas raízes estão fincadas muito antes do advento da escrita. A narrativa oral foi a fonte da literatura e, para estes sujeitos, gostar desta só é hoje possível em razão de terem desfrutado daquela.

Dessa forma, não é temerário afirmar que o fato de terem ouvido histórias quando crianças fez diferença na vida das colaboradoras da pesquisa. Primeiro porque, através das escutas, operou-se a satisfação de uma necessidade que é antropológica, conforme afirma Antônio Cândido (1988). Para ele “não há um só homem que possa viver [...] sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (p.174). Somado a isso, se construiu uma primeira e importante aproximação com a palavra fora do seu uso puramente denotativo- ou nas palavras de Jauss fora da “função prática da linguagem”( JAUSS, 1994; p.29) - o que é fundamental na formação do futuro leitor. Entretanto, nessa relação que envolve o sujeito; sua necessidade de fantasia e a polissemia das palavras, construída inicialmente no seio familiar, intervêm, mais tarde, a escola. Na próxima seção deste capítulo, será possível analisar como as primeiras práticas escolares agiram sobre este, já iniciado, elo.

O contexto comunitário, por sua vez, foi em parte iluminado também pelas histórias de vida empregadas como conteúdo das narrativas. A unânime presença das dificuldades enfrentadas possibilita inferir o quanto o contexto - neste caso o campo - impacta na vida desses sujeitos. Perceber essa relação orgânica entre os mesmos e o lugar, sobretudo, naquilo que ele tem de mais árido e sofrido, impulsionou a busca por compreender com mais profundidade a persistência de tal situação já que as dificuldades não ficaram no passado das histórias contadas, ao contrário, ainda afeta a vida daquelas pessoas que atribuem todos os reveses à falta de trabalho. Para tanto, levantei estudos que dessem visibilidade, no contexto iraraense, a essa relação entre o homem do campo e o seu lugar. Apesar de serem poucos os trabalhos nesse sentido, as pesquisas de Santos (2008a) Santos (2008b), Batista (2009) e Batista (2016) permitiram identificar o ponto nevrálgico da situação.

Assim, guardadas as especificidades características de cada objeto de estudo, estas dissertações de Mestrado, ainda que por ângulos diferentes mostraram que, longe de ser uma contingência natural – falta de trabalho em decorrência da falta de chuva, por exemplo - como aparece nos discursos, a situação dos moradores do campo é intencionalmente engendrada ao longo da história. Para ser mais exata, os estudos apontam que, conforme mencionado na descrição do contexto, feita no primeiro capítulo, o fator primordial é a injusta distribuição da terra que, espoliada dos verdadeiros donos, os condena a uma vida no mínimo, difícil: uma *vida severina*.<sup>32</sup> Isso evidencia as desfavoráveis condições objetivas que relaciona o âmbito familiar e o comunitário ao contexto vivido pelos camponeses em todo o território nacional, cujas terras lhes são subtraídas pelos grandes proprietários que as utilizam para pastagens- o caso de Irará - ou para o agronegócio. Ou seja, eles não são o que são por um determinismo natural, como são levados a acreditar.

Essa condição se manifesta na identidade desses sujeitos, na representação que têm de si e de suas próprias possibilidades, por esta razão, na luta cotidiana, respondem com as ferramentas de que dispõem – estimulam os jovens a buscar trabalho na cidade grande; trabalham em terras alheias; subempregam-se na zona urbana - e com isso se reinventam para sobreviver. Adentrar nesses estudos para entender os meandros da relação entre a terra e os sujeitos do campo, comprova a ideia de que nunca se tem a real noção dos caminhos por onde uma investigação pode nos levar. O fato é que no desenrolar de uma pesquisa somos levados, muitas vezes, a fazer bifurcações, antes não planejadas. Fica no pesquisador a sensação de que o seu lugar de condutor nada mais é do que uma ilusão. Isso porque, a certa altura

---

<sup>32</sup> Referência ao Auto de Natal pernambucano, escrito por João Cabral de Melo Neto

percebemos, que quem dita as regras são os fatos, a realidade observada. Tal constatação ilustra quão complexa é a realidade: a empiria, por seu caráter dinâmico, é maior do que teoria.

Para que não pareça sem propósito esta análise sobre sujeito/contexto, destaco que a relação das comunidades com a – falta de - terra é fator determinante do *modus vivendi* destas pessoas e essa origem rural, esse pertencimento a um lugar social cujas práticas e saberes são estigmatizados quando não inferiorizados, é responsável por um *ethos* que se não os paralisa na conformação da ordem estabelecida, torna-se o correlato do desejo de provar a sua própria capacidade. A via de concretização deste propósito é a educação formal e, no âmbito desta, a leitura é vista com muita relevância

*eu (atualmente) leio muito artigo e lei.. leio muito porque eu quero entrar na área de Direito, eu tô sempre na internet pra me atualizar...mas o que eu continuo focada mesmo é nos livros de romance... (VERMELHO (2), 2016).*

No que tange às práticas de leitura no âmbito comunitário, os dados evidenciam que na maioria das comunidades não existiam – nem existem - atividades **coletivas** voltadas para a prática leitora e nem para a escuta de histórias ou outras dessa natureza. O único ponto de intercessão entre o respectivo ambiente rural e a cultura letrada é a escola e esta se limita, por assim dizer, ao seu próprio interior. Ao contrário do que possa parecer à primeira vista, não estou afirmando a inexistência de práticas de leitura ou de leitores, menos ainda de material escrito. Refiro-me a iniciativas de caráter coletivo que envolvam as pessoas com o propósito de ler. Algo como a experiência da *Tertúlia*<sup>33</sup> realizada num povoado rural da Espanha e descrita por Michelle Pettit (2009) em seu livro a Arte de ler.

Apenas uma das colaboradoras relatou que em sua comunidade existia um projeto que nasceu na escola e se estendeu para toda a comunidade. Ela afirma que lá existia uma árvore muito antiga e a professora resolveu fazer uma pesquisa sobre a mesma. Para dar início ao trabalho planejaram um piquenique à sombra da referida árvore e atendendo à sugestão de alguns alunos da turma, a professora convidou as demais crianças e jovens da comunidade, contrariando a então diretora da escola

*[...] o propósito era cada um levar o que soubesse ler...aí cada um levou um livro...fez tanto sucesso e foi daí que a gente teve a ideia de marcar pontos de lá da comunidade para desenvolver [...] a gente teve a ideia de cada um*

---

<sup>33</sup> A *tertúlia* é definida pela autora como uma reunião de pessoas que se juntam para discutir e conversar. Envolve pessoas da comunidade, cuja participação é livre e a leitura dos textos propostos pelas animadoras é facultativa. São encontros que acontecem duas vezes por mês e o tempo do encontro é dedicado aos comentários sobre os textos lidos solitariamente (PETIT,2009;p.153/ 154).

*levar um caderno um lápis uma borracha a mais pra dar pras pessoas que não tinham...foi tão prazeroso que a gente continuou...continuou... [...] e pessoas que não tinham condição começou a frequentar o colégio... (VERMELHO (2); 2016).*

Em função desta experiência e por gostar de ler, esta colaboradora é hoje uma mediadora voluntária de leitura na escola de sua comunidade e comparece na biblioteca da escola - sala improvisada para esse fim - para ler para crianças, colabora também em dias de reuniões de pais. Os encontros para leitura não existem mais e o fator apontado como responsável é a onda de violência que já atingiu a zona rural, conforme foi mostrado no Capítulo I,

*[...] hoje não existe porque tem certos pais que tem medo de deixar seus filhos saírem de casa por causa de assalto violência...e...[...] acontece muitas coisas lá...depois que essa onda de violência chegou até a Irará...lá não é mais um lugar totalmente tranquilo (VERMELHO (2); 2016)*

A tranquilidade que simbolizava a vida no campo existe hoje apenas na lembrança dos moradores mais velhos. De maneira geral, as comunidades sofrem atualmente com cotidianas ocorrências de homicídios, assaltos, violências das mais diversas ordens, conforme dados já mencionados. Questões que eram essencialmente urbanas estão alterando a forma de vida das pessoas, modificando seus costumes. Outro fenômeno que se faz marcante também no campo e que repercute decisivamente na vida, sobretudo dos jovens, é o acesso, por meio de toda a parafernália tecnológica disponível, à rede mundial de comunicações. Isso os aproxima das mais variadas formas de vida e se faz importante notar aqui porque cria novos espaços de sociabilidade que influenciam, dentre outras coisas, nas práticas leitoras destes usuários. Há, inclusive neste estudo, um dado que ilustra muito bem essa presença da tecnologia no contexto do campo, o qual será possível conhecer ainda neste capítulo.

Desse modo, as unidades de análise desta primeira seção permitem inferir que o gosto da maioria das colaboradoras pela leitura é tributário das primeiras experiências fruidoras vividas no seio familiar. Já as práticas e relações estabelecidas na comunidade não figuram como importantes nesse sentido, mesmo porque, no tocante à leitura, exceto em uma comunidade, elas não existiam. Aqui foi possível identificar além do germe da atual relação dos sujeitos investigados com a leitura, outro impulso, que não apenas o prazer, arrolado - principalmente por quatro delas - nessa investidura junto aos livros: o desejo de ser diferente. Ou seja, a escola e, dentro dela, sobretudo a leitura, é a possibilidade de ascender e com isso atenuar o travo da exclusão.

## 2.2 - O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: A ESCOLA NESSE CONTEXTO

*Ler é algo que se aprende na escola.  
Gostar de ler...  
Daniel Pennac (1993)*

Os primeiros contatos com a escola são sempre momentos de muita expectativa tanto para a criança que vai conhecer um lugar diferente do seguro e já conhecido espaço familiar, quanto para os responsáveis da mesma que, pela crença depositada na educação formal, enchem-se de orgulho e satisfação ao conduzir pela mão a criança que pelo fato de acessar aquele espaço de conhecimento pode construir uma história diferente para si. Ou seja, a escola é depositária da confiança dos familiares porque através dela a criança pode vir a ter, quando adulto, uma vida menos árdua rompendo com o histórico de dificuldade que marca a vida dessas pessoas. Essa iniciação é sempre cheia de muita esperança: um rito de passagem que, em alguns casos, não ocorre sem dor e resistência por parte da criança. Confesso que ao escrever essas primeiras linhas, rememorei muito do que a minha própria iniciação representou por estar bem próxima da que as colaboradoras relataram nas entrevistas: foram estimuladas a estudar, a serem boas alunas para ter um futuro melhor e por isso levaram para a escola não apenas lápis e caderno, levamos na bagagem também os sonhos dos nossos familiares e sobre os ombros a responsabilidade de mudar o curso da história que, mais tarde eu saberia, é o sistema que desenha para as classes menos favorecidas.

Na definição das unidades de análise presentes neste capítulo, os primeiros anos de escolarização não poderiam ser excluídos, visto que o ingresso na Instituição escolar é um divisor de águas na trajetória dos sujeitos. Aqui serão levados em conta além dos primeiros contatos, a atuação escolar ao longo do Ensino Fundamental que no caso das entrevistadas ocorreu também no contexto do campo. Pelos relatos foi possível notar que as práticas escolares nos anos iniciais não são muito diferentes, mas repercutem e são recebidas de maneiras distintas pelas estudantes.

Ao questionamento sobre o início do processo de escolarização, expuseram o encanto de, vencida a etapa de adaptação, descobrir as primeiras letras, compor as primeiras palavras e testemunhar conhecimento aos seus

*[...] me sentia muito isolada... eu chorava pra poder ir [...] sempre fui muito tagarela e quando aprendi a ler, tudo o que eu via tinha que ler, tudo que eu via tinha que mostrar...falar o que era [...]* (LILÁS, 2016).

*[...] porque logo quando a pessoa aprende a ler tudo o que tem na rua ou em qualquer lugar a pessoa quer ler que é pra mostrar pra família toda que sabe ler...assim foi minha vida[...]* (VERMELHO,2015).

Isso se aplica àquelas que chegaram à escola sem ter tido, em casa, sua iniciação com a palavra escrita, a maioria delas. Apenas uma colaboradora chegou e, segundo a mesma, surpreendeu a todos por ser tão nova – aproximadamente três anos e meio – e já saber ler. Ela mora com a avó e quando pequena, movida pela curiosidade, manuseava os livros didáticos do tio que era estudante, fazia perguntas e foi se aventurando na descoberta daquele mistério que era a escrita. Isso a colocou numa condição de estudante adiantada que sempre era enturmada em uma classe cuja faixa-etária estava à frente da sua. Por esta razão, ao final do ano repetia a série porque sua idade não permitia avançar. *“[...] foi uma fase bem preocupante pra minha avó porque eu ficava indo e voltando e ela ficava com medo de isso ai me prejudicar”* (VERMELHO (2); 2016).

Muito além de um espaço de novas sociabilidades, a escola, sobretudo no campo, implica outros encontros: são culturas diferentes que passam a se relacionar; é o oral -tão familiar- e o escrito - para alguns ainda um mistério- que precisam dialogar. As entrevistadas, não sem empreender certo esforço, detalharam até onde a memória permitiu esse primeiro momento. Lilás (1), sobre o seu processo de alfabetização diz que *“primeiro aprendi as letras, o alfabeto, depois a identificar vogais e consoantes para depois formar sílabas e por último formar palavras”* (2016). Vermelho (2) recorda a formação de palavras juntando letras o que coincide com o método através do qual Preto(2) também diz ter aprendido a ler. *“ Eu lembro que foi primeiro as vogais, depois as consoantes e assim fui conhecendo o alfabeto inteiro[...]*” diz Rosa Pink, o que não difere do relato de Preto(1) nem do de Vermelho(1).

É possível extrair dessas falas a constatação de que nesse primeiro momento o trabalho escolar estava apenas voltado para ensinar a escrita como uma *tecnologia*.<sup>34</sup> O que não significa uma prática equivocada, visto que é papel da instituição escolar garantir a aprendizagem dos mecanismos inerentes à leitura e à escrita. Entretanto, é preciso levar em conta outra importante dimensão que, pelos relatos, não era considerada. Isso é possível notar tanto pela forma como dizem ter aprendido a ler, quanto pelas respostas negativas que foram dadas à pergunta sobre a existência de um diálogo entre o trabalho da escola e os costumes do lugar. Ou seja, não se levou em conta os sentidos, o papel e as funções sociais da escrita e o ensino ficou restrito à relação entre sons e letras. Cecília M. A. Goulart pontua que

<sup>34</sup> Cecília M. A. Goulart define a escrita como tecnologia no sentido de ser esta uma “habilidade de relacionar fonemas e grafemas, para posteriormente ser compreendida como um conhecimento de múltiplas faces” (GOULART,2010; p.446).

[...] sobre como alfabetizar, entendemos que tanto a escrita como tecnologia quanto a escrita como conhecimento político-social da realidade precisam ser privilegiadas no processo de ensino-aprendizagem. Um trabalho que não perca a riqueza cultural de modo geral e da cultura escrita, especificamente, além de suas múltiplas formas de manifestação (2010, p;146).

Isso implica em uma perspectiva mais ampla do ato de ensinar a ler e a escrever. Uma dimensão que considere as práticas sociais. Os estudos sobre letramento trouxeram grandes contribuições no sentido de se pensar essas dimensões. Brian Street (2010) faz uma distinção entre o que chamou de *modelo autônomo* e *modelo ideológico* de letramento (grifos do autor). Respectivamente, um se reporta a uma prática descolada do contexto como se houvesse um sentido autônomo nas unidades linguísticas, enquanto o outro se refere a uma prática cultural que, além de não se limitar apenas a uma variedade, pressupõe a dimensão política da linguagem. Assim, em que pese a importância da aquisição e do desvelamento da escrita como um código, é fundamental atrelar a isso a reflexão acerca das práticas sociais do mundo letrado. O autor faz um importante alerta: “Estes são conceitos poderosos e, portanto, modelos poderosos pelas consequências que acarretam”(STREET,2010; p. 37). Apenas para apontar uma das consequências que menciona, destaco que aprender unicamente o código, não assegura que dali emergirá um sujeito leitor e, menos ainda alguém capaz de compreender a dinâmica dos interesses que determinam as relações sociais, inclusive desses modelos. Frente a isso Goulart conclui que

[...] precisamos de uma alfabetização que vá além da substituição de sons por letras e da interpretação simples e chegue à reflexão sobre os significados políticos e sociais dos discursos; que possibilite às pessoas entender quais sentidos são construídos, em que enunciados e em benefício de quem (GOULART, 2010; p. 451).

Segue-se então que a experiência de alfabetização das entrevistadas se coaduna com a perspectiva autônoma apontada pelos estudos acima mencionados. Não há nos relatos indícios de uma iniciação escolar em cujo contexto se tenha aprendido a escrever de forma integrada com as práticas discursivas<sup>35</sup>. Com isso a palavra de antes, carregada de sentidos se fragmenta em letras e sílabas para depois se reestabelecerem inteiras e nesse percurso descontextualizado, quase sempre, o sentido se perde no caminho.

---

<sup>35</sup> Ver Ângela Kleiman no texto Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola, 2006 p. 28.

Ao afirmarem que na escola aprenderam a ler e a escrever, mas que o trabalho docente não considerava as práticas culturais do lugar e que não existia a interlocução com pessoas mais velhas da comunidade, por exemplo, estão afirmando a contrapelo que no interior da escola não havia espaço para os usos que a comunidade fazia da palavra tanto na modalidade oral quanto na escrita. Foram questionadas também sobre a aproximação entre as histórias que ouviam em casa com as contadas pela professora. Nos casos em que existia na rotina essa prática, a aproximação só acontecia em um determinado período: *“As histórias que eu ouvia só aparecia na escola na época do folclore... era pouco relacionada”* (LILÁS 1; 2016).

Tais relatos – cinco, das seis falas - não eram seguidos, no entanto de uma avaliação crítica por parte das colaboradoras. O que, teoricamente, seria possível fazer considerando que já estão finalizando a Educação Básica. Elas vivem a dificuldade, conhecem o histórico de luta das respectivas famílias, mas não demonstram compreender as relações de poder que interferem na construção das suas próprias identidades. Não conseguem ler a conjuntura na qual se inserem. Incorporam um desejo de mudar, de ser diferente, mas numa perspectiva individual. Isso denuncia uma educação escolar que desconsidera a realidade, ou seja um trabalho docente assentado no interesse de um sistema que venda os olhos dos sujeitos para a sua própria condição, oferecendo uma educação que aliena em lugar de emancipar. Nesse sentido, Kleiman (1995) assinala que

O resgate de cidadania, no caso dos grupos marginalizados, passa necessariamente pela transformação de práticas sociais tão excludentes como as da escola brasileira, e um dos lugares dessa transformação poderia ser a desconstrução da concepção de letramento dominante (p.48).

Compreender, portanto, esse processo que ocorre nos primeiros anos de escolarização, se faz fundamental para que se possa visualizar como a formação leitora se insere nesse contexto em que o oral – neste caso, a modalidade responsável pelo gosto pela leitura – passa, no âmbito escolar, por este (des) encontro como a escrita. Em seus estudos, Ângela Kleiman (1995) discutindo “Os significados do Letramento”, afirma na seção “A dicotomização da oralidade e da escrita” ser possível pensar outra possibilidade para o ensino a partir de um olhar que enxergue escrita e oralidade não pelo viés da diferença, mas sim por suas semelhanças. Para ela, a partir dessa perspectiva será possível “[...] a aquisição da escrita como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento linguístico da criança, substituindo o processo de ruptura, que subjaz e determina a práxis escolar”(KLEIMAN, 1995 p. 30)

A exceção do quadro de visões superficiais sobre a realidade é Vermelho (1). Ela reside na Tapera Melão, uma comunidade já reconhecida como quilombola, conforme já demonstrado anteriormente. Em função disso, algumas políticas de incentivo à organização coletiva, a realização de eventos como palestras, debates, dentre outras, na associação local, já apresentam um resultado positivo na politização e na construção de uma criticidade por parte dos moradores. Ou seja, esta colaboradora vivencia outro “evento de letramento”<sup>36</sup>. Ao se referir a um livro que estava lendo naquela oportunidade que, segundo ela falava sobre as revoluções que os jovens podem promover, relacionou com uma palestra da qual tinha participado onde se debatia exatamente isso e concluiu que tanto no livro quanto na realidade “[...] cada um defendia a sua ideia só que por fim estava todo mundo junto em busca de um só ideal que é a mudança e a não conformação da maneira pela qual o lugar que a gente vive está ”( VERMELHO, 2016). Essa nova dinâmica na comunidade é bastante positiva porque atesta que “as vozes das margens”<sup>37</sup> começam a ser ouvidas, o que pode se materializar em efetivas mudanças para essa população.

Tendo vivido uma experiência não muito feliz com a instituição escolar, Daniel Pennac que fora rotulado de *lerdo*, afirma no livro *Diário de Escola* que “As palavras mais simples perdiam sua substância no momento em que me pediam que as olhasse como objeto de conhecimento”( PENNAC, 2008; p. 19). Essa percepção expõe o que, em matéria de formação leitora, a escola pratica. Enxergar, pois, por esse ângulo leva-nos a reconhecer que a tão apregoada preparação para o futuro é, na verdade, como diz o próprio Pennac, uma “interdição”(p.48).

Converge com essa visão, o que diz Jean Hébrard (2001) ao pesquisar as aprendizagens exemplares da arte da leitura, a partir do documento *Memórias* de Valentin Jamerey-Duval. Este, um camponês que viveu no século XIII e aos treze anos de idade foi expulso de sua casa pela miséria na qual vivia a sua família, e cujo autodidatismo é objeto de análise de Hebrard. O autor chama atenção para o fato de que muitos pesquisadores já demonstraram que “ na escola , não é a leitura que se adquire, mas são maneiras de ler que aí se revelam. Ao aprender a ler, a criança contentar-se-ia em reinvestir no domínio do escrito as práticas culturais mais gerais do seu meio imediato.”(HÉBRARD,2001; p. 37). Ora o simples fato de conhecer o código em nada garante o nascimento de um leitor crítico e, conseqüentemente, capaz de estabelecer relações entre aquilo que lê e os fenômenos sociais.

---

<sup>36</sup> Sobre “evento de letramento” ver Street (2010)

<sup>37</sup> Expressão utilizada por Stuart Hall, no texto “Que negro é esse”( p.339). O texto por sua vez está no livro *Diáspora*, deste mesmo autor

No que diz respeito às leituras praticadas por essas estudantes, as quais transitam entre as narrativas mais simples, a poesia de linguagem menos elaborada, as *fanfics* e os livros de autoajuda, considerando o que postula a Estética da Recepção, são textos que não provocam mudança de horizonte

[...] mas sim de simplesmente atender a expectativas que delineiam uma tendência dominante do gosto, na medida em que satisfaz a demanda pela reprodução do belo usual, confirma sentimentos familiares, sanciona as fantasias do desejo, torna palatáveis – na condição de “sensação” – as experiências não corriqueiras ou mesmo lança problemas morais, mas apenas para “solucioná-los” no sentido edificante, qual questões já previamente decididas (JAUSS,1994,p.32).

Para Jauss (1994), quanto maior é a proximidade entre a obra e o horizonte de expectativa<sup>38</sup> do leitor, tanto menor será o seu valor estético. Ou seja, a qualidade artística se mede pela capacidade de uma determinada obra, a princípio, evocar o horizonte de expectativa, para em seguida se contrapor a ele. É nesse processo de “estranhamento” que se dá o efeito estético. Isso, porém, implica em “dois fenômenos simultâneos: a compreensão fruidora e a fruição compreensiva” (ZILBERMAN,1989;p. 64). Desse modo, assim como não há entendimento sem prazer, o contrário também não é possível. Isso revela que as leituras praticadas pelos sujeitos não se enquadram na qualidade artística conforme define Jauss, elas estão dentro do que ele denominou de “arte culinária”. Entretanto, defendo que é no contato com tais textos que se dá o encontro entre a compreensão e a fruição e vice-versa, porque é com estas leituras que elas conseguem dialogar.

Se adotarmos essa caracterização feita por Jauss adotaremos, por conseguinte, a mesma conduta que orienta o trabalho dentro da instituição escolar. E exatamente contra isso que me coloco. Ao classificar as leituras de forma maniqueísta, hierarquizam-se os leitores e do ponto de vista da formação nega-se as práticas iniciais dos sujeitos, tal como atesta a realidade das entrevistadas. Por esta razão, em se tratando de uma análise da atuação da escola frente a isso, o fato de os sujeitos, por sua própria necessidade de fruição, optarem por este ou por aquele livro não é o cerne da questão e isso precisa ficar claro. A fala de Lilás (1) ao responder se havia um diálogo entre a sua preferência como leitora e a escola, exemplifica bem qual é o ponto

---

<sup>38</sup>O horizonte de expectativa diz respeito tanto aos códigos sociais vigentes que caracterizam os gêneros, quanto às experiências leitoras acumuladas. Ou seja, é composto pelo sistema de referências que resulta do conhecimento prévio que o leitor possui do gênero, da forma, da temática das obras já conhecidas/lidas e da oposição entre as linguagens poética e pragmática.

*[...] eu já sofri preconceito porque muitas pessoas acham que quem lê autoajuda...que gosta dessas coisas é em relação a pessoas que tem algum problema, tipo emocional e tal,então como eu já sofri isso eu meio que retraio...eu não gosto de falar muito...eu guardo pra mim o que gosto...o que quero...(LILÁS,2016).*

A questão é que se rechaçam essas escolhas em lugar de fazer delas porta de entrada para textos com maior qualidade estética. Comungo, portanto, com Roger Chartier (1999), quando pontua que

O problema não é tanto o de considerar como não –leituras estas leituras selvagens que se ligam a objetos escritos de fraca legitimidade cultural, mas é o de tentar apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola mas também sem dúvida por múltiplas outras via, a encontrar outras leituras. È preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte pra dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar ( CHARTIER, 1999, p. 104).

Isso quer dizer que às entrevistadas não foi oportunizado experimentar a diversidade através da qual o gosto poderia se apurar fazendo-se mais exigente. A escola, portanto, considerando a trajetória destes sujeitos, situa-se num limbo quando o assunto é um trabalho direcionado para a formação leitora, visto que apenas de forma oblíqua, por assim dizer, se deu a aproximação entre os sujeitos e a leitura, no interior da instituição. Trata-se de mais uma das muitas contradições que se vive no espaço escolar - numa sociedade capitalista – conforme pondera Saviani (2008). Para ele tais contradições exigem uma articulação com as instâncias concretas que podem efetivamente transformar não apenas o fazer educativo, mas também a própria sociedade.

Essa relação que chamo de “oblíqua” será aprofundada no capítulo III, mas trago aqui a fala de Lilás (1) que é emblemática no sentido de sinalizar um dos aspectos da mesma

*Eu estava na oitava série [...] tinha passado por um problema de saúde aí eu ficava muito triste e isolada aí teve um dia que a professora foi escolher alguns alunos para fazer uma leitura aqui na rua na praça pública e lógico do jeito que eu tava eu não queria de jeito nenhum aí quando ela pediu[...] ninguém quis só que quando sorteou saiu meu nome aí não teve como fugir, pronto...comecei a treinar tal[...] até que eu tive que chegar pra ler aqui na praça acho que foi no aniversário da cidade... então... cheio de gente[...] eu levei elogios assim de pessoas que até hoje eu lembro [...] então eu comecei a perder o medo porque se eu tava levando elogios assim de pessoas de renome de tanta importância porque eu não poderia dar essa importância a mim mesma... a partir daí eu comecei a despertar para a leitura (LILÁS. 2016).*

O que ocorre é que não foi o trabalho docente planejado para esse fim que reaproximou a estudante dos livros e sim a validação de algumas pessoas que a fez recuperar a autoestima e junto com ela o interesse que havia se perdido, conforme será mencionado na seção posterior. Assim, a escola teve um papel transversal, apesar de a própria estudante atribuir o seu despertar à professora cujo mérito - se é que pode ser assim qualificada essa estratégia nada democrática - foi apenas o de sorteá-la. No caso de Vermelho (2), um elemento do interior da narrativa foi o que a mobilizou para buscar um aprofundamento na obra de Jorge Amado. Mera, mas feliz, coincidência. À professora interessava, tão somente, a ficha com o resumo a ser entregue no final da unidade. Só que parte da narrativa era ambientada na cidade de Ilhéus. Isso mexeu com sua mais profunda inquietação e fez a estudante buscar outros livros do autor porque essa era a cidade natal da mãe que ela não chegou a conhecer. Isso mostra que o leitor munido das suas necessidades e desejos busca seus próprios caminhos.

Rosa Pink também por intermédio da professora que solicitou um resumo, conheceu um livro que foi importante para a sua história, conforme será exposto na última seção deste capítulo. Mas a relação com os livros não foi além disso. Esta colaboradora, apesar de se reconhecer leitora, hoje, não lê livros. Tornou-se uma produtora e leitora de Fanfics<sup>39</sup>. Ela explica “[...] são narrativas em terceira pessoa dedicadas ao nosso ídolo que circulam no face ou em um aplicativo chamado whatpad”. Um tipo de texto que não faz parte do escopo de gêneros validados pela escola, mas é o que atende à necessidade de fabulação da entrevistada

*Eu gosto de ler a noite [...] eu fico sozinha no meu quarto... eu me emociono muito lendo fanfic, pro, muito, muito, muito mesmo... eu choro e tal, eu rio porque também tem aquela fanfic engraçada [...] (ROSA PINK(1), 2016).*

Merece destaque a prática leitora desta entrevistada porque é ilustrativa do fenômeno mencionado anteriormente que diz respeito à presença da tecnologia no contexto do campo. Apesar de residir em uma comunidade rural, Rosa Pink (1) explica que as histórias que costuma acessar pelo *tablet* ou celular, estão disponíveis no *facebook*, ambiente no qual estabelece também contato com outras leitoras e escritoras de *fanfic*

<sup>39</sup> Fanfiction, fanfic ou apenas fic é uma narrativa ficcional, escrita por fãs em blogs, sites e em outras plataformas pertencentes ao ciberespaço que parte da apropriação de personagens e enredos provenientes de produtos midiáticos. Informações disponíveis em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Fanfic>. A entrevistada pertence a um grupo de jovens que estão espalhadas nos diferentes estados brasileiros e têm em comum o fato de terem o mesmo ídolo: Luan Santana. O grupo tem administradora (ADM) e Criador de Conteúdo (CDC), estas dialogam com as demais participantes e articulam as publicações discutindo sobre qualidade da escrita das mesmas, sugerindo, corrigindo, propondo alterações.

*A gente fica amiga, a gente se adiciona no face, a gente conversa fica aquela amizade virtual...a gente se encontra no grupo de administração da página aí a gente conversa sobre a redação, sobre a escrita o que tem de mudar na escrita se alguém tá escrevendo errado aí elas explicam (ROSA PINK, 2016).*

É possível notar que há entre esses jovens uma intensa troca toda ela permeada pela leitura e pela escrita. Uma troca que aproxima pessoas dos mais distantes rincões, que rompe fronteiras e cria outro espaço de aprendizagem, neste caso, especificamente, outro espaço de compartilhamento de leituras.

Embora seja perceptível pelos relatos que as práticas escolares não alteraram o horizonte de expectativa das colaboradoras, estas defendem que havia um incentivo para a leitura, pois “os professores sempre falavam na aula”. Das seis entrevistadas cinco reconhecem, no entanto que isso era mais forte no Ensino Fundamental, enquanto ainda estudavam na escola do campo. É importante esclarecer que no caso de Lilás (1), quando a mesma menciona “escola urbana” está, na verdade se referindo à escola da vila de Bento Simões que fica a aproximadamente 12km da sede do município, pois a escola da localidade onde a mesma mora – Candeal Moura – só atende até o quinto ano. Assim os estudantes daquela localidade e do entorno são matriculados na vila. Dessa forma, a escola urbana não corresponde ao Colégio de Ensino Médio no qual estuda atualmente, e que é campo empírico desta investigação. Nesse sentido, a escola da vila é tomada aqui como uma escola do campo apesar de ser reconhecida pelo IBGE como escola urbana. Isso para melhor situar o leitor e evitar que se confunda a escola da vila com o campo empírico deste estudo.

*então..quando eu fui pra escola urbana[ referindo-se à escola da vila de Bento Simões que fica a 12 km da sede do município onde cursou da 5ª a 8ª série] foi melhor com a leitura até porque a estrutura da escola, o incentivo maior então pra mim foi melhor na escola urbana[ da vila] do que a rural[da comunidade (LILÁS 1, 2016).*

*Lá eu lia mais pró porque lá eles ofereciam livros daí a gente pegava livro...a gente devolveia..eu cheguei a ler vários livros...aqui é só assunto ( ROSA PINK 1 , 2016).*

*Foi meio que um choque porque lá assim era uma coisa mais reservada e quando eu cheguei aqui era tudo diferente aqui tinha biblioteca lá já não tinha então...a aproximação com os livros foi maior...comecei ler bastante livros então a interação que eu tinha com os livros aqui aumentou (PRETO 1, 2016).*

*Antes eu lia toda noite antes de dormir...agora não...agora eu leio de vez em quando e assim não é uma coisa...não é o mesmo desejo que eu tinha*

*antes[...] quando eu estudava na zona rural eu lia bem mais porque tinha amigos que liam bastante e aqui não aqui é mais celular a gente nem lê direito não tem aquele hábito de trocar livros de chamar o colega e dizer 'ah eu li esse livro é bom...' lá existia a influência das amizades (VERMELHO 1, 2016).*

É interessante notar o dado que essa fala de Vermelho (1) revela. Observa-se que a mesma traz um elemento novo. Embora a pergunta tenha sido voltada para a atuação da instituição escolar, a fala da mesma expõe que antes lia bem mais, não apenas pela prática da escola, mas também pelas relações de amizade que, no contexto do campo, acabavam influenciando a leitura e estimulando a troca de livros. Ou seja, as relações construídas no espaço urbano são mediadas, neste caso, por outros elementos que não os livros. E a mudança de uma escola do campo para um escola urbana mudou, conseqüentemente, as relações de amizade e isso acabou interferindo tanto na sua rotina de leitora quanto na motivação para novas leituras. Um aspecto que deve ser mencionado aqui é o papel da tecnologia na configuração das relações entre esses jovens. Na realidade exposta por essa entrevistada, o livro esteve até certo ponto mediando diálogos, sendo objeto de troca entre amigos e estimulando, conseqüentemente, novas leituras. Com o advento da tecnologia, neste caso, o objeto central das relações deixa de ser o livro e passa a ser um aparelho de celular. Para Vermelho (1), isso é um fator desfavorável para a prática leitora. Entretanto, se levarmos em conta o volume de mensagens, informações e texto que circulam entre os jovens por meio do celular, chegaremos à conclusão de que nunca estiveram tão próximos e fazendo tanto uso da língua escrita. Talvez o que a fala de Vermelho (1) traduza seja o fato de que o objeto livro, por não ter o alcance de um celular, aproxime mais as pessoas, ao passo que o aparelho eletrônico tem um efeito no mínimo paradoxal: aproxima quem está distante...e distancia os que estão perto. Ou seja, com o avanço e a penetração da tecnologia novos espaços de leitura e de relacionamento foram criados e isso afetou a sociabilidade entre as pessoas.

*Eu lia mais lá [na escola do campo]porque aqui os professores só querem saber de atividade,trabalho... é...mexer em computador pra fazer slide essas coisas e lá não...lá a gente se apegava mais a leitura, ao livro[...]eu não gostei muito...eu vejo que os professores eles não passam um trabalho pra despertar os jovens é só naquele livro didático...não sai dali de jeito nenhum aqui é bem diferente porque eles não incentivam os jovens a ler eles incentivam os jovens a serem como máquinas só na base da atividade e computação...só isso (VERMELHO 2, 2016).*

*Em relação a leitura na escola do campo eu lia mais porque eles mandavam ler com mais frequência...hoje eu pego um livro por mim mesma...aqui o incentivo é pouco (PRETO 2,2016).*

Excetuando-se a estudante Preto (1), todas as demais participantes tinham uma relação mais próxima com a leitura, no interior da escola, quando ainda estudavam no campo. O que pode significar que a política de distribuição de livros de literatura para as escolas, repercutiu com mais intensidade, no caso presente, nas escolas de Ensino Fundamental. Isso é possível exemplificar não apenas pela fala de Rosa Pink (1) aqui exposta, mas pelo fato também de ter sido recorrente em vários momentos das entrevistas a menção a "*livros que a escola dava ou emprestava*". Apesar de se verificar a ineficiência da escola nesse sentido, há que se considerar que também estando fora dela certamente os sujeitos não estariam expostos às contingências que os aproximaram ou fortaleceram o vínculo com os livros, muito embora, tenha ficado apenas na aproximação sem ter havido uma progressão no percurso.

Em vista do exposto nesta seção, é possível verificar que os sujeitos vivenciaram uma alfabetização que além de preterir a riqueza da oralidade que se faz marcante no contexto do campo, desconsiderando as práticas discursivas, negligenciava também a dimensão política da linguagem. Decorre daí uma formação que se alicerça numa oposição entre oral e escrito, concepção contra a qual se levantam os estudos sobre letramento uma vez que estes postulam, dentre outras questões, uma relação de continuidade entre "os usos da língua falada e da escrita" (KLEIMAN, 2005, p.45).

Outra verificação possível de ser feita é exposta pelas entrevistadas quando dizem que "lá" liam mais do que "aqui". Equivale a dizer que no Ensino Fundamental – lá - havia uma concepção subjacente ao trabalho escolar que se materializava numa "preocupação" maior por parte da escola naquilo que concerne à prática da leitura, do que no Colégio de Ensino Médio - aqui. Isso revela que há uma fratura entre as atividades de leitura que são desenvolvidas no Ensino Fundamental e as praticadas pelo Ensino Médio. Este último, como já se sabe, que tem como um dos componentes curriculares a Literatura, prioriza os aspectos teóricos como se objetivasse formar especialistas. Todorov (2009) no ensaio "A Literatura reduzida ao absurdo", analisando o ensino literário nas escolas francesas entre os anos de 1994 e 2004, verifica que em lugar de se aprender o que dizem as obras, aprende-se o que dizem os críticos, prática que não difere das aplicadas nas escolas brasileiras. Ele diz que a leitura de romances e poemas em lugar de conduzir "à reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero", serve na verdade de mote para se refletir "sobre noções críticas tradicionais ou modernas" (p. 27). Quer dizer, no contexto escolar, descuida-se daquilo que justifica a existência da própria obra.

Esse mesmo autor aponta ainda que não se trata do trabalho isolado deste ou daquele professor, mas diz respeito à própria teoria da disciplina e às instruções oficiais sobre a mesma, questão que será aprofundada no último capítulo deste trabalho. Nesse momento interessa apenas reconhecer que há uma discrepância no tratamento com a leitura entre essas duas etapas de ensino no âmbito da Educação Básica.

### 2.3- MARCAS DA TRADIÇÃO ORAL

O triunfo da escrita como forma privilegiada de comunicação não se deu sem consequências para a oralidade. Percutindo os escritos de Michel de Certeau (1995,1998, 2002) é possível entrevê o processo histórico por meio do qual a escrita foi ganhando supremacia em relação à oralidade. E esta é uma importante contribuição para refletirmos sobre a unidade de análise categorizada nesta seção.

De acordo com Certeau (1998), com a ascensão da escrita instaura-se a concepção de que “ ‘Oral’ é aquilo que não contribui para o progresso; e, reciprocamente, ‘escriturístico’ aquilo que se aparta do mundo mágico das vozes da tradição. Com tal separação se esboça uma fronteira( e uma frente) da cultura ocidental” (IBIDEM,p.224). A partir dos séculos XVII e XVIII a ambição ocidental ancorada nas possibilidades oferecidas pela imprensa utilizou-se da escrita para fazer a sua história, fazendo assim “a história”. Isso de acordo com ele provocou, além do isolamento do povo em relação à burguesia, o a da voz em relação à escrita. O autor afirma que

o jogo escriturístico, produção de um sistema, espaço de formalização tem como sentido remeter à realidade de que se distinguiu em vista de mudá-la. Tem como alvo uma eficácia social. Atua sobre a sua exterioridade. O laboratório da escritura tem como função estratégica: ou fazer que uma informação recebida da tradição ou de fora se encontre ali coligida, classificada, imbricada num sistema e assim transformada;ou fazer que as regras e os modelos elaborados neste lugar excepcional permitam agir sobre o meio e transformá-lo (IBIDEM, p.226).

Nesse sentido, a escrita se constituiu num mecanismo de construção que se nutre passivamente da tradição- a voz - que, por seu turno é modificada na folha em branco, e devolvida transformada, como um produto – a escrita. O autor aponta ainda que a modernidade foi se plasmando também pela ruptura com a Escritura - dessa vez referindo-se à sagrada, à voz que era a verdade - em função da crise social e política das instituições que lhe davam sustentação. Nesse ensejo, portanto, vão se impondo outras formas de escritura

quais sejam científicas, eruditas ou políticas. Esse processo alterou a condição do sujeito bem como a sua relação com a linguagem porque

O lugar que lhe era outrora fixado por uma língua cosmológica, ouvida como vocação e colocação numa ordem do mundo, torna-se agora um nada uma espécie de vácuo que obriga o sujeito apoderar-se de um espaço, colocar-se a si mesmo como um produtor de escritura (CERTEAU, 1998, p.229/230).

Dessa forma, a escrita, ou nas palavras de Certeau, a escritura, reveste-se de um poder de hierarquização social “ Ela funciona como a lei de uma educação organizada pela classe dominante que pode fazer da linguagem ( retórica ou matemática) o seu instrumento de produção”(CERTEAU, 1998,p. 230). Enquanto o oral se encaminha para ser a voz da religião e da cultura popular, ambas destituídas de razão e esta última sepultada pelo poder. Sobre esse ponto ele diz “A cultura popular supõe uma ação não confessada. Foi preciso que ela fosse censurada par ser estudada. Tornou-se, então, um objeto de interesse porque seu perigo foi eliminado” (IDEM, 1995, p.55).

Em A Escrita da História (2002), tem-se que desde quando o escrito deixou de ser “símbolo”- linguagem que exprime uma verdade - e passou a ser “cifra” – linguagem que produz um saber - a oralidade foi deslocada mesmo no interior da cultura esclarecida. Isto porque o século das Luzes ao alçar a escrita à condição de “instrumento de um fazer a história, nas mãos de uma categoria social”, exclui a oralidade “na medida em que a escrita se torna a articulação e a comunicação dos trabalhos pelos quais uma sociedade constrói o seu progresso” (IDEM, 2002; p.186). Significa dizer que o primado da escrita- ferramenta de uma cultura, elitista, erudita, burguesa - relegou a oralidade – que representa o que é tradicional - a uma condição de desprestígio, visto que era por meio da escrita que o saber se disseminava naquela sociedade capitalista conquistadora.

É importante destacar que os livros de Certeau aludidos acima não discorrem especificamente sobre o tema da oralidade. O que mobiliza o autor, em A Invenção do Cotidiano (1998), é entender as práticas culturais, a partir de análises das operações dos usuários dos chamados bens culturais, as criações anônimas dos homens comuns. No bojo desses “modos de fazer” ele situa os “usos da língua” onde faz referência ao tópico que interessa à presente discussão. Também dentro desta abordagem e mencionado a linguagem, está A cultura no plural (1995) cujo cerne dialoga com o anterior uma vez que mostra como a cultura é maior que seu suporte e suas representações pois está situada “além e aquém” dos sujeitos. Em A escrita da história (2002), por sua vez, o norte dos estudos são os fatores que concorrem para a produção do texto histórico, onde faz reflexões, dentre outros aspectos,

sobre a linguagem mostrando como a “escrita da história” é a “história da escrita”. Assim, o recorte aqui apresentado diz respeito apenas àquilo que, dos escritos de Certeau converge, especificamente, com a intenção da presente análise. Dessa forma, o que nos interessa notar é que, na perspectiva levantada por este autor, a escrita é revestida de poder e se torna a linguagem do poder que a burguesia se conferiu constituindo-se, assim, num dos elementos que acentuaram o fosso que separa das elites o povo e suas práticas.

Pondo em relação as observações inferidas a partir das leituras de Michel de Certeau com os relatos das entrevistadas apresentados na seção anterior, é possível verificar que no interior da Instituição escolar do campo, onde as mesmas estudaram, essa disjunção entre oral e escrito, se faz evidente. Duas razões levam a esta conclusão: a primeira se manifesta na indiferença com que se tratam as práticas culturais do lugar, reservando aos usos que as comunidades fazem da linguagem apenas o lugar do folclórico; a segunda se materializa no modelo adotado para o ensino da leitura e da escrita já discutido anteriormente. Por outro lado, se cotejarmos as mesmas inferências com os relatos que serão descritos a seguir vai-se perceber que fora dos ditames do poder a tradição oral sobrevive. Ela resiste e segue caudalosamente o seu curso construindo identidades e unindo gerações. Segue no interior dos grupos sociais, deixando no corpo as marcas das vozes que, na perspectiva desta pesquisa, alimentavam no passado a necessidade de fantasia e no presente se traduzem na busca pelos livros.

*“[...] a leitura não é só aquilo que você pega pra ler é também aquilo que você ouve... a história influenciou bastante.”* Com essa frase Lilás (1) afirmou que o seu gosto presente pela leitura nasceu nas histórias que ouvia em casa. Ela ainda guarda na memória as sensações que o *lobisomem*, personagem que mais a marcou, despertava no seu imaginário de criança: *“Quando eu era pequena não suportava ficar do lado de fora a noite porque...já viu...[risos]”*. Se a ela fosse familiar o conceito de memória afetiva, certamente diria que foram os afetos partilhados naquelas escutas que constituíram a base dessas lembranças e que por esta razão permanecem tão vivas no fundo da alma. Lilás (1) reconhece que estão nessa experiência as raízes da atração que sentia, posteriormente nos primeiros anos de escola, pelas histórias contadas na aula e mais tarde, depois de ter aprendido a ler, pelos livros. Curiosamente, ela afirma que a medida em que os anos iam passando ela foi se afastando da leitura e só quando estava na oitava série, hoje nono ano, do Ensino Fundamental redescobriu a sua paixão antiga porque um sorteio realizado pela professora a expôs a uma situação de leitura pública e o resultado positivo do seu esforço mudou a visão que construira sobre si mesma.

O relato de Preto (1) é também exemplar dessa relação entre a escuta fruidora na infância e o fato de se considerar, hoje, uma leitora. Para ela a predileção atual pelos livros de ação e mistério se explica por essa iniciação familiar. Eram os contos de assombração, nas palavras dela “ *histórias sombrias* ” que mais a fascinavam: “[...] *cada vez que eles contavam mais eu perguntava... ‘meu avô conta de novo’...e foi assim que surgiu essa paixão por livros de ação que tem a ver com assombração...eu gosto bastante.*”(PRETO(1), 2016).

O sentimento que nutriu pelo pai estabeleceu as bases da relação que Vermelho (1) tem hoje com a poesia. Era ele quem a pegava no colo e contava as histórias que tanto a encantavam. Isso porém, só acontecia quando ele chegava em casa embriagado. E, num paradoxo apenas aparente, ela afirma: “[...] *eu gostava quando ele bebia.*” *Remexendo nas coisas do pai que fora professor, mas abandonou a profissão e se entregou ao álcool, ela compreendeu, através dos versos que ele escrevia e escondia que os descaminhos daquele homem a quem aprendeu a amar fora motivado pela perda de um grande amor* “[...] ele nunca superou a morte da sua primeira mulher... e eu achava que minha mãe poderia mudar o destino da família mas ela abriu mão...” A mãe optou pela separação . E ela segue

*[...] sou apaixonada por poesia...eu descobri mexendo nas coisas do meu pai que ele faz poesia...só que quando a gente perguntava ele não respondia porque se ele fosse responder ele ia acabar chorando e como ele era meio durão ele não queria chorar na frente das filhas né [...] mas na verdade a dureza que ele tinha era pra esconder o lado dele poeta..aí eu sou apaixonada por poesia ( VERMELHO1, 2015).*

Neste caso é possível perceber que a história oral aproximou pai e filha. Esta união possibilitou descobertas que suscitaram não apenas a compreensão daquele vício que o colocou hoje numa condição de saúde extremamente delicada, mas também despertou em Vermelho (1) o gosto pela escrita e pela leitura de poesias “[...] *sou mais apegada com meu pai apesar de não morar com ele [...] e gosto muito de ler poesia [...] tenho o livro poesia completa de Cecília Meireles...*”(VERMELHO 1, 2015).

Vermelho (2) define o período em que ouvia histórias como uma das melhores fases “[...] *porque foi assim que eu aprendi a ler e a escrever.*” Ela teve uma infância privada de brincadeiras com as demais crianças em função de ter nascido com um problema de saúde que a principio foi entendido pelos médicos como algo que a impediria de andar. Mas a persistência a principio dos pais, depois apenas do pai, levou-a duas vezes à mesa de cirurgia, as quais restabeleceram a esperança de que aquele diagnóstico poderia ser revertido. Em um dos procedimentos, entretanto, ocorreu um erro médico e até hoje, mesmo tendo conseguido

andar normalmente, Vermelho (2) tem sequelas da cirurgia. Como se isso não bastasse, a mãe foi embora quando ela era ainda muito pequena. As marcas que tem das escutas vêm, portando, da avó paterna quem a criou. A entrevistada afirma que o que ela ouvia despertava para os livros. Como ela não podia sair, não brincava com outras crianças por conta da sua limitação física, mexia nos livros que achava em casa. Pegava os do tio e pedia a avó, que estudou até a quarta série, para ler. Depois de ler algumas linhas, a avó estimulava para que ela mesma lesse. Dessa forma, o gosto pela palavra escrita foi surgindo e tem uma estreita ligação com aquilo que escutava e com a solidão em que vivia. Seus amigos de infância foram a voz da avó e os livros didáticos que folheava.

Preto (2) embora tenha ouvido história quando criança, não atribui às mesmas o seu gosto pelos livros. As marcas que possui dessa fase, reconhece, é o gosto de também contar, hoje, histórias para os irmãos menores “*[...] hoje faço medo aos menores... [risos] quando os meninos me pedem eu conto... leio também [...]*”. Sua relação com os livros é consequência da dificuldade que tem em se relacionar com o mundo “*[...] sei lá...os livros são um tipo de refúgio*”(PRETO (2),2016). Ela diz.

Já Rosa Pink (1) diz não ter vivenciado quando criança a escuta de histórias, segundo ela, nem na escola. Foi criada pela mãe na casa da avó, por terem sido abandonadas pelo pai assim que ela nasceu “*Não tive isso não pró... normalmente quem conta mais é avó né...e avó eu não tive...morreram...então essas histórias nunca tive não*”(ROSA PINK 1, 2016). Dessa forma, como esses relatos são frutos de um exercício de rememoração e o tempo pode esconder detalhes que a memória atual não consegue captar, supõe-se que na história de leitora desta colaboradora não há marcas da tradição oral e se, porventura, a mesma tenha vivido a experiência da escuta - o que é muito provável- esta se esconde por trás de outras vivências desta fase da vida.

Tem-se, portanto, frente a esse quadro, um demonstrativo de que para a maioria das entrevistadas a história oral foi decisiva para o gosto pela fabulação e para a conseqüentemente, aproximação com os livros. Mesmo tendo havido casos de descontinuidade quando inseridas no universo da escrita, se reaproximaram depois por esta ou por aquela circunstância – uma necessidade frente a incompletude da vida; uma ficha de leitura para dar conta; a fatalidade de ser sorteada para ler em público, por exemplo .O fato é que, todas, hoje, se reconhecem leitoras. Conforme depoimentos que seguem

*Eu não leio só por ler...tipo por necessidade na escola..o professor manda você ler...você lê ali obrigado...eu gosto de ler por prazer... na minha sala eu sou reconhecida como a louca que vive no mundo da lua porque tá todo*

*mundo lá na algazarra mexendo no celular brincando e eu to lá focada no meu livro*(LILÁS 1, 2016).

Dois aspectos merecem ser considerados nesse relato. O primeiro deles diz respeito ao prazer mencionado pela entrevistada. Consideremos, para tanto as concepções de Roland Barthes (2002). Ao distinguir "fruição" de "prazer", Barthes afirma que a fruição decorre do "novo". Não daquilo que é moda, mas de um novo que é um "valor" que, por sua vez, nasce de uma linguagem que não é antiga, porque, segundo ele a linguagem antiga é comprometida. O que torna, para este autor, a linguagem antiga é a sua repetição. Ele afirma que

[...] a linguagem encrática( aquela que se produz e se espalha sob a proteção do poder) é estatutariamente uma linguagem da repetição; todas as instituições oficiais de linguagem são máquinas repisadoras: a escola, o esporte, a publicidade, a obra de massa, a canção, a informação, redizem sempre a mesma estrutura, o mesmo sentido[...] (BARTHES,2002, p.50).

O referido autor explica que em face disso é que a "fruição"consiste naquilo que é novo. Entretanto, e é esse o ponto que se faz mais relevante nessa análise, essa repetição da linguagem provoca um achatamento das massas "fora-de-fruição", mas não necessariamente "fora-de-prazer". Explica-se: o prazer que a colaboradora diz sentir decorre da predileção por leituras, como será possível notar mais à frente, cuja linguagem se enquadra nesse conceito mencionado por Barthes (2002): linguagem encrática, portanto repetitiva, já que se trata de livros de auto-ajuda. Porém, isso não a impede de desfrutar de forma prazerosa daquilo que lê. Assim, e ainda pelas palavras deste mesmo autor "Se aceito julgar um texto segundo o prazer, não posso ser levado a dizer: este é bom, aquele é mau" (IBIDEM, p. 19). Esse é o ponto. A lição que a escola em lugar de ensinar, precisa aprender.

O outro aspecto do relato de Lilás (1) que se faz importante destacar é o fato de a mesma ser reconhecida pelos colegas de turma pela alcunha de "louca". Isso aponta para aquilo que muitos estudiosos já sinalizaram e que personagens como Emma Bovary, de Flaubert, e Dom Quixote, de Cervantes ilustram muito bem:a atribuição de um caráter "prejudicial" a certas leituras. Aparecida Paiva em A voz do Veto, livro que resulta das suas pesquisas sobre a censura católica à leitura de romances, mostra, dentre outros aspectos igualmente interessantes, que no Brasil do início do século passado, os censores enxergavam e propalavam que os livros deste gênero eram "um veneno capaz de corromper as consciências" (PAIVA,1997,p.99). Mas essa é uma conduta que, guardas as diferenças contextuais e intencionais, vem de longe.

Iser (1999) evocando o pensamento de Michel Foucault (1969) lembra que “no século XVII, a leitura do romance, na época um gênero emergente era considerada uma forma de loucura, porque o leitor se tornava outro durante a leitura.” (ISER, 1999; p.90). Obviamente, que os colegas de Lilás (1) não são mobilizados a enxergá-la dessa forma, pelas mesmas razões das instituições que ao longo da história da humanidade tentou patrulhar ou tutelar a leitura das pessoas. Certamente, eles a chamam de "louca", porque, não obstante as brincadeiras da turma, a mesma consegue manter o foco no livro que tem em mãos, evadindo-se daquele contexto de "algazarra", ou ainda por preferir se ocupar de uma leitura ao invés de se deixar seduzir por tantas ofertas mais palatáveis e que demandam menor esforço intelectual, como um jogo no celular, por exemplo. Sobre o fato de considerar-se ou não leitoras, elas disseram

*Eu me considero uma leitora porque...sei lá...é através da leitura que eu consigo tomar informações sobre o mundo...então é a partir da leitura que me transformo...então eu me considero uma leitora sim (PRETO 1,2016).*

*Sim porque eu amo ler...amo muito imaginar...ler pra mim é assim uma viagem então sou uma leitora...amo ler...amo ler do meu jeito...amo ler meus fanfics...amo criar minhas histórias...amo ir dormir e falar amanhã vou criar...é um prazer porque eu posso compartilhar postando na página com as outras meninas um pensamento que eu tive que talvez pra elas tenha sido bom porque como eu leio também a delas e amo elas também podem ler a minha e gostar...fanfic é uma forma de realizar um sonho[...] é uma ilusão boa que a gente se sente lá dentro...eu consigo viajar...consigo tentar ser uma coisa que pra mim seria muito bom mas que eu não sou...acho bom isso porque nem todo mundo se conforma com o que tem ou com o que é [...]* (ROSA PINK 1, 2016).

Esse relato evidencia a necessidade de fabulação que é a mola propulsora da busca pela fruição facultada pelas linguagens artísticas, de maneira geral. A entrevistada manifesta um entusiasmo e um encantamento pelos textos que escreve e pelos que lê porque estes lhes possibilitam viver outra realidade. Viver aquilo que a mesma denomina de uma "ilusão boa" que segundo ela é a mesma que se vive ao se compor ou escutar uma música de que se gosta ou pegar um livro para ler.

Um aspecto que merece ser considerado é o fato de que ela sempre que se referia à sua prática leitora o fazia caracterizando como "meu jeito de ler". Inclusive afirmou, ao final da entrevista que adorou ter participado porque *"só assim alguém descobre que a gente tem nosso mundinho lá [...] nosso jeito torto de ler..mas a gente lê muito do nosso jeito mas a gente lê"* (ROSA PINK (1), 2016). Ouso afirmar que o que para ela é “um jeito torto de ler”

nada mais é do que um jeito não autorizado, por assim dizer, um jeito não reconhecido pela escola. É uma alternativa que não possui o status de “leitura” aos olhos da instituição escolar, mas que é correlata de uma importante perspectiva sem a qual a leitura não se efetiva: a perspectiva dialógica. Em outras palavras, é com estes textos que as condições receptivas dos estudantes permitem dialogar.

*Eu me considero como leitora...eu tenho alguns autores que eu sou fã...eu gosto muito de ler poesia..eu gosto muito de escrever poesia e nisso eu acho que.. me faz ter vontade de ler algumas coisas, não é tudo que eu gosto de ler...eu gosto de ler mais coisas românticas...(VERMELHO 1, 2016).*

*Sim porque eu costumo ter vários livros na cabeceira da cama quando eu termino um..vou pra outro e sempre de autores diferentes porque antes eu me apegava a um só Jorge Amado eu li quase todos os livros dele (VERMELHO 2, 2016).*

*É bem relativo...pra algumas coisas sim..pra outras não...eu não suporto ler jornal... (PRETO 2, 2016).*

É curioso notar que é exatamente esta entrevistada - que tem aversão à leitura de jornais - que diz não se sentir situada neste mundo. Ela conta que tem poucos amigos e vê na leitura uma possibilidade de evadir-se de um contexto no qual, segundo ela, as pessoas não são tão confiáveis. Ela prefere confiar nos livros. Frente a isso é possível inferir que essa conduta refratária aos jornais é também um exemplo desse seu sentimento de inadequação. Isto pode estar dizendo que a realidade lhe é tão sufocante que nem os jornais é possível suportar.

O reconhecimento, portanto, de que são leitoras e de que essa história começou no passado, aponta para o fato de que nos livros, a maioria das colaboradoras encontra hoje o eco das vozes que na infância atenderam à humana necessidade de fabulação. Isso quer dizer que acessaram a leitura pela porta da tradição oral. Sendo assim, para além de ser um elo entre as pessoas, no caso dos sujeitos desta pesquisa, tradição oral é também o liame entre suas vidas e o gosto pela leitura.

## 2.4 UM CERTO LIVRO E EU: A HISTÓRIA QUE VALE A PENA CONTAR

O posicionamento de Jean Marie Goulemont<sup>40</sup> (2001) é, sem dúvida, bastante adequado ao propósito desta seção. Faço minhas, suas palavras: “ Importa-me aqui menos um discurso crítico sobre as obras do que a prática de uma leitura cultural, lugar de produção de sentido, de compreensão e de gozo”( IBIDEM, p.107). Em outros termos, as histórias aqui apresentadas dizem de uma relação significativa entre o sujeito e um certo livro, ainda que este não seja o livro certo, aos olhos dos que desconsideram a imprescindível correlação entre o texto e a capacidade receptiva do leitor. O que importa e está em jogo aqui é a produção de sentidos que as próprias entrevistadas expuseram ao responder sobre um livro que havia marcado a sua história de leitura. Isento-me, assim, de um juízo de valor sobre tais escolhas, visto que é contra essa postura que se encaminha a minha defesa, uma vez que as encaro como um primeiro degrau, a porta de entrada para textos mais densos. É importante, porém elucidar alguns pontos subjacentes a essa conduta e o farei ao tempo em que cada sujeito relata a sua experiência.

O primeiro ponto diz respeito ao fato de que acolher sem preconceitos as leituras realizadas pelos sujeitos passa ao largo de uma recusa ao reconhecimento do valor das obras clássicas. Ao contrário do que possa parecer, implica um entendimento de que, como afirma Gabriel Perissé “leitores não nascem prontos” (PERISSÉ, 2006, p.77) e sendo assim se constroem experimentando. Nesse sentido, até construir o seu perfil leitor há um percurso no qual as narrativas consideradas rasas por serem mais fáceis são as mais acessíveis aos jovens leitores, sobretudo sendo eles das camadas populares, muito mais vulneráveis à manipulação mercadológica. Ora, se são essas leituras as que acessam e se para estes leitores elas produzem algum sentido é por meio delas que se pode estabelecer uma aproximação com esses sujeitos para quem a palavra escrita deixou de ser sinônimo de enfado, o que já é uma vantagem.

Daniel Pennac (1993) tratando sobre “O direito de ler qualquer coisa” no livro Como um romance, afirma que “há os bons e os maus romances”. Porém salienta que “O mais comum é que encontremos primeiro os segundos” (p.155). Ainda traz o exemplo da sua própria experiência dizendo “quando passei por ali, lembro-me de ter achado ‘terrivelmente bom’.Tive sorte: ninguém riu de mim, ninguém levantou os olhos aos céus, não fui tratado como um cretino.”(PENNAC, 1993;p.155). Essa é a questão. A história de um certo livro na

---

<sup>40</sup> Autor do texto “Da leitura como produção de sentido”, do qual extrair o excerto aqui utilizado que está no Livro Práticas de Leitura, organizado por Roger Chartier (2001).

trajetória de Lilás (1) por ela apresentada, propicia uma boa reflexão sobre isso. Segue-se, portanto, em destaque, o título do livro que marcou a trajetória leitora das colaboradoras, e o respectivo sentido que o mesmo produziu na história de cada uma delas.

NUNCA DESISTA DOS SEUS SONHOS: *“a partir dele eu comecei a focar realmente no que eu quero para não desistir”*

*Tem um livro assim que hoje eu lembro... super...que eu adoro...é de um autor que eu amo que eu tenho uma coleção em casa é Augusto Cury que é Nunca desista dos seus sonhos, então o assunto dele, o conteúdo dele é essencial porque fala nunca desista dos seus sonhos então a partir dele ali eu comecei a focar realmente no que quero para não desistir...Eu tenho vontade de fazer Psicologia, então os livros de Augusto Cury, os livros de auto-ajuda é muito contribuinte para mim, entendeu, em relação aquilo que eu quero (LILÁS,2016).*

Esta entrevistada não teve a mesma sorte de Daniel Pennac. Ela enfrenta, conforme já reportado neste capítulo, atitudes preconceituosas que acabaram por inibi-la de falar sobre suas leituras, mas não de praticá-las. Entretanto, se consideramos que a produção de sentido está, dentre outros fatores apontados por Goulemont (2001), atrelado a um “saber anterior”, “a uma biblioteca cultural” e confrontarmos tal asserção à trajetória da colaboradora, inclusive no âmbito escolar, em lugar de renegar compreender-se-á o seu gosto.

Ítalo Calvino (1993) fornece a expressão capaz de esclarecer outro importante ponto. Ele afirma que “é preciso condição para apreciar os clássicos” (CALVINO,1993). Quer dizer, narrativas mais complexas exigem um leitor com condições receptivas favoráveis ao diálogo com texto. Ora, não é possível gostar daquilo que não se consegue compreender. Assim, para que textos mais elaborados e profundos possam construir sentido para o leitor, este deve ser capaz de compreender os códigos da narrativa que por sua vez estão ligados tanto ao componente histórico quanto às características do gênero, o que é decisivo para que ele atualize a obra. Essa atualização significa a possibilidade de uma obra se emancipar das normas sociais e estéticas de cada momento histórico e seguir provocando novas indagações. É exatamente isso que preconiza um importante conceito da teoria estético-recepcional, e é segundo tais premissas que Jauss (1994) define o que seria uma grande obra: a lógica da pergunta e da resposta. Para ele, por meio dessa ferramenta hermenêutica é possível reconstruir o horizonte de expectativa de uma obra – processo de produção e de recepção – bem como descortinar as perguntas para as quais o texto constituiu uma resposta o que por sua vez revelará a compreensão do leitor do passado. Nesse sentido, será evidenciada a

diferença entre a compreensão passada e a presente, o que, caso se trate de um texto de qualidade estética, destaca a atemporalidade da obra.

Entretanto, exercer esse papel ativo frente a um texto clássico, nem sempre é possível a um leitor iniciante, conforme pontua Calvino. Referindo tais considerações a maior parte das trajetórias apresentadas neste estudo é possível concluir que há uma lacuna no processo formativo desses sujeitos. Suas práticas de leitura revelam uma educação básica que não os preparou para um encontro com textos mais densos. A maior parte das histórias apresentadas no quadro de entrevistadas refere-se a livros que não se situam entre os “eleitos” pela escola. No relato a seguir tem-se uma exceção a esse quadro. Um livro que se fez importante para o sujeito por causa da alusão que faz à cidade de Ilhéus, terra natal da sua mãe, a quem não conheceu. Eis, portanto, o sentido que a obra de Jorge Amado tem para Vermelho (2)

CAPITÃES DA AREIA: “... *me sentia perto da minha mãe...*”

*...o livro me chamou muito a atenção porque sempre que eu lia eu lembrava dela e eu fui me apegando...a escola mandou ler um...mas eu quis ler mais...Ilhéus é a terra natal da minha mãe...eu me apeguei a Jorge Amado só queria ler livros dele...li vários...me sentia perto da minha mãe...hoje eu já leio outros...( VERMELHO 2, 2016).*

Talvez a sua condição de dialogar com esse que não é um texto que está no mesmo patamar dos demais, se deva ao fato de ser esta a colaboradora que mais tenha tido contato com os livros. O fato é que o sentido construído com essa leitura impulsionou a busca por outros livros do mesmo autor. Foi a obra de Jorge Amado, uma Ilhéus ficcional que a literatura lhe facultou conhecer que diminuiu a tão sentida distância entre Vermelho (2) e a sua desconhecida mãe.

Fica evidente que é o processo dialógico no ato da leitura que vai redundar na produção de sentido. Um processo que difere de pessoa para pessoa porque como adverte Chartier (2001), quando situa a importância de considerar numa história das leituras as práticas dos leitores faz questão de destacar também a dificuldade de “reencontrar esse forado-texto<sup>41</sup>” exatamente porque “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.” (IBIDEM, p. 20). As experiências que seguem mostram quais sentidos certos livros produziram na vida de cada sujeito.

---

<sup>41</sup> Essa é uma expressão utilizada por Jean Marie Golemont no texto Da leitura como produção de sentidos, para designar os leitores e as situações de leitura. In Práticas de leitura p. 108

UM LIVRO DE POESIAS: “... passei a gostar porque pela poesia descobri que meu pai não era durão...ele escrevia...”

*...foi um livro de poesia...um livro de meu irmão que ele ganhou da namorada...aí eu comecei a ler as poesias dele e comecei a criar...fiz um caderninho cheio de poesias...eu tinha trinta e seis poesias só que depois eu cheguei numa fase bem complicada da minha vida aí eu peguei e queimei...foi uma desilusão amorosa...eu me arrependo hoje amargamente...sou apaixonada por poesia porque pela poesia do meu pai eu descobri que ele não era durão...ele teve uma história trágica na vida dele e ele tinha poesias referentes a isso...mexendo nas coisas dele eu descobri...a gente sabia mais ou menos a história de vida dele...ele ficou meio que depressivo e começou a beber muito, se tornou um alcoólatra...e escrevia poesias(VERMELHO 1, 2016)*

O PEQUENO PRÍNCIPE: “... percebi que os adultos perdem a imaginação...”

*... um livro que minha tia me deu...eu era pequena...ela me deu de presente...o menino desenhou uma jiboia comendo um elefante e foi mostrar pros adultos...os adultos pensaram que era um chapéu então foi através disso que ele percebeu bem que os adultos não tinham a mesma criatividade que as crianças...os adultos eles perderam aquela imaginação, criatividade...isso me marcou...(PRETO 1 ,2016).*

TRAIÇÃO ENTRE AMIGAS: “... marcou minha amizade com a Rita”

*... minha professora de português da oitava série passou esse livro daí começou a ler eu e minha amiga... a Rita... foi um livro da Talita Rebouças...Traição entre amigas...era pra ler e no final da unidade fazer um resumo e entregar a ela...eu me apaixonei porque é um livro de atualidade que fala sobre adolescentes... aquele livro me marcou muito por causa da minha amizade com a Rita que agora tá em Brasília. Ela foi depois que terminou a oitava série para fazer o ensino médio lá...daí eu comecei a ler outros livros da Talita Rebouças e me apaixonei muito também pelo Walcy Carrasco...li livros dele e me apaixonei profundamente por romances...eu quero tá lendo tudo que tem romance...histórias de romance...mas hoje o que mais leio geralmente não é livro... eu leio fanfics (ROSA PINK 1, 2016)*

A TERRA DOS MENINOS PELADOS: “...eu me sinto um pouco assim sabe...”

*eu não lembro o nome do autor mas a história é de um menino que era careca e ele não se enquadrava junto das outras pessoas...ele era zombado por todo mundo porque só ele daquela cidade era careca e mais ninguém...sofria bullying..ninguém queria ele por perto...aí ele vai pra outra cidade e acaba conhecendo uma cidade em que todo mundo é careca sabe... e se sente bem...em família...em casa é isso...eu me sinto um pouco assim sabe...não careca [risos] mas dessituada, fora do...parece que eu não tô onde eu tô sabe...eu tô aqui...mas não deveria...(PRETO 2,2016).*

Esses relatos têm em comum o fato de exprimirem a repercussão de uma determinada leitura no universo pessoal de cada sujeito. A partir das suas vivências, das suas questões existenciais cada sujeito, no processo de interlocução com o texto, realizou inferências construindo assim “um sentido que vai além do sentido das palavras, do agrupamento de frases sobre o texto” (GOULEMONT, 2001,108). Se este foi apreendido de uma leitura rasa, aqui é uma questão menor. O fato é que foi um sentido que se fez importante para a vida e que se construiu a partir dos textos com os quais conseguem dialogar e que lhes foi possível acessar.

Das seis entrevistadas, apenas uma não mantém uma relação próxima com os livros apesar de se considerar leitora. Um dos aspectos que interessa notar é que não obstante o contexto do campo no qual Rosa Pink (1) vive, esta estudante é uma leitora voraz e acessa os textos de que gosta dando margem à sua necessidade de fabulação por meio de ferramentas tecnológicas que conforme já mencionado, anteriormente, já é comum no cotidiano destas populações. O outro é que a *fanfic* pode ser encarada apenas como algo mercadológico ou como mais uma das armadilhas da indústria cultural para a mistificação das massas<sup>42</sup> – que seja. Aqui, porém, ela é tomada como outro suporte de leitura que atrai jovens dos mais distantes lugares; que cria novos espaços de sociabilidade e que pode servir como via de acesso para que se atue na formação destes jovens leitores. Sendo assim, a pobreza estética, a superficialidade do conteúdo ou outras designações depreciativas que se possam atribuir a tais textos, importam menos do que o reconhecimento de que a *fanfic* fomenta a leitura entre os jovens adeptos deste gênero que, além de leitores, exercitam também a competência escritora, tarefas perseguidas, mas nem sempre realizadas com êxito pela escola.

Esta seção possibilita refletir o quanto a literatura, conforme afirma Todorov (2009), dá forma ao sentimento, ordenando o fluxo dos pequenos eventos da vida. Ele vai ainda mais além afirmando que

A Literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, cuidado com a alma; porém revelação do mundo, ela pode também em seu percurso nos transformar a cada um de nós a partir de dentro[...]o leitor comum que , continua a procurar nas obras que lê aquilo que pode dar sentido a sua vida tem razão contra professores

---

<sup>42</sup> Adorno e Horkheimer (1947) no texto *Dialética do esclarecimento* afirmam que a sociedade capitalista industrial promove uma falsa democratização da arte por meio da indústria cultural. Para eles este é um mecanismo de mistificação das massas que passivamente se submete à manipulação das classes dominantes, cujo interesse é o lucro e a manutenção da ordem estabelecida.

críticos escritores que lhes dizem que a literatura só fala de si mesma (TODOROV, 2009;p.76).

Basta considerar essa história de “um certo” livro na vida das entrevistadas para perceber que uma leitura pode, dentre tantas outras coisas, ser aliada do sonho profissional estimulando o foco naquilo que se deseja; pode acomodar um estado dolorido da alma sublimando o amor por uma mãe a quem jamais se conheceria; pode ainda revelar o lado sensível de um pai que materializava a sua dor em versos e buscava consolo no álcool; pode também ajudar a ler a realidade; fortalecer as relações ou servir de refúgio para quem tem dificuldade de se situar no mundo. São muitos os sentidos.

Frente a isso é possível notar a enorme injustiça que se comete quando se sonega das pessoas esse direito de enriquecer a sua experiência. Um direito que na perspectiva de Antônio Cândido (1988) deve ser arrolado entre aqueles indispensáveis a uma vida digna e equilibrada. Situando nesse contexto a escola, é possível constatar o quanto para estas entrevistadas a instituição poderia ter tido uma atuação mais decisiva no que concerne ao seu papel de formar leitores. Cada trajetória é o testemunho de que o período que compreende a educação básica – atualmente doze anos – não foi suficiente para ampliar o contato com a necessária variedade de textos, incluindo aí os mais densos e complexos, os quais colaborariam na formação estética, refinando o gosto e promovendo a condição de dialogar com os mesmos. Uma escola que não reconhece as práticas leitoras dos sujeitos, nem consegue entender que elas fazem parte de uma travessia; do devir que é o nosso próprio existir e, por não compreender isso, não faz delas uma via de acesso para formar o leitor que almeja. Isso tudo ainda ganha contornos mais intensos quando incluímos aí as aulas de Literatura, cuja prática além de não formar leitores também não forma os críticos literários que, considerando o currículo da mesma, teoricamente formariam.

Por outro lado, se os sujeitos da pesquisa não se fizeram leitores por uma ação planejada sistematicamente pela escola para tal fim, é muito provável que, tampouco se fariam estando ausente da instituição escolar. Esta observação se faz relevante porque ajuda a perceber que, a despeito de todas as fragilidades do sistema público educacional brasileiro, estar no espaço escolar pode trazer consequências que, mesmo impremeditadas, podem redundar em circunstâncias favoráveis para os estudantes, conforme testemunham as trajetórias das entrevistadas. Isso não significa isentar a escola de um planejamento sistemático de suas ações ou do cumprimento do seu papel, menos ainda conformar-se apenas em garantir a oferta de vagas sem esforçar-se no sentido de melhorar a educação oferecida,

mas reforça a potência desse espaço que uma vez atuando qualitativamente pode promover importantes transformações na vida dos sujeitos e, conseqüentemente, nesta sociedade que reserva para os filhos e as filhas da classe trabalhadora o lugar social da exclusão.

## 1. EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: CRUZAMENTOS, CONTINUIDADES E RUPTURAS

*Es estética la experiencia de las posibilidades de tener experiencia. Estéticamente hacemos experiencias con experiencias. En el comportamiento estético buscamos la oportunidad de someter a experiencia aspectos de nuestra experiencia.*  
Hans Robert Jaus (2002)

Embora o percurso trilhado até aqui já tenha deixado claro que esta pesquisa não se pretende um estudo voltado para a historiografia literária nem almeja analisar esta ou aquela obra dentro do escopo das que são consideradas obras de valor, convém enfatizar, já que estas são abordagens possíveis dentro da base teórica, que a direção escolhida nos leva para o ensino da literatura. Necessário se faz elucidar que este viés adotado não só é válido, como também e principalmente, encontra amparo na esteira da Estética da Recepção não ferindo, portanto, seus postulados. Regina Zilberman (1999) sinaliza isso, quando diz que

Consequência da permeabilidade e flexibilidade da teoria é a possibilidade de ultrapassar o campo específico da obra literária e ocupar-se: com o mundo do leitor, verificando seus interesses; com o âmbito da escola e do ensino, examinando como se constrói o mundo do leitor; com gêneros não necessariamente canônicos, mas que igualmente se deparam com a necessidade de se mostrarem originais e questionadores (IBIDEM, p.13 e 14)

Sendo assim, a teoria estético-recepcional não é tomada no sentido de fornecer interpretações de objetos artísticos a partir do ponto de vista do destinatário, mas sim, por meio deste, compreender *se e/ou como* ocorre a comunicação desses objetos - no caso os textos literários propostos pela escola – com o público estudantil. Nesse sentido, foi importante descrever as trajetórias dos sujeitos como uma categoria empírica e buscar, nas unidades de análises definidas dentro daquela categoria, a interface com a escola. Isso porque todos eles, conforme já fora dito, possuem uma relação com a leitura de literatura que a descrição de suas respectivas trajetórias objetivou revelar.

Considerando, portanto, a direção escolhida, o conceito de “experiência estética” torna-se basilar para o intento deste trabalho e, por esta razão, é ele que pavimentará o território pelo qual seguiremos doravante. O referido conceito foi desenvolvido no bojo da hermenêutica literária proposta por Jaus e ocupa posição central em sua teoria. Isso explica a relevância da última seção do capítulo anterior, pois ela é introdutória e ilustrativa da

categoria teórica que será aqui posta em relevo, a qual embasará a análise dos dados neste capítulo, com vistas a chegar à resposta que motivou esse estudo. Não por acaso, a referida seção foi situada exatamente onde está. Os relatos da sessão anterior expõem “como” uma determinada obra repercutiu na vida de cada estudante. Isso, de acordo com o que preconiza a estética da recepção, se faz possível porque houve entre o leitor e a obra uma “identificação” a qual decorre de um significado, simultaneamente, intelectual e afetivo. Conforme o supracitado teórico essa é a principal reação que o leitor é capaz de ter porque é a “identificação” que materializa a experiência estética. No decorrer deste capítulo e de acordo com aquilo que os dados empíricos forem exigindo, são gradualmente apresentados alguns dos tipos de identificação definidos por Jauss. A cada modalidade de identificação corresponde uma disposição receptiva e esta, por sua vez, desencadeia comportamentos os quais foram classificados por Jauss em positivos e negativos. O autor atribui essa oposição de normas de comportamento estético à ambivalência própria da experiência já que esta se remete ao imaginário.

A tabela com os tipos de identificação estética é apresentada por Jauss quando este autor aprofunda o conceito de experiência estética na obra, sem tradução para o português, *Pequeña apología de la experiencia estética*, publicada em 1972 com clara intenção de se contrapor à chamada Estética da negatividade de Adorno, teoria lançada dois anos antes. Visto que não é possível nem seria necessário discutir todos os detalhes desta contenda teórica, contentemo-nos em entender apenas, porque é o que nos convém aqui, que a Teoria Estética de Adorno preconiza que a autenticidade de uma obra decorre, necessariamente, da crítica à sociedade a qual pertence, ou seja, Adorno defende “*la negatividad y la seriedad intelectualista del arte ascético*” (JAUSS, 2002, p.9 e 10). Ao passo que Jauss apresenta uma argumentação pautada no caráter prazeroso da relação arte/público, destacando os papéis ativo e reflexivo do processo de recepção, mas sem desconsiderar, nessa relação comunicativa, o lado transgressor da obra de arte.

Nesse sentido, a concepção de experiência estética defendida por Jauss, e adotada nesta pesquisa, funda-se no princípio de que a consciência imaginativa “se desapega da coação dos costumes e dos interesses, libera, deste modo, o homem de seu labor cotidiano e lhe capacita para outra experiência.” (IBIDEM, p. 41, tradução nossa). Decorre daí a seguinte tese

La liberación por médio de la experiencia estética puede efectuarse em tres planos: para **la conciencia productiva**, al engendrar el mundo como su propia obra; para **la conciencia receptiva**; al aprovechar la posibilidad de percibir el mundo de otra manera, y finalmente – y de este modo la

subjetividad se abre a la experiencia intersubjetiva – **al aprobar um juicio** exigido por la o em la indentificación com lãs normas de acción trazadas y que ulteriormente habrá que determinar. (IBIDEM, p.41 grifos nossos).

Para elucidar seu posicionamento, o autor lança mão de três conceitos da tradição filosófico-estética e os adapta à sua defesa. São eles: *poiesis*, *aisthesis* e *katarsis*, três aspectos fundamentais da fruição estética, importante categoria dentro da experiência estética. Eles guardam, portanto, as três funções que a obra de arte deve cumprir no processo comunicativo. Não há, porém, uma relação hierárquica entre os mesmos, menos ainda, estanque. Entendamos o que cada um significa a partir do enfoque da Estética da Recepção, em seguida, a título de exemplificação, analisemos o relato de uma das entrevistadas.

A *poiesis* (criação)<sup>43</sup> entendida como capacidade poética (JAUSS,2002, p. 42, tradução nossa), refere-se ao sentimento de plenitude experimentado pelo artista no ato de sua produção. Nas palavras deste teórico “*designa la experiencia estética fundamental de que el hombre, mediante la producción de arte, puede satisfacer su necesidad universal de encontrarse en el mundo como en casa [...]*”(IBIDEM, p. 42). Na exposição desse conceito, Jauss propõe uma reformulação, indo de encontro às posições em voga que colocavam o receptor numa condição sempre passiva, frente à obra de arte. Quis ele mostrar que uma vez disponível ao público, uma obra está sujeita a interpretações que se renovam constantemente e a emancipam do seu contexto de criação. A partir dessa sua ousadia, por assim dizer, o leitor – ou o espectador, ou ouvinte – assume um papel ativo e passa a ser um co-criador do objeto artístico.

Já a *aisthesis* (sensação) “designa a experiência estética fundamental de que uma obra de arte pode renovar a percepção das coisas, embotada pelos costumes [...]

(IBIDEM, p. 42, tradução nossa). Ou seja, concerne ao efeito que a obra de arte provoca no receptor. Na relação intersubjetiva com o objeto artístico, ele experimenta outra forma de conhecimento que se opõe à primazia do conhecimento conceitual: o “*conocimiento intuitivo*”. Aqui, Jauss incorpora as concepções vigentes sobre o termo e evidencia sua inclinação para as criações artísticas “altamente experimentais”<sup>44</sup>, destacando que apenas estas podem despertar as pessoas da reificação e da alienação produzidas pela indústria cultural, fornecendo-lhes a possibilidade de renovar a sua visão de mundo. Nesse tópico a argumentação de Jauss converge com a defesa de Adorno no que se refere à crítica que faz à arte como um produto

<sup>43</sup> As designações que aparecem diante de cada um dos três conceitos, são o sentido grego de cada termo. Entretanto, Jauss faz algumas adaptações a essas designações tradicionais para atender aos propósitos de sua teoria.

<sup>44</sup> Expressão utilizada por Regina Zilberman( 1989) no livro Estética da Recepção e História da Literatura, p. 56

de consumo. Ambos condenam a indústria cultural através de uma argumentação, que de acordo, com Zilberman, é paralela: “a cultura de massa não executa a função libertadora mencionada; porém, lida igualmente com as respostas do público, a que, todavia, conduz a uma direção diferente, pelo visto, menos recomendável” (ZILBERMAN, 1989; p. 58).

Convém ter presente que esse posicionamento de Jauss frente à indústria cultural se aparta da concepção desta pesquisa. A visão aqui adotada considera que a indústria cultural, a despeito de todo o desserviço que possa prestar à população, se constitui também em um instrumento de ruptura das fronteiras que separavam as classes menos favorecidas das grandes produções artísticas da humanidade. Por outras palavras, isto significa que a indústria cultural, além de viabilizar o acesso, se bem explorada pelo público consumidor, pode servir a uma diferente possibilidade de trânsito. Sobretudo se considerarmos como consumidores potenciais o público estudantil e entendermos a escola como uma importante mediadora nesse inevitável processo de exposição. Dessa forma, os conceitos discutidos no bojo da teoria estético-recepcional estão sendo aplicados na análise das práticas de leitura dos sujeitos desta pesquisa ainda que as obras preferidas e “consumidas” por estes não encontrem respaldo no rol das leituras vistas por Jauss como capazes de exercer um papel emancipador. Tais leituras são acolhidas aqui como uma possível porta de acesso ao contato com textos mais complexos e entendidas, sim, como uma possibilidade de se vivenciar tanto o prazer quanto a reflexão.

O terceiro conceito a ser apresentado é o de *katarsis* (purificação) que, por sua vez, no mesmo contexto da experiência estética fundamental, diz respeito à satisfação estética que libera “*el contemplador en la recepción del arte*” da parcialidade dos seus interesses vitais práticos, mobilizando-o para a ação. Isso implica na dimensão social da arte, no sentido de que esta pode ampliar a visão do receptor sobre os eventos concretos da vida, dando-lhe condições de tecer um juízo sobre os mesmos, bem como no sentido de provocar transformações na vida do sujeito ao inaugurar, transmitir ou justificar normas de ação, sem, contudo, ser didática. O autor destaca que não se trata, por parte do sujeito leitor – se a referência for a literatura – de uma atitude passiva de assimilação de novos padrões de comportamento, e sim de diferentes reações que são estimuladas pelo texto, principalmente pela figura do herói.

É possível depreender, portanto, dessa breve explanação que essas três categorias fundamentais da experiência estética estão ligadas respectivamente aos processos de produção, recepção e comunicação dos objetos artísticos. Contudo, apesar de serem funções autônomas, estes conceitos não devem ser vistos de forma compartimentada. Do mesmo modo, convém entender que sem ter havido a identificação, não haverá, obviamente, a condição de se proceder frente ao dado a uma análise nesta perspectiva. Vermelho (1), na segunda etapa das entrevistas,

relata uma experiência de leitura que exemplifica bem essa tríade conceitual, visto que a mesma identificou-se com a obra. Ela diz que um professor, em uma roda de conversa, fora do contexto da sala de aula, portanto numa situação de “formação leitora oblíqua” - o que será aprofundado mais adiante - sugeriu que ela lesse *Verônica Decide Morrer*. Livro escrito por Paulo Coelho e lançado no ano de 1988. Segundo a entrevistada, o professor fez essa indicação por uma coincidência, que o rigor ético da pesquisa não permite revelar aqui, mas que foi exposto pela entrevistada. Sobre a sua relação com o livro ela diz

*[...] na verdade eu acho que era meio semelhante a mim a personagem da história, porque em várias situações da minha vida eu já pensei em me matar [...] só que teve partes também que eu lembrei que poderia ser doloroso... também a forma que ela tentou se matar [...] teve que aguardar o efeito desse medicamento e ela começou a pensar várias coisas e nisso eu também fiquei imaginando ‘poxa se eu tentar fazer isso, possa ser que dê errado, possa ser que eu sinta muita dor e que eu me arrependa tarde demais (VERMELHO (1), 2016).*

Ou seja, de saída já fica clara a identificação entre a obra e a estudante. Ela associa o tempo inteiro o enredo à sua vida e expõe detalhes da semelhança entre ela e a personagem principal. Esse tipo de identificação se enquadra em uma modalidade chamada por Jauss de “simpatética” que tem como referência um herói imperfeito e mobiliza uma disposição receptiva de “compaixão”. Neste caso, as normas de comportamento decorrentes são de “*interés moral; solidaridad; sentimentalidad; autoconfirmación*” (p. 87), as duas primeiras apontadas pelo autor como positivas e as duas últimas como negativas. E ela segue dizendo

*Eu não terminei de ler, eu criei um final pelo que eu já acreditava...li até uma determinada parte e daí eu não tava satisfeita com o andamento da história.. ai eu abandonei e fiquei imaginando o que poderia acontecer...porque quando um livro não me agrada eu paro de ler e começo a construir o final da história (VERMELHO (1), 2016).*

A estudante, a certa altura da narrativa, decide abandonar a leitura porque o encaminhamento que estava sendo dado para o final da personagem a desagradou. Assim, apoiada nas pistas que o texto lhe forneceu, a estudante antecipou o desfecho e a ele se opôs. Esse relato apresenta um leitor ativo que exercita a sua autonomia no ato da leitura, a ponto de não se “submeter” ao enredo construído pelo autor. Nesse ato de “rebeldia” tem-se, exemplificado, um leitor que põe em prática o seu lado produtivo e torna-se co-autor do livro, tal como discute Jauss ao apresentar o conceito de *poiesis*. Não significa necessariamente que um leitor tenha que abandonar a obra para vivenciar sua imaginação criadora. Essa foi a opção de Vermelho (1) que, aliás, nos remete ao que defende Daniel Pennac (1993) quando aponta

como um dos direitos dos leitores, o de não terminar um livro. A entrevistada, naquele momento, preferiu reinventar o provável desfecho daquela personagem, para com isso, talvez, direcionar, principalmente, o seu próprio destino. É importante destacar que se por um lado a escolha desta leitora exemplifica uma conduta autônoma, por outro, agir sempre dessa forma pode ser um fator impeditivo de se fazer uma crítica aprofundada sobre a obra que está sendo lida.

A Veronika de Paulo Coelho não morre. Vermelho (1) também decide não morrer. A relação intersubjetiva com o livro é tamanha que este exerce um papel decisivo na vida desta leitora. A entrevistada fez essa escolha em função das reflexões que a leitura suscitou, o que coincide com o destino de Veronika. A realidade definiu-se a partir da ficção. Sobre essa relação, Umberto Eco (1994), na obra *Seis Passeios pelos Bosques da Ficção*, destaca as fragilidades que existem nas fronteiras entre a vida real e a ficcional e afirma que

Na ficção, as referências precisas ao mundo real são tão intimamente ligadas que, depois de passar algum tempo no mundo do romance e de misturar elementos ficcionais com referências à realidade, como se deve, o leitor já não sabe muito bem onde está. Tal situação dá origem a alguns fenômenos bastante conhecidos. O mais comum é o leitor projetar o modelo ficcional na realidade – em outras palavras, o leitor passa a acreditar na existência real de personagens e acontecimentos ficcionais ( IBIDEM, p. 131).

Vermelho (1) destaca como um dos pontos da trajetória da personagem Verônika que lhe fez refletir bastante, a motivação que a mesma tinha para dar cabo da sua vida e, em analogia com a sua própria história avaliou que não tinha razões para deixar de viver. Ela diz que

*o fato de ela[ a personagem] ter estudado; ter cursado o que os pais queriam e a insatisfação da vida dela era justamente por isso e aí eu comecei a ver também que a minha família não fica querendo que eu faça uma coisa que eles estão mandando, eles me deixam a vontade para eu escolher o que eu quero... aí eu vejo também que muitas vezes a gente fica sendo influenciado a fazer uma coisa que alguém quer e não sente prazer naquilo por isso que existe muitos profissionais insatisfeitos e **dessa forma eu penso em fazer algo que seja do meu agrado e não para agradar a alguém...** e a formação dela [de Verônika] foi voltada para o que os pais queriam e não pro desejo dela, tanto é que ela vivia insatisfeita porque a todo tempo ela era pressionada pelos pais[...]* (VERMELHO(1); 2016)

É possível notar aqui que a narrativa, embora tenha sido abandonada pela leitora, lhe facultou a percepção a cerca de sua própria crise existencial que quando comparada com a vivida pela personagem revelou-se insignificante e, conseqüentemente, pequena demais para justificar atitude tão drástica. Dessa forma, a sua ação posterior foi moldada a partir desse

conhecimento, conforme demonstra a expressão em negrito na fala acima. Vermelho (1) diz ter trazido essa aprendizagem para a sua vida e afirma que fazer, profissionalmente, o que lhe agrada é uma maneira de ser feliz. Como se vê, na experiência vivida pelo sujeito, há um imbricamento entre os conceitos de *poiesis*, *asthesis* e *katarsis*. Esses dois últimos aparecem de forma marcante onde a percepção da leitora acerca da realidade foi alterada pela obra lida e esta transformação na forma de ver mobilizou a ação.

Muito embora o livro lido pela entrevistada não esteja situado entre as leituras vistas por Jauss como de valor estético, tomo, conforme anunciei, a liberdade de aplicar a sua elaboração teórica nas práticas de leituras das estudantes, sujeitos desse estudo, por entender que a experiência vivida pelos mesmos pode não nascer de uma relação com obras canônicas, mas não deixa de ser uma experiência dialógica. Se são essas obras que condizem com o arcabouço cultural desses estudantes o problema não está na opção que fazem e sim na negação a que estão submetidas tanto no contexto escolar quanto no lugar social que ocupam, mesmo porque na defesa bastante coerente e coincidente com a que faço Michelle Pettit (2009) destaca que alguns desses livros que são efeitos da moda, ou mesmo *best-sellers* “permitem desenferujar os olhos”. Ou seja, podem servir de iniciação. O que é desolador verificar é que “Se cada um tem direito a uma história, tem igualmente direito a se apropriar de outras terras, de outras vozes, de alargar radicalmente seu universo cultural, de sair da sua moradia.” ( PETTIT, 2009;p. 262/263 ). Porém, a formação cultural que possuem, infeliz e injustamente, não lhes permite ir além dessas escolhas ou nas palavras desta mesma autora “ultrapassar outros umbrais”, sem que uma mão os auxilie. Mesmo assim, esse relato de Vermelho (1) possibilita verificar a ocorrência das três categorias fundamentais da experiência estética. Dessa forma o critério valorativo adotado por Jauss naquilo que concerne à qualidade estética de uma obra, será um aspecto da sua teoria, subvertido neste trabalho.

Essa breve explanação aduz qual o aspecto dentro da base teórica que apoiará a análise dos dados na seção que segue. Guiados, portanto, pelo conceito de experiência estética discutido por Jauss e acrescido do diálogo com demais estudiosos, buscaremos percorrer a realidade vivida pelas colaboradoras da pesquisa no ensino médio, verificando os encontros e os desencontros ocorridos na relação entre as histórias de leitura dessas jovens e o trabalho de formação leitora realizado pela escola. Sigamos agora pelo território dos cruzamentos, das continuidades e das rupturas...

### 3.1 - RECEPÇÃO DA LITERATURA PROPOSTA PELA ESCOLA

Esta seção objetiva evidenciar como os sujeitos da pesquisa se relacionam com as obras propostas pela escola urbana onde cursam o ensino médio, modalidade na qual há um componente curricular específico para trabalhar com a literatura. É preciso, porém, considerando o contexto que estamos vivendo, posicionar-se primeiramente neste cenário de flagrante descaso e desmonte da educação brasileira. Nesse exato momento em que escrevo essas linhas mais de mil espaços dentre eles Escolas, e Universidades estão ocupados por estudantes em vários Estados do Brasil e todas com calendários de mobilizações que preveem, inclusive, greve geral. A Universidade Estadual de Feira de Santana também é uma das Instituições que faz parte dessa estatística e está até agora a exatos trinta dias com suas atividades interrompidas. Essa manifestação popular é um grito contra as medidas que estão sendo adotadas pelo governo através da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241/2016, cujo propósito de limitar os gastos públicos federais afeta diretamente, pelos próximos vinte anos, setores essenciais como a saúde e a educação.

Outro ponto contra o qual o movimento se coloca, é a reforma do Ensino Médio proposta pelo governo através da Medida Provisória (MP) 746/2016. Sob a justificativa de que é preciso melhorar a qualidade do ensino nessa etapa – isso é verdade - que concentra maior índice de reprovação e abandono, a medida prevê mudanças para serem implementadas a partir de 2018 dentre as quais estão a autorização para se contratar professores sem licenciatura – que apresentem notório saber – e a restrição da obrigatoriedade do ensino de Arte; Educação Física, Filosofia e Sociologia. A questão é que alterações dessa envergadura precisam ser discutidas com a população que se sente golpeada pela supressão de direitos já consolidados, cujas consequências se farão sentir, sobretudo, nas camadas populares do nosso país que já sofre, dentre outras mazelas, com uma educação precarizada. Essa é, portanto, a atual moldura do Ensino médio sobre o qual passaremos a discorrer: uma etapa que vive em permanente crise de identidade e está na iminência de ficar ainda pior.

Com o foco, portanto, nessa modalidade de ensino, inicialmente foi solicitado às entrevistadas que citassem pelo menos três títulos, propostos nas aulas de Literatura, dos quais lembrassem. Não foi uma tarefa fácil para as elas. Algumas vasculharam demoradamente cada canto da memória! Divagaram! Trouxeram exemplos de situações vividas fora do contexto da sala de aula, como foi o caso de Vermelho (1) cuja fala ilustra a exposição teórica feita na introdução deste capítulo. Antes de adentrarmos nos referidos relatos, analisemos primeiramente esse lapso de memória das estudantes.

A dificuldade pode ter várias acepções e dentre estas pode ser que signifique que sugerir ou mesmo solicitar leituras não esteja sendo uma prática muito frequente na realidade do ensino médio destas entrevistadas, sendo mais recorrente, pelo que se revela nas falas, apenas na primeira série. Ao mencionarem as aulas de literatura, da segunda e da terceira série, sobretudo, algumas se reportaram ao caráter preponderantemente teórico da prática docente e, especialmente, desta disciplina. A fala de Vermelho (2) é representativa dessa situação. Ela afirma que

*aqui no ensino médio os professores tratam a gente como se a gente já tivesse numa faculdade... fica focado o tempo todo no livro didático... não tem leitura... tem assunto... muito assunto e produção de texto... tá mais fácil formar escritor [risos] (VERMELHO (2); 2016).*

Essa análise é espantosamente semelhante à feita por uma jovem francesa, também em relação a esta modalidade de ensino. O depoimento da referida jovem está presente no livro *Os Jovens e a leitura* de Michéle Petit (p.191) Ela afirma que a aversão pela leitura é decorrente da sobrecarga de trabalho no ensino médio que compromete todo o tempo não deixando espaço para leituras e subtraindo o prazer que um livro poderia suscitar se não tivesse que ser lido contra a sua vontade.

Vermelho (1), por sua vez, dentro dessa mesma perspectiva, disse que a professora sugere poucos livros: *“ela é muito rígida com os assuntos”*, afirma. Destacou também que a aula é voltada para estudar os movimentos literários. Sobre estes, Preto (1) relatou que quando a professora faz alguma sugestão é sempre relacionada a esses movimentos, pois a prioridade é o conteúdo. Nas palavras dela *“a professora primeiro explica o assunto e depois busca relacionar o livro com o movimento literário mas não tem relação com o nosso gosto... eu sinto essa falta”* (PRETO (1); 2016).

Quando PRETO (1) afirma que a leitura sugerida pela professora *“não tem relação com o nosso gosto”*, ela está demarcando a dificuldade que sente em dialogar com os textos que lhes são propostos. Esse *“gosto”* é na maior parte dos casos desconsiderado em função de não haver compatibilidade entre este e o que a escola entende como *“recomendado”* para ler.

Esses exemplos permitem verificar que a orientação seguida pelo ensino médio, na realidade desses sujeitos, coincide também com aquela analisada por Todorov (2009) e ambos os contextos tem, de fato, colocado *“a literatura em perigo”*. Os planos de ensino fornecidos pelo serviço de coordenação pedagógica da Instituição podem comprovar tal assertiva. Chama atenção nos mesmos o fato de que nem no campo das alternativas pedagógicas nem em campo algum descrito no plano aparece a leitura *“literária”* como uma atividade a ser

proposta, nem, ao menos, prováveis títulos a serem sugeridos. No da terceira série cita-se “leitura extraclasse” e isso é tudo. No quadro abaixo, há uma compilação dos conteúdos anuais trabalhados em cada série e conhecê-los é o bastante para fundamentar a fala das entrevistadas naquilo que concerne à prevalência dos tópicos ligados à História da Literatura e aos aspectos internos ao texto, em detrimento de propostas de leituras.

**Quadro 05** - Conteúdo programático por série

CONTEÚDOS POR SÉRIE		
1ª	2ª	3ª
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introdução à literatura</li> <li>- Texto literário e não literário</li> <li>- Gêneros literários</li> <li>- Funções da linguagem</li> <li>- Tutorial</li> <li>- Trovadorismo</li> <li>- Humanismo</li> <li>- Figuras de linguagem</li> <li>- Variações Linguísticas</li> <li>- Conotação e denotação</li> <li>- Crônica (OLP)</li> <li>- Classicismo</li> <li>- Quinhentismo</li> <li>- Novas regras ortográficas</li> <li>- Poema</li> <li>- Barroco</li> <li>- Arcadismo</li> <li>- Formação das palavras</li> <li>- Introdução à semântica (sinonímia, antonímia, polissemia e ambiguidade)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Língua e Literatura: Os Estilos de Época</li> <li>Romantismo</li> <li>Realismo/Naturalismo</li> <li>Parnasianismo</li> <li>Simbolismo</li> <li>A gramática da frase</li> <li>A gramática do texto</li> <li>Os constituintes básicos da oração</li> <li>As relações sintáticas dentro do sintagma nominal e verbal</li> <li>Texto em prosa e texto em verso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura e interpretação</li> <li>- Análise de poemas</li> <li>- Revisão das escolas literárias: Barroco, Arcadismo, Romantismo.</li> <li>- Revisão Classes de Palavras e Morfossintaxe</li> <li>- Leitura extraclasse</li> <li>- Parnasianismo</li> <li>- Simbolismo</li> <li>- Estudo do Período composto</li> <li>- Período com composto por coordenação.</li> <li>- Pré-modernismo</li> <li>- Vanguardas Europeias</li> <li>- Linguagem do modernismo</li> <li>- Novas regras ortográficas</li> <li>- Orações subordinadas adjetivas</li> <li>- Orações subordinadas adverbiais</li> <li>- Acordo Ortográfico</li> <li>- Linguagem do modernismo</li> <li>- Modernismo no Brasil e em Portugal</li> <li>- Tendências literárias contemporâneas</li> <li>- Orações subordinadas substantivas</li> <li>- Pontuação</li> <li>- Uso da crase</li> </ul>

Fonte: Pesquisa de Campo (2016).

Esse quadro síntese expressa a perspectiva que norteia o *modus operandi* desta modalidade de ensino, o que no caso das entrevistadas nesta pesquisa, pode trazer como revés o fato de não lhes alargar os horizontes porque todas, como mostra cada trajetória, já iniciaram a sua incursão pelos “bosques da ficção”. Entretanto, para aqueles estudantes que não se afeiçoaram aos livros antes de chegarem ao ensino médio e são ainda refratários à leitura de literatura, esse trabalho realizado pela escola pode acentuar a rejeição, porque,

como constata Todorov (2009), tal modelo de ensino literário “difícilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura” (p. 33). Para este estudioso, condicionar o acesso à obra a este padrão institucional em lugar de promover a leitura dos textos literários é uma inversão que tira da centralidade do processo aquilo que é mais valioso: o próprio texto. E ele assevera

É verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu fim (TODOROV, 2009; p. 31).

É exatamente essa substituição que enxergamos na questão em análise. Resta-nos, frente a isso concordar com este mesmo teórico que ao pontuar as diferenças de abordagem do ensino de literatura que deve haver entre o ensino médio e o universitário esclarece que

No ensino superior, é legítimo ensinar (também) as abordagens, os conceitos postos em prática e as técnicas. O ensino médio, que não se dirige aos especialistas em literatura, mas a todos, não pode ter o mesmo alvo; o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários, é preciso então ensinar aquela e não estes últimos (TODOROV, 2009, p. 41).

Fica evidente, dessa forma, que há uma distorção epistemológica no ensino de Literatura praticado pela modalidade em foco o que se traduz numa concepção redutora de literatura subjacente não apenas à prática dos professores, mas também ao programa oficial do ensino da disciplina que se materializa no formato dos livros didáticos e nos documentos norteadores difundidos pelos órgãos oficiais de educação.

Ainda sobre a dificuldade de lembrar-se dos livros, evidenciada pelas estudantes, convém destacar que mesmo aqueles títulos com os quais tiveram algum contato e que foram, à custa de muito esforço, resgatados pela memória, não se fizeram tão representativos nas suas respectivas histórias de leitura. Isso porque, quando se faz marcante, um livro passa a fazer parte do acervo afetivo e o seu sentido é incorporado à vida. Dessa forma, falar sobre o mesmo torna-se tão natural e espontâneo quanto conversar sobre algo presente, portanto, vivo na lembrança. Essa observação, sem possibilidade de equívoco, não intenciona invalidar tais leituras, mesmo porque foram agradáveis e, como será possível constatar mais adiante, na relação dialógica que se estabeleceu entre elas e as leitoras foi possível notar a concretização da experiência estética. Assim, destacar que foram leituras que não se fizeram muito

marcantes só é plausível porque, frente aos relatos transcritos na seção “Um certo livro e eu: a história que vale a pena contar”, no capítulo II, impõe-se uma substancial diferença na relevância atribuída àqueles livros – mencionados na supracitada seção – e a estes aqui elencados. Uma diferença que aparece tanto no tocante à repercussão do conteúdo da obra na vida de cada uma, quanto na forma amorosa como relataram a experiência anterior.

Seguem, portanto os depoimentos, feitos depois de um longo e visível esforço. Vejamos, o que dizem sobre sua identificação ou não com os livros sugeridos pela escola e o que dizem sobre essa relação. Começemos por Vermelho (1). É dessa estudante a experiência de leitura que foi apresentada na introdução deste capítulo. Cabe esclarecer que a mesma foi posta lá e não aqui porque a situação vivenciada embora tenha acontecido no contexto escolar, se deu fora da sala de aula e é este o espaço que foi privilegiado nesta seção.

*hum...é...eu não consigo me recordar de nenhum...é...ah...visch... pro... eu não lembro mesmo....[longa pausa] ah...sim... a professora indicou O Cortiço...eu não li...eu não tive interesse nenhum de ler.. primeiro porque não faz parte do que eu gosto de ler...e às vezes a única coisa que a professora de literatura passa que eu gosto...é quando ela cita algum autor e aí eu começo a pesquisar poemas...eu gosto de poesias... agora o livro “O cortiço” eu não tive o menor interesse de buscar pra ler [...] eu não sinto prazer em ler aquilo que [os professores] sugerem...é tudo muito distante da gente... VERMELHO (1) 2016*

A fala dessa estudante aponta para um ponto crucial, por demais conhecido por aqueles que militam no campo dessa relação literatura e ensino: a suposta “incompatibilidade” entre os estudantes e as obras clássicas. Talvez a carga semântica da palavra incompatibilidade seja demasiada para esse contexto, já que não se trata de uma regra, mas aceitemos tal colocação cientes de que existem, sim, jovens que desfrutam com prazer dos textos clássicos. Todavia, no caso presente, afirmar que “é tudo muito distante da gente”, corresponde a assumir que essas leituras nada têm a ver com seus sonhos, seus desejos, sua vida. Do ponto de vista da Estética da Recepção há nesse caso uma disjunção entre o horizonte de expectativas da leitora e aquele evocado pela obra. Isso se dá porque o horizonte de expectativa pressupõe por parte do público leitor um “conhecimento prévio do gênero, da forma e da temática de obras já conhecidas, bem como da oposição entre a linguagem poética e a linguagem prática” (JAUSS, 1994; p.27) e é esse conjunto de referências que favorece a recepção e a compreensão de uma obra. Uma vez evocado tais fatores, cumpre à obra, de valor, contrariá-los. São essas as condições, de acordo com a teoria estético-recepcional, que possibilitarão um diálogo entre texto e leitor e a conseqüente fusão de horizontes que, se

ocorrer, significa que a obra cumpriu a sua função comunicativa porque o comportamento social do leitor será afetado por aquela leitura.

Há também na fala da entrevistada um agravante, por assim dizer, capaz de distanciá-la ainda mais dos textos sugeridos pela Instituição escolar que é sua forte inclinação para um único gênero: a poesia. Esse gosto pode ser um vínculo que a leitora insiste em manter vivo por ter sido a poesia que lhe possibilitou enxergar o lado sensível de um pai amado principalmente pelas histórias que lhe contava, na infância. Tudo isso pode ser a causa dessa rejeição a outros gêneros e dessa indiferença com a qual recebe a literatura proposta pela instituição escolar. Por conseguinte, a recepção da obra proposta pela escola nesse caso se vê comprometida em função dessa desproporção entre o horizonte de expectativa da estudante e aquele evocado pelo texto proposto. O relato de Vermelho (1) possibilita verificar que a forma como as obras são apresentadas aos estudantes – “mais ou menos empurradas” - pode implicar numa rejeição à primeira vista. Ela diz não entender muito o critério utilizado pela escola para selecionar as obras que sugere porque em sua opinião são livros que não despertam o desejo nem o prazer de ler. Em sua opinião, seria mais proveitoso sugerir

*coisas que agrada os estudantes porque assim a gente vai aprender bem mais do que fazer uma coisa que é mais ou menos empurrada...eu acredito que se for um tema que a gente queira abordar a gente vai ficar bem mais satisfeito do que com uma opção que é só do professor e não do aluno (VERMELHO (1); 2016 ).*

Por esta fala é possível que certamente essa estudante, como os demais, desconhece que a maior parte dos professores segue o programa e que poucos desses profissionais alteram o que está estabelecido, nesse quesito. Então, vitimados, principalmente, por uma formação precária suas sugestões se dão menos por opção, como afirma, e muito mais por falta dela. Tendo em conta o campo empírico desta pesquisa, é possível constatar, que o fator determinante para a sugestão das leituras, quando elas ocorrem, é mesmo o programa de ensino. O reconhecimento de que estes programas não são neutros e de que atendem a algum propósito da ordem estabelecida já é um verdadeiro truísmo. É fato que já estamos longe daquele contexto do final do século XIX em que a Literatura foi uma importante ferramenta na construção da nação brasileira, período sobre o qual Vera Teixeira Aguiar (2004) afirma ter sido um momento de consolidação da identidade de um país cuja independência não se fez ao ser proclamada por um príncipe português; um país que, além disso, vivia o advento da República e da Abolição da escravidão acrescidos do esforço de entrar no ritmo moderno do capitalismo. E que para tanto a nacionalidade precisava ser construída “e, para isso, importam

de modo especial as obras literárias que representam, através do universo ficcional, os segmentos mais significativos do país nascente” (AGUIAR, 2004; p.105). Naquele contexto, esse foi o critério para a delimitação das obras e dos autores que “deveriam” ser lidos e alguns deles ainda figuram no inventário dos textos eleitos pela escola.

O tempo que nos separa desse contexto não desonerou de interesses a escolha dos textos que são vistos como valorosos, esteticamente falando. Tais interesses seguem conforme, principalmente, o projeto de sociedade em voga incluindo-se aí as questões mercadológicas, porque na essência estão, em qualquer tempo, a serviço de construir ou sustentar uma estrutura social que favoreça as classes dominantes e, diga-se de passagem, a escola sempre aparece, nesse cenário, como uma importante instância de legitimação desse seleto grupo de escritores e de obras. Sobre a construção de cânones Jauss (1994), por sua vez, faz uma crítica demonstrando que tal prática se deve também ao modelo historiográfico marxista que preso a uma “estética classista” buscava medir o grau de importância de uma obra literária “em função da força testemunhal relativamente ao processo social” (p.16).

Ainda a esse respeito, mais contemporaneamente, Márcia Abreu (2006) pontua que o que prevalece na difícil questão de *valor* são as “posições políticas e sociais” de alguns textos, escritos por alguns autores. É isso que abriga sob a adjetivação de Grande literatura, as obras que interessam, excluindo outras que não se quer valorizar. Conhecer essa realidade que subjaz ao escopo das obras privilegiadas pelo ensino é importante não para desqualificá-las, mesmo porque os clássicos conforme nos diz Calvino (1993) “servem para entender quem somos e aonde chegamos[...]”, são, portanto, textos valiosos. Entender tudo isso é válido porque esse conhecimento pode qualificar a mediação exercida pelo professor dando-lhe a condição de aproximar os textos dos estudantes – considerando a queixa que não é apenas de Vermelho (1) - como também favorecer a inserção de outros títulos excluídos pelas instâncias do poder, ampliando, assim, as possibilidades de leituras literárias e consequentemente das engrenagens que regem a nossa sociedade. Toda essa mobilidade favorecida ao professor por este conhecimento lhe facultará uma postura mais flexível para acolher as histórias de leituras dos estudantes ajudando-os a ampliar e diversificar o seu acervo pessoal.

Apesar de não ter sido muito fácil também para Lilás (1) lembrar-se de imediato, ela traz uma vivência em seu relato, bem diferente do que foi apresentado acima.

*[...] que eu me lembre...teve uma professora que sugeriu um livro[...] de Fernando Pessoa e outras vezes eu não lembro livro citado mas eu lembro que elas deixavam em aberto pra gente escolher livros o que eu acho até melhor[...] eu gosto muito de ficar à vontade para poder escolher os*

*próprios livros porque quando o professor passa um livro pra você lê e tem alguma função você vai ter que ler esse livro pra poder responder tais questionários eu acho mais difícil porque a gente não lê o livro por prazer por vontade de se deleitar na leitura e sim já focado em responder aquilo que o professor pediu por isso que eu não gosto muito de livros sugeridos[...] os que eu li eu gostei mais ou menos por causa disso mesmo só que eu lembro que teve um que foi *A morte de Quincas Berro d'água* que foi muito engraçado e eu consegui lê... assim.... meio que até esqueci o que a professora tinha pedido[...]. (LILÁS (1); 2016, grifo nosso).*

Lilás (1) manifesta de pronto a insatisfação com a conduta que caracteriza, quase sempre, a prática escolar que é a de condicionar as leituras literárias à atividades posteriores. Ela acusa essa atitude de destituir o ato da leitura do prazer que para ela é imprescindível. Tanto sim que desfrutar do texto por ela destacado, implicou necessariamente em desprender-se da determinação feita pela professora. Esse é sem sombra de dúvidas um dos entraves para o êxito do trabalho escolar quando o assunto é a formação de leitores. Utilizar o texto literário como pretexto, portanto, não estimula o gosto como pensam alguns, mesmo porque *“muitas vezes o professor nem percebe que muitos não leram porque a gente pega o embalo da explicação do momento e acaba respondendo algumas questões”* (VERMELHO 1; 2016). Com isso o que de fato acontece é que o protocolo avaliativo se cumpre; ilusoriamente o papel do professor como um incentivador da leitura se compraz, mas os leitores que se almeja formar categorizam-se, mais ou menos dessa forma: um ou outro se faz de forma oblíqua – o que será discutido na próxima seção; a maior parte deles se perde no caminho e uma outra parcela, como é o caso deste pequeno coletivo investigado, segue pelo terreno seguro e conhecido de suas, já iniciadas, buscas pessoais.

Ao afirmar que ficar “à vontade” para decidir o que ler torna a leitura mais prazerosa, esta entrevistada expressa um desejo de autonomia que, se por um lado nem sempre os estudantes reúnem as condições para vivenciar, por outro, ajudá-los no processo de construção desta, quase nunca é levado em conta dentro da escola. Tal liberdade possibilitaria o trânsito por entre as obras que mais despertam a curiosidade, o que é muito positivo para um leitor ainda em processo de construção do seu perfil. A prática docente, neste relato, é caracterizada por esta independência conferida aos estudantes. O que não saberemos é se essa metodologia decorre de uma visão estratégica particular ou se é apenas uma conduta espontaneísta - já que não há menção alguma nos planos de ensino - por parte de um professor que reconhece a importância da leitura, mas não dispende de ferramentas metodológicas necessárias para ajudar seus alunos nesta seara, opta por qualquer ação em lugar de atitude alguma. É importante ressaltar que apesar de preferir escolher qual livro ler, a estudante reconhece que as sugestões da escola são úteis, pois *“avança os horizontes da gente pra lê*

*algo além do que a gente já tá acostumado*” (LILÁS (1); 2016). Ao fazer essa observação, a estudante ladeia, de forma inconsciente, o seu pensamento à defesa feita por Calvino (1993) com a qual também compartilho, quando este coloca que a escola

deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus” clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola (CALVINO,1993; p. 13).

A narrativa, de acordo com a afirmação destacada na fala da entrevistada, conseguiu seduzir a leitora ao ponto de tirá-la da pressão exercida pela tarefa que deveria cumprir após a leitura. Ao se deixar envolver pelo texto a estudante, pela via da imaginação, saiu da asfixia cotidiana e experimentou um “*desahogo cômico*” (JAUSS,2002; p. 84). Do ponto de vista da identificação, esta, vivida por Lilás (1), se aproxima daquela que Jauss denominou de *Cathartica*. Nesta modalidade, o autor divide as referências da identificação em duas categorias: o herói sofrente e o herói *apurado* que provocam, respectivamente, uma disposição receptiva de estremecimento trágico – liberação do ânimo - ou de riso – alívio cômico do ânimo. A entrevistada diz ter se divertido muito com esta leitura; ter esquecido da obrigação subsequente e que por esta razão a mesma lhe foi tão prazerosa. Segundo ela o livro de Jorge Amado, sugerido pela professora, deixou certa saudade que a motivou a buscar, posteriormente, o filme. Ainda sobre sua relação com a obra ela afirma que

*Foi muito engraçado [risos]...tem bastante humor...[risos]..Eu imagino muito...eu sou muito ansiosa... quando eu leio uma coisa eu já fico imaginando...lá...futuramente...e quando eu terminei de ler o livro era exatamente como eu imaginava...foi descontraído...engraçado...depois quando eu terminei eu vi que o desenvolvimento condizia com o que eu pensava... eu ri quase o livro todo...a fala não era como aqueles discurso tradicional...de outros livros [...] era como se fosse algo cotidiano mesmo... tudo próximo do cotidiano mesmo... até porque ... o cenário era baiano então era algo bem comum[...] no meio do livro... eu ri muito...mas teve algo que me chamou bastante atenção...foi no momento da morte...que souberam que ele tinha morrido...a amizade...a companhia dos amigos que fizeram questão de passear com ele na rua...isso foi o que mais ficou em minha mente...(LILÁS (1) 2016)*

Levando em conta que o horizonte de expectativa da leitora foi atendido e não contrariado pela obra, Jauss certamente questionaria, frente a isso, o valor estético da obra apresentada por Lilás (1). Eu não! Para ele a distância estética é fundamental para determinar a qualidade de uma obra. Ou seja, para ser “boa” a criação precisa necessariamente contrariar

a “percepção usual do sujeito”. Para mim a aproximação do texto ao cotidiano não desqualifica a obra e muito menos invalida a experiência. A mim parece um tanto contraditória essa posição de Jauss, sobretudo, se confrontada ao caráter comunicativo das artes, abordado também em sua formulação teórica. Se aqui a perspectiva é a de formação leitora tenho, na condição de pesquisadora, que ter claro que desconsiderar as experiências porque estas não decorrem tão somente da relação com objetos artísticos que contrariam os horizontes de expectativas é o mesmo que querer enxergar um fenômeno dando as costas para ele. Nesse sentido, com toda a deferência aos autores, busco dentro da abordagem teórica o amparo necessário e indispensável ao fazer científico sem, contudo, deixar de ter uma conduta parcimoniosa na aplicação de tais princípios sob pena de, adotando cegamente a teoria, não enxergar com a devida clareza a empiria.

Tendo havido, portanto, a identificação não considero temerário afirmar que a experiência estética se concretizou e, sendo assim, as três atividades- *poiesis*, *asthesis* e *katarsis* – inerentes à mesma se manifestam na situação de leitura descrita pela entrevistada. Lilás (1), conduzida pela imaginação, exercita a possibilidade de co-criar a obra que lê e nesse processo, renova a sua percepção da realidade circundante tendo como parâmetros as normas motivadas pelo texto. Assim, ao destacar a relação de amizade demonstrada pelos companheiros do “herói” como um ponto que permaneceu “na mente” mesmo tendo finalizado a leitura, ela expõe a repercussão da narrativa em sua visão de mundo e isso, consequentemente, trouxe reflexos em sua atitude dentro do grupo social ao qual pertence. Neste caso a recepção da obra se efetivou mediante uma subversão à norma colocada pela professora porque a leitora desapegou-se do compromisso imposto e entregou-se à narrativa.

Ouçamos, agora, o que nos diz Rosa Pink (1)

*Humm... é... foi... xovê... ah... a.... professora... sugeriu... xovê... O Pequeno Príncipe...O mundo de Sofia...teve também Os Sertões... era mais no primeiro ano... não li nenhum, pró... ah teve outro também O auto da barca do inferno..eu só li o resumo por obrigação...foi obrigado daí eu fiz por obrigação mas acabei até gostando desse...pelo fato da correria a professora até sugeriu isso mesmo pra ler o resumo...ficou meio espontâneo o trabalho[posterior à leitura]...a gente apresentou...fez dramatização.. ROSA PINK (1) 2016).*

Com esta entrevistada, o relato segue, do ponto de vista da recusa às leituras propostas e da clara demarcação de preferência por um gênero específico, pelos mesmos trilhos de Vermelho (1). Rosa Pink (1) diz não sentir atração por essas leituras e justifica dizendo que “pelo fato de ser uma coisa obrigatória... ou melhor, pelo fato de não ser uma *fanfic*...eu não

sinto prazer, porque o prazer que eu sinto em ler uma *fanfic* é enorme...bem diferente de uma obra dessas da escola”. Ela diz não fazer essas leituras e para dar conta das atividades, lê os resumos dos quais não sente falta nem nutre por eles sentimento algum. Ao contrário do que vivencia ao ler os textos de que gosta “Ah! da *fanfic* sinto falta... leio de novo... de novo... sinto saudade”.

Assim sendo, essa estudante não vivencia a experiência estética com os textos propostos pela escola porque não há entre eles e a mesma a identificação necessária para tal. E nem poderia já que ela nem se permite conhecê-los. O gênero que lhe atrai não adentrou os muros da instituição, ao menos não pelos portões da frente. Além disso, é notável certa resistência por parte da entrevistada em abrir-se para outras leituras, como ocorre com Vermelho (1) que ama a poesia. Ambos os casos se configuram num impasse que reivindica uma mediação capaz de promover um diálogo entre o gênero preferido pelas leitoras e as outras tantas possibilidades de leitura. Está posto, portanto, outro desafio a ser assumido pela instituição escolar. Entendamos: o que se impõe frente a isso não é necessariamente a alteração impositiva do gosto de cada leitora porque, como já ficou claro, eles não são vistos aqui como demérito, mas é conseguir lhes ajudar a experimentar outras leituras, a esticar o olhar sobre a vastidão que têm ao seu dispor... Porque mais tarde seguirão o seu caminho; o solitário caminho do leitor que sempre goza da liberdade de desfrutar aquilo que lhe aprouver!

Preto (1) é quem expõe, agora, aquilo que a sua memória lhe permitiu recordar

*é...teve...é... a professora de português...que solicitou...oh Deus como é...[ longo período de silêncio e esforço para lembrar]...eu fiz a leitura porque tive que fazer mesmo porque o estilo do livro não me agradava...eu li...eu lembro de um que fala de Quaresma...é...é... [Triste fim de Policarpo Quaresma? Pergunta da pesquisadora] sim... sim...é esse... esse mesmo...eu achei mais ou menos interessante porque conta a vida dele o amor pela pátria...esse foi o que eu consegui entender melhor...( PRETO (1) 2016).*

Nesta fala reaparecem aspectos já discutidos anteriormente e que por esta razão não demandam uma nova explanação. Se faz importante apenas pontuar que Preto (1) também ao se contrapor às leituras propostas sinaliza a distância que há entre o estilo dos livros – clássicos – e a sua condição de leitora, destacando a dificuldade de entendê-los. Por isso afirma que esta obra de Lima Barreto foi a que entendeu melhor.

Sobre a relação com o livro afirma que

*o título do livro já me transportou pro fim...e eu já imaginei que ia acontecer alguma coisa de ruim com ele né...o livro já me transmitiu isso...e quando falou sobre a morte dele...eu fiquei bastante triste porque ele passou a vida toda...se entregou bastante pra...pra uma causa e defendia o presidente...e foi traído...eu acho assim a gente não pode se dá cem por cento...tem que ter um pé atrás em tudo o que você fizer...eu acho que ele exagerou...eu já esperava um final ruim... mas não gostei porque foi tanta dedicação...mas a vida é assim...( PRETO (1) 2016)*

À medida que expõe seu entendimento sobre o livro, busca estabelecer relações com a realidade circundante e declara que fez antecipações desde o título da obra. Como se vê não se manteve passiva à leitura no sentido de que, desde o início, pôs em prática seu perfil de leitora que interage com o que lê. Além do mais, mesmo não tendo gostado da leitura, a estudante não passou incólume ao texto. Preto (1) acrescenta ainda

*porque é assim...no livro ele entregou a vida dele toda por amor á Pátria e é assim que acontece na vida...é a gente se esforça bastante...a gente corre atrás das coisas...mas no final né... a gente acaba se decepcionando...tendo uma é...junção de decepções...é isso que acontece...a gente acaba se esforçando...vivendo...se entregando e acaba as vezes se decepcionando..é isso... no fim não tive saudade do livro não...sentimento nenhum( PRETO (1); 2016).*

A modalidade de identificação que ocorre quando se tem como referência um anti-herói que provoca no leitor certo estranhamento e motiva neste uma reflexão crítica é denominada de *Irónica*. Preto (1) considera “exagerada” a atitude do herói e atribui a isso todas as decepções que ele viveu. Nesse sentido, a excessiva ingenuidade de Policarpo foi criticada pela leitora e, uma vez concluída a leitura restou nada mais do que a convicção de que este não é um modelo a ser seguido: “tem que ter um pé atrás em tudo o que fizer” (Preto (1)). Tem-se, portanto, na experiência estética vivida por esta entrevistada um exemplo de identificação que se aproxima da *Irónica*, categorizada por Jauss. Da mesma forma que ocorreu com Lilás (1), esta estudante impulsionada pela obrigação acabou se permitindo desfrutar da obra e nessa “autoconcessão”, diferentemente de Vermelho (1) e de Rosa Pink (1) que não se submeteram nem mesmo à mão pesada da avaliação a ser cumprida depois, manifesta por meio do seu relato a vivência das três funções básicas da experiência estética.

Na fala de Preto (2), a seguir, a referência é também apenas as sugestões que foram feitas na primeira série. Ao longo da entrevista, porém, ela mencionou um trabalho de leitura que está sendo feito, na terceira série, por uma professora de outra disciplina apontando o que para ela representou uma infeliz escolha do texto – abandonado pela mesma – Segundo ela é

uma leitura “chata e sem sentido”. Ao ser questionada sobre qual obra era essa, surpreendeu-me a resposta. Não se tratava de uma obra canônica. Assinalo essa leitura por ser o único dado que apareceu alusivo à terceira série coincidentemente ser uma produção de um Iraense que viveu em um período de grande efervescência cultural nessa terra tão fecunda no campo das artes. Façamos, portanto um pequeno

### **Desvio de rota...**

Apesar de ter deixado claro que a perspectiva desse estudo não se encaminharia para a análise de obras e sim para experiência dos receptores - e creio estar sendo fiel a tal propósito - esse apêndice merece o perdão do leitor, porque se ao voltar o olhar ainda que superficialmente, para o texto se distancia do caminho que vem sendo trilhado por esse estudo, o conteúdo do mesmo texto justifica o desvio, já que se aproxima organicamente do contexto e dos sujeitos pesquisados como também da história desta pesquisadora, merecendo, portanto, esse breve destaque. Trata-se de uma peça teatral intitulada Irará em Revista, escrita por Ubaldino de Almeida, conhecido como Pitaco, que data de 1941 e que tem como tema central a sociedade iraraense daquela época. Esse texto foi encenado no dia sete de setembro daquele ano no extinto Cine Teatro Pathé<sup>45</sup>, na cidade de Irará. Esse detalhamento se faz importante porque o texto em si tem, a meu ver, um valor histórico, sociológico e cultural para a cidade. Estudá-lo significa conhecer mais sobre nós e sobre o que temos configurado em nossa atual estrutura social, dentre outras coisas, os arquétipos que sobrevivem ainda hoje no imaginário das pessoas, bem como a visão de homem, de mundo e das relações sociais que são expostas à medida que é feita uma crítica à modernidade. Mas é um texto que requer cuidados na apresentação e no tratamento. Se a professora foi feliz na escolha do texto, pode não ter sido na maneira como desenvolveu o seu trabalho o que é uma grande pena já que seria uma oportunidade de discussão do próprio lugar social das entrevistadas que aparece no texto da mesma maneira como é visto ainda hoje: estereotipada e preconceituosa, refletindo a concepção não apenas do autor sobre as populações do campo, mas a visão de uma classe – a dominante, à qual pertencia – sobre a outra – a trabalhadora.

Desfeito o afastamento, vejamos o que mais Preto (2) relatou

---

<sup>45</sup> Pathé é uma sociedade de cinema francesa. Pathé ou Pathé Frères é o nome de uma série de empresas francesas que foram fundadas e originalmente estiveram sob o controle dos irmãos Pathé, na França, em 1896. No início dos anos 1900, a Pathé se tornou uma grande companhia cinematográfica, assim como a maior produtora fonográfica mundial. Em 1908, a Pathé inovou com a apresentação do “noticiário” ou “documentário”, o qual era apresentado antes de um filme longa-metragem. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Path%C3%A9>

*pró nenhum...não teve não...e se teve eu não lembro...é muito chato...trocamos de professor esse ano... a anterior só fazia interpretação de texto pra tudo o que ensinava [referindo-se a Redação e Língua Portuguesa]a atual fala dos livros somente quando fala das escolas literárias mas não sugeriu nem pediu pra gente lê nenhum...no primeiro ano a professora mandou escolher um...eu peguei a antologia poética de Vinícius de Moraes..gostei porque eu escolhi e nada por obrigação presta...[risos] e o que ele diz é entendível [risos]a linguagem dele dá pra entender...ele passa o que tá sentindo...mesmo que não seja o que ele sinta de fato... mas ele consegue tocar...e tem muitos que não conseguem...a poesia dá algo a mais às pessoas...eu não sei o quê...mas eu tenho dificuldade pra me relacionar e a poesia me ajudou...*

Aqui cabe uma reflexão importante que tem a ver com a defesa feita por Saviani (2015) no texto *Sobre a natureza e a especificidade da educação*, com a qual comungo. Sendo a escola um espaço que deve garantir o acesso ao conhecimento elaborado, construído historicamente pela humanidade, ela será também um lugar de “obrigações”. O referido autor afirma que “aprender exige tempo e esforço” e se dá num movimento dialético que acrescenta novos saberes aos anteriores sem, contudo excluí-los. Isso pressupõe insistência, persistência e repetição. Dessa forma, a escola se justifica pela exigência de apropriação do conhecimento sistematizado. Isso é fato. O ponto que tenho chamado atenção é que, no caso da formação de leitores, considerando a maneira como o trabalho é conduzido, aquele movimento que deveria ser dialético torna-se impositivo e unilateral.

Essa entrevistada, cuja fala motivou a reflexão acima, demonstra ter conseguido dialogar com a obra de Vinicius de Moraes, ao que parece, porque a linguagem do autor não se fez uma barreira entre o texto e a leitora que conseguiu decifrar os códigos empregados pelo poeta. O fato de sentir-se tocada pela leitura evidencia que no processo comunicativo com o texto a estudante foi capaz de apreender aquilo que o poeta expressava, uma vez que, de acordo com Iser (1999) “[...] o texto estimula os atos que originam sua compreensão ( p.9)”. Nesse sentido, a estudante por conta de suas condições de apreensão, estabeleceu um processo de interação com o texto vivenciando, assim uma identificação com a obra poética.

Sobre a relação entre os professores e a leitura, Preto (2) diz que

*as professoras de literatura deveriam estimular mais...aula de literatura pro não forma leitor não...não traz o livro...não seduz...eu acho que a professora lê... mas ela não lêêêêêêêêêêê [gesticulando com as mãos tentando atribuir um sentido menor ao lê e um maior ao lêêêêêêêêêêê] [risos] ela não conta as histórias dos livros...é mais o conteúdo.*

A essa observação pode-se juntar o relato de Vermelho (2), pela similaridade da análise que ambas fazem desse aspecto

*não teve nenhuma sugestão de livro...o único foi no primeiro ano..a professora não foca como deveria ser focado é mais pegar o livro didático...se tiver naquele momento ali ...um autor ai ela cita aquele livro só pra gente saber que existe aquele livro mas focar pra dizer assim 'ah seria bom vocês lerem não... nenhum. (VERMELHO (2) 2016)*

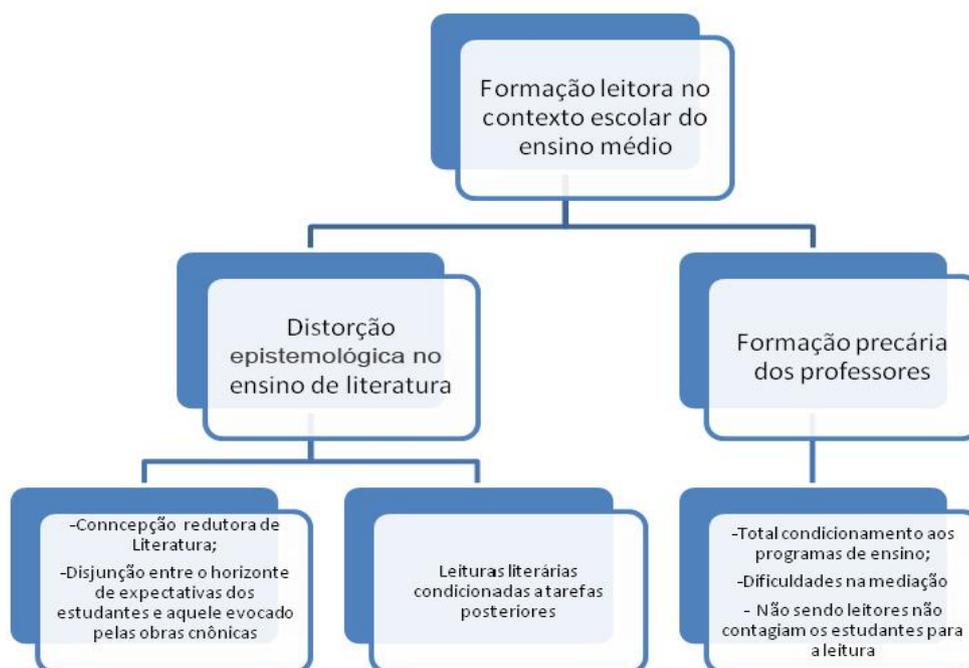
Ambas focalizam a falta de estímulo dos professores da disciplina no sentido de fazer das suas próprias experiências de leitura a motivação para atrair os estudantes. De acordo com Michèle Petit “Para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor.” (PETTIT, 2009 Os jovens e a leitura p. 200 minha numeração). Preto (2) afirma que “[...] a professora [risos] ela não gosta muito do que faz [risos] é o que aparenta, mas ano passado a professora falava sobre os períodos, sobre os tipos de romance, sobre esses assuntos.” (PRETO 1; 2015). Já Vermelho (1) diz que precisa que os valorizem quem já gosta de ler porque, segundo ela são muitas pessoas que gostam por exemplo de poesias mas não encontram o devido acolhimento. Em função disso ela sentenciar “por isso também que não há muita gente que gosta de ler” (VERMELHO (1); 2016) Então é preciso considerar, em principio, se estes professores de fato são também leitores. Caso não sejam e, tomando como verdadeira, a asserção de Petit, tem-se comprovado o mais elementar dos entraves: quem não é leitor, dificilmente formará leitores. Nesse sentido, o que se pode perceber é um professor desprovido daquilo que anseia oferecer. Isso, por sua vez, denuncia a fragilidade de sua formação não apenas a básica, mas, sobretudo a oferecida pelas instituições de nível superior e o coloca também numa condição semelhante a do seu próprio aluno, ambos produtos de um sistema que faz da educação apanágio dos seus próprios interesses destituindo-a do seu importante papel no seio de uma sociedade. Nada disso justifica, porém a conformação por parte, principalmente, do professor com esse lugar reservado a ele e muitos conseguem romper tais amarras e seguem fazendo exatamente aquilo que o sistema não quer: formando-se e formando leitores.

Ora, se ao contrário do exposto acima, esses sejam professores que leem. O entrave muda de face porque se a prática docente se faz tal qual a descrita pelas entrevistadas, significa que supostamente, os professores não estão conseguindo, ir além daquilo que está “prescrito” no programa da disciplina para, uma vez contrariando-o, atuarem em favor de uma prática efetivamente capaz de formar novos leitores. Não estão sendo “talentosos” o suficiente – usando uma expressão de Michelle Pettit – para dar vida a esses textos que “olham os alunos de cima” (PETTIT, 2009 p.193) Não obstante mais essa dificuldade dos docentes, é preciso ter cuidado em atribuir a ineficiência da escola no trato com a literatura, apenas às

limitações dos professores. Isso significaria não enxergar a totalidade da questão e reduzi-la apenas a um dos aspectos da mesma, visto que as fragilidades não se resumem apenas à prática docente, mas também, conforme constata Todorov (2009), se faz presente “na teoria desta disciplina e nas instituições oficiais que a delimitam” (p. 26).

Temos, portanto, frente a toda essa explanação um quadro receptivo que se diversifica mediante não apenas às inerentes particularidades da experiência estética vivenciada por cada leitor. Concorrem para tal diversificação elementos externos à relação leitor/obra, especificamente, e isso tem uma importância substantiva nesta investigação porque ao tempo em que condicionam a recepção, deixam à mostra pontos nevrálgicos do contexto pesquisado no tocante à formação de leitores. Ou seja, se existem problemas na proposição feita pela escola, sem dúvida, a recepção será impactada por eles. A síntese abaixo não traduz toda a complexidade desta questão, apenas apresenta de forma bastante sucinta os fatores que comprometem a formação leitora promovida pela escola, na realidade em estudo, e que implicam numa recepção de caráter esporádico, quando não indiferente.

**Figura 06** - Síntese dos fatores que comprometem a formação leitora praticada pela escola



Fonte: Organizada pela pesquisadora

A hipótese de que serem oriundas do campo representaria um complicador do processo de formação leitora em função do choque cultural, não se revela dessa maneira. As entrevistadas relatam que na primeira série enfrentaram algumas dificuldades tais como:

acharem que a pessoa é ingênua; é caipira; desacreditarem do potencial frente à realização de um trabalho bem sucedido, dentre outras. São situações que expõem, na verdade, o ideário de desvalorização do campo, responsável, inclusive, por seu esvaziamento, conforme vimos no primeiro capítulo. Assim, as pessoas acabam reproduzindo esse pensamento que se traduz não apenas numa visão estereotipada dos sujeitos, mas também na ideologia urbana que orienta o currículo escolar. A formação leitora em estudo, portanto, é apenas um componente de uma relação bem mais complexa entre o campo e a cidade. É apenas mais um ponto de um currículo que não considera as diferenças, pois privilegia uma única forma de pensamento; de cultura; de modo de vida. Nesse sentido, o choque que as entrevistadas dizem ter sido superficial ou não ter existido e o fato de se sentirem totalmente adaptadas, aponta para o intencional apagamento daquilo que caracteriza as populações do campo em nome de um modelo de sociedade hegemônico que subjuga e escraviza a classe trabalhadora. Não apenas a escola age nesse sentido, mas a mídia e a própria tecnologia que já ultrapassou as fronteiras do urbano estão a esse serviço. Frente a isso o que se desenha é uma disputa de diferentes projetos de sociedade em que a força do capital e toda a perversa intencionalidade que não se revela na superfície da questão, mas que é na verdade o *background* da mesma se depara com a resistência de vários movimentos sociais e grupos acadêmicos que buscam defender uma relação de complementaridade e não de sobrepujamento do campo pela cidade.

Todas as questões levantadas nesta seção, portanto, tem implicações tanto no processo de formação de novos leitores quanto em ajudar os já iniciados em ampliar o universo conhecido. Isso redundará num prejuízo formativo bem maior e acaba reforçando o papel da escola na manutenção do estado de coisas dentro da sociedade, visto que interfere sobremaneira na formação cidadã dos sujeitos. E o que acentua a gravidade da situação é o fato de nos encontrarmos em meio a uma conjuntura política que tinge com cores ainda mais cinzas o futuro da Educação Pública brasileira que já agoniza no leito da total desvalorização. O que nos resta é cultivar “o realismo esperançoso” de que nos fala Ariano Suassuna e seguir promovendo e fomentando pequenas revoluções nos nossos espaços de atuação. Talvez a seção seguinte nos traga certo refrigério e este seja capaz de nutrir nossa esperança...

### 3.1.1 – O impacto na formação do perfil do leitor

*Todo caminho da gente é resvaloso.  
 Mas também, cair não prejudica demais  
 A gente levanta, a gente sobe, a gente volta!...  
 O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim:  
 Esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa,  
 Sossega e depois desinquieta.  
 O que ela quer da gente é coragem.  
 Ser capaz de ficar alegre e mais alegre no meio da alegria,  
 E ainda mais alegre no meio da tristeza...  
 Guimarães Rosa (2005)*

Esse tempo não tem sido dos melhores! Estamos vivendo dias “desinquietantes”. As contradições e os interesses que caracterizam a estrutura sociopolítica neoliberal saltam aos olhos. Muitas incertezas nesse caminho tão “resvaloso”. Assistimos a uma verdadeira coalizão das forças as quais convém ressuscitar um passado de autoritarismo; injustiças naturalizadas; silenciamentos; negações. E a educação mais uma vez é incluída como poderosa ferramenta de disseminação dos princípios que estão na base desse projeto. Mas, se a vida “quer da gente é coragem”, que não abandonemos o front da batalha. Que a educação seja uma das armas depositárias daquele, já mencionado, “realismo esperançoso”. E se precisamos potencializar a alegria em meio à tristeza, como nos aconselha Guimarães, iniciemos esta subseção buscando entrevê na turva paisagem contemporânea, num contexto escolar intencionalmente sucateado *como* o fato de estar nesse mesmo ambiente impacta positivamente na formação leitora dos sujeitos.

Para tanto, retomaremos uma definição que foi utilizada inicialmente no capítulo II referindo-se a uma maneira, não sistematizada, pela qual se promove a prática leitora no ambiente escolar, do ensino médio. Amparada nos dados encontrados chamei esse processo de *formação oblíqua*. Naquele capítulo fiz apenas uma menção porque a discussão ali presente exigiu, mas, o propósito aqui é aprofundar essa ideia tendo como argumentos os achados da pesquisa. Outra situação já apresentada nesse trabalho que a exemplifica é a vivida por Vermelho (1) quando recebe uma sugestão, nos corredores da escola, para ler o livro Verônica decide morrer, descrita no início deste capítulo. Portanto, a ideia aqui apresentada nasce do que se pode constatar nos dados empíricos e não deixa de ser um alento, ainda que não seja a solução, para os que anseiam, por amor à literatura ou pela premente necessidade de formar novos leitores, ou ainda, pelas duas razões, enxergar o que há de bom em tudo isso.

Tendo notado na fala dos sujeitos entrevistados a recorrência de situações cotidianas em que a leitura literária se fazia presente fora do contexto formal das aulas, e sendo em algumas situações o mote dos diálogos entre os estudantes, fiz questão de ao longo das entrevistas pedir que detalhassem um pouco mais esse processo. Encarei esse achado como uma importante característica da relação interescolar sobre a qual se deveria lançar luz e por isso, utilizando da flexibilidade do método aplicado, outras perguntas que não estavam previstas no roteiro, foram surgindo. Foi algo que me chamou a atenção inclusive, porque, precisei mergulhar nesse contexto, que me é tão familiar, na condição de pesquisadora para ver algo cujo lugar de professora não me possibilitou enxergar. Os recortes que seguem servirão de base para ilustrar o que chamo de formação obliqua.

*Quando eu leio um livro assim... eu sempre comento com os amigos [na escola]...ah você leu que livro... aí o outro diz assim ah eu li tal livro... aí eu me interesso... por iniciativa minha... eu compartilho com os colegas amigos...não é a escola não... é a minha parte (PRETO 1; 2015).*

*Ah...o diálogo sobre os livros que eu leio eu tenho com os amigos [...] eu falo como é interessante e alguns até leem...[rsss] (VERMELHO 2; 2015).*

*Esse gosto me deixa um pouco isolada... mas a Maria [nome fictício atribuído por mim] aqui da escola também gosta só que ela gosta do Justin (referindo-se ao cantor americano Justin Bieber)...a gente conversa (ROSA PINK 1; 2015)*

*Como a biblioteca tá fechada...esse ano ainda não encontrei aberta... eu pego livro emprestado com as pessoas aqui...[...] na minha sala tem muita gente que gosta de poesia (VERMELHO 1; 2015)*

*Pra escola é importante a leitura... deixo isso bem claro... mas a relação é de imposição...aí eu vou na biblioteca...eu sempre pego aquilo que eu quero ler [...] as atitudes das pessoas as vezes me incomodam... tem livros que me ajudam a entender esses comportamentos[...] (PRETO 2;2015).*

Nesse sentido a escola funciona como um espaço de encontro de diferentes leitores que interagem, fazem trocas e se influenciam mutuamente. Um espaço onde, bem ou mal, a relação com o objeto livro é constante; onde quase sempre existe, ainda que aquém daquilo que deveria, uma biblioteca. Tudo isso resulta numa situação, digamos, mais autônoma do processo de formação leitora. Quer dizer, ela pode se dá livremente pelos corredores, nos intervalos das aulas, no bate-papo informal, sem a tutela de um mediador. Como pode também, de acordo com o que os dados revelaram, aludir à circunstâncias não intencionais da prática docente que redundam em - buscas pela, ou retomadas das - leituras. Outra faceta dessa realidade é ainda o simples fato de estar naquele ambiente, por que isso impulsiona, em

função dos diálogos, a busca e coloca ao alcance da mão exemplares, sejam na biblioteca, sejam com colegas, ou mesmo virtuais. Portanto, é a esse processo que acontece sem um planejamento e que foge do controle da ação docente que denomino de *formação oblíqua*. Sendo assim, essa formação leitora oblíqua decorre dos processos interativos que a escola propicia; de aspectos acidentais do trabalho docente, como também dos acessos que aquele ambiente faculta.

Na abertura de uma das seções do seu livro *A Arte de ler*, Michéle Petit (2009) utiliza a seguinte citação da escritora irlandesa Nuala O’Faolain: “Dir-se-ia que os homens precisam uns dos outros, uma vez que a porta da imaginação tenha sido aberta”. Certamente é essa necessidade a motivação que as entrevistadas têm quando buscam o outro para socializar suas leituras. Nos dois primeiros relatos acima é possível ter exemplos desse compartilhar de experiências que se por um lado implica uma carência dos que já abriram a porta da imaginação, por outro acaba, contagiando interlocutores. Preto (1) e Vermelho (2) através de suas falas ilustram o primeiro aspecto da *formação leitora oblíqua*, conceituada no parágrafo anterior. De maneira autônoma e despretensiosa lançam sementes que se, por uma feliz coincidência, encontrar solo fértil, germinará. Tais trocas funcionam também como uma forma de amenizar o isolamento de quem mesmo estando em um coletivo, sente solidão. É o que acontece com Rosa Pink (1). Ainda no mesmo livro citado acima, Michéle Petit afirma que, dentre as várias transições que a leitura favorece está aquela que se dá entre “eu e os outros”. Assim, “É por meio de intersubjetividades gratificantes que surge o desejo de ler, e o ato de dividir é inerente à leitura como a todas as atividades de sublimação” (PETIT, 2009; 139).

O outro aspecto que caracteriza a formação leitora oblíqua são as situações acidentais que podem ocorrer no desenvolvimento das atividades docentes. Chamo de *acidentais* porque dizem respeito a acontecimentos que não têm sistematicamente tal propósito, mas uma particularidade ou outra, ao longo do percurso, pode ser o estopim para se despertar ou acordar um interesse adormecido. Se tivesse que classificar a minha própria iniciação leitora - que está descrita na introdução deste trabalho - à luz dessa ideia, chamá-la-ia de *oblíqua* por ter esse caráter acidental como característica. Considero acidental também a reaproximação de Lilás (1) já exposta anteriormente. Ora se por uma ironia do destino não fosse ela a sorteada pela professora para participar daquele evento, sem dúvida não experimentaria a validação das pessoas que foi decisiva para reanimá-la a voltar a ler. Então não foi uma ação docente preparada com esse objetivo, foi uma – feliz – circunstância imprevista que favoreceu

à estudante o reencontro com a literatura e no meu caso, o que me abriu as portas para esse universo literário.

O relato de Vermelho (1) exposto acima aponta para o terceiro aspecto desta argumentação. Ela não menciona a interação verbal que se pode notar nas duas falas anteriores à sua. Entretanto, aqui ela faz referência a outro tipo de troca, da qual participa que acontece no Colégio, entre os colegas de turma: a troca de livros. É essa estudante quem diz lá no capítulo anterior que a relação de amizade era mais forte no contexto do campo, onde as experiências leitoras intercambiadas eram o combustível para o seu desejo de ler. Ou seja, mesmo deixando claro que a amizade com os colegas do campo era bem mais forte do que com os da escola urbana, há com os últimos um outro tipo de troca que se não a iguala em atitude às demais entrevistadas, também não a coloca na contramão do que está sendo discutido em relação ao fomento e à satisfação de sua prática leitora. Portanto, o ambiente escolar, no qual encontrou outros amantes da poesia, de alguma forma impacta *obliquamente* no seu perfil de leitora. Abriga-se, igualmente, nesse impacto produzido pelo espaço escolar, o relato de Preto (2) que tendo ao seu dispor uma biblioteca, busca livremente aquilo que lhe convém, sobretudo, títulos que de alguma forma lhe ajudem a abrir-se mais para as relações interpessoais. Isso ela faz questão de destacar. Pelo menos Preto (2) tem tido mais sorte do que Vermelho (1), em relação ao acesso à biblioteca, que de acordo com esta última, que estuda em turno diferente da primeira, está quase sempre fechada.

Destarte, esses leitores que circulam no ambiente escolar, ainda que inconscientemente, agem no sentido de estimular aqueles com os quais convive mais de perto, ou ampliam o seu próprio acervo sob a influência dessas relações bem como de outras circunstâncias que a presença no contexto da escola propicia. Assim sendo, a despeito das perversas limitações do sistema, o ambiente escolar analisado não pode carregar sobre si apenas a acusação, por assim se dizer, de causar rupturas em um processo que teve início antes dele. Seria injusto. Admitamos que, grosso modo, essa prática se arrefeceu na escola urbana, quando consideramos a prática docente, em função das razões já expostas que acabam comprometendo tanto a proposição quanto a recepção da literatura. Tudo bem até aqui. Contudo, os vínculos que se criam nesse mesmo ambiente possibilitam um cruzamento de culturas, comportamentos e práticas que se por um lado pode ser negativo – quando as influências encaminham os jovens para as drogas, por exemplo – por outro pode ser imensamente rico – como é o caso do despertar ou do retroalimentar a prática leitora.

### 3.2 - QUAIS LEITURAS FAZEM PARTE DO COTIDIANO DESSES SUJEITOS

Sendo moradoras do campo, todas as entrevistadas, levam uma vida simples que se divide entre o estudo e as tarefas cotidianas do lugar. Trabalham, em pequenas propriedades, com seus pais, avós e irmãos – aqueles que ainda não migraram - no cultivo de produtos da agricultura familiar e/ou nos afazeres domésticos. Para as que lidam com a terra, a atividade leitora diurna está condicionada ao ciclo da plantação: ler é uma tarefa que se situa entre o plantio e a colheita. É nesse interstício que o livro, o *tablet* ou mesmo o celular substituem a enxada nas mãos dessas jovens leitoras. Enquanto germina a semente, brotam também ideias, sensações e prazer no solo da imaginação. Esse cotidiano, portanto, deixa apenas a noite como o tempo, efetivamente, livre para ler.

Todas elas consideram uma vantagem ser leitoras e destacam os benefícios dessa prática em suas vidas. Uma credita sua desenvoltura comunicativa ao fato de ler; para outras a vantagem aparece na facilidade que têm para escrever; há ainda a que afirma que a leitura faz com que a pessoa se torne alguém diferente, porque assim aconteceu com a mesma. Há uma vantagem, porém, em que as falas remetem a um reconhecimento unânime: a satisfação das fantasias. O uso, por exemplo, de expressões como “sonho”; “imaginação”; “isolar-se desse mundo” para qualificar o que leem ou o ato de ler permite realizar tal inferência. Além de considerarem vantajoso ler, destacam que o fazem frequentemente por meio de equipamentos eletrônicos. Mesmo estando naquele contexto elas se mantêm em uma rede de conexão com o resto do mundo e como me foi possível perceber no contato que tivemos, ao longo dessa pesquisa, o comportamento, as atitudes, a linguagem o vestir-se e os demais aspectos que são demarcadores da identidade, não as distingue dos jovens urbanos. São todos de uma única tribo, olhados por esse ângulo!Essa pesquisa não tem alcance para analisar vantagens, desvantagens, causas, consequências enfim, desse fenômeno e nem é esse o objetivo aqui. Isso demandaria um aprofundamento sociológico; antropológico talvez, o que seria matéria para nova pesquisa, mas que é algo perceptível e que se faz importante pontuar, isso sem dúvida é.

É fato que se por um lado a internet afetou o conceito de uma identidade estável, como apontam, apenas para citar um, os estudos de Stuart Hall (2005), por outro, trazendo para a seara da literatura e da arte em geral, ela facultou o acesso a obras antes restritas a pequenas parcelas da sociedade. Essas entrevistadas desfrutaram das leituras não apenas porque têm ao alcance da mão o objeto livro – que fora presente de uma irmã ou de uma tia que mora em Santa Catarina, Salvador ou qualquer outro centro urbano – mas porque por meio de um

*tablet*, um celular ou um *notbook* navegam em bibliotecas ou páginas específicas para isso disponíveis às pencas na rede mundial de comunicação. É verdade que esta disponibilização por si só não assegura a procura por certas obras, nem o deleite das pessoas a partir da leitura das mesmas. Outras variáveis concorrem para que isso aconteça quais sejam o horizonte de expectativas dos leitores; suas condições de recepção; os níveis de escolaridade; o capital cultural<sup>46</sup> que detém, citando algumas. Certamente é possível levantar também a questão de que existem populações que ainda não foram sequer “beneficiadas” com o acesso ao aparato tecnológico acessível hoje no mercado. Entretanto, e para o interesse desta discussão, muitas comunidades rurais inclusive, dispõem de ferramentas tecnológicas antes só vistas em áreas urbanas, como se pode constatar nas falas das entrevistadas.

Sobre as leituras que fazem parte do dia-a-dia das mesmas, existe certa similaridade quanto ao estilo preferido: enredos românticos. Natural que seja assim, se levarmos em conta a faixa etária das mesmas. Esse dado aparece na fala de quatro delas, incluindo-se aí a predileção de Rosa Pink (1) pelas *fanfics* – nada mais romântico - As outras duas estão entre a autoajuda e as leituras de caráter mais reflexivo sobre o comportamento humano, este último caso é, exatamente, a preferência da que tem mais idade no quadro das entrevistadas. Vejamos

*Eu leio um pouco de cada coisa mas o que eu continuo focada mesmo é nos livros de romance (VERMELHO (2); 2015)*

*Eu baixo os livros pelo aplicativo e leio online... romances...eu leio mais assim (PRETO (1); 2015)*

*Eu amo ler fanfic... e isso já tem uns cinco anos...amo (ROSA PINK (1); 2015)*

*Eu gosto de ler coisas românticas...gosto de poesias...pego livros emprestado ou baixo da internet (VERMELHO (1); 2015)*

*Gosto de livros de autoajuda... até porque eu tenho a vontade de fazer psicologia então os livros de autoajuda são importantes pro que eu quero.(LILÁS (1);2015)*

*Eu só não gosto de jornais... é muita tristeza eu gosto de livros...aqueles que tratam de comportamentos... histórias assim...as vezes leio pelo celular... (PRETO (2); 2015)*

O gosto que hoje caracteriza o perfil dessas leitoras construiu-se em um trajeto que nasceu nas histórias ouvidas quando criança, no contexto do campo; passou pelo choque entre

---

<sup>46</sup> Termo cunhado por Pierre Bourdieu (2007) para se referir ao acúmulo de conhecimentos de uma determinada pessoa.

o oral e o escrito nos primeiros anos de escolarização; foi influenciado por algumas práticas do ensino fundamental e sobrevive às fragilidades de atuação do ensino médio, nesse sentido. Ora, somado a tudo isso está o bombardeio de informações intensificado pela crescente penetração da parafernália tecnológica em todos os espaços, inclusive o do campo. Assim, expostas a todos esses contingentes foram tecendo sua relação com a leitura e, atualmente, seguem nessa itinerância, provendo suas necessidades leitoras com as obras - e através dos meios - que lhes são acessíveis. Frente a isso, cabe perguntar: como esperar que não caíssem nas armadilhas mercadológicas desse sistema que utiliza não apenas a escola, mas também as mídias como instrumentos de sujeição? O que lhes faltou foi aprender a desfrutar de forma mais seletiva da gama de produtos disponíveis, para que assim pudessem “taticamente”<sup>47</sup> tirar proveito daquilo que é “estrategicamente” pensado para o proveito de outrem. Quer isso dizer que a possibilidade de construção de outros parâmetros para traçar diferentes rotas, filtrar as escolhas e apurar o gosto, dessas e de muitos outros leitores, foi escamoteada. Certamente esse não é o único fator, mas neste caso faltou nos meandros de todos esses cruzamentos uma boa mediação.

Pensando assim é que não comungo com o maniqueísmo que o conceito sobre o que vem a ser uma obra de qualidade estética defendido pela Teoria da Recepção, provoca. Nesse ponto de sua formulação teórica Jauss aproxima-se do pensamento de Adorno tão questionado por ele. Ambos acusam a indústria cultural de destituir a obra de arte do seu potencial desconcertante e emancipador. Com essa postura separa o que é e o que não é bom, aos seus olhos, em matéria de literatura e em função disso inferioriza leituras e seus respectivos leitores. Que as diferenças de qualidade estética existem isso não se pode negar; que obras mais elaboradas potencializam reflexões mais complexas e profundas, é fato; que é preciso garimpar o que se consumir diante da exponencial disponibilidade, faz sentido. Tudo isso se constitui em um problema quando tal concepção recai sobre o processo de formação de leitores porque se passa a querer construir uma casa começando pelo teto.

Embora esse posicionamento já tenha sido sinalizado anteriormente se fez necessário retomá-lo. Expliquemos: ao adentrar no universo das preferências leitoras das entrevistadas, deparamo-nos com obras de autores consagrados, como vimos no capítulo anterior, a exemplo de Jorge Amado; Saint-Exupéry; Graciliano Ramos, misturados com leituras as quais Jauss denominaria de literatura culinária. Estas últimas são as que não se situam no panteão das eleitas, mas são procuradas e lidas pelas entrevistadas. Sendo assim a reafirmação do

---

<sup>47</sup> As expressões destacadas – taticamente e estrategicamente- foram empregadas no sentido atribuído por Michel de Certeau (1994) a *tática e estratégia*.

supracitado posicionamento é fundamental nesta última seção, porque amparar-se na definição da teoria, nesse sentido, seria legitimar a concepção subjacente aos programas de ensino que orientam a prática docente, visto que possui a mesma lógica de exclusão quando hierarquiza as obras, rotula e inferioriza os leitores. É partindo, portanto, de uma conduta inclusiva e flexível que entendo ser possível dialogar melhor com os jovens leitores e lhes apresentar novos textos; diferentes autores; outras possibilidades.

Essa argumentação objetiva evitar que se teça um juízo de valor sobre as leitoras, em função do gosto das mesmas como também pretende sinalizar que a indústria cultural, se guarda intenções escusas, é também repleta de possibilidades que quando bem exploradas perdem o caráter nocivo e passam a ser aliadas no processo formativo se o uso que se fizer dos produtos disponíveis, e particularmente da literatura, for bem mediado. Existem, inclusive, alternativas muito ricas para o público infantil; essa geração que já nasceu sob o signo da tecnologia e que nem por isso é obrigada a consumir apenas as ofertas imbecilizantes, posto que os mediadores que lidam com esse público podem assegurar um processo inicial de formação leitora e de educação estética por meio desse recursos, mas lançando mão de produtos de qualidade.

Levando em conta a realidade dos sujeitos da pesquisa que já convivem com a tecnologia e que por esta razão têm livre trânsito, pela literatura, no universo virtual, pode-se evocar o pensamento, já mencionado, de Antônio Cândido (1988) quando coloca o acesso à literatura como um direito humano, uma vez que por meio do aparo tecnológico é possível exercer tal direito. Ele adverte, porém, que a arte e a Literatura só serão assim considerados

[...]segundo uma organização justa da sociedade se corresponderem a necessidades profundas do ser humano, a necessidades que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora(CÂNDIDO,1988,p.174).

Esse mesmo autor faz uma observação bastante pertinente ao encaminhamento da discussão presente, naquilo que concerne a uma visão menos limitada sobre Literatura

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade,em todos os tipos de cultura,desde o que chamamos folclore,lenda,chiste até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CÂNDIDO,1988;p.174).

Diante disso é importante considerar que além de satisfazer a natural necessidade de fabulação, os produtos disponibilizados pela indústria cultural, também estimulam a prática da leitura. Embora não seja o caso, conforme já sinalizado, do acesso a obras de reconhecido valor estético - apesar de estas também estarem disponíveis - trata-se de um começo. Dessa forma, o desafio está em se realizar uma boa mediação capaz de levar à construção do perfil de leitor que se almeja, em vez de, subestimando uma realidade que salta aos olhos, não formar leitor algum, ou pior, inibir o gosto daqueles que já despertaram para o prazer de ler.

Assim, a experiência estética dos sujeitos desta pesquisa ocorre mediante a leitura de obras mais fáceis. Um gosto que nasceu bem antes da chegada ao ensino médio o qual não possui uma efetiva política de formação leitora e por esta razão não favoreceu às mesmas ampliarem o olhar sobre a vastidão do que lhes é possível desfrutar, mantendo-as nos estreitos horizontes do que já é familiar, sem levar em conta que, como afirma Michéle Petit (2009) “um leitor pode evoluir”. Para ela “ O imaginário não é algo com que se nasce. É algo que se elabora, se desenvolve, se enriquece, se trabalha, ao longo dos encontros.” (PETIT, 2009; p. 223). As jovens leitoras entrevistadas seguem buscando satisfazer o gosto de leitor ainda principiante que, inevitavelmente, é influenciado pelo apelo da indústria cultural e desprovidas da maturidade leitora necessária para selecionar melhor aquilo que lê. No entanto é fundamental que fique claro que os problemas de metodologia, de formação precária dos profissionais; de estrutura sucateada; de distorção epistemológica, dentre outros que o sistema escolar enfrenta, são na verdade decorrentes de uma implicação muito maior.

Vejo nisso tudo a ausência de um projeto de escola preocupada, de fato, com a formação dos sujeitos no sentido amplo da palavra formação. Em lugar de se empenhar nesse sentido, o que se vê é uma escola pensada para ser indiferente à realidade vivida pelos estudantes. Um sistema que impõe as suas verdades, rechaçando as práticas leitoras dos sujeitos quando deveria fazer destas o canal por meio do qual se favorecesse o contato com textos mais densos e complexos, os quais colaborariam na formação estética, porque isso é possível. Afinal, se os problemas existem, as possibilidades também são reais, nós sabemos e sentimos na pele. Quem finge não enxergá-los são os olhos hegemônicos: aqueles que se favorecem da expropriação dos direitos da grande maioria.

## OLHAR PANORÂMICO

*Não me venham com conclusões! A única conclusão é morrer.  
Fernando Pessoa (1923)*

É chegado o momento de fazer uma “tomada” daquilo que se construiu até aqui. Tal parada, entretanto, não significa que esse é um ponto conclusivo, pois como afirma Pessoa “a única conclusão é morrer”. Os livros me ensinaram que no território da imaginação as portas não se fecham... E, assim como na literatura, o ato de pesquisar é também uma porta sempre aberta a novas trajetórias. Dessa forma, o olhar panorâmico a que me proponho fazer refere-se ao caminho trilhado por mim dentro do tema que escolhi, mas não há aqui a presunção de querer esgotá-lo. O olhar é sobre o meu caminho, que se fez pelas escolhas e alternativas que adotei; pelo rumo que segui. Portanto, esta tomada panorâmica versa sobre a minha experiência que, apesar de ser “a minha”, segue aberta para tantas outras bifurcações quantos forem os olhares e desejos pela temática.

Ao longo dessa caminhada busquei ser fiel ao compromisso com o rigoroso fazer científico. Mas é preciso assumir que acrescido a esse compromisso carreguei comigo também o permanente desejo de que minha escrita revelasse a crença que tenho e defendo de que é possível fazer uma ciência com o rigor e a seriedade que ela exige, sem, contudo, se destituir daquilo que nos faz humanos: a sensibilidade. A ciência, a meu ver, pode dialogar com a arte sem que haja prejuízos para nenhuma dessas importantes instâncias da experiência humana. E este trabalho se arvorou a traduzir a tão controversa relação entre razão e sensibilidade. Dessa forma, ainda que balizada, como não poderia deixar de ser, pela teoria, minha leitura da realidade, procurou não perder de vista a dimensão subjetiva que permeia essa realidade, com o devido cuidado de não ultrapassar os limites do cientificamente aceito.

À medida que avançava no processo desta investigação fui percebendo que embora o objetivo de compreender os sentidos atribuídos ao processo de formação de leitores de literatura estivesse voltado especificamente para o Colégio Estadual Joaquim Inácio de Carvalho, as categorias selecionadas, assim como as unidades de análise pontuadas dentro de cada uma delas, possibilitou uma percepção mais ampla do que a esperada. Até chegar, efetivamente, ao campo empírico do trabalho, trilhamos por um caminho que revelou importantes nuances desse processo de formação de leitores. Um exemplo disso é a visibilidade sobre a atuação da escola nas séries iniciais, no contexto do campo. Outro ponto que deve ser mencionado aqui é a atuação destas mesmas escolas, no ensino fundamental,

visto que pelos relatos foi possível inferir que nesta modalidade o investimento na formação leitora era bem mais intenso do que no ensino médio. Então, a despeito de todos os riscos e dificuldades suscitadas pela perspectiva escolhida dentro da base teórica que sustentou a minha análise, avalio que o objetivo foi alcançado e, modestamente falando, enriquecido pela categorização realizada. O que para mim foi uma grata surpresa.

Contudo, a decisão de olhar o fenômeno pesquisado a partir do ponto de vista dos sujeitos, trouxe consigo o desafio de considerar a diversidade tão peculiar aos seres humanos e, inevitavelmente, de adentrar em cada mundo; viver cada história; sorrir e chorar junto. De fato foi um grande desafio. Em diversos momentos fui envolvida e me vi no outro. Mas era preciso cuidar para não está em mim naquele momento... nem totalmente no outro. Esse exercício de ser o olho que observa e analisa – característico do pesquisador – impunha a mim um autopatrolhamento mental constante, no sentido de não me perder na experiência intersubjetiva que este trabalho me facultou; de vivenciá-la, o que fatalmente aconteceria, mas na medida exata de não turvar a minha visão. Mediante esse entrecruzar de vidas é que se pode afirmar que o leitor tem, portanto, em suas mãos um trabalho que tem alma, por assim dizer, e se “uma parte de mim é todo mundo”<sup>48</sup> essa pesquisa, do ponto de vista da relação pesquisador/sujeito, concretiza a dicotomia da existência humana.

Em relação especificamente aos sujeitos, o recorte feito tinha como hipótese o fato de que sendo oriundas do campo e cursando o ensino médio em uma escola urbana haveria algum impacto no processo formativo dessas pessoas, já que na relação campo/cidade é clara a visão de superioridade desta sobre aquele. Nesse quesito, a pesquisa revelou que num primeiro momento há certo estranhamento, o que é motivado exatamente pela visão e pela autovisão estereotipada que se tem das populações que vivem nos espaços do campo. Isso, pelo que foi possível notar, não repercutiu a ponto de interferir no processo formativo dos sujeitos. Porém, o que ficou evidente e que é mais espantoso é que, passado o choque dos primeiros contatos, ocorre um quase total apagamento das diferenças no sentido de que as jovens passam a ser mais uma garota das “tribos” urbanas, absorvendo elementos culturais, comportamentais que acabam sobrepujando os seus de origem. Essa aparente “natural” adaptação se dá, ao que parece, e certamente dentre outros fatores, pela crescente e veloz penetração tecnológica, mas também pode ser um indicador de uma política intencional daqueles aos quais interessam uma relação de total domínio sobre o espaço do campo. Isso,

---

<sup>48</sup> Trecho do poema Traduzir-se de Ferreira Gullar

entretanto, demanda um estudo mais aprofundado e focado nos interesses que permeiam a complexa relação campo/cidade.

Dessa forma, a perspectiva da maioria das entrevistadas para a vida futura não destoa daquela que hoje caracteriza a maioria dos jovens do lugar, como já foi mencionado anteriormente, ou seja, os sonhos que alimentam não incluem a permanência no campo: “*não irei ficar por muito tempo*”; “*não quero permanecer no campo*”; “*a vida no campo é muito difícil*”, são as justificativas de quase todas. Digo quase, porque apenas uma, Vermelho (1), aquela estudante moradora de uma comunidade remanescente de quilombo e participante dos movimentos de politização e empoderamento que já existem em sua comunidade, apresentou uma opinião diferente das demais. Ela pretende estudar fora, mas permanecer em seu lugar de origem. O seu desejo é fazer, a princípio, um curso técnico de Segurança do Trabalho, aplicar esse conhecimento na sua comunidade e, posteriormente, buscar um curso superior.

Curiosamente é da Tapera Melão – nome da comunidade de Vermelho (1) - o maior número de jovens iraraenses hoje estudando na Universidade Estadual de Feira de Santana. De acordo com o presidente da Associação, são dezoito. Eles vão estudar e alguns voltam. Esse também é um aspecto da pesquisa passível de um aprofundamento. O que ocorre nesse lugar? Porque os jovens dessa comunidade conseguem ingressar no ensino superior numa proporção maior do que a das demais comunidades de Irará? Porque desejam buscar o conhecimento, mas alguns, diferentemente da grande maioria, não abrem mão do seu *pedaço de chão*? São perguntas que me fiz, mas que nem o alcance e menos ainda o objetivo dessa pesquisa possibilitaram responder.

Assim, excetuando-se a posição de Vermelho (1), o campo permanece para a maior parte dos jovens como uma última opção para viver. Quer dizer que morar em seu lugar de origem é uma alternativa para quando as portas lá fora se “fecham”- se é que se abrem em algum momento - ou quando as circunstâncias decidem o destino, tal como ocorreu com Vermelho (2). Essa estudante que almejava, concluir o Ensino Médio, fazer o curso de Direito e seguir carreira nessa área, engravidou antes da conclusão do ano letivo. Isso implica em um retardamento, na melhor das hipóteses, da concretização do seu projeto ou, muito provavelmente, no aborto, não do seu filho, mas do seu sonho. Tudo isso significa que as histórias de vida, as dificuldades enfrentadas e as alternativas que se buscam para viver melhor são idênticas àquelas vivenciadas pelos avós, pelos próprios pais e que foram apresentadas ao longo deste trabalho. Um ciclo que se repete a cada nova geração e condena muitos a uma vida que se mantém pelo assistencialismo ou pelo pouco que a pequena propriedade de terra dá.

Essa vida difícil no campo, entretanto, não representou uma barreira para a aproximação com a leitura. O âmbito familiar teve papel decisivo para a maioria delas, sendo as histórias ouvidas na infância o primeiro elo entre realidade e ficção. Não obstante a ruptura vivenciada quando da iniciação no universo da escrita, a necessidade de fabulação permaneceu viva em umas, latente em outras. E dessa maneira foram construindo suas trajetórias alternando períodos de intenso contato com os livros com outros de distanciamento. Contudo, em nenhuma delas morreu o germen desta necessidade, cuja satisfação se dava – e ainda se dá – através das obras que o contexto e a condição receptiva permitem acessar.

Assim, ao chegarem ao ensino médio, já possuíam uma relação com a leitura de literatura, talvez por esta razão lhes foi possível avaliar criticamente as proposições da escola quando estas ocorriam. Dessa forma, os sentidos atribuídos à escola por parte dos alunos se revelaram por meio das manifestações de insatisfação; das sugestões que faziam durante as entrevistas; das observações e críticas. A partir daí foi possível depreender que fatores como a distorção epistemológica no ensino de Literatura; a disjunção entre o horizonte de expectativas das leitoras e aquele evocado pelas obras; o engessamento do programa de ensino dificultam sobremaneira o diálogo entre os estudantes e a literatura proposta pela escola o que redundava num processo de recepção destituído de sentido para os mesmos. Outro complicador é o condicionamento da leitura literária a atividades posteriores que também tiram o prazer do ato de ler. Essa abordagem propedêutica compromete a ampliação e diversificação do acervo de obras conhecidas e, conseqüentemente, implicam na permanência do gosto de leitor principiante ou ainda pior no não despertar de novos leitores.

Dessa forma a experiência estética vivida pelos sujeitos quando do contato com alguma obra proposta pela escola, só se dá mediante um ato de subversão do leitor. Ou seja, quando este abstrai intencionalmente a tarefa que lhe espera ou quando o próprio texto o seduz a tal ponto que se torna o responsável por esta abstração. Os relatos das estudantes ilustram tanto uma situação quanto outra. Mas ilustram também a indiferença e o enfado frente a algumas leituras. Nessa perspectiva, os processos de recepção – *asthesis* - e comunicação – *katarsis* - peculiares não são somente à literatura, mas também aos demais objetos artísticos se veem limitados aqui a esta atitude do leitor, uma vez que a mediação feita pela escola, neste caso, em lugar de atrair, distancia os estudantes da leitura. Como resultado disso a experiência estética dos estudantes leitores ocorre, na maior parte das vezes, no contato com os livros de autoajuda; as narrativas com estruturas mais simples; os *best-sellers*; as *fanfics*. Mal algum vejo nisso, embora tenha total clareza de que contrário a visão de Jauss

nessa minha defesa. Como também, reconheço que em função disso elas perdem a oportunidade de ampliar as leituras e de conhecerem estruturas textuais mais complexas.

Para Jauss a experiência estética ocorre no contato com uma obra de valor, e não com a chamada arte de consumo, exatamente aquela que as estudantes acessam. Porém, a ousadia desse trabalho em, subversivamente, aplicar sua formulação teórica na análise das leituras dos sujeitos dessa pesquisa – nem sempre uma obra clássica – possibilitou inferir que a identificação das estudantes com tais textos estimulou, sim, reflexões e desencadeou novas percepções e atitudes frente aos eventos da vida cotidiana. Nos casos em que houve identificação com a literatura proposta pela escola, notadamente obras clássicas, analogamente se pôde constatar também que existiu a disposição receptiva por parte dos sujeitos. Isso serve para comprovar que uma vez próximas a esses textos, se lhes forem dadas as condições através da figura do mediador, os sujeitos são capazes de mergulhar numa escrita mais elaborada e profunda e dialogar com *Saint-Exupéry*, Graciliano Ramos; Jorge Amado e outros tantos nomes da nossa literatura.

Mas se por um lado a mediação nem sempre foi favorável a estas estudantes, por outro, estar no ambiente escolar favoreceu por via indireta outros espaços formativos e relações interpessoais que alimentaram o gosto pela leitura. Então, a escola, ainda que de forma *oblíqua*, impacta, sim, na formação de leitores mesmo que a revelia daquilo que é planejado para esse fim. Essa constatação tem enorme valia para aqueles que, assim como eu, ainda acreditam na escola. Não na escola forjada por um sistema que engendra através desta instituição formas de naturalizar desigualdades; de manter submissas as massas através de uma atuação intencionalmente precária. Mas naquela escola que resiste, que luta e que diz não a essa lógica perversa. Ao Estado interessa uma escola cujo trabalho se assemelha ao realizado por Sísifo<sup>49</sup>, quando castigado pelos deuses: um trabalho revestido de inutilidade e desesperança, porque ele – o Estado – como resultante de uma concentração de capitais, conforme afirma Bourdieu (1996), monopoliza esses capitais em seu próprio favor para manter firmes as bases que sustentam o panorama social injustamente construído.

Estamos tendo, não sem resistência, claros exemplos disso, contemporaneamente. Isso se dá porque, como já foi dito, um projeto hegemônico de sociedade para se sustentar implica em manobras que vão do controle físico ao patrulhamento ideológico. Assim, dentre as diversas estratégias empreendidas para manipular ideologicamente uma população, situa-se,

---

<sup>49</sup> CAMUS, Albert. O mito de Sísifo.

portanto, a instituição escolar. Com isso é possível afirmar que a escola exerce um papel fundamental no sentido de atuar em favor do próprio Estado. Aos que se opõem e atuam na contramão desse processo interessa uma escola que enxergue com olhos críticos as muitas contradições que permeiam a relação Estado e educação e a isso se contraponha.

Se levarmos em conta o quadro geral da educação brasileira, notaremos que os problemas do Ensino de Literatura representam apenas a ponta do *iceberg*. Assim como esse, muitos outros existem e comprometem a formação dos sujeitos, sobretudo aqueles das classes menos favorecidas. Esse trabalho possibilitou enxergar que apesar de os interesses que movem toda essa engrenagem permanecerem os mesmos ao longo do tempo, houve mudanças no que se refere, especificamente, a alguns aspectos da temática aqui discutida. Mas, o fato é que pela pesquisa também foi possível perceber que, infelizmente, ainda se nega “aos que chegam ao mundo”- para usar palavras de Hanna Arendt - o que de mais humano a humanidade produziu – a arte e em especial a Literatura. Essa talvez seja uma das mais perversas formas de violência. Michelle Pettit resume essa mutilação quando afirma que “De maneira mais geral, [...] talvez não exista exclusão pior que a de ser privado de palavras para dar sentido ao que vivemos” (PETTIT, 2009; p. 50).

Essas palavras que nos ajudam a ressignificar o mundo chegaram até mim através do livro “O meu pé de laranja lima”. Por ele adentrei no universo ficcional e ao me tornar uma “descobridora de coisas”, por meio da literatura, passei a experimentar ser outra, habitar diferentes espaços e retonar mais rica... mais feliz quem sabe...apenas pelo simples fato de ter ao meu dispor outras alternativas. Isso confere certa leveza ao existir, pois nos ajuda a administrar melhor esse mistério que é viver, afinal a Literatura é muito mais do que uma ferramenta pedagógica, ela é “uma maneira de preservar um espaço próprio de liberdade, uma cidadela fora do controle do poder e das interferências dos outros, no interior do qual somos, na verdade o soberano do nosso destino” (LLOSA, 2004).

Assim como eu, os sujeitos desta pesquisa encontraram o prazer na leitura. E quando afirmei que a escola precisava aprender em lugar de ensinar essa lição me referia exatamente a isso: ao fato de que o prazer não decorre do encontro com o texto que o outro entende ser melhor. Ele nasce do encontro com o texto-abrigo; com o texto-refúgio; com o texto-desejo ou com outros tantos textos quantos forem os fatores particulares que motivam a identificação. Se ele é clássico ou não, nesse momento não importa. O que importa é fazer dele o canal, a via por meio da qual o prazer vai se tornando mais exigente, vai buscando saciedade em algo mais desafiador. É isso que a escola, pensada para a classe trabalhadora, ainda não aprendeu.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, W. Theodor. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AGUIAR, Vera Teixeira. A formação do leitor literário. In. **Pedagogia Cidadã: Cadernos de formação de língua portuguesa**, Vol. 2, pp 17 - 30, Unesp, 2004.
- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva S.A, 2002.
- BATISTA, Ana Lúcia Santana. **Os desafios do ensino de Geografia na relação campo-cidade: provocações a partir do debate da educação do campo**. 2016. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, Bahia, 2016.
- BATISTA, Marize Damiana M. Batista e. **Do cansaço da lavoura ao alívio na Escola: Um estudo sobre cotidiano e espaços de sociabilidade de estudantes da EJA do noturno, ensino médio, no município de Irará-Bahia**. 2009. 180 f. Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2009.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987. 3ª Edição. Obras escolhidas. Vol.1.
- BOURDIEU, Pierre. Nogueira, Maria Alice; CATANI. Afrânio M. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Tradução: Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras / Secretaria de Educação Básica, Coordenação-Geral de Materiais Didáticos; elaboração Andréa Berenblum e Jane Paiva**. – Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/livro\\_mec\\_final\\_baixa.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/livro_mec_final_baixa.pdf), acesso em 20/08/2016
- BRITO, Nazineide. **A Recepção da Criança com Deficiência Intelectual ao texto Literário na Educação Infantil** – ( Tese de Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.
- CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: Vários escritos. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CALVINO, Ítalo. **Porque Ler os Clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CERTEAU, Michel de. **A Cultura no Plural**. Tradução Enid Abreu Dobránszky. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. **A Invenção do cotidiano: artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **A Escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHARTIER, Roger. **A Aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

\_\_\_\_\_. Do livro à leitura. In. ROGER, C.(org). **Práticas de Leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento- 2. ed. - São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

COPEES, Regina Janiaki; SAVELI, Esméria de Lourdes. **Programas, Projetos e Campanhas de Incentivo à Leitura: uma visão histórica – UEPG**. Disponível em [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_antteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss11\\_07.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss11_07.pdf) Acesso abr. 2016.

CORBIN, Alain. Bastidores. In. **Da revolução Francesa à Primeira Guerra**. organização: Michelle Perrot [et. al] Tradução Denise Bottmann partes 1 e 2 e Bernardo Joffily partes 3 e 4. São Paulo: Companhia das Letras, 1991

DARNTON, Robert. **O grande massacre de gatos: e outros episódios da história cultural francesa**. Tradução de Sonia Coutinho, São Paulo: Graal, 2001

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Tradução de Hildegard Feist, São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 1997.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sócias e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de pesquisar: como fazer pesquisa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GOULART, Cecília M. A. Cultura escrita e escola, letrar alfabetizando. In. MARINHO, M.; CARVALHO G. T. (orgs.) **Cultura Escrita e Letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

GOULEMONT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentido. In. CHARTIER, R. (org). **Práticas de Leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento- 2. ed. - São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In. CHARTIER, R. (org). **Práticas de Leitura**. Tradução Cristiane Nascimento- 2. ed. - São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativa de população 2010**. Disponível em <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=291450>>. Acesso em: 5 março. 2016.

ISER, Wolfgang. **O Ato da Leitura: uma teoria do efeito estético**. vol.2. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999.

JAUSS, Hans Robert. **A História da Literatura Como Provocação à Teoria Literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática S.A,1994.

\_\_\_\_\_. **Pequeña Apologia de la Experiencia Estetica: Teoria y Practica de la Educacion Lingüística**. hans robert jauss, Barcelona Ed. **paidós iberica**, 2002. Disponível em : <https://www.scribd.com/doc/94938876>. Acesso em:20 de mar. de 2016

LLOSA, Mário Vargas. **A Verdade das Mentiras**. Tradução de Cordelia Magalhães. São Paulo: Arx, 2004.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In. KLEIMAN, A. (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**.Campinas, SP:Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** In. Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PERROT, Michelle. Figuras e papéis. In. **História da Vida privada: Da revolução Francesa à Primeira Guerra**. organização: Michelle Perrot [et. al] Tradução Denise Bottmannpartes 1 e 2 e Bernardo Joffily partes 3 e 4.São Paulo:Companhia das Letras, 1991

PAIVA, Aparecida. **A voz do veto: a censura católica à leitura de romances**. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.

PERRISÉ, Gabriel. **Literatura e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PENAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

\_\_\_\_\_. **Diário de Escola**. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco,2008

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

\_\_\_\_\_. **Os Jovens e a leitura: Uma nova perspectiva**. São Paulo: Ed. 34, 2009.

RICOEUR, Paul **Memória, história, esquecimento**. Disponível em [http://www.uc.pt/fluc/lif/publicacoes/textos\\_disponiveis\\_online/pdf/memoria\\_historia](http://www.uc.pt/fluc/lif/publicacoes/textos_disponiveis_online/pdf/memoria_historia). Acesso em 19 ago.2016

SANTOS, Leonaldo Batista dos. **O poema em sala de aula: A vez e a voz do leitor**. 2012 (Dissertação De Mestrado) Faculdade de Educação da USP, São Paulo – 2012.

SANTOS, Jucélia Bispo dos. **Etnicidade e Memória entre quilombolas em Irará (BA)**. 2008a. 222 f. (Dissertação de Mestrado). Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos. Universidade Federal da Bahia – Salvador, 2008.

SANTOS, Janeide Bispo dos. **A territorialidade dos quilombolas de Irará (BA). Olaria, Tapera e Crioulo**. 2008b. 223 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Geociências – Salvador. 2008.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p (Coleção Educação Contemporânea).

\_\_\_\_\_. Dermeval SOBRE A NATUREZA E ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO - Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

STREET, Brian V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In. MARINHO, M.; CARVALHO G. T. (orgs.). **Cultura Escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

TODOROV, Tzan. **A Literatura em Perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo: Ática S.A, 1989.

\_\_\_\_\_. Leitura Literária e outras Leituras. In BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. de O. (Orgs.). **LEITURA: práticas, impressos, letramentos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. P. 75-93.

\_\_\_\_\_. A Estética da recepção e o Acolhimento Brasileiro, in. Moara – Ver. **Dos Cursos de pós-Grad. Em letras UFPA**. Belém, n.12, p 7 – 17. Jul/dez.1999

# ANEXOS

01



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA**  
**Departamento de Educação**  
**Programa de Pós-graduação em Educação**

**Grupo Focal nº 01**Data: ----- **Turno: Matutino**  
**Início: ----- Término: -----**

**LISTA DE PARTICIPANTES**

01. Antônia Cerqueira \_\_\_\_\_
02. Ana Paula Santos \_\_\_\_\_
03. Ana Paula Menezes \_\_\_\_\_
04. Ariane Raquel \_\_\_\_\_
05. Jemima Santiago \_\_\_\_\_
06. Lane Moreira \_\_\_\_\_
07. Luana Maciel \_\_\_\_\_
08. Maria Gabriela Martins \_\_\_\_\_
09. Narjara Guimarães \_\_\_\_\_
10. Rafael da Silva Oliveira \_\_\_\_\_
11. Saionara Mirele \_\_\_\_\_
12. Verônica Cerqueira \_\_\_\_\_
13. Vitória Bispo \_\_\_\_\_

---

Adriana Santana da Cruz  
(pesquisadora)



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA**  
**Departamento de Educação**  
**Programa de Pós-graduação em Educação**

**Grupo Focal nº 02** Data: ----- Turno: Vespertino  
Início: ----- Término: -----

**LISTA DE PARTICIPANTES**

01. Adiane Cerqueira \_\_\_\_\_
02. Caroline Fonseca de Melo \_\_\_\_\_
03. Carine Evely \_\_\_\_\_
04. Cristiane de Souza \_\_\_\_\_
05. Elizane Anunciação Dias \_\_\_\_\_
06. Elias da Silva Vieira \_\_\_\_\_
07. Helen Santana \_\_\_\_\_
08. Juraci da Silva dos Anjos \_\_\_\_\_
09. Natália Batista \_\_\_\_\_
10. Natália Cerqueira \_\_\_\_\_
11. Priscila Santos Nascimento \_\_\_\_\_
12. Regiane dos Santos \_\_\_\_\_
13. Thais Barbosa \_\_\_\_\_

---

Adriana Santana da Cruz  
( pesisadora)

02



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA - UEFS  
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
 Fone: (75) 3161- 8871

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **Adriana Santana da Cruz**, acadêmica do curso Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, matriculada sob o número 032410010, e com orientação da professora Doutora em Educação, **Maria Helena dos Santos Besnosik**, venho através deste, solicitar a sua permissão para a participação de \_\_\_\_\_,

na pesquisa científica, que tem como tema “ **A escola e a formação de leitores: Um olhar sobre a recepção**”. Que tem como objetivo compreender a partir da perspectiva dos sujeitos, os sentidos atribuídos à escola no que tange ao processo de formação de leitores de literatura. Para tanto, será necessária a realização de um grupo focal e posteriormente de entrevistas com os estudantes. Este trabalho será desenvolvido na escola e no horário que o seu (a) filho (a) estuda. Os materiais produzidos a partir destes diálogos, serão utilizados na pesquisa, bem como os depoimentos, necessitando assim, dos devidos esclarecimentos e autorizações. Informamos ainda que o estudante pode deixar de ser participante, se assim desejar, e que não receberá pagamento pela sua participação.

Desde já, agradecemos a sua colaboração que para a comunidade acadêmica é de extremo valor.

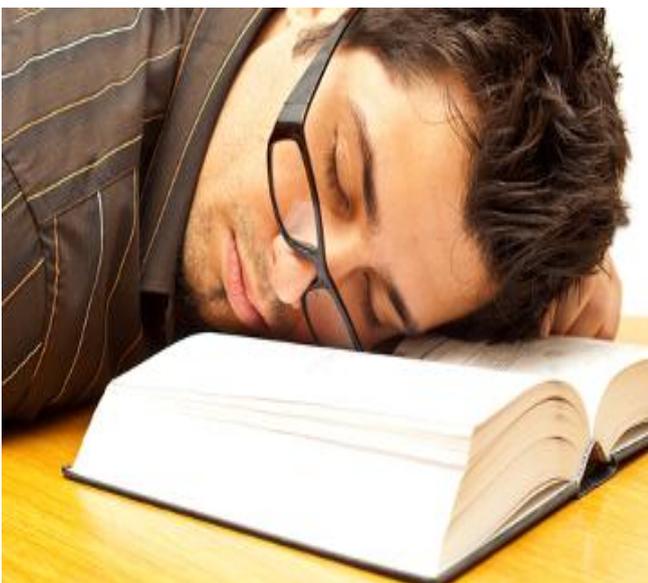
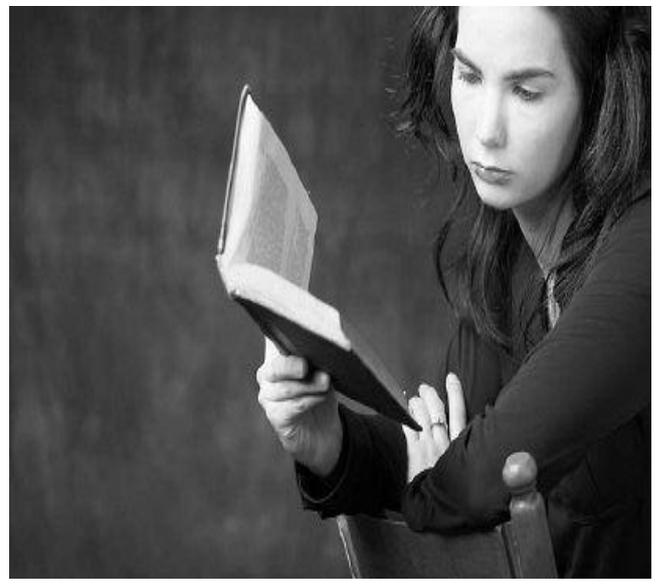
Autorizo a participação de meu filho (a) na pesquisa. ( )sim ( )não

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do responsável

\_\_\_\_\_  
 Adriana Santana Da Cruz ( pesquisadora)

\_\_\_\_\_  
 Maria Helena dos S. Besnosik (orientadora)

03



## 1ª ETAPA

1. Fale sobre a sua história ( Onde nasceu; como e onde viveu a sua infância;o que fazia; como se divertia;o que fazia com as demais crianças da sua comunidade)
2. Como é a sua família ( sempre viveu com seus pais; tem irmãos; costumava ouvir histórias; de quem; fale sobre essa experiência; em casa as pessoas costumavam ou costumam ler)
3. Qual a importância das histórias que você ouvia ( se ouvia) para a sua vida?
4. Em sua comunidade existiam ou existem atividades ligadas à contação de histórias; leituras coletivas;encontros com crianças ou jovens para esse propósito?
5. Como você despertou para a leitura? Fale sobre isso.
6. Fale sobre o início do seu processo de escolarização ( quando começou a frequentar a escola; sobre a alfabetização; se ouvia histórias na escola e como foi o encontro destas com a sua experiência de casa)
7. Como se tratava de uma escola situada no campo, o ensino ministrado levava em conta as práticas e costumes do lugar( por exemplo no que diz respeito às histórias contadas pelos mais velhos; a interação entre as pessoas da comunidade e a escola etc...)
8. Quando você veio estudar na zona urbana o que mudou no que tange às práticas de leitura realizadas na escola? Como foi esse encontro entre você ( estudante do campo) com a escola urbana?
9. Você viveu alguma situação no contexto escolar urbano que lhe fez sentir-se desconfortável? Como reagiu?
10. Fale sobre as aulas de Literatura ( no Ensino Médio) como são realizadas e a importância delas para a sua condição de leitor?
11. Qual a repercussão do trabalho com a leitura, desenvolvido pela escola na sua história de leitor?
12. Você se reconhece como leitor? Comente.
13. Fale um pouco sobre as vantagens de ser leitor; como isso aparece em sua vida?
14. Em sua trajetória de leitura o que mais lhe marcou( um livro, um texto, uma atitude de alguém etc...) Fale sobre isso...
15. De quais leituras você gosta mais atualmente? Como acessa?

16. Suas escolhas dialogam com a escola, ou seja, na sala de aula há momentos de escuta sobre as experiências leitoras dos estudantes? Comente.

## 2ª ETAPA

1. Cite pelo menos três livros sugeridos pela escola, ao longo do Ensino Médio.
2. Foram leituras prazerosas? Fale sobre essa experiência?
3. Desses qual deles mais lhe agradou? Por quê?
4. Ainda sobre essa obra, comente:
  - a) No ato da leitura o que você imaginava? Você antecipava algum acontecimento? Ou pensava algo e se deparava com um desfecho diferente daquele que imaginava? Ficou decepcionado em algum momento por esperar algo diferente do enredo?
  - b) O que o texto lhe fazia perceber? Cenas, comportamentos, atitudes, sensações coincidiam com o seu cotidiano? Como era essa relação entre a sua percepção da obra e a sua vida prática?
  - c) Você sentiu saudade do livro? Que tipo de sentimento ele despertou em você e que permaneceu após a leitura? O que a obra provocou de transformação em você?
5. Relate, se houve, qual sentido esta obra produziu para a sua vida. Ela repercutiu em sua vida? Como?
6. Como você avalia a escolha dos livros sugeridos pela escola?
7. Qual o tratamento dispensado pelo professor a estas leituras? Relate, fazendo uma avaliação do mesmo.
8. O que foi mais significativo para você o trabalho realizado pelo professor após a leitura ou simplesmente a leitura? Comente.
9. Se lhe fosse possível sugerir algo para o trabalho de leitura realizado pela escola, o que você sugeriria? Por quê?

## 05 IGREJA DE NOSSA SENHORA DO LIVRAMENTO - CAROBA



06 IGREJA DE NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO - BENTO SIMÕES



07

OFICIO DELEGADA



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA**  
**Departamento de Educação**  
**Programa de Pós-graduação em Educação**

Ofício 001/2016

Irará, 07 de março de 2016

Excelentíssima Sr<sup>a</sup>. Delegada,

Com cordiais saudações apresento-me a V.Ex<sup>a</sup> como mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, matrícula nº 03241001-0 para solicitar informações sobre as ocorrências de violência e homicídios envolvendo menores e jovens, nos últimos cinco anos, tanto na zona urbana quanto na área rural do município de Irará. Saliento que tais dados são muito importantes para a caracterização do contexto da pesquisa intitulada **A Escola e a Formação de Leitores: um olhar sobre a recepção**, que estou desenvolvendo no referido curso.

Agradeço, antecipadamente, tão importante colaboração e coloco-me ao inteiro dispor pelo número (75) 3247- 3148 para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Adriana Santana da Cruz

Exm<sup>a</sup> Sr<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Roselene de Almeida Regis  
Delegada de Polícia do Município de Irará  
NESTA

08

**QUESTIONÁRIO FEITO À EQUIPE GESTORA DO CEJIC**

1. Histórico de Instituição ( em caráter de empréstimo)

2. Informações sobre os pontos abaixo elencados:

✓ Total de estudantes matriculados: \_\_\_\_\_

✓ Número de estudantes por turno:

Matutino: \_\_\_\_\_ Vespertino: \_\_\_\_\_ Noturno: \_\_\_\_\_

<b>ANO</b>	<b>MATRÍCULA TOTAL</b>
<b>2012</b>	
<b>2013</b>	
<b>2014</b>	
<b>2015</b>	
<b>2016</b>	

✓ Número total de professores: \_\_\_\_\_

Efetivos: \_\_\_\_\_ REDA: \_\_\_\_\_ PST: \_\_\_\_\_

✓ Número total de funcionários: \_\_\_\_\_

Terceirizados: \_\_\_\_\_ Estado ( efetivos ): \_\_\_\_\_ Prefeitura: \_\_\_\_\_

✓ Existe bibliotecária? \_\_\_\_\_

Como funciona a biblioteca :

---



---



---



---

O Acervo é renovado a cada ano? Quando foi a última aquisição? Como os livros são adquiridos?

---



---



---



---

Quanto aos empréstimos: como é esse movimento? Quais livros são mais procurados?

---



---



---



---



---



---

Quais programas – do livro - Federais atendem à escola?

---

---

Existe alguma ação do governo estadual voltada para o fomento à leitura ao qual esta unidade esteja vinculada? Como funciona?

---

---

---