



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

ELZA SUELI LIMA DA SILVA

**CÍRCULO DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE A
PARTIR DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO**

Feira de Santana

2019

ELZA SUELI LIMA DA SILVA

**CÍRCULO DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE A
PARTIR DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Culturas, Formação e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Helena da Rocha Besnosik

Feira de Santana

2019

Ficha catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

S579c Silva, Elza Sueli Lima da
Círculos de leitura no ensino médio: uma análise a partir da estética da recepção./ Elza Sueli Lima da Silva. – 2019.
203f.: il.

Orientadora: Maria Helena da Rocha Besnosik
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1.Formação do leitor. 2.Círculos de leitura. 3.História de leitura.
I.Besnovick, Maria Helena da Rocha, orient. II.Universidade Estadual de Feira de Santana. III.Título.

CDU: 372.41:82

Maria de Fátima de Jesus Moreira – Bibliotecária – CRB5/1120



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 9.271 de 14/12/04

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELZA SUELI LIMA DA SILVA

**“CÍRCULO DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE A
PARTIR 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, 29 de março de 2019


Prof.ª Dr.ª Maria Helena da Rocha Besnosik – Orientadora – UEFS


Prof.ª Dr.ª Mirian Sumica Carneiro Reis – Primeira Examinadora – UNILAB


Prof.ª Dr.ª Rita de Cássia Breda Mascarenhas Lima – Segunda Examinadora – UEFS

RESULTADO: Aprovada.....

A Edivaldo, meu esposo, por dedicar parte de seu tempo à minha vida.

Aos meus filhos, Rafael e Laura, pelos sorrisos e carinhos que me fizeram prosseguir.

Aos meus alunos e alunas, molas propulsoras deste engenho.

AGRADECIMENTOS

O grande patrimônio que temos é a memória. A memória guarda o que vivemos e o que sonhamos. [...] A memória é o nosso grande lugar.
(Bartolomeu Campos de Queirós)

A memória foi o lugar onde guardei as pessoas e os momentos que vivi durante a realização desta pesquisa, e os lugares pelos quais passei. Nesta ocasião, devo externar os meus agradecimentos a todos e a todas que colaboraram para a feitura deste empenho científico, entretanto, é sabido que na memória algumas informações permanecem mais fortes e mais presentes que outras, por isto

Agradecer a quem, agradecer por que?

Tenho tanto receio de o fazer

e quase ou totalmente esquecer

Preciso juntar os pedaços na memória

E te dizer o quanto importante

foi VOCÊ.

A fim de evitar correr o risco do esquecimento, declaro a minha gratidão eterna a todas as vozes que, direta ou indiretamente, contribuíram para a elaboração dos resultados que compõem a tessitura deste labor.

Todavia, não me esqueço jamais de Te agradecer, meu Deus, pela força espiritual que me manteve empenhada, sem hesitar um só momento, apesar de todas as intempéries que se interpunham. Mas, sobretudo, pela inspiração que se perdia, porém retornava por meio de Tuas Mãos.

Agradeço afetosamente à minha família, meu esposo e meus filhos, pela paciência, incentivo e dedicação às tarefas que deixei por fazer, porque tinha que realizar a pesquisa, estudar os teóricos e, por fim, escrever a minha dissertação.

Sou grata aos primeiros incentivadores deste trabalho científico, os meus alunos e alunas, que me colocaram em processo de desequilíbrio e me impulsionaram encontrar um caminho para a superação do ensino historiográfico e estrutural da literatura. E depois, em especial, a vocês, meus colaboradores da pesquisa, que estiveram do meu lado todos os dias

que transcorreram em 2018, tecendo fio a fio as linhas deste trabalho. À Turma B do 3º ano d CEECR, ano 2018, o meu muito obrigada.

Jamais poderia me esquecer de meus Professores do Mestrado em Educação: Antonia Silva, Welington Araujo, Marco Barzano, Mirela Iriart, Luciene Santos e Maria Helena Besnosik, também minha Orientadora. Cada um do seu lugar, cada um do seu jeito enriqueceu um pouco mais, um pouco menos, este resultado. E o Senhor, Professor Barzano, obrigada por aquelas últimas palavras: agora que conheço você, digo que você deve fazer a pesquisa investigando a sua própria prática. Isto foi determinante para o meu prosseguir.

Rememoro com grande lucidez o dia de minha Qualificação. Lá estavam as Professoras Fabíola Vilas Boas, Rita de Cassia Lima, a minha Orientadora Besnosik e a carta de Mirian Reis. É impossível mensurar o tamanho de minha gratidão pelas carinhosas palavras de elogio, de incentivo e de recomendação para o desenvolvimento de meu trabalho.

Ela, quem sempre esteve lá, sugerindo teóricos, apontando caminhos, pedindo para refazer e esclarecer, ajustando daqui e de acolá, ora presencial ora virtualmente, ora por meio dos livros e artigos nos quais registra os seus pensamentos, a minha Orientadora, Maria Helena da Rocha Besnosik. Para te agradecer, apenas vou te dizer o quanto incomensurável foi a sua colaboração, para o meu crescer no campo pessoal e intelectual.

E vocês colegas da Turma 2017. 1, a turma da Resistência, a qual apelidei com carinho por observar que tínhamos um grande desafio pela frente e para vencê-lo precisávamos ser fortes, como fomos, e conseguimos realizar o nosso sonho, resistindo às dificuldades de lecionar e cursar um mestrado simultaneamente. Muito obrigada pelos risos, pelos incentivos e pelas contribuições calorosas naqueles dias de aula. Nesta turma, em especial, destaco o meu “Glupinho” formado por minha colegas que se tornaram minha amigas: Dayane Pereira e Manuela Cassia Gomes. Agradeço-vos por estarem sempre do meu lado, principalmente nas madrugadas.

O meu muito obrigada aos Gestores e a Coordenadora do CEECR, que abriram as portas da escola, porque confiavam no meu compromisso como professora e pesquisadora. E também aos funcionários e aqueles colegas de profissão, que sempre estiveram dispostos a me ajudar a vencer este grande desafio. Destaco a minha gratidão a colega Livia de Carvalho Mendonça pelas contribuições metodológicas e Marcelo Souza pelo arremate final no inglês. E vocês minhas colegas, amigas, Tahise Neiva Campodonio, Karine Almeida de Santana e Lais

Nogueira Andrade, não me esqueço daquela frase de incentivo: você consegue! Tão pequena porém tão relevante para o meu prosseguir.

Minha enorme gratidão à gestão e ao corpo docente da Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos, onde sou professora do Ensino Fundamental II, a qual acolheu a minha proposta de desempenhar a função de formadora em serviço, durante o mestrado, para construir sentidos e elaborar ações de incentivo à leitura ao lado de meus colegas.

Não poderia deixar de agradecer ao Coordenador Institucional, às Coordenadoras de Área e aos meus Bolsistas de ID do Subprojeto de Licenciatura em Francês e de Licenciatura em Vernáculos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) pelo apoio incondicional nesta jornada.

Calorosos agradecimentos deixo também a Psicóloga Natalie Rose Silva Araújo, a nossa Coordenadora Livia Guimarães Aragão Torres e a aluna do 3º ano, turma B, Vanessa Maisa dos Santos Gonçalves, que se disponibilizaram a participar como conselheiras na atividade de encerramento do Círculo de Leitura intitulado Encontros e desencontros no cotidiano familiar. Sem nos esquecer também da participação da Profª. Lais Nogueira Andrade, de nossa Coordenadora e dos alunos do 2º ano, turmas A e B, ano 2018, que abrilhantaram o Sarau Poético, atividade de encerramento do Círculo de Leitura denominado Menu de Poesia.

Encerro, pois, deixando os meus sinceros agradecimentos a todos vocês que me ajudaram a tecer este labor investigativo, o qual defino como um trabalho tecido por muitas mãos e, por isso, compartilho com vocês a autoria.

Eu também lutei com palavras.
E luto.
É como colher nuvens no vento,
no céu azul de puro azul sem nuvens.
É como colher noites de orvalho
(manhã de sol) cintilante – é como
ter somente a mão para tecer
o mundo
e só tecer as formas imperfeitas
de lidar com vultos [...]

(PEREYR, Roberval. O Poeta, o Poema, as Palavras, 2004.)

[...] Ela [a literatura] nos abre portas para as possibilidades de ser e viver de uma maneira única porque o faz com absoluta liberdade, porque o seu compromisso é o de abrir portas. Por isso, se quisermos ser reis de nós mesmos, precisamos ler literariamente as palavras com as quais construímos as muitas possibilidades que temos de existência.

(COSSON, 2017, p. 66)

RESUMO

Este estudo nasceu da experiência docente, a partir da qual foi possível perceber a insuficiência do ensino historiográfico e estrutural de literatura no contexto da Educação Básica. Centrado na formação do leitor de literatura, ele objetiva compreender os modos de recepção do texto literário de estudantes do 3º ano do ensino médio, por meio de oficinas de leitura, embasadas na metodologia dos Círculos de Leitura, ancoradas, principalmente, nos pressupostos teóricos-metodológicos de Cosson (2016, 2017) e Yunes (1995, 1999, 2002, 2014). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que, além da aplicação de oficinas de leitura, utilizou os seguintes instrumentos e procedimentos para a coleta de dados: a observação participante, a entrevista narrativa, o diário de campo e as observações das leituras realizadas por estudantes do *locus* da pesquisa, quando estavam desobrigados da rotina escolar. Os dados gerados a partir deles foram analisados à luz dos pressupostos teóricos acerca da Estética da Recepção e da História da leitura defendidos por Chartier (1996, 1998, 1999) e Jauss (1979, 1994), num processo dialógico com outros autores. Com efeito, a realidade empírica evidenciou que os colaboradores da pesquisa, em sua maioria, são leitores de literatura não escolarizada e possuem diferentes modos de ler e de se apropriar dos sentidos do texto. Enquanto, a minoria de leitores de literatura clássica lê as obras, atualizando-as, conforme seu repertório cultural e o tempo histórico no qual está inserido. Os colegas, amigos e o mundo virtual, predominantemente, exerceram influência na formação destes leitores. Por fim, a pesquisa indica que para se formar leitores no espaço formal educativo, é preciso instaurar uma cultura da leitura, promovendo a leitura literária livre como porta de entrada para outras vivências leitoras de maior complexidade, proporcionadas em Círculos de Leitura.

Palavras-chave: Formação do Leitor de Literatura. Círculos de Leitura. História de Leitura. Recepção.

ABSTRACT

This study was born from the teaching experience, from which it is possible to realize the insufficiency of the historiographic and structural literature teaching in the context of the Basic Education. Centered on the formation of the literature reader, it aims to understand the receiving of the literary text of students of the 3rd year of high school, through reading workshops, based on the methodology of the Reading Circles, guided mainly by theoretical and methodological thoughts of Cosson (2016, 2017) and Yunes (1995, 1999, 2002, 2014). It is a qualitative research that, besides the application of reading workshops, used the following tools and procedures for data collection: participant observation, narrative interview, field diary and observations of the readings performed by students at school, when they did not follow the school routine. The data generated from them were analyzed in the light of the postulates of Aesthetics of Reception and History of Reading defended by Chartier (1996, 1998, 1999) and Jauss (1979, 1994), in dialogic with others authors. Therefore, empirical reality has shown that most of the students are readers of “non-school” literature and have different ways of reading and take ownership of the senses of the text. While the minority of the readers of classical literature reads the works, updating them, according to their cultural repertoire and the historical time in which they are inserted. Classmates, friends and the virtual world had influence in the formation of these readers. Finally, the research indicates that in order to form readers in the formal educational space it is necessary to establish a culture of reading, promoting the free literary reading as a gateway to other more complex readers' experiences, provided in Reading Circles.

Keywords: Literature Reader Formation. Reading Circles. History of Reading. Reception.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A escolha do livro na Mala de Leitura	109
Figura 2 – A escolha do livro na Mala de Leitura	110
Figura 3 – Colaboradores da pesquisa compartilhando sentidos sobre os poemas	148
Figura 4 - Organização do espaço para a apresentação do Sarau Poético	149
Figura 5 – Organização do espaço para a apresentação do Sarau Poético	149
Figura 6 - Painel interativo para os convidados.....	150
Figura 7 – Painel: Sentimentos e impressões poéticas	150
Figura 8 – Painel: sentidos construídos acerca dos poemas do Menu	151
Figura 9 - Declamação de poema por colaboradoras da pesquisa	152
Figura 10 - Declamação de poema por colaboradora da pesquisa	152
Figura 11 – Encerramento do Sarau Poético	154
Figura 12 – Encerramento do Sarau Poético	154

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Referências às falas dos colaboradores da pesquisa	75
Tabela 2 - Lista dos livros escolhidos pelos alunos na Mala de leitura	183
Tabela 3 - Sugestões de livros para atualizar o acervo do Cantinho de Leitura	188
Tabela 4 – Leitores e leituras flagrados no espaço e tempo ociosos na escola	190

LISTA DE SIGLAS

AVE - Artes Visuais Estudantis

BE – Biblioteca Escolar

CEECR – Colégio Estadual Ernesto Carneiro Ribeiro

COLE – Congresso de Leitura do Brasil

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FACE - Festival Anual da Canção Estudantil

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCE – Programa Ciência na Escola

PIBID - Programa Institucional de Iniciação à Docência

PISA – Programa de Avaliação Internacional da Educação Básica

PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEC-BA - Secretaria de Educação do Estado da Bahia

TAL - Tempos de Arte Literária

TALE - Termo de Assentimento

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

1	MINHAS MEMÓRIAS: DA FICÇÃO À REALIDADE	16
1.1	RECORDAÇÕES DE UMA LEITORA: E FOI ASSIM	17
1.2	O DEVER DE ENSINAR, O DIREITO DE APRENDER: MOTIVOS E MOTIVAÇÕES	21
1.3	OS ENTRELACES DA PESQUISA CIENTÍFICA NO CAMPO DE ENSINO DA LITERATURA: TECENDO FIO A FIO	27
2	VEREDA METODOLÓGICA: O ESCOPO DA PESQUISA	34
2.1	OS FIOS CONDUTORES DA INVESTIGAÇÃO	34
3	ENCONTROS DE LEITURA: OUTRO JEITO DE LER O TEXTO LITERÁRIO	45
3.1	CÍRCULOS DE LEITURA: A ORGANIZAÇÃO EM SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	52
3.1.1	A Sequência Didática Mala de Leitura: as predileções leitoras dos estudantes ...	55
3.1.2	A Sequência Didática O trabalho escravo colonial e contemporâneo	58
3.1.3	A Sequência Didática Encontros e desencontros no cotidiano familiar	64
3.1.4	A Sequência Didática Menu de Poesias: dos poetas clássicos à poesia marginal ..	67
4	O LUGAR DO LEITOR E DA LEITURA ATRAVÉS DA HISTÓRIA: MEMÓRIAS DE LEITORES COM PERFIS DIFERENCIADOS	72
4.1	O ACESSO AO LIVRO E À LEITURA DA REALIDADE: UM DIREITO SEMPRE NEGADO	75
4.2	ESPAÇOS DE LEITURA: UMA <i>FELICIDADE CLANDESTINA</i>	77
4.3	INFLUÊNCIAS DE LEITURA: AFLUXOS NO PERCURSO FORMATIVO DOS LEITORES	89
4.4	O PERFIL DO ESTUDANTE LEITOR: JEITOS DE LER POR PRAZER	96
5	A RECEPÇÃO DOS TEXTOS LITERÁRIOS NO CÍRCULO DE LEITURA: UM PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR	101

5.1	MALA DE LEITURA: UMA LEITURA DE PRAZER	103
5.1.1	A Motivação: O perigo de ler	104
5.1.2	O encontro com o livro: as escolhas e os interesses de meus leitores	109
5.1.3	O encontro com o livro: compartilhando sentidos	117
5.1.4	As experiências de ler: o registro escrito	132
5.2	MENU DE POESIAS: COMPARTILHANDO SABORES E SABERES	136
5.2.1	A motivação: as múltiplas interpretações das poesias marginais	137
5.2.2	Saberes e sabores poéticos: tecendo fio a fio as interpretações	143
5.2.3	O Sarau Poético: expandindo sabores e saberes	148
6	PARA SE CHEGAR AO FIM, É PRECISO CONTINUAR	155
	REFERÊNCIAS	165
	APÊNDICES	174
	ANEXOS	196

1 MINHAS MEMÓRIAS: DA FICÇÃO À REALIDADE

A vida tem disso
 No fim tudo faz sentido
 Então até mais
 Não adianta olhar pra trás
 (A FULANA, 2003, [s.p.]

Olhar para trás nem sempre deve ser entendido como um ato de regressão. Paradoxalmente, pode ser a oportunidade de dar um passo para a frente. Às vezes, um passeio pelas reminiscências nos possibilita o reencontro com o próprio ser em tempos distintos. “[...] Que coisa é a vida. Que coisa pior ainda é o tempo. [...]”, conclui o personagem da crônica “História Estranha” de Veríssimo (2001, p. 43), quando, aos quarenta e poucos anos de idade, reencontra-se consigo mesmo aos sete anos. O meu reencontro foi, agora também com quarenta e poucos anos de idade, com uma menina de treze anos, que foi crescendo e desenvolvendo sua compreensão de mundo e seu modo de pensar e agir em companhia dos livros não lidos na escola. E você leitor vai entender que, para além desse reencontro comigo mesma, eu também me encontro com os meus alunos leitores de livros não lidos na escola e vejo a menina leitora que fui, refletida em cada um deles: meus alunos, leitores com perfis diferenciados.

Esta oportunidade enche o meu peito de uma sensação agradável, que se traduz em esperança e me motiva a direcionar os olhos para o passado, em contrapelo às sensações desse homem (personagem de Verissimo), cujo abraço entre o menino de sete e o homem de quarenta e poucos o faz sentir um aperto no peito, que se traduz em choro e na atitude de não olhar para trás, porque não vale a pena. Diferente disto, percebo as minhas reminiscências como uma descoberta e o vislumbro de um novo alvorecer: que coisa é a vida. Que coisa boa é tempo!

O dom da memória nos torna seres diferentes, porque ele nos possibilita, em dobro, viver os fatos relevantes e significativos de nossa vida, entretanto, sentimo-los de maneira inusitada, condição dada pelo tempo transcorrido e pelas situações experimentadas. Este ensejo se constitui a base para planejar e antecipar possíveis acontecimentos. Por isso, eu registro as minhas memórias, o que me dá a condição de ser imortal e me tornar autora de minha própria história, concedendo-me a oportunidade de reescrevê-la em linhas mais firmes e com ideias mais consolidadas, fruto do diálogo travado com teóricos, estudiosos e escritores, que me auxiliam no processo de fazer e refazer o movimento de minha atuação como professora de literatura, para não permitir que a história se repita.

1.1 RECORDAÇÕES DE UMA LEITORA: E FOI ASSIM...

“No princípio Deus criou o céu e a terra. A terra estava sem forma e vazia; [...]” (GÊNESIS, 1991, p. 14), todavia, os meus pensamentos e ações não partem do vazio como Deus encontrou o mundo; a minha criação tem a sua gênese num mundo inventado pelos “deuses” da palavra, que se revela ora por lampejos da memória, ora pela existência, numa busca incessante por harmonizar o caos no meu interior, fruto do inconformismo com o desenho atual do nível de proficiência leitora apresentado pelos educandos de nosso país.

As recordações são sutis, porém apresentam com nitidez os caminhos que percorri, paulatinamente, para me tornar a leitora que sou. Essas lembranças trazem à tona uma menina, estudante de escola pública, que buscou viver por meio dos livros de Monteiro Lobato as aventuras das personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo, um mundo mágico e fantástico apresentado pela televisão. As histórias contadas por Lobato parecem

sugerir um percurso interessante para a formação de leitores; rejeita as experiências mais ortodoxas de leitura e recorre à sua origem mais primitiva, a narração e audição oral, quando contador e ouvintes [...] partilham espaço e tempo (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 217).

A leitura dos livros grandes e velhos, que contavam as proezas de Narizinho, Pedrinho, Emília, Visconde de Sabugosa, Dona Benta, Tia Nastácia e muitas outras pessoas da ficção, distribuídos nas estantes da Biblioteca Municipal Arnold Ferreira da Silva, era a oportunidade de continuar vivendo aventuras interrompidas pelas séries da programação televisiva e explorar mundos nunca antes imaginados por mim: a Terra do Nunca, o Reino das Águas Claras, a caverna da Cuca na mata, a cidadezinha do interior entre outros.

A Biblioteca Municipal, como era chamada pela população, foi fundada em 1890. Somente mais tarde, em 1962, recebeu o nome Arnold Ferreira da Silva em homenagem ao prefeito de Feira de Santana, como também ganhou ares de modernização, pois foi relocada da Praça João Pedreira para uma das primeiras edificações modernizadas de nossa cidade, cuja construção se iniciou por volta de 1960, na Rua Germiniano Costa. Este processo de modernização tornou-se necessário, pois a vila ascendeu à condição de cidade, devido a sua natureza comercial e desenvolvimento econômico, motivo pelo qual passou a ser procurada, muito mais ainda, por pessoas advindas de vários lugares (LIMA; OLIVEIRA, 2013; LIMA, 2017).

A visita a Biblioteca Municipal sempre foi uma atitude rotineira em minha vida, ora para realizar as atividades escolares, ora para me deleitar com as histórias contadas por Monteiro Lobato. Este espaço não era apenas um prédio com um amontoado de livros organizados em estantes. De fato, ele foi a primeira vereda que percorri no universo literário, constituindo-se assim uma influência primordial para a minha formação e inserção no mundo da leitura e, por conseguinte, na sociedade. Entretanto, não fui unicamente privilegiada, uma vez que dados extraídos do jornal Folha do Norte do ano de 1943, revelam que, mesmo em períodos de férias escolares, a biblioteca era bastante frequentada por leitores com interesses diversos, assim nos contam Lima e Oliveira (2013) e Lima (2017). Na verdade, esta casa de leitura era um destino habitual para o povo feirense, “um dos poucos espaços de práticas de sociabilidades [...] [que] assumiu já naquela época o propósito de ser um espaço de leitura de variados gêneros, e não apenas de realização de tarefas escolares.” (LIMA; OLIVEIRA, 2013, p. 10).

No período de minha adolescência, o mundo encantado do Sítio do Pica-Pau Amarelo cedeu lugar às aventuras pelas produções cinematográficas de terror e de suspense exibidas pelo “Plim Plim” durante as madrugadas, o que era terminantemente proibido em meu contexto familiar. Foi assim que comecei a brincar de ser escritora, produzindo livros caseiros, os meus denominados Caderninhos de Tudo, os quais narravam as histórias contadas nestes filmes assistidos às escondidas de meus pais, além de neles colecionar mensagens, músicas, frases, versos, tudo que fisgava o meu olhar e o meu coração.

Quando me tornei uma jovem adulta, já assumindo responsabilidades no mundo do trabalho, exerci a função de secretária de um empresário, proprietário de uma loja de material de construção localizada no comércio de Feira de Santana, que também era escritor de artigos de jornais e leitor voraz, além de ser um amante do cinema em VHS (*Video Home System*). Por falar nisto, não escapa à minha memória as tardes longas de domingo, nas quais lia as legendas dos filmes no formato VHS também emprestados pelo meu ex-patrão. Neste momento, não tive mais dúvidas, a palavra escrita era a minha principal companheira e a partir dela eu elaborava a minha compreensão de mundo e expressava os meus sentimentos e opiniões, dia após dia, em frente àquela máquina de escrever, um equipamento indispensável nos escritórios daquela época. Dentre muitas outras funções desempenhadas por mim, eu lia os artigos produzidos por meu ex-patrão, corrigia-os, opinava sobre o conteúdo e depois enviava-os para publicação.

Nas viagens literárias, vivia as vidas de muitas personagens: chorava, alegrava-me, comemorava os sucessos e sofria com elas, pessoas da ficção conhecidas das leituras que fiz

dos livros espíritas, principalmente, os de Zibia Gasparetto: “O Amor Venceu” foi uma das histórias contadas por esta autora, que se fixaram em minha memória. Estes livros tomados emprestado de meu ex-patrão, leitor e escritor, destaco, sem eu pedir, impulsionaram-me a desbravar mundos desconhecidos, refletir e construir posicionamentos acerca da realidade. E depois destes, outros, muitos outros autores e personagens passaram por minha vida por meio dos romances de Sidney Sheldon, James Redfield, Milan Kundera, Gibran Khalil Gibran, ... Objetos artísticos que eu lia com avidez, como, por exemplo, a leitura do romance “O Reverso da Medalha” de Sheldon, cujas quase 500 páginas eu devorei num período de 3 dias.

Intriga-me hoje perceber que essa menina leitora se desintegrava nas aulas de língua portuguesa nas escolas que estudou, porque

o espaço escolar lida mal com o texto literário. Ele tem sido usado na maioria das vezes para trabalhar os conteúdos das diversas disciplinas, esquecendo completamente a perspectiva da experiência estética da obra de arte e do que as palavras são capazes de fazer com o leitor. (LIMA; BESNOSIK, 2016, p. 275).

De fato, agora percebo que a escola tradicional onde estudei, com suas práticas de memorização de fórmulas e conteúdos, os seus extensos questionários que exigiam uma única resposta considerada correta e com suas práticas leitoras de textos literários fragmentados, as quais valorizavam o texto e a autoria e desprezavam, entretanto, a interação entre o leitor e a obra literária, por conseguinte as reflexões e os sentimentos que frutificavam do interior deste diálogo, além das preferências leitoras dos estudantes - tudo isto era incompatível com o meu universo constituído por meio de intercâmbios que se faziam entre o meu pensar, o meu sentir e a vida dos personagens que vivificavam as histórias que eu lia.

A bem da verdade, o tipo de leitura que eu costumava fazer não era valorizado pela escola. Parece que, como nos afirmam Lajolo e Zilberman (1996), livros como esses que fervilham a imaginação, aguçam a fantasia e transbordam a emoção vivem dentro da clandestinidade, porque não fazem parte do universo de autores canonizados. Em se tratando destes, só trago à lembrança, na época em que fui aluna do Ensino Médio (EM), antes 2º Grau – Curso Acadêmico - no Centro Integrado de Educação Assis Chateaubriand, o romance “Dom Casmurro” de Machado de Assis, leitura muito difícil para mim naquela época, a qual deixou, enfaticamente, um sentimento de incapacidade de entender aquela obra. As minhas vivências com o livro exemplificam as palavras de Lima e Besnosik (2016, p. 275), quando afirmam que a “[...] experiência com a palavra tem acontecido muito fora da escola, no contato com a família, com os amigos. Os jovens estão lendo não por influência da escola [...]”.

De tudo o que foi dito, alguns questionamentos emergem a partir das minhas memórias: por que ler “Dom Casmurro” no EM foi algo penoso para mim? Eu possuía os conhecimentos prévios necessários à leitura e compreensão da obra indicada? Quais os elementos subjacentes à falta de sentido atribuída por mim à leitura desta produção literária? A busca por respostas começa com Todorov (2009) ao relacionar o modo disciplinar e institucional de ensinar literatura ao desinteresse que o alunado apresenta durante o processo de aprendizagem deste saber. Desse modo, este autor propõe um ensino que busque o equilíbrio entre a abordagem formalista e estrutural e as relações possíveis de se fazer entre o texto literário com a realidade dos educandos e a vida contemporânea.

Ademais, ler nas minhas aulas de Português no 2º grau se resumia a estudar os poemas e trechos de romances constantes no livro didático “Língua, Literatura & Redação” de José de Nicola (ainda possuo este livro), bem como estudar os movimentos literários, aos quais pertenciam as obras apresentadas. Importante destacar que a orientação para o ensino da literatura nesse livro didático, estudado por mim em 1988, não difere muito dos livros atuais os quais utilizo em minhas aulas de literatura no EM (2º e 3º anos). Os livros de literatura, de um modo geral, trazem uma linha de raciocínio que deve ser seguida para a compreensão do movimento literário e das obras publicadas naquele período: o contexto histórico no qual está inserida a escola literária; os elementos que caracterizam as obras produzidas nesse tempo; a biografia dos autores canônicos e exercícios de interpretação das principais obras produzidas por eles, na maioria das vezes, apresentadas em fragmentos. Há que se considerar a existência daqueles livros didáticos que invertem a ordem dos termos, como por exemplo, iniciar o estudo da escola literária a partir da leitura de uma obra (ou trecho) e exercício interpretativo, para depois seguir os próximos passos do ritual.

As minhas lembranças trazem à tona também uma fase marcante de minha vida adolescente, que se manifesta através de minha imagem em frente a um grande espelho simulando um programa televisivo jornalístico. Naquele momento, eu era uma repórter anunciando fatos contados a partir de livros didáticos de Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa, Enciclopédias, ... Leitura e oralidade caminhavam juntas, enquanto eu, ao ficar horas e horas, lendo e transformando conteúdos escolares em fatos jornalísticos, criava, inconscientemente, estratégias pessoais que me constituíam leitora.

Em busca de concretizar o sonho de ser jornalista iniciei, em 1996, o curso de Licenciatura em Letras com Inglês na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), pois esta não ofertava o curso de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo. No entanto,

foi durante as aulas das disciplinas Psicologia da Educação I e II e Metodologia do Ensino da Língua Inglesa que, agora mulher, casada e mãe, encontrei-me no universo da docência, a princípio como Professora de Língua Inglesa, e depois migrei para a disciplina Língua Portuguesa, devido à minha paixão pelo texto literário.

Nos dias atuais, percebo a partir das falas de muitas pessoas com as quais convivo, que tenho talento nato para lecionar, porém o ignorava por influência de minha mãe, professora formada no antigo curso de Magistério. Ela não experimentou bons momentos na docência como professora primária, hoje Ensino Fundamental I, numa escola pública e noutra privada. Na verdade, tudo começou errado na carreira de minha mãe, porque se tornou professora por exigência dos pais, já que, segundo ela, naquele tempo era um orgulho para os pais ter filhas professoras e não havia outras opções na cidade onde vivia. O retrato da educação que resistiu ao tempo de vida de minha mãe (hoje com 67 anos) reflete uma realidade não muito diferente da que vivenciamos na atualidade: professores percebendo baixos salários, trabalho excessivo, classes multisseriadas, alunos indisciplinados e difícil acesso às escolas. Foi este o eco que escutei desde a minha infância até o dia em que decidi fazer o curso de Letras, mas ainda negando a minha aptidão. E nós encontramos a nossa vocação: eu, Professora de Língua Portuguesa, com um carinho especial pela Literatura; e minha mãe tornou-se cabeleireira.

1.2 O DEVER DE ENSINAR, O DIREITO DE APRENDER: MOTIVOS E MOTIVAÇÕES

A docência me possibilitou viver muitas experiências não ficcionais em contextos e com públicos diferenciados. Desse modo, vivenciei as dualidades ensino público e ensino privado; criança pobre e criança rica; alunos considerados não-leitores e alunos-leitores com perfis diferenciados; patrão e empregado; emprego na iniciativa privada e funcionalismo público. Convivi com estudantes dos vários níveis de aprendizagem, desde a alfabetização (hoje, 1º ano do Ensino Fundamental I) até o 3º ano do EM. Foi a partir dessas experiências duais que descobri o meu verdadeiro lugar na docência: o ensino público. Essa opção é, por um lado, devido à crença na possibilidade de um ensino público de qualidade; por outro, ao meu agradecimento à sociedade pelo arcabouço cultural e intelectual que acumulei, fruto das interações com os docentes, discentes e bens culturais disponíveis nas instituições públicas de Educação Básica e Superior onde estudei.

Viver o cotidiano de uma escola pública é visualizar atitudes de desconforto, escutar discursos inquietos acerca dos entraves apresentados pelos alunos no campo da leitura. Os relatos de vários educadores, das diversas áreas do conhecimento, como também a minha atuação como Professora de Língua Inglesa e Portuguesa em escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio, nas redes estadual e municipal de ensino, diagnosticam as dificuldades que os estudantes feirenses apresentam em relação à leitura e interpretação de, às vezes, enunciados simples. Esta realidade em nosso país é ratificada em fatos noticiados por diversos segmentos midiáticos, que denunciam o crescente número de não leitores e o baixo índice de leitura e rendimento escolar do povo brasileiro, a partir de pesquisas realizadas por diversos órgãos e de diagnósticos revelados por instrumentos de avaliações governamentais, os quais evidenciam os insucessos de nossos estudantes em atividades que requerem deles um nível de complexidade um pouco mais elevado, transcendendo a mera decodificação de signos linguísticos (BRASIL, 2016).

Como se observa, a preocupação com o nível de proficiência em leitura e escrita não é uma especificidade do século XXI. Sempre houve debates acerca da leitura e do papel da literatura no ensino, porém, foi ao longo dos anos 70 e 80, que estes se acirraram, no bojo das manifestações contra a ordem econômica e a política autoritária instalada no país (ZILBERMAN, 2008b). Essas discussões se estendem para a era contemporânea, apesar de a educação pública brasileira ter passado por diversas reformas que, conseqüentemente, transformaram as ações educacionais a partir de várias concepções pedagógicas (SAVIANI, 2007). Os velhos problemas, não obstante, só ganharam uma nova roupagem, uma vez que a escola não consegue desenvolver nos educandos o domínio da leitura e da escrita, como atestam os próprios instrumentos avaliativos institucionais.

De posse dessas constatações, um questionamento se apresenta a partir da realidade educacional onde atuo: por que os alunos do EM, ao chegar ao final de uma trajetória de formação escolar, ainda apresentam dificuldades em interpretar textos e contextos, articular ideias, produzir textos ou até mesmo entender enunciados simples? Mas, principalmente, por que não se sentem motivados a ler as leituras recomendadas pela escola? São 14 anos, no mínimo, o tempo destinado à permanência de um estudante na escola brasileira para adquirir uma formação basilar. No percurso desta etapa, a comunidade escolar percebe a ineficiência de um sistema de ensino, que parece ser “um engodo, fruto de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que avança em

sua direção” (BOURDIEU, 2004, p. 221), que embora assegure o acesso à educação básica¹, não garante o êxito na aprendizagem nas mais variadas disciplinas, nem desenvolve a competência leitora nas aulas de Língua Portuguesa.

Lembro-me de, há aproximadamente 7 anos, ter assumido as turmas de 1º do ano do EM para ensinar a matéria Língua Portuguesa na realidade educacional onde atuo hoje. Eram na época quatro aulas semanais, hoje são apenas três, e com essa carga horária deveria dar conta, dentre outras coisas que competem ao professor de língua vernácula, de ensinar os conteúdos de literatura, que conforme o plano de curso apresentado deveria seguir uma linha historiográfica dos movimentos literários relativos à aprendizagem dessa série: Trovadorismo, Humanismo, Classicismo, Barroco e Arcadismo.

De fato, a composição curricular na realidade da escola pública reserva um número ínfimo de aulas de Língua Portuguesa, nas quais se deve desenvolver as competências e habilidades relacionadas à leitura e interpretação de gêneros textuais literários e não literários, ao ensino contextualizado dos conhecimentos linguísticos, à produção textual, com ênfase no texto dissertativo-argumentativo, tendo em vista a aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e/ou nos vestibulares, como também, ao ensino da literatura. Este desconhece o lugar que ocupa na escola, oscilando entre a simples leitura no Ensino Fundamental e a historiografia literária no EM (COSSON, 2016). Neste nível de ensino, conforme constatou Viotto (2004, p. 75),

[...] a literatura passa a ser estudada com finalidades pré-delineadas [predelineadas], tornando-se sistemática e sistematizada. Essa fase de ensino possui em sua grade curricular, aulas destinadas ao ensino de língua, redação e literatura. O professor deve atender às três vertentes e dificilmente são promovidos, em sala de aula, momentos específicos para a leitura. Nos momentos destinados a essa modalidade o professor restringe sua aula ao ensino da periodização literária, das características e de fragmentos das obras, que já estão compartimentalizadas dentro de cada período. A grande justificativa para a prática constituída está no objetivo de o Ensino Médio desejar preparar o aluno para enfrentar o vestibular.

Ao seguir a proposta metodológica dos livros didáticos, na maioria das vezes único instrumento de ensino-aprendizagem que a escola pública possui, percebi, através das falas dos alunos das turmas de 1º ano do EM, que aquela opção didática não fazia sentido para eles. Durante muito tempo, estas insistentes perguntas permearam as minhas aulas de literatura: para que preciso saber quantas sílabas possui um verso de um poema e classificá-los de acordo com

¹O Censo realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstra que 97% das crianças entre 7 a 14 anos de idade estão na escola.

esse número de sílabas? Para que aprender o esquema de rimas de um poema? Como vou entender um poema que foi escrito há séculos atrás, já que não sei o significado dessas palavras? Por que e como saber o que o poeta queria dizer, quando produziu esse poema? Por que não estudar textos mais atuais? Elas me impulsionaram a buscar compreender aquele processo de ensino engessado, sem significado para os educandos, como também a fazer novos investimentos pedagógicos no sentido de reverter o que estava posto como verdade para o ensino desse saber.

Nesse movimento de redescoberta de formas significativas de ensinar e aprender a literatura, ancoradas nos pensamentos de alguns teóricos que fundamentam este labor, vivenciei experiências na realidade escolar onde leciono, cujos resultados são animadores na medida em que os questionamentos antes levantados pelos discentes são substituídos por outros, que criticam o sistema de ensino dessa área do saber e o não acesso à arte literária: por que temos que ler o autor X e não o autor Y? Por que temos que produzir esse gênero textual em vez desse outro tipo? Por que a escola não fornece os livros para nós lermos? Por que nós não temos acesso à biblioteca para tomarmos livros emprestados? Por que as outras disciplinas não participam do projeto de leitura? Estes novos porquês demonstram um aluno mais implicado com o seu processo de aprendizagem da leitura de textos literários.

Nessas condições, aventurei-me por caminhos desafiadores em busca de garantir aos estudantes o direito à literatura, o que deu sentido a minha própria existência de ser professora desta área do conhecimento. Em consonância com os pensamentos de Cândido (2011), esta pesquisa científica reconhece que a literatura é um direito indispensável à sobrevivência humana ao lado de outros como moradia, alimentação, vestuário, saúde, lazer etc., porque humaniza, instrui, desmascara as iniquidades sociais e a restrição ou negação dos direitos humanos, constituindo-se como expressão de luta pela garantia destes. Considera ainda que essa forma de saber dá a oportunidade aos aprendizes de manifestarem seus sentimentos, emoções e visões acerca do mundo que os rodeia, além de seu caráter instrutivo, uma vez que transmite uma espécie de conhecimento, que gera aprendizagem.

Com essa visão, implementei, há quatro anos, um projeto pedagógico de caráter transdisciplinar e pluridisciplinar, denominado Jornada Literária², que visa incentivar os alunos do EM a lerem os clássicos da literatura de forma prazerosa e, ao mesmo tempo, reflexiva,

²Vale creditar à Professora Cleide Avelina Santos a elaboração inicial deste projeto, o qual foi assumido por mim no ano 2012, quando foi ressignificado e atualizado, tendo em vista os estudos de alguns autores aqui mencionados.

crítica e relacional, a fim de tornar o ensino desse saber significativo, distanciando-se de enfadonhas exposições históricas e analíticas e percorrendo os caminhos que aproximam as disciplinas escolares, uma vez que a tarefa de ensinar a ler e a escrever é responsabilidade da escola e de todas as disciplinas do currículo escolar.

Visto sob o âmbito denotativo, o prazer está associado a sensações agradáveis, a satisfação de desejos e necessidades e a diversão. Todavia, em se tratando do prazer de ler não se pode alcançá-lo plenamente apenas por esse ângulo. Dito de outra forma, experimentar o prazer de ler envolve o pensar e o sentir; implica a satisfação de vontades, o despertar dos sentimentos, mas também o encontro com o conhecer. Este, num diálogo com aquele que toca o coração e (re)mexe emoções, alarga-se e se enriquece a partir do acervo cultural e das experiências de vida de cada leitor, possibilitando-lhe descobrir e desbravar “mares nunca de antes navegados” (CAMÕES, [s.d.]), dando-lhe a condição de compreender o invólucro social e tomar decisões, para interferir nele e recriá-lo. Isto posto, “descobrir o serviço que a leitura presta, a capacidade que ela tem de fortalecer a cidadania, é um começo.” (YUNES, 1995, p. 187), porque, como nos alerta Barthes (1973a), uma nação que não incentiva o hábito da leitura, não fortalece a participação social para a organização política da sociedade, abalando, desse modo, as bases que sustentam a democracia de um país.

Um adendo a essa discussão, Barthes (1973a) adverte para o caráter de imprevisibilidade, ambiguidade e incerteza do prazer do texto, pois ele se dá de forma diferenciada a depender de cada leitor e da forma como cada leitura é realizada. Esta ação é diversa e plural, está sujeita ao modo de apreciação e a forma de concentração dos leitores, tendo em vista

o ritmo da leitura (ora mais rápido, ora mais lento; mais regular ou mais instável), seu movimento (ora mais linear, ora mais tortuoso, saltitante ou até mesmo reiterável), envolvendo ainda também diversas formas e graus de atenção leitora (desde a completa distração até uma atenção exacerbada ao não dito) (BARTHES, 1973a, p. 115).

Sem demarcar fronteiras precisas, Barthes (1973b) diferencia dois tipos de texto: o texto de prazer e o texto de fruição. Entende-se pelo primeiro como aquele que não desequilibra o leitor, deixando-o permanecer num estado de confortabilidade, pois se harmoniza à cultura. Noutro caso, este autor coloca o leitor numa situação de crise, porque desconforta, estremece, põe em dúvida valores, ideias, preferências e opiniões, contrariando, desse modo, a cultura. Aquele leitor “que mantém no seu campo os dois textos e na sua mão as rédeas do prazer e da fruição, pois participa ao mesmo tempo e contraditoriamente do profundo hedonismo de

qualquer cultura [...] e da destruição dessa cultura [...]” (BARTHES, 1973b, p. 49) é considerado pelo teórico como um sujeito anacrônico.

É pertinente trazer à baila que a acomodação ou a subversão diante do prazer/fruir do texto não se dá de forma automatizada, além de que o autor de textos de prazer não pode assegurá-lo ao leitor na oportunidade da leitura (BARTHES, 1973b; YUNES, 1995). O prazer e a fruição do texto não são inerentes aos seres humanos, não estão prontos e acabados; necessitam, pois, de ser ensinados, aprendidos, construídos e sentidos num movimento vital constante. Para tanto, o trabalho escolar tem uma participação fundamental, o que o impõe a premência de rever as suas práticas leitoras relacionadas, como aduz Yunes (1995), ao desprazer porque estão voltadas para estudar, pesquisar, redigir, ser aprovado no vestibular ou no concurso, passar nas provas ou adquirir certificado, distanciando-se, cada vez mais, da “afirmação de uma consciência crítica que possa articular situações, opiniões, fatos, que nos dará a condição de intervir, optar, decidir sobre o universo que nos toca.” (YUNES, 1995, p. 187).

Na esteira desses pensamentos, a proposta pedagógica supradita é um caminho para democratizar o acesso e difundir a literatura de todas as modalidades para todos os povos de todas as classes sociais, pois a igualdade de acesso à leitura literária eliminará a dicotomia leitura para o povo (a canção popular, o folclore, o provérbio, o cordel, etc.) leitura para as elites (Machado de Assis, Mario de Andrade, Fernando Pessoa, etc.) e, por conseguinte, estimula o hábito de ler por prazer e desenvolve a aprendizagem. Sem negar a relevância de ambas as modalidades literárias para o processo de inclusão e aprendizagem, defender o acesso, unicamente, à literatura de massa às maiorias, é nada menos uma atitude discriminatória e reforça a estratificação social (CÂNDIDO, 2011).

Por outra direção, aceitei mais um desafio: dessa vez, foi fazer ciência no EM pelo Programa Ciência na Escola (PCE)³. Realizo, então, uma pesquisa científica com estudantes do 2º ano do EM, intitulada “Poetas Românticos: Vozes Veladas e Marginais”, a qual revelou a existência de autores com produção poética considerada significativa e de valor estético e

³Trata-se de uma ação da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, por meio do Instituto Anísio Teixeira, que promove a educação científica para professores e alunos da educação básica da rede estadual de ensino. Com vistas ao aprimoramento da prática docente, incentiva os professores a orientar os seus alunos na elaboração de projetos de investigação científica. Consequentemente, os estudantes desenvolvem o pensamento crítico e criativo, bem como a autonomia para aprender sempre, a fim de questionar e transformar a realidade que o cerca. Nas palavras de Filho (2015, p. 5), é “um novo padrão didático, baseado nos pressupostos da organização coletiva dos conteúdos, na interligação de saberes e na imersão nos aspectos do cotidiano com vista ao entendimento da realidade e de seus elos com o senso de pertencimento, com os cuidados ambientais e com as aplicações práticas na compreensão de fatos e fenômenos, da natureza e da sociedade”.

literário, que foram excluídos dos livros didáticos de Língua Portuguesa desse nível de ensino. Este empenho aproximou mais os educandos do universo literário, já que propunha a descoberta, em vez da reprodução e memorização de verdades incontestáveis, além da identificação dos estudantes-pesquisadores com as histórias de vida dos autores investigados, por se apresentarem em situações de discriminação racial, desigualdade social, posição política e ideológica contrária à lógica existente e luta pela igualdade de direitos entre os gêneros (CUNHA; OLIVEIRA; VITORIA, 2015)⁴.

1.3 OS ENTRELACES DA PESQUISA CIENTÍFICA NO CAMPO DE ENSINO DA LITERATURA: TECENDO FIO A FIO

Para além das minhas reminiscências e conjecturas didático-pedagógicas, é possível constatar por meio de pesquisas bibliográficas do tipo “Estado da Arte” que há um crescente interesse em relação às pesquisas sobre leitura tanto no âmbito escolar quanto externo a ele, além da existência de outras áreas do conhecimento empenhadas no estudo deste campo. Essa volumosa produção acadêmica se deu de forma desigual, já que está mais concentrada na região Sudeste. Em se tratando das práticas de leitura, especificamente, inúmeras pesquisas se delineiam de forma variada, seja por meio dos caminhos metodológicos, do ambiente e instrumentos de pesquisa, dos níveis de escolaridade, do referencial teórico e da escolha dos sujeitos pesquisados (FERREIRA, 2004; CAPATTO, 2005; PENIDO, 2010; SILVA, 2017).

No que concerne ao referencial teórico-metodológico, somente a partir dos anos 2000, segundo Capatto (2005), a proporção de pesquisas a respeito da formação do leitor e da Estética da Recepção tem se ampliado, no entanto, este autor, em sua dissertação de mestrado desenvolvida na Universidade Estadual Paulista (UNESP) do tipo “Estado da Arte”, identificou lacunas nas pesquisas produzidas entre os anos 1980 a 2003. Ele nos diz que os estudos científicos, nesta vertente, estão focalizados principalmente no Ensino Fundamental I e II e, apesar de citar a Estética da Recepção como referencial teórico-metodológico, as teses e premissas das teorias de Jauss e Iser não foram utilizadas para a análise da questão da formação de leitores. Além de que, as pesquisas não mostraram com clareza a diferenciação entre as categorias recepção e efeito, prejudicando assim a interpretação dos dados.

⁴Alunos do 2º Ano, Turma E, ano 2015, do Colégio Estadual Ernesto Carneiro Ribeiro, autores do Relatório de Pesquisa produzido para a V Feira de Ciências e Matemática da Bahia, orientado pela autora desta investigação.

Algumas destas brechas foram constatadas em dez trabalhos⁵ direcionados à investigação da formação do leitor, ancorados na metodologia recepcional, os quais foram encontrados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Para se chegar a este resultado foram utilizados os seguintes descritores: Círculo de leitura, Estética da recepção, Práticas de leitura no Ensino Médio. Os resultados desta busca mostraram que a maioria destas pesquisas está direcionada ao Ensino Fundamental I e II, às práticas de leitura com estudantes da escola pública e ao uso de instrumentos e referencial teórico diferenciados. Todavia, destes destaco um por ter se aproximado desta proposta científica nos quesitos referencial teórico-metodológico fundamentado nos conceitos da Estética da Recepção, abordagem qualitativa, observação participante em oficinas de leitura, entretanto algumas vicissitudes foram identificadas.

A dissertação de Zucki (2015) intitulada “Letramento Literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental”, defendida em 06 de agosto de 2015 na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), diferente do que já foi dito, preocupou-se em traçar o perfil de estudantes leitores de uma turma de 5º ano, como também em observar as práticas de leitura de literatura infantil realizadas por professores de Língua Portuguesa em uma Escola Municipal do Paraná, onde a autora trabalha. A partir do diagnóstico obtido, elaborou e aplicou um projeto de intervenção pedagógica denominado “Oficinas de Leitura para os anos iniciais – práticas comparatistas”. Eis aí o ponto mais distinto deste trabalho em comparação ao que esta pesquisa está empreendendo: as oficinas de literatura infantil foram realizadas com sequências didáticas respaldadas, predominantemente, nas noções de intertextualidade e da literatura comparativa de Fillola. Coube à Estética da Recepção de Jauss apenas a percepção dos resultados das oficinas, no que concerne aos aspectos diacrônico e sincrônico da significação das obras e o horizonte de expectativa dos sujeitos da pesquisa.

⁵Os dez trabalhos localizados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES em agosto de 2017 foram: 1. Primeiras leituras com primeiras histórias: a participação do leitor na construção de sentidos do texto literário de Barbara Mourao Aranha (2014); 2. Letramento literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental de Renata Zucki (2015); 3. Da inércia à sedução: lendo os contemporâneos de Dercila Cavassola (2009); 4. A recepção da leitura literária: uma experiência com livros da coleção literatura em minha casa de Rute Pereira Alves de Araújo (2007); 5. Modos de ler: teoria e pedagogia da leitura de Marcia Lisboa Costa de Oliveira (2002); 6. Uma aplicação do método recepcional para o incentivo à leitura em nível fundamental utilizando os textos de Luís Fernando Veríssimo de Meirielli dos Santos Ricardo Escobar (2005); 7. O diálogo literário-texto e leitor na estética da recepção de Antonio Paulo Batista Graça (1989); 8. Recepção literária: a interação entre o texto literário e o leitor de Valdir Guilherme Alves Ribeiro (2012); 9. A leitura do texto literário no 2º grau: a conquista do prazer estético de Maria Inês Batista Campos (1996); 10. Entre versos e rimas de Ilda Quaglia (2000).

Além desta, a dissertação de Adriana Santana da Cruz (2017) intitulada “A escola e a formação de leitores: um olhar na perspectiva da Estética da Recepção”, defendida nesta instituição de ensino superior, que discute a relação escola e formação leitora, aproxima-se desta investigação científica no que concerne ao enfoque na leitura do texto literário, bem como, ao referencial teórico-metodológico, a Estética da Recepção, utilizado pela pesquisadora para compreender, a partir das histórias de vida trazidas por alunas do 2º ano do EM de um colégio estadual de Ipiranga, como seu deu a formação do perfil leitor em relação à escola. Em contrapartida, diferencia-se desta pesquisa, uma vez que ela busca apreender os modos de recepção do texto literário, fundamentada nos pressupostos teóricos de Jauss (1979a, 1979b, 1994), de alunos integrantes de uma turma de 3º do EM num colégio situado em Feira de Santana, a partir da aplicação de oficinas de leitura do texto literário, utilizando a metodologia de Círculos de Leitura, defendida por Cosson (2016, 2017) e Yunes (1999). Além disto, para compreender a formação leitora de estudantes da turma pesquisada, elaboram-se narrativas de leitura. Em adição, faz-se também observações das preferências leitoras dos estudantes da instituição de ensino pesquisada nos horários que escapam a rotina escolar.

Considerando o foco deste trabalho científico, artigos publicados na Revista Linha Mestra, oriundos de trabalhos apresentados no 20º Congresso de Leitura do Brasil (COLE), cujo tema foi “Nas dobras do (im)possível”, foram consultados. Eles (COLE, 2016) e as demais pesquisas citadas antes demonstram, por um ângulo, que grande parte dos resultados da pesquisa acadêmica no campo das práticas de leitura aponta para o redimensionamento das práticas e estratégias de ensino da leitura; por outro, atesta a necessidade de ampliação do debate científico nesta perspectiva.

Santos e Besnosik (2013) reiteram essa ideia, quando diagnosticaram em duas escolas públicas de Feira de Santana um trabalho docente de literatura, que limitava as experiências literárias dos educandos à periodização, historiografia e análise literárias, em detrimento da vivência e recepção do leitor para com o texto. Como afirmam as autoras, o resultado da investigação apontou para “um entendimento do ensino de literatura calcado no ‘estudo da disciplina’ e não na leitura das obras e na experiência estética.” (SANTOS; BESNOSIK, 2013, p. 30-31).

Na tentativa de conhecer os contornos das pesquisas científicas realizadas no campo das práticas de leitura do texto literário, as pesquisas do tipo “Estado da Arte”, o estudo de Santos e Besnosik (2013), as produções acadêmicas consultadas no banco da Capes e os trabalhos apresentados no 20º COLE (2016) atestam que há uma produção volumosa nesta área

do saber, porém apresenta lacunas a serem preenchidas, já que a maior parte das investigações científicas estão voltadas para o Ensino Fundamental I e II, as teses da Estética da Recepção propostas por Hans Robert Jauss são pouco utilizadas para análise dos dados empíricos, como também elas apontam para a necessidade de investigação das práticas e estratégias de ensino da leitura.

Por tudo isto, esta investigação científica possui um caráter suplementar por dois motivos. Primeiro, ela se soma às escassas investigações científicas desta área do conhecimento efetuadas na região Nordeste, já que as pesquisas voltadas para o “Estado da Arte” demonstraram que há uma concentração maior destes trabalhos na região Sudeste. Vale ressaltar que, apesar do aumento no campo da pesquisa em educação na região Nordeste, ainda convivemos com uma desigualdade regional na produção acadêmica em educação (SILVA, 2016). Segundo, este estudo se dedica à análise dos modos de recepção do texto literário (em forma de prosa e poesia) por parte de estudantes do 3º ano do EM do CEECR situado neste município, fundamentando-se no referencial teórico-metodológico da Estética da Recepção, a partir da realização de Círculos de Leitura efetuados pela autora deste trabalho no cotidiano da educação formal.

Não é demais esclarecer que as oficinas são estruturadas em sequências didáticas, cujas atividades são elaboradas a partir da perspectiva teórico-metodológica de Yunes (1995, 1999, 2014) e Cosson (2016, 2017) num processo dialógico com outros autores, que refletem acerca do objeto de estudo da pesquisa. As oficinas são aplicadas com base na metodologia que norteia a leitura do texto literário em Círculos de Leitura. De posse dos resultados, o olhar analítico se empenha, pois, por apreendê-los à luz da Estética da Recepção. É, por essa direção, que acreditamos estar centrado o problema desta investigação científica.

Pelos motivos pessoais e profissionais antes explicitados, este alvitre se mostra relevante e necessário também por trazer contribuições no plano pedagógico e social. Em tempos de demanda por leitores proficientes, paradoxalmente às realidades diagnosticadas, quiçá este empenho desperte nos profissionais da educação o desejo de, juntos, executarem tarefas pedagógicas, que visem desenvolver a competência leitora dos estudantes e estimular o hábito de ler, possibilitando-lhes a inclusão no mundo acadêmico, no mercado de trabalho ou em outros espaços de aprendizagem, além da formação do pensamento crítico, com vistas a questionar e transformar a realidade que os cerca. Aprender junto e compartilhar experiências para a resolução colaborativa e cooperativa dos problemas educacionais é uma necessidade

premente nos tempos atuais, devido à forma complexa que estes se apresentam (FREIRE, 1996; GADOTTI, 2003).

Esta proposta de investigação, assim sendo, pretende responder à seguinte questão de pesquisa: como os estudantes do Ensino Médio do CEECR, leitores com diferentes perfis, recebem o texto literário nos Círculos de Leitura? Para respondê-la, delinea-se como objetivo geral: compreender os modos de recepção do texto literário dos estudantes partícipes das oficinas de leitura, para a formação do leitor de literatura. E como objetivos específicos: analisar as formas de recepção dos textos literários nas oficinas de leitura; investigar se essas vivências literárias no processo da educação formal contribuem para a formação do estudante leitor; e, conhecer as histórias de leitura de alunos integrantes das oficinas, para entender como eles se formaram leitores.

Os fios condutores para alcançar estes fitos são a qualidade da mediação docente e uma metodologia capaz de despertar os aprendizes para o gosto pela leitura e construção dos sentidos do texto literário. De fato, a maneira como se medeia a leitura literária na escola é fundamental neste processo, por isso a importância de perceber os modos de recepção dos estudantes a partir de oficinas orientadas pela perspectiva teórica e metodológica de Yunes (1995, 1999, 2002, 2014) e Cosson (2016, 2017), interagindo com os outros autores que fundamentam este trabalho. Este alcance poderá contribuir para reduzir o fosso entre crianças e jovens das periferias e aqueles abastados, pois a competência leitora é o cerne de todo o processo de construção do saber, possibilitando, assim, às classes submissas o entendimento da realidade e a interferência nela para a sua emancipação e transformação social. É pertinente lembrar com base no entendimento de Yunes (2014, p. 134) que um leitor competente é aquele que

[...] pode ler e associar sua leitura a de outros textos, tirar algumas inferências. Este é o passo anterior a tornar-se um leitor crítico no sentido mais amplo que podemos dar ao termo, para quem tem ideias a comentar e a replicar sobre o que lê, com juízo e tomada de posição.

Evidentemente, história de vida pessoal, experiência docente e os debates acerca do ensino da literatura na educação formal se caldeiam para dar forma a esta pesquisa científica, que está situado no campo das práticas de leitura, cuja temática gira em torno do trabalho docente com os textos literários, a ser realizado em Círculos de Leitura, bem como, das respostas dadas pelos educandos a partir das vivências literárias nas oficinas. Melhor formulando, este anseio se relaciona aos modos de ler do alunado, reconhecido com sua

subjetividade como sujeitos ativos desse processo e não meros objetos, que agem e se expressam sobre as coisas do mundo a partir de seus horizontes sociais.

É centrado nas preocupações até aqui explicitadas, que este trabalho tenciona se impregnar dos pressupostos teóricos de Barthes (1973a, 1973b), Cândido (2011), Chartier (1996, 1998, 1999), Eco (1979, 1994), Jauss (1979a, 1979b, 1994), Kleiman (2004), Todorov (2009) e Zilberman (1989, 2008a, 2008b), somando-se às contribuições dos estudiosos Besnosik (2002, 2016), Calvino (1993), Cosson (2016, 2017) e Yunes (1995, 1999, 2002, 2014) dentre outros, cujos pensamentos e reflexões se amalgamam a outros provenientes da realidade escolar para compor esta tessitura científica. Os pressupostos teórico-metodológicos desses pensadores convergem e se complementam, direcionando o olhar da pesquisadora deste empenho para, em primeira mão, questionar o modo como se dá o ensino da literatura no espaço escolar, observando que este através de suas práticas, em algumas situações, contribui para o distanciamento entre obra literária e leitor, impossibilitando-lhe de ampliar o conhecimento acerca do mundo, compreender o seu entorno e interferir nele para o bem da coletividade, além de excluí-lo, conseqüentemente, das oportunidades de inclusão social postas na sociedade.

Na contramão, a escola sendo o *locus*, às vezes único, de motivação e aprimoramento do hábito de ler, deve dar os primeiros passos no sentido de favorecer o encontro do estudante-leitor com o texto literário, possibilitando-lhe experiências de construção de sentido, de fazer fervilhar as emoções e de vislumbrar a perspectiva de uma realidade melhor. Nesse sentido, os autores supracitados encorajam e auxiliam para a composição deste labor, ao demarcarem pontos fundamentais na linha traçada para a conquista do prazer de ler, por intermédio dos exercícios de leitura tecidos e aplicados nos encontros diários entre professor e aluno nas aulas de literatura.

Este caleidoscópio de perspectivas terá seus pensamentos e reflexões esboçados nas secções ulteriores, delineados conforme apresento a seguir. O primeiro capítulo, intitulado **Minhas memórias: da ficção à realidade**, subdividido em três subsecções, rememora a minha história de leitura, as relações que ela estabelece com a minha prática docente e com o desejo de realizar este estudo, como também demonstra o planejamento da pesquisa. O segundo capítulo, **Vereda Metodológica: o escopo da pesquisa**, esboça os caminhos metodológicos percorridos para a realização desta investigação, além de apresentar as concepções, conceitos e estratégias de leitura que corporificam os Círculos de Leitura. Em seguida, o terceiro capítulo designado **Encontros de leitura: outro jeito de ler o texto literário**, no decorrer de suas divisões, discute as concepções de ensino e função da literatura, de leitor e de leitura que

sustentam este labor, além de apresentar a organização dos Círculos de Leitura em sequências didáticas.

Na sequência, o quarto capítulo designado de **O lugar do leitor e da leitura através da história: memórias de leitores com perfis diferenciados**, com quatro subseções, faz-se uma retrospectiva histórica para compreender como o nosso país lidou com as práticas de leitura ao longo do tempo, num diálogo com as histórias de leitura dos participantes da pesquisa, com vistas a compreender como eles se formaram leitores. No quinto e último capítulo, **A recepção dos textos literários nos Círculos de Leitura: um processo de formação do leitor**, descrevemos o encontro do leitor com o texto literário a partir das sequências didáticas Mala de Leitura e Menu de Poesias, analisando-o à luz da Estética da Recepção, isto é, os modos como os leitores em formação recebem o texto literário. Por fim, entrelaça-se o todo desta pesquisa nas considerações finais, parte designada de **Para se chegar ao fim, é preciso continuar...**

2 VEREDA METODOLÓGICA: O ESCOPO DA PESQUISA

Um certo dia, sai em busca de fortuna um cavalo marinho. Pelo caminho encontra dois supostos amigos que lhe oferecem, em troca do dinheiro que possuía, dois dispositivos que o faz chegar mais rápido ao destino. A infelicidade deste personagem, contudo, foi ter aceitado encurtar o percurso, tomando como atalho a boca de um tubarão. Porém, qual era o destino do cavalo marinho? Ninguém sabe, nem ele mesmo, porque saiu sem rumo (MAGER, 2014).⁶

Em oposição ao enredo desta narrativa, para responder à questão desta pesquisa e alcançar os objetivos propostos, este estudo científico delimitou sendas precisas, sem perder o caráter de flexibilidade que toda pesquisa qualitativa requer. Desse modo, os traços seguintes apresentam a moldura metodológica que corporificou os resultados obtidos.

2.1 OS FIOS CONDUTORES DA INVESTIGAÇÃO

Este labor científico, com vistas a entender como os atores sociais da pesquisa se apropriam do texto literário em Círculos de Leitura e como eles se formaram leitores a partir da reconstituição de suas histórias de leitura, não se emoldura numa perspectiva positivista de fazer ciência, já que, por este ângulo, a vida e os saberes dos colaboradores da pesquisa, bem como, o dinamismo e a complexidade peculiares aos fenômenos educacionais, inseridos em um contexto social e histórico, são negligenciados. Em contraposição, é impreterível considerar que, como versejou Freire (2009, [s.p.]), o ambiente escolar

[...] não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente,
gente que trabalha, que estuda,
que se alegra, se conhece, se estima. [...]

Por isso, esta investigação se identifica com a abordagem qualitativa por diversos motivos: primeiro porque ela possibilita o contato direto do pesquisador com o ambiente de pesquisa, onde os problemas surgem naturalmente; em segundo lugar, ela permite o uso de

⁶Reconto de uma fábula intitulada “O cavalo marinho” disponível em vários blogs na internet. Ora ela se mostra como produção de autor desconhecido, ora aparece como produção de Robert F. Mager. Segundo alguns sites e blogs, esta fábula está no livro A formulação de objetivos de ensino, publicado pela Editora Globo em 1976. Porém, eu não tive acesso ao livro.

fontes diversificadas de informações, de modo a aproximar o pesquisador da veracidade dos dados coletados; além disso, o interesse da pesquisa está voltado para o modo como o problema se manifesta nas atividades, procedimentos e interações cotidianas; e, por fim, admiti que as conjecturas inferidas pelo pesquisador, bem como, seus posicionamentos políticos e ideológicos influenciem na produção científica. “Nada de ser como o tijolo que forma a parede, / indiferente, frio, só.” (FREIRE, 2009, [s.p.]), porque o pesquisador necessita estar implicado com a vida escolar, com a sua própria vida e incorporado no movimento dinâmico e intrínseco da ambiência educacional, para interagir e compreender as ações dos sujeitos pesquisados. É claro que, como nos alerta Lüdke e André (1986, p. 27), alguns cuidados devem ser tomados para se evitar que “[...] o grande envolvimento do pesquisador leve a uma visão distorcida do fenômeno ou a uma representação parcial da realidade. [...] e tendenciosa do fenômeno.”

Por essas trilhas, esta pesquisa elegeu, preliminarmente, a observação participante como elemento norteador dos passos subsequentes. Neste caso, participar é entendido aqui como uma maneira de intervir no campo de observação, interagindo com a população pesquisada, por meio dos dispositivos de coleta de dados, e estabelecendo uma relação dialógica com a realidade concreta, o que favorece reduzir a distância entre o objeto de estudo e os sujeitos, partícipes da pesquisa, uma vez que estes não são vistos como meros objetos de estudo, mas como pessoas que têm saberes provenientes da experiência, que devem ser respeitados e vistos como valorosos para o entendimento dos modos de recepção do texto literário no espaço escolar (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; PESCE; ABREU, 2013).

O primeiro passo dado foi a realização de Círculos de Leitura. Estes, no processo da educação formal, nas perspectivas de Cosson (2016, 2017) e Yunes (1999), propõem o ensino sistematizado da leitura dos diversos gêneros textuais literários (contos, crônicas, poemas, romances, fábulas, etc.) canônicos ou contemporâneos, com o apoio de outros gêneros (anúncios publicitários, charges, tirinhas, cartazes, cordel, letras de música, filmes, etc.) oriundos de suportes diversificados, que contemplem a diversidade cultural e os valores dos estudantes. As práticas de leitura devem favorecer a experiência leitora, num processo de interação entre texto e leitor, para que este possa construir sentidos sobre si mesmo e sobre o mundo circundante. Nos encontros de leitura estão engendradas ações de ler que visam

[...] provocar neles [os alunos] o gosto, a vontade de ouvir, de manusear, de continuar a leitura para além do espaço da sala de aula, pois não será pelo imperativo - Leia!!!, que conseguiremos formar leitores. Precisaremos de outros modos, jeitos e diversas práticas culturais de leitura para enfrentar o desafio dessa tarefa (LIMA; BESNOSIK, 2016, p. 274).

Esta tarefa, portanto, consiste em reuniões constantes entre pessoas mediadas “[...] por um leitor-guia, figura que mobiliza, provoca, costura as demais falas, sem fazer prevalecer a sua própria” (YUNES, 1999, p. 19), neste caso o professor. Os participantes dos círculos necessitam estar dispostos a compartilhar ideias, sentimentos e reflexões acerca da leitura de um determinado livro/texto, a partir do qual pode-se aprofundar os temas discutidos à luz das contribuições de todos os membros do grupo. Vale ressaltar que, nesta oportunidade, não é importante hierarquizar interpretações, nem mesmo encontrar uma compreensão autorizada, muito menos chegar a consensos, mas deixar vir à tona as diversas leituras ou os vários modos de ler um determinado texto, porém sem perder de vista o contexto.

Por esse tracejo, formamos no lugar da pesquisa, como sugere Chartier (1996, 1998), uma *Comunidade de Leitores* (ou comunidade interpretativa), que se debruçou na leitura de textos literários durante o ano letivo 2018 nas aulas de Língua Portuguesa, para construir sentidos, compartilhar tradições culturais e percepções de mundo, interpretando o presente, a vida, guiados pelas experiências do passado, é claro que “[...] sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige.” (COSSON, 2016, p. 23). É este movimento incessante de leitura, que possibilita a ampliação e a consolidação do repertório cultural dos integrantes do círculo, como assim nos diz Cosson (2016).

Nessa perspectiva, foram realizados quatro Círculos de Leitura no curso do ano letivo 2018 em uma turma do 3º ano do EM, nas aulas de Língua Portuguesa da pesquisadora deste labor, no CEECR, pois se trata de um esforço no sentido de investigar o próprio fazer docente, escutando as vozes dos alunos e observando as suas ações, a partir das quais pode-se vislumbrar outro modo de apreender e ressignificar o ensino de literatura. É relevante informar que as interações, fruto da aplicação das oficinas, foram gravadas com autorização por escrito dos sujeitos da pesquisa e de seus responsáveis, quando esses são menores, por meio de Termo de Assentimento (TALE) (Cf. APÊNDICE A) e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Cf. APÊNDICE B). A gravação se constitui um recurso qualitativo na pesquisa, pois impede que o pesquisador reescreva os pontos de vista dos atores sociais a partir dos significados que este atribui ao problema investigado, além de deixá-lo mais atento a tudo aquilo que é dito nos círculos, para fazer as intervenções apropriadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O lugar da pesquisa, o CEECR, localizado no Conjunto Feira IV, nesta cidade, foi fundado em 1981 e recebeu este nome em homenagem a Ernesto Carneiro Ribeiro (1839-1920), médico que se dedicou ao magistério, à ampliação dos estudos linguísticos e à fundação de várias escolas. Hoje possui um corpo administrativo composto por diretora-geral, duas vice-

diretoras e uma coordenadora, todas formadas em instituição de nível superior, além de funcionários de apoio e da secretaria, alguns terceirizados. Já o corpo docente é constituído por 58 professores (as) graduados (as), especialistas e mestres que atuam nos três turnos. Neste ano, a escola conta com um corpo discente de aproximadamente 1300 alunos (as), na faixa etária entre 11 a 21 anos, que cursam o Ensino Fundamental II e Médio, como também a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Esta instituição de ensino tem um Projeto Político Pedagógico (PPP) comprometido com a qualidade do ensino-aprendizagem dos educandos, o qual prioriza a formação de cidadãos autônomos, conscientes de seus direitos e deveres e capazes de intervir na realidade social. Ela também se caracteriza por acolher vários projetos pedagógicos como: Olimpíada Esportiva, Feira de Ciências, Ubuntu: África e Jornada Literária⁷. Em adição, acolhe os projetos estruturantes promovidos pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), denominados de Festival Anual da Canção Estudantil (FACE), Tempos de Arte Literária (TAL), Artes Visuais Estudantis (AVE), além do Programa Ciência na Escola (PCE) e o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID).

O acesso ao ambiente da pesquisa foi demasiado tranquilo, haja vista a pesquisadora já fazer parte do quadro docente há quase 20 anos e demonstrar interesse em compreender os entraves que impedem o aperfeiçoamento das habilidades leitoras dos estudantes. No entanto, para atender aos pré-requisitos éticos que uma investigação científica requer, solicitou-se formalmente à direção da escola a permissão para adentrar o espaço escolar não apenas como professora de Língua Portuguesa, mas, sobretudo, como pesquisadora preocupada em apreender os modos de recepção do texto literário pelos estudantes leitores do 3º ano do EM (Cf. APÊNDICE C).

Dentre as turmas de 3º ano do EM existentes na escola pesquisada, no turno vespertino, denominadas A, B e C, nas quais era professora de Língua Portuguesa em 2018 e, portanto, deparava-me cotidianamente com a dificuldade de ensinar literatura, além de conviver com a rejeição dos alunos à leitura do cânone literário, a turma B foi escolhida para participar da pesquisa, porque, por um lado, o índice de evasão é insignificante, já que uma turma com um perfil oposto a este prejudicaria o andamento da investigação dentro do prazo estabelecido; e, por outro, foi unânime o desejo dos alunos em participar deste trabalho.

⁷Estes são projetos elaborados e aplicados por professores que trabalham na instituição de ensino, ambiente da pesquisa, no decorrer do ano letivo, inclusive a Jornada Literária, projeto aplicado por mim durante quatro anos (2013-2016), o qual menciono no capítulo anterior.

Vale mencionar que as turmas A e C, quando convidadas a participar deste estudo científico, nem todos os educandos se colocaram receptíveis à proposta, talvez porque a grande maioria deles ainda não conhecia o trabalho de literatura desenvolvido por mim. Vale destacar que a turma A possuía alunos cuja frequência às aulas era irregular, um problema que inviabilizaria a realização da pesquisa científica dentro do período de tempo agendado. Em contrapartida, a turma B possuía um grupo de estudantes, que foram meus alunos no ano letivo 2017, quando eu já experimentava a metodologia dos Círculos de Leitura em minhas aulas de Língua Portuguesa. Desse modo, ao tomarem conhecimento de meu projeto de pesquisa voltado à aplicação e estudo das oficinas de leitura, mostraram-se interessados e disponíveis em participar.

Os critérios utilizados para escolha da amostra científica podem suscitar no leitor uma indagação: não seriam os alunos que apresentam problemas de evasão na escola os sujeitos mais apropriados para participarem desta investigação? A princípio a resposta é sim, porém é preciso tomar cuidado, quando da escolha da turma de alunos que será estudada, pois o trabalho pedagógico com sequências didáticas requer dos aprendizes o acompanhamento e a participação em todas as suas fases, o que não ocorrerá se os alunos faltarem às aulas constantemente. Isto prejudicaria a progressão da pesquisa dentro do tempo previsto para a sua realização, caso a pesquisadora tivesse que empreender esforços no sentido de inserir os alunos evadidos, retrocedendo nas etapas das sequências didáticas sempre que estes se ausentassem das aulas.

Realizar um trabalho científico no próprio espaço de atuação profissional da pesquisadora pode colocar em xeque o rigor científico da pesquisa, devido à aproximação entre os sujeitos pesquisados e a pesquisadora. Entretanto, há que se considerar que o ambiente escolar não somente potencializa a ação docente, mas também a limita, por isso, para mim foi relevante pensar e atuar neste espaço contraditório, de modo a observar e analisar as possibilidades de desengessar o ensino da literatura dentro desse entorno. Desse modo, “[...] a consistência desta investigação e de suas análises reside na representação de diferentes vozes, sendo assim, no encontro de diferentes perspectivas culturais e sociais” (ANDRADE, 2012, p. 180). Os pontos de vista das 34 vozes ecoadas através dos instrumentos de coleta de dados usados nesta pesquisa deram, prioritariamente, legitimidade a esta investigação.

Por este ângulo, vale frisar que me encontro implicada, em primeiro lugar, em apreender a minha realidade como professora de literatura, a partir do ponto de vista do outro, o alunado, a respeito do que ele pensa sobre a leitura do texto literário em minhas aulas de

Língua Portuguesa. Numa via de mão dupla, coloco-me numa situação de avaliação de minha própria prática com o objetivo de vislumbrar perspectivas de inserir os educandos no universo literário, ou aperfeiçoar esta inserção para aqueles que já vivenciam tal experiência. Fazer pesquisa com pessoas com as quais convivo cotidianamente no espaço escolar, onde há uma permuta entre saberes espontâneos e sistematizados, quando compartilhamos os entraves no processo de compreensão do texto literário, favorece o meu diálogo entre o campo e os objetivos da pesquisa, como também, faz com que os sujeitos pesquisados se comprometam com o repensar do ensino desta área do conhecimento e colaborem para a organização e otimização do trabalho de campo.

A turma do 3º ano B, na qual desenvolvi a pesquisa, é formada por 22 (vinte e duas) meninas e 12 (doze) meninos, perfazendo um total de 34 alunos, os colaboradores da pesquisa, que estão numa faixa etária entre 16 a 21 anos de idade. A maioria deles é solteira e reside com os pais na localidade onde fica situada a escola ou em bairros circunvizinhos (Rua Nova, Feira IX, Barroquinha, Vila Olímpia, Muchila, etc.), porém há uma minoria que mora em bairros afastados da localização do colégio, opção justificada pelo carinho, respeito e organização da instituição e de profissionais que nela atuam. Apesar de grande parte dos alunos não trabalharem, há um número significativo, dez deles, que desempenha alguma atividade laboral no turno oposto ao que estuda. Os estudantes desta classe, em maior número, sempre estudaram em escolas públicas e em torno de 50% já repetiram o ano em alguma série ou mais de uma, conforme atestam as informações oriundas das transferências constantes nas pastas dos alunos.

Excetuando-se seis alunos, os demais declaram gostar de ler. De um modo geral, eles e elas preferem ler Histórias em Quadrinhos, romances, preferencialmente, de literatura estrangeira, a Bíblia, livros de economia, autoajuda e satânicos. Entre os temas prediletos preponderam o terror, a aventura, a ficção científica, o suspense, o drama, o mistério, os *games* e as coisas do cotidiano. Pelo fato de a maioria declarar que o ato de ler é um de seus *hobbies*, tomo a iniciativa de nomeá-los com os nomes dos escritores que fazem parte do grupo de suas predileções leitoras ou daqueles lidos por eles durante a sequência didática Mala de Leitura, já que um combinado desta pesquisa foi manter o anonimato das falas dos colaboradores.

A aplicação de um questionário semiaberto (Cf. APÊNDICE D) se fez necessário já que, para conhecer os sujeitos da pesquisa e construir o perfil da turma, interessava coletar dados pontuais como nome, idade, sexo, estado civil, como também outros de caráter mais subjetivo como local onde trabalha e a função que desempenha, local e as pessoas com quem reside, período escolar que estuda na escola atual e onde estudava anteriormente, além de quais

os interesses de leitura de cada participante. Vale frisar que tanto estes dados como outros foram informados também por meio de conversas informais pelo *WhatsApp*, num grupo configurado com a finalidade de debatermos pontos da pesquisa que não puderam ser resolvidos no espaço da sala de aula, o qual nomeamos de *Círculo de Leitura, 3ºB*.

Além da observação participante, dos *Círculos de Leitura* e do questionário, outra técnica de coleta de dados utilizada nesta investigação científica foi a *Entrevista Narrativa (EN)*, um importante instrumento em pesquisas qualitativas, porque fornece ao pesquisador um rico material de análise, já que transcende a mera descrição de fatos da realidade, propiciando o compartilhamento das próprias experiências dos sujeitos pesquisados, quando estes recorrem ao acervo de toda uma vida (MUYLAERT *et al*, 2014). “A narrativa é uma forma artesanal de comunicação.”, já nos dizia Benjamin (1994, p. 205). Nela estão impressas as marcas do narrador e são essas marcas, fruto de acontecimentos que ficaram na memória, que fizeram brotar a maneira como os educandos interagem, pensavam, sentiam, influenciavam-se e agiam em relação à leitura de literatura. Na oportunidade, os partícipes da pesquisa rememoraram os encontros com as leituras, solitários ou na companhia de outros, desde a infância até o momento atual, ressignificando-os e reinterpretando-os a partir do tempo presente, para (re)construir suas histórias de vida atreladas às histórias de leitura, porque “não há como falar de uma história sem ouvir a outra.” (ANDRADE, 2012, p. 192).

Nas *Entrevistas Narrativas*, como nos ensinam Jovchelovitch e Bauer (2007) e MUYLAERT *et al* (2014), pesquisador e pesquisados interagem a partir da exposição de um tema central, considerado o disparador da narração, porém a interferência oral do investigador deve ser minimizada em detrimento da escuta, que deve ser potencializada. Para que o colaborador da pesquisa consiga externar sentimentos e acontecimentos que lhes são familiares, o entrevistador deve utilizar “[...] um tipo específico de comunicação cotidiana, o contar e o escutar histórias, [...]” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2007, p. 95), sem se deter a um esquema rígido de pergunta-resposta, peculiar a uma entrevista estruturada, bem como deve preparar um ambiente de confiabilidade e espontaneidade.

Com base nas principais fases para realização de uma entrevista narrativa propostas por Jovchelovitch e Bauer (2007), este estudo percorreu o seguinte trajeto:

Em primeira mão, como o campo de estudo já era conhecido pela pesquisadora, haja vista os *Círculos de Leitura* do texto literário estarem em processo de realização, os colaboradores da pesquisa foram escolhidos de acordo com o potencial em leitura demonstrado na primeira oficina intitulada *Mala de Leitura*. Vale destacar que dentre os 10 (dez) alunos

convidados, alguns não puderam participar devido a indisponibilidade de tempo, porém outros se ofereceram espontaneamente, resultando num grupo de 8 (oito) colaboradores. Durante o percurso da elaboração das narrativas, apenas 5 (cinco) alunos/alunas participaram de todos os encontros, tendo em vista que 1 (um) deles interrompeu o ano letivo e 2 (duas) delas não frequentaram todos os momentos. É importante frisar que, nesta oportunidade, expliquei à turma em que consistia a entrevista narrativa, bem como o tempo que deveríamos dispor para realização da mesma (uma sequência de quatro encontros individuais e/ou em grupo), além da necessidade de gravar as entrevistas.

No primeiro encontro, para encorajar o grupo a recordar suas experiências de leitura, foram demonstradas imagens em forma de slides, que expressavam situações diferenciadas nas quais personagens se encontravam com os livros, sozinhos ou em grupos, com familiares, amigos, pessoas estranhas e/ou professores, em lugares distintos. A partir disto, individualmente, os colaboradores narraram as experiências rememoradas e outros acontecimentos que emergiram, mesmo não estando atrelados às imagens ofertadas, uma vez que os relatos devem ocorrer livremente e com naturalidade, comprometidos com a realidade cotidiana.

Nos segundo e terceiro momentos, elaborei questões suscitadas a partir das narrativas construídas no primeiro encontro, com a finalidade de completar hiatos evidenciados, aprofundar relatos ditos superficialmente, esclarecer aspectos e falas ininteligíveis, além de despertar os estudantes para fatos ainda não relatados. Neste diálogo entre pesquisador e pesquisado, foi imprescindível o uso de uma linguagem espontânea com vocábulos e expressões próximos ao universo vocabular dos colaboradores desta investigação científica.

E, por fim, o grupo se reencontra para retomar e elucidar questões de interesse da pesquisa, que não foram colocadas nos momentos anteriores ou se encontram ainda nebulosas, oportunidade também para os colaboradores relerem a sua própria narrativa de leitura e interferirem nas narrações para melhor compreensão do que foi dito. Não é demais esclarecer que em relação ao tempo de contação das histórias, eram os sujeitos da investigação que decidiam se não tinham mais nada a relatar. De um modo geral, a média de duração das entrevistas narrativas foi de 50 minutos, ininterruptamente; no entanto, nos momentos individuais, alguns alunos precisaram de menos tempo, enquanto outros, de um pouco mais.

Seguindo algumas recomendações de Jovchelovitch e Bauer (2007), os procedimentos de análise utilizados foram: transcrições, leitura exaustiva das narrativas de leitura, elaboração

do sistema de categorias com base nas falas dos colaboradores e separação destas; interpretação, escrita do texto de análise dialogando com os autores e falas dos sujeitos da pesquisa.

Outro espaço metodológico de reflexão se somou aos dispositivos de pesquisa já escolhidos. Além da observação, dos Círculos de Leitura, do questionário e da entrevista narrativa, o diário de campo também se constitui um recurso científico valioso. Durante a realização dos Círculos de Leitura e da narração das experiências leitoras, bem como ao término destes, na escola ou em casa, fervilham pensamentos acerca dos silêncios ou do não dito, formigam impressões pessoais, revelam-se sentimentos e intimidades por meio de conversas informais, saltam associações entre a prática e os pressupostos teóricos, trocam-se saberes e faz-se um juízo crítico sobre comportamentos, acontecimentos... Tudo isto não escapa ao pesquisador que utiliza o caderno de observações para fazer os registros daquilo que não foi gravado, porque nada é estático, as coisas mudam o tempo todo num movimento dinâmico e flexível. “Assim, construímos o diário de campo para ser o lugar de registro dos movimentos, das leituras, dos tempos, espaços e das observações que ocorrem/ocorreram, enfim, do que na escola e comunidade vimos, ouvimos e vivemos.” (OLIVEIRA, 2014, p. 71).

Nesse espaço de reflexão, há registros também das observações *in loco* acerca das experiências de leitura do texto literário vividas por alunos e alunas do CEECR nos espaços externos às salas de aula e/ou no tempo livre do horário das aulas. Melhor formulando, identificou-se em quais espaços da escola, quando e o que os alunos leem no momento em que se desocupam da rotina escolar: na quadra, no pátio, na biblioteca, na sala de projeção, na própria sala de aula em horários ociosos, nos intervalos? Nessa ocasião, sobressaíram-se elementos inusitados, que colaboraram para a compreensão do fenômeno investigado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

De posse de todo o material empírico, iniciou-se a análise das informações colhidas seguindo procedimentos de leitura minuciosa, organização, filtragem, exclusão, testagem, categorização, teorização, deliberando a respeito das “[...] várias decisões sobre áreas que necessitam de maior exploração, aspectos que deviam ser enfatizados, outros que podiam ser eliminados e novas direções a serem tomadas.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45), para, finalmente, proceder a escrita dissertativa. No entanto, vale destacar que esta fase da pesquisa não ocorreu num momento estanque, ou seja, durante todo o trajeto científico, a cada confronto teórico ou prático, a cada superação das etapas previstas, o pesquisador fez inferências e estabeleceu relações, a fim de apreender o fenômeno em questão.

A leitura meticulosa e constante dos dados coletados foi um passo imprescindível para a filtragem das partes significativas, que atendessem às necessidades de resposta da pesquisa. Assim, buscou-se a recorrência do que foi dito, para organizá-lo de acordo com tendências e padrões. É claro que, lacunas foram identificadas, o que colocou a pesquisadora de volta ao campo para preenchê-las, além de que os fragmentos excluídos não foram descartados definitivamente, uma vez que, durante o trajeto interpretativo, alguns deles foram considerados relevantes.

Lüdke e André (1986) recomendam fazer a testagem de ideias junto a alguns sujeitos partícipes do percurso investigativo. Trata-se de uma espécie de validação da pesquisa, no sentido de por frente a frente pesquisador e pesquisados, depoimentos dos colaboradores e comentários conclusivos, com o intuito de socializar todo o itinerário do estudo científico e submetê-lo a apreciação do público interessado. Neste aspecto, devido ao tempo destinado à elaboração desta pesquisa, foi possível somente abrimos uma roda de conversa, cujo objetivo central foi avaliar os aspectos positivos do trabalho desenvolvido nos Círculos de Leitura, como também sugerir encaminhamentos e temas para aproximá-los mais do universo literário dos estudantes.

Feito esse exercício, considerando “o conteúdo latente e manifesto, [...] bem como as contradições [...]”, procedeu-se “[...] uma classificação dos dados de acordo com as categorias teóricas [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48), ancorada no aporte teórico-metodológico que subsidiou a análise dos dados empíricos. Neste labor, a História da Leitura e a teoria da Estética da Recepção, as quais iremos conhecer na secção seguinte, orientaram a formulação de um conjunto de categorias de análise, que, segundo Lüdke e André (1986, p. 49), “[...] provavelmente serão reexaminadas e modificadas num momento subsequente.”, como, de fato isto ocorreu.

Contudo, ainda, um esforço para além da mera descrição daquilo que foi informado se fez preciso, pois a exaustão da análise não se dá apenas na construção de categorias descritivas. Visto sob esta lente, o pesquisador deve “fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações, [...] buscando realmente acrescentar algo à discussão sobre o já existente sobre o assunto focalizado.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 49).

Com um lastro sólido, a elaboração da escrita dissertativa dar-se-á com leveza e precisão de modo a evitar evasivas e desvios dos objetivos traçados, isto é, o olhar deve estar voltado para o objeto de estudo, as questões e objetivos de pesquisa. Com este foco, o resultado

desta investigação científica se materializou num estilo de escrita pessoal, que primou pela clareza, objetividade e se preocupou em utilizar uma linguagem acessível à comunidade que permitiu a realização da pesquisa. Fundamentar teoricamente a escrita, seja com as falas dos atores sociais, seja com os conhecimentos teóricos legitimados no campo de estudo é um imperativo. Teoria e empiria devem caminhar lado a lado, “[...] para que se possam tomar decisões mais seguras sobre as direções em que vale a pena concentrar esforços e atenções”, como nos assinala Lüdke e André (1986, p. 47).

Ao final desta proposta metodológica, fica evidente o meu comprometimento e flexibilidade com a *práxis* científica de cunho qualitativo, diante do desempenho e do esforço criativo que ela exige, no sentido de transcender o ínfimo processo de apenas fotografar eventos da realidade educacional. Para além disso, é impreterível envolver-se num movimento que revele, por um prisma, os modos como os estudantes do EM se apropriam dos textos literários e constroem sentidos; por outro, como se tornaram leitores de literatura, objetivos basilares deste labor científico. Estes devem estabelecer uma comunicação com as ações reais dos sujeitos pesquisados e os contextos onde estão imersos, seja por intermédio da realização dos Círculos de Leitura, seja das entrevistas narrativas, seja das observações externas, ou ainda na confluência entre eles.

3 ENCONTROS DE LEITURA: OUTRO JEITO DE LER O TEXTO LITERÁRIO

[...] Esta tarefa humanizadora está posta em nossas mãos, olhos, bocas, ouvidos, sensibilidade e razão, para que ninguém fique excluído deste reino misterioso da palavra, no qual viramos gente! (YUNES, 2014, p. 12).

“A pedagogia da leitura na escola não tem logrado grandes êxitos na criação de leitores permanentes.” (YUNES, 1995, p. 190). Tanto no ambiente escolar quanto noutros meios sociais e culturais por onde as pessoas circulam, depara-se com a ausência ou insuficiência das práticas leitoras, e aqui me refiro àquela leitura que possibilita a experiência com os textos literários, desafiando a compreensão e encorajando o pensamento crítico.

No primeiro caso, as práticas usuais, de um modo geral, priorizam a leitura de textos canônicos e exigem um resultado para comprovar se a leitura foi, de fato, executada pelo leitor (COSSON, 2016; KLEIMAN, 2004) ou, como nos demarca Todorov (2009), limita-se o ensino da literatura, desconsiderando o quanto ela tem a contar sobre as coisas do mundo e as funções essenciais que desempenha, como nos ensina Cândido (2011). Em síntese, segundo este autor, a literatura amplia a nossa capacidade de sentir, de ver, de se emocionar, de conhecer e de aprender, potencializando a nossa visão e percepção de mundo, de modo a favorecer a elaboração do senso crítico, para a tomada de decisão diante dos problemas da sociedade.

No outro, os meios sociais e culturais, vê-se as pessoas inseridas num mundo automatizado e desvelado, onde nenhum esforço com a linguagem é exigido, porque tudo já está pronto, a exemplo dos gêneros modernos espalhados pela sociedade, dos comandos que mesmo escritos não são obedecidos, como nos adverte Yunes (1995). O desenho esboçado nos apresenta o tamanho do caminho a percorrer, porque “O trabalho é árduo, pois nenhuma alfabetização se consuma sem a prática continuada e interativa da leitura, ponto justamente fragilizado no processo escolar com muitos conteúdos desajustados e inócuos e pouca motivação e aplicação na vida cotidiana.” (YUNES, 2014, p. 137).

Essa imagem está materializada nos resultados das avaliações governamentais em nível nacional e internacional, bem como, nas dificuldades apresentadas pelos educandos no contexto cotidiano da vivência escolar em todas as áreas do conhecimento. Não por acaso, como nos alerta Yunes (2014), os insucessos do ensino brasileiro se configuram no Programa de Avaliação Internacional da Educação Básica (PISA), nos campos da leitura, história e ciências, porque dependem “[...] da fabulação e do pensamento associativo e mais adiante dedutivo e

crítico.” (YUNES, 2014, p. 139), habilidades que não serão adquiridas com o atual modelo de ensino de literatura consolidado em nosso país.

Não é mera coincidência que os nossos estudantes, avaliados em 2015 pelo mecanismo supracitado, foram bem sucedidos no aspecto deciframento da leitura, mas ela não é somente isto. As discussões em torno do conceito de analfabetismo funcional surgem na década de 80, sinalizando que apenas o domínio do código linguístico, não assegura ao aprendiz o desenvolvimento de proficiência leitora (YUNES, 2014). A decifração é considerada por Cosson (2016) e Kleiman (2004) uma das etapas relevantes do processo da leitura, sem a qual o leitor não consegue dialogar com as produções textuais, pois a familiaridade e a fluidez com letras e palavras é a primeira porta de entrada para a construção de sentido do texto. A importância desse lugar da leitura dá ao leitor a condição de, mesmo desconhecendo alguns significados de palavras da língua, compreendê-las dentro de um dado contexto. É neste estágio que o leitor, como assinala Yunes (2014, p. 135),

[...] começa por ler mecanicamente, frases e textos familiares, que parecem reportar coisas conhecidas, nos quais se pode ter um gosto gratificante de reconhecimento. Mas a cada nova leitura, o radar sensitivo-intelectivo está ligado no rastreamento do novo, do que não se conhece, e o gosto se torna exigente, procurando descobrir algo que não está em seu acervo de vida, nem em seu repertório de seleções favoritas. Pouco a pouco a capacidade crítica, quer dizer, de discernimento, de separação e rearticulação das coisas, toma lugar e se instala uma visão apurada, perspicaz, de quem percebe subentendidos, reconhece alusões e pode inclusive estabelecer juízos sobre o lido, visto, ouvido.

Ler é transcender o aparelhamento do código linguístico. Este ato não é um jogo de adivinhação, a partir do qual se pretende retirar o sentido que já está dado no texto, nem se trata de sobrepô-lo ao status de superioridade em detrimento do leitor, ou vice-versa, já que como nos ensina Cosson (2016, 39-40) “o leitor é tão importante quanto o texto, sendo a leitura resultado de uma interação.” e, por isso, “[...] aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações sociais.”. “Ler, portanto, é um ato complexo que exige muito mais do que a simples transcrição fonética. Ler é coconstrução de sentidos, de significados, de relações [...]” (LIMA, 2010, p. 215).

O ato de ler se processa de modo distinto, porque “[...] lemos com o que somos [...]” (YUNES, 2014, p. 131) e “a interpretação é feita com o que somos no momento da leitura.” (COSSON, 2016, p. 65). E essa condição de ser e estar no mundo se constitui por intermédio de nossas experiências pessoais, de nosso conhecimento de mundo, de nossas vivências de leitura, enfim, de nosso acervo cultural, intelectual e afetivo, que se acumula, dissipa-se ou se

fixa, permitindo e envolvendo o leitor neste jogo de associação e combinação de ideias, inferências, percepções das entrelinhas, indagações, posicionamentos e juízo de valor acerca das coisas do universo. Esta é a trajetória percorrida por um leitor que não quer permanecer na passividade e, como sujeito ativo e crítico nesse processo, interfere e (re)constrói a tessitura literária, tornando-se coautor (YUNES, 1995, 2014; COSSON, 2016). Isto porque “o ato de ler é um ato da sensibilidade e da inteligência, de compreensão e de comunhão com o mundo.” (YUNES, 1995, p. 185), que nos permite sentir o prazer de descobrir e experimentar o inusitado, de alcançar o inatingível, de se entreter, de interagir, de conhecer e aprender, de sentir e se emocionar para assumir a posição de criador.

Esse leitor não nasce pronto. Rememoro com Yunes (2014, p. 136) as trilhas que percorri e ainda percorro para me formar e me aperfeiçoar na arte de ler e escrever, uma vez que “ninguém nasce leitor acabado, como se houvesse na programação genética algo determinado.”, porque “a leitura é uma prática cultural que se adquire e enriquece na interação com os outros e com o mundo.”. Souza e Cosson (2011) revelam a pluralidade de letramentos que hoje as pessoas precisam dominar devido à complexidade dos meios de comunicação e os variados usos sociais da escrita. Dentre eles, um apresenta uma singularidade, o letramento literário, porque os aprendizes precisam das instituições de ensino para ensinar a ler literariamente. Este, portanto, “[...] demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar.” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 101).

O papel da literatura será cumprido no âmbito escolar, quando a visão conteudística for superada, dando lugar a uma abordagem de ensino, que considere, fundamentalmente, aquilo que os textos literários têm a dizer acerca dos sentimentos, dos pensamentos e das ações da humanidade ao longo do tempo (TODOROV, 2009). Desse modo, não é aceitável, pois, que no ensino fundamental priorize-se a leitura dos diversos gêneros textuais não literários, sob a justificativa de que os textos de literatura não são apropriados para os estudantes deste nível de ensino, já que não servem como ponto de partida para o ensino da língua culta, uma vez que se distancia do universo linguístico do alunado. Partindo disto, depositam, por um ângulo, a crença no ensino de literatura de textos curtos, simples e, às vezes, fragmentados, selecionados, prioritariamente, com base no interesse dos programas educacionais ou do educador; e, por último, considera-se as predileções do próprio educando. Por outro ângulo, acredita-se que o acesso a um grande volume de textos é o critério essencial para a formação do leitor e da capacidade de comunicação (COSSON, 2016).

No ensino médio, as práticas de leitura literária partem de uma abordagem formalista e estrutural. Nesta perspectiva, ensinam-se os movimentos literários organizados cronologicamente, enfocando em cada um deles as características e os aspectos formais que devem ser encontrados em textos fragmentados de autoria de um grupo canonizado. No que concerne ao cânone literário, é mister salientar que o docente afasta esta leitura da sala de aula devido à complexidade do vocabulário e da sintaxe e à crença na obsolência das temáticas, aspectos que tornam os textos literários pouco ou quase nada atraentes para o público jovem. Em função disto, entretanto, advoga-se por um ensino da cultura contemporânea (a literatura de massa, as produções cinematográficas, as séries televisivas, os textos literários curtos, a música, os textos de linguagem não-verbal, dentre outros), no lugar destinado as aulas de literatura, sob a justificativa de aproximar mais os estudantes dos objetivos de aprendizagem, haja vista eles estarem imersos em um espaço e tempo nos quais as linguagens imagética e sonora predominam muita mais que a linguagem verbal (COSSON, 2016).

Fundamentando-se nos pensamentos teóricos de Cândido (2011), este pleito defende o direito do estudante brasileiro de ter acesso às várias modalidades literárias e às diversas culturas, posto que valorizar uma em detrimento de outras se constitui uma atitude discriminatória e inviabiliza o diálogo entre as literaturas de massa (e outros gêneros e linguagens) e canonizada, que pode contribuir para a formação do hábito da leitura. Inclusive, a interação entre as manifestações culturais e literárias contemporâneas pode ser uma porta de entrada para a leitura e construção de sentidos acerca dos textos literários eruditos, visando a igualdade de acesso e rompendo com a dicotomia leitura para o povo e leitura para as elites, no dizer do autor mencionado. Não é demais lembrar que Todorov (2009) e Yunes (1999) chamam a atenção para o fato de que a produção de sentidos de um texto não está descolada espacial e temporalmente, por isso faz-se indispensável entronizar a dialogicidade entre os diversos discursos, literários e outros e as diversas linguagens, de modo a potencializar as práticas de leitura no ambiente escolar.

Demarcados os nós que precisam ser desatados para fazer avançar o ensino neste campo em discussão, é essencial uma reflexão a respeito do papel do mediador, e neste trabalho nos referimos ao professor de literatura, já que é responsabilidade dele e da escola desenvolver e incentivar o hábito da leitura. Na perspectiva de Yunes (1995), o papel dos mediadores é ajudar a ler. Estes, segundo a autora (1995, p. 187-188), “[...] são os que estando entre, como pontes, não criam barreiras, nem impõem um compasso na travessia de mão dupla, mas se expõem em seu próprio fazer, deixando entrever o modo como opera sua construção de sentido

na leitura.”. Todavia, como eles auxiliarão os estudantes no processo de construção de sentido do texto, se “[...] raríssimos professores gostam de ler.” (YUNES, 1995, p. 188)? Esta realidade foi endossada pela 4ª edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada no período de 23 de novembro a 14 de dezembro de 2015, quando se constatou que 50% dos professores pesquisados não tinham lido nem estavam lendo nenhum livro, enquanto 22% admitiram ler a Bíblia. Na verdade, ao traçar o perfil do professor leitor e não leitor, a pesquisa (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016, p. 83) chega à conclusão que “[...] a média de livros lidos por vontade própria nos últimos 3 meses, inteiros ou em partes, para este público, é 3,12.”.

Em algumas experiências que tive com os meus alunos do Ensino Médio em anos anteriores, ao ler junto com eles alguns clássicos da literatura, pude perceber a relevância do mediador nesta relação dialógica tripartite, na qual o professor, o estudante-leitor e a obra literária interagem num fluxo contínuo e distinto, devido ao olhar diferenciado que cada leitor possui em relação à leitura de um dado objeto, já que isto depende de suas experiências leitoras e de mundo. O olhar do leitor mais maduro, neste caso o professor, fisga aquilo que, às vezes, passa despercebido à visão do alunado, seja uma referência intertextual, seja a contextualização da obra, seja as associações que se faz com o mundo exterior e com as experiências, ou até mesmo os elementos de coesão e coerência presentes em um texto, além da maneira específica de lidar com o vocabulário, considerando sua variação no tempo e no espaço. Todos estes elementos combinados, sem seguir uma ordem hierárquica, contribuem para a construção de sentido do texto, deixando o leitor mais favorável à recepção da obra literária. Por isso que “[...] cada professor, que é um mediador, precisa estar bastante seguro de seu fazer, elegendo ele os meios e caminhos para uma viagem à (com)vivência dos alunos.” (YUNES, 2014, p. 137). Sem essa segurança, como irá preparar as intervenções necessárias à aproximação dos estudantes-leitores à obra literária? Como advogar a favor da leitura e da literatura? De fato, para formar alunos-leitores, primeiro, necessita-se formar professores-leitores.

A figura do mediador é de incomensurável relevância para o rompimento de práticas leitoras costumeiras, que no decorrer do tempo, relegaram o ensino de literatura à condição de um saber desnecessário, irrelevante, sem utilidade e um amontoado de informações para serem memorizadas e descartadas, após o cumprimento de uma formalidade avaliativa (COSSON, 2016). A contrapelo, neste trabalho, os Círculos de Leitura são adotados como uma prática leitora centrada nos textos literários em forma de prosa e poesia, os quais estabelecem um diálogo com o leitor, para num movimento de reciprocidade ambos se transformarem, quando este último ao ler interage com seu repertório cultural, (re)construindo o objeto lido e alargando

o seu horizonte de leitura. O texto quando tocado pelo leitor de diferentes épocas nunca mais será o mesmo. Ele não permanece intacto, porque, dado ao caráter polissêmico do texto, cada leitor o modifica do ponto do vista de seu lastro cultural, histórico, social e emocional (CHARTIER, 1996; BORGES; BESNOSIK, 2009).

As estratégias pedagógicas utilizadas para a realização dos Círculos de Leitura necessitam de organização prévia e sistematização, a fim de que seja garantida a sua eficácia. Para isto alguns aspectos devem ser levados em consideração com prioridade para a preparação do ambiente onde os encontros irão acontecer, como também uma atmosfera agradável deve gravitar em torno dos participantes, condições imprescindíveis para o diálogo entre leitores e textos. Um número equilibrado de integrantes para a participação nestas atividades é um cuidado imprescindível, pois, se reduzido ou extenso, ambos podem inviabilizar a qualidade da leitura e das interações fomentadas (YUNES, 1999). Eis uma das maiores dificuldades enfrentadas por este trabalho científico na realização dos Círculos de Leitura no cotidiano escolar, com destaque para o ambiente da sala de aula, cuja climatização e acústica são inapropriadas, além da grande quantidade de integrantes, que beira 35 alunos. Estes precisam conviver com o desconforto e com o barulho externo, que, às vezes, dificulta a socialização dos sentidos do texto nos Círculos de Leitura.

Demarcado esse princípio, cabe ao mediador tomar os cuidados cruciais à tarefa de seleção dos textos, não se esquecendo de que eles são tão importantes quanto os leitores, visto que a produção de sentidos é resultante da interação entre estes dois polos. Uma atenção especial deve ser dada a essa fase de preparação do Círculos de Leitura, pela simples razão de que a liberdade de escolha das leituras na escola é restrita, pois, geralmente, é guiada pelos programas escolares, pelos acervos distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC) através das políticas de fomento à leitura em nosso país, pela linguagem e pelos temas abordados em conformidade com a faixa etária do estudante, ou partem das experiências de leitura dos docentes, além de que seguem critérios mercadológicos e ideológicos (COSSON, 2016). Para se desvencilhar desta teia, Cosson (2016) propõe a utilização de princípios democráticos, a partir dos quais se prioriza a diversidade cultural e de autores, clássicos ou contemporâneos, a variedade de obras e gêneros, contudo, desprezando a quantidade em detrimento da qualidade. Este autor acrescenta ainda que, nesse momento, é fundamental oferecer aos estudantes textos atuais, sejam eles contemporâneos ou não, uma vez que, como ele mesmo explica, as obras contemporâneas dizem respeito àquelas que foram produzidas e publicadas neste tempo de

agora, enquanto as consideradas atuais são aquelas que têm um sentido para o leitor no tempo em que ele vive, independentemente da época em que a obra foi escrita.

Partindo dessas ideias, Yunes (1999, p. 20) dar um destaque à propriedade do texto. Segunda ela as opções leitoras precisam ser orientadas pela “[...] sua extensão e adequação ao grupo ou ao momento [...]. Será necessário que os textos respondam aos interesses e à oportunidade de serem colocados na roda [...]”. A fim de favorecer o crescimento do leitor, o ponto de partida devem ser os aspectos já conhecidos e dominados pelos participantes dos círculos, além de seus interesses para, na continuidade, mergulhá-los em experiências literárias mais complexas (YUNES, 1995; COSSON, 2016). Em adição, os autores recomendam o uso das diferentes linguagens (poesia, cinema, fotografia, música, dentre outros) no trabalho com a leitura, já que “esta variação de matrizes amplia a noção de leitura e torna mais arguta a noção de leitor [...]” (YUNES, 1999, p. 20). Vale destacar, entretanto, que o centro da leitura, nesta pesquisa, será sempre o texto literário num processo interativo de leitura e escrita com os diversos gêneros literários e não literários e as demais linguagens.

“Ler em círculo não é novo: novo é o uso do círculo para aproximar os leitores na troca de suas interpretações.” (YUNES, 1999, p. 21). Esta assertiva da autora rememora uma prática de leitura muito comum no século XIX em nosso país: a leitura em voz alta. Tempos de analfabetismo em massa, escassez de textos e livros, acesso à leitura a uma minoria privilegiada. Em contrapartida, este contexto não impediu leitores e ouvintes de se reunirem para, como uma distração doméstica, cultivar o hábito de ler, ouvir e compartilhar pensamentos, opiniões e sentimentos acerca do lido e ouvido (CHARTIER, 1996, 1998, 1999). Em conexão às preocupações teóricas de Benjamin (1994), urge revisitarmos a tradição, em busca da valorização das narrativas e da arte de narrar, bem como nos aproximarmos dos artífices, mestres narradores, que contavam suas histórias, interpenetrando os saberes das terras distantes e histórias do passado, com o intuito de transmitir “[...] um ensinamento moral, uma sugestão prática, uma norma de vida ou um aconselhamento, a sabedoria que está em extinção.”, como diz o autor (1994, p. 207).

Uma forma diferenciada de lidar com a leitura do texto literário na sala de aula, visando romper o ciclo vicioso de ler fragmentos de textos para responder questões de interpretação, cujas respostas “corretas” já foram previstas nos livros didáticos, é a estratégia denominada Leitura Protocolada. Trata-se, pois, de uma atividade de leitura estruturada, privilegiando-se a integralidade da obra, cuja “[...] metodologia do ler-com-o-outro ou ler-para-o-outro [...]” (YUNES, 2014, p. 136), possibilita a (re)construção da narrativa pelos alunos leitores e

ouvintes, à proporção que eles fazem predições sobre a história, a partir das interrupções e interpelações do mediador, que podem ser confirmadas ou refutadas no confronto com a originalidade da obra lida (COSSON, 2017).

No ponto de vista de Cosson (2016), a leitura é um ato solitário e solidário, pois após ler os textos com os olhos, procede-se um intercâmbio de sentidos, primeiramente, entre leitor e autor, para depois compartilhá-los com a *Comunidade de Leitores*, tecendo uma *Rede de Leituras*, opiniões com as quais concorda Yunes (2014, p. 138), quando ela afirma que “a leitura compartilhada nunca vai desaparecer, mesmo para quem lê aparentemente sozinho no recôndito escolhido: ele lê com muitos outros (livros, autores, filmes, obras, leituras...) que lhe fizeram caminhar até uma prática autônoma de ler.”. Nessas circunstâncias, o diálogo com o texto na escola exige respostas do leitor, ou seja, o compartilhamento de sua experiência leitora, dos sentimentos e das visões de mundo suscitados nesse movimento. A leitura como um ato também de solidariedade é vista por Yunes (2014, p. 130) como “[...] um antídoto para o desgosto de ler”.

Com base nesses pressupostos, apropriamo-nos da proposta de funcionamento das sequências didáticas de Cosson (2016), que estruturam os Círculos de Leitura em torno de quatro eixos essenciais: MOTIVAÇÃO, INTRODUÇÃO, LEITURA E INTERPRETAÇÃO, sendo que atividades de leitura e escrita caminham lado a lado, possibilitando a dialogicidade entre os diferentes gêneros textuais e linguagens, a transversalidade, como também a interação criativa com as palavras.

3.1 CÍRCULOS DE LEITURA: A ORGANIZAÇÃO EM SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Os Círculos de Leitura foram estruturados em sequências didáticas, haja vista permitir ao docente organizar os passos das atividades de leitura e produção de texto de forma sistematizada, em torno de um gênero textual literário, que se articula com outros gêneros e linguagens. Para isto, percorremos os trajetos metodológicos propostos por Cosson (2016, 2017).

A primeira fase das sequências didáticas, denominada de MOTIVAÇÃO, propõe a realização de atividades motivadoras tematizadas, que pretendem antecipar o encontro do aluno com o texto literário, aproximando-o, ao máximo, do assunto principal a ser tratado. Nela é

criada uma situação a partir da qual o aluno-leitor deve refletir sobre um aspecto da obra literária em foco, para posicionar-se diante de uma indagação.

A próxima etapa conhecida como INTRODUÇÃO consiste, de um modo geral, na apresentação do autor e da obra. No que tange ao primeiro ponto, deve-se evitar longas exposições sobre a biografia do autor. São pertinentes, neste caso, informações básicas acerca da vida do escritor, associando-as, se possível, à obra/texto que será lida/o. Quanto ao segundo elemento, deve-se viabilizar uma apresentação física da obra literária original, caso haja possibilidade. Antes da leitura do texto propriamente dito, dialoga-se com os leitores a respeito dos aspectos paratextuais, que principiam uma obra, a saber: a capa, a contracapa, a orelha e o prefácio.

Na terceira fase, a LEITURA do texto literário, utilizar-se-á estratégias que permitem o mediador fazer o acompanhamento da leitura, na mesma proporção que levanta hipóteses sobre a narrativa, a partir do título, enfatizando, sequencialmente, aspectos nevrálgicos do enredo. Um desses modos de ler, como mencionado antes, é a Leitura Protocolada, a qual deve ser realizada pelo mediador, que convida e estimula, no decorrer do texto, a participação e interferência do leitor para a compreensão do objeto literário. Trata-se de um movimento dialógico e dinâmico no decorrer do qual os leitores antecipam acontecimentos da narrativa, que podem ser ratificados ou rejeitados no confronto com a história original (COSSON, 2017).

O período de realização da leitura precisa ser negociado com os integrantes do círculo, respeitando-se as diferenciações e particularidades no tempo e modo de recepção da obra literária de cada sujeito e, se preciso for, estabelecer intervalos de leitura, que significam uma oportunidade para dirimir dúvidas e fazer avançar no processo de elaboração de sentidos. Para isto, podem ser utilizados outros textos que se ligam à temática do texto basilar e/ou realizar uma leitura conjunta do fragmento/capítulo que entravam o entendimento dos aprendizes. Este esforço pode evitar o abandono da leitura por parte dos educandos, porque não conseguem transpor sozinhos as barreiras estabelecidas entre eles e o literário, seja no âmbito vocabular, seja estrutural, ou ainda de interação e ritmo de leitura.

Na etapa final do processo de leitura, a INTERPRETAÇÃO, vale destacar que, contraditoriamente, ela acompanha o leitor desde o primeiro contato com o texto. A cada parágrafo, a cada página, a cada capítulo lido, os leitores vão se envolvendo numa teia de relações, tecidas a partir da comunicação entre a sua bagagem cultural e as palavras do autor, uma vez que esta ocasião “[...] depende, assim, do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade.” (COSSON, 2016, p.

41). Contudo, é chegado o momento de efetuar o registro oral e escrito das inferências e dos sentidos construídos, bem como socializá-lo, extrapolando a individualidade do encontro do leitor com o texto. Esta é uma oportunidade para os partícipes do círculo se sentirem parte de uma coletividade, consolidando e expandindo, dessa maneira, seus horizontes de leitura (COSSON, 2016).

Durante o ato interpretativo, o leitor deve se sentir livre das amarras dos preconceitos e dos limites impostos a esta ação, buscando relacionar ideias e pensamentos, deixar fluir a imaginação, fazer representações imagéticas e externar os seus pontos de vista. Todavia, o bom senso do mediador é uma bússola norteadora dos abusos interpretativos, seja pela imposição de uma única possibilidade de apreensão textual ou de um fundamento legitimado; seja por ultrapassar os limítrofes do contexto. Em contrapartida, a coerência da leitura deve ser o termômetro, que dará validade à interpretação. Neste quesito, Cosson (2016, p. 41) nos esclarece que “interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto.”. Afinal, a leitura adquire sentido, na medida em que o contexto apresentado no texto e aquele alcançado pelo leitor, com base em suas referências, flui para um mesmo ponto, conforme os pensamentos do autor mencionado.

A cada etapa vencida nos Círculos de Leitura é importante avaliar as práticas de leitura, com vistas a perceber os avanços apresentados pelos leitores, bem como identificar os entraves, que precisam ser superados (COSSON, 2016). A autoavaliação também é um instrumento pertinente, pois favorece um olhar para dentro do leitor, de modo que ele possa perceber os progressos e os obstáculos a serem ultrapassados, até mesmo porque, harmonizando-se às ideias de Aragão (2016) acerca deste propósito, a reversão da desmotivação de ler nas aulas de literatura depende de condições criadas pelo mediador, mas, sem o querer do educando, o nosso corpo permanecerá seco, mesmo que nos banhemos nas águas do mar. Noutra formulação, o olhar avaliativo do mediador e do leitor deve estar voltado para a observação e identificação do crescimento de ambos, já que nesse processo formam-se aluno leitor e também o professor, por meio de termômetro que indicará novos trajetos a serem percorridos para cumprimento dos objetivos traçados em cada círculo, afinal esta oportunidade deve ser vista “[...] como subsídio de um curso em ação que visa construir um resultado para mudança de atitudes.” (ARAGÃO, 2016, p. 52).

Esses pressupostos teórico-metodológicos alicerçam as sequências didáticas que estruturam e organizam as atividades leitoras, aplicadas nos CÍRCULOS DE LEITURA realizados com a turma B de alunos do 3º ano do CEECR, no curso do ano letivo 2018. Nesta

sucessão, as sequências didáticas foram assim designadas: Mala de leitura, O trabalho escravo colonial e contemporâneo, Menu de Poesia: dos poetas clássicos à poesia marginal e Encontros e desencontros no cotidiano familiar, as quais serão dadas a conhecer nos passos subsequentes. Vale ressaltar que, de um modo geral, as temáticas que norteiam o trabalho com as sequências didáticas foram escolhidas levando em consideração alguns critérios. A primeira sequência, intitulada Mala de Leitura, já que propunha incentivar a leitura livre na sala de aula, considerou-se a necessidade de iniciar os Círculos de Leitura, refletindo acerca da importância da leitura para o desenvolvimento do pensamento crítico e das diversas aprendizagens e possibilidades que ela agrega ao mundo do leitor. Quanto à segunda e à última, os contos de Machado de Assis e de Clarice Lispector, ambas tratam de temas que favorecem o debate em sala de aula sobre os problemas sociais, históricos e culturais, que permeiam a vida em sociedade. No que concerne ao conto de Lispector, há também uma especificidade na escolha, voltada à reflexão acerca dos conflitos familiares, que desaguam na escola. Já o Menu de Poesias, buscou-se diversificar os temas, para que os estudantes pudessem escolher aquele que lhes despertasse o interesse de ler e compartilhar os sentidos do poema.

3.1.1 A sequência didática Mala de Leitura: as predileções leitoras dos estudantes⁸

[...] Os livros estimulam o sonho, a imaginação, a fantasia. Nos transportam a paraísos misteriosos, nos fazem enxergar unicórnios azuis e palácios de cristal. Nos fazem acreditar que a vida é mais que um punhado de pó em movimento. Que há algo a descobrir. [...]

(GRAMMONT, 1999, p. 76)

1. Motivação: O perigo de ler

- Leitura do texto “Ler devia ser proibido” de Guiomar de Grammont (1999).
 - a) Levantar hipóteses sobre o conteúdo do texto a partir do título;
 - b) Fazer leitura protocolada (ou por meio de inferências) pelo professor.
 - c) Após leitura silenciosa, debater com os alunos opiniões sobre o texto a partir dos seguintes questionamentos: Para você “Ler devia ser proibido”? Por quê? Se o aluno desejar, pode começar a sua fala utilizando uma das assertivas, que justifica o ponto de vista da autora sobre

⁸Esta sequência foi aplicada na turma colaborada desta pesquisa no período de 16/04 a 20/06.

o ato de ler: Ler faz muito mal às pessoas; Ler induz à loucura; Ler realmente não faz bem; Ler pode provocar o inesperado; Ler pode gerar a invenção; Ler pode ser um problema; A leitura promove a comunicação de [...] sentimentos; A leitura é obscena; A leitura ameaça os indivíduos.

2. Introdução: o encontro com o livro

- a) Escolher um livro para ler dentre as possibilidades oferecidas na Mala de Leitura ou dentro do universo literário existente no lar do estudante.
- b) Apresentar oralmente os critérios que o fizeram escolher um determinado livro, respondendo a seguinte pergunta: Por que você escolheu este livro?
- c) Fazer predições acerca da história a partir do título do livro escolhido, das imagens e/ou outras informações que este possa apresentar.
- d) Elaborar Cronograma dos Encontros de leitura.

3. Interpretação

• Registrar por escrito pontos fundamentais para fomentar a discussão sobre o livro nos CÍRCULOS DE LEITURA.

4. Avaliação: No meio do caminho tinha um livro⁹

- a) Dar um parecer final, oralmente, sobre a leitura do livro escolhido, com vistas a recomendar ou não a obra para outros leitores, com base nos seguintes questionamentos: você recomendaria este livro para outros leitores? Por quê?
- b) Declamar o poema “No meio do caminho” de Carlos Drummond de Andrade.
- c) Produzir uma paródia do poema anteriormente lido, buscando justificar os motivos que levaram o aluno-leitor a nunca se esquecer do encontro com o livro.
- d) Avaliar oralmente a atividade realizada e a participação do aluno nela (autoavaliação).

⁹Paródia de um verso do poema “No meio do caminho” de Carlos Drummond de Andrade.

5. Recursos: livros coletados da biblioteca da escola e das residências dos estudantes; material para fazer anotações; textos xerografados.

A Mala de leitura consiste numa atividade de leitura livre, a qual visa incentivar o hábito de ler a partir das preferências leitoras dos estudantes. Trata-se de percorrer caminhos numa direção oposta ao que se aplica, comumente, nas aulas de literatura, partindo das escolhas pessoais dos educandos para, gradativamente, alcançar o complexo e o laborioso, ou seja, a leitura do texto literário pertencente ao cânone. É possível percorrer este trajeto por uma via inversa, caso seja o desejo do estudante-leitor. Recomenda-se, pois, inserir nos programas escolares atividades como esta, que dá liberdade ao aluno de fazer escolhas pessoais de leitura, desobrigadas de cobranças e/ou recompensas de qualquer gênero, pois o único compromisso é o prazer de ler.

Para escolher os livros de literatura livremente, os estudantes podem ser encaminhados à biblioteca ou o professor pode dispor livros de autores e temas diferenciados em uma mala, os quais devem ser escolhidos de acordo com o conhecimento prévio do estudante, o assunto, o título, as imagens, a sinopse ou o conhecimento do autor. A leitura poderá ser realizada individualmente, em dupla ou em pequenos grupos formados de acordo com o interesse em um determinado livro, entretanto, os leitores tanto terão o direito de escolher o que querem ler, como também desistir da leitura no meio do caminho. Caso isto ocorra, ele poderá substituir o livro, recorrendo à Mala de Leitura ou sugerindo outros livros baseados em seus interesses particulares. Vale frisar que as predileções, desistências ou substituições precisam ser justificadas pelo estudante-leitor ao Círculo de Leitura.

Como se trata da leitura de textos mais extensos, os livros de literatura, o espaço e o tempo das aulas de Língua Portuguesa, por serem ínfimos, precisam ser administrados cautelosamente, por isso cabe ao mediador elaborar, junto com os alunos, um cronograma que prevê momentos de leitura que ocorrerão na classe e em casa ou em outros ambientes confortáveis ao leitor. O tempo para ler também necessita ser negociado de modo que se torne conveniente e adequado tanto para o leitor quanto para o mediador, já que estas leituras serão realizadas no transcorrer do ano letivo, o qual exige toda uma estruturação do trabalho docente com previsões de início e término das atividades, que devem ser cumpridas. Neste planejamento, deve-se incluir também intervalos para o acompanhamento da leitura dos alunos, para que estes possam expor pontos relevantes, suas satisfações ou insatisfações em relação à

leitura, como também tirar dúvidas (um “bate-papo” acerca da leitura realizada) e receber orientação para as futuras escolhas, se for o caso de desistência do livro.

Durante o percurso da leitura do livro escolhido, os leitores devem registrar por escrito pontos fundamentais para fomentar a discussão sobre o livro nos Círculos de Leitura. As anotações podem ser feitas em diário de leitura, em *post-it* (anotações coladas ao longo do livro/texto), em forma de resumos, representação de cenas importantes por meio de frases ou imagens, dramatização de uma cena, caracterização dos personagens ou outra alternativa de registro. Enfim, o mais importante nesta etapa é dar liberdade para os estudantes-leitores escolherem a melhor forma de fazer os registros para, ao final da atividade, compartilhar suas impressões de leitura com todos os membros do círculo, mediado pelo leitor-guia, neste caso o professor, que na concepção de Yunes (1999, p. 19) é

Uma figura que mobiliza, provoca, costura as demais falas, sem fazer prevalecer a sua própria. Nesse sentido, sua experiência é muito relevante, longe de fazer preponderar a força de seu conhecimento, ele o partilha na medida mesma em que a solicitação direta ou indireta se faz, a partir de alguma outra colocação realizada por qualquer dos intervenientes do círculo.

Por fim, a avaliação e a autoavaliação são instrumentos eficazes, os quais tornam perceptíveis os progressos realizados pelos grupos, bem como, constituem-se bússolas diretivas da ação docente e discente. Por isso, não podemos prescindir desta última etapa da sequência de leitura, sendo que recomenda-se fazê-la no decurso dos círculos, com a finalidade de corrigir eventuais entraves no processo se for necessário. Desse modo, atividades orais e/ou escritas cumprem tais objetivos.

3.1.2 A sequência didática O trabalho escravo colonial e contemporâneo¹⁰

Eu gosto de catar o mínimo e o escondido.
Onde ninguém mete o nariz, aí entra o meu,
com a curiosidade estreita e aguda
que descobre o encoberto [...].
(ASSIS, 1994, [s.p.])

¹⁰Esta sequência foi aplicada na turma colaborada desta pesquisa no período de 09/07 a 28/08.

1. **Motivação:** Imagens da Escravidão¹¹

• **Dinâmica:**

a) Dispor em uma mesa imagens que estão vinculadas às principais cenas/acontecimentos ocorridas(os) no conto ‘Pai contra Mãe’ de Machado de Assis¹² e solicitar aos alunos que, em grupos, organizem-nas de acordo com os quatro tópicos abaixo. Desse modo, teremos quatro grupos, sendo que cada um reunirá as imagens relacionadas ao tópico que lhe coube.

- A nossa história: tráfico do povo africano em navios negreiros, o trabalho escravo, os números da escravidão, a abolição da escravatura (Cf. Anexo A).
- Aparelhos da escravidão: instrumentos utilizados para punição dos escravos desobedientes e fugitivos (Cf. Anexo B).
- A fuga dos escravos/escravas: a captura - o Capitão do Mato, os anúncios, os escravos fugidios resgatados e devolvidos aos seus donos (Cf. Anexo C).
- A Roda dos Enjeitados: um abrigo para bebês abandonados (Cf. Anexo D).

b) Depois disso, pedir a cada grupo que associe as imagens selecionadas às nossas referências históricas, para elaborar, oralmente, parte de nossa história vivenciada pelos negros escravizados no período colonial.

2. **Introdução:** exibição de vídeo sobre Machado de Assis

a) Machado de Assis: a vida é boa! (TV Escola)¹³

b) Machado de Assis a crônica e a história (TV Senado)¹⁴, o qual será exibido de modo seccionado. Os primeiros 15’00” situam o escritor na paisagem humana, social e política do século XIX, enquanto o trecho que está entre 29’00” a 32’42”, trata do papel e posicionamento do autor em relação à abolição da escravatura.

¹¹Imagens selecionadas do Google. Disponível em: <https://www.google.com.br/>. Acesso em 19 jun. 2018. Vide secção de anexos para conhecer algumas das imagens utilizadas.

¹²Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000245.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2018.

¹³Disponível em: <https://api.tvescola.org.br/tve/video?idItem=5187>. Acesso em: 22 abr. 2018.

¹⁴Disponível em: <https://www.senado.gov.br/noticias/TV/>. Acesso em: 22 abr. 2018.

c) A partir disso, solicitar dos alunos que façam anotações acerca da importância do autor no cenário literário brasileiro do século XIX, com destaque para a abolição da escravatura. Depois, promover uma roda de conversa sobre quem foi Machado de Assis.

3. **Leitura do texto literário:** “Pai contra mãe”, um conto de Machado de Assis.

- a) Levantar hipóteses sobre o conteúdo do texto a partir do título;
- b) Fazer leitura protocolada¹⁵ (ou por meio de inferências) pelo professor ou com a participação dos alunos, deixando em aberto o desfecho da narrativa;
- c) Solicitar que os alunos façam uma leitura silenciosa do conto sem apresentar o final da história.
- d) Pedir aos alunos que construam um sentido aproximado das palavras seguintes de acordo com o contexto: Valongo, ladino, quitandando, desfastio, rijo, entalhador, sobrescrito, brochar, patuscada, monturo e outras que os próprios alunos possam sugerir necessárias à compreensão da narrativa. Depois, compartilhar os sentidos construídos e, somente recorrer ao dicionário, caso estes não favorecem a compreensão textual.

4. **Interpretação:** a construção de um final alternativo

- a) Solicitar dos grupos que criem um final alternativo para o conto, com no máximo 15 linhas, sendo que eles podem optar por produzir um final triste ou um final feliz. Para isso, eles podem partir das seguintes reflexões:
 - Qual a reação do farmacêutico diante do pedido de Cândido?
 - Cândido capturou a escrava? Como isso ocorreu? O que aconteceu depois?
 - Qual foi o destino dado à criança?
 - E como a história desta família termina?
- b) Socializar os finais criados por cada grupo.

¹⁵ Trata-se de formas de participação um tanto mais estruturadas e que demandam um envolvimento maior do leitor e do professor no diálogo que constitui a leitura. Ela consiste em estabelecer com os leitores predições sobre o texto com base no título e na capa. O professor inicia a leitura ou os próprios alunos leem um trecho e param para verificar se as predições se confirmaram. Em seguida discutem e realizam novas predições e assim por diante até terminar o texto (COSSON, 2017, p. 116-117).

c) Conhecer o final do conto original e debater as semelhanças e diferenças entre o final dado pelo autor e as produções dos grupos.

5. Expandindo a sequência: uma leitura intertextual - atividade 1

- Amostragem cinematográfica do filme “quanto vale ou é por quilo?”¹⁶, um drama produzido em 2005 por Sérgio Bianchi.

a) Assistir ao filme observando os seguintes aspectos:

- Os elementos presentes no filme, que fazem remissão ao conto “Pai contra mãe” de Machado de Assis.
- O tratamento dado aos negros no período colonial.
- As funções desempenhadas pelos negros na sociedade após a abolição da escravatura.
- As formas de escravidão ainda presentes nos tempos atuais.

b) Promover um debate alimentado pelos aspectos observados no filme, a partir do pensamento de Machado de Assis, quando ele se posiciona em relação à abolição da escravatura no Rio de Janeiro do século XIX: “Foi abolido o preto, falta abolir o escravo”¹⁷

6. Expandindo a sequência: uma leitura intertextual - atividade 2

a) Audição do Rap “Navio Negreiro” de Slim Rimografia¹⁸ e declamação em forma de jogral.

b) Solicitar aos alunos que relacionem alguns versos do Rap ao conto Pai contra mãe¹⁹, refletindo sobre as novas roupagens da “escravidão contemporânea”.

c) Socializar as reflexões produzidas.

¹⁶A exibição deste filme disponível em: <http://bc.ufg.br/n/106215-/cinema-la-fora-apresenta-o-filme-quanto-vale-ou-e-por-quilo> está de acordo com a lei nº 13.006/2014 sobre o Cinema Nacional nas escolas. Ela acrescenta § 8º ao Art. 26 da Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que obriga as escolas de educação básica exibirem filmes de produção nacional durante, no mínimo, 2 (duas) horas mensais. Esta atividade deve ser integrada à proposta pedagógica da escola como um componente curricular complementar.

¹⁷Citação retirada do documentário citado no item 2b.

¹⁸Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hoaJV3xsVeM>. Acesso em: 22 jun. 2018.

¹⁹Este conto está disponível no site <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000245.pdf>. Acesso em 12 maio 2018.

7. Recursos: material xerografado, Datashow e os seus recursos, material pessoal para anotações.

A sequência didática intitulada O trabalho escravo colonial e contemporâneo consiste no encontro do leitor com um conto da literatura brasileira canônica, cujo autor é Machado de Assis, numa relação intertextual com outros gêneros e linguagens.

Para aproximar os participantes do Círculo de Leitura da narrativa, na primeira fase da sequência, a MOTIVAÇÃO, com leveza e ludicidade, selecionamos várias imagens relacionadas aos principais acontecimentos do conto que foram subdivididos em quatro tópicos: A nossa história; Aparelhos da escravidão; A fuga dos escravos; e, A Roda dos Enjeitados. Em grupos, os estudantes selecionaram as imagens condizentes a cada tópico, para depois socializar no círculo a leitura que fizeram de cada imagem. Esta atividade proporcionou uma leitura superficial do conto, já que as imagens apresentadas estavam vinculadas às partes mais relevantes do texto.

A INTRODUÇÃO desta sequência está para além da apresentação do autor e da obra, a partir da exibição seccionada de vídeos. A intenção foi solidificar ainda mais o alicerce, isto é, os saberes prévios do leitor, a respeito do contexto social, político e econômico do século XIX, bem como, dos posicionamentos do autor em relação à escravidão e à abolição da escravatura, para pisarmos com passos mais firmes no conto Pai contra mãe, já que a história gira em torno dessa temática. Após a amostragem, promovemos uma roda de conversa sobre quem foi Machado de Assis e a importância deste renomado autor no cenário literário brasileiro do século XIX.

Pai contra mãe (1906), um conto de Machado de Assis, parte essencial deste trabalho, descreve as práticas escravocratas utilizadas para punir os escravos no século XIX e faz uma análise da natureza humana, que se apresenta coisificada ao reduzir os seres humanos menos favorecidos a meros objetos. O caminho percorrido para a construção de sentidos do texto pelo Círculo de Leitura traz dois passos distintos daqueles dados na Mala de Leitura. O primeiro deles é a leitura protocolada, estratégia imprescindível para a leitura de um texto produzido num passado distante do tempo de meus leitores, dada as dificuldades acerca dos conhecimentos linguísticos (lexicais, sintáticos e sintático-semânticos), que dão ao texto um caráter estrutural mais complexo. O cuidado de ler junto com os alunos e voltar na narrativa se preciso for são ações essenciais, que não permitirão o leitor desistir do texto no meio do caminho. Além de que a estratégia de não contar tudo o que acontece na narrativa, gera uma expectativa em conhecer

o desfecho, por isto este foi suprimido da leitura protocolada e indagações foram feitas nos pontos nodais, para que os leitores pudessem desatar os nós da história. Nesse movimento, a leitura e a construção de sentido do conto segue como uma brincadeira coletiva de ler pela escuta da voz do outro, de fazer suposições e comemorar quando estas são confirmadas (KLEIMAN, 2004; YUNES, 2014; COSSON, 2016).

O outro passo, que não pode ser visto dissociado do primeiro, diz respeito ao entendimento de certas palavras que podem obstaculizar a construção de sentidos do texto, por isso é papel do mediador fazer um levantamento prévio destes vocábulos. Neste conto, para inferir o significado das palavras desconhecidas foi oferecido ao aluno um conjunto delas com flexibilidade para eles as excluam ou inserirem outras, conforme seus conhecimentos. De acordo com o contexto, eles construíram um sentido aproximado de cada palavra. Recorrer ao dicionário só seria permitido, caso os sentidos aproximados compartilhados no círculo, fossem insuficientes para a compreensão do texto.

Apesar de a INTERPRETAÇÃO não ocorrer de forma estanque, esta etapa da sequência permite que o leitor recrie a narrativa, alterando aquilo que o desagradou ou completando as lacunas existentes, porém, sem anular o próprio texto, porque, de acordo com Cosson (2016), em outras palavras, esta atividade não é um jogo de adivinhação para ver quem consegue prever o final correto do texto, nem um jogo de *vale-tudo*²⁰, no qual tudo que for dito é válido. Antes de tudo, no dizer deste autor (2016, p. 72), “o mérito da atividade não estava [está] centrado sobre a proximidade com o final do autor, mas sim na coerência que os vários finais trouxeram [trazem] ao conto, [...]”.

Enfim, a LEITURA intertextual ocupa os próximos lugares da sequência didática, nos quais predomina uma das acepções sobre intertextualidade aludida por Cosson (2017): o intertexto-texto. Nesta perspectiva, os alunos precisam perceber as referências a outros textos utilizados tanto no filme “quanto vale ou é por quilo?”²¹ quanto no rap “Navio Negroiro”²², buscando estabelecer relações entre as ideias dispostas nas obras para a produção de novos sentidos. A amostragem cinematográfica traça um paralelo entre a vida no período da escravidão e na sociedade brasileira contemporânea, focalizando as semelhanças e diferenças

²⁰Expressão utilizada por Yunes (1999) ao se referir às múltiplas interpretações que emergem da leitura de um texto compartilhado em uma roda de leitura.

²¹Este filme também toma como referência o conto Pai contra mãe de Machado de Assis. Ele traz episódios extraídos desta narrativa, como por exemplo, a utilização de instrumentos de tortura e modalidades de castigos, que puniam os escravos fugitivos ou aqueles que infringiam as normas estabelecidas.

²²Rap de autoria de Slim Remografia (2011).

existentes no contexto social e econômico destas duas épocas²³. Enquanto a poética musical faz referência à opressão sofrida pelos afrodescendentes nos tempos atuais, que lutam pela sobrevivência nas cidades, em comparação ao sofrimento dos negros africanos, que eram traficados nos Navios Negreiros para serem escravizados, realidade denunciada no poema de Castro Alves, O Navio Negreiro. Ademais, as atividades que permeiam esta secção solicitam dos participantes do círculo que busquem aproximar os textos cinematográfico e musical ao texto literário Pai contra mãe, com vistas a perceber como eles se relacionam enquanto intertextos. Neste quesito, Cosson (2016, p.63) nos mostra que “por meio da leitura do intertexto, o leitor solidifica e amplia o conhecimento da sua cultura e da relação que ela mantém com outras, tornando-se ele mesmo parte desse diálogo que, como já sabemos, é em última análise, a própria leitura”.

3.1.3 A sequência didática Encontros e desencontros no cotidiano familiar²⁴

Porque eu fazia do amor um cálculo matemático errado: pensava que, somando as compreensões, eu amava. Não sabia que, somando as incompreensões é que se ama verdadeiramente. [...] (LISPECTOR, 1998b, [s.p.])

1. **Motivação:** As relações familiares na cotidianidade

- a) Audição da música A grande família (2005) interpretada por Dudu Nobre.
- b) Debate acerca das relações familiares a partir da letra de música (A grande família), norteado pelo seguinte questionamento: com base na realidade, como se apresentam as relações familiares evidenciadas no texto?

2. **Introdução:** Os enlaces e desenlaces familiares

²³Informação disponível em: <https://bc.ufg.br/n/106215-cinema-la-fora-apresenta-o-filme-quanto-vale-ou-e-por-quilo>. Acesso em: 26 jun. 2018.

²⁴Esta sequência foi aplicada na turma colaborada desta pesquisa no período de 18/10 a 13/11.

a) exibição de vídeo, trechos da novela *Laços de Família* (2000) exibida pela Rede Globo de Televisão em 2000: *A História De Helena - Parte 11*²⁵ com duração de 29'00''.

b) “Bate-papo” sobre o vídeo exibido a partir da indagação a seguir: quais situações neste vídeo fortalecem e enfraquecem os laços familiares?

3. Leitura e interpretação do texto literário: *Os Laços de Família* de Clarice Lispector (1998c)

a) Leitura meditativa: ler em casa o conto *Os Laços de Família* de Clarice Lispector.

b) Leitura oralizada: convidar voluntários para ler esse conto em voz alta, na sala de aula, a partir do qual os alunos deverão observar as tensões, os conflitos, as manifestações ou a ausência de afeto entre os familiares, personagens desta narrativa.

c) Por fim, faz-se a socialização das ideias norteadas pelos questionamentos seguintes:

Questões:

- Quais tensões e conflitos vivenciados pelos personagens são perceptíveis no conto?
- Há manifestações de afeto por parte dos familiares que compõe a narrativa?
- Insistentes vezes, Severina pensa ter esquecido alguma coisa na casa de Catarina. O que ela terá deixado para trás?
- Que situações, sentimentos e impressões vividos pela família do conto podem ser relacionados àqueles observados no trecho da novela *Laços de Família*.

d) Realização de dinâmica: Cada estudante deverá escrever em um pedaço de papel uma palavra que expresse a sensação ou a impressão que teve ao ler o conto. Este deverá ser colocado dentro de um balão, o qual será soprado, amarrado e lançado no centro da sala de aula. Depois, cada aluno escolherá um balão para estourar e ler a palavra registrada. E aquele cuja palavra fez o registro, deverá justificar a sua escolha.

²⁵A História De Helena - Parte 11. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=ERPj2kCazfw&index=11&list=PL17d0xCFah_yf-ch2vbnNrSF8lqIC4Ti0. Acesso em: 22 set. 2018.

4. Atividade de encerramento: uma reflexão sobre os desenlaces familiares

a) Roda de conversa: Eu, a minha família e a família do outro

- Os alunos, que se sentirem à vontade, irão relatar situações de conflito e tensão entres seus familiares ou entre os familiares de outras pessoas, as quais tenham presenciado ou ouvido falar, para que os conselheiros - grupo formado por: a Coordenadora escolar, uma psicóloga e uma aluna da classe - possam debater os fatos relatados, apontando caminhos que possibilitem uma reflexão em grupo acerca dos desenlaces familiares.

5. Recursos: material impresso, material pessoal para anotações, folhas de papel ofício, balões de ar, *datashow* e seus recursos.

O encontro com Clarice Lispector se deu com o conto *Os Laços de Família* na sequência didática intitulada *Encontros e desencontros no cotidiano familiar*, a partir do qual se busca refletir acerca dos relacionamentos vividos no seio familiar cotidianamente. A escolha deste texto não foi aleatória. Além de considerar o critério da diversidade compreendido por Cosson (2016, p. 35-36) - “[...] como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. [...]” - e o acolhimento à leitura canônica para favorecer o diálogo com a herança cultural que ela traz, a seleção do tema relacionamento familiar está relacionada às dificuldades vivenciadas no espaço escolar com esta tríade escola, família e educandos.

Os dois primeiros passos da sequência, a *MOTIVAÇÃO E A INTRODUÇÃO*, foram pensados como uma forma de mobilizar os saberes dos educandos, ao mesmo tempo que sensibilizá-los para compartilhar sentidos sobre um tema que, às vezes, é difícil para eles lidarem. Por este caminho, fazendo uso da linguagem musical e cinematográfica, promoveu-se as primeiras reflexões acerca de como as famílias se relacionam nestes textos e como estes relacionamentos fortalecem ou enfraquecem os laços familiares.

Nesta oportunidade, escolhemos duas diferentes maneiras de iniciar a leitura e interpretação do texto literário *Os laços de família* de Clarice Lispector²⁶. No primeiro caso, buscamos recuperar os princípios da leitura meditativa, já que a intenção é suscitar a reflexão sobre os encontros e desencontros familiares. Esta maneira de ler é, segundo Cosson (2017), uma espécie de convite ao leitor para não somente se apropriar dos sentidos do texto, mas utilizá-los para conhecer a si mesmo. Noutra, trouxemos à tona uma prática de leitura muito rara nos tempos atuais, porém já fez parte da rotina das sociedades até, aproximadamente, o século XIX: a leitura em voz alta. Esta como nos diz Chartier (1998, p. 98) “[...] permanecia como o cimento fundamental de diversas formas de sociabilidade familiar, erudita, mundana ou pública, [...]”. Hoje, também vista como uma forma de interação social, possibilita aos leitores compartilharem “[...] um interesse pelo mesmo texto, uma interpretação construída e conduzida pela voz, [...]” (COSSON, 2017, p. 104).

O Círculo de Leitura então se forma para o compartilhamento das reflexões, impressões e sentimentos acerca da leitura do conto, incentivado por questionamentos que giram em torno da observação das tensões, conflitos, manifestações de afeto ou a ausência dele, das relações que se pode fazer com os outros textos trabalhados no início desta sequência, além de um momento de descontração com uma dinâmica, cujo objetivo é sintetizar o conto em uma palavra que represente, para cada leitor, a sensação ou a impressão que obteve no encontro com o texto.

Esta sequência é encerrada com uma Roda de Conversa, a partir da qual se pretende refletir acerca dos nós dos desenlaces familiares. Para isto, formamos uma mesa com pessoas - a Coordenadora Pedagógica da nossa escola, uma aluna representante da turma e uma psicóloga convidada - que orientaram os participantes do círculo em relação às situações de conflitos e tensões que eles ou o outro tenham vivenciado no contexto familiar.

3.1.4 A sequência didática Menu de Poesias: dos poetas clássicos à poesia marginal²⁷

Estranho o poder do poeta
escolhe entre quase e cais

²⁶Este conto faz parte da coletânea intitulada *Laços de família* que se encontra disponível no site: <https://cs.ufgd.edu.br/download/Lacos%20de%20Familia%20-%20Clarice%20Lispector.pdf>

²⁷Esta sequência foi aplicada na turma colaborada desta pesquisa no período de 10/09 a 04/10.

quais palavras lhe convém
depois as empilha papagaio
e as solta no céu do papel
(CHACAL. In CESAR, 2006, p. 34)

1. **Motivação:** Os poetas marginais: a Geração Mimeógrafo²⁸

a) Iniciar o Círculo de Leitura oferecendo aos estudantes várias poesias marginais, de autoria de Cacaso, Chacal, Francisco Alvim, Paulo Leminski e Ana Cristina Cesar²⁹, questionando-os sobre as possíveis razões da denominação marginal atribuída a estas poesias. A partir das respostas, fazer as intervenções necessárias, contextualizando o surgimento da Geração Mimeógrafo e das poesias marginais.

b) Organizar os alunos em grupos para ler as poesias marginais e relacioná-las a sentimentos que possam ser despertados neles a partir da leitura, além de que eles devem expressar seus pontos de vista acerca das temáticas discutidas naquelas poesias, com as quais os integrantes dos grupos mais se identificaram.

2. **Introdução:** a escolha da poesia

a) A partir da leitura do Menu de Poesia³⁰, os grupos devem escolher um(a) poeta e uma de suas poesias com base no título.

b) Depois, explicitar os motivos da escolha e levantar hipóteses sobre o conteúdo do texto, tomando como referência o título.

3. **Leitura e interpretação do texto literário:** Poemas clássicos, contemporâneos e marginais

²⁸ A poesia marginal da década de 1970 foi uma forma que os poetas marginais encontraram, no período da ditadura militar, para se expressar e para contestar. Eles falavam sobre assuntos relacionados à vida cotidiana em poemas curtos com linguagem coloquial e humorística. Sofreram influência do modernismo, do concretismo e da Tropicália. Foram designados de Geração Mimeógrafo porque suas produções poéticas eram publicadas em livros artesanais, impressos em gráficas nos mimeógrafos, para serem distribuídos de mão em mão (CESAR *et al.*, 2006).

²⁹ Moda de viola; Sara; Happy end; Ana C; Na folha de caderno; Discordância; Autoridade; É proibido pisar na grama; Erra de uma vez; Reclame; Como abater uma nuvem a tiros; Vacilo da vocação; Contagem regressiva. Estes poemas estão publicados no livro Poesia Marginal (2006) de autoria de Ana Cristina Cesar e outros poetas.

³⁰ Nesse menu (Cf. Apêndice E) constam três poemas de cada poeta citado a seguir: Florbela Espanca, Fernando Pessoa e seus heterônimos, Carlos Drummond de Andrade, Roberval Pereyr, Eurico Alves, Sergio Vaz, Conceição Evaristo, Cidinha da Silva, Hilda Hilst, Alice Ruiz.

- a) Ler o poema escolhido, declamá-lo para os colegas e expor seus sentimentos, pensamentos e posicionamentos acerca da temática discutida no poema.
- b) Elaborar por escrito os sentidos construídos sobre o poema, após o compartilhamento coletivo sobre as ideias do texto.

4. Expandindo a interpretação do texto literário: Sarau Poético

- a) Exposição de painéis: os poemas selecionados com os respectivos sentidos construídos coletivamente a partir da recepção destes textos, bem como as palavras que representam os sentimentos e impressões sobre os poemas lidos.
- b) Declamação dos poemas para os visitantes da comunidade escolar.
- c) Convite aos visitantes da escola para escolher um dos poemas declamados, aquele com o qual mais se identificaram, para expor opiniões sobre o mesmo, registrando suas impressões num painel interativo.
- d) Outros poemas dos poetas do Menu foram ofertados aos visitantes, para que fizessem a leitura.

5. Recursos: material impresso, material pessoal para anotações, folhas de papel ofício, fita adesiva colorida e transparente.

Não é o objetivo deste trabalho escrever um tratado que demarque uma linha tênue entre poema e poesia, entretanto, é imprescindível compreendermos o que buscamos nos textos que compõem o Menu de Poesias, quando direcionamos o nosso olhar para o modo como os membros dos Círculos de Leitura leem, entendem e sentem os textos poéticos.

Os resultados dos estudos de Santos (2012, p. 35) indicam que o poema “é uma criação, resultado de um trabalho intelectual e técnico elaborado pelo artista, cuja sensibilidade artística reside principalmente nas escolhas verbais com que organiza e constrói seu texto”. Nesse sentido, o texto poético é como uma árvore frondosa, plantada num lindo campo aberto, cujas partes estruturais (o tronco, os galhos, as folhas, as flores, os frutos e a raiz) representam o

poema. Este gênero textual é escrito em linhas descontínuas, organizado em versos e estrofes e possui um ritmo, musicalidade, repetições, imagens, usa e abusa do jogo metafórico, o que lhe dá um certo tom de subjetividade.

Enquanto a poesia, que não é exclusividade da literatura, é possível encontrá-la não somente nos poemas e na prosa literária, mas também em várias outras modalidades artísticas como a pintura, a escultura, a fotografia, a música ou em qualquer situação cotidiana. Ela é uma forma distinta e extraordinária de transmissão das experiências humanas e dos sentimentos, os quais são ditos de uma forma muito especial. A poesia é representada pelas partes da árvore que estão subjacentes: a vida que lhe é dada pelas folhas e pela raiz; a beleza simbolizada pelas flores; a seiva que nutre e faz crescer o vegetal e, por fim, os sabores que experimentamos ao provar cada fruto.

No balanço desta ambivalência, os Círculos de Leitura, organizados nesta sequência didática, não estão centrados nos aspectos estruturais que fazem de uma poesia um poema. Eles enveredam-se pela palavra poética fruto da imaginação e da criatividade do artista, priorizando a experiência que cada leitor vivencia pelo caminho da humanização. Isto porque cabe às instituições escolares possibilitar aos educandos saborear o mundo através da poesia.

Visto desta maneira, são oferecidos aos integrantes do Círculo de Leitura poemas produzidos em tempos distintos, que brotam da década de 1970 com a poesia marginal e caminham, lado a lado, com a poesia clássica e contemporânea.

Na primeira etapa, a MOTIVAÇÃO, os participantes do círculo vivenciaram a palavra poética a partir das poesias marginais dos anos 70, produzidas por Cacaso, Chacal, Francisco Alvim, Paulo Leminski e Ana Cristina Cesar, e delas extraíram sentimentos e pontos de vista acerca das temáticas em evidência.

Na sequência, para INTRODUZIR o trabalho, um leque de poetas e poesias clássicas, contemporâneas e marginais, incluindo Poetas da Terra, dispostos em um Menu de Poesia (Cf. APÊNDICE E), foi ofertado aos integrantes do círculo, a fim de que eles pudessem escolher um poeta e uma de suas poesias. No primeiro encontro de leitura, as escolhas foram reveladas e as razões e as predições acerca do texto escolhido foram explicitadas.

Nas próximas fases da sequência, a LEITURA e a INTERPRETAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO, os estudantes fizeram a leitura declamada dos poemas e compartilharam no círculo sentimentos, pensamentos e pontos de vista elaborados a respeito das temáticas sugeridas nos textos, dialogando com todos os integrantes, os quais apresentaram opiniões

concordantes ou discordantes. Ao final, foi tecido coletivamente, por escrito, a forma como a turma recebeu a palavra poética.

Este Círculo de Leitura foi encerrado com a organização e apresentação de um Sarau Poético cujos convidados foram estudantes do 2º ano, turmas A e B, a professora de Língua Portuguesa destes alunos e a Coordenadora Pedagógica. Contamos ainda com a presença de estudantes de graduação do curso Licenciatura em Letras Vernáculas desta universidade, Bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que atuam nesta unidade escolar. Esta atividade consistiu da exposição de painéis com os poemas escolhidos pelos grupos, os quais foram declamados por eles. À proporção que isto ocorria, os integrantes do círculo compartilhavam sabores e saberes com as pessoas convidadas e as envolviam também na exposição, solicitando-lhes que escolhessem um poema e compartilhassem impressões sobre o mesmo.

4 O LUGAR DO LEITOR E DA LEITURA ATRAVÉS DA HISTÓRIA: MEMÓRIAS DE LEITORES COM PERFIS DIFERENCIADOS

Benjamin nos faz refletir sobre o valor da experiência, ou melhor da vivência, o seu poder educativo como um momento único (BESNOSIK, 2016, p. 54).

Indelévels são as marcas que se fixam em nosso ser fruto das experiências vivenciadas, que, sabiamente, precisam ser comunicadas a outrem para transmitir um certo conhecimento sobre a vida, uma certa visão de mundo. Sobretudo, mais sabiamente age aquele que se dispõe, sensivelmente, à ação de escutar e apreender aquilo que o outro passou a ser, a pensar e a agir sobre as coisas ao seu redor. Tudo isto permanece retido na memória, que descortinar-se-á por meio da arte de narrar. “[...] E nossa história não estará pelo avesso assim sem final feliz, teremos coisas bonitas para contar [...]” (METAL... , 1991, [s.p.]), contudo, a partir delas, torna-se um imperativo e um compromisso deste empenho olhar no interior daquilo que foi dito, para descobrir o véu que encobre as realidades e os desejos daqueles sujeitos leitores, cujo pecado venial é querer destruir as barreiras que os impedem de adentrar, de fato, no universo letrado.

Nesta perspectiva, as narrativas de leitura tecidas neste espaço são resultantes da própria vida de cinco estudantes, dois leitores e três leitoras aqui designados de colaboradores, que foram encorajados a rememorar e recontar acontecimentos, a deixar aflorar sentimentos para a composição de suas histórias de leitura, com a finalidade de construir um entendimento acerca da formação destes leitores. Não é demais lembrar que eles, como os demais colaboradores da pesquisa, foram chamados por nomes de escritores, a fim de manter o anonimato, os quais conheceremos um pouco nas próximas linhas.

Sherlock Holmes, porque gosta, dentre outras coisas, de aventura e mistério, é uma estudante de 16 anos, que mora com os pais no bairro Rua Nova. No Ensino Fundamental I, estudou na rede privada, mas a partir do 6º ano se tornou aluna do CEECR. Apesar de a leitura não fazer parte da rotina de sua família, cresceu ouvindo a avó, a mãe e as tias contarem histórias pessoais como exemplos de vida. Seus primeiros motivadores de leitura foram os colegas Dan Brown e Maio & Magdiel. Foi a partir dos incentivos do primeiro que começou a ler avidamente as *fanfictions* do *Wattpad*, enquanto a segunda colega lhe emprestou o primeiro livro intitulado *Pela lente do amor* de Megan Maxwell. Depois deste, muitos outros livros físicos e *e-books* se tornaram seus companheiros. Ela considera a leitura algo relevante em sua vida, porque a ajudou a pensar e escrever melhor, além de estimular a imaginação e distanciá-la dos problemas

da vida real. O mais importante para ela é que o livro a deixa muito feliz. Quando lê imagina-se dentro da narrativa, pois isto facilita o entendimento da história.

Maio & Magdiel, porque são autores de um dos livros que mais achou interessante devido ao mistério que ronda a narrativa, é uma estudante de 16 anos, que mora com os pais no bairro Rua Nova. Ela sempre estudou em escola pública e desde o 9º ano passou a fazer parte do quadro discente do CEECR. Quando pequena gostava de ler histórias como a de Cachinhos Dourados. Depois disto, motivada por amigos e colegas, leu o primeiro livro, *A culpa é das estrelas* de John Green, do qual não gostou muito, e se tornou leitora das *fanfics* da banda *One Direction*. A família, a mãe e a tia sempre lhe presentearam com livros, dentre os últimos estão *A hospedeira* de Stephenie Meyer, *O mágico de Oz* de L. Frank Baum, *A cadeira do dentista* e outras crônicas de Carlos Eduardo Novaes, dentre outros. Do ponto de vista desta estudante, “a leitura é o principal passo da evolução.” (EN, 26/11/2018), porque gera aprendizagem sobre as coisas do mundo e lhe estimula a escrever. O diário é o seu principal confidente, principalmente, nos momentos ruins de sua vida.

Representante discente do Colegiado Escolar, a estudante Júlio Braz, porque é autor de um livro que muito lhe emocionou, sempre lutou, dentre outras coisas, pelo funcionamento da Biblioteca Escolar no CEECR onde estuda desde o 8º ano. Jovem de 17 anos, residente do bairro Expansão do Feira IX, mora com a mãe e o padrasto. Gosta de ler livros românticos e sobre astronomia, os quais são muitas vezes recomendados pelos amigos e colegas, além das *fanfics*, incentivo da estudante Sherlock Holmes. A família, apesar de não ser leitora, sempre lhe ensinou a importância do estudo para o futuro. Enfatiza bastante a importância das leituras “desescolarizadas” como fator de incentivo à leitura e destaca os efeitos positivos dos Círculos de Leitura para o desenvolvimento na aprendizagem da turma. Para ela, a leitura é muito importante, porque é uma aprendizagem que a ajudará por toda a vida em tudo que for fazer.

O estudante Agatha Christie, porque o seu livro favorito foi *Assassinato no Expresso Oriente*, tem 17 anos, mora no bairro Feira IX com a irmã, é estudante do CEECR desde o 8º ano e atualmente trabalha no turno matutino como vendedor e estoquista. Recentemente foi aprovado no ENEM e optou por estudar Engenharia da Computação na UEFS. Começou a ler pelas Histórias em Quadrinhos por incentivo da irmã e motivado pelos desenhos da Turma da Mônica exibidos na televisão. Na família, a sua avó contava histórias sobre o sobrenatural as quais gostava muito de ouvir. Destaca a importância de uma grande amiga que foi sua maior incentivadora de leitura, porque o desafiava a ler muitos livros. Na opinião dele, deve-se formar o leitor desde pequeno, porque futuramente já fica mais difícil. Este leitor revela que no colégio tem muitos alunos que leem a literatura dos *Best Sellers*, das séries, dos filmes, que pode ser o

ponto de partida para a escola explorar outras leituras. As *fanfics* não o atraem e ler na tela do celular ou do computador o faz desistir de qualquer leitura, porque é muito cansativo. Para ele ler é importante, quando é uma escolha do aluno, porque ele ler o que gosta e isto abre portas para a aprendizagem.

O estudante Dan Brown, porque o Código da Vince é um de seus livros preferidos, é considerado pela família como um intelectual, pois é o único leitor. Jovem com 17 anos mora com a avó no bairro Mangabeira e desde o 6º ano é aluno do CEECR. Foi no 8º ano que um colega despertou nele a vontade de ler. E depois disto muitos outros colegas e amigos lhe motivaram a ler, inclusive fazendo indicações e lhe emprestando livros, porque o acesso a eles, para quem não tem recursos, é muito difícil, afirma-nos o estudante. O primeiro livro de sua vida foi A árvore que dava dinheiro, o qual achou maravilhoso. É leitor voraz de *fanfics* e acha que é por este caminho que a escola deve incentivar os estudantes a lerem, porque foi a partir deste universo que ele se interessou pelos livros físicos. Para ele, a escola pouco tem motivado o estudante a ler e quando isto ocorre condiciona a leitura a apresentação de uma atividade final avaliativa. No seu ponto de vista, ler é muito importante, porque depois que adquiriu este hábito passou a escrever e se expressar melhor, além de fazer fluir a imaginação.

Estes estudantes com os colegas da turma estudada e de outras turmas do CEECR formam um espécie de *Rede de Leitura* ou talvez possamos chamar de *Comunidade de Leitores*, porque eles indicam, recomendam, doam, emprestam livros físicos e virtuais uns para os outros, incentivam a ler, além de compartilhar suas impressões de leitura acerca dos livros lidos. Designo como *Comunidade de Leitores*, porque este desenho se assemelha à noção de *Comunidade de Leitores* proposta por Chartier (1999), quando este grupo demonstra “[...] uma forma de interação social por meio da qual as práticas de leitura ganham a especificidade e concreticidade dos gestos, espaços e hábitos.” (COSSON, 2017, p. 138). O estudante Agatha Christie (EN, 26/11/2018), por exemplo, diz que é muito bom ter alguém para dividir os sentidos e as opiniões sobre os livros, sem se importar se o conceito dado é bom ou ruim. De fato, o importante é ter alguém para conversar sobre as leituras realizadas.

Enfim, esta contextura entrelaça, fio a fio, os meus pensamentos e reflexões recriados a partir de minhas vivências e memórias pessoais e profissionais, alicerçadas nas ideias e conceitos defendidos por Lajolo e Zilberman (1996), Chartier (1996, 1998, 1999), Abreu (1999), Kleiman (2004), Lima (2010), Cândido (2011), Besnosik (2016) e Cosson (2016), dentre outros pensadores e estudiosos, num constante processo dialógico com as falas dos narradores, as quais estão organizadas nas seguintes categorias: Espaços de Leitura, Influências de Leitura e Perfil do Leitor.

Com o intuito de auxiliar o leitor para compreender a origem das falas dos colaboradores, que, a partir de agora, serão utilizadas para fundamentar na prática as ideias e pensamentos construídos nos capítulos 4 e 5, desenho esta tabela.

TABELA 1 - Referências às falas dos colaboradores da pesquisa

Instrumentos utilizados pela pesquisa	Descrição
ENTREVISTA NARRATIVA (EN)	Falas provenientes das histórias de leitura contadas pelos colaboradores.
CÍRCULO DE LEITURA	Falas oriundas dos encontros de leitura com os textos literários.
DIÁRIO DE CAMPO	Anotações no caderno referente àquelas conversas após os Círculos de Leitura com alguns colaboradores da pesquisa, além de reflexões tecidas para além do diálogo com os participantes dos círculos.
GRUPO NO <i>WhatsApp</i>	Comentários tecidos pelos estudantes por meio desta mídia social, que não foram ditos no contexto escolar.
REGISTRO	Fonte utilizada por aqueles estudantes que não falavam nos círculos e por todos os integrantes do grupo, quando registravam suas compreensões leitoras.
PARÓDIA	Textos produzidos pelo alunos sobre o encontro com o livro com base no poema No meio do caminho de Carlos Drummond de Andrade.
AValiação	Falas dos integrantes dos Círculos de Leitura, referente à avaliação final da execução destes.

Elaborado pela autora

4.1 O ACESSO AO LIVRO E À LEITURA DA REALIDADE: UM DIREITO SEMPRE NEGADO

Clarice Lispector (1998a) nos conta a história de uma menina cujo pai era dono de uma livraria, que em vez de presentear suas colegas no dia do aniversário com livros, o que era desejado por elas, dava-lhes cartões postais. Esta menina escolheu uma das colegas, a narradora-personagem do conto, para fazer sofrer, humilhando-a quando esta implorava-lhe que emprestasse os livros que ela não lia. No transcorrer do tempo, as humilhações se intensificaram, quando a filha do dono da livraria prometeu à colega emprestar-lhe o livro “As renações de Narizinho” de Monteiro Lobato. Assim, ela fez com que a narradora-personagem caminhasse, durante vários dias, para a sua casa na esperança de ter o livro emprestado. Um

certo dia, entretanto, a mãe da menina, percebendo e recriminando o comportamento da filha, determinou que esta emprestasse o livro para a colega por tempo indeterminado. Tamanha fora a felicidade clandestina da menina apaixonada pela leitura (a narradora), que duraria o tempo que permanecesse com o livro nas mãos.

A narradora do conto *Felicidade Clandestina* de Clarice Lispector (1998a) vive nesta narrativa ficcional dois dramas: um deles é a distância social e econômica imposta entre ela e a leitura, devido ao acesso ao livro está “[...] completamente acima de minhas [suas] posses”, palavras da narradora (LISPECTOR, 1998a, p. 2). O outro, é “o drama do dia seguinte”, quando a personagem protagonista, desejosa de ler o livro de Monteiro Lobato, submete-se às humilhações diárias para alcançar a felicidade, mesmo que momentânea, ao conseguir a posse do livro e o acesso à leitura que ansiava.

O primeiro caso nos conduz ao passado, quando foi negado aos habitantes do Brasil o direito de acesso à escola e à compreensão da própria realidade, bens concedidos apenas às classes abastadas e à comunidade religiosa, que compuseram a minoria da sociedade detentora do saber e, conseqüentemente, do poder político e econômico, como nos conta LUCKESI *et al.* (1998). Apesar da invenção e da expansão da imprensa, no século XI nos países orientais e na metade do século XV com o alemão Johann Gutenberg, os impressos permaneciam quase inacessíveis e os conteúdos difundidos a partir deles eram alienantes e transmitidos por meio de práticas de leitura mnemônicas, as quais impedem o aprendiz de confrontar conhecimentos e informações com o seu conhecimento de mundo e suas experiências. A palavra de ordem era obediência, enquanto aqueles, que se aventuravam a questionar, criticar e se posicionar contra as normas instauradas, eram silenciados (LAJOLO e ZILBERMAN, 1996; CHARTIER, 1996, 1998,1999; ABREU, 1999a).

Esta retrospectiva histórica nos coloca diante de um dilema: tantos séculos se passaram e ainda há uma posse desigual do livro por parte das classes menos afortunadas. Antes, no século XVIII, como reafirma Villalta (1999, p. 212), o uso do livro era um privilégio “[...] não apenas no sentido econômico, mas cuja posse e leitura era, muitas vezes, um direito exclusivo de grupos sociais determinados e seletos”, dentre eles os proprietários de terra e de escravos, aqueles que usavam o livro para exercer uma profissão e alguns representantes da igreja. E, hoje, reiteram os colaboradores da pesquisa esta mesma realidade quando percebem que

[...] a cada tempo, a leitura em vez de ser algo mais acessível, tá parecendo que é um artefato de luxo. Tá parecendo que só as *peessoas que têm dinheiro* mesmo, que podem ter acesso ao livro. (EN, AGATHA CHRISTIE, 26/11/2018, grifo nosso)

Quando eu estava no decorrer dos dez, eu tinha muita vontade de ler e até mesmo quando eu era pequeno, que passava aquele pessoal com um negócio com um monte de livrinhos pequenos, [...], aí eu morria de vontade de ler. Aí geralmente junto vinha também um jogo, um quebra cabeça. Eu morria de vontade de ler, só que *meus pais não tinham dinheiro*, [...]. (EN, DAN BROWN, 18/09/2018, grifo nosso)

Para driblar o segundo drama vivido pela narradora de Felicidade clandestina, as situações de humilhação a que era submetida em busca do encontro com o livro de Monteiro Lobato, meus narradores, que também se sentem diminuídos quando lhes tiram o direito de ter e ler o livro e, conseqüentemente, compreender o mundo ao seu redor, numa via de contramão, criam estratégias, buscam alternativas, descobrem itinerários, percorrem trilhas, arriscam-se e usam o privilégio de não serem silenciados por sociedades que tentam negar-lhes o direito de acesso ao livro de literatura. Os caminhos subsequentes darão conta de explicitar os sentimentos, as aspirações, as opiniões e ações desses leitores que subvertem uma ordem que insiste em ficar.

4.2 ESPAÇOS DE LEITURA: UMA FELICIDADE CLANDESTINA

Para corroborar o fosso entre a equitativa distribuição dos bens culturais e a desigualdade socioeconômica, os colaboradores da pesquisa evidenciam nas Entrevistas Narrativas espaços inacessíveis ou inapropriados no ambiente escolar pesquisado, que poderiam, entretanto, assegurar aos estudantes das escolas públicas um dos direitos essenciais à sobrevivência humana: o acesso à arte literária, como defende Cândido (2011, p. 176), porque “todos os homens precisam experimentar a invenção, a imaginação, a criação em todos os níveis e modalidades”, condição *sine qua non* à existência, sobrevivência, bem estar, humanização e felicidade dos seres humanos.

Um desses espaços de leitura que, em contraposição, priva o estudante de ter acesso ao legado literário são os modos de gestão da Biblioteca Escolar (BE), ideia que evoca os períodos coloniais quando, sob a gestão de ordens religiosas, este lugar desempenhava funções estritamente eclesiásticas. Com o transcorrer da história, estes espaços escolares se restringem à educação das classes abastadas no seio das instituições privadas de ensino, mas ainda, na maioria das vezes, de caráter religioso. Disto desponta para projetos educacionais utópicos com edificações escolares incompatíveis ao desejo de democratização do ensino público de qualidade, que atenda, se não a todos, pelo menos à maioria da população sem privilégios sociais (LIMA, 2017). Neste quesito a pesquisadora afirma que

[...] Nesse processo de expansão do acesso às bibliotecas por uma parte significativa da população, e principalmente para atender às demandas prioritárias para estudos, o espaço vai sendo desprestigiado, e seu valor simbólico como espaço de poder e de ordenamento da produção intelectual, vai se esvaindo. Antes lugar luxuoso, hoje, principalmente as bibliotecas escolares das escolas públicas, ocupando espaços quaisquer, muitas vezes sem as condições adequadas. (LIMA, 2017, p. 56).

Atesta-se este cenário no espaço escolar pesquisado por meio das falas dos colaboradores.

Desde que eu estudo aqui ela não funciona, ela tá ali e as tias só faz limpeza por causa que o ar condicionado tem alguma coisa, parece que tá abafando os livros, estão mofando. [...] o cheiro do mofo é muito forte. (EN, JULIO BRAZ, 18/09/2018)

Às vezes, eu chegava, já pedia algumas vezes para entrar lá dentro pra eu ver alguns livros para levar pra casa pra ler aí vinha alguém comigo [...]. Mas eu também lembro que aqui no colégio tinha muitos quadrinhos da Turma da Mônica e eu pegava todos os quadrinhos que tinha aqui para poder ler quando a biblioteca ainda funcionava. (EN, SHERLOCK HOLMES, 18/09/2018)

Eu acho que ela não deveria nem ser chamada de biblioteca e sim depósito, porque não se usa para nada, poderia até usar o local para fazer outra sala que seria mais útil, seria algo melhor do que chamar de biblioteca, mas devia reformar, [...]. A gente sabe que se lá fosse doação de professores e alunos de alguns livros, a gente sabe que a iniciativa é boa, daria certo no início, depois alguns alunos iam levar pra casa, outros iriam devolver o livro não da forma como levou, tem toda essa diferença, porque teria que ter alguém lá na biblioteca para fazer um cartãozinho, fazer empréstimos, ficar aberta pra a gente ler no horário vago [...]. (EN, AGATHA CHRISTIE, 19/10/2018)

O desenho da BE traçado nas narrativas dos estudantes se somam aos resultados do estudo de Lima (2017), quando a pesquisadora diagnostica na escolas urbanas da cidade de Feira de Santana um percentual de 60,52% de bibliotecas fechadas³¹. Para além da inadequação desta ambiência pedagógica, o colaborador Agatha Christie, ao apresentar um suposto plano para funcionamento deste lugar, considera-o falido, uma vez que não há um profissional capacitado para exercer a função de bibliotecário, pois este é escasso na rede de ensino público, como atesta a pesquisa mencionada.

A sede por um ambiente de leitura vivo, agradável, acolhedor, próximo ao movimento cotidiano escolar é predominante nas histórias de leitura de meus leitores e leitoras, ávidos não somente pelo espaço, mas também pelo encontro com as pessoas e com pensamentos, sentimentos e opiniões dispostos nos suportes físicos organizados naquelas estantes, ao ponto de elaborarem estratégias para que este sonho se concretize.

³¹É alarmante esta constatação na realidade de Feira de Santana, entretanto, muito mais intrigante é saber que “o [no] Censo Escolar de 2016, do universo de 279.358 estabelecimentos de ensino públicos e privados, somente 25% possuem biblioteca escolar em sua infraestrutura. Ou seja, cerca de 75% das escolas brasileiras estão desprovidas desse importante recurso didático-pedagógico a biblioteca.” (ORIÁ, 2017, p.17). Vale ressaltar que o prazo para universalização das bibliotecas, de acordo com o artigo 3º da lei nº 12.244, esgota-se em 2020.

[...] aqui no colégio eu sempre pedi para que a biblioteca voltasse a funcionar, e quando eu podia entrar, tipo, no dia que a gente tirou a foto da ‘formatura’, eu também parei para ficar olhando os livros e lendo, já que eles estão lá parados sem a gente poder usar, basicamente, porque está fechada. [...] Se a biblioteca funcionasse e tivesse bons livros, causasse interesse, possa ser que mais pessoas da escola se interessasse em ler [...]. (EN, SHERLOCK HOLMES, 18/09/2018)

[...] e lá é um lugar afastado. Se mantivesse o lugar adequado não precisava nem ter assim muitos livros, mas quem quisesse no horário vago poderia ir lá para ler, já seria um bom começo. (EN, AGATHA CHRISTIE, 19/10/2018)

Os depoimentos evidenciam os efeitos e as implicações da Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que “[...] dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país”³². Sem ignorar os avanços no que concerne à obrigatoriedade da existência de bibliotecas escolares no interior das instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, a lei, do ponto de vista de Oriá (2017), apresenta hiatos e contradições, uma vez que não define claramente quem são os agentes responsáveis pela implementação e manutenção desses equipamentos pedagógicos, no que tange a adequação do ambiente, a renovação do acervo, a contratação e capacitação de profissional especializado, além da formação docente imprescindível ao uso pedagógico da BE. Desse modo, “[...] contribuindo para aquele velho jargão popular que diz que a referida Lei se tornou, de certa forma, ‘letra-morta’.” (ORÍÁ, 2017, p. 14).

Mesmo não demonstrando conhecimentos sobre a lei supradita e sobre as garantias que ela assegura, meus colaboradores revelam necessidades, atribuem responsabilidades e reivindicam o funcionamento efetivo da BE, utilizando os dispositivos reivindicatórios ao alcance deles, como, por exemplo, recorrer às pessoas que compõe a gestão escolar e ao Colegiado Escolar³³.

[...] mas todo mundo sabe que reformar precisa de verba, não é culpa do colégio, o colégio não tem de onde tirar o dinheiro, a gente sabe que toda a verba vem de fora, e fora a despesa se for tentar fazer algo diferente. (EN, AGATHA CHRISTIE, 19/10/2018)

³²Para conhecer os termos da lei, acessar o site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm.

³³O Colegiado Escolar é um conselho composto por pessoas eleitas democraticamente, que representam cada segmento escolar: pais ou responsáveis pelos estudantes, alunos, funcionários, gestores, representantes da comunidade e professores. Por dois anos, este grupo se reúne mensalmente para “[...] discutir o processo e os resultados da aprendizagem obtida pelos estudantes, aconselhar ou apoiar a equipe gestora nas questões pedagógicas e administrativo-financeiras, acompanhar e avaliar as ações e projetos desenvolvidos pela escola, além de ser essencial na mobilização, principalmente, de outros estudantes e das famílias para assumir a educação como um bem familiar e social.” (BAHIA, [s.d.], [s.p.]). Em adição, é possível obter mais informações sobre as funções do Colegiado Escolar no site: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/colégiadoescolar>.

[...] porque eu faço parte do Colegiado Escolar, eu sou a líder, eu pedia diretamente nas reuniões do colegiado. Isto desde o ano passado, na verdade, mas antes, sempre que eu podia, eu falava com [...] [um representante do corpo gestor] também. Sempre foi do meu interesse, voltar que a biblioteca funcionasse, porque eu sei que tinha gente que tinha o mesmo interesse. O meu pedido não foi atendido, mas está entre as coisas que está para acontecer no colégio. O governo prometeu a reforma da biblioteca em alguns colégios e o Ernesto está entre eles, e aí a gente espera. (EN, JULIO BRAZ, 19/10/2018)

“[...] Aqui no colégio eu sempre pedi para que a biblioteca voltasse a funcionar [...] (EN, SHERLOCK HOLMES 18/09/2018). O apelo presente neste depoimento nos conduz à época em que, de fato, a BE do CEECR estava em pleno funcionamento. Todavia, o que se observa nas falas seguintes é o uso deste espaço como pretexto para realização de diversas atividades e não para incentivar a leitura. Às vezes, as salas de aula eram transferidas para este lugar; em outros momentos servia à reprodução cinematográfica, exposição de trabalhos da Feira de Ciências, além da execução do Programa Mais Educação³⁴.

A biblioteca, ela estava funcionando, era completamente desorganizada, os livros jogados. Às vezes tinha aula lá e, enquanto o professor estava dando aula, eu ficava lendo os quadrinhos. [...] E tinha o Mais Educação também na biblioteca, [...] era reforço de matemática, tinha aula de português, de teatro, de gramática, de educação física, [...]. (EN, SHERLOCK HOLMES, 18/09/2018)

Quando a gente ia à biblioteca mesmo, era quando um professor levava a gente pra assistir algum filme [...], e também eu participava do Mais Educação que era na biblioteca. [...] Uma vez, na biblioteca teve uma Feira de Ciências [...], só que não teve nenhuma relação com a leitura, foi só para usar o espaço pra apresentar um trabalho mesmo. (EN, DAN BROWN, 20/10/2018)

Ainda no que concerne à subutilização da BE, há nas histórias de leitura dos colaboradores desta pesquisa registros de aulas de Língua Portuguesa que propunham o contato com a leitura a partir de atividades desmotivadoras, “[...] que sedimentam as imagens negativas sobre o livro e a leitura desse aluno, que se torna um não-leitor em formação” (KLEIMAN, 2004, p. 16). Na maioria das vezes, o estudante entra em contato com a leitura no espaço escolar por meio de atividades desprovidas de significado, porque, do ponto de vista de Kleiman (2004), partem de concepções errôneas sobre texto, leitor e o ato da leitura. Estas, geralmente,

³⁴O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, foi desenvolvido como estratégia para implementar a educação integral, prioritariamente, nas escolas que apresentavam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Com este fim, em 2008, 1380 escolas públicas deram início a este programa, ampliando a jornada escolar para no mínimo 7 horas diárias para, além das atividades que compõe o currículo escolar, os alunos, acompanhados por monitores, participarem de “[...] atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica” (BRASIL, [s.d.], [s.p.]). É possível saber mais acerca deste programa no portal do Ministério da Educação no endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=16689:saiba-mais-programa-mais-educacao>.

defendem a utilização do texto como um pretexto para a execução de atividades ou o ensino de outros tipos de aprendizagens, seja, por exemplo, o ensino de regras gramaticais, seja a extração do significado de cada palavra no dicionário para se chegar à mensagem do texto, seja, ainda, a mera decodificação, com vistas a um resultado final, que será avaliado e mensurado para compor o quadro de atividades avaliativas.

[...] Às vezes, a gente vinha com a pró, na sexta série. Ela tinha didática de leitura, aí ela passava o livro pra gente, a gente tinha que ler esse livro e fazer uma atividade depois. Aquele livro, só que eu nunca li aquele livro professora. Ela passava um teste sobre esse livro, [...]. Todo mundo tinha que ler o mesmo livro, era um livro que falava sobre futebol. Eu acho que não contribui muito para o hábito da leitura, porque você está sendo forçado a ler aquilo para fazer uma atividade sobre isso, entendeu? Porque tem essas coisas de nota e aí tem muita gente que não tem o hábito de ler e então não funciona muito, eu acho, para desenvolver o hábito da leitura. (EN, DAN BROWN, 20/10/2018)

Ela passava atividade de leitura, só que não era algo muito interessante porque, às vezes, a gente não escolhia o livro e ainda éramos obrigados a ler para poder tirar boas notas, para fazer um trabalho. (EN, SHERLOCK HOLMES, 20/10/2018.)

Em sintonia com o posicionamento crítico dos colaboradores Dan Brown e Sherlock Holmes no que diz respeito à prática de leitura associada a cobrança de algum resultado, Kleiman (2004, p. 21) informa que esta concepção de leitura como avaliação, em contrapelo, “[...] inibe em vez de promover a formação de leitores. [...] Cobrar a leitura mediante produção de resumos, relatórios ou fichas de leitura é também uma atividade associada ao dever e não ao prazer.”, opinião com a qual concorda Cosson (2016). A bem da verdade, a escola precisa avaliar e reorganizar o trabalho com a leitura, desvinculando-o da cobrança de um produto final que, na maioria das vezes, está direcionado à aprovação em vestibulares, simulados, concursos e/ou à elaboração de tarefas escolares (YUNES, 1995).

Diante disso, vale uma reflexão acerca da associação da atividade de leitura realizada pela professora com a nota. Estará o problema centrado no modo como é cobrado o resultado da leitura ou no fato de atribuir-lhe uma nota? Isto posto, é sabido que no ambiente formal educativo a avaliação somativa, que consiste na classificação dos alunos de acordo com o rendimento mensurado a cada unidade e ao final do ano letivo, é uma exigência, entretanto, não deve se resumir a isto. É preciso considerar as outras modalidades avaliativas, a saber, a avaliação formativa, uma bússola guia da ação educativa, e a diagnóstica, um instrumento de acompanhamento da aprendizagem discente. Portanto, talvez, o elemento complicador da atividade de leitura seja o fato de o produto final requisitado não está vinculado ao prazer de

ler. Isto requer do docente a criatividade, o diálogo com os leitores e a flexibilidade na tomada de decisão em relação às formas de apresentação dos resultados das leituras.

É importante frisar que o prazer de ler na escola muitas vezes está vinculado apenas à concepção de entretenimento e de visão contemplativa da obra literária ou, como nos diz Barthes (1973a; 1973b), àquela sensação de conforto e de estabilidade provocada no leitor. Em oposição, valendo-se ainda dos pressupostos deste autor, a leitura de prazer que se apregoa neste trabalho é aquela que desestabiliza o leitor, desmanchando e reconstituindo a sua forma de sentir e ver as coisas existentes no mundo. Isto pode se dar quando, no contato com a obra literária, o leitor percebe os espaços deixados pelo autor e, conseqüentemente, preenche-os e enriquece-os a partir de suas experiências de vida e de sua imaginação (ECO, 1994). Não é possível ignorar que a leitura de prazer está atrelada a um exercício intelectual, porque transmite um saber e, por isso, desequilibra as estruturas de conhecimento do leitor, o que o faz romper com as expectativas prévias à leitura, alargando a sua compreensão de mundo e de si mesmo.

Outro aspecto que merece atenção nas falas anteriormente transcritas diz respeito à escolha do texto/livro que será lido na sala de aula. Kleiman (2004) em consonância com Cosson (2016) defende a seleção criteriosa do texto/livro que será oferecido ao aluno, pois corre-se o risco, por exemplo ao escolher um tema como futebol, de a aula não atingir o objetivo planejado. Observa-se, pois, que essas práticas tradicionais de ensino apresentam resquícios do modelo de leitura imposto pela sociedade do século XVIII, o qual impunha ao leitor o acesso controlado, limitado e fechado a textos/livros que deveriam ser lidos e relidos, memorizados, copiados e transmitidos a outros (CHARTIER, 1999). Desse modo, Yunes (1999) nos orienta que para cativar leitores, é indispensável selecionar “[...] textos [que] respondam aos interesses e à oportunidade de serem colocados na roda – expostos – não como rejeitados, mas como ofertas de adoção”.

Ao revés desse modelo tradicional de leitura, dialogando mais uma vez com Kleiman (2004), Lima (2010) e Cosson (2016), ao final o que importa na verdade é a experiência do leitor para a construção de sentidos sobre o que lê, por conseguinte, a transformação das relações sociais. Faz-se preciso, portanto, favorecer a interação, o diálogo e a apropriação do texto pelo leitor em convergência com o seu conhecimento de mundo. Somente assim, a leitura deixará de ser uma obrigação e a cada dia, a cada encontro, “[...] a cada leitura, a cada aproximação e desconstrução do que se lê.” (LIMA, 2010, p. 216), os nossos alunos se farão leitores, mas é claro que, para isto, além da mediação docente, da atuação de professores envolvidos com a leitura, inclui-se as atividades pedagógicas de leitura que devem ser

realizadas no espaço da BE, porque “[...] se a biblioteca ficasse aberta, eu moraria nela professora.” (EN, SHERLOCK HOLMES, 18/09/2018).

O encontro mágico com a leitura ao ponto de subverter as regras disciplinares da instituição formal de ensino, o adentrar o livro e se tornar parte da história, o desejo de viver dentro da biblioteca em companhia dos livros e poder ficar nela a qualquer hora, a vontade de escolhê-los para ler, sem a preocupação com um produto final que lhe renderá uma nota, a liberdade de levar o livro para casa para lê-lo no momento desejado é o perfil do leitor que será desenhado pela escola e pelos professores que desempenharem “[...] com êxito o processo de aproximação e envolvimento dos alunos com o mundo da palavra e da imaginação” (LIMA, 2010, p. 233).

Eu pegava um livro pra ler, passava a madrugada toda lendo e quando eu ia para o colégio, às vezes, eu queria continuar [...] e começava a reclamação, [...] aí eu passava a aula toda lendo e haja reclamação, é como se fosse, quando você entra dentro da história, parece que o resto do mundo todo acaba e você só vive aquilo até acabar. [...] Eu acho que a história em si, quando ela é boa, quando ela mexe com você, engloba tanto você que você fica presa naquilo, acaba sendo até reclamada por estar lendo em momentos errados. (EN, JULIO BRAZ, 19/10/2018)

Eis um sonho possível de ser alcançado, mas que necessita da implementação efetiva de políticas públicas de incentivo e fomento à leitura, diferente do contorno que vem se perfilando desde o início dos anos 80, através de programas, campanhas e projetos empreendidos pelo Ministério da Educação e da Cultura (MEC), em parceria com o setor privado, no sentido de suprir os acervos das escolas públicas de ensino fundamental. Desde então, instituem-se novos programas ora voltados para a mera distribuição de livros, ora direcionados à formação do leitor e do mediador de leitura, ora focalizados nestes dois objetivos concomitantemente, para o público estudantil do ensino fundamental. Somente após o ano 2000, o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE)³⁵ foi reestruturado concentrando-se, por um lado, na distribuição de revistas pedagógicas e obras de referência para fundamentar o trabalho do professor e do gestor escolar; por outro, na disseminação de obras que visam contribuir para a formação de uma cultura cidadã direcionada, agora também, aos alunos do ensino médio.

No que concerne às políticas educacionais de formação do professor já existentes, cujos avanços estiveram atrelados até a década de 1980 às demandas do processo de

³⁵Programa instituído pelo MEC, via Portaria Ministerial nº 584 de 28 de abril de 1997. Disponível em: <ftp://ftp.fnnde.gov.br/>. Acesso em: 23 jul. 2017.

industrialização e urbanização do país, e cujos ganhos no aspecto valorização do docente não podem ser negados (WEBER, 2015), há um extenso trajeto a ser percorrido pelo poder público no sentido de extrapolar a disseminação de obras literárias e pedagógicas nas escolas, depreendendo esforços para uma política de formação de professores, mediadores de leitura, capazes de formar alunos leitores.

A fim de compensar as ausências da BE e do papel que ela desempenha no processo de ensino-aprendizagem, na instituição de ensino pesquisada, uma professora com o apoio da equipe gestora, tomou a iniciativa de montar no pátio da escola um lugar onde estariam distribuídos materiais de leitura, para que os alunos despertassem a curiosidade para folheá-los e, por conseguinte, lê-los, o qual foi denominado de Cantinho de Leitura, inclusive eu e outros colegas docentes fomos convidados a fazer doações de materiais impressos, a fim de viabilizar este projeto. Contudo, os sujeitos deste estudo científico revelam o insucesso desta iniciativa.

Quando fizeram aquele Cantinho de Leitura, bem no início, tinha alguns livros e eu via bastante pessoas lendo, pegando livros emprestados, eu mesma peguei um livro emprestado, mas eu não terminei de ler. (EN, SHERLOCK HOLMES, 13/11/2018)

O Cantinho de Leitura eu acho uma proposta interessante. É, tá ali com os caixotes, com livros, que você pode ler no momento de aula vaga ou no horário em que você não esteja fazendo nada ou um horário que você não esteja em sala de aula. Porém, eu não vejo isso na prática, porque se for ver o Cantinho de Leitura atualmente, só tem revistas de moda, essas revistas de fofoca, tem alguns livros religiosos e isso não chama muita atenção, entendeu? Não mostra assim uma coisa que diz venha e leia, venha me descobrir, não seduz. (EN, DAN BROWN, 13/11/2018)

Ah, aquele Cantinho de Leitura! Ele está abandonado, não é? Está jogado às traças. O incentivo foi até bom, mas os próprios alunos deixam os livros de qualquer jeito. E os livros que trouxeram não dá aquela vontade para ler, boa parte são revistas e os livros que têm são em boa parte religiosos, porque também já dificulta um pouco a leitura que é bem fechado, e também eu já cheguei e vi lá um livro de administração bem antigo, é algo muito específico, é algo que você não vai achar adequado para um clube de leitura. (EN, AGATHA CHRISTIE, 12/11/2018)

Os colaboradores reconheceram a relevância do Cantinho de Leitura cuja proposta original é proporcionar um ambiente aconchegante de leitura de diversos gêneros textuais (contos, crônicas, gibis, revistas, livros religiosos, romances, dentre outros), que favoreça a interação, o relaxamento, a descontração, a socialização de ideias, o respeito e, sobretudo, o incentivo à leitura. No entanto, a proposta se mostrou rarefeita por um ângulo, porque o acervo disponível, majoritariamente, não despertava o interesse de conhecer e ler, já que era incompatível com as preferências leitoras dos estudantes. Por outro, o uso frequente sem o zelo necessário para a conservação do espaço e do acervo fez com que o mesmo se deteriorasse. Esta proposta descarrilhou devido a uma grande falha presente no espaço escolar: não escutar os

estudantes e não lhes envolver na tomada de decisão e na elaboração de projetos. Desse modo, acredito que para conquistar e arregimentar leitores era imprescindível consultar-lhes acerca das preferências leitoras, bem como implicar-lhes na organização e conservação do espaço. Os alunos precisam, na verdade, sentirem-se protagonistas do fazer, para, conseqüentemente, zelarem da criação.

A Feira do Livro – Festival Literário e Cultural de Feira de Santana (FLIFS)³⁶ foi também um espaço de leitura rememorado pelos colaboradores em suas narrativas. Este evento de caráter cultural é diversificado, criativo e tem crescido exponencialmente em nossa cidade devido à parceria entre a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), a Prefeitura Municipal, a Fundação Egberto Costa, o Governo do Estado da Bahia, a Arquidiocese de Feira de Santana e o Serviço Social do Comércio (Sesc). Ele se dedica, e vale ressaltar que cumpre bem o seu papel, a colocar a comunidade de Feira de Santana e adjacente em contato com o livro e as artes de um modo geral, acolhendo em especial as comunidades escolares da rede pública e privada de ensino. No que diz respeito a este ponto, as histórias de leitura dos colaboradores da pesquisa revelam as vontades, as oportunidades de encontro com o livro e com a leitura, as impressões acerca dos acontecimentos, as vantagens, as aquisições, bem como, o cumprimento da vocação principal deste evento: o incentivo à leitura, uma vez que “[...] teve alguns de meus amigos que começaram a ler a partir da Feira do Livro (DIÁRIO DE CAMPO, ANNE FRANK, 26/11/2018).

[...] Sempre senti vontade de participar da Feira do Livro, mas como sempre não tenho dinheiro, triste vida. (EN, DAN BROWN, 13/11/2018)

A Feira do Livro, toda vez que eu vou lá, mesmo não comprando cordel, parava para ver um e lia um pouquinho. [...] É uma coisa diferente e bonita de ser ver. (EN, JULIO BRAZ, 19/10/2018)

E no meu caso, eu acho que já é três ou quatro Feiras do Livro, desde a outra escola, [...]. (DIÁRIO DE CAMPO, ANNE FRANK, 26/11/2018)

Eu acho que de certa forma a gente tem mais opções de livros. Às vezes, a gente não acha um livro na Atlântica, mas talvez na Feira do Livro, se você for procurar, talvez tenha. (EN, MAIO & MAGDIEL, 26/11/2018)

Mas em compensação eu gostei dessa Feira do Livro, apesar que eu tive que interar (inteirar) o dinheiro, eu comprei uma Bíblia porque a Bíblia é muito legal. (EN, DAN BROWN, 26/11/2018)

³⁶Em 2018 ocorreu a 11ª edição do FLIFS. Hoje, ele conta com um público aproximado de 70 mil pessoas, além das parcerias supramencionadas, assim nos informa notícia publicada no site da UEFS em 24/04/2018, às 16:50, disponível no endereço eletrônico: <http://www.uefs.br/2018/04/1729/Proxima-edicao-da-Feira-do-Livro-ja-tem-data-definida.html>.

Em contraposição ao reconhecimento do presente dado ao nosso município, o FLIFS, uma oportunidade que se inventa e se reinventa a cada ano, os nossos colaboradores mostram algumas contradições e tecem algumas críticas que, certamente, contribuirão para a reflexão sobre os nós que impedem a democratização do saber literário.

Eu acho que ela não é o que diz ser. Por ser uma Feira do Livro, [...] pelo contexto da cidade de Feira de Santana, ela deveria ser algo muito maior e com um preço muito mais acessível. É algo que acontece uma vez no ano para quem gosta de ler. Realmente, a pessoa deixa de comprar no ano, espera mais um pouquinho para quando chegar comprar bastante livros, você chega lá e a diferença de preço é R\$ 5 ou nada. E o vale que é dado pelo governo dá no máximo pra comprar um livro em poucas lojas, porque são poucas lojas que aceitam o vale. E o vale não chega pra todo mundo, nem pra metade, então a Feira do Livro deixa bastante a desejar. [...] Sem falar das opções de livro que, em sua maioria, são livros religiosos, infantis, nada contra, mas para o público mesmo leitor, público adolescente ou um pouco mais adulto, você vê pouca literatura brasileira e estrangeira. (EN, AGATHA CHRISTIE, 19/10/2018)

Realmente não é o que você quer, você é obrigado a escolher uma daquelas opções que é aquele valor, e você acaba comprando um livro que você não conhece e acaba achando ruim, e até desmotiva mais ainda a ler. (EN, AGATHA CHRISTIE, 26/11/2018)

Não dá pra a pessoa comprar um livro bom ou então comprar vários livros, e ainda acaba dando pra pessoas que nem se interessam, e fica aquele negócio: quem gosta mesmo não ganha. Eu acho que deveria ser mais pesquisado pra quem vai dar o vale, [...]. (EN, JULIO BRAZ, 26/11/2018)

E também tinham muitas lojas que não pegavam o vale, porque eu achei um absurdo porque tinha lojas que era de R\$ 10 ou R\$ 5, mas não pegava vale ali, [...]. (EN, DAN BROWN, 26/11/2018)

Mas eu acho, desculpa pró, [...], uma universidade pública não aceitar vale livro! É onde tem mais livros bons e a UEFS não aceita vale livro, isso é uma decadência. (EN, JULIO BRAZ, 26/11/2018)

Nesta vertente, é perceptível a quantidade de passos a serem dados no sentido de a Feira do Livro constituir-se, de fato, um lugar de leitura onde todos, de forma igualitária, tenham acesso irrestrito ao universo literário. Os narradores se queixam da incongruência entre o alto custo dos livros e o valor irrisório do vale-livro distribuído pelo governo estadual, que, de certa forma, ‘obriga’ o estudante a adquirir um livro não pelo prazer de ler, mas para gastar o valor estabelecido numa loja que o recebe com opções literárias, que, às vezes, não atendem ao gosto do público jovem. Vale frisar que os critérios de seleção para o recebimento do vale-livro são colocados à prova, já que nem todos os estudantes o recebem e “[...] ainda acaba dando pra pessoas que nem se interessam.” (EN, JULIO BRAZ, 26/11/2018).

De fato, os recursos financeiros disponibilizados pelo governo estadual são insuficientes para atender à demanda de estudantes da rede. Contudo, isto não impossibilita a

Feira do Livro de fazer valer uma de suas qualidades fundamentais: a de encantar e cativar leitores, quando favorecem o encontro do leitor com o livro e com outras modalidades culturais, o qual faz com que os estudantes da rede pública se sintam em casa e à vontade, inclusive de tecer críticas com vistas ao melhoramento deste espaço, além do desejo de sempre voltar nos anos subsequentes.

Os lugares de ler para esta geração do século XXI se alargam assustadoramente e nós, leitores de outrora e do tempo de agora, testemunhamos as mudanças nos modos de ler, as transformações no modo de escrever, o surgimento dos novos suportes de leitura: “[...] de uma prática da leitura oral [...] para uma leitura visual” (CHARTIER, 1999, p. 23); dos textos manuscritos para os materiais de leitura impressos e destes para a cultura escrita eletrônica, conforme nos esclarece este mesmo autor (1998, 1999). O mundo eletrônico, talvez, presenteie a humanidade com a concretização do sonho de uma biblioteca universal, uma *biblioteca sem paredes*, onde todo o conhecimento produzido pelas diversas civilizações seja armazenado e disponibilizado para os sedentos do conhecer; entretanto, além das potencialidades, existem limitações e riscos que só o tempo dirá, alerta-nos ainda o teórico mencionado. Este universo paralelo ao mundo físico está sendo explorado por meus narradores de leitura de forma inusitada.

O aplicativo *Wattpad* lhe dá a possibilidade de você salvar alguns livros na sua biblioteca pessoal. É como se aquele aplicativo fosse uma biblioteca universal, porque é um aplicativo mundial, todo mundo acessa. E aí você tem a possibilidade de pegar aquele livro e adicionar a sua biblioteca. É quando você vai ficar acompanhando as atualizações e o desenvolvimento. (EN, DAN BROWN, 13/11/2018)

Ele é assim: tem livros [...] como o Primo Basílio, Orgulho e Preconceito. [...] Você acha o livro de Percy Jackson e também tem livros que você escreve lá e posta. Eu mesmo já postei dois livros e apaguei. [...] Lá não precisa ser um escritor profissional. (EN, DAN BROWN, 20/10/2018)

Isto também te possibilita, por exemplo, eu acabei de ler hoje, e aí eu passo uma semana sem ler, e aí eu posso voltar a biblioteca e ler exatamente de onde eu parei. (EN, SHERLOCK HOLMES, 13/11/2018)

Também pode postar e deixar lá e pedi ajuda de pessoas que têm uma certa fama para poder divulgar o seu livro para ele ganhar repercussão. (EN, SHERLOCK HOLMES, 20/10/2018)

O *Social Spirit* é um aplicativo com a mesma função que o *Wattpad*, só que ele já é mais concentrado em *fanfics*. (EN, DAN BROWN, 13/11/2018)

Social Spirit é diferente, você não pode interagir com o autor. No *Wattpad* você pode comentar por parágrafos, [...] porque é tão importante para o leitor se expressar pro autor, saber como o leitor está reagindo a história. Já no *Spirit* você só comenta no final do capítulo. (EN, SHERLOCK HOLMES, 13/11/2018)

No *Wattpad*, a depender da forma da sua história, a história fica muito famosa, aí o livro é publicado por editoras. Ele vira um livro físico [...] e fica com o selo *Wattpad*. (EN, SHERLOCK HOLMES, 13/11/2018)

Também tem uma coisa legal que quando o seu livro tem muita visualização mesmo, tem os rankings, aí tem o número 1, número 2, de tal categoria [...]. (EN, DAN BROWN, 13/11/2018)

Tem um site que o nome dele é Ler Livros que tem bastante *e-books* e eu baixei alguns recentemente, inclusive eu li um deles que é “*Hopeless*”. É um livro muito interessante [...] e também tem outros sites que eu procuro ler. [...] E também tem o privilégio de você socializar com outros o que você está lendo. Eu acho isso muito interessante, não fica muito restringido. (EN, SHERLOCK HOLMES, 13/11/2018)

Estes leitores virtuais experimentam as mais inusitadas formas de ler por meio da tela do computador ou de aplicativos no celular, os quais eles nomeiam de *Wattpad*, *Social Spirit*, sites para baixar *e-books* como, por exemplo, Ler Livros, dentre outros. Para ter acesso a estes ambientes virtuais é preciso se cadastrar e possuir nome de usuário e senha. Estes são os passaportes para um mundo onde pessoas compartilham histórias a respeito de qualquer tema, publicam e acessam obras de autores conhecidos, tanto a literatura nacional e estrangeira, quanto os *Best-sellers*. Estes espaços também propiciam a interação leitor-autor, sendo que é permitido ao primeiro tecer comentários sobre o desenrolar da história, assumindo, desse modo, a posição de coautor, que tem permissão para eleger através do voto a narrativa de sua preferência.

As *fanfictions*, *fanfics* ou *fics* são a preferência de meus navegadores-leitores. Elas contam histórias ficcionais inventadas por fãs, como nos conta Felipe (2018) e confirma a estudante Maio & Magdiel (EN, 20/10/2018). Estas narrativas, descomprometidas com a obra original, podem falar sobre livros, filmes, bandas, celebridades, mangás, histórias em quadrinhos, dentre outros. A colaboradora Maio & Magdiel, por exemplo, começou a ler *fanfics* na época em que era fã da banda *One Direction*.

Sem querer analisar os efeitos e implicações destas novas maneiras de ler e de acessar a leitura dos mais variados temas, gêneros e autores, já que não é o objetivo deste estudo, é salutar evidenciar as potencialidades deste universo virtual, na medida em que incentiva a inventividade neste processo interativo entre autor e leitor, que assume a função de coautor. Por outro prisma, parece que os meus narradores estão rompendo os empecilhos que os impedem de ter acesso ao livro, devido às barreiras socioeconômicas. No entanto, como adverte Felipe (2018), é importante frisar que o acesso ao mundo eletrônico é restrito àqueles que dispõe dos recursos e dispositivos imprescindíveis às viagens literárias na tela do computador. Como eu disse e repito, é uma aparente democratização da leitura, porque “[...] como tem essa questão

do *e-book* ser um pouco mais barato que o livro físico” (EN, AGATHA CHRISTIE, 26/11/2018) e “[...] tudo é de graça na internet porque você acha ilegalmente” (EN, DAN BROWN, 26/11/2018). Isto, portanto, só reafirma que há ainda um acesso restrito à leitura apenas àqueles que possuem um mínimo de recursos para adquirir os dispositivos necessários ao acesso virtual, além de que muitos vivem na clandestinidade ao se conectar de forma ilegal com sites que permitem fazer *downloads* de livros gratuitamente.

As Entrevistas Narrativas, enfim, como um recurso metodológico espontâneo, nesta categoria de análise, forneceu elementos para pensarmos acerca dos esforços empreendidos pelas instâncias governamentais, pelos agentes escolares e pela comunidade acadêmica, que buscam reduzir a distância entre aqueles que têm acesso aos materiais de leitura impressos e virtuais, à leitura crítica do entorno social e aqueles que ficam à margem do mundo do saber. A existência de um número, mesmo reduzido, de bibliotecas em funcionamento efetivo em nosso país, a realização de eventos de leitura em nossa localidade, a criação de um lugar de incentivo à leitura no pátio da escola e o acesso irrestrito e ilimitado às mídias sociais de produção de leitura e escrita são ações louváveis, fruto da subversão à ordem social estabelecida. Todavia são insuficientes e estão longe de concretizar os desejos de meus leitores e leitoras de 17 anos, representados aqui pela narradora-personagem do conto Felicidade Clandestina de Clarice Lispector (1998), que, como ela, experimentam momentos de felicidade fugazes, que são tirados deles, quando estão frente a frente a uma sociedade que dissimula a equidade social.

4.3 INFLUÊNCIAS DE LEITURA: AFLUXOS NO PERCURSO FORMATIVO DOS LEITORES

As trajetórias de leitura de meus narradores desnudam os principais agentes que os colocaram diante do mundo da leitura e em quais circunstâncias o encanto se deu. Estas histórias ratificam uma das conclusões dos estudos de Lima e Besnosik (2016), e coadunam com a minha própria narrativa de leitura, quando elas nos dizem que as influências de leitura de nossos estudantes provém, muito mais, de espaços e pessoas externos ao ambiente e à dinâmica educativa escolar. Conquanto, quem são estes sujeitos e como eles encantaram os nossos leitores e leitoras de 17 anos?

[...] Uma amiga minha que tirou um desafio, como ela tinha bastante livros, ela pegava dois livros, ela um e o outro eu, e depois quando eu voltasse lá, quem não tivesse terminado tinha que pagar R\$ 10 ao outro. Isso foi um motivador, porque você tinha

que ler e fazer uma resenha do livro. [...] Eu lembro que o primeiro livro que eu li foi 'Rei Lear' de Shakespeare que foi até muito difícil. (EN, AGATHA CHRISTIE, 19/10/2018)

[...] Foi quando Stephen King me indicou as *fanfics*. Nesta época, foi quando eu gostava da banda *One Direction*, e tinha histórias, [...], e eu comecei a ler sobre a banda *One Direction*. [...] Eu andava num grupo de meninas, acho que a maioria delas já era acostumada a ler. Eu ainda não pegava livros, tipo, A culpa é das estrelas. Normalmente eu lia historinhas, aí as meninas me falaram desse livro. (EN, MAIO & MAGDIEL, 20/10/2018)

Na verdade eu comecei a ler por *fanfics*. Dan Brown me falou das *fanfics*. [...] Só que depois de um tempo eu acabei parando de ler e aí depois eu voltei a ler, no final de 2016, também por causa da convivência com Dan Brown e com Maio & Magdiel. Eles estavam sempre falando sobre essas coisas e aí eu acabei voltando a ler também. Então basicamente foi Dan Brown que me incentivou a ler e também teve Maio & Magdiel que me emprestou o livro dela. Foi ela que me emprestou o primeiro livro que eu li. (EN, SHERLOCK HOLMES, 13/11/2018)

É uma amiga minha que tem uns livros. Ela lê muito, [...] é um exemplo a ser seguido. O primeiro livro que ela me emprestou para ler foi Minha Vida Fora de Série de Paula Pimenta. Depois disso eu venho lendo cada vez mais. (EN, DAN BROWN, 12/11/2018)

Como assinalam os colaboradores, os colegas da escola, dos cursinhos e os amigos foram figuras de grande relevância, que propiciaram o encontro deles com a arte literária, seja em suporte físico ou virtual, através de indicações, empréstimos, desafios, comentários em defesa de um determinado livro, influência de um filme em cartaz ou até mesmo a convivência cotidiana, inclusive com leitores que são exemplos a serem seguidos, como nos conta Dan Brown (EN, 12/11/2018). E estes momentos foram decisivos para a formação leitora destes estudantes: alguns encontros perduraram, outros foram interrompidos mas, logo depois, resgatados, possibilitando-lhes aventuras leitoras diferenciadas.

É pertinente trazer à baila a forte influência das mídias sociais na formação leitora de nossos narradores, quando, nos recortes antes citados e nesses a seguir, eles esclarecem que o mundo da leitura lhes fora apresentado por meio das *fanfics* e como estas foram decisivas para a sua iniciação na leitura de suportes físicos, como também na inserção em mundos de leitura mais complexos.

[...] Eu não gostava de ler. E aí Dan Brown me falou das *fanfics*, no *Wattpad*, [...]. Foi ele quem me colocou nesse mundo de leitura. [...] E aí eu sai das *fanfics* [...] e eu comecei a ler Harry Potter, Percy Jackson, mas o primeiro livro que eu li foi Pela lente do amor, [...]. (EN, SHERLOCK HOLMES, 13/11/2018)

Quem me apresentou o *Wattpad* foi justamente [...] [cita o nome de uma amiga] que vivia me falando das *fanfictions* [...] Eu passava a noite sem dormir, chegava da escola ia ler *fanfic*, passava a madrugada toda lendo, lia *fanfic* de manhã, ia para escola pensando na *fanfic*. Tinha vez que eu ficava na sala de aula lendo *fanfic*, era um vício. Foi isso que me despertou a ler livros físicos. Eu acho que se não fosse o *Wattpad* talvez eu não gostasse tanto de ler, porque quando eu comecei a ler, por volta de 2015,

eu lia 7 *fanfics* por semana. Eu gostei tanto que fui procurar a leitura fora do mundo digital. Como eu já disse a senhora, aquela interação que tem no *Wattpad* entre leitor e autor ou o leitor com outro leitor, eu gostei daquilo e vi que realmente acontece isso fora, nos livros físicos acontece essa interação, aquela mesma animação, [...]. E foi com *fanfics* também que despertou a minha vontade de escrever. (EN, DAN BROWN, 18/09/2018)

Os nossos narradores anunciam a revolução dos textos eletrônicos pensada por Chartier (1998, 1999). Dan Brown nos mostra como o *Wattpad* lhe permite intervir na obra original, dialogando com o autor acerca de suas impressões de leitura, bem como interagindo também com outros leitores, o que lhes permitem escutar, debater, refazer o movimento da narrativa e da construção de sentidos destas produções denominadas *fanfics*, tudo em tempo real. É muito mais surpreendente quando este colaborador declara experimentar as mesmas sensações ao se colocar face a face com os suportes de leitura físicos, mesmo que o autor não esteja presente.

A leitura de *fanfics* apresenta-se, nesta amostra, por um ângulo, como um elemento potencializador da iniciação dos estudantes no mundo da leitura; por outro, como um atrativo para a experimentação de outras viagens literárias. Resta-nos colocar em tela, que caminhos o ensino formal vai “escolher”: duvidar ou acreditar? Renegar ou aplaudir? Ignorar ou acolher estas mutações das novas formas de leitura, das novas maneiras de aprender, dos novos modos de escrever, dos novos suportes de leitura? Neste momento, já que piso em terreno ignoto, digo que não devemos fechar os olhos, para não corrermos o risco de repetir a mesma atitude da professora de português, quando Dan Brown estudava no 9º ano do Ensino Fundamental, por desconhecimento das novas maneiras de ler na tela do computador.

[...] eu lembro que na oitava série, teve uma vez que eu queria ler uma *fanfic* numa atividade de português [...], mas ela não deixou, porque tinha que ser um livro que fosse registrado. Ela levou uns livros para a sala, mas ela não deixou que eu lesse um *e-book*, porque era uma coisa que não estava no conhecimento dela. (EN, DAN BROWN, 13/11/2018)

No sentido oposto, as histórias de leitura aqui analisadas nos contam também acerca de ações de leitura realizadas no interior do ambiente da pesquisa, não somente nas aulas de Língua Portuguesa, mas também nas aulas de Geografia, História e Ciências, pois formar leitores é um compromisso de todas as disciplinas escolares e “[...] um investimento de todos os sujeitos que compõe a escola enquanto espaço educativo. [...]” (LIMA, 2017, p. 215). Estas, mesmo escassas e desarticuladas do currículo escolar, têm despertado curiosidades e desejos, impulsionado à superação de desafios e incentivado a interação entre leitor e texto. E isto não somente acontece na sala de aula. Às vezes, é num rápido encontro no corredor entre uma aula e outra, que se recomenda a leitura de um determinado livro; ou na disposição de emprestar ou de doar um

impresso; ou na leitura de um gênero textual qualquer que se faz ao iniciar a aula; ou na importância que se atribui às leituras realizadas pelo estudante; ou ainda na ação despojada de contar histórias reais, inventadas, relacionadas ou não ao conteúdo que se quer abordar. São práticas de leitura, em sua maioria, ‘desescolarizadas’, somadas a outras experiências por meio da palavra, que marcam sutilmente os nossos alunos e contribuem para que se formem leitores, a cada dia.

Eu comecei a ler mesmo foi com o apoio do professor [...]. A gente estava discutindo na sala de aula por causa de um certo filósofo e ele falou que eu teria que ler bastante para conseguir compreender essas coisas, ter argumentos. E aí ele me perguntou qual o livro que eu gostaria de ler, aí eu falei A Divina Comédia que era o que Jorge Tavares estava lendo na época, de Dante Alighieri. [...] O professor me deu o primeiro livro, logo após, veio a Feira do Livro e eu acabei comprando bastante livros. Comprei a trilogia Sangue de Lobo com o vale [...] e It a coisa. (EN, AGATHA CHRISTIE, 19/10/2018)

[...] mas tem outros professores que levavam a gente para biblioteca, era mais pra mostrar o livro mesmo, e [...] se a pessoa se interessasse pelo livro, a gente poderia fazer a leitura e fazer um registro do livro, e levar para casa para ler. (EN, DAN BROWN, 20/10/2018)

[...] tinha um professor que ele ficava contando um bocado de histórias da vida dele. E a professora [...], ano passado, também, ela ficava contando história sobre os antepassados, [...], ela contava uma mitologia antes de entrar no assunto, que tornava a aula melhor, mais animada, e a senhora também que conta histórias. [...] E a professora [...], ela trazia os livrinhos numa caixa grandona, livros finos, você ler rápido. Eu acho que isso ajudou muito a desenvolver o hábito de leitura e até na fala, porque também tinha que falar sobre o livro. [...] Sabe uma coisa mesmo que parece uma continuidade, começou lá no oitavo ano (refere-se ao trabalho da professora citada) e a senhora está terminando aqui agora no terceiro ano (refere-se à Mala de Leitura), parece que vocês duas planejaram tudo. (EN, JULIO BRAZ, 18/09/2018; 19/10/2018)

Eu, Dan Brown e Maio & Magdiel, a gente tinha ela (a professora) como uma figura importante, porque quando a gente estava com um livro [...], ela ficava animada. [...] era legal, porque esse incentivo era muito importante para continuar a leitura. [...] e a gente tinha ela como ídolo de leitura, [...] quando ela não conhecia ela perguntava sobre o que era, e quando ela conhecia como, por exemplo, quando eu li Percy Jackson e Harry Potter, aí ela ficava abençoando os nossos livros e era muito legal porque incentivava bastante a gente a ler. (EN, SHERLOCK HOLMES, 13/11/2018)

[...] tem a Mala da Leitura que é feito pela senhora que teve aquela questão que a gente escolheu os livros, foi muito bom porque incentivou um pouco mais para a literatura brasileira que eu não tinha tido muito contato. (EN, AGATHA CHRISTIE, 12/11/2018)

Estas atividades não ‘escolarizáveis’ são aprovadas pelos discentes e eles mesmos reconhecem o quanto valorosas são para o incentivo à leitura, porém, ainda são parcas e tímidas. “[...] não é uma rotina. [...] A professora só leu o cordel no início do ano.” (EN, SHERLOCK HOLMES, 13/11/2018). Há que se considerar nesta análise, dada a relevância destas ações atribuídas pelos narradores das ENs, mais um mundo para ser desbravado pelos docentes de

todas as áreas do saber, no sentido de fazerem maiores e persistentes investimentos para a conquista de mais leitores. É importante ressaltar que a responsabilidade pela formação do leitor no espaço escolar não é responsabilidade exclusiva do professor de Língua Portuguesa, já que “[...] o mote do trabalho do professor se realiza através da leitura, sendo que a diversidade textual é o que torna possível um passeio pelo conhecimento.” (BORGES; BESNOSIK, 2009, p. 27).

Eu acho interessante lerem mais porque diferente da leitura obrigatória, ela lia e deixava a gente participar por vontade própria, um começava e o outro despertava o interesse, e aí todo mundo da sala começava a participar ao longo do caminho. Então, se fizessem isso mais vezes seria muito interessante, [...]. (EN, AGATHA CHRISTIE, 12/11/2018)

Além da senhora não tem outros professores que trabalham isso com a gente. [...] Os professores geralmente não recomendam leitura nem falam sobre suas leituras na sala de aula, porque as aulas ficam muito focadas no conteúdo, [...]. (EN, DAN BROWN, 13/11/2018)

A relação do professor com a prática de leitura é fundamental para a formação do leitor no processo da educação formal. Este necessita ser um leitor com um repertório de leitura diversificado, para que compartilhe com os alunos os seus encontros com os livros/textos e com os autores. É indispensável, portanto, que os professores se tornem mediadores de leitura, quando se mostram visivelmente como um bom leitor para aqueles que estão em formação. No entanto, esta atitude não se dá de forma mágica. Um dos caminhos para se formar bons professores leitores são investimentos na formação inicial e continuada, para além do acesso à arte literária e outros meios culturais em espaços de leitura dentro e fora do ambiente escolar.

Os relatos ainda nos informam que a instituição família, com seus modos distintos de ser e estar no mundo, exercem uma significativa influência na formação leitora de meus colaboradores. Este quadro nos transporta para os séculos XVIII e XIX, um tempo escasso de suportes impressos e da competência leitora, e os virtuais inexistiam, por isso era comum na vida doméstica das famílias burguesas patriarcais o hábito de escutar a leitura em voz alta para se apropriar do escrito, que era lido por aquelas minorias que tinham o privilégio de acesso aos objetos impressos e de aprender a ler (LAJOLO e ZILBERMAN, 1996).

Apesar de Benjamin (1994, p. 197) reconhecer que a “[...] arte de narrar está em vias de extinção. [...]”, pois as pessoas não tem mais o que comunicar, já que vivem confinadas em seus próprios mundos e são bombardeadas e seduzidas pelas novidades da sociedade moderna e capitalista, que se inovam e se renovam a cada instante, os nossos colaboradores Sherlock Holmes e Agatha Christie surpreendem ao revelar que “[...] a arte de contar ainda é preservada.”

(BESNOSIK, 2002, p. 86) por membros de algumas famílias. Besnosik (2016) nos conta que, quando era criança, as histórias contadas por sua avó tinham o objetivo de dar conselhos e ensinar a partir de situações vivenciadas. É isto que fazem os familiares de Sherlock Holmes e Agatha Christie, que trazem à tona as suas próprias vivências para compartilhá-las, com a finalidade de transmitir uma certa experiência, como nos diz Benjamim (1994) para educar, para aconselhar, para servir como exemplo.

Realmente eu não tenho ninguém na minha família que me incentivou a ler, [...] porque não é uma coisa muito comum na minha família. Agora contar histórias, praticamente, todo mundo da minha família faz isso. No momento que nós estamos todos juntos, cada um conta uma história, [...]. Minha avó contava muitas histórias. Ah, mas ela falava assim muitas histórias da minha mãe, porque minha mãe era teimosa, [...] aí ela queria que minha mãe namorasse com um menino, que era riquinho e meu pai era da roça [...]. A minha mãe também gosta muito de contar histórias, principalmente, da infância dela [...]. Ela fala bastante como ela era da minha idade e tanto minha avó quanto ela têm características bem parecidas. [...] Ontem mesmo ela estava me contando uma história de meu pai. E também tem a minha tia, ela gosta de contar bastante histórias da infância, [...]. (EN, SHERLOCK HOLMES, 20/10/2018)

Minha vó gostava muito de contar histórias em casa e eu gostava muito de ouvir. Até porque as histórias dela eram sobre coisas sobrenaturais. Ela gostava muito de contar, minha mãe nem tanto, não tinha muita história para contar, e meu pai muito menos, eu só via ele chegando do trabalho e dormir. (EN, AGATHA CHRISTIE, 19/10/2018)

Embora, as histórias pessoais de leitura de Agatha Christie rememorem as narrativas sobre fenômenos sobrenaturais contadas por sua avó, o repertório materno era desprovido de experiências comunicáveis e o seu pai está entre aquele “[...] número crescente de pessoas que cada vez mais se recolhe para dentro de si mesmas e recrudescer-se nas relações no trabalho, nos intercâmbios e vínculos socioafetivos.” (LIMA, 2017, p. 213).

De certo modo, os relatos transcritos mostram o ambiente familiar como uma influência marcante na formação leitora dos colaboradores, quando contam histórias. Já os excertos a seguir demonstram que as famílias estimulam o hábito de ler de outras formas, diferente da contação de histórias. Nesse sentido, a mãe de Maio & Magdiel a incentivava pelo exemplo, quando lia bastante os clássicos da literatura brasileira e os deixava acessíveis. Enquanto, as tias recomendavam ou lhe presenteavam, abundantemente, com romances comprados em bazares.

[...] a minha mãe, antigamente, ela lia muito mas agora ela parou de ler. [...] Ela lia muito, principalmente, os clássicos brasileiros, tinha muitos lá em casa, mas eu não me lembro o nome. [...] E minha tia também ela me incentiva muito, ela sempre me indica livros e a minha outra tia, que está morando no Rio de Janeiro, ela vai muito num bazar e ela sempre manda livro pra mim. Ela me mandou A Hospedeira, O Mágico de Oz, A Cadeira do Dentista, O Iluminado, 9 livros de Agatha Christie, Lolita, A Menina que Roubava Livros, [...]. (EN, MAIO & MAGDIEL, 20/10/2018)

Nos próximos relatos, enquanto a estudante Júlio Braz se formava leitora a partir das leituras dos livros de histórias que a sobrinha trazia da escola para lerem juntas, ou das histórias em quadrinhos que a mãe, às vezes, lhe comprava, Dan Brown sofria porque seus pais, por um lado eram desprovidos economicamente de recursos; por outro, a atividade de leitura não era um ato costumeiro naquela família. Na verdade, como o colaborador afirma, ele é reconhecido no seio familiar como um intelectual, porque é o único leitor desta família.

Minha sobrinha já estudava e, às vezes, ela trazia algum livrinho de historinhas ou historinha em quadrinhos, histórias de Emília, [...] ou às vezes minha mãe comprava umas revistas, aquelas revistinhas de quadrinhos, a gente ficava lendo, eu acho que foi o que mais me ajudou a desenvolver a leitura. (EN, JULIO BRAZ, 18/09/2018)

[...] Eu morria de vontade de ler, só que meus pais não tinham dinheiro, e também não era um hábito e ainda não é o hábito da minha família ler. Quem lê sou eu mesmo. Eu lembro que quando eu comecei a ler minha família ficou muito impressionada, e dizia: “nossa, ele é um intelectual!” [...]. (EN, DAN BROWN, 18/09/2018)

Quando as ações do meio familiar não encorajam os seus a visitarem o universo das palavras, inviabilizando o encontro com a fantasia e com o saber que faz compreender a realidade nas entrelinhas, ou não lhes asseguram o acesso a outros meios culturais, a quem cabe desempenhar este papel? Os estudos de Bourdieu (2004) reconhecem que o êxito ou o insucesso das crianças nas escolas depende do nível cultural dos grupos familiares. Assim sendo, no que concerne à leitura literária, tanto Dan Brown quanto Júlio Braz, que vivem uma situação similar, escaparam do destino coletivo, pois no meio do caminho se depararam com colegas, com amigos, com professores que lhe inseriram no universo letrado e lhe motivaram a prosseguir, e eles têm se esforçado incomumente para se apropriar do capital linguístico e cultural das elites em busca da possibilidade de ascensão social.

Na minha família, todo mundo, a maioria, só teve uma tia que passou do ensino médio, que concluiu. Tipo, você tem que estudar, você tem que pensar no futuro. Mas sempre foi por mim mesmo, eu sempre gostei de ler. (EN, JÚLIO BRAZ, 18/09/2018)

Muitos outros estudantes das classes populares podem experimentar estas ausências, portanto é tarefa da educação formal preencher este vazio por meio de vivências pedagógicas, que extrapolem a sala de aula, porque ler não é somente decodificar signos linguísticos ou se apropriar de conhecimentos gramaticais e lexicais, nem tampouco se apoderar das ideias do escritor. A leitura envolve, na verdade, o desabrochar de experiências de vida, a elaboração de pensamentos e reflexões, o despertar de desejos e emoções, a compreensão do entorno social e a tomada de decisões que vislumbrem outras possibilidades de viver (YUNES, 1995).

As histórias de leitura de meus colaboradores nos surpreendem quando demonstram que, muito mais que as práticas educativas escolares e as atitudes dos familiares, os amigos e colegas, como também as leituras virtuais, em especial as *fanfictions*, ocupam o lugar de principais agentes de incentivo à leitura; inclusive este último tem sido responsável por introduzir alguns dos estudantes no universo literário e/ou ampliar as oportunidades de ler. Compartilhar uma experiência de leitura, ser um bom leitor para servir como exemplo, contar uma história ou um caso real ou imaginário, emprestar ou doar um objeto literário ou sugerir a leitura de um livro são pequenas e singelas ações que contribuem para a formação do gosto de ler, todavia, estas são escassas no ambiente escolar formal, o qual se constitui para muitos de nossos estudantes da escola pública, senão única, a principal oportunidade de encontro com a leitura do literário. Por isto, este estudo recomenda que a escola reserve tempo e espaço para práticas de leitura cotidianas em sua organização curricular, no entanto desvinculadas da obrigatoriedade, para que não afastem, ainda mais, os estudantes dos livros.

4.4 O PERFIL DO ESTUDANTE LEITOR: JEITOS DE LER POR PRAZER

Nesta subsecção, quero dar a conhecer, um pouco mais, os meus leitores e leitoras de 17 anos, autores das Entrevistas Narrativas, cujos fragmentos de fala analiso aqui com o intuito de compreender como eles se formaram leitores. Esboço, pois, um perfil que nos mostrará o que eles pensam sobre a leitura, quais as maneiras de ler de cada um e os motivos pelos quais eles se assumem como leitores.

[...] Eu acho que a leitura é uma das coisas mais importantes, porque se a gente for reparar quando a gente sair daqui tudo muda, e tudo só leva a leitura. Eu acredito que a leitura é para sempre, por exemplo matemática a gente não vai usar Bhaskara para comprar pão ou outra coisa, mas a leitura a gente precisa em tudo, eu acho que até melhora na hora de falar, de criar um texto. (EN, JULIO BRAZ, 19/10/2018)

A leitura é muito importante porque quando você lê, você escreve bem melhor e pensa mais. Tanto pro cotidiano quanto para as atividades acadêmicas. [...] O livro [...] ele também serve como um modo de escapar, digamos assim, quando eu estou lendo eu acabo me distanciando da vida real e dos problemas reais e então serve como um consolo. Também é algo acolhedor e também me traz emoções. O livro, ele me deixa feliz. (EN, SHERLOCK HOLMES, 19/10/2018)

A leitura compõe o leque de prioridades e relevâncias na vida de meus colaboradores. Júlio Braz associa o ato de ler, em detrimento do conhecimento matemático da fórmula Bhaskara, a algo que será para a vida toda, desse modo, contribuirá para o desenvolvimento de

habilidades fundamentais para a sua formação integral, a saber: expressar-se, produzir texto e refletir mais sobre as coisas da vida, como acrescenta Sherlock Holmes. Para além do caráter utilitário da leitura, esta colaboradora atribui ao ato de ler um efeito prazeroso, que traz conforto, alívio e, por conseguinte, a felicidade. Ouso associar os pontos de vista sobre a leitura aqui abordados à noção de prazer de ler defendida por Barthes (1973a; 1973b), a partir da qual ele admite que o prazer da leitura não se dá de forma igualitária entre os sujeitos-leitores e, portanto, tem um caráter subjetivo. Numa perspectiva, estabelece-se entre leitor e texto uma relação de amor e de acolhimento, que transporta o leitor para outros mundos, distanciando-o daquilo que o incomoda na vida real. Noutra, para além do que foi dito, a leitura é uma experiência de aprendizagem e do encontro com o saber, útil e necessário para os desafios que serão enfrentados no mundo exterior a escola e, por isso, desconforta, desequilibra, possibilitando a desconstrução e reconstrução de saberes já consolidados. Na verdade, “É um confronto de pontos de vista e isso pode trazer sofrimento” (Informação verbal).³⁷

Durante séculos, considerou-se que “a leitura eficaz é, [...], aquela capaz de avaliar a proximidade a que determinado texto chegou das regras de excelência.” (ABREU, 1999b, p. 223), por isso, ler significava seguir passo a passo um ritual de regras previstas em tratados para, ao final, proceder um modelo de leitura que não primava pela descoberta, pela novidade, como também se distanciava das experiências cotidianas de cada leitor, como nos esclarece esta autora. Para se alcançar a maneira correta de ler, a leitura não poderia prescindir da escrita.

Chartier (1998, 1999) realça em seus escritos, que, antes da leitura individual, solitária e silenciosa, um modo de ler predominante era a leitura em voz alta, prática muito pouco encontrada nos dias atuais. Nesse contexto, existiam dois tipos de leitor: aquele que lia e aquele que ouvia. Acreditava-se, pois, que a leitura em voz alta, por um lado, exercia uma função pedagógica ao desenvolver nos jovens a eloquência e a aptidão para falar em público. Por outro, tinha um objetivo literário, porque possibilitava a divulgação de obras, além disso cimentava as relações sociais, com destaque para o âmbito familiar. Logo, a humanidade passou por variadas mutações no hábito de ler: de uma leitura oralizada, compartilhada para uma leitura visual, silenciosa e individual; dos objetos impressos para os textos eletrônicos, lidos em frente a tela do computador.

Mesmo com todas estas transformações no ato de ler, é perceptível nas histórias de leitura de meus narradores um jeito peculiar de se apropriar do texto, mas que traz marcas tênues

³⁷Esclarecimento oral da Professora Besnosik (18 fev. 2019) em relação à concepção acerca do prazer de ler.

das maneiras de ler de outrora. De maneira genérica, alguns preferem fazer anotações em forma de resumos ou em *post it* de trechos que julgam cruciais; outros apreciam mais os livros físicos que os eletrônicos; há aqueles que procuram um lugar mais sossegado, confortável ao som de uma música tranquila para realizar uma leitura silenciosa, em contraponto àqueles que consideram o barulho e o movimento seus aliados na busca do encontro com a palavra.

Eu gostava muito de ficar lendo, mas não era só sentada normal, deitada, eu mudava de posições e tinha um local indicado. Eu preferia me excluir totalmente de tudo e focar só na história. (EN, JULIO BRAZ, 18/09/2018)

[...] eu comecei a fazer resumos. Eu deixava uma folha e colocava o nome do livro, o autor e as frases que mais me chamavam atenção. Eu ia escrevendo algumas coisas que eu achava importante, por exemplo o personagem que me marcou e no verso eu escrevia a sinopse do livro. E no outro parágrafo eu colocava os aspectos positivos e negativos, [...]. (EN, AGATHA CHRISTIE, 12/11/2018)

Eu lembro de ter lido uma vez ‘A Esperança - Jogos Vorazes’ pelo celular, foi até em PDF, mas não gostei muito, eu prefiro ler o físico, eu acho melhor. (EN, AGATHA CHRISTIE, 19/10/2018)

Eu leio em lugar silencioso ou escutando música instrumental, costumo por *post it* nas partes que julgo importantes. (GRUPO no *WhatsApp*, JULIO BRAZ, 21/12/2018)

Eu leio todo dia, pela madrugada. (EN, SHERLOCK HOLMES, 18/09/2018)

[...] e às vezes leio a mesma coisa várias vezes pra entender. (GRUPO no *WhatsApp*, SHERLOCK HOLMES, 21/12/2018)

Eu gosto de ler mentalmente e também gosto de ler quando estou em movimento: no ônibus, viajando ou até mesmo andando. (GRUPO no *WhatsApp*, DAN BROWN, 21/12/2018)

Nos fragmentos seguintes, os colaboradores desta pesquisa mostram como cada um deles tem um jeito específico de se aproximar do texto para compreendê-lo. Com base nas considerações de Cosson (2017) sobre os modos de ler literatura próprios de cada leitor, percebe-se que, de um modo geral, ele escolhe caminhos diferenciados que potencializam a construção de sentido da obra.

Partindo desse pressuposto, a leitora Júlio Braz deixa-se tocar emocionalmente pela ação dos personagens; o leitor Agatha Christie atem-se aos detalhes da obra, como também estabelece conexão com outras histórias já lidas, ao fazer referências a outros personagens já conhecidos de outras narrativas; já a leitora Sherlock Holmes associa a sua história de vida pessoal à ficção, enquanto o leitor Dan Brown ao lado do leitor Agatha Christie conseguem se conectar com o texto muito mais pelas lacunas deixadas pelo autor, porque, “[...] todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte de seu trabalho. [...] Às vezes o narrador quer nos deixar livres para imaginarmos a continuação da história.” (ECO, 1994, p. 9,

p.12). No âmbito da estética recepional (JAUSS, 1979b, 1994), estes leitores assumem a condição de interlocutores no processo de interação com o texto literário, porque se mostram descontentes com o inacabamento da obra e, por isso, interferem nela, modificando aquilo que lhes desagradou, o que lhes concede o *status* de coautor.

[...] Eu acho que eu me encaixo dentro das histórias que eu leio a ponto de eu viver algo parecido e me sentir dentro da história, por isso eu acho que eu soffro tanto junto com os personagens. (EN, JÚLIO BRAZ, 19/10/2018)

[...] então é exatamente da forma que ele fala [o autor], eu crio o personagem, exatamente com todo detalhe, até se falar da movimentação do corpo, eu imagino da mesma forma, e normalmente eu associo a algum outro personagem que eu já vi. (EN, AGATHA CHRISTIE, 26/11/2018)

Quando estou lendo, eu tenho uma tendência de imaginar o que está acontecendo no livro como se fosse a minha própria vida. Todo o desenvolver da história vai agindo como se eu tivesse nela, aí faz com que eu viva a história, aí o entendimento do livro fica mais fácil. (EN, SHERLOCK HOLMES, 19/10/2018)

Sempre quando eu leio, [...] eu não consigo criar um personagem de acordo com a descrição que o autor dá. Eu sempre crio o meu personagem, ou que tem mais a ver comigo ou que tem mais a ver com as ações que aquele personagem tem. Acho que é uma estratégia que facilita a minha compreensão na história. (EN, DAN BROWN, 26/11/2018)

[...] O assassinato do Expresso Oriente, que é de um detetive, então ele deixa os fatos e não dá uma resposta, então você tem que imaginar o que estar por vir, o que eu faria no lugar dele e muitas vezes acaba criando algo parecido, [...]. (EN, AGATHA CHRISTIE, 26/11/2018)

Demarcadas as perspectivas dos sujeitos da pesquisa acerca da concepção de leitor e leitura e das maneiras de ler e estratégias de compreensão textual, chega-se a questão fundamental para esboçar o perfil destes leitores e leitoras de 17 anos, hoje concluintes do 3º ano do EM: vocês se consideram leitores?

Eu me considero uma leitora porque eu leio com frequência, e leio porque AMO ler e não por obrigação, não só histórias, mas poemas, notícias e etc. (GRUPO no *WhatsApp*, JÚLIO BRAZ, 08/01/2019, grifo da colaboradora)

Sim, porque eu sempre leio e não por obrigação, mas por prazer e ler faz parte da minha vida. (GRUPO no *WhatsApp*, SHERLOCK HOLMES, 08/01/2019)

Eu me considero leitora porque eu leio além daquilo que nos é obrigado e por interesse e necessidade de mais conhecimento. (GRUPO no *WhatsApp*, MAIO & MAGDIEL, 08/01/2019)

Eu me considero leitor porque sempre que leio algo (geralmente livros), eu consigo me conectar com o conteúdo e tirar dele alguma coisa (aprendizados). (GRUPO no *WhatsApp*, DAN BROWN, 08/01/2019)

Se leitor for ler algo que não seja obrigatório, tipo aquilo que nos é apresentado no dia a dia, sim, me considero um leitor porque leio por prazer. (GRUPO no *WhatsApp*, AGATHA CHRISTIE, 08/01/2019)

De posse destas declarações, há que se considerar a impossibilidade de encaixar o leitor dentro de um arquétipo de leitura, cuja feição seja um padrão único nos modos de ler e de apreender o sentido dos textos. Está esboçado que enquanto alguns leitores leem de forma ininterrupta e cotidianamente, outros leem esporadicamente até encontrar o livro que os prenda do início ao fim da leitura. Há aqueles que abandonam o ato de ler durante algum tempo e depois, pelo caminho, encontram uma motivação que o fazem retornar às aventuras pelo mundo das palavras. Eles são apaixonados pela leitura, sentem prazer ao ler, são sedentos do conhecer, buscam extrair aprendizagens das histórias ou se entregam emocionalmente a estas.

Cabe-nos agora pensar sobre o que significa ser leitor. De um modo geral, os meus colaboradores se consideram leitores, porque leem as leituras não obrigatórias, àquelas que lhes dão prazer, um prazer que ora extrapola a mera contemplação da obra, ora possibilita o deleite e o conforto. Desse modo, retomando os pensamentos de Chartier (1996) e Jauss (1979a, 1979b), é importante considerar no contexto atual a existência de leitores com perfis diferenciados, haja vista a difusão das diferentes linguagens, as variadas maneiras de ler e, por conseguinte, as dissemelhantes formas de se apropriar dos textos. Por um âmbito, há aqueles leitores que interagem de forma rápida com um grande volume de materiais impressos e/ou virtuais. Por outro, existem leitores que se debruçam neles mais firme e profundamente, disponibilizando-se a transitar pelas informações, relacionando-as, transformando-as para produzir conhecimento. Percebo o perfil de meus leitores vinculado aos primeiros, contudo necessitam do trabalho educativo para fazê-los vencer desafios leitores mais complexos.

Desafio também para as instituições de ensino formal, que precisam urgentemente reconhecer que neste tempo se delinearão uma diversidade de perfil leitor e singularidades nos modos de ler e de ter acesso à leitura. Por isso, este estudo entende que uma das formas encontradas para lidar com esses perfis de leitores seja a leitura de textos impressos ou virtuais, selecionados pelos próprios leitores, para depois fazê-los circular pelas salas de aula, gerando possibilidades de compartilhar os sentidos construídos a partir destas leituras, somadas a outras maneiras de ler na escola, de modo que se crie uma cultura de leitura na comunidade escolar (COSSON, 2017). As páginas que seguem darão conta de analisar os efeitos de uma destas ações denominada de Mala de Leitura.

5 A RECEPÇÃO DOS TEXTOS LITERÁRIOS NO CÍRCULO DE LEITURA: UM PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR

[...] Interpretar muitas vezes é ver o *coração da inteligência*. (YUNES, 2002, p. 102, grifo da autora)

Esta assertiva de Yunes (2002) nos coloca diante de um paradoxo: emoção e/ou razão; sensibilidade e/ou raciocínio. Como ambos podem caminhar lado a lado nas aulas de literatura? Durante muito tempo as aulas de literatura privilegiaram o lado produtivo da obra de arte, negligenciando, todavia, a comunicação e interação que se estabelece entre obra e leitor. Na contramão destes passos, compreendo pois, que ler com o *coração da inteligência* é alterar o curso da teoria literária. Desse modo, a literatura se torna uma via de comunicação entre objeto artístico e leitor. E o ato de ler se concretiza na interação entre texto e leitor, proporcionando a experiência estética, quando numa atitude de prazer, o leitor gosta daquilo que lê e aprecia-o, porque compreende e se apropria dos sentidos do texto e, por isso, reelabora a compreensão de si e das coisas do mundo para agir criticamente nele (JAUSS, 1994; ZILBERMAN, 1989).

Esses são os conceitos basilares da Estética da Recepção, uma metodologia formulada por Hans Robert Jauss na década de 1960, que será utilizada neste estudo para compreender como os estudantes do 3º ano do Ensino Médio se apropriam do texto literário, através de Círculos de Leitura realizados no espaço formal educativo.

Para isto, a princípio, é importante saber que as maneiras de receber o texto literário, isto é, de se apropriar e compreendê-lo são variadas, porque cada leitor interage com o texto a partir de seu saber prévio, fruto das experiências pessoais e do tempo histórico ao qual pertence (STIERLE, 1979; ZILBERMAN 1989). Na verdade, “a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida.” (JAUSS, 1994, p. 28).

Por esse motivo, não se pode esperar que leitores contemporâneos recebam as obras produzidas no passado da mesma maneira como ela veiculou sentidos quando surgiu. Como nos alerta Zilberman (1989), a obra literária está viva, portanto as recepções do leitor em relação ao texto literário mudam em cada época, quando ambos dialogam entre si de modo dinâmico. Isto demonstra a capacidade que o texto tem de se atualizar constantemente, relacionando-se com o público no tempo ao qual pertence.

Outro elemento importante na teoria estético-recepcional é a noção de horizonte de expectativa formulada por Jauss e o critério para avaliar o caráter estético de um objeto artístico. Para este fim, o parâmetro utilizado é observar, na época do surgimento da obra literária, se as expectativas do público leitor, embasadas em seu estoque prévio do saber, foram atendidas, superadas ou contrariadas. Desse modo, a distância entre o horizonte de expectativa formulado anteriormente e a acolhida a uma nova obra pode gerar uma mudança no horizonte de expectativa do leitor. É este resultado que determinará “[...] o caráter artístico de uma obra literária” (JAUSS, 1994, p. 32), ou seja, considerar-se-ão grandes aquelas obras literárias, que conseguem alcançar o leitor de diferentes épocas, favorecendo, em cada período histórico, a realização de novas leituras. Entretanto, quando o horizonte de expectativa do leitor não se renova, isto é, não há ruptura daquilo que o leitor espera do texto literário, “[...] a obra se aproxima da esfera da arte ‘culinária’ ou ligeira” (JAUSS, 1994, p. 32).

Vivenciar a experiência estética depende principalmente de como o leitor reage ou se identifica com a arte literária, e isto pode ocorrer de 3 (três) diferentes formas simultâneas ou complementares. Na primeira delas, cumpre-se a função comunicacional da arte, porque o leitor cresce com e na leitura do texto literário, colocando-se numa condição ativa, na medida em que percebe sua incompletude ou desagrados e sente prazer em se tornar coautor da obra. Para Jauss (1979b, p.81) esta experiência está relacionada à “[...] consciência produtora, pela criação do mundo como sua própria obra.”.

Quanto à segunda, refere-se à “[...] consciência receptora, pela possibilidade de renovar a sua percepção, tanto na realidade externa, quanto da interna.” (JAUSS, 1979b, p. 81). Noutra formulação, Zilberman (1989) nos esclarece que a experiência cotidiana favorece a ampliação do horizonte de expectativa do leitor, na medida em que este se emancipa de seus laços naturais, religiosos e sociais. Este movimento favorece a transformação da compreensão de si e do mundo circundante, desenvolvendo, deste modo, um nova visão da realidade.

A última delas é considerada por Jauss (1979b, p. 80) “[...] como experiência estética comunicativa básica.”, a partir da qual a arte cumpre a função social. É nessa oportunidade que o leitor amplia a visão sobre os eventos da vida e desenvolve a capacidade de tecer juízo de valor sobre estes (ZILBERMAN, 2008a), ou seja, esta categoria pode ser capaz de “[...] libertar o expectador dos interesses práticos e das implicações de seu cotidiano, a fim de levá-lo, através do prazer de si no prazer do outro, para a liberdade estética de sua capacidade de julgar.” (JAUSS, 1979b, p. 80-81).

Enfim, nesta pesquisa, o fazer e o pensar estão muito amalgamados (YUNES, 2002). O fazer se dilui em quatro sequências didáticas aplicadas em Círculos de Leitura, para os quais conto com a experiência e pensamentos teórico-metodológicos de Cosson (2016, 2017), Kleiman (2004) e Yunes (1995, 1999, 2002, 2014). Somando-se a estas contribuições, o pensar recepcional de Jauss (1979a, 1979b, 1994), sem querer esgotar seus pressupostos teórico-metodológicos, auxiliado pelos estudos neste campo realizados por Stierle (1979) e Zilberman (1989), convoca-me a proceder a análise dos modos de recepção do texto literário, apenas em duas sequências didáticas (A Mala de Leitura e o Menu de Poesias) devido ao espaço e tempo delimitados para este estudo. Neste conjunto de pensadores, incluo a concepção de Eco (1979, 1994) sobre o leitor empírico e as reflexões de Calvino (1993) acerca das pistas e armadilhas que nos ajudam a definir o que é uma obra clássica, além doutros temas, doutros autores.

Por essas direções, observo e analiso como os meus leitores e leitoras do 3º ano do Ensino Médio recebem os textos literários pelas seguintes lentes: a identificação entre leitor e obra literária; a atualização da obra literária; as expectativas de leitura; a visão renovada da realidade; a capacidade de tecer juízo de valor; a cocriação da arte literária; e, as recomendações de leitura. Todas estas categorias fundamentadas em algumas teses defendidas pelo pensamento contemporâneo recepcional de Jauss (1979a, 1979b, 1994), refletidas também à luz de outros pressupostos teórico-metodológicos elaborados pelos autores suprarreferidos.

5.1 A MALA DE LEITURA: UMA LEITURA DE PRAZER

A Mala de leitura foi uma experiência que se iniciou em 16 de abril e perdurou até 20 de junho de 2018, quando os partícipes deste Círculo de Leitura entregaram suas produções finais escritas, as quais consistiram de registro livre das impressões de leitura e produção de paródia com base no poema No meio do caminho de Carlos Drummond de Andrade a respeito da experiência do encontro com o livro escolhido na mala. No decorrer da análise, ficará em evidência a relevância de um Círculo de Leitura estruturado previamente para um ambiente formal de ensino, onde foi promovido o compartilhamento de ideias, pensamentos e sentimentos oriundos das leituras de obras literárias escolhidas pelos participantes dos círculos.

5.1.1 A motivação: o perigo de ler

O Círculo de Leitura denominado Mala de Leitura começou em 16 de abril de 2018. O primeiro passo dado, a MOTIVAÇÃO, é crucial para a aceitação do texto literário por parte do leitor, uma vez que antecipa aquilo que é dito no texto, “[...] abrindo portas e pavimentando caminhos para a experiência literária” (COSSON, 2016, p. 54). Por este motivo, deve-se favorecer o encontro criativo com as palavras, fazendo uso de atividades lúdicas, que possibilitem aguçar a imaginação e a fantasia, além de que, em se tratando do público jovem, possibilitar a exposição de pontos de vista é também um atrativo, já que muitos deles se abrem para a aprendizagem, quando lhes são dadas oportunidades de expor suas opiniões. Por isso, foi utilizada uma estratégia de leitura conhecida como Leitura Protocolada. Ela foi realizada com o texto “Ler devia ser proibido” de Guiomar de Grammont (1999), o qual aborda com criticidade e ironia a importância da leitura para a formação cidadã de um povo e as inúmeras possibilidades que esta agrega ao público leitor.

Nessa oportunidade, foram criadas condições para os estudantes elaborarem predições, isto é, formularem hipóteses de leitura, a princípio, a partir do título do texto que foi transformado em um questionamento: Ler devia ser proibido? Na sequência, as assertivas de Grammont (1999) sobre o ato de ler eram também transformadas em indagações que recebiam, gradativamente, as intervenções dos integrantes do círculo. De acordo com Kleiman (2004), em qualquer nível de formação do leitor, fazer predições acerca de um texto é um recurso eficiente, pois possibilita que os leitores construam uma ideia aproximada sobre ele. Estas hipóteses são levantadas com base no conhecimento prévio do leitor quer seja sobre o gênero textual, quer seja sobre o tema abordado no texto.

As predições efetuadas pelos participantes da Mala de Leitura, a partir do título e das assertivas da autora tecidas ao longo do texto, aproximaram-se do sentido global comunicado por ele. De imediato, o tom de ironia do texto foi percebido pelo estudante Agatha Christie: “Eu acho que é só ironia. Só pra chamar a atenção do povo” (CÍRCULO DE LEITURA, 16/04/2018). Assim, de um modo geral, eles disseram que ler não devia ser proibido por diversos motivos, dentre eles: porque amplia os conhecimentos; faz surgir novas ideias; provoca mudanças na medida em que dá um novo rumo à vida; conduz o sujeito à reflexão, fazendo-o pensar diferente e desejar sair da mesmice; quebra paradigmas, possibilitando a ascensão social; desperta para a realidade; faz o indivíduo questionar as ideias impostas pela mídia e o comportamento da sociedade e do governo; permite a elaboração de opiniões próprias; ensina

a discernir o certo do errado e gera pensamentos diferentes sobre um determinado ponto, fomentando o debate.

[...] quando a gente ler, a gente para de seguir os padrões que é dado pela sociedade e abre um novo mundo, [...]. (CÍRCULO DE LEITURA, JÚLIO BRAZ, 16/04/2018)

A leitura ela induz ao questionamento, porque eu não posso ter mais, porque eu não posso fazer mais, porque eu não posso seguir um caminho diferente do que eu tenho hoje? (CÍRCULO DE LEITURA, YOUNG & ROBISON, 16/04/2018)

[...] sempre que eu leio surge uma ideia nova sobre alguma coisa semelhante a aquilo que eu li, [...]. (CÍRCULO DE LEITURA, JORGE TAVARES, 16/04/2018)

Ler pode ser um problema porque o sistema quer a gente burro, e a gente lendo vai conquistar conhecimento, a gente vai saber além do que eles querem. (CÍRCULO DE LEITURA, ISABELA FREITAS, 16/04/2018)

Noutro ângulo, alguns integrantes do círculo apresentaram uma resposta afirmativa para o questionamento. Para eles, ler devia ser proibido, porque como diz a sabedoria popular “o fruto proibido é o mais apetecido”, ou seja, tudo aquilo que está distante do homem, que não pode ser tocado por ele, desperta-lhe mais o desejo de possui-lo. Neste sentido, os estudantes das falas seguintes, concordam que se a leitura fosse um fruto apetecido, todos então ansiariam provar o sabor de sua carne e de seu suco.

Deveria ser proibido, porque a maioria das coisas que é proibido todo mundo quer fazer. (CÍRCULO DE LEITURA, AGATHA CHRISTIE, 16/04/2018)

[...] Eu acho que [se] a leitura for [fosse] proibida o brasileiro gostaria mais de ler, [...] iria se preocupar em ler, pelo fato de ser proibido, porque todo mundo quer o que é proibido. (CÍRCULO DE LEITURA, ISABELA FREITAS, 16/04/2018)

Porque se a leitura fosse proibida, [...], consequentemente a gente iria fazer o que é proibido, a gente ia ler, ia saber mais. (CÍRCULO DE LEITURA, IVAN ANGELO, 16/04/2018)

Há aqueles também, que defendendo a proibição da leitura, respondem as indagações numa perspectiva literal, sem revolver o não-dito. Para os estudantes Machado de Assis e Nuno Cobra, a leitura devia ser proibida, porque pensar diferente gera conflitos na sociedade e induz as pessoas a agirem, conforme ideias e comportamentos vivenciados pelos personagens das histórias contadas nos livros.

Porque através da leitura a gente vai construindo um mundo próprio na nossa mente e quando a gente vai lançar as nossas ideias pro mundo, milhares de pessoas pensam diferente, então pode gerar um conflito como tem hoje, acontecem vários conflitos por questão de cada um pensar de uma forma. (CÍRCULO DE LEITURA, NUNO COBRA, 16/04/2018)

Porque a depender do livro que a pessoa vai ler, tem livro que fala de guerra, fala de amor, [...]. Na minha opinião, eu acho que induz a pessoa a fazer alguma coisa. (CÍRCULO DE LEITURA, MACHADO DE ASSIS, 16/04/2018)

Este último excerto nos remete à História da Leitura quando, até o século XIX, a igreja e as autoridades monárquicas ainda censuravam aquela espécie de leitura considerada perigosa, “[...] porque podia se transformar em uma fonte de espírito crítico, de heresia e de subversão” (NEVES, 1999, p. 393). O romance era um dos livros mais censurados por se acreditar que ele, através de seus enredos e das ações de suas personagens, exercia forte influência sob o comportamento das pessoas, principalmente das mulheres, o qual não podia ser alterado de modo que ferisse os padrões morais e cristãos (NEVES, 1999; PAIVA, 1999). Em consonância com estes pensamentos, o estudante Machado de Assis externa uma preocupação com as fortes influências que os livros podem exercer sob as pessoas, como ele mesmo diz, aquelas “que não têm seu juízo perfeito” (CÍRCULO DE LEITURA, 16/04/2018).

No dia 17 de abril, nosso segundo encontro da Mala de Leitura, fez-se necessária a releitura do texto por mim, uma vez que a maioria dos integrantes do Círculo de Leitura não cumpriu o combinado de fazer a leitura silenciosa do texto em casa e elaborar um ponto de vista sobre a questão supramencionada, justificando-o. Nesta oportunidade, eles poderiam utilizar as próprias proposições de Grammont (1999) para este fim. Diante disto, esta pesquisa concorda com Yunes (1999), quando ela diz que todos os participantes do Círculo de Leitura precisam estar dispostos a participar das atividades propostas e, ao mesmo tempo, comprometerem-se com a leitura, porque o encontro com o texto depende do autor, do livro, do mediador, mas, sobretudo, do leitor que necessita se disponibilizar para a experiência com a arte literária.

Em contrapartida, neste círculo, alguns alunos trouxeram o resultado de suas releituras, a partir das quais é possível perceber que as predições anteriormente elaboradas se confirmam e novos elementos são acrescentados de modo a ampliar os horizontes de expectativas dos leitores. Desse modo, os nossos leitores e leitoras afirmam que após relerem o texto em pauta concordam com a autora quando, implicitamente, ela declara que ler não deve ser proibido. Isto porque, segundo eles, a leitura, na medida em que amplia os conhecimentos, torna o ser humano um ser pensante com poder de enxergar, questionar a realidade e transformá-la, o que o faz tomar dos poderosos as rédeas de seu próprio destino. Se a partir dela não se consegue reformar o mundo, desenvolve-se, ao menos, a crença na possibilidade de mudança, inclusive alterando formas de pensar acerca de um determinado tema.

E as vantagens da leitura para estes colaboradores não se resumem a isto, porque a leitura também propicia a vivência de novas experiências que podem fazer aflorar os vários sentimentos. Numa perspectiva mais prática, ler torna os homens cidadãos, porque podem conhecer os seus direitos, escolher melhor os seus representantes políticos e questionar a sua atuação. E quando se desenvolve o hábito da leitura, não por obrigação, este momento se torna prazeroso.

Ler não deveria ser proibido, porque a leitura é algo muito fundamental. No meu ponto de vista, a autora compara a leitura com uma arma, que deixa o homem mais poderoso, sai da posição de insofista, para querer questionar, entender e ‘correr atrás’. (CÍRCULO DE LEITURA, ONDJAKI, 17/04/2018)

Já imaginou se todos os cidadãos lessem sobre seus direitos e pudessem saber o passado de cada político antes de dar a ele o poder sob uma nação? Se todos fossem ler e questionar suas escolhas, realmente, para a sociedade, a leitura pode ser um problema. Mas para nós é algo essencial, é uma silenciosa carta de refúgio, pois liberta a mente e o pensamento, e nos faz [...] donos de nós mesmos. (CÍRCULO DE LEITURA, YOUNG & ROBISON, 17/04/2018)

A leitura promove alegrias, dores e tantos outros tipos de sentimentos. [...] Enriquece o nosso interior. É o mundo que cria regras, que determina como seguir, mas a leitura faz o ser humano evoluir e criar caminhos livres, para nos expressar e fazer nossas escolhas. (CÍRCULO DE LEITURA, LYGIA BOJUNGA, 17/04/2018)

A vocação principal dos Círculos de Leitura é o compartilhamento dos sentidos do texto. Contudo, há aqueles membros que são inibidos e, portanto, não se sentem à vontade de oralizar seus pensamentos. Logo, a atividade escrita cumpre também este objetivo de favorecer a este aluno a oportunidade de expressar suas ideias, opiniões e sentimentos. Mas este silêncio se quebra para alguns integrantes do Círculo, que se sentem constrangidos de externar posicionamentos, quando no calor das manifestações de pontos de vista, envolvem-se rompendo o silêncio que estava instalado, a exemplo dos alunos Lygia Bojunga, Machado de Assis e Milton Hatoum, cujas falas estão dispostas no decorrer deste capítulo.

Enquanto isso, os participantes do círculo de Leitura Domingos Pellegrini, Laks & Sender, Moacyr Scliar, Roseana Murray, Marcelo da Cunha, Geni Guimarães, Miguel Jorge, Gaarder & Hagerup e Milton Hatoum também rompem seus silêncios ao registrarem por escrito alguns aspectos concordantes com aqueles antes explicitados, no entanto, adicionaram outros posicionamentos acerca da leitura para além da vida prática, voltados à fabulação. Então, para eles ler não devia ser proibido haja vista proporcionar a realização de sonhos, despertar a curiosidade de saber o que está por vir em uma narrativa e desenvolver a imaginação para a criação de histórias.

Quando lemos, temos mais imaginação, mais fundamento para criarmos, inventarmos histórias. (REGISTRO, MILTON HATOUM, 17/04/2018)

Quando estamos lendo [...] não sabemos o que está por vir, além disso, [...] desperta uma grande curiosidade de saber. (REGISTRO, MIGUEL JORGE, 17/04/2018)

O balanço desta primeira fase do Círculo de Leitura nos mostra que a estratégia Leitura Protocolada é um recurso eficaz, pois mantém firme a atenção do aluno para aquilo que vai ocorrer no decurso da leitura, possibilitando-lhe interferir e (re)criar o texto, fazendo deduções a partir das informações reveladas, envolvendo-se num movimento criativo da linguagem. As falas dos alunos, na maioria das vezes, não somente confirmaram a ironia presente no texto e anteciparam reflexões que se aproximavam dos argumentos da autora, mas também acrescentaram outros elementos, que enriqueceram o compartilhamento de sentidos sobre o texto. Esta prática, como nos informa Yunes (2014, p. 138), desenvolvida pelo PROLER³⁸, “foi bastante fundamentada e comprovada pelo país afora nas últimas décadas, para ajudar a dar voz aos pensamentos que tomam corpo diante de uma leitura compartilhada.”.

Esta forma de ler também preenche uma lacuna no processo de formação do leitor, quando, nos encontros de leitura ao compartilharmos ideias e reflexões, a escuta e o debate favorecem o repensar e o reconstruir de posicionamentos acerca de um determinado tema. Isto foi observado com o aluno Nuno Cobra, no momento em que ele faz predições literais acerca do texto *Ler devia ser proibido* de Grammont (1999). Ao final desta etapa

A leitura [...] traz para ele [o leitor] informações das quais induz a mudar o conceito sobre determinado tema, ou seja, a questão que quando a gente começa a ler, aí vem [...] coisas que a gente não conhecia, e a partir daí a gente cria nossas experiências. Aí eu até brinquei assim com as frases dos questionamentos que a senhora colocou aqui:

A leitura enriquece, “é obscena”.
 “Ler pode gerar invenção”
 e até mesmo a loucura,
 pode ser um problema
 ou talvez a solução,
 aí é que tá.
 É a depressão
 que disse que ela não faz bem.
 Devo me preocupar?
 Sei lá.
 Se ler “promove a comunicação de [...] sentimentos”,
 então é na leitura que vou morar. (CÍRCULO DE LEITURA, 17/04/2018)

³⁸O Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) da Fundação Biblioteca Nacional tem o objetivo de “[...] assessorar e articular nas várias regiões do país ações que visavam à formação de recursos humanos para o desenvolvimento de atividades de leitura em diversos espaços.” (BESNOSIK, 2002, p. 20).

5.1.2 O encontro com o livro: as escolhas e os interesses de meus leitores

Sempre defendi a tese de que o livro foi feito para a gente, não a gente para o livro. Não existem regras rígidas que possam ser estabelecidas, e menos ainda obedecidas, indicando o que deve e o que não deve ser lido. É uma questão de gosto e de interesse intelectual. (MINDLIN, 1999, p. 104)

A citação de Mindlin (1999) endossa a segunda etapa da sequência didática Mala de Leitura, denominada INTRODUÇÃO, que ocorreu no dia 26/04. Nesta ocasião, foi apresentada aos membros do Círculo de Leitura uma mala composta por vários livros (romances brasileiros e estrangeiros, novelas, clássicos da literatura brasileira e releituras dos clássicos) oriundos da Biblioteca Escolar (BE) – hoje, um espaço insalubre - das bibliotecas pessoais da professora pesquisadora e dos próprios alunos, além das contribuições do espaço virtual. Eles narram histórias policiais, de aventura, de suspense e mistério; tratam de aspectos religiosos, históricos e culturais; falam sobre problemas políticos, sociais, cotidianos e conflitos existenciais. Enfim, esta diversidade de temas e gêneros foi intencional com o objetivo de tentar alcançar o gosto literário de nossos estudantes.

Este foi um momento de muita euforia e expectativa em relação à escolha do livro de preferência dos alunos (Cf. Figuras 1 e 2), no qual se confirma a tese de Mindlin (1999), haja vista os alunos ficarem felizes e ansiosos porque eles iriam escolher os livros de acordo com o seu gosto e seus interesses.

Figura 1 – A escolha do livro na Mala de Leitura



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Figura 2 – A escolha do livro na Mala de Leitura



Esta cena me fez recordar das várias vezes que eu escolhia os livros para os alunos lerem, geralmente um clássico da literatura brasileira ou, às vezes, apelava para as releituras. Ao comparar estes momentos com aquele, fica evidente a receptividade do aluno para a leitura, quando ele faz as suas próprias escolhas. Em se tratando delas, os depoimentos dos partícipes dos Círculos de Leitura revelam que a seleção literária foi orientada por diversas razões: afinidade ou curiosidade em relação ao enredo e aos personagens, conforme breve relato na contracapa; a história de vida do autor, conhecida por meio das orelhas do livro; autoria conhecida por indicação de amigos ou de professores; ilustrações na capa que sensibilizam ou chamam a atenção do leitor; citação de impacto; títulos criativos que despertam o desejo de ler; livros oriundos de séries televisivas, novelas ou filmes; e, o interesse por temas de cunho histórico, sociológico, político ou cultural, ou ainda, que trate de assuntos relacionados à religiosidade.

O que me fez ler ele foi por causa da imagem, que me fez chorar, é triste. E o que tá escrito no fundo que é “se existem menores abandonados é porque existem maiores indiferentes!”, e foi um baque, sabe?! (*Fala emocionada*) (CÍRCULO DE LEITURA, JULIO BRAZ, 26/04/2018)

[...] fala aqui sobre as culturas, as religiões de matrizes africanas e sempre fica aquele certo preconceito, [...]. Eu valorizo muito a cultura de matrizes africanas. (CÍRCULO DE LEITURA, JORGE AMADO, 26/04/2018)

Eu li a sinopse e se passa na Bahia a história e é como se fosse quase, não um golpe mas algo assim algo importante na sociedade. Várias revoltas, corrupção, o que está acontecendo hoje em dia. (CÍRCULO DE LEITURA, AGATHA CHRISTIE, 26/04/2018)

Na verdade foi pelo autor. Muitas pessoas já falaram muito bem dele, então, eu sempre tive a curiosidade, [...]. (CÍRCULO DE LEITURA, J. R. ROWLING, 26/04/2018)
Eu escolhi o livro A Cabana porque eu já tinha visto um filme falando sobre isso [...]. (CÍRCULO DE LEITURA, YOUNG & ROBISON, 26/04/2018)

O resultado destas escolhas de leitura foi organizado em uma tabela (Cf. Tabela 2). A partir dela, é importante notar que, aproximadamente, 50% dos livros selecionados pelos estudantes foram distribuídos pelo MEC por intermédio do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). Esse programa iniciou-se em 1997 voltado para a aquisição, produção e difusão de obras das diferentes áreas do conhecimento e materiais audiovisuais de caráter educativo e científico para alunos, professores do Ensino Fundamental e Bibliotecas Escolares. Após o ano 2000, esse programa se reestrutura e passa a integrar outras ações, mas sempre tendo em vista a formação de leitores, de mediadores (os professores) e a distribuição de livros. Dessa forma, as diferentes ações executadas foram: Literatura em minha Casa (5º ao 9º ano); Palavra da Gente (Educação de Jovens e Adultos); Biblioteca Escolar, Biblioteca do Professor e Casa da Leitura.

Na atualidade, o PNBE, com os objetivos de democratizar o acesso às fontes de informação, de formar alunos leitores, como também capacitar e atualizar os professores, subdivide-se em três ações: a ação do PNBE Periódicos concentra-se na distribuição de revistas pedagógicas para auxiliar o trabalho do professor e do gestor escolar; O PNBE do Professor distribui obras de referência para auxiliar os docentes na preparação dos planos de ensino e na aplicação de atividades em sala de aula; e, o PNBE Temático, direcionado a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, distribui obras que devem contribuir para a formação de uma cultura cidadã e a afirmação de valores que se opõem a todo tipo de preconceito, discriminação e exclusão. *A posteriori*, foi aprovada a Lei 10.753 de 30 de outubro de 2003, que instituiu a Política Nacional do Livro, a qual encarrega os entes federados de reservar em seus orçamentos recursos para a manutenção e aquisição de livros para as bibliotecas públicas.

Diante desse cenário, os efeitos das ações governamentais não conseguiram ultrapassar as fronteiras das dificuldades leitoras apresentadas pelo alunado brasileiro. Vê-se, por um lado, que ora as bibliotecas das escolas públicas inexistem ora são mal adaptadas, ocasionando o acúmulo do material bibliográfico distribuído pelos programas e projetos de modo desfavorável ao incentivo à leitura, além de se constituir um acervo sem atrativos para o público escolar. Isto foi notado durante a realização da Mala de Leitura, bem como das Entrevistas Narrativas, quando alguns alunos se mostraram insatisfeitos com o conjunto de obras oferecido, a partir do qual eles precisavam fazer uma escolha. Esta realidade exige, urgentemente, a atenção das

instâncias governamentais para a falência das políticas públicas de fomento à leitura, de modo que elas, de fato, favoreçam a democratização da leitura.

Da insatisfação com o conjunto de obras oferecido, desponta a ideia de inserir outros títulos na mala, de acordo com o próprio gosto literário dos alunos, livros que, segundo eles, despertam o desejo de ler, “porque de tudo que a senhora trouxe, eu achei que era o menos pior”, declara o estudante Agatha Christie (CÍRCULO DE LEITURA, 26/04/2018) ao escolher na mala o livro Boca do inferno de Ana Miranda. Doravante, sugestões de leitura foram surgindo com o objetivo de atualizar o acervo da escola³⁹ (Cf. Tabela 3), como também o desejo de ler mais um, mais outro, foi aflorando em alguns participantes e a Mala de Leitura foi se redesenhando num formato que atendesse às preferências leitoras de nossos estudantes. É evidente a predileção desses sujeitos pela literatura contemporânea, produzida com base em séries televisivas, novelas e filmes, pertencentes à literatura estrangeira, em sua maioria, e que abordam temas como amor, mistério, terror, ficção científica, magia, satanismo e suspense. Diante disto, recomenda-se o acolhimento das preferências leitoras da comunidade estudantil como uma estratégia para se arregimentar novos leitores no ambiente formal de ensino, isto é, parte-se dos gostos literários para a experiência daquilo que precisa ser lido no espaço escolar, conforme o desejo da estudante Jorge Tavares (CÍRCULO DE LEITURA, 26/04/2018), posição com a qual concordam Cosson (2016; 2017) e Yunes (1999).

Tem que ter mais variedade nesse lance pra colocar livros nas prateleiras, porque [...] isso serve para todas as bibliotecas das escolas estaduais, não só o Ernesto. É porque você só encontra obras de autores nacionais, [...] só que tem pessoas que não gostam e [...] pra gente incentivar uma criança a ler, a gente precisa começar pelas coisas que ela gosta, depois pra ela passar para aquelas coisas que não tem tanto interesse, mas que vai acabar extraindo alguma coisa daquilo [...].

Numa direção reversa, nota-se que o gosto pela literatura clássica, aquela pertencente ao cânone literário, cujas recomendações de leitura permeiam toda a proposta de ensino de literatura nos livros didáticos, não é predominante (Cf. Tabelas 2 e 3). Na Tabela 2, dos 34 (trinta e quatro) estudantes que compuseram o Círculo de Leitura, apenas 5 (cinco) fizeram a opção por um clássico da literatura brasileira cujas autorias são de Jorge Amado, Mario de Andrade e Joaquim Manoel de Macedo, enquanto 2 (dois) escolheram releituras de O primo Basílio de Eça de Queiroz e de O Alienista de Machado de Assis. Já na Tabela 3, cujos livros foram citados como possibilidade de atualização do acervo do Cantinho de Leitura, apenas é

³⁹O único acervo disponível aos alunos no momento da pesquisa é aquele que compõe o Cantinho de Leitura, sobre o qual trataremos a seguir.

sugerido A morte e a morte de Quincas Berro D'água de Jorge Amado, “[...] só porque é engraçado”, como disse o estudante Agatha Christie (DIÁRIO DE CAMPO, 28/05/2018).

Esta mesma realidade foi verificada nas observações que fiz, no período de 24/05 a 23/10/2018 em espaços e tempos do cotidiano escolar para além da rotina de sala de aula. Neste ensejo, observei aleatoriamente e identifiquei os leitores e as leituras realizadas pelos alunos no ambiente escolar, quando eles estão desobrigados das tarefas rotineiras, cujos resultados registrei em uma tabela (Cf. Tabela 4). Entre as 56 (cinquenta e seis) situações de leitura flagradas e inscritas nesta tabela, apenas dois leitores estavam lendo textos escritos por autores inclusos no cânone literário brasileiro. Um deles é um livro de poemas de Manuel Bandeira, cujo leitor, GC (OBSERVAÇÕES, 09/07/2018), declarou não estar satisfeito com a leitura; enquanto o outro, CL (OBSERVAÇÕES, 06/08/2018), sem tecer nenhum comentário, mostrou-me um livro de Antologias de contistas brasileiros retirado do Cantinho de Leitura, dentre os quais reconheci a existência de alguns autores canonizados.

Ademais, estes leitores e leitoras, que leem no tempo ocioso da rotina escolar - seja nos intervalos, nos momentos de aula vaga, quando aguardam os professores entre uma aula e outra ou no término da tarde, quando esperam por alguém, ou ainda antes de iniciar as aulas habituais – ficam, majoritariamente, na companhia de autores e autoras da literatura contemporânea, produto dos filmes, novelas, séries, que, segundo o estudante Agatha Christie (EN, 26/11/2018), são livros que caem no gosto do público leitor jovem, porque há uma divulgação nos meios midiáticos em oposição a literatura clássica, já que “[...] é pouco divulgado [a], é pouco falado[a]. Tem essa questão da mídia mostrando. Por exemplo, por que quase todo jovem lê ou gostaria de ler ou tem Harry Potter? Porque é muito divulgado, ele fez um sucesso enorme. [...]”.

Na teia destas constatações, faz-se pertinente uma reflexão com a qual Iser (1996) contribuirá: as tendências atuais da literatura contemporânea juvenil são tão atraentes a este público, por que os sentidos comunicados se harmonizam ao repertório cultural destes leitores? E colabora Mindlin (1999): a idade da obra é um fator determinante para a sua relevância? Em adição, sou auxiliada por Cosson (2016, 2017) e Yunes (1999): o encantamento desta literatura está no mundo mágico, fantástico, de sonhos, de aventuras e realizações, que transporta o leitor do mundo real e o faz viver e se emocionar com pessoas e lugares nunca antes imaginados? Ou ainda, com a colaboração de Kleiman (2004): o campo linguístico (lexical, sintático e semântico) se aproxima do universo linguístico destes leitores e, por isso, a interação entre leitor

e texto ocorre com menos estranheza? E os colaboradores da pesquisa corroboram quando assinalam:

Eu acho uma escrita chata, é um palavreado mais antigo, boa parte, isto já dificulta um pouco [refere-se à literatura canônica]. [...] A escrita estrangeira voltada mais para o adolescente, prende. A forma que o livro é escrito, ele prende, ele chama a atenção [...]. (EN, AGATHA CHRISTIE, 26/11/2018)

Na verdade eu gosto mais de leitura que tem fantasia, essas coisas [...]. (EN, ANNE FRANK, 26/11/2018)

Alicerçada nos pensamentos de Iser (1996), acredito que a literatura de consumo dos jovens leitores apresenta um repertório linguístico, temático, semântico ou sintático, correspondente à bagagem cultural do leitor, porque comunica algo que já lhe é familiar ou se aproxima de valores já consolidados. Além disso, o conhecimento prévio do leitor, como assinala os pressupostos teóricos de Jauss (1994) com os quais concorda Zilberman (1989), isto é, o aglomerado de experiências de leitura e de vida do leitor corrobora com a disposição deste para aceitar ou rejeitar uma experiência de leitura que lhe é estranha, que lhe desconforta, mas que pode favorecer a atualização do texto, como nos faz entender os sujeitos da pesquisa Dan Brown e Maio & Magdiel.

Esse ano, eu só li Gabriela de Jorge Amado na Mala de Leitura. Eu já tentei ler no ano passado O Primo Basílio, mas não li, eu desisti porque era para fazer um trabalho. Eu acho que as pessoas não leem os clássicos porque muita gente tem preguiça, tem medo de enfrentar a escrita, porque é muito caprichosa para o nosso tempo. [...] Mas só que eu li o Gabriela, eu gostei, apesar de ser um pouquinho complexo. Eu também já li um livro de literatura inglesa que foi bem legal. (EN, DAN BROWN, 26/11/2018)

Eu acho que a gente não está fugindo da escrita literária, eu acho que é falta de interesse mesmo. [...] A maioria aqui parece que não está interessada, é isso. (EN, MAIO & MAGDIEL, 26/11/2018)

Esta complexidade da obra literária apontada por Dan Brown foi sentida por mim quando, na adolescência, deparei-me com a leitura de Dom Casmurro de Machado de Assis e me senti num universo linguístico estranho ao meu. Hoje, ao contrário, revisitando Machado, delicio-me com as circunstâncias vividas pelos personagens criados por ele e sinto que ele me questiona a cada leitura sobre o que eu faria se estivesse vivendo aquelas situações e conflitos. Compreendo isto, sem pestanejar, como deduz Calvino (1993, p. 10) que “[...] ler pela primeira vez um grande livro na idade madura é um prazer extraordinário: diferente se comparado a uma leitura da juventude”. Atribuo a esta mudança de perspectiva, o sabor dado pela experiência e pela paciência de viver e tentar entender cada detalhe, caminhando para frente e para trás no

texto, passeando por todos os lados, quando isto é exigido para que se efetive o encontro do leitor com o texto.

Neste movimento de construção e desconstrução de meus pensamentos, busco compreender o que é um *grande livro* a que se refere Calvino (1993) na citação anterior e o que são grandes escritores, a proporção que questiono a seleção de autores e obras consagrados pela crítica literária. Sem negar o lugar conquistado na história de nosso país pelos clássicos da literatura brasileira, devido à herança cultural que eles acumulam, poderíamos considerar na atualidade as obras que fazem parte do cânone literário *grandes livros*? Como resposta trago como exemplo o legado Machadiano que por décadas caiu no gosto do leitor de várias gerações e até hoje se mantém atual, porque aborda problemas universais e vários aspectos da natureza humana. Por este ângulo, “[...] os clássicos são livros, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos” (CALVINO, 1993, p. 12). Exemplar disto foi a leitura do conto *Pai contra mãe* de Machado de Assis publicado pela primeira vez em 1906, o qual se aproxima do mundo do leitor contemporâneo, e por isso se atualiza quando, ao debater as práticas escravocratas dos tempos coloniais, remete-nos à compreensão sobre os reflexos e as possíveis configurações da escravidão na contemporaneidade.

Se a atualização da obra por leitores de diversas gerações pode ser considerado um critério para caracterizá-la como um clássico literário, o que dizer da proliferação da literatura dos *Best-sellers*? É pertinente considerá-los incultos, menosprezá-los por serem produtos da industrialização? Os *Best-sellers* ou ‘literatura de massa’ são aqueles livros considerados pelo mercado editorial como os mais consumidos pelo público leitor de uma determinada época. Alguns deles fazem parte do leque das preferências leitoras dos colaboradores desta pesquisa como, por exemplo, *Harry Potter e a pedra filosofal* de J. K Rowling, *O código da Vinci* de Dan Brown e livros de Agatha Christie.

O fato de estes livros serem lidos em média por 80 a 200 milhões de pessoas não poderia ser um critério para categorizá-los como um clássico da literatura, já que atraem leitores de todas as idades, porque contam histórias envolventes por meio de uma linguagem próxima do universo linguístico dos leitores e fazem fluir a emoção e a imaginação. Para Calvino (1993, p. 14-15), “[...] o rendimento máximo da leitura dos clássicos advém para aquele que sabe alterná-la com a leitura de atualidades numa sábia dosagem”. Por este caminho, são, majoritariamente, estes leitores de *Best-sellers* que adentram o nosso espaço escolar, portanto, a leitura destes livros se constitui nossa aliada para cativar leitores de literatura considerada culta.

Coloco em relevo três livros escolhidos pelos integrantes do Círculo de Leitura – Mala de Leitura e lanço mais uma questão para os leitores deste trabalho: 1. Um estudo em vermelho de Sir Arthur Conan Doyle (Sherlock Holmes), um romance policial, o primeiro do autor, publicado em 1887, que até hoje é lido pelo público jovem; 2. Assassinato no Expresso Oriente de Agatha Christie, também romance policial publicado pela primeira vez em 1934 no Reino Unido; 3. e, A festa de Ivan Angelo, livro subversivo publicado na década de 1970 que escapou dos olhos da censura ditatorial. Poderiam, então, estes livros fazerem parte do conjunto de obras literárias canonizadas? Eles resistiram ao tempo, foram lidos e relidos durante décadas; o primeiro deles tem mais de um centenário de existência; o segundo, é o talismã do estudante Agatha Christie, porque estabelece uma relação pessoal com ele, porque é lido com amor, palavras de Calvino (1993); e o último tem muito a nos dizer e a nos contar sobre coisas que não podiam ser ditas nos anos 70. Na verdade, um livro clássico é aquele que será lido por leitores de diferentes épocas e, mesmo com o transcorrer do tempo, será sempre considerado inédito, porque terá algo novo a nos dizer (CALVINO, 1993; YUNES, 2014). E, “[...] é só nas leituras desinteressadas que pode acontecer deparar-se com aquele que torna o “seu” livro.” (CALVINO, 1993, p. 13) como, por exemplo, os talismãs escolhidos pelos meus colaboradores.

O “meu” livro favorito foi Assassinato no Expresso Oriente de Agatha Christie. [...] A questão é que a história dele é muito boa, também por causa que tem um assassinato. O que realmente me fez gostar foi o final. É uma reviravolta, a história muda totalmente, ele dá um final que você não esperava. (EN, AGATHA CHRISTIE, 26/11/2018)

O Código da Vinci de Dan Brown, ele simplesmente é o “meu” preferido, porque eu gosto muito da teoria que tem nele, da maneira como as coisas vão se desenvolvendo, e também fala sobre a Igreja Católica, porque eu gosto de estudar essa parte da história também. (EN, DAN BROWN, 26/11/2018)

Na verdade, foi It a coisa de Stephen King⁴⁰, porque eu chorei muito quando o personagem morreu. Ele era meu personagem favorito e eu fiquei muito triste. A amizade deles quando eles eram crianças, foi uma coisa que me prendeu muito na história, muito aos personagens e, quando ele morreu, eu chorei e aí eu parei de ler. (DIÁRIO DE CAMPO, STEPHEN KING, 26/11/2018)

Diante da subjetividade que gira em torno da definição do que pode ser considerado literatura clássica, já que não há critérios engessados que deem conta desta categorização, digo, apropriando-me das assertivas de Calvino (1993), que o reconhecimento de um clássico é algo embebido de particularidades e não de critérios preestabelecidos pelo olhar de um grupo seletivo.

⁴⁰O primeiro romance deste autor, intitulado Carrie, a Estranha, foi publicado em 1974. Informação disponível no site: https://pt.wikipedia.org/wiki/Dan_Brown.

Clássico é, portanto, aquele livro que sempre tem algo de novo a contar ao seu leitor, desobrigado do tempo de sua criação; é capaz de provocar naquele que o lê pensamentos concordantes e discordantes, que se relacionam com outras vivências leitoras; além de que conduz o leitor para um encontro com ele mesmo e fica no coração. Isto posto, deve a escola favorecer o acesso a uma diversidade de textos e autores canonizados ou não, de modo que também contemple os gostos e valores da comunidade estudantil, dando-lhe a condição de fazer escolhas e a partir delas travar um diálogo com as diferentes linguagens (CALVINO, 1993; YUNES, 1999; COSSON, 2016, 2017). Todavia, para que isto se efetive, torna-se imprescindível um olhar mais sensível por parte das políticas públicas de formação do leitor às preferências leitoras de nossos estudantes, sem se esquecer do mundo digital, porque o acesso ao livro, na atualidade, não se restringe ao suporte físico.

5.1.3 O encontro com o livro: compartilhando sentidos

Nada mais natural que expressar em palavras aquilo que foi provocado por palavras.
(COSSON, 2016, p. 28)

Um certo dia, uma colega de outra disciplina entrou na classe do 2º ano, onde eu estava ministrando aula de Língua Portuguesa. Ela parou por um instante, observou que somente eu falava e os demais, os alunos, observavam-me atentamente. Ela então comunicou um aviso e se foi. Momentos depois, encontrei-me com ela e me perguntou o que eu estava fazendo para deixar os alunos tão quietos, como se estivessem hipnotizados. Eu então lhe revelei o segredo: eu estava contando uma história. Era uma aula de leitura que se faz com todos os sentidos, porém, a escuta é a forma prioritária de ler. Foi quase assim, como a minha colega, que eu me senti, quando participei do momento em que a estudante Lygia Bojunga compartilhou com palavras, no Círculo de Leitura, ideias, reflexões e sentimentos provocados pelas palavras que entrelaçam as ações vividas pelos personagens do livro **Os colegas** (1986) de Lygia Bojunga.

Quase, porque, ao contrário de minha aula de português, o grupo vivia uma euforia constante, contudo, atento aos acontecimentos. Tudo começou quando Lygia Bojunga (CÍRCULO DE LEITURA, 26/04/2018), no primeiro contato com o livro, descobriu que era uma história sobre animais: “[...] aí eu tive a curiosidade de saber o que a história falava”. Diversão, amizade, união, respeito, diversidade, fantasia, paixão, cooperação, carnaval, graça, auxílio foram os vocábulos mais utilizados para tecer a trama deste reconto que ora deixava a

turma atenta, ora eufórica; ora arrancava dos ouvintes questionamentos e curiosidades; ora provocava dúvidas em relação ao exagero da fantasia e incitava o desejo de ler aquele livro, que deixou a turma em êxtase devido às gargalhadas. “A história é muito engraçada. Cada vez que eu lia dava mais risada” e “até a minha mãe já está querendo ler o livro” (CÍRCULO DE LEITURA, 21/05/2018). Desse modo, “eu recomendo sim [a leitura deste livro], porque é muito divertido e muito bom. (CÍRCULO DE LEITURA, 19/06/2018). E a experiência de leitura de Lygia Bojunga foi assim:

No meio do caminho tinha um livro,
Tinha um incentivo no meio do caminho
Que me motivava
A nunca deixar de andar pelo caminho.
[...]
Que me mostrava o incrível.
(PARÓDIA, 18/06/2018)

Enquanto o livro *Os colegas* (1986) atiçava risadas eufóricas, **Crianças na escuridão** (2003) de Júlio Emílio Braz provocava tristeza, emoção e tirava lágrimas disfarçadas dos olhos de Júlio Braz. No momento da escolha deste livro, percebe-se a identificação pessoal e afetiva da estudante com a temática discutida: o abandono de crianças nas ruas pelas famílias. Por um lado, ela se reencontra com um objetivo de vida: “quem me conhece, sabe que eu tenho um amor muito grande por crianças, tanto que eu tenho um sonho de ter 12 filhos. [...] Mas nenhum meu, tudo adotivo pra tirar das ruas [...]”. Por outro, a leitura da imagem de uma criança deitada no meio da rua, desolada, que ilustra a capa do livro, faz a leitora se emocionar: “[...] tudo que tem a ver com crianças eu gosto de ler. Aí quando eu vi essa imagem com essa criancinha aqui, é triste ..., eu chorei.” (CÍRCULO DE LEITURA, JÚLIO BRAZ, 26/04/2018).

Mesmo diante das adversidades que assolam a vida daqueles menores, os quais foram abandonados pelas famílias nas ruas, Júlio Braz nutre uma grande esperança em relação ao destino da narradora-personagem, protagonista da narrativa, cuja alcunha é Rolinha, como também dos demais infantes: “[...] eu acredito que as coisas devem melhorar pra ela [...], não só com ela, mas com as outras sete que moram com ela [...].” (CÍRCULO DE LEITURA, 26/04/2018). Em contrapelo, a colaboradora Júlio Braz não teve as suas expectativas de leitura atendidas, já que Rolinha ao avistar a mãe ao longe conta.

Fui embora. De repente encontrar minha mãe perdeu qualquer sentido para mim. Voltei para Doca e as meninas. Voltei pra casa. Pensei em procurar meu pai. Desisti. Seria bobagem. Ele abandonou minha mãe e eu. Por que iria me querer agora? (BRAZ, 2003, p. 70).

Diante deste quadro, a participante do Círculo de Leitura, renova e enriquece sua percepção de mundo (JAUSS, 1979a, 1994) e assim cumpre uma das funções da literatura defendida por Cândido (2011), a humanização. A sensibilidade da leitora aguçada pela situação de abandono em que vivem as 8 meninas, personagens do livro *Crianças na Escuridão*, associada a um de seus objetivos de vida, adotar 12 crianças, fazem com que a leitora se posicione criticamente quanto ao modo de agir de muitas pessoas, quando se deparam na vida real com estas crianças.

O livro abre a mente para algumas coisas que a gente faz, mas não deveria fazer, quanto a moradores de rua. [...] A gente passa por um morador de rua, a gente se sente diferente dele e sai de perto com medo de ser roubado. Ele [o livro] ensina que não é bem assim e que a gente deveria tentar entender como é a vida deles e não julgá-los. (CÍRCULO DE LEITURA, JULIO BRAZ, 14/05/2018)

Se o livro *Os colegas* (1986) fez a aluna Lygia Bojunga se divertir, *Crianças na escuridão* (2003), lido por ela por incentivo do Círculo de Leitura, despertou-lhe muita tristeza, por isso ela não o recomenda. Noutra perspectiva, mesmo concordando com Lygia Bojunga, a estudante Júlio Braz sugere a todos os colegas do círculo que o leia porque “[...] qualquer pessoa que leia [ler] este livro, ela vai abrir a mente para o que acontece de verdade com essas crianças de rua” (CÍRCULO DE LEITURA, 14/05/2018). Neste ponto, Zilberman (1989) e Stierle (1979) afirmam que as obras literárias provocam reações variadas nos leitores, uma vez que a leitura parte daquilo que somos e que temos na nossa bagagem cultural, proveniente das experiências de vida e de leitura de cada sujeito.

Assim, a apropriação do texto pela leitora Lygia Bojunga não passou de uma mera compreensão que motivou, em um dos casos, reações de muita alegria; noutro, sentimentos de muita tristeza. Já Júlio Braz constrói novos posicionamentos e demonstra uma nova atitude diante da vida, inclusive chamando a atenção da sociedade para a compreensão dos motivos que fizeram estas crianças serem desprezadas ou abandonarem seus lares, como também, solicita uma nova postura diante das situações de privação, discriminação e violação dos direitos, pelas quais estas crianças passam. Aqui se cumpre a dimensão social da arte, que segundo Zilberman (1989), desloca o leitor de seus interesses pessoais para uma visão mais ampla dos eventos concretos da vida, dando-lhe a condição de tecer juízo de valor acerca da realidade.

Do mesmo modo que Júlio Braz, o estudante Nuno Cobra fez a opção pela leitura do livro **A semente da vitória** (2003) de Nuno Cobra, porque se identificou com o tema discutido

na obra: os caminhos para o encontro com o sucesso. Neste caso, percebe-se, entretanto, uma identificação entre leitor e obra no plano intelectual e profissional, já que *Nuno Cobra* reencontra no livro um de seus interesses relativo à escolha da profissão, que é o campo da Educação Física, bem como “ele dá a ideia do que você pode fazer para ser uma pessoa bem-sucedida, não só na questão financeira, mas na questão da saúde, dos costumes, que a pessoa deve ter”, para “[...] sair da zona de conforto [e] buscar o êxito.” (CÍRCULO DE LEITURA, 26/04/2018). Semelhante a posição de Júlio Braz, o estudante Nuno Cobra recomenda a leitura deste livro porque “[...] ele tem assim valores educativos, [...] [e] me ensinou muita coisa”, além de apresentar “[...] uma linguagem tranquila e gostosa de ler” (CÍRCULO DE LEITURA, 21/05/2018). Este estudante também demonstra uma visão renovada da realidade (ZILBERMAN, 1989), tendo em vista que

Educação, comprometimento, responsabilidade, interesse e amor são ensinamentos que o livro traz para ter uma vida saudável. Aprendi que viver bem consigo mesmo é essencial para ter sucesso no que desejamos. (REGISTRO, NUNO COBRA, 07/06/2018)

Na esteira destas reflexões, ainda associao à teoria de Jauss (1994) acerca do ato contemplativo renovante da percepção do leitor, os depoimentos das participantes do Círculo de Leitura, Jorge Tavares e Isabela Freitas. Ambas insatisfeitas com as opções de leitura oferecidas pela Mala de Leitura, incluíram, no primeiro caso, **A guerra das sombras** (2006) de Jorge Tavares, pois encontrou a oportunidade perfeita para tirar este livro da estante; noutro, foi, oportunamente, inserido o livro **Não se apega não** (2014) de Isabela Freitas, porque, como já era costume quinzenal, a estudante lia livros da biblioteca disponível em seu trabalho. Obras valorosas para elas, as quais elas recomendam pelos motivos a seguir.

Eu aprendi, lendo esse livro, que nós somos capazes e o que nos torna fortes é a confiança em nós mesmos. Izaein liderou a guerra das sombras e apesar da pouca experiência, ela não cedeu em nenhum momento. Mesmo sendo uma inexperiente, ela se mostrou capaz e forte para liderar. Então, eu aprendi, com a personagem, ter autoconfiança, fé em mim mesma. (GRUPO no *WhatsApp*, JORGE TAVARES, 15/05/2018)

[...] Eu aprendi muito com o livro. Eu já até falei disso aqui na sala. Eu me preocupava em fazer as coisas para os outros para aquilo refletir nos outros, deixar a pessoa confortável com tudo o que eu fazia. Com a leitura do livro, eu entendi que eu não tenho que fazer as coisas para deixar os outros confortáveis, os outros felizes. Eu tenho que fazer para a minha autoestima, para eu ficar confortável, para eu ficar feliz. (CÍRCULO DE LEITURA, ISABELA FREITAS, 19/06/2018)

Os depoimentos transcritos mostram, mais uma vez, que a apropriação realizada pelas leitoras, com base nas experiências de vida acumuladas, procede a emancipação, conferindo-

lhes a renovação na maneira como era visto o mundo por elas. Isabela Freitas preocupava-se sempre em agradar os outros, esquecendo-se de ser ela mesma, ao passo que Jorge Tavares descobre-se com uma capacidade e força infinitas de alcançar as suas aspirações.

No amplo leque de experiências de leitura, cujo efeito gera uma nova perspectiva de ver as coisas da vida, coloco em evidência o encontro da leitora Domingos Pellegrini com o livro **A árvore que dava dinheiro** (2001) de Domingos Pellegrini.

No meio do caminho tinha um livro
 [...]

Do encontro com o livro

Sempre lembrarei daquela história maluca

De dinheiro dando em árvore

Surgiu dinheiro fácil

Bem no meio da praça de Felicidade

[...]

(PARÓDIA, DOMINGOS PELLEGRINI, 18/06/2018)

O interesse por ler este livro aflora a partir de um questionamento, que deixou a leitora Domingos Pellegrini muito intrigada: “será que as pessoas com o bolso cheio de dinheiro iam resolver os seus problemas?”. “[...] Eu acho que não, eu acho que ia dar muito problema” (CÍRCULO DE LEITURA, 26/04/2018). O posicionamento da estudante reafirma-se no decorrer da narrativa, quando ela observa que

[...] Todo mundo começava a achar dinheiro e começou a gastar bastante, porque achava dinheiro assim no fácil. Aí enfim descobriu que esse dinheiro só prestava dentro da cidade, se fosse para fora não prestava mais, virava pó [...]. E aí acabou que eles se revoltaram e não queriam mais conta com essa árvore. (CÍRCULO DE LEITURA, 21/05/2018)

Neste relato, observa-se que a expectativa em relação à obra foi confirmada, proporcionando à leitora um olhar diferente sob a realidade, quando ela afirma que

[...] uma lição que obtive foi de que não é bom confiar em dinheiro que vem muito fácil. Aprendi que ter muito dinheiro não é solução para tudo. (REGISTRO, DOMINGOS PELLEGRINI, 21/05/2018)

Esta obra foi visitada por outro leitor, Joaquim de Macedo, que apresentou dificuldades em avançar na leitura do texto. Por várias vezes ele justificou tais dificuldades pelo fato de não gostar de ler ou o livro lhe provocar sonolência, ao ponto de conseguir ler “[...] até a metade e o restante eu [ele] li [leu] na internet.” (CÍRCULO DE LEITURA, 04/06/2018). A este leitor, passear pela narrativa foi algo penoso, talvez por existir uma grande distância entre o estoque

prévio do conhecimento deste leitor e a própria obra, ou talvez porque ele não se disponibilizou a vivenciar uma situação diferenciada, que é estranha a sua rotina de vida (ISER, 1996). Ao contrário desta recepção do texto literário, Dan Brown (18/09/2018), em uma de suas Entrevistas Narrativas, lembrou que *A árvore que dava dinheiro* foi o primeiro livro que ele leu e se tratou de uma experiência maravilhosa. Estes relatos nos mostram, de fato, como as obras podem ser lidas e avaliadas de maneira distinta por cada leitor (ZILBERMAN, 1989; JAUSS, 1994).

O primeiro livro que eu li mesmo foi “A árvore que dava dinheiro”, o livro que justamente estava na Mala de leitura. Nossa, por isso que eu falei que Joaquim de Macedo falou que não gostou do livro, que não se interessou, cara, mas esse livro é maravilhoso, esse livro foi justamente o primeiro livro que eu li. Eu tenho ele como um ponto marcante da minha vida, apesar de que eu demorei na leitura, porque eu ainda estava em desenvolvimento. (EN, DAN BROWN, 18/09/2018)

Às vezes, um leitor escolhe um livro por curiosidade, por sintonia com o tema, por uma identificação emocional ou porque pretende alargar os conhecimentos a respeito de um determinado assunto. Vê-se, portanto, na experiência leitora seguinte, que a identificação entre leitor e obra deu-se no plano intelectual. Foi este o critério utilizado pela integrante do Círculo de Leitura Laks & Sender, que optou por ler **O sobrevivente** (2008) de Aleksander Henryk Laks e Tova Sender, uma vez que tinha interesse em saber mais sobre o campo de Auschwitz. Com a leitura deste livro ela teve suas expectativas atendidas, pois conseguiu “[...] entender mais sobre o nazismo lendo do que assistindo filmes e documentários.” (CÍRCULO DE LEITURA, 04/06/2018).

Desespero, tristeza, surpresa, choro, expectativa e horror sintetizam os sentimentos desta leitora ao conhecer cada passo da trajetória de Aleksander, autor e personagem protagonista desta narrativa, que viveu para contar as atrocidades e horrores nazistas.

No meio do caminho tinha um livro
Tinha um fato histórico no meio do caminho
No meio do caminho tinham dores, tristeza
E ocorreu mortes no meio do caminho.

Como hei de esquecer desse acontecimento
Que minha visão embaçada experimentou?
[...]
No meio do caminho criou-se uma memória.
(REGISTRO, LAKS & SENDER, 19/06/2018)

E na memória desta leitora ficaram a ‘fábrica de mortos’, a criança que morreu asfixiada nos travesseiros, quando pessoas tentaram salvá-la dos nazistas, ‘a marcha da morte’ e, como

consequência desta, a morte do pai do autor. “Como é que as pessoas conseguem fazer isso, matar dois mil judeus por dia?”, interpela a estudante Laks & Sender (CÍRCULO DE LEITURA, 04/06/2018) num tom de julgamento em relação à postura ética do povo nazista que gerou desumanidade. Isto posto, a arte literária amplia a visão da leitora sobre os reflexos das ações deste povo, estimulando-a a tecer juízo de valor a partir de cada sobressalto e de cada dor sofrida junto com os personagens.

Noutro âmbito, o leitor de **Assassinato do Expresso Oriente** (2017) de Agatha Christie, livro incluído na mala, demonstra um envolvimento com a leitura, porque ele deixa espaços em branco para serem preenchidos pelo leitor, já que, do ponto de vista de Eco (1994) um texto é uma *máquina preguiçosa*, porque depende do leitor para dizer aquilo que não foi dito na narrativa. Na verdade, romances do gênero policial, intencionalmente, deixam marcas e sinais pelo percurso narrativo para que o leitor-modelo, aquele tipo de leitor idealizado pelo autor, desvende o mistério instalado. Mesmo que todo texto esteja aberto à elaboração de múltiplos pontos de vista, porque parte da experiência do leitor, e por isso ele pode percorrer caminhos interpretativos diferentes daqueles previstos pelo autor, é preciso considerar que este oferece pistas que podem conduzir o leitor a uma leitura “correta” da narrativa (ECO, 1979; 1994), como podemos perceber na fala seguinte do leitor Agatha Christie (CÍRCULO DE LEITURA, 14/05/2018).

Você praticamente participa da história, porque é como se você fosse o detetive. Ele (o narrador) vai fazendo perguntas e você pode também tentar descobrir quem foi que matou, [...] aí ele [o leitor] acaba descobrindo vários fatos. [...] É como se você fosse criando a história paralelo ao autor. O final eu acertei igual ao do livro, mas até chegar lá, pensei muitas coisas diferentes.

Esta postura do leitor, tira-o de uma atitude contemplativa e converte-o em cocriador da obra de arte (JAUSS, 1979a), porque o aluno Agatha Christie se deparou com a incompletude da narrativa, permitindo-se, pois, imaginar ou alterar o curso da história. Ele pode traçar a sua própria trilha e decidir para que lado gostaria de prosseguir na narrativa (ECO, 1994). Neste quesito, Zilberman (1989) nos ensina que a arte cumpre a função comunicacional, porque favorece a participação crescente do leitor no processo de produção do objeto literário, e, por conseguinte, gera um prazer estético porque altera-se o conhecimento que o leitor possuía, alargando seus horizontes de expectativa (JAUSS, 1979a).

É que o livro torna-se mais interativo com o passar da história. Ele começa dando um mapa onde você consegue visualizar onde se passou o crime de forma mais ampla e mais pra metade do livro o detetive faz uma lista com tudo que já descobriu. Esta lista

tem todos os nomes das pessoas que estavam no local e tudo relacionado ao crime, [...]. Com tanta informação à sua disposição você pode descobrir quem foi o assassino antes que a história lhe conte. (GRUPO NO *WhatsApp*, AGATHA CHRISTIE, 21/06/2018)

Esta consciência produtora, que permite ao leitor recriar o mundo ficcional, dá-lhe a condição de se libertar “[...] dos interesses práticos e das implicações de seu cotidiano, a fim de leva-lo, através do prazer de si no prazer do outro, para a liberdade estética de sua capacidade de julgar” (JAUSS, 1979b, p. 80-81). Desse modo, Agatha Christie assinala os pontos negativos da obra, que dificultam, mas não comprometem a interpretação, ao mesmo tempo em que indica os aspectos positivos, que favorecem ao leitor um passeio tranquilo pela narrativa.

O ponto mais negativo que eu vi é que tem muitas partes do livro que coloca umas frases em francês. Muitas vezes aparece lá o asterisco e embaixo aparece a tradução, mas tem vez que, mesmo com o contexto, eu não consigo entender o que ele quis dizer, [...]. Tem vez que eles estão falando também em inglês. Aí fica cortando e eu me perco bastante. Agora, o ponto mais positivo é que ele se passa em um curto período de tempo. É basicamente a noite do assassinato e depois tudo parece que acontece num dia só. Outro ponto, é como se você estivesse lá porque todos os detalhes são passados, de tanto ele repetir como é o trem, os vagões, parece que você conhece bastante, como se você andasse por lá, [...]. Como ele é um ótimo detetive ele também percebe a mentira pela reação da pessoa, dos gestos. E isso faz você entender melhor ainda como é cada personagem, pela reação delas. (CÍRCULO DE LEITURA, AGATHA CHRISTIE, 21/05/2018)

Às avessas, é mister trazer à baila o encontro de nossos leitores com os livros, considerados clássicos da literatura brasileira, aqueles cujos fragmentos são encontrados nos livros didáticos de Língua Portuguesa para serem lidos e interpretados, ou apenas são citados como componentes do acervo de produção dos autores canonizados. No leque de opções oferecidas, os estudantes optaram por ler *Capitães da areia* (2002), *Tenda dos milagres* (2008) e *Gabriela, Cravo e Canela* (2012) de Jorge Amado, *As vítimas algozes* (2012) de Joaquim Manuel de Macedo, *Os filhos da Candinha* (2008) e *Amar, verbo intransitivo* (2014) de Mario de Andrade (Cf. Tabela 2).

Esta última opção feita pelo aluno Mario de Andrade - **Amar, verbo intransitivo** (2014) de Mario de Andrade - apesar de ele ter frequentado quase todos os encontros da Mala de leitura, não há nenhum registro oral ou escrito resultante da leitura deste livro, comportamento que foi respeitado por esta pesquisa, haja vista ser uma condição previamente combinada a participação espontânea de cada membro nos Círculos de Leitura.

Os filhos da Candinha (2008) também do escritor Mario de Andrade, uma coletânea de crônicas, foi escolhido pela estudante Blake Corch (26/04/2018), pois, segunda ela, gosta mais de ler crônicas que outros gêneros. Mesmo assim, apesar de Blake Corch ter uma

frequência assídua tanto nos Círculos de Leitura quanto nas demais aulas, não temos registros orais provenientes da leitura do livro. Nota-se pois que a aluna é muito tímida e mesmo, às vezes, estimulada por mim a falar, recusava-se. A pesquisa prevendo estas situações, ofereceu aos participantes a possibilidade de expressar os sentidos do texto por escrito, porém a estudante, em poucas palavras, apenas falou da crônica que mais gostou no livro, reproduzindo uma afirmativa do autor que encabeça o texto.

A crônica que mais gostei de ler foi “Momento pernambucano”. [...] no livro fala que não há coisa mais apaixonante que ver a mocidade pernambucana trepando na sacada dos livros. (REGISTRO, BLAKE CORCH, 26/04/2018)

De modo diferente foi a identificação da estudante Anne Frank (26/04/2018) com o livro **As vítimas Algozes** (2012) de Joaquim Manuel de Macedo. Ela nos conta que sempre teve o desejo de ler *A moreninha*, obra escrita por este mesmo autor, por isso iria aproveitar a oportunidade dada pela Mala de Leitura e ler outra publicação dele. Além deste aspecto, ela tem interesse na temática discutida na obra, a escravidão, por estar relacionada a um curso que ela estava fazendo na época em que ocorriam os CÍRCULOS DE LEITURA. Malgrado a leitora desistiu do livro, pois alega ter dificuldades com a linguagem e o léxico utilizados nestes escritos, substituindo-o por **O Diário de Anne Frank** (2016) de Anne Frank que discute o nazismo, assunto também de interesse da estudante e, segundo ela, de linguagem e vocabulário mais acessíveis.

Eu não li o livro todo, porque eu achei chato. É porque algumas palavras eu não entendia. [...] O Diário de Anne Frank eu sempre quis ler e ele tem um jeito de falar e de expressar no livro bem diferente do que em *Vítimas Algozes*. (CÍRCULO DE LEITURA, ANNE FRANK, 04/06/2018)

No dizer de Kleiman (2004), os conhecimentos linguísticos, sejam eles de ordem sintática, semântica ou lexical são essenciais para a construção do sentido do texto. Eles, na maioria das vezes, apresentam-se distantes da linguagem oral dos leitores menos proficientes por possuir estruturas de maior complexidade sintática e diversificação lexical, o que, por consequência, entrava o diálogo que se quer estabelecer entre leitor e texto. “Se o leitor tiver ainda outras dificuldades, como o desconhecimento do assunto ou grande número de palavras desconhecidas, então a compreensão se torna praticamente impossível.” (KLEIMAN, 2004, p. 43). Exemplar para isto é a dificuldade de ler *As vítimas algozes* encontrada por Anne Frank: “As vítimas algozes, eu recomendo para pessoas que têm o hábito de ler, pois assim saberia [saberá] interpretar a sua escrita antiga” (REGISTRO, 20/06/2018).

As desistências de ler os clássicos da literatura brasileira não se encerram com as dificuldades apresentadas em relação aos conhecimentos linguísticos. O integrante dos CÍRCULOS DE LEITURA Jorge Amado se dispôs a passear pelos vocábulos e construções sintático-semânticas de **Tenda dos Milagres** (2008) de Jorge Amado, porque “ele é um literata daqui da Bahia. Então, eu gosto de valorizar nossa Cultura. E pelo que eu já vi do livro, ele fala sobre essas questões do Candomblé e é bom a gente ler sobre isso, porque desmistifica essa cultura do preconceito, não é?” (CÍRCULO DE LEITURA, 26/04/2018) - assim se justifica a opção de nosso leitor.

Embora o estudante Jorge Amado estivesse motivado a ler este clássico do escritor Jorge Amado, ele desistiu da leitura, como ele mesmo diz, na terça parte do livro, por considerar a escrita enfadonha devido ao excesso de detalhes que são descritos minuciosamente pelo autor.

Esse livro é muito cansativo, pró, para quem não tem costume de ler. Ele é muito detalhista. [...] O autor fica 3 páginas falando só de um orixá. Pra que eu quero saber quais as ferramentas que ele [o personagem] usou para fazer o orixá? Para quê? (CÍRCULO DE LEITURA, JORGE AMADO, 26/04, 04/06/2018)

Inspirada por Eco (1979), ousou dizer que divagar por uma narrativa pode ser um percurso longo e tortuoso para alguns leitores, ao passo que, para outros se constitui um passeio maravilhoso por lugares encantadores, porque, ao longo da estrada, eles atem-se aos pormenores, deleitam-se na contemplação das minúcias e acionam todos os sentidos para fisgar cada instante. Há leitores que primam pela apreciação de cada detalhe da narrativa, enquanto outros, talvez desatentos ou impacientes, distraídos ou inexperientes passam despercebidos em busca das ações que movem a narrativa (CALVINO, 1993).

Barthes (1973a, 1973b) assinala que há diversas formas de ler no que diz respeito ao ritmo, ao movimento e aos graus de atenção leitora. Como ele mesmo diz (1973a, p. 115), há aqueles leitores que leem “ora mais rápido, ora mais lento; mais regular ou mais instável; [...] ora mais linear, ora mais tortuoso, saltitante ou até mesmo reiterável, [...] desde a completa distração até uma atenção exacerbada ao não dito”. Desta maneira, as ‘escolhas’ que se faz para percorrer as narrativas impactam diretamente na construção dos sentidos da leitura ou, como no caso de Jorge Amado, podem provocar a desistência de ler, talvez porque ele seja um tipo de leitor impaciente com a demora, a descrição dos detalhes, e ansioso para se chegar às pessoas em ação e às próprias ações que se desenvolvem na narrativa (ECO, 1979), ou talvez porque os saberes prévios não estão bem cimentados para suscitar um diálogo com a obra escolhida.

A experiência de ler **Capitães da areia** (2002) de autoria do escritor Jorge Amado pelo estudante J. R. Rowling se assemelha aos sentimentos do colaborador da pesquisa Jorge Amado em relação à leitura de histórias que se sobressaem pela descrição minuciosa do ambiente, das ações e dos personagens que compõem a narrativa, sem bem que J. R. Rowling se mostrou um leitor resiliente, pois hesitou por diversas vezes em dar continuidade à leitura, mas, enfim, encarou-a como um desafio a ser vencido.

No início quando eu peguei o livro eu comecei a ler e tal, porém [...] eu achei que ele era um livro que falava sobre aventuras, e tal, mas ele não é bem isso, ele critica algumas coisas que acontecem na sociedade e por não gostar desse livro ele virou um encosto de porta até pelo menos uma semana antes disso aqui. Aí eu comecei a ler ele porque eu precisava escrever alguma coisa e no final das contas, ele realmente não valeu a pena. Meu Deus, que livro chato! Jorge Amado é extremamente detalhista, [...]. Eu me perdi várias vezes e tinha que voltar várias páginas para entender o que estava se passando. [...] Eu estou insatisfeito com a leitura, porque eu gosto mais de livros de ficção científica, fantasia, etc., mas vou terminar. Será um desafio pessoal para mim. (CÍRCULO DE LEITURA, J. R. ROWLING, 19/05/2018)

J. R. Rowling destrói as amarras que o impedia de prosseguir na leitura do romance de Jorge Amado e, mesmo ainda declarando que não gosta da leitura devido à escrita detalhista do autor, atribui valor a este objeto literário, inclusive recomendando-o a outros leitores. Vê-se que o leitor consegue se encontrar na narrativa, resistindo e vencendo as dificuldades impostas pela distância entre as expectativas do leitor e a obra em si.

Capitães da areia foi um livro que me marcou profundamente e, mesmo que não tenha gostado, é quase impossível não se comover com a história do livro. É tão bem construída e executada que, no final das contas, acaba prendendo o leitor. [...] O escritor Jorge Amado é extremamente detalhista o que eu considero um problema, já que demora bastante para o capítulo se resolver, mas tirando isto, o livro é ótimo e eu recomendo para uma outra pessoa ler, com certeza. (REGISTRO, J. R. ROWLING, 20/06/2018)

Visto sob a lente da Estética da Recepção (JAUSS, 1994), é exemplar que *Capitães da areia* teve sua primeira publicação em 1937 e ainda hoje, resistindo ao tempo, possibilita a construção de novos sentidos, que promove no leitor J. R. Rowling a renovação de sua percepção relativa às coisas do mundo e ao comportamento das pessoas diante da situação de abandono vivida pelos personagens deste romance. Além disto, mostra-se capaz de tecer julgamentos acerca de sua própria atitude e da sociedade em relação a este problema, que é concreto na sociedade atual.

Aprendi que existem pessoas que sofrem muito com o abandono e consequentemente vivem nas ruas, e o quanto a nossa sociedade mostra uma incrível falta de interesse com essas pessoas. (REGISTRO, J. R. ROWLING, 20/06/2018)

Este livro fala sobre injustiças que as crianças que moram nas ruas sofrem. Esse é um daqueles livros que te faz pensar nas ‘merdas’ que fazemos com o próximo. (CÍRCULO DE LEITURA, J. R. ROWLING, 21/05/2018)

A recepção da obra **Gabriela, Cravo e Canela** (2012), também do escritor Jorge Amado, pelo estudante Dan Brown foge um pouco à regra das análises realizadas até agora, porque, enquanto os estudantes Jorge Amado e J. R. Rowling consideram a leitura dos romances desse autor uma tarefa laboriosa, devido aos pormenores dos cenários, dos personagens e de suas ações, Dan Brown passeia lenta e atentamente pelos acontecimentos, que giram em torno da história de amor entre os personagens Gabriela e Nacib e as mudanças pelas quais passam a cidade de Ilhéus devido à cultura do cacau. Dan Brown se mostra um leitor embevecido e extasiado com o desenrolar da narrativa e as aprendizagens que dela consegue extrair, o que é perceptível quando nos Círculos de Leitura compartilha os sentidos construídos através do texto, deixando exalar julgamentos, dificuldades, pontos de vista e sentimentos.

A morte da esposa de Jesuíno Mendonça deixou Dan Brown abalado e estarecido em relação ao comportamento da sociedade do tempo da narrativa. Trata-se do episódio no qual este personagem mata a tiros a esposa e seu amante, o cirurgião-dentista Osmundo. É sabido, pois, que as mulheres eram submissas aos maridos e estes eram livres para trai-las, caso este comportamento se invertesse, a sociedade excluía impiedosamente a mulher. Dan Brown, neste caso, ao perceber esta injustiça social se converte em cocriador da obra literária, ao modificar implicitamente aquilo que o desagradou, além de atribuir juízo de valor em relação ao julgamento social, quando a mulher não cumpre o papel que lhe é designado pela sociedade patriarcal.

[...] a morte da sinhazinha foi uma coisa que eu fiquei abalado com a reação da sociedade. A morte da sinhazinha, a esposa do Jesuíno Mendonça, eu fiquei abalado até com a reação da cidade que culpou ela e culpou mais ela do que o dentista Osmundo, [como se] ele não tivesse culpa também. (CÍRCULO DE LEITURA, DAN BROWN, 21/05/2018)

A reação de perplexidade do estudante Dan Brown, diante da atitude da sociedade patriarcal em julgar apenas a mulher numa situação de adultério, deu-se devido às mudanças na ordem social e de valores em relação ao papel da mulher na sociedade moderna. As proposições de Jauss (1979b, 1994), no que se referem à atualização da obra de arte, mostram que os sentidos construídos por leitores modernos acerca da leitura dos clássicos se alteram ao longo do tempo, porque este interfere na forma como uma sociedade apreende as coisas do mundo. Como escreve Yunes (2014, p. 132)), “[...] os tempos correspondem a mudanças na ordem social,

política, econômica e de valores que afetam o significado das práticas culturais que exercem os sujeitos”.

O estudante Dan Brown dá sequência as suas impressões de leitura motivado pelos questionamentos de Nuno Cobra, quem demonstra muita curiosidade em saber os acontecimentos da narrativa, os quais comparava com o enredo da novela, produzida e exibida pela rede televisiva. O nosso leitor de Gabriela externou também sentimentos de ansiedade pelo aparecimento de Gabriela na narrativa e ficou muito impressionado com a resistência e perseverança do personagem, que se deslocava para Ilhéus a pé, sob sol escaldante, em busca de uma vida melhor.

Uma coisa também que eu fiquei ansioso pela vinda dela (Gabriela), mas ela só veio aparecer no meio do livro, e ela vem eu não sei se é de um lugar daqui da Bahia mesmo, ou se é de outro estado com um grupo de pessoas até Ilhéus para mudar de vida, arranjar trabalho, já que Ilhéus estava sendo muito reconhecida como uma “potência” daqui da Bahia, porque tinha o cacau que tava tendo muito lucro. [...] Ela veio a pé mesmo, ela foi até mesmo caminhando, eu fiquei impressionado com isso. Ela passou pelo sertão, e tava com muito sol. Ela tava meio acabada, apesar de muito animada para chegar até Ilhéus. (CÍRCULO DE LEITURA, DAN BROWN, 21/05/2018)

Jorge Amado é reconhecido no meio literário também como um escritor que faz uso de uma linguagem simples, próxima do falar coloquial na produção de sua narrativa, por isso Dan Brown revela não ter sentido dificuldades em entender as falas dos personagens. Todavia no que concerne ao conhecimento lexical, este leitor reconheceu a necessidade de, às vezes, consultar o dicionário, já que na narrativa havia muitos vocábulos desconhecidos. Ele ressalta, porém, que isto não se constituiu um impedimento para a construção de sentido do texto. Como Kleiman (2004, p. 72) nos alerta, “[...] o efeito cumulativo do léxico desconhecido, ainda na própria língua, pode ser tão devastador para a compreensão como se se tratasse de uma língua estrangeira”, entretanto isto não é uma regra geral, já que ao contrário da aluna Anne Frank, leitora de *As vítimas algozes*, Dan Brown não interrompeu a leitura devido a este fator e como ele mesmo diz

[...] A maneira como é narrada pelo autor e a fala dos próprios personagens, eu não senti tanta dificuldade assim. Tem algumas palavras que requer algum conhecimento, que tem que olhar no dicionário, mas eu não senti tanta dificuldade em entender o que o autor tava querendo falar. (CÍRCULO DE LEITURA, DAN BROWN, 21/05/2018)

No balanço das opções de leitura oferecidas pela Mala de leitura, foi escolhido pela integrante do Círculo de Leitura Álvaro Gomes um livro de Álvaro Cardoso Gomes, cujo título é **A prima de um amigo meu** (2006). Trata-se da releitura de um clássico da literatura

portuguesa, o romance realista *O primo Basílio* de Eça de Queiroz, publicado em 1878. Esta narrativa causou muita polêmica no século XIX por desvelar a hipocrisia da sociedade burguesa em relação aos casamentos arranjados por interesse e ao adultério, neste caso, a traição da mulher (Luiza) com o primo do marido chamado Basílio.

Não há muitos registros orais da participação da aluna Álvaro Gomes nos Círculos de Leitura, porque, como ela mesmo me disse em conversa pelo *WhatsApp* (29/05/2018), ela é muito tímida e por isso não gostaria de compartilhar os resultados da leitura em público. A única participação oral de Álvaro Gomes nos círculos foi em 26 de abril de 2018, quando ela revela que, baseando-se nas imagens da capa do livro, ela o escolheu porque “parecia ser um romance, um relacionamento afetivo [...] e eu [ela] queria experimentar para ver como é [era]”.

Calvino (1993, p. 12) desaconselha a leitura de formas intermediárias de ler os clássicos da literatura como os resumos, os comentários, as interpretações e as bibliografias críticas, em detrimento da experiência literária com as obras originais, uma vez que “[...] nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão”, opiniões com as quais concordam Cosson (2016) e Jauss (1994) e a pesquisadora deste estudo, parcialmente. Considerando que as releituras são também um intermediário entre o leitor e os clássicos, concordo de modo parcial com estes autores porque, em se tratando da experiência literária da estudante Álvaro Gomes, o registro escrito (19/06/2018), resultado da leitura de *A prima de um amigo meu*, mostrou que a leitora não se apropriou dos elementos e temas, como também não desenvolveu reflexões e pontos de vista acerca da obra original. O que ficou, de fato, foram os acontecimentos da releitura, que permeiam o enredo do próprio livro clássico.

O livro fala sobre Renato, um menino que se achava galã de novela e conseguia qualquer garota, mas nada de compromisso. Até que ele se apaixona pela prima do melhor amigo. [...] Luiza nota que Renato está se esforçando e começa a gostar dele. [...] Os dois namoram. (REGISTRO, ÁLVARO GOMES, 19/06/2018)

Este achado da pesquisa evidencia que a leitora fez uma leitura rasa do livro *A prima de um amigo meu* e não conseguiu ligar o fio entre a releitura e a obra original. Resta-nos questionar as razões implícitas deste resultado. É sabido que, conforme nos diz Calvino (1993), ler um clássico na juventude é diferente de lê-lo numa idade mais madura, por isso o registro escrito supramencionado demonstra que não houve por parte da colaboradora da pesquisa a maturidade necessária para estabelecer um diálogo intertextual entre a releitura e a obra clássica. Além disto, o mundo do leitor constituído pelas experiências de vida e de leitura não estavam cimentados o suficiente para receber o texto literário em discussão e, por conseguinte,

construir sentidos, relacionando-o aos saberes prévios do leitor e ao novo enredo, que contextualiza o texto original.

Nesta perspectiva, as produções escritas da estudante Álvaro Gomes não demonstram que o horizonte de expectativa foi reformulado. Ela não apresentou uma visão de mundo renovada, nem mostrou capacidade de julgar os fatos concretos da vida, tecendo apenas um comentário superficial acerca do clássico. Neste aspecto, conforme Jauss (1994) a obra lida se aproximou da *arte culinária, ligeira*, uma vez que não se distancia das expectativas dos leitores, permanecendo no campo das predileções do leitor, daquilo que lhe é comum e familiar. Por este âmbito, pode-se dizer que o modo como a leitora recebeu o texto literário não favoreceu a mudança de seu horizonte de expectativa, porque a obra não lhe provocou, não lhe desconcertou, não lhe causou estranheza, portanto, não possibilitou indagações e busca por respostas, o que, conseqüentemente, gera a aprendizagem.

O livro, por ser romance e por ter situações de um clássico, fala sobre o romantismo e realismo e explica com bastante detalhes. (REGISTRO, ÁLVARO GOMES, 20/06/2018)

Em contraponto, a minha experiência docente com Círculos de Leitura, mais recentemente com uma releitura produzida por Moacyr Scliar intitulada *O mistério da casa verde* (2000), o qual dialoga com *O Alienista* (1882) de Machado de Assis, mostrou-me que no caso da experiência da colaboradora Álvaro Gomes faltou a figura do mediador o qual promoveria a interação entre leitor, releitura e obra original. Considerando os resultados positivos que obtive no trabalho realizado com *O mistério da casa verde* em 2016, como também as escolhas de meus alunos, participantes desta pesquisa, pela literatura mais próxima da linguagem e do universo cultural deles, coloco-me a favor da leitura de obras literárias na íntegra, sem exclusões e discriminação no espaço formal educativo, conquanto como uma porta de entrada para a leitura dos clássicos da literatura brasileira e mundial. Como nos diz Cosson (2016) e Yunes (1995), é possível e viável partir do simples para o complexo, utilizando critérios da pluralidade e da qualidade, voltados para os valores da comunidade estudantil.

Por este horizonte, o trabalho literário em sala de aula a partir de releituras da literatura clássica pode ser um aliado no processo de formação do leitor, porque elas estão mais próximas dos conhecimentos prévios dos estudantes, seja no que diz respeito ao léxico, aos conhecimentos linguísticos e aos interesses temáticos deles. No entanto, é claro que as releituras não devem substituir os clássicos da literatura brasileira e mundial, mas ocupar o lugar de ponte, favorecendo o diálogo intertextual entre a nova e a narrativa original, instrumentalizando o

leitor para a experiência literária com os clássicos. Como nos alerta Calvino (1993, p. 14), “[...] o rendimento máximo da leitura dos clássicos advém para aquele que sabe alterná-la com a leitura de atualidades numa sabia dosagem. [...]”. Acredito, pois, que uma *sabia dosagem* seria o mediador de leitura propiciar o encontro do leitor com a obra literária clássica, neste caso, a partir de releituras que respeitem a identidade do autor e a originalidade da obra, para num movimento progressivo de leitura conduzir o leitor ao amadurecimento imprescindível à leitura de um clássico, para o desenvolvimento social e cognitivo dos educandos. A este respeito, temos a opinião concordante de Arana *et al* (2014, p. 743-744), que defendem a relevância das obras clássicas e suas releituras para auxiliar o leitor na construção de sentidos do texto literário.

As adaptações literárias beneficiam os alunos quando não há maturidade o suficiente para o completo entendimento de uma obra clássica na sua forma integral. Adaptar, nesse sentido, significa tornar acessível uma gama de novos saberes e despertar o interesse pela leitura em alunos mais jovens. O que deve ser ressaltado, no entanto, é saber trabalhar o desenvolvimento dos alunos como leitores e acompanhar o processo de crescimento de suas leituras, oferecendo livros cada vez menos adaptados, e cada vez mais perto da obra original.

Acredito, portanto, que as dificuldades e desistências de ler aqui apresentadas podem ser gradativamente sanadas, caso o ensino de literatura no espaço formal educativo construa um *Comunidade de Leitores* (CHARTIER, 1996, 1998). Isto se dá quando se consolida uma cultura da leitura na escola, promovendo de forma efetiva “[...] um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno” (COSSON, 2016, p. 47-48).

5.1.4 As experiências de ler: o registro escrito

“Do ato de ler decorre o ato de se escrever, de escrever a própria história e dos outros, de marcar a própria existência social [...]” (YUNES, 1995, p. 195). A leitura e a escrita são formas de compreensão e expressão que caminham lado a lado, que marcam uma existência, proporcionando ao leitor dar ou reconstruir sentidos sobre as coisas do mundo, num processo interativo entre aquilo que diz a obra e aquilo que está no universo do leitor. Dessa forma, a fase do registro escrito é uma oportunidade para os leitores revisitarem os livros lidos e, a partir dos sentidos construídos, reescreverem a sua história e a dos muitos outros que leem junto com

o leitor, já que, quando se lê o faz na companhia de tudo e de todos que pertencem ao mundo do autor e do leitor.

Há várias formas de fazer o registro escrito da leitura, mas nos Círculos de Leitura deve-se priorizar a liberdade de escolha do leitor e a criatividade. Deste modo, na Mala de Leitura foram solicitadas dos participantes duas formas diferenciadas de registro escrito. A primeira delas foi realizada no decorrer dos encontros, pois o objetivo era registrar livre e gradativamente os resultados da leitura para serem compartilhados nos círculos. Preferencialmente, os nossos leitores escolheram mostrar os resultados dos encontros com os livros por meio de resumos, comentários, relatos, recontos ou destacaram palavras que se repetem nas narrativas com os seus respectivos significados, frases ou trechos relevantes que sintetizam a história ou oferecem ensinamentos, ou ainda revelaram as aprendizagens que construíram.

No final do compartilhamento acerca das leituras, foi solicitada a produção de uma paródia com base no poema *No meio do caminho*, oportunidade para visitarmos uma das produções de Carlos Drummond de Andrade e estabelecermos um diálogo intertextual, dando um novo sentido a esta produção poética com base nos motivos que levaram os membros do Círculo de Leitura a não se esquecerem do encontro com o livro escolhido na mala.

Uma visita a alguns verbetes de dicionário *online* nos informam que a paródia é uma “imitação burlesca que, usando o exagero, mostra o ridículo de qualquer coisa ou situação.” (PARÓDIA, 2019); ou, uma “imitação irônica, jocosa; obra que imita outra, com o propósito de satirizar ou ridicularizar seu conteúdo.” (PARÓDIA, 2018). Estas definições dicionarizadas se contrapõem à proposta da sequência didática Mala de Leitura que, no seu âmago, busca propiciar um diálogo do leitor de literatura com o poema supracitado, as próprias experiências do leitor e a obra lida no Círculo de Leitura.

Dessa forma, o encontro com o livro na Mala de Leitura marcou a experiência de ler de cada participante de uma maneira inusitada. Este momento representou para alguns um caminho para o encontro com a ‘verdade’, com as várias opções que a vida oferece, com o extraordinário, com a imaginação e com a aprendizagem de assuntos variados, que possibilitou a construção e renovação de pontos de vista sobre a realidade.

No meio do caminho tinha um livro
Um livro com uma história um tanto diferente
Uma nova porta para a imaginação
Um novo ponto de vista, uma nova opinião.
[...]
(PARÓDIA, MAIO & MAGDIEL, 18/06/2018)

Promoveu a reflexão sobre crenças arraigadas, a capacidade de perdoar e confiar nas pessoas, ver o mundo por uma ótica diferente e dar um novo sentido à vida, além de viver a vida de diversas personagens e, por consequência, a experiência de sentimentos diversificados.

No meio do caminho tinha um livro
E várias descobertas no meio do caminho
Tinha aprendizagem, fantasias, alegrias e medo
No meio do caminho.

Nunca me esquecerei das leituras que encontrei
Da vida dos personagens que tinham esperanças
Nunca me esquecerei dos sentimentos que o livro me trouxe
Tinha um livro na minha vida
Na minha vida tinha um livro.
(PARÓDIA, ANNE FRANK, 18/06/2018)

Também simbolizou a oportunidade de acordar leitores adormecidos e de gerar expectativas quanto a leitura, e de se embriagar com o encantamento das palavras, que proporcionaram a esta leitora vivenciar uma grande aventura no amanhecer inalcançável.

No meio do caminho tinha um livro
Tinha um livro no meio do caminho
Tinha uma grande história
[...]
Nunca me esquecerei dessa aventura
Da leitura nas noites não dormidas.
[...]
Tinha um livro no meio do caminho
No meio do caminho tinha um drama.
(PARÓDIA, SHERLOCK HOLMES, 18/06/2018)

E lá no meio do caminho se encontrou a persistência, a saúde, um fato histórico até uma eterna confusão. Foi possível parar no meio do caminho para contar a nossa própria história e recontar a louca trama vivida por Arminto e Dinaura, uma história de uma grande paixão⁴¹.

No meio do caminho tinha um livro
Tinha um livro no qual Arminto era um herdeiro falido
Tinha uma herança cheia de desgosto
Mas também cheia de lendas e mistérios no meio do caminho.

Os mistérios que rondavam o romance de Arminto e Dinaura
Eram a pedra no meio do caminho
Interrompia aquele amor calado e sofrido
Havia naquele caminho várias pedras
Desunião, orgulho e desencontro.

⁴¹Paródia elaborada com base na novela Órfãos do Eldorado (2012) de Milton Hatoum.

Naquele caminho havia um mito chamado Dinaura
Essa era a pedra no meio do caminho.
(PARÓDIA, MILTON HATOUM, 18/06/2018)

Os registros escritos é uma maneira de olhar para dentro do leitor e perceber sobre como ele está lendo e se apropriando dos sentidos da leitura. Trata-se de um balanço que favorecerá o aprimoramento das ações do grupo, com destaque para a mediação. Vale destacar neste processo avaliativo, que é essencial para o redirecionamento das práticas de leitura, uma alerta sobre a condução deste instante no processo formal de ensino. É preciso certo cuidado, para que não interfira e mude a direção da proposta do Círculo de Leitura, que é ler por prazer e não por obrigação (COSSON, 2017).

Entretanto este ler por prazer não se separa do encontro com o conhecer, com o pensar e o como fazer para ser e estar no mundo e se transformar. Foi este o movimento perceptível da experiência com o texto literário desenhada nestes objetos de aprendizagem em forma de poesia, os quais mereciam um olhar mais minucioso para o interior de cada um, haja vista a riqueza das aprendizagens que externam. Contudo, de um modo geral, eles nos contam que o encontro do leitor com o livro escolhido por ele na Mala de Leitura, para além do deleite, da imaginação e da emoção, possibilitaram-lhe a renovação da percepção de mundo e a elaboração de juízos de valor em relação a aspectos das vidas dos personagens que viveram, junto com o leitor, as experiências literárias.

O sucesso do aprender está, por fim, na possibilidade do aprendiz dar um mergulho para dentro de si mesmo, permitindo-se observar por onde andou, em que momento da vida parou e reconhecer que é preciso e possível recomeçar⁴². Por este motivo, foi utilizado outro instrumento avaliativo de grande valia para a reflexão a respeito do andamento dos Círculos de Leitura denominado de autoavaliação. A partir dele, os estudantes-leitores, sem se identificarem, avaliaram os aspectos positivos e negativos das atividades realizadas, da atuação do grupo e de sua própria participação, como também apontaram novos trajetos a serem percorridos por todos os sujeitos do círculo, os quais vislumbram perspectivas de aperfeiçoamento do pensar e fazer o Círculo de Leitura nomeado de Mala de Leitura.

Que bom!

Ler uma nova obra que sempre tive interesse e nunca tive a oportunidade.
Expressar meu ponto de vista sobre cada leitura.
Gostei de ter deixado que nós escolhêssemos o livro para ler.

⁴² Paráfrase do poema Recomeçar de Carlos Drummond de Andrade, porém a autoria é contestada por Paulo Roberto Gaefkem no site: www.revistaprosaversoarte.com/11376-2/. Acesso em: 20 fev. 2019.

Que pena!

Alguns alunos da turma acabam conversando muito durante o círculo. Isso acaba gerando um desconforto e chateação.

Minha participação durante o círculo não foi tão boa, porque acabava ficando nervosa. Alguns não se comprometeram com a leitura.

Que tal!

Sugiro outras formas de leitura como por exemplo poemas, letras de música, cordel, etc.

Ter mais opções de leitura com livros da preferência dos alunos.

Estender a Mala de Leitura por todo o ano e aumentar o tempo da aula.

(REGISTRO, 20/06/2018, grifo da pesquisadora)

A próxima subseção será alimentada, portanto, pelas preferências poéticas de meus leitores, a partir das quais compartilharemos nos Círculos de Leitura os sabores e os saberes provenientes do encontro do leitor com a poesia clássica, contemporânea e marginal, sem nos esquecer dos nossos Artistas da Terra.

5.2 MENU DE POESIAS: COMPARTILHANDO SABORES E SABERES

O Menu de Poesias composto por poetas clássicos, contemporâneos e marginais, que abrange também Poetas da Terra, iniciou-se em 10 de setembro e culminou com o Sarau Poético em 04 de outubro de 2018. Esta proposta surge como um bálsamo para atenuar três problemas que giram em torno do trabalho docente de literatura com o texto poético. O primeiro deles diz respeito a ampla gama de conteúdos não somente literários, que o 3º ano do Ensino Médio necessita dar conta ao longo de um ano letivo, numa carga horária insuficiente para isto. O segundo se refere à rejeição demonstrada pelo discente, quando as aulas estão voltadas para a leitura de poemas, realidade apresentada por Santos (2012), com base em pesquisas e estudos, a partir dos quais constatou-se a preferência pelo texto em prosa em vez do texto poético por parte de professores e alunos. Segundo ele, isto se dá, talvez, devido à vivência com o texto em prosa ser muito maior tanto dentro do ambiente escolar quanto fora dele. Um terceiro ponto está relacionado às dificuldades que o corpo discente apresenta quando se trata de compreender poemas, isto porque na proposta de ensino do livro didático lê-se textos literários, inclusive poemas, para encontrar um resposta autorizada.

O livro didático, como atesta o estudo científico de Viotto (2004), na maioria das vezes, é o único ou principal recurso utilizado pelo professor para o ensino da literatura no Ensino Médio. Sem querer negar os aspectos positivos deste instrumento, utilizá-lo de modo acrítico e incontestável pode deixar uma lacuna no processo de formação do leitor, haja vista

este suporte didático apresentar uma abordagem de ensino mecânica e informativa, a partir da qual “[...] o conteúdo e as atividades privilegiam o ensino enciclopédico e não auxiliam o professor na transposição do universo ficcional para a realidade dos alunos e, dessa forma, a obra literária se transforma num exercício inócuo, sem aplicação real à vida dos alunos.” (VIOTTO, 2004, p. 77).

Visto de outro modo, o lugar do leitor de poesia nas aulas de literatura desloca-o da condição de mero espectador para a experiência dos sabores e produção de saberes, que se comunicam com o repertório cultural e conhecimentos de mundo do leitor, que se transformam em aprendizagens essenciais para proceder a humanização e a renovação da realidade concreta circundante, por conseguinte, quiçá, ele seja capaz de tecer juízo de valor sobre os eventos da vida. Noutra formulação, ler e compreender poemas nas aulas de literatura deixa de ser um ato solitário para o compartilhamento solidário de sentidos, que num movimento convergente e divergente encontra um lugar comum para se conciliar.

5.2.1 A motivação: as múltiplas interpretações das poesias marginais

Os poetas marginais dos anos 70, a fim de que seus pensamentos, sentimentos, ideias e opiniões fossem difundidos por meio da poesia marginal, utilizaram para reproduzir os livros uma técnica artesanal, que faz parte da história dos recursos tecnológicos de reprodução de impressos das escolas públicas, um dos quais perdurou por décadas: o mimeógrafo. Com uma linguagem coloquial recheada de gírias, muito humor e objetividade, as tendências poéticas marginais, sob influência do modernismo, tropicalismo e concretismo, expressam as experiências cotidianas vivenciadas no período do recrudescimento do regime militar, tanto no plano político quanto comportamental (CESAR *et al*, 2006). Estas experiências estavam nos livros artesanais que subvertiam a produção, a edição e a distribuição, já que as editoras passavam pelo crivo da censura, palavras de Alvim (2006 *apud* CESAR *et al*, 2006).

Estas poesias da década de 1970 caíram no gosto de meus leitores porque, como eles mesmos diziam, eram textos curtos, leves, com uma linguagem muito próxima do universo linguístico deles, e, apesar de terem sido produzidas em outro tempo, os assuntos tratados nas produções poéticas marginais estavam relacionados aos problemas da atualidade. Num leque de 13 (treze) poesias (vide sequência didática), os grupos formados por 3 (três) a 4 (quatro) alunos, escolheram 6 (seis) para ler, declamar, sentir, debater e construir sentidos juntos. As

poesias escolhidas foram: Erra de uma vez de Paulo Leminski⁴³; É proibido pisar na grama e Reclame de Ricardo Carvalho Duarte, conhecido como Chacal⁴⁴; Discordância e Autoridade de Francisco Alvim⁴⁵; e, por fim, Na folha de caderno de Antonio Carlos de Brito, cuja alcunha é Cacaso⁴⁶. Dentre elas, escolheremos duas (Reclame e Na folha de caderno) para proceder a análise, uma vez que elas trazem tons diferenciados: uma numa perspectiva mais subversiva e a outra lírica. A poesia Reclame de Chacal nos diz

Se o mundo não vai bem
A seus olhos, use lentes
... ou transforme o mundo

Ótica olho vivo
Agradece a preferência
(CESAR *et al.*, 2006, p. 62)⁴⁷

Os participantes do Círculo de Leitura Lygia Bojunga, Marcelo da Cunha, Blake Corch e Nuno Cobra declamaram o poema acima e socializaram a seguinte compreensão:

Eu acho que os versos do poema retrata aqui que o mundo precisa ser mudado, mas eu acho, na verdade, que não é o mundo que precisa ser mudado, são as pessoas que vivem nele. (CÍRCULO DE LEITURA, LYGIA BOJUNGA, 10/09/2018)

⁴³Paulo Leminski Filho nasceu em Curitiba, no Paraná, em 1944. Foi tradutor, professor de história e de judô, publicitário, romancista, músico e letrista de MPB. Sua produção poética se caracterizava por ser bem elaborada, sintética, concisa e debochada. Em 1983, reuniu vários livros independentes na coletânea *Caprichos & relaxos*. Em 1987, lançou *Distraídos venceremos*. Ele faleceu em 1989. Entre suas obras póstumas estão *La vie en close* (1991) e *Winterverno* (1994) (CESAR *et al.*, 2006).

⁴⁴Chacal - poeta, contista, letrista e editor da revista de poesia *O Carioca* – nasceu no Rio de Janeiro em 1951. Ele foi o primeiro, em 1972, a lançar o livro impresso em mimeógrafo, intitulado *Muito prazer, Ricardo*. Utiliza uma linguagem muito próxima do cotidiano, incorporando recursos como a linguagem jornalística e as gírias. Em 1983, sua obra foi reunida na coletânea *Drops* de abril. Publicou também os livros *Comício de tudo* (1986), *Letra elétrica* (1994) e *A vida é curta pra ser pequena* (2002). Sua poesia foi reunida no volume *Belvedere* (2007) e em 2010 é publicado *Uma História à Margem*, romance autobiográfico (Id., *Ibid.*).

⁴⁵Francisco Soares Alvim Neto nasceu em Araxá, Minas Gerais, em 1938. Atualmente, atua como cônsul-geral do Brasil em Barcelona, Espanha, e em Roterdã, Holanda, e ainda como embaixador na Costa Rica. Suas produções artesanais de até 1981 foram reunidas no livro *Passatempo e Outros Poemas*. Além deste, publicou *Lago*, *Montanha* (1981), *O corpo fora* (1988) e *O Elefante* (2000). Esta última foi bem recebida pela crítica especializada. No leque de produções poéticas, encontramos poesias marcadas pelo lirismo e pela reflexão social (Id., *Ibid.*).

⁴⁶Cacaso nasceu em Uberaba em 1944 e faleceu em 1987 no Rio de Janeiro. Foi poeta, professor, ensaísta, articulista e compositor. Estreou em 1968 com a poesia de influência simbolista reunida no livro *Palavra cerzida*. Já em 1970, sua poesia passa a ser mais humorada e coloquial. *Beijo na boca* (1975), que faz referência ao Romantismo brasileiro, é um de seus livros mais famosos (Id., *Ibid.*).

⁴⁷Esta poesia marginal produzida na década de 1970, como todas as outras utilizadas neste trabalho estão no livro *Poesia marginal*, organizado por Ana Cristina Cesar e outros autores (vide Referência Bibliográfica). Ana C., como assinava seus escritos, foi considerada a musa da poesia marginal dos anos 70. Nasceu no Rio de Janeiro em 1952 e suicidou-se aos 31 anos, em 1983. Formou-se em Letras e fez curso de tradução literária na Inglaterra. Escreveu artigos para jornais e revistas. Reuniu seus livros de forma independente no volume *A teus pés* em 1982. E em 1985, o poeta Armando Freitas filho reuniu seus inéditos no livro *Inéditos e dispersos* (Id., *Ibid.*).

Enquanto isso, outros participantes externavam seus pontos de vista. A este respeito Dan Brown, enxergando o sentido do texto à luz dos anos 70, disse

Interpretando este poema no contexto da ditadura militar, percebe-se que é uma propaganda de uma ótica dizendo que você precisa abrir os olhos, você precisa enxergar o que está acontecendo, [...] eu acho que é mais isso: abra seus olhos e veja o que está acontecendo. (CÍRCULO DE LEITURA, 10/09/2018)

E a aluna Young & Robison releu a primeira estrofe para complementar a fala de Dan Brown, além de relacionar o poema ao contexto atual.

Ele te dá duas opções: ou você usa lente e só enxerga o que está acontecendo ou você transforma o mundo de verdade. Ou você finge que está tudo bom, tudo legal, ou você bota a cara pra bater. (CÍRCULO DE LEITURA, 10/09/2018)

Eu acho que a democracia do Brasil é uma lenda, porque na verdade não existe democracia. Se existisse democracia o povo decidiria mais. Quem decide, na verdade, são os políticos que estão lá no poder e são eleitos pelo povo. E ao chegar lá, em vez de eles defenderem o direito do povo, eles defendem o direito de quem tem dinheiro. [...] Eu acho que a gente aqui quer a mudança. [...] Esperam que a gente estude, chegue no 3º ano e pare, que não seja um ser pensante, porque a partir do momento que a gente começa a pensar, a questionar, a criar estratégias, a querer saber o porquê disso ou daquilo, a gente começa a transformar o mundo e a transformar a si mesmo. (CÍRCULO DE LEITURA, 10/09/2018)

O poema Reclame provoca variadas reações nos leitores, que saem da simples compreensão para a elaboração de um posicionamento mais crítico sobre a realidade, promovendo no sujeito a capacidade de julgar, posicionar-se e pensar sobre perspectivas para a transformação de si mesmo e do mundo ao seu redor. Apesar de Dan Brown ter buscado compreender as palavras poéticas à luz do contexto recrudescido do regime militar, a estudante Young & Robison procede a atualização da obra. Neste aspecto, do ponto de vista de Jauss, segundo Zilberman (1989), a leitura faz com que o leitor consiga perceber a obra do passado dentro do horizonte contemporâneo. Neste ponto, é possível identificar na relação texto literário e leitor uma implicação histórica, isto é, ela

[...] 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 tornando visível sua qualidade estética. (JAUSS, 1994, p. 23).

Longe de querer fazer comparações entre os pensamentos e reflexões dos leitores Lygia Bojunga, Dan Brown e Young & Robison, porque cada sujeito é único também nas relações que estabelecem com as coisas do mundo, é possível observar que os conhecimentos prévios da colaboradora Young & Robison possibilitam que ela amplie sua compreensão e criticidade

acerca do poema produzido nos anos 1970, atualizando-o, de modo a elaborar posicionamentos críticos sobre a atuação do sistema governamental e político de nosso país e as implicações e efeitos disto na vida de jovens estudantes como ela. Isto nos remete a uma das teses de Jauss (1994), quando o autor explica que as recepções do leitor, provenientes do encontro com o texto, dependem de conhecimentos literários e de mundo acoplados durante toda a vida, a partir dos quais o novo se torna um saber experienciável, isto é, legível, palavras do autor.

De acordo com a ótica da estética recepcional, no que concerne às várias maneiras de ler e reagir diante de um texto literário, olhemos para os dois diferentes sentidos que foram construídos por meus leitores, a partir da leitura da poesia marginal de Cacaso intitulada Na folha do caderno.

Queria te dizer coisas singelas e verdadeiras
 Mas as palavras me embarçam
 Estou triste, meu amor, mas lembre-se de mim com alegria.
 (CESAR *et al.*, 2006, p. 29)

No primeiro caso, o grupo formado por Domingos Pellegrini, Moacyr Scliar, Júlio Braz e Gaarder & Hagerup fez a seguinte leitura da produção poética.

É porque esse texto ele demonstra amor. Quando escolhemos esse texto foi basicamente porque ele fala sobre o amor, parece que o eu lírico está apaixonado e ele não pode viver aquilo. No caso, ele teria que estar deixando a pessoa amada, porque tem que ir embora ou porque está sendo exilado. Parece muito uma coisa de despedida. (CÍRCULO DE LEITURA, JULIO BRAZ, 11/09/2018)

E a integrante do Círculo de Leitura Ivan Angelo relacionou essa poesia a um tema muito presente nos poemas considerados românticos, quando se referem a sentimentos íntimos, neste caso a um amor que nunca poderá ser concretizado.

É porque quando ele falou que iria "dizer coisas singelas e verdadeiras" me lembrou do Romantismo, que eles tinham os amores platônicos, que eles não podiam alcançar. Quando diz assim 'queria' é como se ele quisesse, mas não pudesse expressar, não pudesse conquistar a amada. (CÍRCULO DE LEITURA, IVAN ANGELO, 11/09/2018)

Noutra vertente, Dan Brown, voltado para o seu saber sobre a Ditadura Militar, retira da poesia o tom romântico dado pelas colegas Júlio Braz e Ivan Angelo e associa as palavras do poeta à situação política e social vivida pela sociedade dessa época.

Quando eu li esse poema, eu não li como uma coisa romântica. Eu entendi que o poeta, na época, ele queria mostrar as pessoas o que realmente estava acontecendo com a

sociedade, mas a repressão e a censura, a falta de liberdade de expressão, ela impedia isso. E o último verso remete bem ao amor, mas eu acho que seria relacionado à população, ao país, a si mesmo. (CÍRCULO DE LEITURA, DAN BROWN, 11/09/2018)

À semelhança da leitura feita por Dan Brown, o estudante Jorge Amado voltado para os conhecimentos históricos construídos anteriormente, entende que o eu lírico está se despedindo da literatura por ter sido privado de expressar seus pensamentos por meio da arte poética, devido ao direito de liberdade de expressão ter sido expurgado das pessoas pelo regime ditatório e também às situações de violência e perigo, que as pessoas contrárias ao autoritarismo eram expostas.

Eu tive uma leitura totalmente diferente de todo mundo. Eu pensei que o autor poderia estar se despedindo dessa vida literária, ou seja, ele não iria mais fazer poesias. Ele queria continuar dizendo coisas singelas e verdadeiras, ele queria continuar fazendo poesia, mas no atual momento que a sociedade estava passando, não dava. Ele não teria essa total liberdade e, hoje em dia, as pessoas matam as outras por besteira, imagine no tempo em que ele vivia, as pessoas eram assassinadas ou sumiam. (CÍRCULO DE LEITURA, JORGE AMADO, 11/09/2018)

Eco (1979, 1994) nos mostra que um texto está aberto a múltiplas interpretações, uma vez que ele deixa lacunas que são preenchidas pelos leitores a partir da gama de saberes que trazem, fruto de experiências vivenciadas com as leituras e na interação com o mundo e com as pessoas. Os meus leitores, leitores empíricos, porque leem as poesias marginais de modos distintos, não se submetem às leis que estabelecem caminhos retos para o ato de ler, nem buscam uma única possibilidade de resposta (ECO, 1994). Esses leitores saem da mera contemplação da arte literária, da função de espectador passivo e confiscam a obra preenchendo os espaços deixados pelo autor, alicerçados em seu repertório cultural, assumindo assim a coautoria do texto literário, sem deixar de lado as pistas dadas pelo texto (ZILBERMAN, 1989; JAUSS, 1994; YUNES, 2014).

Neste périplo, somos confrontados com um dilema: qual destas possibilidades interpretativas pode ser aceita? Existe uma resposta certa e outra errada? Ou ainda como questiona Lima (1979, p. 24) “Como declarar que algumas das interpretações são corretas e outras meros produtos de projeção do leitor?”. Vê-se que a preocupação no que concerne às variadas exegeses e comunicações que a leitura do texto ficcional pode ocasionar não é só minha. A este respeito Zilberman (1989) nos esclarece que os leitores se apropriam dos textos de formas diferenciadas, o que afirma o caráter subjetivo do processo da leitura. Entretanto, “[...] a recepção é um fato social – uma medida comum localizada entre as reações particulares.”

(ZILBERMAN, 1989, p. 34). Isto é o que delimita as diversas recepções possíveis de serem realizadas pelos leitores em seu tempo.

Isto significa dizer que não é qualquer interpretação que será aceita como nos esclarece Yunes (1999, p. 20).

Como diferentes histórias de leitura alimentam [...] os fios interpretativos, caberá justamente à habilidade do leitor-guia selecionar, trançar, comparar e comentar as contribuições de cada leitor, sem impor sua preferência nem tornar a leitura uma prática de “vale-tudo”, fazendo com que o texto desapareça do *Círculo*, irreconhecível, seja em sua historicidade, seja em sua textualidade (grifo da autora).

Diante do exposto, não cabe ao mediador atribuir juízo de valor à interpretação dada pelo integrante do círculo, utilizando conceitos de certo e errado, nem impor uma leitura autorizada. Não obstante, o caminho a seguir diante das inumeráveis possibilidades de leitura de um determinado texto, é permitir que “[...] uma ecoe a outra, de modo que não se excluam, mas antes, se reforcem mutuamente.” (ECO, 1979, p. 41).

Nesse sentido, para além dos diversos modos de ler e entender as poesias marginais *Reclame* e *Na folha de caderno*, importa destacar que nestes *Círculos de Leitura* é a construção solidária de sentidos, a partir da qual num grupo com leitores de níveis diferenciados, aquele mais maduro compartilha seus pontos de vista, complementando ou divergindo do ponto de vista do outro, e nesse movimento de ir e vir lê-se também com a audição para desconstruir e reconstruir a percepção de mundo e de si mesmo, como é possível observar nos registros finais⁴⁸ tecidos pelos integrantes dos círculos a respeito das poesias marginais lidas.

A poesia fala sobre transformar a si mesmo para modificar a realidade, que na década de 1970, era repressora e repleta de autoritarismo. Mas a gente traz isso para o nosso contexto, nós seres humanos continuamos errando, porque faz parte do aprender e nós precisamos fazer uma reflexão sobre a nossa maneira de pensar, de agir, de sentir buscando a transformação e essa transformação se reflete na mudança do mundo. (REGISTRO DA POESIA RECLAME, 10/09/2018)

Apesar de outra leitura ter sido apresentada, concordamos que este poema trata do sentimento amoroso. O eu lírico quer externar seu amor à pessoa amada, mas não consegue fazê-lo por meio das palavras. Ele, como se estivesse se despedindo da amada, pede-lhe que se lembre dele com alegria. Isto faz crer que esta poesia traz influências do Romantismo, porque parece ser um amor que não pode se realizar. (REGISTRO DA POESIA NA FOLHA DE CADERNO, 11/09/2018)

Esta primeira fase da sequência didática *Menu de Poesias*, a que Cosson (2016) denomina *Motivação*, pretendia ser apenas um aperitivo para aguçar o paladar de meus leitores,

⁴⁸Estes registros escritos foram elaborados coletivamente e depois corrigidos pela autora desta pesquisa.

abrindo-lhes o apetite para o que estava por vir. No entanto, o efeito foi mais forte do que se esperava, e meus leitores já nos permitiu perceber a relevância dos saberes constituídos previamente para as recepções que se faz quando se experiencia o literário. Este é o ponto de partida para as variadas exegeses compartilhadas na mesa pelos colaboradores da pesquisa, que se retroalimentam nos Círculos de Leitura, possibilitando a renovação do horizonte de expectativa dos leitores.

Ademais, a secção subsequente oferece o prato principal do menu e demonstra como os colaboradores da pesquisa o provaram.

5.2.2 Saberes e sabores poéticos: tecendo fio a fio as interpretações

A escolha do texto que se pretende colocar no Círculo de Leitura deve ser feita de forma muito criteriosa, para que se obtenha êxito e consiga cativar novos leitores. É importante considerar a extensão, a adequação ao grupo ou ao momento, os temas de interesse dos membros do círculo (YUNES, 1999). Além disso, deve-se selecionar para os estudantes textos canônicos e contemporâneos, diversificando gêneros, autores e temas, no entanto, dando ênfase a qualidade dos textos em detrimento da quantidade (COSSON, 2016). É confortável e atraente nesta etapa da elaboração da sequência didática fazer opções por aquilo que esteja próximo do universo cultural do estudante para, a seguir, oferecer algo que lhe causa estranheza de modo a promover a formação do leitor, aquele que visita e revisita o texto em busca de espreme-lo até a última gota, compreendendo-o nas entrelinhas, para se posicionar criticamente em relação aos eventos da vida (YUNES, 1999; COSSON, 2016).

Com estes cuidados o Menu de Poesias (Cf. APÊNDICE E) coloca no círculo 10 (dez) poetas e 30 (trinta) poesias, sendo 3 (três) de cada escritor, que estimulam os integrantes do círculo a falarem sobre vários assuntos, a saber: a liberdade de fazer escolhas sem ser tolhido por alguém, o encontro com a felicidade ao lado da pessoa amada, a sensualidade feminina, o erotismo, o desejo carnal, a afirmação da identidade, o sentimento de medo diante da morte, a imperfeição da vida, a crítica às convenções sociais, a persistência diante das adversidades, a discriminação racial, dentre outros que talvez tenham me escapado.

De posse do menu, com base em trechos biográficos de cada autor e nos títulos dos poemas, os estudantes em grupos com três membros escolheram um poeta e uma respectiva produção poética para contemplar, declamar, sentir, construir sentidos e compartilhá-los. Daí

resultaram as seguintes escolhas: Amar de Florbela Espanca, Assim que vi você de Alice Ruiz, Tenho tanto sentimento de Fernando Pessoa, Amavisse de Hilda Hilst, Andarilho de Roberval Pereyr, À mulher consagrada a Iemanjá de Cidinha da Silva, Canção para a minha rede no Nordeste de Eurico Alves, Liberdade de Sérgio Vaz, Verbo Ser de Carlos Drummond de Andrade e Pedra, pau, espinho e grade de Conceição Evaristo. A identificação dos leitores com as poesias e poetas se deu das mais variadas formas: afinidade com aspectos da história de vida do poeta; curiosidade em relação ao conteúdo do poema com base no título, porque é atrativo ou porque parece debater assuntos do cotidiano e reconhecimento do artista da terra. Em função do tempo destinado à conclusão deste trabalho científico, recortamos uma amostra de 2 (dois) poemas para operar a análise, que se localizam em polos opostos: um por ser considerado um poema clássico do século XX e outro por se situar na contemporaneidade e se tratar de um poema produzido por um Poeta da Terra.

Diferentemente dos Círculos de Leitura sobre as poesias marginais dos anos 70, a apresentação dos sentidos construídos acerca do poema **Amar** (1931) de Florbela Espanca exigiu, que eu fizesse mais intervenções, para quebrar o silêncio que pairava no círculo. Não posso afirmar se os participantes não se dispuseram a fazer uma apreciação prévia do texto ou se este estava distante de sua bagagem cultural, o que interessa, de fato, é cumprir uma das principais funções do mediador: ajudar o estudante a ler, porque, como delimita Yunes (2014, p. 133), cabe-lhe como um formador de leitores “[...] dar passagem aos afetos e reflexões que a leitura promoveu nele mesmo, para que o outro reconheça que há espaço para sentir e pensar diante de algo novo.”

Para sentir e pensar diante de algo novo tomo como ponto de partida a principal preocupação do grupo dos estudantes Miriam Mambrini, Machado de Assis e Pedro Paixão que tentava compartilhar as impressões de leitura sobre o poema Amar: as possíveis causas do suposto suicídio da poeta.

A gente escolheu esse poema de Florbela, porque ela tem uma história que chama atenção, uma história de um suicídio. A gente quis também saber o porquê do suicídio. Porque ela é uma pessoa, que ao meu ver, ela se suicidou por amor, por um amor vago, passageiro. (CÍRCULO DE LEITURA, PEDRO PAIXÃO, 20/09/2018)

Esta fala indica que o grupo conseguiu compreender o tema central do texto, o amor. No entanto, o compartilhamento no círculo girava em torno deste mesmo ponto e a exposição de ideias no grupo não crescia, enquanto os demais participantes do círculo permaneciam calados. Após as minhas solicitações de colaboração para a construção de sentidos acerca do

poema, o estudante Pedro Paixão arrisca dizer que para o eu lírico “[...] o amor não existe, [...] é só um sentimento passageiro.” (CÍRCULO DE LEITURA, 20/09/2018). Para avançarmos no entendimento sobre o texto, procedemos a leitura em voz alta do poema e gradativamente fui levantando questões, que despertaram a turma daquele estado letárgico.

Eu acho que o amor que ela fala, é o amor que não se prende a uma pessoa só. [...] Não como a concepção que a gente tem que amor é uma vez só, mas aqui parece que ela está falando que ela pode amar várias pessoas, como aqui diz: “[...] amar: aqui ... além ... / Mais este e Aquele, o Outro e toda a gente ...” (CÍRCULO DE LEITURA, IVAN ANGELO, 20/09/2018).

Convidei então o grupo a pensar acerca do papel da mulher no tempo em que o poema foi escrito em comparação com os valores que permeiam as relações de gênero na atualidade. Disto surgem várias opiniões motivadas também pelo comentário tecido pela estudante Ivan Angelo (20/09/2018), quando ela lembra que as mulheres de tempos anteriores seguiam padrões de comportamento e não lhes era permitido ter vários relacionamentos.

Eu acho que ela [o eu lírico] era contra esses parâmetros da sociedade. (CÍRCULO DE LEITURA, NUNO COBRA, 20/09/2018)

Naquele tempo amar mais de uma pessoa era uma coisa absurda. [...] Hoje em dia é uma coisa normal. (CÍRCULO DE LEITURA, PEDRO PAIXÃO, 20/09/2018)
Ela discorda que pode amar alguém a vida inteira. (CÍRCULO DE LEITURA, NUNO COBRA, 20/09/2018).

Ela não acredita no amor permanente. (CÍRCULO DE LEITURA, PEDRO PAIXÃO, 20/09/2018).

Estes são comentários curtos, mas de grande riqueza semântica, que se complementam e enriquecem a compreensão do grupo sobre o texto, quando se permite regressar no tempo, atualizando a obra poética a respeito da concepção de amor de agora e de outrora. Com efeito, deixa-se vir à tona as mensagens subliminares do texto, preenchendo assim os espaços em branco deixados pela autora (ZILBERMAN, 1989; ECO, 1994). Diante destes resultados não é demais reafirmar a relevância do mediador nos Círculos de Leitura, que “*estando entre*, como pontes, não criam barreiras, [...]” (YUNES, 2014, p. 132, grifo da autora) para impedir que os fios interpretativos sejam tecidos. Dessa maneira, como um leitor mais experiente, cria as condições necessárias para fazer os leitores menos proficientes seguirem em frente, uma vez que “[...] é na interação que se dá a compreensão.” (KLEIMAN, 2004, p. 60).

Florbela Espanca foi uma mulher que provavelmente se suicidou aos 36 anos. Ela não seguiu as convenções da sociedade, não tinha um amor, mas vários. Ela é uma mulher que não se “apegava”. Estava sempre em busca da felicidade. Ela é uma mulher com

pensamentos do século XXI, mas viveu no século XX. (REGISTRO, MIRIAM MAMBRINI; MACHADO DE ASSIS; PEDRO PAIXÃO, 24/09/2018)

No caso da experiência literária com o poema **Andarilho** (2004) de Roberval Pereyr, o círculo se mostrou mais participativo e a função do mediador se inverte. Neste momento, fez-se necessário serenidade e sagacidade para organizar o momento de falar e de escutar a fala do outro, numa atitude de respeito e consideração, sem causar mal-estar, como nos orienta Yunes (1999).

A atração dos leitores Jorge Amado, Geni Guimarães e Nuno Cobra pela poesia **Andarilho** (2004) de Roberval Pereyr se deu, por um ângulo, pela aproximação geográfica entre leitores e poeta, “[...] porque ele é um poeta baiano e é professor da Universidade Estadual de Feira de Santana.” (CÍRCULO DE LEITURA, NUNO COBRA, 24/09/2018). Por outro, com base no título do poema, os integrantes deste grupo supõem que o eu lírico faz “[...] referência e associação a pessoas que vemos no cotidiano, que não se encaixam nos padrões sociais [...] ou vivem vagando pelas ruas [...]” (REGISTRO, 24/09/2018). E é a partir desta hipótese que estes leitores leem o poema **Andarilho**.

O debate se inicia com opiniões concordantes e discordantes, mas se encontram no círculo em busca de uma definição para o termo **andarilho**. Alguns estudantes associam esta palavra às pessoas desassistidas socialmente, enquanto outros, para além desta visão, veem que um **andarilho** pode ser uma opção de vida, desvinculada da classe social.

E a gente quando pensa sobre andarilhos parece ser aquelas pessoas que andam na rua e [...] parece que o cara é meio louco. [...] E é um cara também que anda “viajando” nas ideias. (CÍRCULO DE LEITURA, NUNO COBRA, 24/09/2018)

[...] **Andarilho** é aquela pessoa que sai por aí andando, se abstém de toda a sociedade, de uma casa, de um conforto, de ter uma rotina. Não necessariamente eles vivem na rua, [...]. Tem um cara mesmo que eu não me recordo o nome, [...] ele é **andarilho**, [...]. O pai dele é riquíssimo, [...], ele faz até palestra e todo vídeo dele que eu vejo, o cara tem uma inteligência fenomenal e ele mora na rua vendendo miçangas, ele vive na rua vendendo sua arte, falando e fazendo palestras. (CÍRCULO DE LEITURA, JORGE AMADO, 24/09/2018)

Este fio conceitual conduz os leitores para o interior do poema e, paulatina e sucessivamente, vão unindo um elo a outro, encadeando ideais até a tessitura do tecido interpretativo. No que se refere às primeira e segunda estrofes do poema, a estudante Ivan Angelo (24/09/2018) supõe que o eu lírico “[...] levanta hipóteses sobre quem seja o **andarilho**.”; já, na última estrofe, como ela mesma diz “[...] parece que o **andarilho** está dentro dele”.

Lá vai o andarilho
 Talvez seja um mendigo,
 Talvez um palhaço;
 E entre pai e filho
 Mova-se preso num laço.

Lá vai o andarilho
 Talvez seja um fantasma, talvez um demente
 [...]
 Talvez não possa segui-lo
 Porque se move num sonho
 Ah, vou cercar-me de espelhos.
 Assim, talvez possa vê-lo vagando em meu lado estranho.
 (PEREYR. Roberval. Andarilho, 2004)

Com foco neste último verso, Nuno Cobra amplia os sentidos construídos por Ivan Angelo, que são ratificados por Jorge Amado.

[...] É como se cada pessoa tivesse o seu lado andarilho, [...]. No caso, ele ia se cercar de espelhos e ia encontrar o lado andarilho dele. Eu entendi dessa forma como se cada um tivesse o seu lado andarilho. (CÍRCULO DE LEITURA, NUNO COBRA, 24/09/2018)

[...] Ele levanta uma hipótese, que qualquer pessoa não está livre de ser um andarilho. E no final eu entendi que até ele mesmo pode ser um andarilho ou já é um. Tipo algo que está adormecido dentro de cada um. (CÍRCULO DE LEITURA, JORGE AMADO, 24/09/2018)

Sem dúvida, a teia interpretativa, que vai se formando por meio da soma de olhares que percorrem diferentes direções, possibilita aos leitores do círculo, nesta colaboração mútua entre leitor e leitor, leitor e autor, texto e contexto, viver a experiência estética, ampliando, desse modo, o horizonte de expectativas, à medida que num diálogo subjetivo com a obra de arte, vê-se o saber prévio se alterar, seja porque a leitura literária faz com que o leitor revise sua compreensão de mundo e renove a sua percepção no que concerne à realidade, ou seja porque ele adote um outro comportamento social, à proporção que reconhece que cada ser humano tem um lado andarilho, ora acordado, ora adormecido, que quer se libertar das amarras sociais.

Esse poema levanta essa questão, andarilho é aquela pessoa que foge dos padrões, que foge dessa realidade, que se abstém do sistema de governo, de votar, de ter uma vida em comunidade, de ter responsabilidades. Mas, sinceramente, tem gente que se abstém disso e necessariamente não vai para as ruas. Cada um tem a sua forma de ser um andarilho. Eu acho que ele está relatando aí a questão dos poetas que não aceitam os padrões, porque querendo ou não a poesia é também uma forma de protesto [...]. (CÍRCULO DE LEITURA, JORGE AMADO, 24/09/2018)

Então esse andarilho pode ser o lado dele contra o sistema, entendeu? (CÍRCULO DE LEITURA, NUNO COBRA, 24/09/2018)

[...] Muitas vezes os poetas também são andarilhos, porque eles rejeitam a ideia dos padrões. A gente, às vezes, se decepciona com a realidade e aí se torna um andarilho,

porque o pensamento dele está na gente. A diferença é que a gente não sai por aí e simplesmente sai dos padrões, mas também a gente, de certa forma, se torna um, quando a gente contesta a sociedade. (CÍRCULO DE LEITURA, YOUNG & ROBISON, 24/09/2018)

O ponto nevrálgico desta análise é a percepção que temos sobre como os fios interpretativos vão se tecendo um a um, em direções comuns ou opostas, promovendo o encontro do leitor com o texto e o desenvolvimento da interpretação no interior dos Círculos de Leitura (Cf. figura 3). Os leitores, neste movimento, leem a história de outrem para escrever a sua própria história, porque aprendem a pensar, a relacionar ideias, a externar pensamentos e, por isso, também desenvolvem a capacidade de ler pela escuta do outro, e cada passo desta caminhada vai se alargando mais e mais, colocando o leitor na condição de sujeito ativo motivado pela ação de transformar o entorno social e a si mesmo. Neste aspecto, Cosson (2017, p. 177) assinala que

[...] As discussões dos *Círculos de Leitura* ajudam a desenvolver o alto raciocínio, favorecem o domínio da escrita e promovem o letramento literário em um movimento que incorpora à formação do leitor o prazer de ler e a construção compartilhada da interpretação. [...] (grifo nosso)

Figura 3 – Colaboradores da pesquisa compartilhando sentidos sobre os poemas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

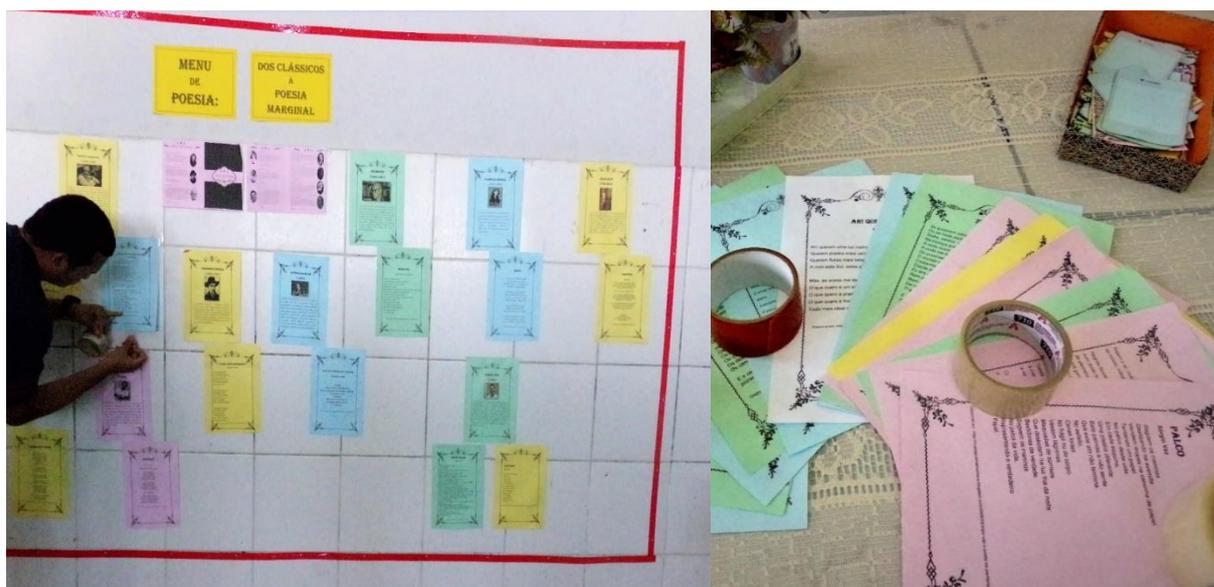
5.2.3 O sarau poético: expandindo sabores e saberes

Cosson (2017) ao avaliar os aspectos positivos da formação do leitor por meio dos Círculos de Leitura orienta que estes não devem se restringir ao espaço fechado da sala de aula. É importante que as atividades de leitura do texto literário alcancem um público maior por meio

de projetos mais amplos, no entanto, deve-se haver um cuidado pedagógico, para que não se configurem como ações isoladas, dissociadas de um programa de leitura. No dizer deste autor (2017, p. 178), “o importante é que essas atividades estejam integradas entre si formando um programa e tenham como objetivo o fortalecimento da comunidade de leitores que deve ser cada escola”. Com base nestes pensamentos, a sequência didática Menu de Poesias dialoga com a comunidade acerca dos saberes e sabores experimentados e construídos no interior da sala de aula por meio de um Sarau Poético, para fazer circular a literatura dentro da escola.

Arrumação do cenário, escolha de tons, cores e sons, digitações, correções, refacções dos sentidos do texto, ensaios das declamações dos poemas, convites informais à comunidade escolar, elaboração de painéis, estruturação da programação, enfim, tensões e alegrias compuseram este primeiro momento do sarau: a organização (Cf. Figuras 4 e 5).

Figuras 4 e 5 – Organização do espaço para a apresentação do Sarau Poético



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Chegado o dia do Sarau Poético, em 04 de outubro, a sala de aula do 3º ano, turma B, transformou-se num palco de cores e tons, sorrisos e choros, tranquilidade e nervosismo, sabores e saberes, pensamentos e sentimentos dispostos nos painéis que decoravam aquele espaço de aprender. Havia painel de tudo: fotos dos poetas e dos poemas lidos, dos sentidos construídos e dos sentimentos e impressões deixados em cada um que se dispôs a vivenciar a experiência com a arte poética, além de um painel que se propunha interativo, porque cada

visitante, espontaneamente, deixaria lá o registro de suas impressões e sentimentos da escuta das declamações poéticas (Cf. Figuras 6, 7 e 8).

Figura 6 – Painel interativo para os convidados ⁴⁹



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 7 – Painel: Sentimentos e impressões poéticas⁵⁰



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

⁴⁹Neste painel, denominado interativo, os convidados registraram seus sentimentos e impressões poéticas acerca dos poemas declamados.

⁵⁰Neste painel, os colaboradores da pesquisa sintetizaram em palavras os sentimentos e impressões acerca dos poemas escolhidos do Menu de Poesias.

Figura 8 – Painel: Sentidos construídos acerca dos poemas do Menu⁵¹



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Nesta oportunidade, os membros do Círculo de Leitura declamaram cada poema escolhido, uns ‘senhores de si’, outros com insegurança. Depois, compartilharam os fios interpretativos tecidos por cada grupo num movimento de fazer e refazer a partir da escuta das reflexões do outro; cada um do seu jeito, cada qual no seu tempo. E segue a programação do Sarau Poético com apresentações musicais intercaladas às declamações e compartilhamentos de sentido (Cf. Figuras 9 e 10) num diálogo constante com o público, porque este também foi convidado a participar deste momento como espectador ativo, externando seus pontos de vista sobre os poemas, de forma oral ou escrita no painel (Cf. Figura 6), além das leituras que fizeram ao escolher os poemas que estavam numa caixa de poesias. Nesta caixa havia os mais variados poemas dos autores que faziam parte do menu, aqueles que não foram escolhidos pelo círculo. E ao final do Sarau Poético, a caixa estava vazia porque ninguém resiste a um poema, uma vez que eles

[...] são pássaros que chegam
 não se sabe de onde e pousam
 no livro que lê.
 Quando fecha o livro, eles alçam vôo
 como de um alçapão.
 Eles não têm pouso
 nem porto
 alimentam-se um instante em cada par de mãos
 e partem.
 E olhas, então, essas tuas mãos vazias,

⁵¹Neste painel, os colaboradores da pesquisa sintetizaram os sentidos construídos e compartilhados nos Círculos de Leitura acerca dos poemas lidos, a partir das escolhas realizadas no Menu de Poesias.

no maravilhado espanto de saberes
que o alimento deles já estava em ti... (QUINTANA, 2019)

Figura 9 – Declamação de poema por colaboradoras da pesquisa⁵²



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 10 – Declamação de poema por colaboradora da pesquisa⁵³



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

⁵² Momento de declamação do poema Pedra, pau, espinho e grade de Conceição Evaristo pelas colaboradoras da pesquisa nomeadas de Stephen King e Júlio Braz.

⁵³ Momento de declamação do poema Tenho tanto sentimento de Fernando Pessoa pela colaboradora da pesquisa nomeada de Ivan Angelo.

Nos Círculos de Leitura – Menu de Poesia – foram colocados na roda poemas que alimentavam os nossos saberes e, por sua vez, alimentavam-se de cada impressão de leitura socializada e de cada sabor poético degustado, enriquecendo assim o nosso conhecimento de mundo e sobre nós mesmos, deixando muitas marcas positivas, mas também aquela sensação de que é preciso aperfeiçoar alguns aspectos e mudar de atitude, como mostram os resultados da autoavaliação efetuada pelos participantes dos círculos.

Que bom!

Reflexão sobre a vida através de alguns poemas.
Aprendi a interpretar com clareza os sentidos do texto, discutindo e expressando nossas diferentes ideias.
Conhecer a poesia marginal.
Apresentação dos poemas para outros alunos, que ajudou na minha timidez.
Os momentos de união e leitura.
Minha importante volta para a leitura.

Que pena!

Teve pouca poesia romântica.
O meu nervosismo.
As aulas duram muito pouco.
Alguns colegas que não se comprometeram.
Não tem mais Círculos de Leitura, não tem mais poesias.

Que tal!

Promover mais debates e dinâmicas de perguntas sobre a leitura.
Continuar os círculos até acabar o ano.
Se no final a gente pudesse fazer uma poesia.
Trazer poetas da cidade.
(Grifo da pesquisadora)

“[...] Valeu a pena? Tudo vale a pena. Se a alma não é pequena. [...]” (PESSOA, 1995 *apud* GASPAROTTO, 2011, p. 272). O sentido por detrás destes versos do poeta português nos faz inferir que a conquista da competência leitora não se dá sem se arriscar, sem o esforço e sem o “sofrer”, que todo processo de aprendizagem requer; não se alcança também sem o leitor se comprometer. Valeu a pena, sim. Concluem os meus leitores nas assertivas supracitadas, mesmo reconhecendo os desafios que tiveram que vencer: a timidez, o nervosismo, a tensão, o choro, o cansaço, o enfrentamento de temáticas sobre a vida, o tempo corrido das aulas de língua portuguesa, o confronto com o olhar e o pensar do outro... Estes foram modos de sofrer que favoreceram o enriquecimento dos conhecimentos prévios de nossos leitores, os quais solicitam a continuidade dos Círculos de Leitura, porque valeu a pena.

Figura 11 – Encerramento do Sarau Poético



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 12 – Encerramento do Sarau Poético



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

6 PARA SE CHEGAR AO FIM, É PRECISO CONTINUAR...

[...]
 Penso que cumprir a vida seja simplesmente
 Compreender a marcha e ir tocando em frente,
 [...]
 (SATER, 1992, [s.p.])⁵⁴

Ao tecer as linhas finais deste trabalho, entendo que ser professor é, num movimento cíclico, compreender a marcha e encontrar novas maneiras de caminhar para seguir em frente, porém, agora, por terrenos mais firmes, porque o meu pensar e o meu fazer foram durante dois anos alimentados pelos confrontos teóricos, práticos e, sobretudo, comigo mesma, quando olho para trás e percebo, que mesmo inquieta deixava pingar resquícios de práticas leitoras de outrora em minhas aulas de literatura.

“[...] Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe?
 Só levo a certeza de que muito pouco eu sei,
 Ou nada sei (SATER, 1992, [s.p.]).

Diante disso, preocupo-me, pois são poucos os docentes presenteados com a oportunidade de tentar apreender os problemas educacionais, para mover-se de forma diferente na sala de aula, por isso chego ao fim com a sensação que devo continuar, “[...] pela longa estrada eu vou. Estrada eu sou [...]” (SATER, 1992, [s.p.]), não somente porque o ato de pesquisar não esgota o objeto de estudo, mas, essencialmente, porque percebi a relevância do papel do professor-mediador para a formação leitora dos estudantes.

O primeiro impacto ocorreu quando, oportunamente, rememorei as minhas experiências de leitura e pude confrontá-las com as histórias de leitura de meus estudantes, observando como nós nos formamos leitores. Três décadas se passaram e hoje os meus alunos do 3º ano vivem dificuldades semelhantes àquelas vivenciadas por mim, no que diz respeito ao acesso a ao encontro com o texto literário, porque as velhas escolas continuam reproduzindo suas velhas práticas.

As histórias de leitura de meus leitores apresentam algumas reflexões inquietantes. Por um lado, algumas pesquisas divulgadas pela mídia oficial evidenciam um aluno brasileiro não-leitor; por outro, a última avaliação do PISA aplicada em 2015 (BRASIL, 2016), como também

⁵⁴Trecho da letra da música Tocando em frente composta Renato Teixeira e Almir Sater.

outros instrumentos avaliativos governamentais diagnosticam que os nossos estudantes não desenvolveram habilidades de leitura com um nível mais alto de complexidade. Todavia os dados empíricos obtidos na realidade estudada demonstram que os alunos, em sua maioria, leem, entretanto, as leituras ‘desescolarizadas’, aquelas de suas predileções, bem como constroem sentidos, posicionam-se criticamente, levantam hipóteses e relacionam ideias. Eles não somente reconhecem a importância da leitura seja pelo seu caráter utilitário ou pelo efeito prazeroso que produz, como também se consideram leitores, desde que o ato de ler esteja associado ao prazer e não ao dever. Desse modo, constato que meus alunos são leitores, às vezes vorazes, com perfis diferenciados, cada um com um gosto literário, seu jeito particular de ler e de se apropriar dos sentidos do texto. Diante do exposto, é pertinente colocar em evidência o caráter homogêneo e antagônico desses processos de aferição da aprendizagem, já que desconsideram as diferenças regionais e socioeconômicas e as individualidades, o que, certamente, compromete o desempenho dos estudantes.

Estes leitores foram motivados a ler por diversos sujeitos. Se fosse possível hierarquizar tais contribuições, garantiria o primeiro lugar aos colegas e amigos. Estes incentivaram meus estudantes-leitores a lerem por meio do exemplo, do desafio, da doação, da troca e da sugestão. A família ocuparia o segundo lugar no pódio. Ela conseguiu despertar o gosto de ler quando, como numa espécie de aconselhamento, contava histórias de sua própria vida e, mesmo não sendo leitora, reconhecia a importância da leitura para inserção dos seus filhos na sociedade, por isso presenteava-os com livros e incentivava-os a lê-los. Parcas e tímidas foram as inspirações provenientes do ensino formal. Entretanto, os narradores nos contam com muita satisfação as histórias de seus professores, que valorizam e incentivam o hábito da leitura através de práticas não escolarizadas.

Se poucas forem as mediações assumidas pelos professores com vistas à formação de leitores, se os alunos não enxergarem nos seus professores potenciais leitores, leitores referências, diminuem as chances de a escola desempenhar com êxito o processo de aproximação e envolvimento dos alunos com o mundo da palavra e da imaginação. (LIMA, 2017, p. 241).

Este indício nos alerta para a urgência da revisão nos modos de mediar a leitura na escola. Como dito antes, os nossos estudantes se sentem leitores quando a leitura está vinculada ao prazer, por isto é necessário substituir velhas práticas por aquelas que visem incentivar a leitura livre no ambiente formal de ensino, desvinculada da cobrança de um determinado resultado, mas recheada de inventividade e comprometida com a construção de sentidos num

movimento contínuo de ler, para se criar uma *Comunidade de Leitores*. Ao avaliar as ações desenvolvidas nos Círculos de Leitura, sobre este aspecto os colaboradores nos dizem que

Eu acho que foi positiva essa questão de sair um pouco do quadro e essa questão mesmo de falar com a sala, porque na maioria das vezes o professor chega aqui despeja uma tonelada de assuntos e aí quem quiser estudar estude, [...] Aqui não, a senhora ficava insistindo para que a gente falasse, [...] então isso dá um entrosamento na turma. (AVALIAÇÃO, JORGE AMADO, 13/11/2018)

Eu achei positivo este método porque tirou a gente daquele costume de fazer seminário, preparar e apresentar, [...]. Dessa forma, a gente conseguiu absorver muito mais conteúdo de uma forma que a gente teve contato com aquilo que a gente estava fazendo. [...] Porque a gente teve que aprender a recitar, por exemplo, a gente teve que prestar atenção ao filme para fazer o comentário na próxima aula. (AVALIAÇÃO, IVAN ANGELO, 13/11/2018)

A criação da cultura de leitura no ambiente escolar requer a superação de algumas contradições perceptíveis aos olhos de nossos leitores. Nas histórias de leitura, eles contam como a Biblioteca Escolar deixou de ser um espaço subutilizado para e tornar totalmente inutilizável, “[...] concebida como espaço amorfo, sem vida, empoeirado, muitas vezes funcionando mais como depósito não apenas de livros, mas de tudo que deve ser armazenado ou de pouco uso, em detrimento de um espaço de trocas e encontros de saberes e culturas.” (LIMA, 2017, p. 231). Este desenho é o reflexo de leis e políticas governamentais preocupadas apenas com a distribuição de livros, na maioria das vezes distantes do gosto literário de nossos estudantes. Elas negligenciam ações e investimentos impreteríveis ao funcionamento efetivo da BE, para que ela sirva à democratização da leitura, à formação do gosto de ler, à prática de sociabilidades e ao encontro das diferentes culturas e formas de aprender e, por consequência, materialize-se como um ambiente de práticas de ensino e leitura no interior das escolas (LIMA (2017).

Outra incoerência do sistema educacional está na ausência do mundo virtual na escola. Os colaboradores da pesquisa acessam a leitura, mesmo que clandestinamente, por meio da tela do computador ou do celular. Aplicativos, *fanfictions*, *E-books*, redes sociais e sites para *downloads* exercem uma grande influência para o desenvolvimento do hábito de ler de nossos estudantes, porque, para além da aparente democratização de acesso à arte literária, eles interagem com autores e leitores, opinando sobre o texto e recriando-o, além de publicizar as suas criações narrativas. Nesse sentido, desbravar este mundo mágico da leitura é um desafio para os agentes educacionais, buscando compreender as suas potencialidades e limitações para inseri-lo em suas práticas pedagógicas como uma porta de entrada para o universo da leitura de maior complexidade. Deste ponto nasce talvez um interesse de pesquisa que vise conhecer

como este mundo se configura, qual o perfil do leitor virtual, quais as estratégias de leitura e de produção utilizadas e se, de fato, como externam nossos alunos, contribuem para a formação leitora de nossos jovens estudantes.

Os Círculos de Leitura analisados à luz da Estética da Recepção, a Mala de Leitura e o Menu de Poesia, haja vista o limite deste estudo, deixam sobressair importantes aspectos que podem nortear o trabalho com a leitura no espaço da sala de aula. Eles revelam que, apesar do autor ao escrever um texto ter em mente um tipo de leitor, o leitor-modelo, aquele que ler o texto seguindo as pistas e as estratégias criadas pelo autor, para se chegar a uma interpretação já prevista por ele, é preciso considerar que todo texto está permeado de interstícios, que precisam ser preenchidos, ou melhor, atualizados pelos leitores. São, justamente, estes hiatos que dão vazão ao leitor para interpretar aquilo que o texto não diz, colocando neste toda sorte de paixões e vontades, advindas de suas experiências de leitura e de mundo.

Nesta perspectiva, os nossos leitores em formação, considerados leitores-empíricos, porque ao seguir o caminho tracejado pelo autor-modelo, desviam-se, reagindo de formas diversificadas à leitura de um texto, pois é o lastro cultural de cada sujeito, formado a partir de suas experiências de vida e leitoras e o tempo histórico no qual estão inseridos, que influenciam nas recepções de uma obra, ou seja, nas maneiras de cada leitor se apropriar e construir sentidos acerca de um certo texto literário.

Eu gostei bastante porque, aqui na sala, quem queria conseguiu expor sua opinião. Por exemplo, um poema tinha uma interpretação e cada um tinha uma interpretação diferente e aí a senhora colocava isso na roda de conversa e então a gente começou a perceber em relação à resposta certa, que poderia sim ter outras interpretações, mas dado ao sistema aquela resposta poderia ser a mais correta, e aí a gente conseguiu abrir mais o leque de opiniões e interpretações, então isso é positivo. (AVALIAÇÃO, AGATHA CHRISTIE, 13/11/2018)

Mesmo assim, o autor sempre irá produzir uma obra para um público que deverá agir como leitor-modelo, na medida em que percorre as pistas e as instruções delineadas pelo autor e interpreta o texto segundo as regras do jogo, que “[...] sempre envolve uma dialética entre estratégia do autor e a resposta do Leitor-Modelo” (ECO, 1979, p. 44), a partir de onde advém as múltiplas possibilidades interpretativas.

A contrapelo, o cuidado que não se pode prescindir no Círculo de Leitura é deixar prevalecer a aceitação de qualquer resposta, de forma que o próprio texto se perca no meio de um redemoinho de pontos de vista e não encontre a confluência entre aquilo que diz o texto e aquilo que entende o leitor sobre o texto (YUNES, 1999). A liberdade de expor sua opinião e a

sua interpretação, como nos diz o estudante Agatha Christie (13/11/2018), livre das amarras que impõe uma única verdade sobre o texto, favorece o entrosamento e a participação dos estudantes na aulas de literatura, entretanto, cabe ao mediador, num turbilhão de posicionamentos distintos colocados na roda, conduzi-lo a um ponto de convergência, sem deixar reinar a verdade do autor e a preferência do professor. Considerando que cada leitor experimentou o mundo de maneira diferenciada e, portanto, constitui um estoque prévio do saber muito particular e subjetivo, “o que se quer alcançar com o Círculo de leitura é a descoberta da condição de leitor e uma qualificação maior para a leitura, por conta mesmo da troca, do intercâmbio, da interação de vivências e histórias de leitura. [...]” (YUNES, 1999, p. 20).

Do mesmo modo, nos Círculos de Leitura, a experiência estética de leitura ocorreu de modo diverso e num tempo diferente para cada estudante-leitor. A depender dos saberes prévios que ele possui e do diálogo que ele consegue estabelecer com uma obra literária, o encontro do leitor com o texto - que só ocorre quando ambos tem algo em comum (ISER, 1996) - por um lado, promoveu a renovação da percepção de mundo do leitor; por outro, a partir desta visão mais ampliada da realidade, ele foi estimulado a tecer juízo de valor sobre os eventos concretos da vida. Noutro segmento, os nossos leitores assumiam o papel de cocriador da arte literária, uma vez que o autor nunca consegue dizer tudo num texto ficcional e, portanto, necessita do leitor para fechar as lacunas (JAUSS, 1979a, 1979b, 1994; ZILBERMAN, 1989; ECO, 1979, 1994).

Outro espaço crucial de reflexão promovido por esta pesquisa foi a rejeição de alguns integrantes do círculo diante das possibilidades de leitura oferecidas pela Mala de Leitura. Alguns leitores escolhem um livro pela identificação afetiva e pessoal, intelectual ou profissional, ou ainda porque buscam algo voltado para a vida prática ou para a fabulação. Independentemente disso, alguns de meus estudantes possuem um gosto literário bem definido e se mostraram insatisfeitos com o acervo literário disponibilizado na mala, por isso sugeriram a inserção de outros títulos de suas predileções, para serem colocados na roda.

De um modo geral, a literatura de consumo aqui representada, predominantemente, pelos livros produzidos com base em produções cinematográficas (séries e filmes) define o gosto literário não somente de alguns participantes dos círculos, mas também de outros muitos estudantes do espaço investigado. Estas preferências ao lado da leitura virtual são vistas por esta pesquisa como uma chave mágica para abrir a porta de outras experiências de leitura, que possam desestabilizar os esquemas prévios de conhecimento de nossos leitores. Sugere-se aqui

o movimento proposto por Cosson (2016) e Yunes (1999, 2014), quando mostram flexibilidade em relação aos textos que devem ser colocados na roda para partilhar sentidos, porque eles também têm muito a ensinar. Por este ângulo, um Círculo de Leitura deve estar aberto à pluralidade de objetos literários clássicos ou contemporâneos, uma vez que percebi que esta maleabilidade atraiu leitores para os círculos.

Primeiro, o ponto negativo foi a opção de livros que estavam na Mala de Leitura, mas o ponto positivo foi que a senhora deixou que a gente indicasse livros que a gente estava lendo para os Círculos de Leitura. Eu não consigo pensar em nada de negativo e se tivesse eu falaria. Eu gostei mais do primeiro círculo porque eu tive mais liberdade para ler o que eu queria. Eu também gostei de ter apresentado os poetas, porque foi algo de diferente nas aulas de literatura. (AVALIAÇÃO, AGATHA CHRISTIE, 13/11/2018)

Em se tratando dos clássicos da Literatura Brasileira disponibilizados pela Mala de Leitura, eles não caíram no gosto literário da maioria de nossos estudantes-leitores. Dentre aquela minoria que se permitiu caminhar pelas páginas dos livros de Jorge Amado, Mario de Andrade, Joaquim Manoel de Macedo e outros, alguns estudantes desistiram de lê-los devido às dificuldades de dialogar com a linguagem e estilo da escrita do autor, enquanto outros decidiram driblar os obstáculos e viver a experiência estética com os clássicos de Jorge Amado. É claro que não é possível esperar destes leitores contemporâneos que eles leiam estas obras com os olhos do passado, porque as recepções e a construção de sentidos se modificam ao longo do tempo e o leitor procede, conseqüentemente, a atualização da obra (ZILBERMAN, 1989; JAUSS, 1994).

A distância estética entre o horizonte de expectativa do leitor e o horizonte de expectativa suscitado pela obra (JAUSS, 1994), que fez o leitor desistir da leitura de um texto clássico, levanta um problema para os professores de literatura. Se os colaboradores mostraram que desistiram da leitura devido à dificuldade de interagir com a linguagem e o estilo do escritor, que ações no campo pedagógico podem ser viabilizadas para encurtar esta distância estética, buscando aproximar o leitor da obra literária? Os Círculos de Leitura com os contos de Machado de Assis e Clarice Lispector, bem como, com poemas de poetas clássicos, contemporâneos e marginais experimentaram alguns caminhos que favoreceram o encontro do leitor com o texto clássico. Exemplar disto foi a escolha de objetos textuais com base nos interesses dos estudantes, a leitura protocolada e o diálogo com outros gêneros e linguagens, que facilitaram a aproximação dos meus estudantes-leitores com a arte literária canônica.

Devido a esta dificuldade apresentada pelos estudantes de realizar a leitura dos romances brasileiros da literatura canônica e pelo fato de no tempo disponibilizado para a feitura desta investigação científica, não ter sido possível analisar os Círculos de Leitura com os contos de Machado de Assis e Clarice Lispector, fico com a sensação de incompletude deste trabalho, por isso, também, digo que ao chegar ao fim, é preciso continuar... É necessário dar continuidade a esta pesquisa no sentido de aplicar a metodologia dos Círculos de Leitura com outros textos e em outros contextos, para se perceber como os estudantes-leitores do Ensino Médio se apropriam da arte literária clássica num processo dialógico com a leitura de outros gêneros textuais e outras linguagens, incluindo no leque de opções textuais, o romance.

No decurso do ano letivo 2018, foi possível na realidade estudada aplicar quatro Círculos de Leitura, que priorizaram a leitura de romances, contos e poemas, porém o tempo designado para o ensino da disciplina Língua Portuguesa (3 horas aulas semanais com 50 minutos cada) é insuficiente para a realização deste trabalho nos moldes que ele foi proposto, já que foram necessários promover encontros extras com os participantes dos círculos, para dar conta da demanda curricular da disciplina que se alonga para o ensino dos conhecimentos morfossintáticos, da leitura e interpretação dos variados gêneros textuais literários e não literários e da produção textual do texto dissertativo-argumentativo. Cabe então pensarmos mais pedagógico e cientificamente a respeito da aplicação destes Círculos de Leitura no espaço formal de ensino, inserido em uma dinâmica, muitas vezes, inexorável e intransigente. Vale destacar que o tempo foi uma das maiores limitações que se interpôs para a aplicação deste trabalho, que foi inclusive evidenciada pelos participantes dos círculos.

[...] O que eu não achei positivo foi o tempo que é curto, porque eu acho que o debate às vezes tornava a aula mais legal e por às vezes não ter tempo, a gente não consegue dizer tudo o que pensa. (AVALIAÇÃO, JULIO BRAZ, 13/11/2018)

[...] E os pontos negativos acho que é a questão mesmo da falta de tempo, porque foi tudo muito corrido. Então é a falta de tempo para elaborar mais os diálogos. Eu acho que a gente precisa de um tempo maior para esse trabalho. (AVALIAÇÃO, JORGE AMADO, 13/11/2018)

De posse destas constatações, hasteio mais uma bandeira ainda no que diz respeito à leitura de obras clássicas. As escolhas dos leitores da Mala de Leitura nos colocou diante de obras do passado não inseridas no cânone literário, que resistiram ao tempo e são recebidas e atualizadas pelos leitores contemporâneos. Então, por que elas não são consideradas leituras escolarizáveis, tendo em vista que existe uma linha tênue e subjetiva entre aquela obra considerada clássica e a não clássica? Isto posto, à revelia de alguns posicionamentos teóricos,

clássico para este estudo são aquelas obras literárias que emocionam, têm muito a ensinar sobre as coisas da vida, descontroem valores consolidados, reconstroem posicionamentos e suscitam o desejo de mudar. Clássicos, portanto, são aquelas obras que ficam no coração e revolvem a razão (CALVINO, 1993). Exemplar disto foi o encontro dos integrantes dos círculos com a poesia contemporânea e marginal.

O que eu mais gostei foi a apresentação de poemas, porque esse ano a gente não trabalhou muito com os conceitos maçantes das escolas literárias e este ano a gente foi além disso. A senhora trouxe *poetas que não estavam incluídos no quadro didático*, a senhora trouxe outros poetas. (AVALIAÇÃO, 13/11/2018, grifo nosso)

À guisa de conclusão, ao contrário do que a acepção do termo denota, os achados da pesquisa evidenciam que a metodologia dos Círculos de Leitura é um caminho vantajoso para o trabalho com o texto literário no espaço formal educativo, mesmo diante de limitações no que diz respeito à ambiência inapropriada, a quantidade excessiva de participantes, a escassez de recursos, além do tempo insuficiente. Todavia, estes são desafios que não impedem a realização dos círculos e se constituem as primeiras barreiras que o mediador de leitura precisa superar. Ele tem um papel fundamental, para que o diálogo entre autor, texto, leitor e contexto ocorram com vistas ao compartilhamento dos sentidos da obra literária. O olhar deste participante mais maduro precisa estar voltado para as variadas recepções provocadas no leitor por meio do texto e ao modo como este vive a experiência estética. Com estes cuidados, esta metodologia é a oportunidade para a construção solidária das interpretações, que fazem os horizontes de expectativas do leitor se alargarem. É claro que cada um do seu jeito, cada um no seu tempo, haja vista a diferenciação no lastro cultural.

Não obstante, a formação do leitor não é responsabilidade de sujeitos ímpares. Faz-se preciso que a própria escola e as políticas governamentais escutem os apelos dos mediadores e dos principais integrantes dos Círculos de Leitura, os estudantes, para ampliar oportunidades reais de leitura no ambiente escolar, fazendo com que todo o entorno respire leitura. “[...] Se um sonho puder ser sonhado por muitos deixará de ser um sonho e se tornará realidade.” (FREIRE, 1996, p. 14).

Diante do exposto, o que é o fim senão a caminhada por uma longa estrada, que mostra o tamanho do caminho a percorrer, para que, efetivamente, se instale no ambiente formal de ensino e aprendizagem uma cultura da leitura e, por conseguinte, forme-se uma *Comunidade de Leitores* composta por ledores de literatura que compartilham saberes e sabores (CHARTIER, 1996, 1998). Saberes que os fazem “[...] posicionar-se [posicionarem-se] diante

da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos [...].” (COSSON, 2016, p. 120). Sabores para se deliciar e se extasiar com as palavras que preenchem as páginas de livros que contam histórias de Harry Potter, Percy Jackson ou os mistérios de Sherlock Holmes até a literatura que conserva a nossa herança cultural nos romances, contos e poemas escritos por Jorge Amado, Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade, Fernando Pessoa, Florbela Espanca, Mario de Andrade, dentre outros.

[...]
 Um homem é terra de sonhos,
 sonho é mundo a decifrar.
 Naveguei ontem no vento,
 hoje cavalgo no mar.
 [...]
 (BARATA, 2000 *apud* NUNES, 2005, p. 262-264)

Aplicar os Círculos de Leitura do texto literário e analisá-los à luz da teoria recepcional me possibilitou viver um sonho e decifrar parte de meu mundo, no qual sentia inquietações geradas a partir do inconformismo de meus estudantes do Ensino Médio em relação ao ensino historiográfico e estrutural da literatura. Ontem, na sala de aula, foi assim que naveguei. Hoje, devido a um dos maiores achados desta pesquisa, o leitor que foi desvelado em minha sala de aula, concluo que a minha função de professora de Língua Portuguesa se ressignificou, tornando-me capaz de criar conhecimento e ensinar com sentido (GADOTTI, 2003), é claro que cavalgando no mar, devido aos desafios que se interpõe ao cumprimento deste papel.

[...]
 Hoje sou. Ontem não era.
 Amanhã de quem serei?
 Um homem é sempre segredos.
 Por qual deles purgarei?
 [...]
 (BARATA, 2000 *apud* NUNES, 2005, p. 262-264)

Já fiz a minha escolha: purgarei a professora de outrora e hoje sou aquela, cuja tarefa de educar volta-se para um sujeito aprendiz, leitor, diferente daquele revelado pela mídia e pelas avaliações governamentais. Hoje eu sei que tenho na minha sala de aula um estudante com potencial de leitura não escolarizável, no entanto que serve como *grid* de largada para voos literários mais altos. Desse modo, os Círculos de Leitura irão contribuir para o desenvolvimento e aprimoramento do ato de ler deste leitor em formação, que será imbuído do prazer de sentir, de se emocionar, de se divertir, mas também, e sobretudo, do conhecer, do aprender a ler nas

entrelinhas, a fim de apreender o papel de um sujeito inserido numa sociedade desigual. E partindo desta compreensão, ler também será uma ocasião oportuna de modificar a realidade em benefício do bem comum.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marcia. Percursos da leitura. *In*: ABREU, Marcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo: Mercado das Letras, 1999a. p. 9-15.

_____. Da maneira correta de ler: leituras de Belas Letras no Brasil Colonial. *In*: ABREU, Marcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo: Mercado das Letras, 1999b. p. 213-233.

A FULANA. Intérprete: Rita Lee. Compositores: Rita Lee e Roberto de Carvalho. *In*: [S. l.]: Biscoito Fino, 2003. 1 CD, faixa 2. Disponível: <https://www.vagalume.com.br/rita-lee/>. Acesso em: 24 ago. 2018.

A GRANDE família. Intérprete: Dudu Nobre. Compositores: Tom e Dito. *In*: Rio de Janeiro: CID, 2005. 1 CD, faixa 3. Disponível: <https://www.vagalume.com.br/dudu-nobre/a-grande-familia.html>. Acesso em: 28 set. 2018.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. *In*: MEYER, Dagmar E.; PARAISO, Marlucy A. (orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 173-194.

ARAGÃO, Livia. **Avaliação da aprendizagem: teoria e prática, uma relação social**. São Paulo: Book Express, 2016.

ARANA, Regina Azevedo *et al.* Adaptações, releituras e reescrituras de clássicos literários brasileiros. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 11, n. especial, p. 738-745, jul-dez, 2014. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2014/suplementos/area/Humanarum/Educa>. Acesso em: 21 abr. 2019.

ASSIS, Machado. Pai contra mãe. [S.l.]: texto digitalizado por NUPILL - Núcleo de Pesquisas em Informática, Literatura e Lingüística – UFSC, [s.d.]. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000245.pdf>. Acesso em: 12 maio 2018.

_____. Eu gosto de catar o mínimo e o escondido. **Revista Prosa Verso e Arte**, Rio de Janeiro, nov., 1994. Disponível em: <https://www.revistaprosaversoarte.com/eu-gosto-de-catar-o-minimo-e-o-escondido-machado-de-assis/>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BAHIA (Estado). Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Colegiado Escolar**. Bahia: Secretaria da Educação do Estado da Bahia, [s.d.]. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/colégiadoescolar>. Acesso em: 11 jan. 2019.

BARTHES, Roland. **O prazer do Texto**. Tradução de Maria Margarida Barahona. São Paulo: Edições 70, 1973a.

_____. _____. Tradução de J. Guinsburg. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1973b.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BESNOSIK, Maria Helena da R. **Encontros de leitura**: uma experiência partilhada com professores de zona rural da Bahia. Orientador: Mary Julia Martins Dietzsch. 2002. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Versão impressa.

_____. Experiências de leitura: o lugar da literatura. *In*: LIMA, Elizabeth G. de; GONÇALVES, Luciana S. Moreno; CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. (orgs.). **Leitura e literatura do centro às margens**: entre vozes, livros e redes. São Paulo: Pontes, 2016. p. 53-64.

BORGES, Heloisa Barretto; BESNOSIK, Maria Helena R. Leitura e leitores: perfil da escola pública. **Revista A Cor das Letras** – UEFS, Feira de Santana, v. 10, n. 1, p. 25-36, 2009. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/1518/pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos da Educação**. 6. ed. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Acrescenta § 8o ao art. 26 da Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014, que torna obrigatória a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Brasília-DF: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 3 abr. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Brasil no PISA 2015**: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/. Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Saiba Mais - Programa Mais Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=16689:saiba-mais-programa-mais-educacao>. Acesso em: 11 jan. 2019.

BRAZ, Júlio Emílio. **Crianças na escuridão**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. 6. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAMÕES, Luís de. Os Lusíadas: Canto I. *In*: _____. **Os Lusíadas**. [S.l.]: texto digitalizado por FCCN - Fundação para a Computação Científica Nacional; IBL - Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>. Acesso em: 12 mai. 2018.

CÂNDIDO, Antonio. O direito à literatura. 5. ed. *In*: _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011. p. 171-193.

CAPATTO, Renata Macedo. **Nas malhas do leitor**: um estudo de teses e dissertações sobre leitura/recepção de textos (1980-2003). Orientador: João Luís Cardoso Tápias Ceccantini. 2005. 352 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/>. Acesso em: 19 ago. 2017.

CESAR, Ana Cristina *et al.* **Poesia marginal**. São Paulo: Ática, 2006.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. *In*: _____ (org.). **Práticas da Leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 77-105.

_____. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Tradução de Mary Del Priore. 2. ed. Brasília: UnB, 1998.

_____. As Revoluções da leitura no Ocidente. *In*: ABREU, Marcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo: Mercado das Letras, 1999. p. 19-31.

COLE - Nas dobras do (im)possível, 20., 2016, Campinas, SP. **Revista Linha Mestra**, São Paulo: ano 10, n. 30. set./dez. 2016. Disponível em: alb.org.br/20o-cole/. Acesso em: 23 mar. 2018.

COSSON, Rildo. **Letramento literário teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

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

CRUZ, Adriana Santana da. **A escola a e formação de leitores**: um olhar na perspectiva da estética da recepção. Orientadora: Maria Helena da Rocha Besnosik. 2017. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017. Versão impressa.

CUNHA, Atawan S.; OLIVEIRA, Victor S. de; VITORIA, Hanna de A. **Poetas românticos**: vozes veladas e marginais. 2015. 25 f. Relatório de Pesquisa - Programa Ciência na Escola – PCE e 5ª Feira de Ciências e Matemática da Bahia, Feira de Santana, 2015.

ECO, Humberto. O Leitor-Modelo. *In*: **Lector in Fabula**: cooperação interpretativa nos textos narrativos. Tradução de Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 1979. p. 35-49.

_____. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Tradução de Hildegard Feist. 13. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

FELIPE, Eliana da Silva. Floreios e borrões ou como ser leitor e autor numa comunidade virtual de leitores de Harry Potter: possibilidade e armadilhas. *In*: SILVA, Ezequiel Theodoro da; SILVA, Lilian L. M. da.; OLIVEIRA, Luciene M. **Palavras andantes** – ensino de leitura. São Paulo: Leitura Crítica, 2018. p. 137-154.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Leitura como objeto de investigação. **Revista da FAEEBA**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 13, n. 21, p. 13-22, jan./jun., 2004.

FILHO, Osvaldo B. Mais ciência na formação da juventude baiana! *In*: ANDRADE, Julia P. (org.). **Práticas para compartilhar**: Ciência na escola. São Paulo: Atina, 2015. p. 5. v. 1.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. A escola. *In*: CRUZ, Maria Teresa L. da. **“O importante na escola é se amarrar nela”**. Rio de Janeiro: Portal do Professor, 2009. Disponível: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=15356>. Acesso em: 12 out. 2018.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GASPAROTTO, Bernardo Antonio. O bojador no nevoeiro das letras. **Revista Travessias**, Paraná, v. 5, n. 2, p. 271-280, 2011. Disponível em: e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/4265/4307. Acesso em: 28 fev. 2019.

GÊNESIS – a origem do mundo e da humanidade. Português. *In*: **BÍBLIA Sagrada**. Tradução de Ivo Storniolo e Euclides Martins Balancin. São Paulo: Paulus, 1991. p. 14-15. cap. 1, v. 1-2.

GRAMMONT, Guiomar. Ler devia ser proibido. *In*: CONDINI, Paulo; PRADO, Jason (orgs.). **A formação do leitor**: pontos de vista. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 75-77.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 4. ed. São Paulo, IBOPE Inteligência, mar., 2016, 142 p. Disponível em: www.prolivro.org.br. Acesso em 30 jun. 2018.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996. v 1.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. *In*: JAUSS, Hans Robert *et al.* **A Literatura e o leitor**: textos de Estética da Recepção. Tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979a. p. 43-61.

_____. O prazer estético e as experiências fundamentais da Poiesis, Aisthesis e Katharsis. *In*: _____ *et al.* **A Literatura e o leitor**: textos de Estética da Recepção. Tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b. p. 63-82.

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

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 90-113.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria & prática. 10. ed. São Paulo: Pontes, 2004.

LAÇOS de família. A História De Helena. [S. l.: s. n.], 2000. Parte 11 (29 min). Publicado pelo canal Youtube. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=ERPj2kCazfw&index=11&list=PL17d0xCFah_yf-ch2vbnNrSF8lqIC4Ti0. Acesso em: 22 set. 2018.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LIMA, Luiz Costa. O leitor demanda (d)a literatura. *In*: JAUSS, Robert Hans *et al.* **A Literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção**. Tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 9-36.

LIMA, Rita de Cássia B. Mascarenhas. Histórias de leitura, memória e formação: tecendo novos horizontes. *In*: CORDEIRO, Verbena Maria R.; SOUZA, Elizeu Clementino de (orgs.). **Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura**. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 209-235.

_____. **Bibliotecas escolares: realidades, práticas e desafios para formar leitores**. Orientador: Dinéia Maria Sobral Muniz. 2017. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Versão eletrônica.

LIMA, Rita de Cássia B. Mascarenhas; OLIVEIRA, Sandra Nívia de. Biblioteca Municipal de Feira de Santana (1890-1962). História das instituições e práticas educativas. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2013, Mato Grosso. **Anais [...]**. Mato Grosso: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2013. 12 f. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/07>. Acesso em: 16 out. 2017.

LIMA, Rita de Cássia B. Mascarenhas; BESNOSIK, Maria Helena da R. A formação de leitores no cenário atual: desafios e responsabilidades. *In*: NOVAES, Claudio Cledson N.; BESNOSIK, Maria Helena da R.; REIS, Mírian Sumica C. (orgs.). **Livro. Leitura e inclusão social no sertão baiano**. Feira de Santana: UEFS, 2016. p. 263-280.

LISPECTOR, Clarice. Felicidade Clandestina. *In*: _____. **Felicidade clandestina e outros contos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998a. p. 2-3. Disponível em: https://vivelatinoamerica.files.wordpress.com/2014/03/clarice_lispector_felicidade_clandestina_e_outros_contos.pdf. Acesso em: 09 jan. 2019.

_____. Perdoando Deus. *In*: _____. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998b. 27-29. Disponível: <http://lelivros.love/book/baixar-livro-felicidade-clandestina-clarice-lispector-em-pdf-epub-e-mobi/>. Acesso em: 12 nov. 2018.

_____. Os laços de família. *In*: _____. **Laços de família**. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 1998c. p. 49-53. Disponível em: <https://cs.ufgd.edu.br/download/Lacos%20de%20Familia%20-%20Clarice%20Lispector.pdf>. Acesso em: 17 set. 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos *et al.* Prática de leitura no Brasil. *In*: _____. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 126-135.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACHADO de Assis a crônica e a história. Produção de João Carlos Fontoura para TV Senado. Brasília: [s.n.], 2006. (56 min), son., color. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/noticias/TV/>. Acesso em: 22 abr. 2018.

_____: a vida é boa! Produção da TV Escola. Brasil: [s.n.], 2008. (49 min). Disponível em: <https://api.tvescola.org.br/tve/video?idItem=5187>. Acesso em: 22 abr. 2018.

MAGER, Robert F. **O cavalo marinho**. In: MORAES, Nilo da Silva. Blog Almanaque Cultural Brasileiro. [S.l.], 15 mar. 2014. Disponível em: <http://almanaquenilomoraes.blogspot.com/2014/03/texto-para-reflexao.html>. Acesso em 29 jan. 2018.

METAL contra as nuvens. Intérprete: Legião Urbana. Compositor: Renato Russo. In: [S. l.]: EMI Music Brasil, 1999. 1 CD, faixa 11. Disponível: <https://www.vagalume.com.br/legiao-urbana/discografia/acustico-mtv-legiao-urbana.html>. Acesso em: 09 jan. 2019.

MINDLIN, José. O bibliófilo e a leitura. In: ABREU, Marcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo: Mercado das Letras, 1999. p. 101-114.

MUYLAERT, Camila Junqueira *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista Esc Enferm** – USP, São Paulo, v. 48 (ESP2), p. 193-199, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reusp/>. Acesso em: 26 jun. 2018.

NAVIO Negreiro. Produção de Slim Rimografia. São Paulo: Estudio Mokado Records, 2011. (6 min). Publicado no canal Youtube por TVPandaBooks. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hoaJV3xsVeM>. Acesso em: 22 jun. 2018.

NEVES, Lúcia Maria B. P. Antídotos contra obras “ímpias e sediciosas”: censura e repressão no Brasil de 1808 a 1824. In: ABREU, Marcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo: Mercado das Letras, 1999. p. 377-394.

NUNES, Benedito. Meus poemas favoritos de ontem & hoje. **Revista Estudos Avançados** – USP, São Paulo, v. 19, n. 54, 258-281, maio/ago., 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10081>. Acesso em: 01 mar. 2019.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães De. (Entre)linhas de uma pesquisa: o diário de campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Brasil, v. 2, n. 4, p. 69-87, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/1059>. Acesso em: 27 jun. 2018.

ORIÁ, Ricardo. **Bibliotecas Escolares no Brasil**: uma análise da aplicação da Lei nº 12.244/2010. Julho de 2017, p. 5-32. Disponível em: bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/.../bibliotecas_escolares_oria.pdf. Acesso em: 11 jan. 2019.

PAIVA, Aparecida. A leitura censurada. In: ABREU, Marcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo: Mercado das Letras, 1999. p. 411-426.

PARÓDIA. In: DICIONÁRIO Online de Português. Porto: 7Graus, 2018. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/sobre.html>. Acesso em: 27 fev. 2019.

PARÓDIA. *In*: MICHAELIS Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2019. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 27 fev. 2019.

PENIDO, Thaís Nogueira. **Um estudo da leitura como temática nos resumos das teses de doutorado e das dissertações de mestrado no Brasil (2000-2005)**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Faculdade de Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010. Disponível em: www.bibliotecadigital.unicamp.br/. Acesso em: 19 ago. 2017.

PEREYR, Roberval. Roberval Pereyr. Publicado por Antonio Miranda, jun. 2017. Disponível em: http://www.antonimiranda.com.br/poesia_bahia/bahia/roberval_pereyr.html. Acesso em: 5 ago. 2018.

PESCE, Lucila. ABREU, Claudia Barcelos de Moura. Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 19-29, jul./dez., 2013.

QUANTO vale ou é por quilo? Direção: Sérgio Bianchi. Produção executiva: Luiz Alberto Pereira, Patrick Leblanc. Roteiro: Sérgio Bianchi, Eduardo Benaim, Newton Cannito. Brasil: Companhias Produtoras Quanta; Teleimage, 2005. (104 min). Disponível em: <https://bc.ufg.br/n/106215-cinema-la-fora-apresenta-o-filme-quanto-vale-ou-e-por-quilo>. Acesso em: 26 jun. 2018.

QUINTANA, Mario. Os Poemas. *In*: LEITE, Carlos William. Os 10 melhores poemas de Mario Quintana. **Revista Bula**, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.revistabula.com/>. Acesso em: 2 fev. 2019.

SANTOS, Dayb M O dos; BESNOSIK, Maria Helena da R. A leitura literária em sala de aula: presenças, motivações, ausências e problematizações. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 7, n. 9, p. 27-41, 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/>. Acesso em: 25 fev. 2016.

SANTOS, Leonardo Batista dos. **O poema em sala de aula: a vez e a voz do leitor**. Orientadora: Neide Luzia de Rezende. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05062012-120806/pt-br.php>. Acesso em: 13 dez. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SILVA, Antonia Almeida. Pesquisa e pós-graduação em educação no Nordeste: entre os enlaces do passado e a construção de novos simbólicos nacional/regional. *In*: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; CARVALHÊDO, Josania Lima Portela; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (orgs.). **Caminhos da pós-graduação em educação no Nordeste do Brasil: avaliação, financiamento, redes e produção científica**. Teresina: Edufpi, 2016. p. 137-153.

SILVA, Gislene de Sousa Oliveira. **Estado da Arte da Leitura no Brasil: 2010 a 2015**. Orientadora: Selma Martines Peres. 2017. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -

Unidade Acadêmica Especial de Educação, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. Catalão, 2017. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/>. Acesso em: 16 ago. 2017.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: uma proposta para a sala de aula. São Paulo: UNESP, 2011. p. 101-107. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/12345678>. Acesso em: 23 set. 2016.

STIERLE, Karlhein *et al.* Que significa a recepção dos textos ficcionais. *In*: JAUSS, Robert Hans *et al.* **A Literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 133-187.

TOCANDO em frente. Intérprete: Almir Sater. Compositores: Renato Teixeira e Almir Sater. *In*: [S. l.]: Philips Records, 1992. 1 CD, faixa 2. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/almir-sater/tocando-em-frente.html>. Acesso em: 02 fev. 2019.

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

VERÍSSIMO, Luís Fernando. História estranha. *In*: **Comédias para se ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p.43

VILLALTA, Luis Carlos. Os leitores e os usos dos livros na América portuguesa. *In*: ABREU, Marcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo: Mercado das Letras, 1999. p. 183-212.

VIOTTO, Maria Eugênia da Silva. **A Leitura, o ensino de literatura e o livro didático**: uma questão a ser discutida. Orientadora: Clarice Zamonaro Cortez. 2004. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2004. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/mesviotto.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2018.

WEBER, Silde. O plano de educação e valorização docente: confluência do debate nacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n.97, p. 495-515, set./dez., 2015.

YUNES, Eliana. Pelo avesso: a leitura e o leitor. **Revista Letras**, Curitiba, n. 44, p. 185-196, 1995. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/letras>. Acesso em: 29 jun. 2018.

_____. Círculos de Leitura teorizando a prática. **Revista Leitura**: Teoria e Prática, Rio de Janeiro, ano XVIII, n. 33, p. 17-21, jun., 1999.

_____ (org.). **Pensar a leitura**: complexidade. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. Leituras COM partilhadas, leitores multiplicados. **PERcursos Linguísticos** - Revista de Estudos Linguísticos - UFES, v. 4, n. 8, p. 130-141, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br>. Acesso em 01 abr. 2018.

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

_____. Recepção e leitura no horizonte da literatura. **Alea: Estudos Neolatinos**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 1-7, jan./jun. 2008a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 10 jun. 2017.

_____. O papel da literatura na escola. **Revista Via Atlântica**, n.14, p. 11-27, dez., 2008b. Disponível em: www.revistas.usp.br. Acesso em: 02. Ago. 2017.

ZUCKI, Renata. **Letramento Literário**: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental. Orientador: Gilmei Francisco Fleck. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado Profissional - Profletras). – Centro de Educação, Comunicação e Artes Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Paraná, 2015. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/>. Acesso em: 18 ago. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Assentimento (TALE)

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

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “CÍRCULOS DE LEITURA: A RECEPÇÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS NO ENSINO MÉDIO”. Neste estudo pretendemos compreender como os alunos recebem o texto literário a partir de oficinas de leitura, que visam a formação do leitor de literatura. O motivo que nos leva a estudar este assunto é devido as dificuldades apresentadas pelos(as) alunos(as) brasileiros(as) de ler e interpretar textos literários.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): realização de oficinas de leitura, que ocorrerão durante as aulas de Língua Portuguesa. Além disso, você poderá participar de entrevistas, que serão agendadas previamente conforme sua disponibilidade. As entrevistas e as oficinas de leitura serão gravadas e fotografadas.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar. A sua participação é voluntária e você estará livre para recusar-se a participar em qualquer fase da pesquisa sem penalidades ou prejuízos.

Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras, que são desenvolvidas na escola, como ler, produzir textos, debater, expor ideias e pensamentos. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão e a do responsável

por você e o anonimato lhe será garantido. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Pesquisador(a) Responsável: Prof.^a Elza Sueli Lima da Silva

Endereço Profissional: Colégio Estadual Ernesto Carneiro Ribeiro – Rua A, s/n, Conjunto Feira IV, Feira de Santana-Ba, Telefone: (75) 3223-5636

Telefone/WhatsApp: (75) 98809-7649 / E-mail: euliliva@gmail.com

Eu, _____,
portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “CÍRCULOS DE LEITURA: A RECEPÇÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS NO ENSINO MÉDIO” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia do Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Feira de Santana, 10 de abril de 2018.

Assinatura do(a) aluno(a)

Pesquisadora: Prof.^a Elza Sueli Lima da Silva
Colégio Estadual Ernesto Carneiro Ribeiro

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Resolução 466/2012 CNS/CONEP)

Convido os nossos alunos do 3º Ano, turma B, do turno vespertino de nossa escola, o Colégio Estadual Ernesto Carneiro Ribeiro, a participar de uma pesquisa científica intitulada “CÍRCULOS DE LEITURA: A RECEPÇÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS NO ENSINO MÉDIO” cujo objetivo é compreender como os alunos recebem o texto literário a partir de oficinas de leitura, que visam a formação do leitor de literatura, devido às dificuldades apresentadas pelos(as) alunos(as) brasileiros(as) de ler e interpretar textos literários.

Para realizar o estudo será necessário que o(a) Sr.(a) autorize o(a) seu (sua) filho(a) a participar das oficinas de leitura, que ocorrerão durante as aulas de Língua Portuguesa. Além disso, eles poderão participar de entrevistas, que serão agendadas previamente, conforme disponibilidade do aluno. Peço autorização também para gravar as entrevistas e as oficinas de leitura, como também fotografá-las.

Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para avaliarmos as práticas de leitura realizadas no espaço escolar. Por isso, eu me comprometo dar a instituição de ensino o retorno dos resultados alcançados com este estudo, além de divulgá-los em eventos científicos e colocá-los à sua disposição e a de seu(sua) filho(a).

Este estudo apresenta risco mínimo, porque as informações coletadas serão utilizadas unicamente para fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual o(a) Sr.(a) receberá uma cópia. Ademais, o trabalho realizado nas oficinas de leitura não fogem as práticas rotineiras desenvolvidas em sala de aula: leitura, produção de texto, debate e exposição de pensamentos e ideias. No entanto, o(a) Sr.(a) terá

assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

O(a) Sr.(a) terá o direito e a liberdade de não permitir a participação voluntária de seu(sua) filho(a) nesta pesquisa e dela retirá-lo(la) a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao atendimento dispensado nesta instituição de ensino. Esclareço ainda que esta pesquisa não acarretará nenhum custo para o(a) seu(sua) filho(a).

Para qualquer esclarecimento, antes e no decorrer da realização das oficinas de leitura, eu estarei disponível através dos telefones: (75) 98809-7649 (celular/*whatsApp*) e (75) 3223-5636 (Escola). Ou pelo e-mail euliliva@gmail.com, ou ainda na própria escola localizada na Rua A, s/n, Conjunto Feira IV, nesta cidade.

Desde já agradecemos!

Eu _____,
portador(a) do documento de identidade _____, declaro que após ter sido esclarecido(a) pela pesquisadora, lido o presente termo e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em autorizar a participação de meu(minha) filho(a) na Pesquisa intitulada “CÍRCULOS DE LEITURA: A RECEPÇÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS NO ENSINO MÉDIO”.

Feira de Santana-BA, 10 de abril de 2018.

Pesquisadora: Prof.^a Elza Sueli Lima da Silva

Colégio Estadual Ernesto Carneiro Ribeiro

Responsável pelo aluno(a)

APÊNDICE C – Termo de solicitação à direção para realizar a pesquisa no espaço escolar



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Da Pesquisadora: Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – UEFS

A Diretora: Professora Celinalva Paim S. Santos

Prezada Diretora,

Sou pesquisadora/aluna do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), orientanda da Professora Maria Helena da Rocha Besnosik, e, por isso, pretendo desenvolver nesta instituição a minha pesquisa científica, cujo objetivo é compreender as formas como os alunos de uma turma do 3º ano recebem o texto literário, a partir de CÍRCULOS DE LEITURA, que serão estruturados em sequências didáticas. Estas oficinas serão aplicadas no tempo formal da sala de aula e, se necessário for, agendaremos previamente encontros extraclasse, que ocorrerão aqui neste espaço. Além disto, alguns alunos da turma escolhida serão convidados a participar de Entrevistas Narrativas, que consistem na elaboração das histórias de leitura destes sujeitos. Em adição, estarei observando, em horários aleatórios, aquelas leituras que os nossos alunos realizam aqui na escola para além das atividades escolares formais.

Desse modo, solicito permissão para realizar a pesquisa nesta instituição com uma turma de 3º ano, que será convidada como voluntária para participar deste trabalho científico. Comprometo-me também a manter a Coordenação Pedagógica informada sobre todos os passos da pesquisa.

Agradeço antecipadamente a colaboração e mantenho-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Mestranda: Prof.^a Elza Sueli Lima da Silva

Matrícula: 05234012

Feira de Santana-BA, 05 de abril de 2018.

APÊNDICE D – Questionário para elaboração do perfil da turma

Caracterização dos sujeitos da pesquisa	
1. Nome:	
2. Idade:	
3. Sexo:	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino
4. Estado Civil:	<input type="checkbox"/> Casado(a) <input type="checkbox"/> Solteiro(a) <input type="checkbox"/> Outros
5. Trabalha no turno oposto? Qual função desempenha?	<input type="checkbox"/> SIM Função: <input type="checkbox"/> NÃO <hr/> <hr/>
6. Mora com os pais?	<input type="checkbox"/> SIM Com quem? <input type="checkbox"/> NÃO <hr/>
7. Estuda aqui desde qual série? E antes, estudava em escola pública ou privada?	<hr/> <hr/> <hr/>
8. Gosta de ler? O quê?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO O quê? <hr/> <hr/> <hr/>

APÊNDICE E – Menu de Poesias⁵⁵

MENU DE POESIA

FLORBELA ESPANCA (1894-1930)

FLORBELA DE ALMA DA CONCEIÇÃO ESPANCA nasceu em Portugal e se suicidou aos 36 anos. Foi uma mulher que não seguia as convenções. Seus poemas trazem à tona temas como a solidão, a feminilidade, o erotismo, o desencanto, o sofrimento e a busca incessante pela felicidade.

1. Amar 2. S6 3. Fanatismo



FERNANDO PESSOA (1888-1935)

FERNANDO ANTONIO NOGUEIRA PESSOA nasceu em Lisboa e faleceu aos 47 anos. Em seus poemas fala sobre sua terra natal e reflete acerca de suas inquietações, solidão e tédio. Ele utilizou também os heterônimos, poetas com personalidades e características temáticas próprias, para identificar a autoria de seus trabalhos poéticos.

1. Tenho tanto sentimento
2. Ah! Quero Uma Luz (Alberto Caeiro)
3. Acima da verdade (Ricardo Reis)



DRUMMOND (1902-1987)

CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE nasceu em Minas Gerais e faleceu no Rio de Janeiro aos 85 anos. Foi professor de Português e Geografia, tradutor, funcionário público, contista, cronista e poeta. Seus versos tematizam a vida cotidiana, os acontecimentos do mundo, o indivíduo, a terra natal, a família e os amigos, os embates sociais, o questionamento da existência e da própria poesia, com traços de humor, pessimismo e ironia.

1. Verbo Ser
2. Congresso Internacional do Medo
3. Amizade



MENU DE POESIA

EURICO ALVES (1909-1974)

EURICO ALVES BOAVENTURA, poeta, cronista e ensaísta, nasceu em Feira de Santana e faleceu aos 65 anos em Salvador. Sua poesia exalta a terra natal e a capital da Bahia; trata do progresso urbano e das conquistas da civilização moderna; mas também expressa sentimentos com um estilo intimista e lírico.

1. Elegia Para Manuel Bandeira
2. Dinamo
3. Canção para a minha rede no nordeste

ROBERVAL PEREYR (1953)

ROBERVAL ALVES PEREIRA nasceu em Antônio Cardoso-Ba, em 1953 e em 1964, mudou-se para Feira de Santana, onde vive. É poeta, ensaísta e Professor Doutor em Letras na Universidade Estadual de Feira de Santana. Vencedor de vários prêmios literários, escreveu novelas e publicou livros de poesia, recheada de muito lirismo.

1. Galope
2. O andarilho
3. Legião

SÉRGIO VAZ (1964)

SÉRGIO VAZ nasceu em Minas Gerais em 1964. Aos 5 anos de idade mudou-se com a família para São Paulo. É poeta, escritor, agitador cultural, idealizador da Semana de Arte Moderna da Periferia, fundador da Cooperifa (Cooperativa Cultural da Periferia) e de outros projetos. Ele cursou o Ensino Médio na rede pública, conciliando-o, às vezes, com o trabalho. Foi na infância, por influência do pai, que Vaz desenvolveu o hábito da leitura. O autor já recebeu muitos prêmios devido ao trabalho que realiza e publicou livros de contos e poesias que falam sobre educação, sexo, empatia, negritude, temas ligados ao cotidiano da periferia.

1. Palco
2. Liberdade
3. Magia Negra

MENU DE POESIA

CIDINHA DA SILVA (1967)

MARIA APARECIDA DA SILVA nasceu em Belo Horizonte, em 1967, onde se graduou em História, pela Universidade Federal de Minas Gerais e, em seguida, transferiu-se para São Paulo. Publicou capítulos de livros sobre educação e ações afirmativas e racismo, além de crônicas, peças teatrais, poemas e narrativas infanto-juvenis, que incluem também a temática relações de gênero.

1. Lençóis 2. Chuva 3. À mulher consagrada a Iemanjá

CONCEIÇÃO EVARISTO (1946)

MARIA DA CONCEIÇÃO EVARISTO DE BRITO nasceu em Belo Horizonte, em 1946 e mudou-se para o Rio de Janeiro na década de 1970. Foi doméstica, lavadeira, professora primária e de suplemento. Graduiu-se em Letras, é Mestre em Literatura Brasileira e Doutora em Literatura Comparada na Universidade Federal Fluminense. É uma mulher que simboliza a resistência à pobreza e à discriminação. Escreveu poesias, contos e romances, que denunciam a condição social dos afrodescendentes.

1. Fedra, pau, espinho e grade
2. Vozes-mulheres
3. De mãe

HILDA HILST (1930-2004)

Nasceu em Jauá (SP) e aos 35 anos de idade mudou-se para a chácara Casa do Sol, próxima a Campinas. Formou-se em Direito pela USP. Ela produziu crônicas, peças teatrais e poesia, o que lhe rendeu vários prêmios literários no Brasil. A autora retrata em sua obra a frágil condição humana, além de colocar as personagens numa busca incessante para compreender e encontrar o essencial.

1. Amovisse 2. Testamento lírico 3. Árias Pequenas. Para Bandolim

ALICE RUIZ (1946)

ALICE RUIZ nasceu em Curitiba (PR). Nos anos 1970, escreveu textos feministas, editou algumas revistas, além de textos publicitários e roteiros de histórias em quadrinhos. Publicou livros de poesia, traduções e uma história infantil. Além disso, a autora é compositora e gravou canções. No campo literário, ganhou vários prêmios, inclusive o Jabuti de Poesia.

1. Drumundana 2. Assim que vi você 3. Ladainha

⁵⁵Arte produzida por Rafael Silva Santana, estudante do IV semestre do curso de Engenharia Civil da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

TABELA 2 – Lista dos livros escolhidos pelos alunos na Mala de leitura

LISTA DE EMPRÉSTIMO DE LIVROS				
DATA: 24/04/2017				
INICIAIS DO NOME DO ALUNO(A)	LIVRO	AUTOR	PARA CONHECER UM POUCO SOBRE O LIVRO	ORIGEM
1. ASP	A árvore que dava dinheiro	Domingos Pelligrini	Novela literária	FNDE – Literatura em minha casa
2. AVMR	As vítimas algozes (1869)	Joaquim Manoel de Macedo	Romance abolicionista do escritor romântico brasileiro,	Biblioteca pessoal da pesquisadora
	O diário de Anne Frank	Anne Frank	Livro incluído na Mala de Leitura	Biblioteca pessoal da aluna
3. ASC	Tenda dos Milagres (1969)	Jorge Amado	Escritor da 2ª fase do Modernismo Brasileiro (Geração de 1930)	Biblioteca pessoal da pesquisadora
4. BSN	Gabriela, cravo e canela (1958)	Jorge Amado	Escritor da 2ª fase do Modernismo Brasileiro (Geração de 1930)	Biblioteca pessoal da pesquisadora
	Wunderkind: Uma Reluzente Moeda De Prata	Luca D'Andrea e Mario Fondelli	Livro incluído na Mala de Leitura.	Biblioteca pessoal do aluno

5. DRSJ	A prima de um amigo meu	Álvaro Cardoso Gomes	Releitura de O primo Basílio de Eça de Queiroz	Biblioteca pessoal da pesquisadora
6. DJS	Não se apega não	Isabela Freitas	Livro incluído na Mala de Leitura	Biblioteca do local de trabalho da aluna.
7. DOS	A história de Fernão Capelo Gaivota	Richard Bach	História de aventura	BE
8. EPR	A árvore que dava dinheiro: novela	Domingos Pellegrini	Novela literária	FNDE – Literatura em minha casa
9. ETSC	O sobrevivente – Memórias de um brasileiro que escapou de Auschwitz	Aleksander Henryk Laks e Tova Sender	Memórias de um sobrevivente do nazismo	BE – PNBE 2009
10. FGOS	Capitães de Areia (1937)	Jorge Amado	Escritor da 2ª fase do Modernismo Brasileiro (Geração de 1930)	Biblioteca pessoal da pesquisadora
11. GVA	Aprendendo a amar - e a curar	Moacyr Scliar	Novela para o público juvenil	FNDE – PNBE 2003 – Literatura em minha casa
12. GJC	O crime	Miriam Mambrini	Romance policial	FNDE – PNBE 2009
13. IAB	Território de sonhos	Roseana Murray	Livro que fala das coisas simples com requinte, como dizem os críticos.	FNDE – PNBE 2009

14. J J	Os colegas	Lygia Bojunga		
	Crianças na escuridão	Júlio Emílio Braz	Literatura infanto-juvenil que fala da dor e do cotidiano de crianças que sofrem	Biblioteca pessoal da pesquisadora
	O poder da esperança	Julian Melgosa e Michelson Borges	Incluindo na mala	E-book
15. J M	Um estudo em vermelho	Sherlock Holmes – Sir Arthur Conan Doyle	Romance policial	Biblioteca pessoal da pesquisadora
	Suicidas	Raphael Montes	Incluindo na mala - E-book	
16. JHCG	O mistério da casa verde	Moacyr Scliar	Uma releitura do Alienista de Machado de Assis	BE
17. J S	O segredo	Cristiane Gribel		
18. J R	Codnome Duda	Marcelo Carneiro da Cunha	Literatura policial, é o primeiro livro da série	FNDE – PNBE 2009
19. L R	A guerra das sombras - O Livro de Iazmein	Jorge Tavares	Livro incluído na Mala de Leitura. É o quarto da série A guerra das sombras	Biblioteca pessoal da aluna
20. LBOS	Crianças na escuridão	Julio Emílio Braz	Literatura infanto-juvenil que fala da dor e do cotidiano de crianças que sofrem	Biblioteca pessoal da pesquisadora
	KUBNO e VELVA - Dois alienígenas verdes tentam entender o planeta azul	José Roberto Torero e Marcos Aurelius Pimenta	Livro incluído na Mala de Leitura	Livro emprestado por uma professora do CECR

21.	LSL	Amar, verbo intransitivo	Mario de Andrade	Um escritor modernista brasileiro	BE
22.	LLOM	A cabana – encontrando a cura para a perda, o trauma e a dor	William P. Young e Brad Robison		Biblioteca pessoal da pesquisadora
23.	PSC	A cor da ternura	Geni Guimarães	Literatura afro-brasileira de caráter autobiográfico	BE
24.	PDJ	Um estudo em vermelho	Sherlock Holmes	Romance policial	FNBE – PNBE 2009
		O iluminado	Stephen King	Livros incluídos na Mala de Leitura	
		Azul Lírio Lírio Azul	Maggie Stiefvater ebook		
		Matéria escura	Blake Corch ebook		
25.	PRCBS	A semente da vitória	Nuno Cobra	Um método de transformação pela conquista da saúde	BE
26.	RSM	A festa	Ivan Angelo	Romance que não foi proibido pela censura da década de 70.	FNDE – PNBE 2003
27.	RMA	Ana Pedro	Miguel Jorge	Uma novela juvenil	FNDE – PNBE 2009
28.	RRS	A Biblioteca Mágica de Bibbi Bokken	Jostein Gaarder e Klaus Hagerup	Narrativa histórica ou novela epistolar	FNDE – PNBE 2011
29.	RDS	Boca do Inferno	Ana Miranda	Romance do século XX que traça um painel do Barroco brasileiro	FNDE – PNBE 2009
		Assassinato no Expresso Oriente	Agatha Christie	Livro incluído na Mala de Leitura	Biblioteca pessoal da aluno

30. SSB	Os filhos da Candinha	Mario de Andrade	Livro de crônicas do escritor modernista brasileiro	FNDE – PNBE 2009
31. TXCD	Onze noites em Jerusalém	Pedro Paixão	Autor português de histórias fictícias e verídicas	FNDE – PNBE 2009
32. VMSG	A cabana – encontrando a cura para a perda, o trauma e a dor	William P. Young e Brad Robison		Biblioteca pessoal da pesquisadora
33. VLS	A bicicleta que tinha bigodes	Ondjaki	Uma história de solidariedade	FNDE – PNBE 2014 (EJA)
34. WBS	Orfãos do Eldorado	Milton Hatoum	Novela que explora a a ficção do Norte brasileiro	FNDE – PNBE 2013 (ENSINO MÉDIO)

TABELA 3 – Sugestões de livros para atualizar o acervo da escola no Cantinho de Leitura⁵⁷

ALUNOS (AS)	LIVROS	AUTORES
Dan Brown	O Último Adeus	Cynthia Hand
	Em Algum Lugar nas Estrelas	Clare Vanderpool
Laks & Sender	O Demônio do Meio-Dia	Andrew Solomon
Maio & Magdiel	O Lar da Srta. Peregrine para Criança Peculiares	Ransom Riggs
	O Segredo dos Corpos	Dr. Vincent Di Maio Lucas Magdiel
	Para Todos os Garotos que já Amei	Jenny Han
	P. S. Ainda Amo Você	
	O Sol Também é uma Estrela	Nicola Yoon
Sherlock Holmes	Harry Potter e o Enigma do Príncipe	J. K. Rowling
Agatha Christie	Os Instrumentos Mortais - Série literária: Cidade dos Ossos, Cidade das Cinzas, Cidade de Vidro, Cidade dos Anjos Caídos, Cidade das Almas Perdidas e Cidade do Fogo Celestial	Cassandra Clare, Joshua Lewis
	Extraordinário	R. J. Palacio
	O guia do mochileiro das galáxias – volume 1 da trilogia de 5	Douglas Adams
	A morte e a morte de Quincas Berro d'Água “Indico só porque é engraçado.” (ALUNO AGATHA CHRISTIE)	Jorge Amado
	Rei Lear	William Shakespeare

⁵⁷Sugestões de livros e autores fornecidas por alunos participantes dos CÍRCULOS DE LEITURA para fins de atualização do acervo escolar, durante a Mala de Leitura, já que eles se mostraram insatisfeitos com as opções ofertadas pelo Cantinho de Leitura.

	Coração de herói	Salvador Sobral
	A revolução dos bichos	George Orwell
	O Iluminado	Stephen King
	It - a coisa	Stephen King
	A menina que roubava livros	Markus Zusak
Jorge Tavares	O Príncipe	Nicolau Maquiavel

TABELA 4 – Leitores e leituras flagrados no espaço e tempo ociosos na escola.⁵⁸

ALUNO (A)	ANO/TURMA	DATA DA OBSERVAÇÃO	LIVRO	AUTOR (A)	SITUAÇÃO DA LEITURA
SM	3° C	24/05	Cortes de Rosas e Espinhos	Sarah J. Maas	Na sala de aula, aguardando o início da primeira aula.
		14/06	O festim dos corvos – as crônicas de gelo e fogo – V 4	George R. R. Martin	Na sala de aula, em horário vago. A aluna já leu os 3 livros anteriores, motivada pela série “Game of Thrones”.
MC, DL e SL	3° C	14/06	Quem tem como me amar não me perde em nada	Edgar Abbehusen	No pátio, lendo em grupo, aguardando o início da primeira aula.
GG	3° C	14/06	O inverno das fadas	Carolina Munhóz	Na sala de aula, aguardando o início da primeira aula.
		12/07	Mitologia histórias de deuses e heróis	Tomas Bulfinch	Na sala de aula, durante aula vaga.
AM	3° C	14/06	Mil coisas podem acontecer	Jacobo Fernández Serrano	Na sala de aula, aguardando o início da primeira aula. Lendo para ajudar a irmã em uma tarefa escolar.
ES	1° A	03/07	A escolha	Kiera Cass	No pátio, antes do início das aulas. Comemorava com

⁵⁸ Observações aleatórias realizadas no período de 24/05 a 23/10/2018, com o fim de registrar quais livros e autores os estudantes do CEECR realizavam na escola nos horários ociosos à rotina escolar de sala de aula.

					outra colega a compra do livro.
MD	3° A	03/07	Não se apegue, não	Isabela Freitas	Na sala de aula, em horário vago
		23/10	Textos cruéis demais para serem lidos rapidamente	Igor Pires da Silva	No pátio, antes do início das aulas.
RS	3° A	03/07	O melhor de mim	Nicholas Sparks	Na sala de aula, durante o intervalo.
		09/08	A Cabana	William P. Young	Na sala de aula, no intervalo entre as aulas.
SM	2° B	09/07	Na natureza selvagem	Jon Krakauer	No pátio, durante o intervalo. Revelou-me estar organizando um Clube de Leitura.
GC	3° A	09/07	Para querer bem – livro de poemas	Manuel Bandeira	Na sala de aula, aguardando o início da aula, após o intervalo. Ele diz não estar gostando da leitura.
BN	3° B	30/08	Em algum lugar nas estrelas	Clare Vanderpool	Na sala de aula, durante o intervalo.
		10/09	O último adeus	Cyntia Hand	No pátio, durante aula vaga.
DR	2° B	10/07	Um trem chamado desejo	Luís Alberto de Abreu	No pátio, durante aula vaga. Esse livro pertence ao Cantinho de Leitura da escola.
ES	3° C	12/07	Um dia	David Nicholls	Na sala de aula, em horário vago.
JC	3° C	17/07	Novo lobo solitário	Kazuo Koiko	Na sala de aula, aguardando o início das aulas.

					Ele trouxe para me mostrar que gosta de ler mangá ⁵⁹ e não literatura.
SS	3° C	17/07	A ruiva misteriosa	Alice Clayton	Na sala de aula, aguardando o início das aulas.
		02/10	Como eu era antes de você Depois de você	Jojo Moyes	Na sala de aula, entre os intervalos das aulas.
		23/10	Por dentro da Casa Branca	Kate Andersen Brower	Na sala de aula, lendo durante a minha aula de L P
ACM	2° D	02/10	Poemas	Gregório de Matos	Na sala de aula aguardando o início das aulas.
TB	2° C	02/10	O poder da esperança	Julián Melgosa e Michelson Borges	Na sala de aula aguardando o início das aulas
PS	2° C	03/10	Aprendendo a controlar a emoção para ser feliz	Augusto Cury	Na sala de aula, entre os intervalos das aulas.
FS	2° C	03/10	Sonetos	Willian Shakespeare	Na sala de aula, entre os intervalos das aulas.
VG	3° C	17/07	O código da Vinci	Dan Brown	Na sala de aula, aguardando o início da primeira aula. Diz que não costuma ler, mas está tentando adquirir o hábito da leitura.

⁵⁹ “Mangá é o nome dado às histórias em quadrinhos de origem japonesa. A palavra surgiu da junção de dois vocábulos: “man” (involuntário) e “gá” (desenho, imagem). Ou seja, mangá significa literalmente ‘desenhos involuntários’”. (Disponível em: <<https://mangasjbc.com.br/o-que-e-manga/>>. Acesso em: 18 ago. 2018.)

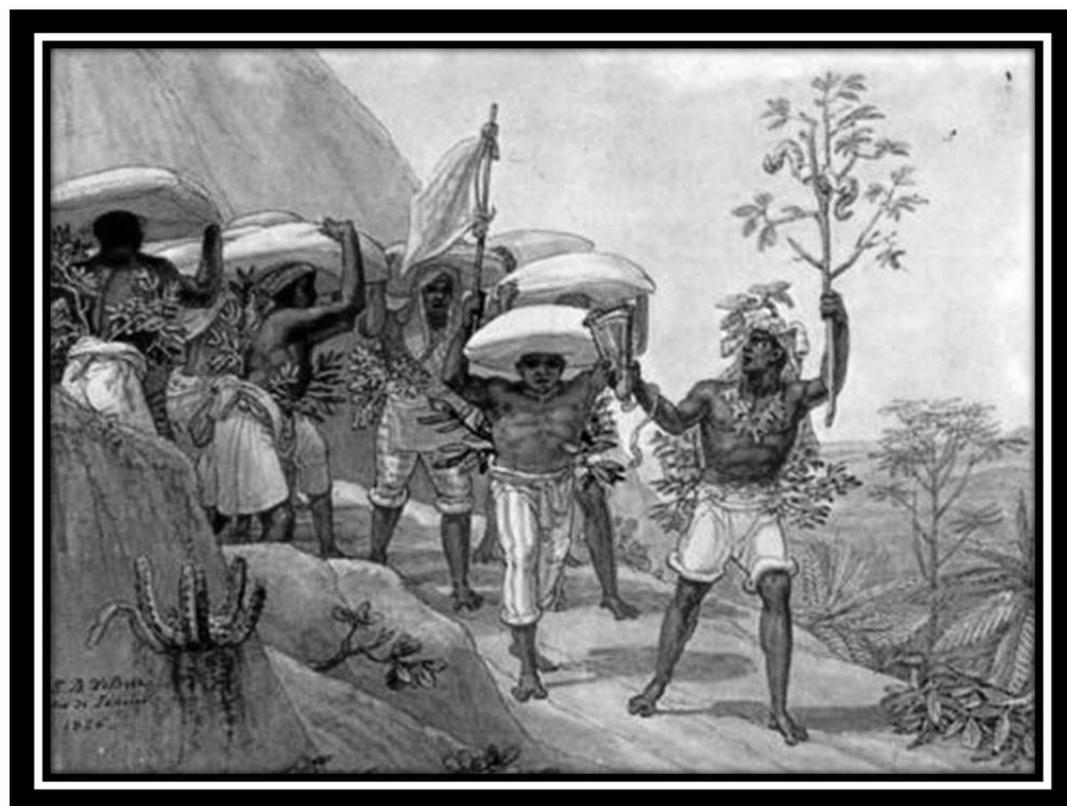
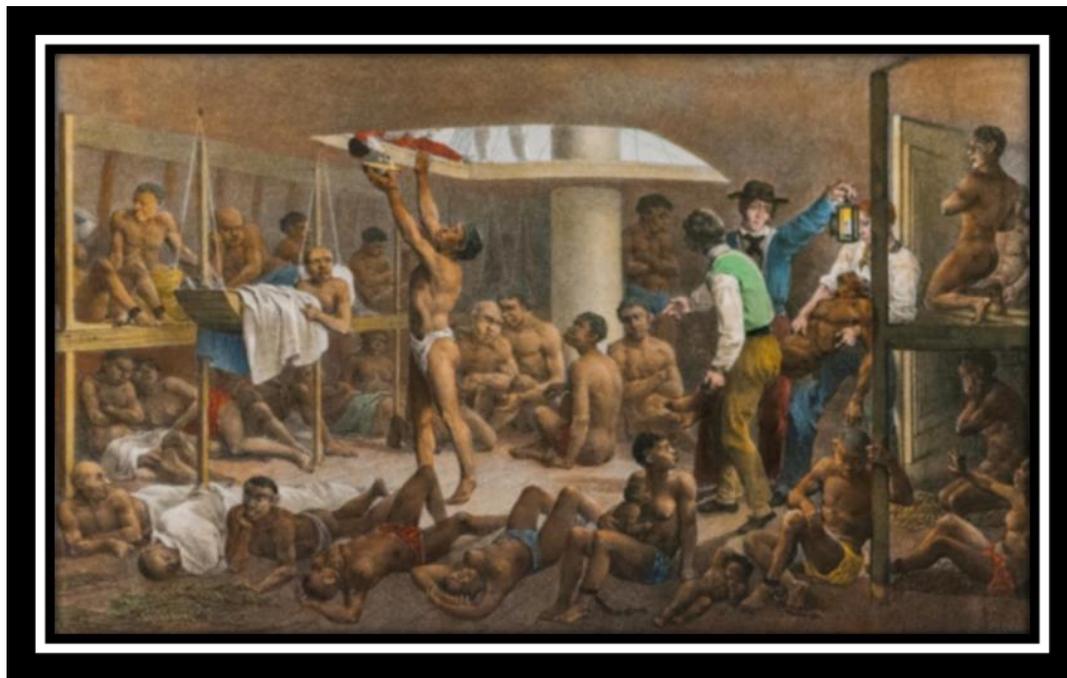
DS	3° C	17/07	One-punch	Man de Yusuke Murata	Na sala de aula, aguardando o início da primeira aula. Ele trouxe para me mostrar que ele lê mangá e não literatura
DL	3° C	17/07	O lado bom da vida	Matthew Quick	Na sala de aula, aguardando o início da primeira aula.
		19/07	Prometida uma longa jornada para casa	Carina Rissi	Na sala de aula, no final da aula de LP, aguardando o início da próxima aula
		18/09	It a coisa	Stephen King	Na sala de aula, no final da aula de LP.
MC	3° C	17/07	Codiname Lady V	Lorraine Heath	Na sala de aula, aguardando o início das aulas.
		16/08	O inverno das fadas	Carolina Munhóz	Na sala de aula, antes de começar as aulas.
		30/08	A seleção Vol. 1	Kiera Cass	Na sala de aula, antes de começar as aulas.
		18/09	A elite - da Trilogia A Seleção - Vol. 2	Kiera Cass	Na sala de aula, antes de começar as aulas.
		20/09	A Escolha - da Trilogia A Seleção - Vol. 3	Kiera Cass	Na sala de aula, antes de começar as aulas.
		23/10	Verônica decide morrer	Paulo Coelho	Na sala de aula, antes de começar as aulas.
TA	3° C	17/07	Pela lente do amor	Megan Maxwell	Na sala de aula, aguardando o

					início das aulas. Relendo pela 3ª vez.
		16/08	Codínome Lady V	Lorraine Heath	Na sala de aula, lendo antes do início das aulas.
		23/10	O inferno de Gabriel	Sylvain Reynard	Na sala de aula, lendo antes do início das aulas.
NJ	3º C	19/07	Se eu ficar	Gayle Forman	Na sala de aula, aguardando o início da primeira aula. Já leu o livro por diversas vezes.
AC	1º A	06/08	Meus primeiros contos	Antologia de contistas brasileiros	Lendo, no pátio, entre os intervalos das aulas. Este livro pertence ao Cantinho de Leitura da escola.
TA	3º A	08/08	Boca do Inferno	Ana Miranda	Ela solicitou empréstimo deste livro pertencente à Mala da Leitura para ler em casa.
RC	1º B	09/08	O lado bom da vida	Matthew Quick	Lendo, no pátio, antes do início das aulas.
ES	1º B	09/08	A Coroa	Kiera Cass Vol. 5 – Livro de uma série denominada ‘A Seleção’	Lendo, no pátio, antes do início das aulas.
AM	2º D	13/08	Crepúsculo	Stephenie Meyer	Lendo, na sala de aula, entre os intervalos das aulas.
		02/10	Orgulho e Preconceito	Jane Austen	Na sala de aula, aguardando o início da primeira

CN	2° C	14/08	Raciocínios à base das Escrituras	Associação Torre de Vigia de Bíblias e Tratados	Na sala de aula, lendo durante a minha aula de Língua Portuguesa.
		03/10	A ideologia alemã	Karl Marx e Friedrich Engels	Na sala de aula, lendo durante a minha aula de Língua Portuguesa
GM	3° C	16/08	Como eu era antes de você	Jojo Moyes	Lendo após terminar uma avaliação de Língua Portuguesa em minha aula, na própria sala.
CC	2° D	21/08	Violência e Armas: a experiência inglesa	Bene Barbosa e Joyce Lee Malcolm	No pátio
MD	3° C	18/09	Outros jeitos de usar a boca	Rupi Kaur	No pátio
NR	2° C	20/09	A elite - da Trilogia A Seleção - Vol. 2	Kiera Cass	Na sala de aula, entre os intervalos das aulas.
JM	3° B	02/10	O segredo dos corpos	Dr. Vincent Di Maio e Lucas Magdiel	No término das aulas.
LM	3° B	02/10	Harry Potter – o enigma do príncipe	J. K. Rowling	Na sala de aula, entre os intervalos das aulas.
EC	3° B	23/10	O demônio do meio-dia – uma anatomia da depressão	Andrew Salomon	No pátio
RS	3° B	23/10	A menina que roubava livros	Markus Zusak	Término das aulas.

ANEXOS

ANEXO A - A nossa história: tráfico do povo africano em navios negreiros, o trabalho escravo, os números da escravidão, a abolição da escravatura⁶⁰.



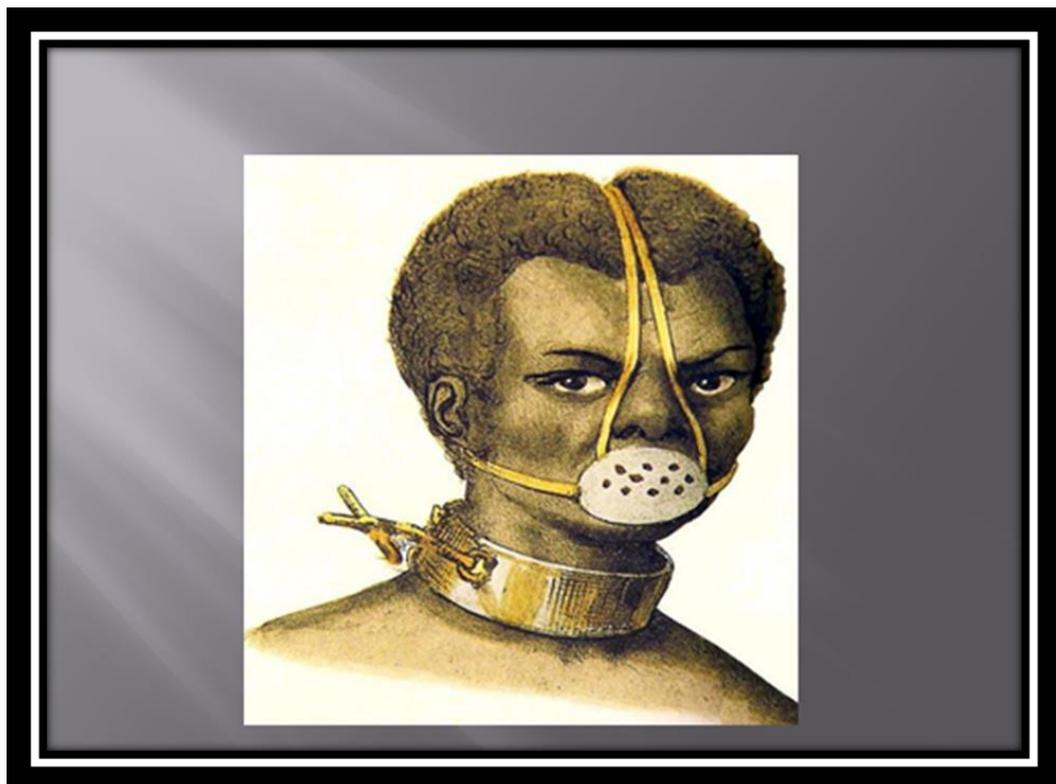
⁶⁰Exemplos de algumas imagens utilizadas na etapa Motivação da sequência didática 'O trabalho escravo colonial e contemporâneo disponíveis no GOOGLE imagens no endereço eletrônico <https://www.google.com.br/search?tbm=isch&sa=1&ei=jjTOXNeMOfA5OUPoN2gkAo&q=tráfico+do+povo+africano+em+navios+negreiros>. Acesso em: 19 jun. 2018.

POPULAÇÃO NEGRA TRAZIDA PARA O BRASIL

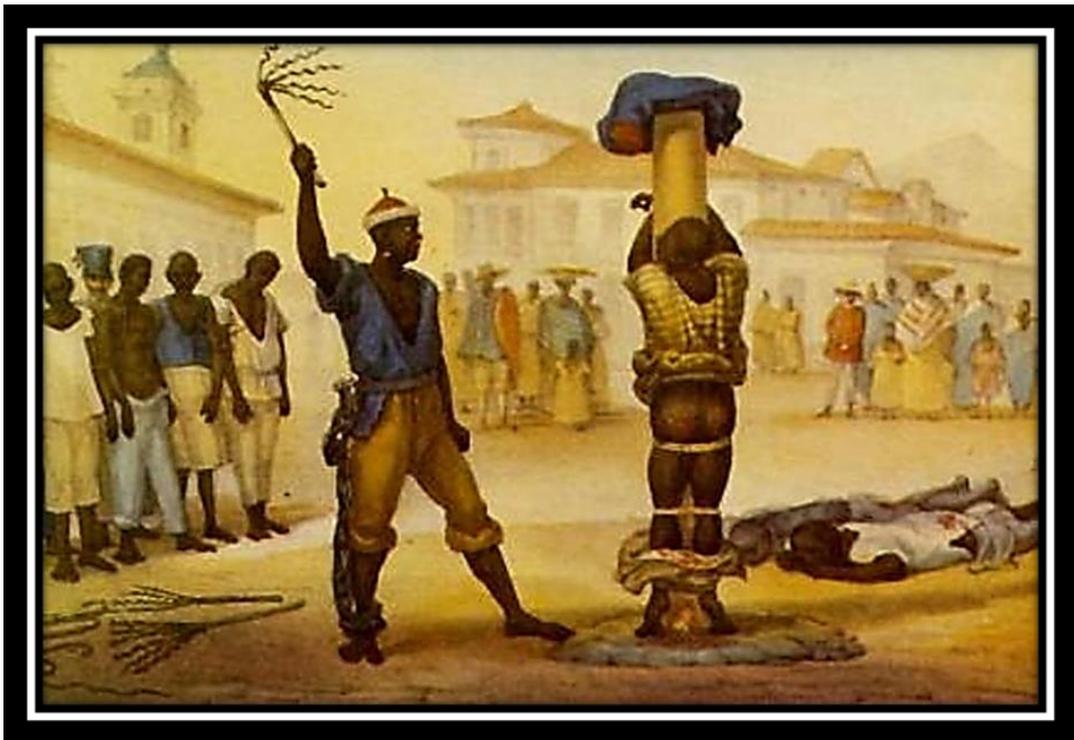
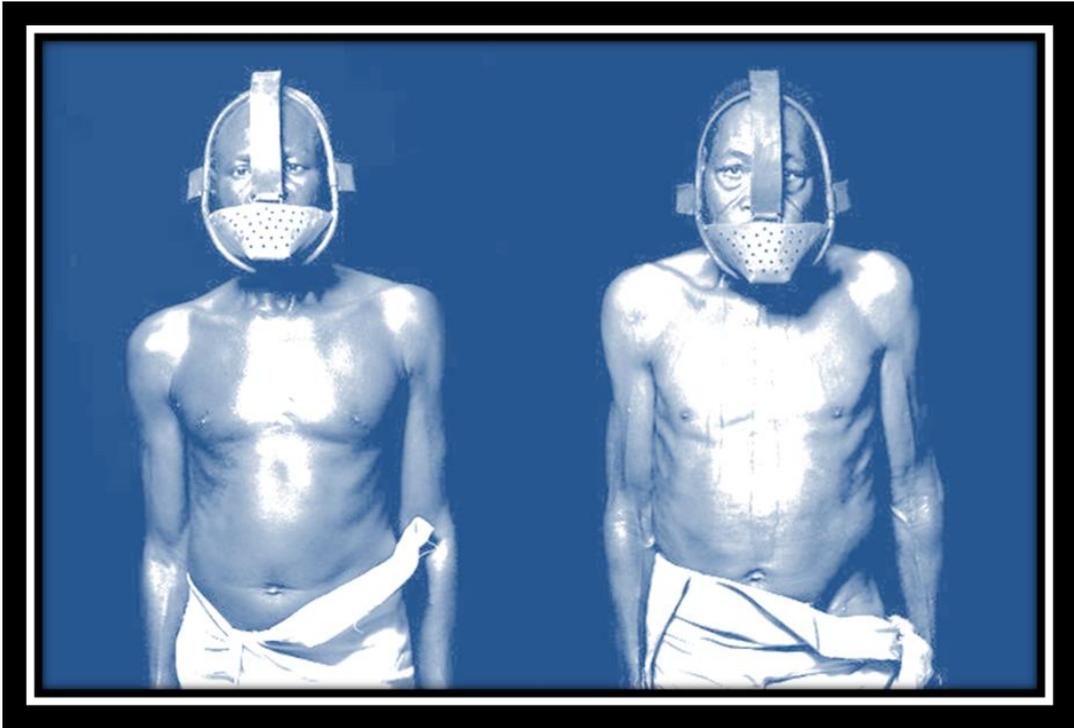
1501-1600	125.000	2.400/ano
1601-1700	1.280.000	13.000/ano
1701-1810	6.265.000	57.000/ano
APÓS 1810	1.628.000	27.000/ano
TOTAL	9.298.000	



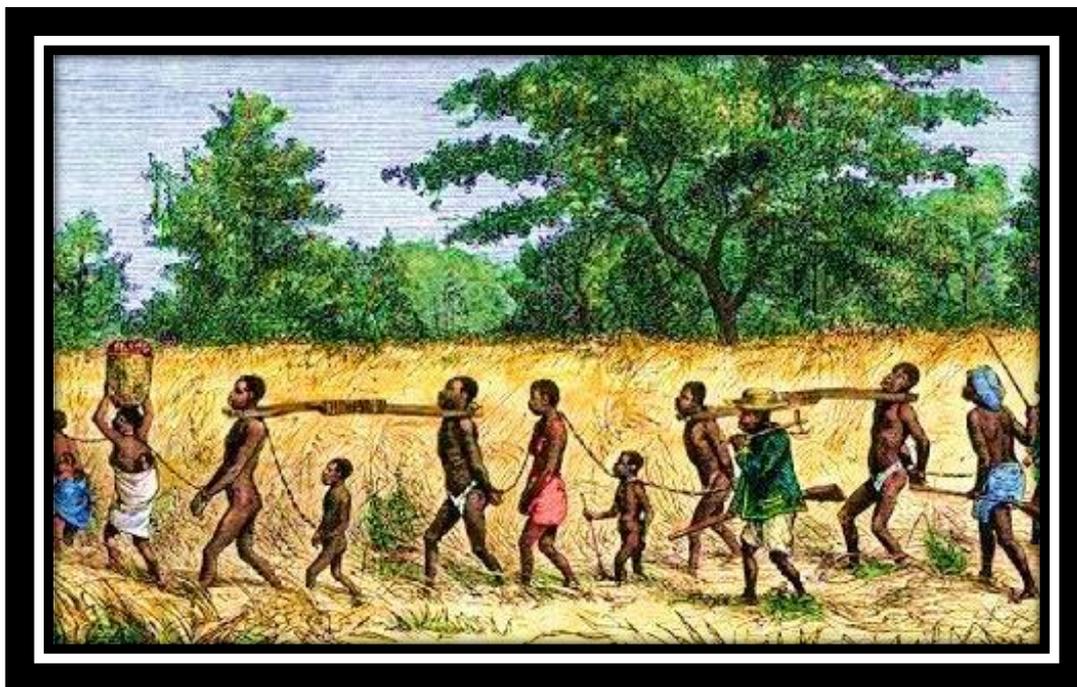
ANEXO B - Aparelhos da escravidão: instrumentos utilizados para punição dos escravos desobedientes e fugitivos⁶¹.



⁶¹Exemplos de algumas imagens utilizadas na etapa Motivação da sequência didática 'O trabalho escravo colonial e contemporâneo disponíveis no GOOGLE imagens no endereço eletrônico https://www.google.com.br/search?tbm=isch&sa=1&ei=djTOXN2MM_rB5OUPneC_gAk&q=instrumentos+utilizados+para+punir+os+escravos. Acesso em: 19 jun. 2018.



ANEXO C - A fuga dos(as) escravos(as): a captura (o Capitão do Mato, os anúncios, os escravos fugidios resgatados e entregues aos seus donos⁶².



ESCRAVA FUGIDA
 Desappareceu d'esta cidade em 9 de junho do corrente anno, a escrava Felicidade, de côr parda e idade de 19 annos, natural da provincia do Paraná, pés grandes, pernas um pouco arcadas, nadezas salientes, movendo muito com as ilhargas quando anda, bocca desdentada na frente, cabello carapinha, cortado a meia cabelleira, trajava n'essa occasião saia e paletot de cassa azul. Protesta-se com todo o rigor da lei, contra quem a tiver acoutado, e gratifica-se a quem apprehendel-a e levar na cidade ao commendador Felix d'Abreu Pereira Coutinho, em Mogy-mirim a João Manoel Alfaya Rodrigues e na cidade de Santos a Alfaya & Filho.
 (6^{ta} f^{ta}) 8—2

⁶²Exemplos de algumas imagens utilizadas na etapa Motivação da sequência didática 'O trabalho escravo colonial e contemporâneo, que estão disponíveis no GOOGLE Imagens no endereço eletrônico <https://www.google.com.br/search?q=escravo+sendo+capturado>. Acesso em: 19 jun. 2108.

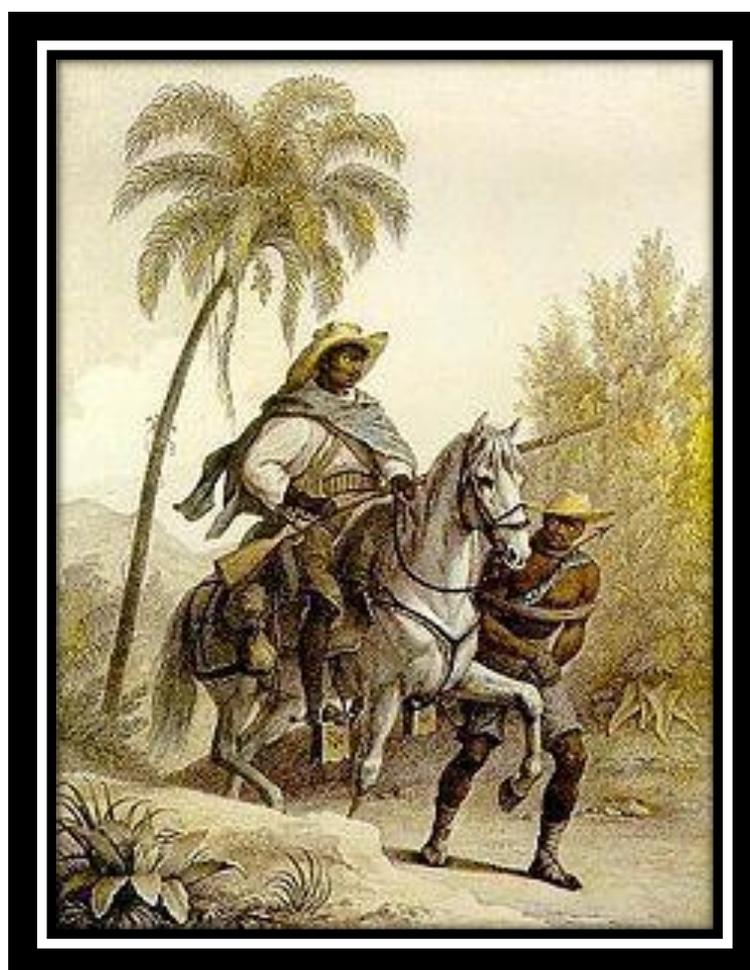
100000 RÉIS



100000 RÉIS

*DE GRATIFICAÇÃO POR CADA ESCRAVO,
e pagão-se todas as despesas que se fizer com
elles até serem entregues a seu Sr.*

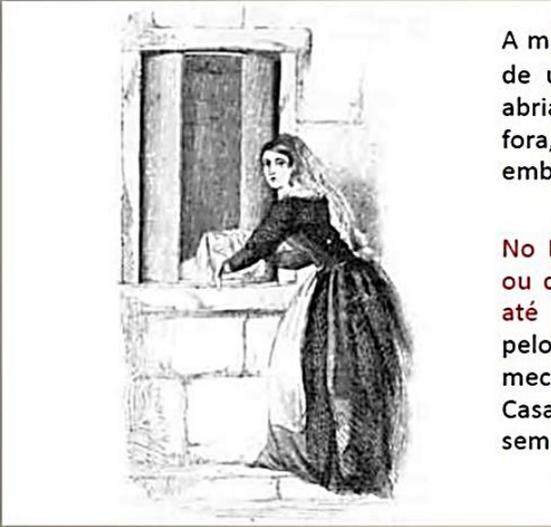
Fonte: Blog Clio



ANEXO D - A Roda dos Enjeitados: um abrigo para bebês abandonados⁶³



RODA DOS ENJEITADOS



A mãe colocava o bebê no berço de um cilindro vertical, que se abria ora para o interior, ora para fora, tocava uma sineta e ia embora para sempre.

No Brasil a roda dos enjeitados ou dos expostos durou de 1825 até 1927, quando foi extinta pelo Código de Menores, mecanismo instalado na Santa Casa para a entrada da criança sem a identificação do portador.

⁶³Exemplos de algumas imagens utilizadas na etapa Motivação da sequência didática 'O trabalho escravo colonial e contemporâneo, que estão disponíveis no GOOGLE Imagens no endereço eletrônico https://www.google.com.br/search?tbm=isch&sa=1&ei=nDbOXNa-GMW45OUP_6WQgAE&q=a+roda+dos+enjeitados. Acesso em: 19 jun. 2108.